



Marie Esefeld / Kirsten Müller /
Philipp Hackstein / Elisabeth von Stechow /
Barbara Klocke (Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band II: Lehren und Lernen

Esefeld / Müller / Hackstein /
von Stechow / Klocke

**Inklusion im Spannungsfeld von
Normalität und Diversität
Band II**

Marie Esefeld
Kirsten Müller
Philipp Hackstein
Elisabeth von Stechow
Barbara Klocke
(Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band II: Lehren und Lernen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Elisabeth von Stechow, Gießen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2288-6

Inhaltsverzeichnis

Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Barbara Klocke, Elisabeth von Stechow und Marie Esefeld
 Inklusion und das Erfordernis der Problematisierung 9

Kapitel 1: Lehren

Marek Grummt, Marcel Veber und Miriam Schöps
 Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung
 normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und
 diversitätsorientierter Theoriebildung 21

Frank J. Müller
 Blick zurück nach vorn – 40 Jahre Integrationsentwicklung aus Sicht
 von 18 begleitenden Wissenschaftler*innen –
 Konzeption eines hochschuldidaktischen Szenarios für eine
 Lehrerinnenbildung für Inklusion 29

Andrea Bethge
 Inklusionsorientierte Lehrer(fort)bildung – ein Weg zu
 inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung? 37

Christine Demmer, Benedikt Hopmann, Jacquelin Kluge und Birgit Lütje-Klose
 Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an
 inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung 47

Mia Lücke und Bettina Lindmeier
 Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener
 Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion 57

Toni Simon
 Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu
 Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und
 normierendem Homogenisierungsdenken 65

Catania Pieper und Brigitte Kottmann
 Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden –
 „Die Situation meines Förderkinds habe ich mit meiner eigenen
 verglichen und Mitleid gespürt“ 75

<i>Roswitha Ritter, Antje Wehner, Gertrud Lohaus und Philipp Krämer</i> Konzepte von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines Kategorienschemas durch induktive, zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse	83
<i>Ulrike Barth und Dietlind Gloystein</i> Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule. Schwerpunkt Diagnostische Kompetenz: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen	95
<i>Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Silvia Greiten</i> <i>unter Mitarbeit von Lütfiye Turhan</i> Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Skizze eines Forschungsprojekts	103
<i>Kathrin Müller</i> Lerncoaching als Instrument für mehr Adaptivität im Unterricht	111
Kapitel 2: Lernen	
<i>Catalina Hamacher und Simone Seitz</i> Was fällt auf? Normalität und Differenz in der (multi)professionellen Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung	123
<i>Inge Holler-Zittlau und Martin Vollmar</i> Das Bildungspotential natürlicher Lern- und Erkundungsräume für Kinder hoher Diversität – Ergebnisse eines Forschungsprojekts in der Frühförderung	131
<i>Thomas Bürger</i> Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht	140
<i>Regina Grubich-Müller und Rainer Grubich</i> Lernentwicklungen in der Volksschule – eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen in Wien	149
<i>Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer</i> Partizipatorische Forschung als Herausforderung räumlicher Normalitäten von Schule – Das Forschungsprojekt Inclusive Spaces 2.0	158
<i>Silvia Greiten, Matthias Trautmann und Daniel Mays</i> Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I – Skizze des Schulbegleitforschungsprojekts IKU zur Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion	167

Ramona Lau

Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der
gymnasialen Oberstufe. Exemplarische Analysen für NRW 175

Georg Geber

Zwischen Abweichung, Normalität und Chancengleichheit –
Grauzonen in Konzeptualisierungen von Nachteilsausgleichen 183

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 191

*Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Barbara Klocke,
Elisabeth von Stechow und Marie Esefeld*

Inklusion und das Erfordernis der Problematisierung

Der vorliegende Sammelband knüpft an das Thema der 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen an, die unter dem Titel „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ stattgefunden hat. Der inhaltliche Fokus dieses Bandes liegt auf Lehren und Lernen in inklusiven Settings. Thematisiert wird damit inklusives Lehren und Lernen sowohl im Bildungsverlauf durch Kindertagesstätten und Schulen als auch in den Hochschulen. In einem weiteren Band werden die Grundfragen von Erziehung und Bildung hinsichtlich des titelgebenden Spannungsfeldes beleuchtet. Im Folgenden wird aber zunächst – nach einem allgemeinen Exkurs – auf die titelgebenden Begrifflichkeiten eingegangen, woran sich die Erschließung der Kapitelinhalte anfügt.

Vor knapp zehn Jahren regte die Ratifizierung der UN-BRK und ihre damit einhergehende rechtliche Verankerung von inklusiven Prozessen eine Vielzahl von strukturellen Veränderungen an, die das Ziel hatten, zu einer Bewusstseinsänderung (vgl. Saalfrank & Zierer 2017, 71) beizutragen. Und ohne Zweifel sind es auch zum heutigen Zeitpunkt sowohl die Strukturveränderungen im Bildungssystem als auch die hegemonialen Repräsentationen einer Normalisierungsgesellschaft, die sich als zentrale Bearbeitungspunkte einer sukzessiv umgesetzten und umzusetzenden Inklusion offenbaren. Dies stellt jedoch nicht die einzige Herausforderung dar: Inklusion muss sich genauso ihrer eigenen Komplexität treu bleiben. Deshalb darf nicht vor den Widersprüchen, die sie bei enger Interpretation zwangsläufig im selektiven, leistungsorientierten, deutschsprachigen Bildungssystem hervorrufen muss, zurückgewichen werden. Als einziger Zufluchtspunkt, als technisch-rationale Lösung für tiefliegende, gesellschaftliche Strukturprobleme eignet sich Inklusion folglich nicht (vgl. Allan & Sturm 2018, 179). Dies zeigt sich schon in ihrer Verstrickung in ökonomische Prozesse und die sich daraus ergebenden „unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses“ (Schäper 2015, 77). Deren Ausblendung würde eben dazu führen, dass Inklusion auf lange Sicht genau das, was den meisten emanzipatorischen Projekten der Moderne geschah, widerfährt: Statt ein radikales Umdenken zu bewirken, verkäme sie nur zu einer sanften Reform, die nicht an den Grundfesten einer sozial ungleichen Gesellschaft rüttelt. Diese Feststellung soll dabei aber keineswegs die Bemühungen um die partikulären Veränderungs- und Teilhabeprozesse rund um die Inklusion delegitimieren, sondern nur dazu

ermutigen, sich und das eigene Fachgebiet weiterhin kritisch zu hinterfragen. Eine stetige wissenschaftliche Debatte ist für solch einen Prozess unabdingbar. Und im Sinne solch einer Debatte versteht sich auch der vorliegende Sammelband: Unter dem Aspekt Lehre – insbesondere an Hochschulen bzw. in der Ausbildungs- und Weiterbildungsphase – wird hier genau an jenem Punkt der Wissensproduktion angeknüpft, welcher prägend für die Einstellung bezüglich Diversität und der Bearbeitung eigener Normalitätsbilder ist. Lehre stellt somit einen der Schlüsselfaktoren dar (vgl. Reich 2017, 16). Teilweise kommt es hier zu einem doppelten Lernprozess: denn eine inklusive Hochschulbildung braucht auch die entsprechenden Fachkräfte, die sich ihrerseits „mit inklusionssensiblen Lehr-Lern-Situationen“ (Platte 2018, 21) auseinandersetzen. Dabei können nur wenige auf eine authentische Erfahrung zurückgreifen, da entsprechende Strukturen in ihrer eigenen Lernhistorie kaum anzutreffen waren (vgl. ebd.). So kann die Lehrsituation schnell zum Paradebeispiel für Diversitätsdiskurse werden: Ist hochschuldidaktisch dominantes Redeverhalten und der Umgang damit (etwa aus Genderperspektive) ein Verhandlungsgegenstand, liegt eine Auseinandersetzung darüber, welche Schüler*innen sich an einem inklusiven Unterricht beteiligen, nicht allzu fern (s. z.B. Moll u.a. 2018, 125). Und auch aus normalismustheoretischer Perspektive lässt die Lehrsituation es zu, sich sowohl des fachlichen Gegenstandes und dessen Vereinnahmung durch normalisierende Tendenzen gewahr zu werden, als auch die jeweilige theoretische Annahme auf die konkrete Sitzung und das Plenum auszuweiten. Inklusives Lehren bietet also die Möglichkeit, die Sozialität der eigenen Lehr-Lern-Situation zu seinem Gegenstand werden zu lassen und dabei durch mehrstufige Reflexivität zu einem erkenntnisreichen Moment zu werden – für Lehrende und Lernende. Als produktiv für solch eine inklusive Transferleistung erweist sich hierbei die Einbeziehung interdisziplinärer, oftmals postmoderner Theoriegebäude (etwa aus der Soziologie, Anthropologie, Philosophie). Inklusives *Lehren* repräsentiert so jene nicht abgeschlossene Prozesshaftigkeit, auf die in Bezug auf strukturelle Umsetzungen hoffnungsvoll geblickt wird.

Darüber hinaus wird in diesem Sammelband eine andere Dimension des *Lernens* angesprochen: Diese bezieht sich vor allem auf die Möglichkeiten inklusiven Unterrichts und jene Institutionen und Praktiken, welche den Lernenden das entsprechende Lernumfeld ermöglichen. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen den je individuellen Ansprüchen aller Schüler*innen und ihrer entsprechenden Förderung auf der Handlungs- bzw. Kompetenzebene sowie den zur Verfügung stehenden didaktischen Möglichkeiten und Ressourcen steht hier im Vordergrund. Die Bedürftigkeit aller gehört somit ebenso zum zentralen Moment inklusiven Lernens wie die daraus resultierenden Ambivalenzen bezüglich der Zuordnung der Ressourcen. Bezüglich der angestrebten Bildungsgerechtigkeit inklusiven Lernens versteht es sich hier von selbst, dass eine genaue Beurteilung nötig ist, wenn verhindert werden soll, dass trotz des genuin emanzipatorischen An-

liegt, soziale Ungleichheit (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) weiter reproduziert wird. Anzustreben ist also ein Inklusionsprozess, der die anfangs angesprochene Bewusstseinsänderung von den neoliberalen Tendenzen trennen kann. Sonst kann auch das inklusive Lernen etwa mit seiner Fokussierung auf Kompetenz und Differenzierung schnell Machbarkeitsformeln zum Opfer fallen, die didaktischen Erfolg versprechen, aber lediglich ihre oppositionelle Rolle zur klassischen Wissensvermittlung einnehmen, ohne wiederum selbst auf ihre Verstrickungen hin geprüft zu werden. Dafür muss das Erarbeiten inklusiver Lehr- und Lernprozesse sich selbstverständlich auf die originär pädagogischen Mikrostrukturen beziehen und das in dem Diskurs erworbene Wissen eben dafür nutzen. Dass sich hierbei die Erarbeitung inklusiver Didaktik wieder mehr auf die Erkenntnisse ihres Fachgebiets besinnt und somit auch von Tradiertem profitieren kann, kann auch im Sinne der inklusiven Sache sein. Allerdings müssen die inklusiven Werkzeuge des Lernens auch immer wieder mit ihrer Verstrickung in eigene Widersprüche konfrontiert werden (z.B. in der Diagnostik), da Inklusion nur so als kollektiver Aushandlungsprozess möglich ist (vgl. Schäper 2015, 87). Dies gilt insbesondere, da die Komplexität inklusiven Lernens außer Frage steht. Eine euphemistische Umformulierung dieser Komplexität als „Herausforderung“ birgt hingegen die Gefahr, Inklusion in der Praxis zum Projekt derer werden zu lassen, die sich in der Lage fühlen, diese Herausforderung auch zu meistern. Eine positivistisch angehauchte Lehr- und Lernforschung, die institutionelle, inklusive Lernprozesse laborähnlich und damit im vermeintlich unpolitischen Raum vorantreibt, trägt unweigerlich dazu bei, die Geschichte von gesellschaftlicher Ausschließung unter anderem Namen fortzuschreiben.

Hierbei kann es gelegentlich helfen, sich nicht nur dem deutschsprachigen, sondern ebenso dem angelsächsischen Bildungsraum zuzuwenden. Insbesondere in England hat sich – mit mehr als zehn Jahren Vorsprung – ein aufschlussreicher wissenschaftlicher Diskurs um die Umsetzung inklusiver Strukturen herauskristallisiert. Dort hat die Verwicklung von schulischer Inklusion mit ökonomisierenden Prozessen im Bildungswesen zu einer Koexistenz zwischen stark leistungsorientiertem Denken und gleichzeitiger Beibehaltung von inklusiven Bestrebungen geführt (vgl. Allen & Sturm 2018, 178f). Dieses Zusammentreffen steht einer Einbindung der Anerkennung von Komplexität und Widersprüchlichkeit eher im Wege und resultiert somit in einer um ihren radikalen Kern beraubten Inklusion. Dieser Umstand spiegelt sich auch im dortigen kritischen Diskurs wider (s. z.B. Barton 1997, 231). Stellt man sich die Frage, inwiefern eine befürwortende Haltung der Studierenden zum Thema Inklusion durch die universitäre Lehre geprägt wird, scheint es ebenfalls angebracht, mindestens skeptisch gegenüber dem grassierenden Trend nach mehr überprüfbarer Qualität und Effizienz zu sein. So führt bspw. der Druck ständiger Evaluation in der Hochschullehre mitnichten zu den gewünschten Effekten einer qualitativen Aufwertung (vgl. Thiel 2018, 4).

Somit scheinen Zweifel berechtigt zu sein, inwiefern solch eine Art der Hochschuldidaktik wirklich dazu geeignet ist, Wegbereiterin inklusiver Pädagog*innen zu sein, welche sich der Notwendigkeit inklusiver Lernprozesse gewahr werden. Auch bezüglich des inklusiven Lernens ist die Fokussierung auf individualisierte Lernpläne (vgl. Goddard 1997, 170) und unterrichtliche Differenzierungspraktiken nicht in jedem Fall dem zuträglich, was es verspricht, nämlich zu erhöhter (Bildungs-)Teilhabe beizutragen. Ohne die Vergangenheit *dort* in die Gegenwart *hier* pressen zu wollen, können trotzdem die Blicke nach hinten und vorn bzw. geographisch in alle Richtungen dabei helfen, die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Projekts wie jenem der Inklusion nicht nur im nationalen Rahmen lösen zu wollen. So können nun die Hürden und Schwierigkeiten sowie mögliche Lösungen bei der Umsetzung inklusiven *Lehrens und Lernens*, die in diesem Band angesprochen werden, unter folgendem Gesichtspunkt betrachtet werden: Ein emanzipatorischer Inklusionsprozess kann sich nur herausbilden, wenn man über die Grenzen verschiedener Professionen, Fachbereiche und erziehungswissenschaftlicher Traditionen hinweg versucht, die eigene pädagogische Arbeit stets kritisch weiterzuentwickeln.

Dieser Band sammelt dabei unter den Schlagworten Lernen und Lehren eine Vielzahl an Beiträgen, die zu einem solchen Gelingen beitragen wollen. Unter dem Stichwort Lehre formieren sich in diesem Kapitel elf Beiträge, die die Lehrkräfteauf- und weiterbildung sowie die Qualifizierung von Fachkräften für die Inklusion thematisieren. Zunächst finden sich daher drei Beiträge zur Ausgestaltung von Lehrsituationen:

Grummt, Veber und Schöps fokussieren die Bedeutung der Reflexion in der Lehrer*innenbildung und stellen hier einen Bezug zur Kasuistik her. Die Relation von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik wird hier diskutiert und die methodisch kontrollierte Fallarbeit als Brücke zwischen Disziplin und Profession vorgestellt, da sie einen wissenschaftlich reflektierten Habitus hervorbringen kann. Die Autor*innen stellen im Anschluss an ihre professionstheoretischen und inklusionspädagogischen Ausführungen die Ergebnisse ihrer kasuistischen Forschungswerkstattarbeit anhand eines Lernwerkstattangebots vor, das Studierenden die Möglichkeit bietet, Stundenreflexionen mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik schriftlich zu reflektieren.

Anschließend geht Müller in seinem Beitrag dem Anliegen nach, das Wissen einer Generation von Integrationsforscher*innen via Interview festzuhalten und für die Hochschulbildung produktiv zu machen. Dazu wird an das Forschende Studieren angeknüpft und die Arbeit der Studierenden mit den Interviews erläutert. Der Einsatz von digitalen Medien wird für die Heimarbeit in Form der Datenauswertung und Bearbeitung der Transkriptionen vorgeschlagen. Es findet hier der doppelte Transfer statt, da die Heterogenität der Studierenden ebenso wie Heterogenität als zentraler Lerngegenstand thematisiert werden. Dadurch wird Sensibilität

für die Kategorien *race*, *class*, *gender* und *disability* erarbeitet. So kann der Beitrag aufzeigen, wie eine didaktisch zeitgenössische Seminargestaltung mit Rückbezug auf die letzten Forschungsjahrzehnte für die inklusive Lehre genutzt werden kann. Bethge setzt sich im letzten Beitrag dieses Abschnitts mit inklusionsorientierter Lehrer*innenfortbildung auseinander, wobei sie hier ihre Erfahrungen mit einem bereits konzipierten und implementierten Zertifikatskurs des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung vorstellt und resümiert. Die zentralen Konzepte sehen vor, dass eine inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung auf einem dialektischen Verhältnis von selbstbestimmter Individualisierung und kollaborativen Lernphasen beruhen soll und dass die Anerkennung des Subjektstatus, im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft eigene Entscheidungen zu treffen, für Pädagog*innen und Schüler*innen gewährleistet wird.

Darauf folgend setzen sich die Beiträge mit den verschiedenen Überzeugungen und Einstellungen von angehenden Lehrkräften auseinander und im Falle des letzten Beitrags auch mit den benötigten Kompetenzen bezüglich einer inklusiven Diagnostik:

Der Beitrag der Bielefelder Forscher*innengruppe Demmer, Hopmann, Kluge und Lütje-Klose thematisiert so zunächst multiprofessionelle Kooperation als eine wichtige Gelingensbedingung erfolgreicher Arbeit – auch in der universitären Ausbildungsphase. Es findet eine Begleitforschung im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung für angehende sozialpädagogische Fachkräfte sowie sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte statt. Dabei stehen die pädagogischen Blickrichtungen der einzelnen Professionen und die damit einhergehenden professionsspezifischen Zuständigkeiten im Fokus. Durch die Begleitforschung der Lehrveranstaltung wird deutlich, dass die unterschiedlichen pädagogischen Blicke der jeweiligen Studiengruppen im Kontext von Kooperation Themen wie Normativitätsvorstellungen sowie Entlastung aufwerfen. Zudem wird der Bedarf an multiprofessionellen Fortbildungskonzepten unterstrichen.

Lücke und Lindmeier stellen im darauffolgenden Beitrag die Bedeutung der bereits implizit vorhandenen und ausgebildeten Differenzpraktiken von Lehramtsstudierenden für die schulische Inklusion heraus. Die Unterschiede zwischen Gymnasiallehramts- und Sonderpädagogikstudierenden bilden hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen. Interessant ist ihr Ergebnis, dass die Studierenden beider Studiengänge Normalitätsvorstellungen bezüglich Behinderung hegen und diese als Ursache des Scheiterns inklusiver Praxis identifizieren. Aufgezeigt wird, dass Behinderung alle anderen Differenzkategorien überstrahlt und daher insbesondere in der Lehrer*innenbildung an diesem Punkt eine verstärkte Auseinandersetzung stattfinden muss.

Simon gibt anschließend einen Einblick in eine quantitative Längsschnittstudie, in der angehende Lehrkräfte zu ihrer Einstellung bezüglich Heterogenität befragt wurden. Die sozialpsychologisch orientierte Studie zur Einstellungsforschung ver-

sucht eine Fokussierung auf sonderpädagogische Attributionen zu vermeiden und fragt danach, ob künftige Lehrer*innen Heterogenität eher als belastungsbezogen negativ, normbezogen negativ oder differenzbezogen positiv einschätzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Homogenisierungsdenken und die Idee von Normalschüler*innen noch weit verbreitet sind und die Lehrkräftebildung in diesem Bereich bedeutende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat.

Der Beitrag von Pieper und Kottmann liefert Einblicke in die subjektive Sichtweise und mögliche Normativitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte. Ausgangspunkt ist eine geringe Passung zwischen familiärem und schulischem Habitus von Lehrkräften, die ggf. als (ungewollter) Selektionsmechanismus fungiert. Mittels objektiver Hermeneutik werden die Sinnstrukturen einer Studentin unter dem Aspekt der Wahrnehmung und Herstellung von Normalität analysiert. Es wird die Notwendigkeit der Wahrnehmung und Reflexion des Herstellungsprozesses von Ungleichheit sowie der Sensibilisierung für die heterogenen Lebenswirklichkeiten aufgezeigt, um Normalitätsvorstellungen konstruktiv entgegenzuwirken und Chancengleichheiten zu begegnen.

In dem Beitrag der Forschungsgruppe um Ritter wird der Begriff der schulischen Inklusion vorgestellt. Ausgangspunkt dabei sind die subjektiven Vorstellungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich schulischer Inklusion. Dazu wurden die subjektiven Definitionen erfasst und in einem Kategoriensystem, bestehend aus sieben Dimensionen, verdichtet. Die Untersuchung macht deutlich, dass die angehenden Lehrkräfte besonders Elemente aus der Dimension Zusammenarbeit und Kooperation als wichtige Aspekte schulischer Inklusion verstehen.

Barth und Gloystein setzen sich im abschließenden Beitrag dieses Abschnitts damit auseinander, wie und mit welchen inklusiven Inhalten die Diagnostikkompetenz angehender Lehrkräfte ausgebildet werden kann. Zunächst gehen sie hierzu der Frage nach, welche Art von Diagnostik sich mit einer Anerkennung von Differenz verträglich zeigt. Anschließend wird die Notwendigkeit anpassungsfähiger Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft für das Gelingen inklusiver Schule herausgestellt, für die Planungs- und Handlungsebene wird die diagnostische Kompetenz als zentral erachtet. Der Beitrag mündet schließlich in einem Ausblick, welche genauen Kompetenzen erforderlich sind, um im Kontext von Inklusion entsprechend professionell handeln zu können.

Schlussendlich thematisieren zwei Beiträge die Notwendigkeit inklusiver Lehre an der Schnittstelle Schule und Beruf sowie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wodurch insbesondere durch den letzten Beitrag des Kapitels der Übergang zum darauffolgenden Kapitel des *Lernens* fließend ist.

Bienengräber, Retzmann und Greiten thematisieren zunächst in ihrem Aufsatz den Übergang zwischen Schule und Beruf und stellen die Berufsorientierung als eine zentrale Entwicklungsaufgabe junger Menschen vor. Die Herausforderungen bei der Durchführung der schulischen Berufsorientierung nehmen in der inklu-

siven Beschulung deutlich zu, da unterschiedliche Bildungsgänge und curriculare Ausrichtungen berücksichtigt werden müssen. Das Forschungsprojekt „BEaGLE“ hat zum Ziel die schulischen Konzeptualisierungen inklusiver Bildung im Bereich der Berufsorientierung zu analysieren und die anschließende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in den Schulen der Sekundarstufe voranzubringen.

Der Beitrag von Müller thematisiert unter Bezugnahmen der veränderten Beziehungsstruktur zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen die Rolle der Lehrkräfte als Lerncoaches. Die Autorin diskutiert dabei die Chancen und Herausforderungen und damit einhergehende Spannungsfelder dieser horizontalen Beratungsform für beide schulischen Akteure. Im Laufe des Artikels wird angeführt, dass Lerncoaching als pädagogisch-didaktisches Element – insbesondere im Kontext von heterogenen Lernsettings – die Gestaltung individueller Lernprozesse und die Adaptivität im Unterricht erhöht. Erste empirische Arbeiten geben Hinweise darauf, dass die theoretischen Zielsetzungen und die praktischen Umsetzungen von Lerncoaching voneinander abweichen. Dies macht eine Aus- und Bearbeitung des Konzeptes im Sinne einer schulischen Einpassung notwendig, damit sich die volle Wirkung der Methode entfalten kann.

Unter dem Stichwort Lernen formieren sich im nächsten Kapitel Beiträge, die unterschiedliche Problemfelder des inklusiven Lernens eröffnen und (erste) empirische Ergebnisse präsentieren.

Zu Beginn der institutionalisierten Lernbiographie stehen Kindertageseinrichtungen, denen sich zwei Beiträge mit unterschiedlichen Foki widmen. Hamacher und Seitz haben die Konstruktionsprozesse von Differenz (bezogen auf die Kinder) hinsichtlich der (multi)professionellen Kooperation zwischen Angestellten der Kindertageseinrichtung und der Frühförderstelle untersucht. Letztlich geht es um die Frage, welche Fälle aus dem Prozess als bearbeitungswürdig hervorgehen und somit als unterstützungs- oder hilfsbedürftig wahrgenommen werden. Grundsätzlich, so die Autorinnen, muss diese Art der frühzeitigen „Problemidentifikation“ – technisch als Früherkennung markiert – als das Eindringen schulbezogener Konzepte (z.B. von Leistung) kritisch betrachtet werden. Anhand einer Interviewsequenz zeigen sie den Prozess der Vereindeutigung: wie ein Fall zu einem bearbeitungswürdigen Fall wird.

Holler-Zittlau und Vollmar widmen sich anschließend der Frage, wie Frühförderung konkret gelingen kann resp. wie naturpädagogische Angebote Bildungspotential realisieren helfen können. Dafür stellen sie Ergebnisse eines Modellprojekts vor, das die Bildungs- und Naturdistanz potentiell von Benachteiligung und/oder Armut betroffenen Kindern stärken will. Dafür wurden „wohnnortnahe Naturräume als offene Erfahrungsräume“ (s. Holler-Zittlau & Vollmar in diesem Band) konzipiert und Förderschwerpunkte u.a. auf naturkundliche Bildungsprozesse, abenteuerliche und wagnisreiche Bewährungsprozesse gelegt. Es zeigte sich, dass die (sprachliche) Entwicklung der Kinder positiv angeregt werden konnte.

Dem Umgang mit Diversität an Grundschulen widmet sich Bürger, der darauf hinweist, dass gerade die Grundschule – als inklusivste Schulform – sich mit dem Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität stärker auseinandersetzen muss. In einem querschnittlichen Design wurden die Beliefs von Grundschullehrerinnen hinsichtlich der Heterogenität der Schüler*innenschaft untersucht. Leitende Fragen waren hier, wie stark die Orientierung am Durchschnitt bzw. an Normalitätserwartungen ist und ob Lehrerinnen ihre Lehrkompetenzen als der Heterogenität angemessen adaptiv beurteilen. Die Ergebnisse weisen auf weiteren Bedarf hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte hin.

Ob sich die Organisationsform auf die Unterrichtsqualität auswirkt, fragen Grubich-Müller und Grubich in ihrem Beitrag, der sich mit organisatorischen Rahmenbedingungen der österreichischen Volksschule beschäftigt. In einer Längsschnittuntersuchung wurden von 2010 bis 2013 die Kompetenzen der Schüler*innen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Textproduktion, Mathematik und sozial-emotionale Entwicklung erhoben und unter Berücksichtigung der Organisationsform (Jahrgangs- oder Mehrstufenklassen) ausgewertet. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass die Organisationsform alleine keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung zu haben scheint. Stattdessen konnte ein positiver Einfluss von Faktoren wie Erstsprache, Beteiligungsmöglichkeiten oder Klassenführung nachgewiesen werden.

Lernen in bzw. für die Sekundarstufe I sind Thema der beiden folgenden Beiträge. Zunächst stellen Buchner und Schoissengeyer das partizipatorisch angelegte Forschungsprojekt „Inklusive Spaces 2.0“ vor, das sie in zwei Phasen mit Jugendlichen an zwei Schulen durchgeführt haben. In einer ersten Phase haben 16 Schüler*innen u.a. ihre schulischen Räume kartiert, in der zweiten Phase wurden Themen wie Nachbarschaftskonflikte aufgegriffen. Mithilfe theaterbasierter Methoden und digitaler Praktiken sowie dem Verzicht auf das schulische Primat leistungsbezogener Kompetenzerwartungen konnten die Jugendlichen erfolgreich Forschung betreiben. Es konnte z.B. gezeigt werden, dass Verfügbarkeit und Nutzungsregeln von Räumen durch Lehrkräfte bestimmt und nicht zur Disposition gestellt werden. Die Jugendlichen wurden so in die Lage versetzt, die räumliche Normalität ihrer Schulen machtkritisch zu analysieren und Alternativen zu erarbeiten.

Wie weiter oben angesprochen liegen Lehren und Lernen nah beieinander, wie sich auch im Artikel von Greiten, Trautmann und Mays zeigt. Sie stellen das Projekt IKU vor, das sich ab 2018 mit der inklusiven Lehre in der Sekundarstufe befasst. Ausgangspunkt bilden die Beobachtungen, dass einerseits die Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften sowie andererseits die inklusive Unterrichtsplanung und -gestaltung – die sowohl förderbedarfs- wie fachspezifischen Zielen genügen müssen – eine große Herausforderung im Schulalltag darstellen. Die Autor*innen besprechen vorliegende Befunde diesbezüglich und stellen die Konzeption ihrer Forschung vor.

Zum Umgang mit dem Nachteilsausgleich an der gymnasialen Oberstufe hat Lau gearbeitet und stellt die Ergebnisse ihrer Untersuchung vor. Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist Sache der schulischen Akteur*innen und muss in der Praxis ausgehandelt werden. Das Ministerium für Schule und Bildung (Nordrhein-Westfalen) hat eine Arbeitshilfe herausgegeben, die Lau im Sinne einer Rekontextualisierung – aufgrund der Ambiguität der juristischen Grundlage – interpretiert. Sie macht Freiräume und Grenzen aus und schlägt Fortbildungen zum Umgang mit der Arbeitshilfe als Bewältigungsinstrumente vor.

Geber widmet sich abschließend ebenfalls den Grauzonen in der Konzeptualisierung von Nachteilsausgleich, die er als spannungsgeladenes und wenig beforschtes Handlungsfeld ausmacht. Er fragt, ob die Zuschreibung „einen Nachteil haben“ als spezifische Zuschreibung einer Abweichung identifiziert werden kann, da sie laut KMK als Kompensation der Herstellung von Chancengleichheit im Sinne vergleichbarer Ausgangssituationen zu verstehen ist. Darüber öffnet er den Blick für die dem Konzept zugrundeliegenden Hintergrundannahmen: Implizit liegt dem Konzept eine normalisierende Leistungserwartung inklusive einer akzeptablen Streuung zugrunde. Zudem werden nicht-normale Ursachen für die abweichenden Leistungen angenommen. Diese Erkenntnisse werden hinsichtlich der praktischen Implikationen für die Entscheider*innen interpretiert.

Literatur

- Allan, J. & Sturm, T. (2018): Schulentwicklung und Inklusion. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 175-190.
- Barton, L. (1997): Inclusive education: romantic, subversive or realistic? In: *International Journal of Inclusive Education* 1 (3), S. 231-242.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Goddard, A. (1997): The role of individual education plans/programmes in special education: A critique. In: *Support for Learning* 12 (4), S. 170-174.
- Moll, S., Suhr, C. & Wilhelmy, S. (2018): Es sprechen immer nur Dieselben. Beteiligung im Seminar als Anlass zur Reflexion. In: A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 125-131.
- Platte, A. (2018): (Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. In: A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20-42.
- Reich, K. (2017): 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik. In: K. Reich (Hrsg.): *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15-30.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäper, S. (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 77-90.
- Thiel, J. (2018): Student feedback apparatuses in higher education: an agential realist analysis. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2018.1494544.

Kapitel 1: Lehren

Marek Grummt, Marcel Veber und Miriam Schöps

Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung

Abstract

Im Beitrag wird ausgehend von einer durchgeführten Forschungswerkstatt im Lernwerkstattkontext, in der Unterrichtsreflexionen objektiv-hermeneutisch rekonstruierend bearbeitet wurden, die Bedeutung von Kasuistik für einen reflexiven Habitus hinterfragt. Dem entgegen wird die These vertreten, Kasuistik als Professionalisierungsmittel zur Erschließung der Widersprüche und Paradoxien von Anforderungen der inklusionsorientierten Praxis sowie der Lehrer*innenbildung einzusetzen, was dann wiederum zu mehr Reflexivität führen kann.

1 Prolog

Gerade im Zuge von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung ist Reflexion (wieder) in den Fokus der Lehrer*innenbildungsforschung gerückt. Dabei fokussieren auch zahlreiche Publikationen Reflexion z.B. mit Bezug zur Kasuistik (u.a. Kunze 2017). Jedoch sollte nicht vergessen werden, dass die Beschäftigung mit Reflexivität aus sonderpädagogischer Warte nicht neu ist: So stellte Reiser bereits vor 20 Jahren fest, dass die „wichtigste Dimension von Professionalität [...] die der Reflexivität [ist], die auch Widersprüche im Selbstbild der Profession thematisiert“ (Reiser 1998, 49). Mittels dieser von Reiser betrachteten Reflexivität kann ein Kern pädagogischer Professionalität, die mehr ist als das interventionspraktische Anwenden, für inklusionsbezogene Professionalisierungsprozesse gefasst werden. Dabei stellt sich die Frage, wie das Zusammenspiel von erziehungswissenschaftlicher Disziplin in der Lehrer*innenbildung und pädagogischer Profession in der Praxis vor diesem reflexionsorientierten Hintergrund vermittelt werden kann. Genau dies ist das forschungsleitende Anliegen des vorliegenden Beitrags. Aufbauend auf professionstheoretischen sowie inklusionspädagogischen Ausführungen wird anhand einer kasuistischen Forschungswerkstattarbeit Kasuistik als potenzieller Anker diskutiert, um sich mittels Reflexivität

der Theorie-Praxis-Verbindung zu nähern. Abschließend werden Übertragungsmöglichkeiten erörtert.

2 Professionstheoretische Bemerkungen

In der Lehrer*innenbildung ist die Theorie-Praxis-Vermittlung zentral, wobei in unterschiedlichen Kontexten differente Verständnisse dieser Vermittlung zu Grunde liegen. Dieser Kontrast unterschiedlicher Verständnisse wird v.a. in der Differenz der Relationierung von Theorie und Praxis der Disziplin Erziehungswissenschaft und der der Profession Pädagogik deutlich, die wir hier etwas plakativ theoretisch trennen, um unsere Argumentation deutlich zu machen. Natürlich geht es sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in der praktischen Pädagogik um weit mehr, als die Aspekte, die hier angedeutet werden. Zugespitzt geht es der Erziehungswissenschaft also primär um Erkenntnisgenerierung in spezifischer Praxis bzw. um Theoriegenerierung und -validierung durch Praxis, demnach um das Verstehen und Erklären von Wirklichkeit. In der Profession Pädagogik dagegen steht die Theorie-Praxis-Vermittlung in einem Nutzbarkeitsparadigma: Es soll Nützliches für die Praxis generiert werden:

„Argumentativ getragen von der reflexiven Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems profiliert sie sich zum einen gegen die positivistisch verengte Idee der technischen Planbarkeit von Unterricht und Lernprozessen, versteht sich zugleich aber auch als positive Antwort auf die Handlungsprobleme der pädagogischen Praxis.“ (Meseth 2016, 46f)

Während Erziehungswissenschaft Wissen erzeugen kann, das nicht praktisch anwendbar sein muss, ist Pädagogik unter Druck, praktisch bedeutsame Inhalte zu generieren. Lehramtsstudierende sind daher mit einem Widerspruch konfrontiert: Sie sind am Ort der Wissenschaftlichkeit, der Theoriefokussierung, um sich auf einen Ort der Praxis vorzubereiten. Diese Logik zieht sich strukturell durch das gesamte Lehrer*innenbildungssystem. Beispielsweise werden manche Professuren in der Lehrer*innenbildung, auch jene mit erziehungswissenschaftlichem Fokus, nur bei vorliegender Schulerfahrung berufen. Es gibt somit auch in der Lehrer*innenbildung die Theorie-Praxis-Vermittler im erziehungswissenschaftlichen und die im pädagogischen Sinne. Diese analytische Differenz wird hier vereinfachend zu Darstellungszwecken gezogen. Dass die Differenz praktisch wesentlich unschärfer ist, steht außer Frage, doch strukturell wird der Unterschied auch hier deutlich.

3 Kasuistik als Brücke zwischen Disziplin und Profession

Kasuistik, methodisch kontrollierte Fallarbeit, versucht hier die Brücke zu schlagen: Durch die Konfrontation mit Fällen aus der Praxis soll ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2000, 35) gebildet werden, als Teil der ersten Professionalisierung (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2001). Es werden transkribierte Fälle aus der Praxis (analytisch) bearbeitet, damit das Element des Reflexiven in der Phase der zweiten Professionalisierung, im Lehramt in der Regel das Praxissemester oder das Referendariat, besonders ausgebildet ist. Rekonstruktion wird also im Sinne Forschenden Lernens als Strukturen-von-Wirklichkeit-Hinterfragen praktiziert, um bestimmte Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und zu verstehen, quasi eigene Theorie-Generierung und den Abgleich mit bestehenden Theorien vorzunehmen, um eben besser als vorher reflektieren zu können. Kurzum: Kasuistik solle dazu führen sich selbst weiter zu entwickeln zu reflexiven Pädagog*innen, und das nicht nur in Praktika, sondern auch in anderen Phasen des Studiums. Nach unserer Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion von Reflexionen scheint uns noch deutlicher geworden zu sein, dass eine größere Differenz zwischen der Logik der Reflexion oder Rekonstruktion in der Fallarbeit und der Logik der Reflexion des eigenen Unterrichts vorliegt, als in diesen genannten Argumentationen angenommen. In etwas differenter Form argumentiert auch Wernet in diese Richtung:

„Dieselbe kommunikative Praxis, die im Rahmen einer Projektgruppe der Erkenntnisgenerierung dient und im Rahmen des Methodenworkshops der Aneignung einer methodischen Kompetenz, wird im Kontext der universitären Lehrerbildung nun zum Mittel der berufspraktischen Qualifizierung. Jenseits der einschlägigen Begründungen und ohne diese hier in Frage stellen zu wollen – die Figur einer habitusbildenden, professionalisierungsindikativen Reflexionskompetenz nimmt hier einen prominenten Platz ein – beruht diese Verwandlung auf der Imagerie, dem Praxisanspruch sei dadurch Genüge getan, dass der Gegenstand der Interpretation die schulische Praxis in ihrer unmittelbar protokollierten Form ist.“ (Wernet 2016, 308)

Auch Wernet bezweifelt demnach die Bedeutung der, im übertragenen Sinne, erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion für die Theorie-Praxis-Vermittlung der Pädagogik, der Reflexion. Wenn Reflexionen den Logiken einer Profession der Pädagogik und Rekonstruktionen Logiken der Disziplin der Erziehungswissenschaft folgen, muss festgestellt werden, dass *die Reflexivität*, die Reiser (1998, 49f) als Professionsmerkmal anspricht, *nur schwer im universitären Kontext zu erlangen ist*. Dies mag auch daran liegen, dass vielen Lehramtsstudierenden so unklar ist, was Reflexion überhaupt ist.

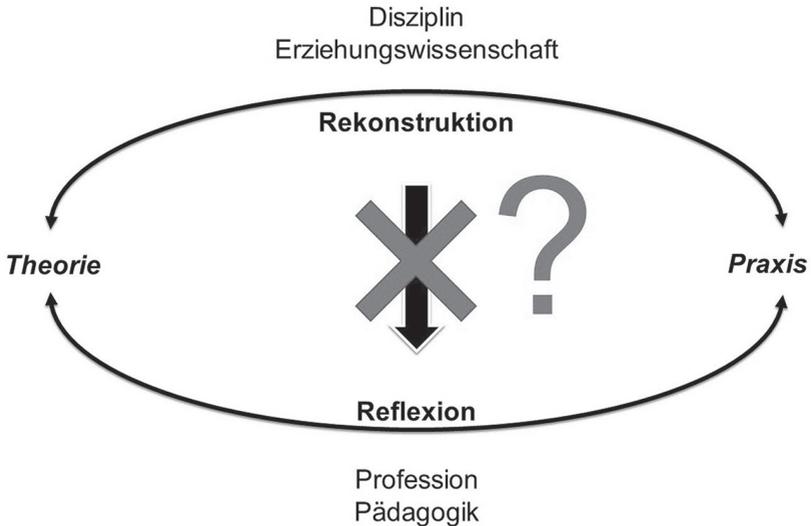


Abb. 1: Theorie-Praxis-Vermittlung von Disziplin und Profession

Dennoch kann Kasuistik bereichernd sein, da Studierende nicht nur über Praxis, sondern auch über ihre Praxis in Anforderungen durch neue Ansprüche der Theorie reflektieren müssen (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Inklusion). Und genau dafür erscheint uns nicht nur ein reflexiver Blick, sondern ein rekonstruktiver Blick auf Praxis hilfreich, um diese als Geflecht unterschiedlicher ineinandergreifender Systeme zu verstehen.

4 Inklusionspädagogischer Rahmen

Unter dieser Rahmung der differentiellen Logiken seien einige inklusionspädagogische Gedanken, als Explikation der Problematiken, einordnend skizziert, die eine Vermittlung von Theorie und Praxis so anspruchsvoll machen.

Ohne an dieser Stelle ein pessimistisch-rückwärtsgerichtetes Bild zu zeichnen, sei u.a. mit Gerspach (2016) darauf verwiesen, dass sich u.E. in Teilen der Erziehungswissenschaft sowie der Pädagogik eine Art ‚roll-back‘ vollzieht, was Mand (2018) jüngst resigniert essayistisch – etwas überspitzt – beschrieb: Defizitorientierte Strukturen, Kulturen und Praktiken scheinen wieder mehr Gewicht zu erhalten. Aufgrund der gesamtgesellschaftlich zu verzeichnenden exkludierenden neoliberalen Bewegung (u.a. Dammer 2015), die mit einer Umdeutung von Inklusion einhergeht (Feuser 2016), erscheint es uns relevant, der im Inklusionsdiskurs deutlich und notwendigerweise beachteten *Normativität* (u.a. durch den Men-

schenrechtsbezug) *Raum zu geben*, um diesen inklusiven Anspruch als *Triebfeder für systembezogene Veränderungsprozesse* Raum zu geben. Damit rückt auch das von Reiser (1998) eingangs fokussierte Moment der Reflexion in den Mittelpunkt, wir richten unter diesen Voraussetzungen den Fokus auf (selbst)reflexive Momente. Verstehende bspw. psychodynamische Zugänge sind aktuell auch außerhalb der professionalisierenden Kasuistik z.B. im Kontext des Mentalisierens oder des szenischen Verstehens zu finden. Deren Begründungsfiguren weisen allerdings eine deutliche Diskrepanz zu strukturtheoretisch verorteten Zugängen, wie dem hier diskutierten, im Bezug auf inklusionsorientierte Professionalisierungsprozesse auf. Kurzum: Es erscheint lohnenswert, die Impulse der hiesigen Integrations-/Inklusionsbewegung (zur Übersicht: Müller 2018) in den Fokus zu rücken, um die Schnittstelle von Profession und Disziplin zu beschreiten.

Aufbauend auf diesen Überlegungen stellt sich hier konkret die Frage: Wie kann der Kluft zwischen vermeintlich essentialistisch geprägter Praxis und konstruktivistisch orientierter Forschung in Professionalisierungsprozessen begegnet werden?

An dieser Stelle sei direkt – rhetorisch – gefragt, ob nicht essentialistische wie auch konstruktivistische Anteile in (allen) Feldern der Profession und Disziplin anzutreffen sind, was auch dem prozessualen Charakter von Inklusion (im Sinne der Theorien integrativer Prozesse: Klein u.a. 1987, 37f) entspräche. Somit wäre angesichts dieser Komplexitätssteigerung auf Disziplin- wie auch Professionsebene die Aushandlung der Dialektik von Gleichheit und Differenz (Reiser 1991, 14) als ‚Motor‘ für inklusionssensible Professionalisierungsprozesse nutzbar; die konkrete Bearbeitung schon in Lehrer*innenbildungsphasen ist jedoch zu diskutieren. Will sagen: Es wird hier angenommen, dass mittels eines kasuistischen Ansatzes, wie er hier vorgestellt wird, solche Spannungsfelder mit Studierenden bearbeitet werden können. *Kasuistik wird demnach nicht nur als Reflexionsförderung verstanden, sondern als Bearbeitungs- und Reflexionsmodus über eine widersprüchliche, stark normativ geprägte Theoriebildung und Praxis.*

Wie eingangs ausgeführt, wird der Forschungsfrage anhand eines kasuistischen Lernwerkstattangebots (Grummt, Schöps & Veber 2019 i.V.) nachgegangen. Entsprechend der dargelegten Überlegungen haben wir im letzten Jahr ein Doppelseminar mit insgesamt 4 SWS in einem Wahlpflichtangebot im Bereich Rehabilitationspädagogik angeboten. Studierenden wurde die Möglichkeit geboten, schriftliche Reflexionen mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2002) zu interpretieren und zu rekonstruieren. Anonymisierte Stundenreflexionen von Studierenden aus dem gleichen Studiengang wie die Teilnehmer*innen wurden als praxisnahe Protokolle krisenbehafteter Lebenspraxis eingesetzt. Diese Stundenreflexionen verstehen wir als Protokolle einer an etablierten Standards gemessenen, nicht-technologisierbaren Praxis, dem Unterricht. So sei angemerkt, dass diese kasuistische Arbeit hohe Anforderungen an die Reflexions- bzw. auch Forschungskompetenzen der Studierenden stellt.

5 Studentische Erkenntnisse bezogen auf Praktikums- und Reflexionsanforderungen

Nach der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion der Stundenreflexionen wurden die Fallstrukturgesetzmäßigkeiten kontrastierend verglichen, um Generalisierungen in der Dialektik von Allgemeinem und Speziellem (vgl. Oevermann 1983) zu schlussfolgern.

Die studentischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die reflektierenden Studierenden konfliktbehaftete Anzeichen für Professionalisierung zwischen akademischem Anspruch und schulischer Praxis zeigen. Dies äußert sich u.a. durch die beobachtete Reproduktion von ‚alten‘ (u.a. durch die eigene Schulzeit verinnerlichten) Homogenitätsmustern. Gleichzeitig verweisen die Reflexionen auf Deutungsmuster eines frontal steuernden, homogenisierenden Lehrer*innenbildes.

Somit lässt sich vermuten, dass so, wie in den Praktika, die den Reflexionen vorausgingen, Anforderungen an Unterrichtsplanung und Reflexion gestaltet wurden, strukturell eher ein frontaler homogenisierender Unterricht provoziert wird, als das, was die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung auf Theorieebene versucht zu vermitteln: einen differenzierten, heterogenitätssensiblen, teilweise individualisierten Unterricht als die anzustrebende unterrichtliche Vorgehensweise.

Man kann also fragen, wie eine Theorie-Praxis-Vermittlung gelingen soll, wenn es nicht einmal in der universitären Übungspraxis gelingt, offenere Settings so zu fördern. Es wäre damit möglich in einem nächsten Schritt die Orientierung an abrechenbaren Stundenzielen, klaren Ablaufplänen in Tabellenform usw. also Strukturierungshilfen, die einen Gleichschritt fast implizieren, zu hinterfragen.

Des Weiteren haben die Studierenden über die Kontrastierung mit Hilfe der Dozenten Logiken herausgearbeitet, die den Reflexionen zu Grunde liegen.

(Teilweise problematische) Logiken von (Stunden)Reflexionen:

- Logik des Messens an Utopie (bspw. perfekter Unterricht o. Vermeidbarkeit von Störungen)
- Reflexion als Prozess der zum Zeitpunkt des Festhaltens dieser Reflexion abgeschlossen ist
- Adressat als wertender Einflussfaktor
- Logik der Formalisierung und Druckgenerierung durch Vorgaben
- Logik der Inszenierung der Studierenden gegenüber Lehrenden
- Schwierigkeit richtigen Zeitpunkt der Reflexion zu finden; schriftliche Reflexion zeitlich zu weit entfernt von der realen Situation
- Reflexion steht oft unter Beeinflussung durch Urteile anderer Menschen, fast nie „Selbst“reflexion

6 Conclusio

Ob Studierende durch eine solche Herangehensweise der Rekonstruktion von Unterrichtreflexionen ihren eigenen Unterricht anders reflektieren, kann nur vermutet werden. Allerdings vertreten wir die These, dass wenn Student*innen Widersprüche und Problematiken, wie die eben dargestellten, selbst erkennen, mit hoher Wahrscheinlichkeit Professionalisierungsprozesse entstehen können. Und dass dieser kritischere Blick auf die, möglicherweise als gegeben angenommene, Praxis wiederum zu mehr Reflexivität, wie sie Reiser statuiert, führen kann, ist doch stark anzunehmen.

Somit sollen die Überlegungen abschließend thesenhaft skizziert werden:

- (1) Rekonstruktive Blicke auf „Muster hinter den Mustern“ (Kruse 2016) explizieren Widersprüche zwischen Profession und Disziplin für Studierende.
- (2) Rekonstruktive Bearbeitung von Unterrichtsreflexionen ermöglicht Studierenden die Auseinandersetzung mit „inneren Revolten“ (Hummel 2017).
- (3) Wenn Studierende vom Einzelfall zu Mustern und Typen sowie insbesondere zu Widersprüchen usw. kommen, kann sich Professionalisierung durch Kasuistik entfalten.

Literatur

- Dammer, K.-H. (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Lang, 21-39.
- Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.): *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-43.
- Gerspach, M. (2016): Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In: R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.): *Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 197-206.
- Grummt, M., Schöps, M. & Veber, M. (2019 i.V.): Reflexivität durch Reflexion von Reflexionen in der Lernwerkstattarbeit. Chancen reflexionsorientierter, kasuistischer LehrerInnenbildung und ihrer räumlichen Eingebundenheit. In: S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.): *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*. 1. Jg., Heft 3
- Hummel, G. von. (2017): *Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren – eine Kritik der Wissenschaften*. Norderstedt: Books on Demand.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Kruse, J. (2016): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.
- Mand, J. (2018): Inklusion am Ende. *PARAlife! Journal für ein Leben ohne Barrieren*. 4 (1), 29-31.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 39-61.
- Müller, F. J. (Hrsg.) (2018): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. von Friedenburg & J. Habermas (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 234-289.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-140.
- Oevermann, U. (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
- Reiser, H. (1991): Wege und Irrwege zur Integration. In: *Saarbruecker Beiträe zur Integrationspaedagogik*. 6. St. Ingbert: Roehrig, 13-33.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2), 46-54.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 293-312.

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – 40 Jahre Integrationsentwicklung aus Sicht von 18 begleitenden Wissenschaftler*innen – Konzeption eines hochschuldidaktischen Szenarios für eine Lehrerinnenbildung für Inklusion

Abstract

Ausgehend von 18 Interviews mit Forscher*innen aus dem Bereich der Integrationspädagogik, die als OpenAccess-Publikation zur Verfügung stehen, wird ein hochschuldidaktisches Szenario für die Lehrerinnenbildung vorgestellt. Ziel ist das Forschende Studieren (vgl. Tremp & Hildbrand 2012) von in Einführungsseminare für Studierende im Bereich Sonderpädagogik/Inklusive Pädagogik sowie Seminare zum Umgang mit Heterogenität für alle Lehramtsstudierenden zu integrieren.

1 Vorbemerkung

Der Ausgangspunkt für das Projekt Blick zurück nach vorn war ein Gespräch mit Jutta Schöler im Rahmen der IFO-Tagung 2012 in Wartaweil. In diesem wurde deutlich, dass eine Generation von Forscher*innen gerade im Begriff ist, in den Ruhestand zu treten und dass die Gefahr besteht, dass die von ihnen erarbeiteten Erkenntnisse in Vergessenheit geraten. Dies war der Anlass für eine Interviewreihe in den Jahren 2014-2015 mit insgesamt 18 Befragten, die in der Integrationspädagogik tätig waren¹.

¹ Unterstützt wurde das Projekt dankenswerterweise durch die Max-Traeger-Stiftung und die Universität Bremen.

2 Methodisches Vorgehen

Die Interviews waren als Leitfadeninterviews konzipiert und wurden jeweils persönlich durchgeführt². Der Leitfaden wurde den Befragten im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Neben der eigenen Arbeit wurden auch Aspekte beleuchtet, die für die zukünftige Generation zentrale Herausforderungen werden können.

Befragt wurden Alfred Sander, Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Eberwein, Hans Wocken, Helga Deppe, Helmut Reiser, Irmtraud Schnell, Jutta Schöler, Nina Hömberg, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann, Volker Schönwiese, Walter Dreher, Wolfgang Jantzen und Wolfgang Podlesch. Dadurch ist es gelungen zahlreiche Modellversuche zum gemeinsamen Unterricht (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen) sowie das Saarland einzubeziehen.

Die Interviews wurden transkribiert, sprachlich geglättet, aber nicht anonymisiert und den Befragten nochmal zur Durchsicht und Korrektur zur Verfügung gestellt. Die Texte wurden mit Marginalien und einem Stichwortverzeichnis versehen um eine bessere Orientierung zu ermöglichen.

3 Bedarfe unterschiedlicher Studiengänge

Zielsetzung des Projektes war eine möglichst breite Verwendung der Materialien in der Lehrerinnenbildung. Die zweibändige Publikation im Psychosozial-Verlag (vgl. Müller 2018a, 2018b) wurde daher unter einer OpenAccess-Lizenz (cc-by) zur Verfügung gestellt. Sie stehen sowohl auf der Projektwebseite blickzuruecknachvorn.net und über pedocs.de als kostenfreie Downloads zur Verfügung. Durch die cc-by-Lizenz wird eine vollständige, flexible, legale, kostenfreie Nutzung ohne VG-Wort-Gebühren auf den E-Learning-Plattformen der Universitäten ermöglicht.

Die Zielgruppe der Bücher gestaltet sich heterogen. Es handelt sich zum überwiegenden Teil vermutlich um Lehramtsstudierende und Elementarpädagogik-Studierende bzw. angehende Erziehungswissenschaftler*innen. Im Lehramt können die Interviews einerseits in den Modulen zum Umgang mit Heterogenität für angehende Regelschullehrkräfte Verwendung finden und andererseits als Einführung für Lehramtsstudierende im Bereich Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik. Für beide Gruppen ist eine Beschäftigung mit den Ursprüngen des Gemeinsamen Unterrichts eine wichtige Grundlage.

Die Studierenden im Bereich Sonderpädagogik sollen dieses Wissen weiter vertiefen. Daher wurden die Interviews um vertiefende Artikel und um die voll-

² Einzige Ausnahme war das Interview mit Hans Eberwein, das aus gesundheitlichen Gründen schriftlich durchgeführt wurde.

ständigen Literaturlisten der Befragten ergänzt. Aus Platzgründen finden sich die Literaturlisten nur auf der Webseite des Projektes.

4 Weitergehende Einbettung in das Forschende Studieren

Für dieses Material gibt es nun unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten je nach Studiengang. Eine Möglichkeit ist die Einbettung in das Forschende Studieren. Hinter dem Begriff des Forschenden Studierens verbirgt sich ein Konzept (vgl. Tremp & Hildbrand 2012) bei dem es darum geht Forschungsprozesse im Studienverlauf zu integrieren. Dabei verweisen die Autor*innen darauf, dass nicht immer alle Phasen eines Forschungsprozesses in jedem Seminar vertreten sein müssen. Im Rahmen eines 2-jährigen Vorhabens werden an der Universität Bremen die Einführungsseminare in die Inklusive Pädagogik neu konzipiert.

Über das Projekt „path²in Lernpfade in die Inklusive Pädagogik“ an der Universität Bremen werden die Interviews eingebettet in eine Sammlung von 30 Kernthemen, die der Einführung in die inklusive Pädagogik dienen.

Zu den zentralen Zielen des Projektes gehört es gemeinsam 30 Kernthemen der inklusiven Pädagogik zu identifizieren und für das Forschende Lernen aufzubereiten.

Die Themen wurden durch das Projektteam gesammelt und ergänzt um eine Analyse der Einführungsliteratur für die Inklusive Pädagogik sowie für die Bereiche Lernen und Geistige Entwicklung. Zusätzlich fand eine deutschlandweite Befragung der Lehrenden im Bereich Sonderpädagogik statt, die Einführungsveranstaltungen zum Bereich Lernen oder Geistige Entwicklung anbieten. So soll verhindert werden, dass die Kernthemen bestimmte Bereiche einseitig beleuchten oder ausblenden.

Zu diesen Kernthemen kann durch die Aufbereitung und Kontextualisierung von vorhandenem Datenmaterial zur Reanalyse einerseits ein Forschendes Lernen entlang der Interessen der Studierenden ermöglicht werden und gleichzeitig eine Entlastung der Studierenden realisiert werden. Dieses selbsttätige Bearbeiten des Materials an Hand selbstgewählter Fragestellungen schafft für die Studierenden einen höheren Grad an Anschauung und ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten.

Die Studierenden können an Hand der Kontextualisierung des Datenmaterials Fragestellungen von anderen Forscher/-innen und methodisches Vorgehen am Modell kennenlernen und selbst für ihre eigenen Fragestellungen anpassen. Die multimediale Aufbereitung (Videos, Podcasts, qualitative und quantitative OpenData-Angebote) unterstützt unterschiedliche Zugänge zum Thema und bietet Möglichkeiten zum vertieften Arbeiten. Dabei ist eine Interaktivität in der Entwicklung der Materialien vorgesehen, die es Studierenden ermöglicht eigene

Fragen zu den Themen aufzuwerfen, die dann in folgenden Iterationen in das Material integriert werden.

Das vorliegende Interviewmaterial kann beispielsweise über inhaltsanalytische Verfahren bearbeitet werden. Hier bietet sich eine Verknüpfung mit forschungsmethodischen Seminaren an, die ja z.T. auch auf Blended Learning Ansätze zurückgreifen. Eine Begleitung kann durch eine Tutor*in bzw. die Lehrenden sichergestellt werden.

Die Studierenden können je nach Kernthema Hinweise erhalten welche Interviews in eine Analyse einbezogen werden sollten. Als Software zur Umsetzung inhaltsanalytischer Verfahren kann auf maxqda zurückgegriffen werden, die vom Hersteller über eine Lehlizenz für diese Seminare kostenfrei für alle Studierenden zur Verfügung gestellt wird.

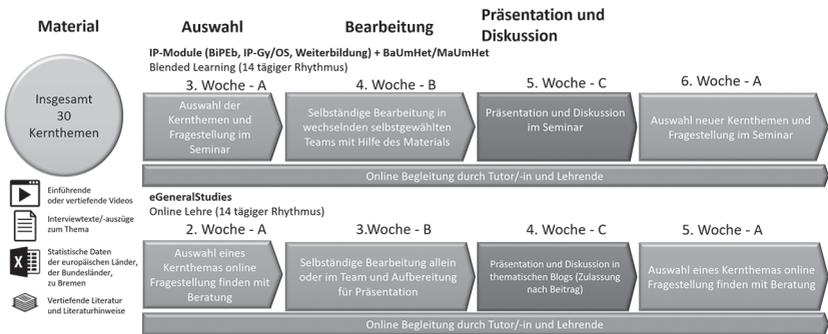


Abb. 1: Überblick über mögliche Strukturen innerhalb eines dreiwöchigen Rhythmus³

Diese so aufbereiteten Inhalte können dann in unterschiedlichen didaktischen Szenarios eingesetzt werden (siehe Abbildung 1). Der dreiwöchige Rhythmus führt dazu, dass die Studierenden sich im Verlaufe des Semesters mit vier Themen selbst vertieft beschäftigen und zu acht bis zwölf Themen jeweils eine Präsentation und Diskussion im Seminar mitbekommen. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass der Grad der Auseinandersetzung intensiver ist als bei klassischen Seminarformaten (ggf. nicht gelesen) Texten oder ausufernden Vorträgen.

Das Angebot der Themen für das Forschende Studieren abhängig von der Veranstaltung. Die Studierenden im Studiengang BiPEB im Fach Inklusive Pädagogik nutzen die Kernthemen in den Modulen 3 und 4. In diesen Einführungsveranstaltungen in Didaktik (Modul 3) und Geistige Entwicklung/Lernen (Modul 4)

3 Der Rhythmus beginnt in der 3. Semesterwoche, da erfahrungsgemäß sich die Studierenden in den ersten zwei Wochen des Semesters noch orientieren, welche der parallel angebotenen Veranstaltungen sie besuchen. Die ersten zwei Veranstaltung werden daher zur Einführung in das Thema und das Vorgehen genutzt.

werden jeweils thematische Schwerpunkte gesetzt und nur ein Teil der Themen angeboten. Auf eine Ausweitung auf alle förderschwerpunktspezifischen Seminare wurde zu Gunsten hochschuldidaktischer Vielfalt verzichtet.

In Seminaren zum Umgang mit Heterogenität im Bachelor und Master sowie den eGeneralStudies können alle 30 Kernthemen Verwendung finden.

Die Verteilung der durch die Studierenden ausgewählten Themen erfolgt in den Blended-Learning-Veranstaltungen gesteuert. Eine freie wöchentliche Auswahl für die Studierenden hätte in Blended-Learning-Veranstaltungen den Effekt, dass ggf. 30 Studierende jeweils unterschiedliche Themen bearbeiten. In den Blended-Learning-Veranstaltungen erscheint es daher sinnvoll, über Abfragen zu Beginn und in der Mitte des Semesters Nachfragecluster zu bilden, so dass in den Präsenzphasen erst in Gruppen über die Forschungsergebnisse diskutiert werden kann, bevor diese im Plenum präsentiert und diskutiert werden. Auch über diese verpflichtende Teamarbeit zu gemeinsamen Themen kann eine Vereinzelnung der Studierenden vermieden und der Austausch innerhalb der Peergroup (vgl. Treppe & Hildbrand 2012, 110) sichergestellt werden.

Bezogen auf das Zürcher Framework (vgl. Treppe & Hildbrand 2012) durchlaufen die Studierenden den Forschungsprozess mehrmals und werden in verschiedenen Forschungsphasen gezielt unterstützt bzw. durch zur Verfügung gestelltes Material entlastet. Sie durchlaufen dafür den Prozess mehrmals und können sich so mit den verschiedenen Themen und dem Forschungsprozess vertraut machen.

Forschungskompetenzen nach Treppe/Hildbrand (2012)	Ort und Zeit	Entlastung und Unterstützung
Fragestellung entwickeln	Seminar/Woche A	Themen als Orientierungsrahmen
Forschungsstand sichten	Seminar/Woche A	Aufbereitetes Material
Problem definieren	Seminar/Woche A	In der Gruppe im Seminar
Forschungsplan entwerfen, Methoden klären	Seminar/Woche A	In der Gruppe im Seminar
Untersuchung durchführen und auswerten	Zu Hause im Team/Woche B	Bereits erhobenes Datenmaterial (Material und Methode abhängig vom Thema), Online-Support
Ergebnisse einordnen, bewerten, reflektieren	Zu Hause im Team/Woche B	Erhobenes Datenmaterial, Online-Support
Ergebnisse darstellen, erklären, publizieren	Seminar/Woche C	Orientierungsschema für Präsentation

Das Blended-Learning-Modell wird also insofern verändert, als dass das Material für die Heimarbeit nicht als digitale Vorlesung im Sinne des bisherigen Inverted Classrooms-Modells zur Verfügung gestellt wird, sondern wie auch von Weidlich & Spannagel (2014) vorgeschlagen, angepasst an die Lernform als auszuwertendes Datenmaterial mit unterstützenden Materialien (als Einführung ins Thema, methodische Unterstützung, Videoanleitung). Da es sich bei den beteiligten Veranstaltungen nicht um Vorlesungen handelt, besteht auch in den Seminarsitzungen genügend Raum zur gemeinsamen Erarbeitung von Fragen und zur Diskussion der Ergebnisse.

Über die Arbeit in selbstgewählten, aber wechselnden Teams wird ein Beitrag zur Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Studierenden geleistet (vgl. Huber 2009, 16). Die parallele Bearbeitung des gleichen Kernthemas durch verschiedene Studierendengruppen ermöglicht eine vertiefte Diskussion im Vergleich zu einem Modell bei dem nur eine Gruppe sich mit einem Thema befasst und dieses präsentiert. Die Studierenden übernehmen dadurch kontinuierlicher Verantwortung für ihre Forschungs- und Lernprozesse.

Während die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in Blended-Learning-Formaten im Präsenzteil erfolgen kann, muss der Dialog für die eGeneralStudies-Veranstaltung online stattfinden und über Tutor/-innen moderiert werden. Über angeleitete studentische Reviewverfahren, die Bestandteile der Prüfungsleistung sind, erhalten die Studierenden ein Feedback zu ihrer eigenen Vorgehensweise und beschäftigen sich gleichzeitig noch mit anderen Sichtweisen zu von ihnen bearbeiteten und unbearbeiteten Themen.

Inwieweit ein dreiwöchiger (ABC-Wochen), vierwöchiger (ABBC-Wochen) oder ein zweiwöchiger Rhythmus (AB-Wochen mit Themenauswahl im Anschluss an die Präsentation) des Seminars im Sinne der Studierbarkeit praktikabler ist, wird im Rahmen des Projektes erprobt und evaluiert.

Angedacht ist, dass die Studierenden für jeweils zwei Themen pro Semester ausführlich ihren Forschungsprozess dokumentieren. Diese ausführlich dokumentierten Ergebnisse des Forschenden Studierens können als unbenotete Studien- bzw. benotete Prüfungsleistung in den unterschiedlichen Modulen je nach Vorgabe der Prüfungsordnung eingesetzt werden⁴. Dafür ist keine Veränderung der Prüfungsordnungen erforderlich.

4.1 Heterogenität der Studierenden und Thematisierung unterschiedlicher Blickwinkel

Heterogenität ist in unterschiedlicher Weise von Bedeutung für das Projekt. Dazu gehört die Heterogenität der Studierenden einerseits über die Diskussion um Bil-

⁴ Auch die zusätzliche Prüfungsbelastung hält sich in Grenzen, da es sich bei allen Veranstaltungen um Seminare handelt (vgl. Huber 2009, 26).

dungsbenachteiligung, andererseits auch bezogen auf unterschiedliches Vorwissen bei den Studierenden unterschiedlicher Studiengänge.

Um diesem unterschiedlichen Vorwissen der Studierenden (allgemeines Lehramt, IP-Bachelor, Masterstudiengang Weiterbildung) und dem unterschiedlichen Stand bei der Entwicklung der Wissenschaftssprache auf verschiedenen Ebenen gerecht zu werden, wird von den Studierenden gemeinsam anonym angelegter Fachwortschatz über eine elearning-Plattform geführt. Damit kann veranstaltungs- und studiengangübergreifend die Fachsprache ohne Beschämung zugänglich gemacht werden (vgl. Karakaşoğlu u.a. 2013, 61ff.) und die Studierenden können in einen Austausch über wichtige Begriffe und Konzepte treten. Dieses Vorgehen leistet einen Beitrag zur Zugänglichkeit und dazu Ausgrenzungsprozesse durch Sprache zu reduzieren.

Die vorgestellte Form der Lehre erfordert von den Studierenden Forschungs- und Medienkompetenz, die aber durch Visualisierungen (Bilder und Videotutorials) zeit- und ortsunabhängig sowie durch die Tutor*in unterstützt werden kann. Sie bringt außerdem einen hohen Grad an Offenheit (vgl. Straß 2009) und damit Selbstverantwortung mit sich, weswegen Gruppenarbeiten sowie Online-Support über Lernplattformen und ggf. Chat-Systeme als stützende Elemente genutzt werden.

Neben der expliziten Thematisierung von Genderaspekten wird über die Beteiligung von Forscherinnen und Forschern, Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern in den erstellten Materialien die Einbeziehung vielfältiger Sichtweisen sichergestellt. Die Dimensionen sozialer und kultureller Hintergrund sowie sexuelle Orientierung werden thematisiert und Studierenden für die Intersektionalität der Heterogenitätsdimensionen sensibilisiert.

4.2 Open Educational Ressources und OpenData als Strategie

Im Sinne der Diskussion um Bildungsbenachteiligung bietet auch der Ansatz der Open Educational Ressources die Chance die frei verfügbaren Materialien allen Studierenden zugänglich zu machen.

Über eine OpenData-Strategie soll die Schaffung eines inklusionspädagogischen OER-Archivs erfolgen, um forschendes Studieren einfacher zu ermöglichen und z.B. auf den vorliegenden Datenerhebungen von Studierenden im Rahmen von Masterarbeiten aufbauen zu können. So wird es möglich Studierende an den Forschungsarbeiten der Lehrenden und anderer Studierender teilhaben zu lassen und zu einer Einheit von Forschung und Lehre zu gelangen (vgl. Treppe & Hildbrand 2012, 113).

Neben den Interviews mit den Forscher*innen kann dafür auf weitere Daten zurückgegriffen werden, z.B. Interviews mit Eltern (vgl. Müller 2013), Interviews mit Lehrkräften oder schulstatistische Daten, wobei datenschutzrechtliche Fragen zu klären bleiben.

5 Abschließende Bemerkungen

Die vorliegenden Interviews können über illustrierende Zitate hinaus hochschuldidaktische Verwendung finden. Sie bieten einen guten Ausgangspunkt für eine selbständige Arbeit der Studierenden. Über eine weitere Aufbereitung und Systematisierung der Materialien nach modularisierten Kernthemen kann ein interessengeleitetes Lernen ermöglicht werden. Die Arbeit in wechselnden Teams und die qualifiziertere Diskussion im Seminar bieten die Grundlage für vertiefenden Austausch zu mehr als einem Thema. Über OpenData-Angebote und Open Educational Resources können andere Standorte der Lehrer*innenbildung gleichermaßen profitieren. Eine Vernetzung solcher Angebote würde Studierenden insbesondere jüngerer Semester ermöglichen auf den Forschungsarbeiten anderer aufzubauen und davon am Modell zu lernen.

Literatur

- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, AA., Bandorski, S., Kul, A. (2013): *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05.pdf [Zugriff am 25.09.2016].
- Müller, FJ. (2013): *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, FJ. (2018a): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Müller, FJ. (2018b): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wöcken, Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Straß, K. (2009): „Reflexion und Fallverstehen“. Forschendes Lernen als konstituierendes Element eines Moduls im Dualen Studiengang Pflege. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 147-156). Bielefeld: UVW.
- Tremp, P., Hildbrand, T. (2012): Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 122, S. 01-116.
- Weidlich, J., Spannagel, C. (2014): Wissenschaft Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. In: Klaus Rummler (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. (S. 237-248). Münster.

Andrea Bethge

Inklusionsorientierte Lehrer(fort)bildung – ein Weg zu inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung?

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welcher Art von Fortbildungen es bedarf, damit Lehrpersonen sich bereit und befähigt sehen, inklusionsorientierter zu unterrichten. Es werden diesbezüglich gewonnene Erkenntnisse dargestellt. Sie lassen sich mit der These „Inklusionsorientierter Unterricht benötigt andere Bilder von Unterricht“ und der Hypothese „Lehrer(fort)bildung vermag die Normalitätsvorstellungen über Unterricht zu irritieren, indem sie selbst als irritierend erlebt wird“ zusammenfassen. Am Beispiel eines Fortbildungsangebotes wird dies theoriebasiert herausgearbeitet.

1 Diversität der Teilnehmenden – eine Ressource für die Fortbildung?

Normalität lässt sich – unbenommen anderer konzeptioneller Unterlegungen und Definitionen – interpretieren als das Selbstverständliche, das wir nicht infrage stellen, das keiner Erklärung bedarf und das uns Orientierung und Halt bietet, wenn wir unsicher oder unwissend sind. Für die Lehrerfortbildung stellen Zielgruppenspezifität und Zielorientierung zwei ausgewählte Aspekte dieses Selbstverständlichen dar. Die im Rahmen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (vgl. ThILLM 2015a; ThILLM 2015b) konzipierten Basiskurse richten sich jedoch explizit an Lehrpersonen aller Schularten – teilweise sogar an alle Pädagogen im Schuldienst. Damit scheint das Selbstverständliche auf der formalen Ebene der Lehrerfortbildung eine Irritation zu erfahren. Ebenso scheinen die Normalitätsvorstellungen über Unterrichtsgestaltung nachhaltig irritiert zu werden. Lehrpersonen zeigen sich angeregt, den je eigenen Unterricht und das je eigene Professionsverständnis zu reflektieren.

Diese Hypothesen gründen auf der Evaluation des 2015/16 durchgeführten Pilotkurses „Zertifikatskurs: Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion“ sowie auf den in einer qualitativen Befragung formulierten Antworten der Teilnehmenden

des Basiskurses „Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen“ (Didaktikkurs) nach Absolvierung von 80 der vorgesehenen 200 Fortbildungsstunden. Es sei zunächst auf das Fehlen einer Zielgruppenspezifität eingegangen, die Aussagen zur Unterrichtsgestaltung sind in Abschnitt 3 dargestellt. 100% der 33 Teilnehmenden des Pilotkurses stimmten der Aussage: „Der Austausch in der schulartübergreifenden Teilnehmergruppe war für mich impulsgebend und bereichernd“ mindestens überwiegend, 78% sogar vollkommen zu. In der Freitexteingabe fanden sich ergänzende Aussagen wie diese:

„Es war gut, dass alle Professionen gemischt waren. Zuerst konnte ich mir das nicht vorstellen: Fachleiterinnen, Fachberaterinnen, Schulleiterinnen, Lehrkräfte aller Schularten, [...]. Doch es war gut und sehr gewinnbringend, [...]. Separate, professionsbezogene Kurse wären anders verlaufen.“ (ThILLM 2016, 5)

„Wir durften [...] erfahren, wie man trotz Heterogenität eine Gruppe mit Dynamik und gemeinsamen Zielen formen kann.“ Und „Wir waren alle verschieden und jeder konnte etwas Anderes beitragen.“ (ThILLM 2016, 3)

In der qualitativen Befragung des Didaktikkurses, in dem ebenfalls alle Schularten vertreten sind, wurde auf die Frage, was unbedingt noch gesagt werden sollte, u.a. geantwortet:

„Ich komme gern.“ und „Der Austausch in dieser tollen Truppe ist sehr ehrlich und bereichernd und manchmal wie eine gute ‚Therapie‘.“

Die Aussagen können als Indiz dafür angesehen werden, dass die Teilnehmenden in beiden Kursen die Vielfalt in der Gruppe als Bereicherung und Ressource für das je eigene Lernen tatsächlich erfahren (haben)¹. Begründen ließe sich dies u.a. damit, dass die unterschiedlichen Arbeitszusammenhänge dazu anregen, einander zuzuhören und nachzufragen ohne dadurch in ein Konkurrenzverhältnis zu geraten. Zugleich lässt sich erahnen, dass die *Ressource Vielfalt* nur in Abhängigkeit von einer theoriebasierten didaktisch-methodischen Gestaltung, entsprechenden vorgeordneten Grundannahmen und einer entsprechenden Kommunikation erlebt werden kann. Beides wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

¹ Vergleichbare Aussagen finden sich auch im aktuell stattfindenden „Basiskurs Allgemeine Inklusionspädagogik“ (Weiterentwicklung des „Zertifikatskurs: Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion“)

2 Grundlegende Aspekte der Konzeptgestaltung

2.1 Vorgeordnete Grundannahmen

Grundlegend für das Qualifizierungskonzept ist ein Inklusionsverständnis, das sich metaphorisch mit der Open-Space-Regel: „Die, die da sind, sind genau die Richtigen“ umreißen lässt. Inklusion wird verstanden als eine Variante, mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit umzugehen. Kennzeichnend für diese Inklusionsauffassung ist – neben weiteren Aspekten (vgl. ThILLM 2016, 7f) – das Begreifen von Unterschieden als das Normale. Das schließt ein, dass jede Lernende zum Lernprozess aller etwas (Anderes) beitragen kann. Es schließt auch ein, pädagogische Diagnostik zur Analyse des Lernstandes einzusetzen und daraus Unterstützungsangebote abzuleiten ohne zwangsläufig Etikettierungen vorzunehmen. Es sollte keine Schüler*in – bspw. durch die Zuteilung bestimmter Aufgaben – daran gehindert werden, die für einen bestimmten Schulabschluss notwendigen Kompetenzen erwerben zu können. Zugrunde liegt dem Qualifizierungskonzept damit ein Inklusionsverständnis, das sich keiner der von Piezunka u.a. (2017, 207ff) formulierten vier Kategorien von Definitionen schulischer Inklusion eindeutig zuordnen lässt, jedoch den als gemeinsam identifizierten Kern, „die Überwindung von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (Piezunka u.a. 2017, 218) mitträgt.

Ferner wurden grundlegende Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. Lipowski 2016) bei der Konzepterstellung berücksichtigt, sodass insbesondere die Basiskurse die (Selbst)Reflexion von Haltungen und Professionalität sowie den Ausbau der Kompetenzen für die Gestaltung inklusionsorientierten (Fach)Unterrichts unterstützen. Ziel ist die Herausbildung einer übergreifenden „Professionsethik“, die sichert „dass alle Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Voraussetzungen und Dispositionen akzeptiert werden“ (Jantowski 2013, 101). Die theoretische Grundlage für die Kurskonzeption bildet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1995). Dies schließt ein Professionsverständnis ein, bei dem die Lehrperson sowohl sich selbst als auch die Schüler*innen als intentional handelnde Subjekte anerkennt.

2.2 Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens

Den konzeptionellen Rahmen für die inhaltliche sowie für die didaktisch-methodische Gestaltung bilden das Modell inklusionsorientierten Fachunterrichts (vgl. Bethge & Greiner 2018), das Positionspapier des ThILLM zum inklusionsorientierten Fachunterricht (ThILLM 2018) sowie die sich aus dem *Kontextuellen Kategoriesystem* zur Beschreibung einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Bethge 2015, 524ff) ergebenden Handlungsideen. Diese Konzepte einen

- der Gedanke, dass inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung auf einem dialektischen Verhältnis von selbstbestimmter Individualisierung und kollaborativen Lernphasen beruht
- die Anerkennung des Subjektstatus, eingeschlossen die Fähigkeit und Bereitschaft, je eigene Handlungsentscheidungen zu treffen, von Pädagogen und Schüler*innen.

Die konkrete Ausgestaltung des Rahmens erfolgt im Dialog mit den Teilnehmenden, jedoch vereint jede Veranstaltung theoretische und konzeptionelle Aussagen mit praktischen Umsetzungsvarianten. So erhalten die Teilnehmenden sowohl unmittelbar umsetzbare Anregungen als auch Ideen, die sie in ihrer Professionalität stärken, indem sie es ihnen erleichtern, eigene Entscheidungen für eine veränderte Unterrichtsgestaltung zu treffen und gegenüber sich selbst und anderen zu begründen. Konsequenterweise wird dabei die unterrichtliche Kommunikation in den Blick genommen. Ausgehend von den Ergebnissen der im Didaktikkurs durchgeführten qualitativen Befragung, wird die konkrete Umsetzung anhand zweier Handlungsfelder dargestellt, welche Handlungsmöglichkeiten beinhalten, die nahezu ohne zusätzlichen Arbeitsaufwand umsetzbar sind. Sie scheinen jedoch eine gewisse Verunsicherung in Bezug auf die gängigen Vorstellungen von Unterricht zu bewirken, sodass die „Entstehung und Verfestigung anderer Bilder von Schule, [...] und Unterricht“ (Jantowski & Bethge 2017, 36) begünstigt werden kann.

3 Der didaktische Doppeldecker – Nutzung, Beobachtungen und Rückmeldungen

3.1 Handlungsfeld: Ausgewählte Aspekte von Metakommunikation – Kategorie „Modalitäten des Behaltens/Erinnerns“

Die verschiedenen Modalitäten des Behaltens/Erinnerns können *aus der Perspektive des Lernenden* als „verfügbar“ oder „unverfügbar“ erlebt werden (vgl. Holzkamp 1995, 301ff, Bethge 2015, 321ff). Dies gilt sowohl für deren Anlegen als auch für deren Nutzung (vgl. Bethge 2015, 122). Im schulischen Kontext unterscheidet sich das *Erleben von Verfügbarkeit aus der Perspektive der Schüler*innen* dabei dahingehend, ob von der Lehrperson *Empfehlungen* für aus ihrer Perspektive (besonders) geeignete Modalitäten formuliert werden oder ob die Modalitäten lediglich ganz allgemein als verfügbar wahrgenommen werden. Die Unverfügbarkeit hingegen kann sich aus den Umständen (bspw. ist das Buch ausgeliehen oder das Internet ausgefallen) oder aus der Eingrenzung (Reglementierung) zugelassener Hilfsmittel durch die Lehrperson o. durch Vorschriften ergeben. Im Kurs wurde nun ausprobiert, wie die Teilnehmenden die unterschiedlichen Möglichkeiten der Verfügbarkeit der Modalitäten aus der Perspektive der Lernenden erleben. So wurde in

einigen Situationen zur Bewältigung von Anforderungen die Nutzung der eigenen Aufzeichnungen empfohlen oder/und die Nachfrage bei anderen Teilnehmenden zugelassen. Kontrastiert wurde dieses Vorgehen durch Anforderungen, bei denen die Nutzung der unterschiedlichen Modalitäten, insbesondere der kommunikativen (vgl. Holzkamp 1995,301ff) eingeschränkt (reglementiert) – bspw. durch die Zuweisung von Interaktionspartner*innen – war. Das Erleben wurde in etwa so zusammengefasst:

„Es ist angenehmer, wenn keine strikte Zuweisung von ‚Lernpartnern‘, bspw. durch Abzählen etc. erfolgt.“ „Ich habe meinen Schüler*innen erlaubt, den Hefter [die eigenen Aufzeichnungen] in der Arbeit zu nutzen und damit auch gleich erreicht, dass nun alle Schüler*innen dieser Klasse ihren Hefter pflegen. Man muss sich allerdings bei der Aufgabenformulierung ein wenig umstellen und deutlich mehr Aufgaben aus dem Anforderungsbereich II stellen.“

Die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmenden zusammenfassend scheint die Reflexion über das eigene Erleben das Zulassen und Empfehlen von Modalitäten des Behaltens/Erinnerns im Unterricht zu befördern. Berichtet wurde von Seiten der Lehrkräfte, dass dies die Lernbereitschaft der Schüler*innen tatsächlich befördere. Die Empfehlung konkreter Modalitäten unterstütze dabei vor allem jene, die sich noch nicht so intensiv mit dem Lerngegenstand befasst haben. Das entspricht nicht zuletzt unseren Alltagserfahrungen: Je weniger wir in Bezug auf eine Sache wissen, desto eher greifen wir auf Empfehlungen anderer zurück und je mehr wir uns mit einer Sache auseinandergesetzt haben, desto eher vertrauen wir in Bezug auf diese unseren eigenen Entscheidungen.

3.2 Handlungsfeld: Unmittelbare unterrichtliche Kommunikation – Kategorie „Prozesskommunikation“

Die Strukturierung von Unterricht erfolgt mittels Prozesskommunikation, wobei sich drei Qualitäten dieser unterscheiden lassen: „dialogisch-alltäglich“, „ritualisiert“ und „willkürlich“ (Bethge 2015, 421). Festgelegt durch sie werden bspw. Arbeitsabläufe oder Rederecht im Klassenraum. Im Didaktikkurs wurde diese Kategorie wie von selbst thematisiert, da jede Art von Lehrveranstaltung, die sich in einer größeren Gruppe ereignet, eines gewissen Maßes an Prozesskommunikation bedarf:

Die Teilnehmenden sollten Ideen, wie sie die sogenannte Beziehungsebene zu den Schüler*innen lernunterstützend gestalten können, auf Moderationskarten fixieren. Nach einigen Minuten – reagierend auf die nonverbale Kommunikation als Indiz dafür, dass die Mehrheit die Aufgabe beendet hatte-, kam von Seiten der Dozentinnen die Ansage: „Wer möchte, darf seine Ideen in die Mitte [des Stuhlkreises] legen.“ Eine Teilnehmerin sagte darauf leise, aber vernehmlich: „Wenn ich das in meiner Klasse

sagen würde, würde keiner etwas ablegen.“ Zugleich war beobachtbar, wie eine nach der anderen die Karten ablegte. Nun kam der Hinweis der Dozentinnen, dass jeder, der mag, die Karten durchlesen könne. Allmählich bildete sich eine geschlossene Reihe, die sich kreisförmig um die Karten bewegte. Einige kamen über das Dargebotene ins Gespräch, hinterfragten, konkretisierten, dachten weiter. Beendet wurde die Sequenz mit der Frage, wer noch einen Gedanken äußern möchte, den alle hören sollten.

Anschließend wurden die Beobachtungen und die *als dialogisch-alltäglich beschreibbare Prozesskommunikation* analysiert und andere Varianten der Prozesskommunikation mit ihren Implikationen thematisiert (vgl. Bethge 2015, 421). Die Analyse ergab, dass sich alle Teilnehmenden sicher gefühlt und ihre Leistung als gewürdigt erlebt hatten.

Die Art, wie Prozesskommunikation gestaltet wird, kann inklusionsorientiert, unterscheidend oder gar etikettierend erfolgen. Eine inklusionsorientierte Prozesskommunikation respektiert den Lernenden als Intentionalitätszentrum seines Lernens und gesteht ihm zu, zu entscheiden, inwiefern er seine neu erworbenen Wissensbestände oder seine fachbezogenen Erinnerungen anderen zur Verfügung stellen möchte. Formulierungen, die dem Lernenden diese Entscheidung überlassen, ermöglichen auch ein *Lernen aus der zweiten Reihe*. Dieser Begriff meint, dass Lernende an den lerngegenstandsbezogenen Überlegungen Anderer partizipieren können ohne sich explizit als jene outen zu müssen, die zu der entsprechenden Fragestellung (noch) keine eigene Idee entwickelt haben oder entwickeln konnten. Es wird also auf eine Unterscheidung zwischen jenen, die helfen, und jenen, denen geholfen wird, verzichtet. Somit wird tendenziell jeder zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand herausgefordert; die Differenzierung erfolgt selbstbestimmt durch die Lernenden (vgl. ThILLM 2018). So kann jede Lernende Verantwortung für je ihr Lernen übernehmen. Auch wird die Übernahme der Verantwortung für das je eigene Lernen dadurch unterstützt, dass Gelegenheit zum lerngegenstandsbezogenen Austausch gegeben und dieser angeregt wird, zugleich aber keine Wiederholung aller Gedanken und Fragen im Plenum angeordnet wird.

3.3 Weitere Rückmeldungen der Teilnehmenden

Während sich die Gründe für die Kursanmeldung wie folgt kategorisieren lassen – Unterstützung für inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung; Anregung von Seiten der Schulleitung; prinzipielles Interesse an längerfristigen Fortbildungen – scheinen die Gründe, weiterhin teilzunehmen vielschichtiger zu sein. Genannt werden u.a.

- neue Erkenntnisse, wissenschaftliche Antworten, Fragen, umsetzbare Anregungen für die Unterrichtsgestaltung, hilfreiche praktische Tipps
- Erleben des eigenen Lernens als Bereicherung, Irritation als Lernanlass, Hinterfragen der eigenen Denkstrukturen
- Gruppendynamik, Erfahrungsaustausch, abwechslungsreiche Kursgestaltung
- Umdenken kostete Kraft und Zeit, lohnt sich aber, Professionalisierung

Das Erleben einer Teilnehmerin: „Es ist die erste Fortbildung(sreihe), die mir wirklich dabei hilft, meinen Unterricht zu verbessern und mich in meiner Lehrerpersönlichkeit stärkt.“ scheint von Anderen geteilt zu werden. Sie schreiben: „Weil es ich in meiner persönlichen Entwicklung weiterbringt. Ich lerne zu hinterfragen, finde oft meine Unterrichtsweise, wo ich früher dachte, oh je... bestätigt“, „Ich bekam bei jeder Veranstaltung kleine ‚Bonbons‘ (Tipps), die ich gleich umsetze. Außerdem zwingt die Veranstaltung, aus meiner Denkstruktur rauszugehen → Professionalisierung meiner Lehrerrolle.“ Oder „Ich erhalte immer neue Denkansätze und die Motivation und den Mut, Veränderungen anzustoßen und durchzuhalten.“

Die Aussagen können, ebenso wie die folgenden Antworten auf die Frage, was unbedingt noch gesagt werden sollte,

„Wissenschaftliche Hintergründe sind sehr interessant und wichtig für mich“, „Ich stelle im Moment alles in Frage, was ich im Unterricht tue, spüre teilweise Befreiung, aber auch Verunsicherung“ oder „Gerät mein Unterricht vollkommen aus den Fugen, wenn ich meine gewohnten Methoden ersetze? Bin ich dann immer noch ich? Verliere ich den Überblick? Welcher Aufwand bei den Vorbereitungen kommt auf mich zu?“

als Indiz dafür angesehen werden, dass sich mehrere Teilnehmende durch den Kurs irritieren lassen, sich intensiv mit dem Dargebotenen auseinandersetzen und das je eigene professionelle Handeln reflektieren. Diese Einschätzung wird auch dadurch gestützt, dass alle Teilnehmenden bei der Befragung ein bis vier Handlungen angaben, die sie in ihrem unterrichtlichen Alltag ausprobiert und reflektiert haben. Positiv fällt auch auf, dass die in der Fortbildung thematisierten oder neu eingeführten Begriffe sowie deren konzeptionelle Unterlegungen korrekt verwendet werden. Zugleich signalisieren die Aussagen, dass die persönlichen Möglichkeiten der Lehrkräfte, sich zu verändern, bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten nicht aus dem Blick geraten dürfen, denn wer sein professionsbezogenes Handeln verändert, wird damit indirekt angehalten, seine berufliche Biografie anders zu erzählen oder professionsbezogene Identität anders zu konnotieren.

4 Fazit und Ausblick

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigen, dass kleinste Veränderungen innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation an den kulturell verinnerlichten Normalitätsvorstellungen von Unterricht rütteln. Als ein Element für die beobachtbare Irritation wird von der Verfasserin der nahezu durchgehende Einsatz des Prinzips des didaktischen Doppeldeckers angesehen. Konkret bedeutet dies, Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten und *jede einzelne Ka-*

tegorie des Kontextualen Categoriesystems zur Beschreibung einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung sowie zugehörige mögliche Erscheinungsformen nach Bethge (2015) *aus der Perspektive der Lernenden zu erleben und zu reflektieren*. Erhärtet wird die Hypothese, dass Instruktionen, die den Lernenden ermöglichen, die gestellte Anforderung gemäß ihres Lernstandes zu bearbeiten und tatsächlich Eigenverantwortung für ihren Lernprozess in einem ihrem Entwicklungsstand angemessenen Rahmen zu übernehmen, deren Lernen tendenziell herausfordert (vgl. Bethge, 2015). Sie sind an der ihre Person betreffenden Differenzierung und Individualisierung beteiligt (vgl. ThILLM 2018). Alle Lernenden werden so entsprechend ihres Lern- und Entwicklungsstandes gefordert und gefördert und es wird prinzipiell ein Unterricht vorstellbar, der „auf den Begriff Normalität nicht [mehr] angewiesen ist“ (Bethge 2015, 532). In Anlehnung an Rödler (vgl. Rödler 2000) lässt sich also auch auf der Ebene der Instruktionen ein gewisses, in weiteren Untersuchungen im Rahmen der Kursevaluation, u.a. mittels Analyse von Unterricht der Teilnehmenden, noch konkreter zu beschreibendes Maß an Unbestimmtheit als hilfreich für das Erleben von Vielfalt als Ressource im (Fach) Unterricht identifizieren. Ferner wird vermutet, dass die dialogische Gestaltung des Kurses, das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten, die die Teilnehmenden als intentional handelnde Subjekte anerkennt, die Bereitschaft, sich auf den Kurs einzulassen und Handlungen zu erproben, unterstützt. Die Teilnehmenden können ihre je eigenen Ziele im Verlauf des Kurses selbst präzisieren und immer wieder aktualisieren. Die allgemeinen Ziele können im Rahmen des gewählten theoretischen Ansatzes aus der Perspektive sogenannter normaler Lehrerfortbildungen als auf der Metaebene angesiedelt betrachtet werden. Damit wird auch in Bezug auf die Zielformulierungen die Normalitätsvorstellung über Lehrerfortbildungen irritiert. Zusammenfassend ist *Inklusionsorientierte Lehrerfortbildung* dann nicht nur zu verstehen als Fortbildungsangebote, die sich als hilfreich für die Unterrichtsgestaltung in durch Vielfalt geprägten Lerngruppen erweisen und/oder Schulentwicklungsprozesse anstoßen, sondern *Inklusionsorientierte Lehrerfortbildung* meint dann auch, dass die Gruppe der Sich-Fortbildenden durch Heterogenität und Diversität gekennzeichnet ist. Die Teilnehmenden können so erleben, wie sich Unterschiedlichkeit und Vielfalt innerhalb der Gruppe auf ihre je eigenen Lernprozesse sowie das Miteinander auswirken. Sie können erfahren, wie Unterschiedlichkeit sie dabei unterstützt, ihren je eigenen Weg zu mehr Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht und der Gestaltung einer inklusionsorientierten Zusammenarbeit zu finden. Infolgedessen wird nicht nur das Normalitätsverständnis von Klassenstrukturen und Unterrichtsabläufen, sondern auch das Normalitätsverständnis von Lehrerfortbildung irritiert. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Gestaltung von Lehrerfortbildungen, die nicht explizit eine Zielgruppe ansprechen, trotz der positiven Erfahrungen noch keine Normalität im Verständnis dessen ist, was als selbstverständlich angesehen und nicht explizit

begründet werden muss. Nach wie vor rufen Diversität in der Gruppe und die damit einhergehende didaktisch-methodische Gestaltung Irritationen bei den Sichtfortbildenden hervor, insbesondere dann, wenn sie in einer Gruppe von zwölf oder mehr Personen auf niemanden treffen, dessen Tätigkeitsfeld mit dem je eigenen affin scheint. Somit bleibt eine Planung, die auf die Diversität der Gruppe setzt, vorerst risikobehaftet. Insofern ist durch eine fortwährende Evaluation der Angebote zu erkunden, wann – in welchen Fortbildungszusammenhängen und bei welchen Themen Diversität und in welchen Kontexten tendenziell homogene Gruppen als Ressource erlebt werden. Eventuell, das wäre in einem nächsten Schritt zu untersuchen, ließen sich aus diesem Erleben auch Schlussfolgerungen für die Unterrichtsorganisation ziehen.

Literatur

- Bethge, A. (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bethge, A. & Greiner, F. (2018): Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht. Quelle: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_\(Fach\)Unterricht_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf) (26.7.2018).
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus Verlag. Studienausgabe.
- Jantowski, A. (2013): Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung. In: Jantowski, A. (Hg.) ThILLM.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Bad Berka, S. 97-110.
- Jantowski, A. & Bethge, A. (2017): Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und Erzieherinnen. Eine Momentaufnahme. In: Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft 1/2017. Wochenschau-Verlag.
- Lipowsky, F. (2016). Unterricht entwickeln und Lehrpersonen professionalisieren. In: Pädagogik 7-8/2016, S. 76-79.
- Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik., Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen.
- Piezunka, A., Schaffus, T., Grosche, M. (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft, 45.Jg. 2017, Heft 4. Beltz. Juventa (207-222).
- ThILLM (2018): Inklusionsorientierter Fachunterricht. Positionspapier. Online verfügbar: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b1da772b-3f03-4b4e-8f72-991a8d99f180/Fazit_inklusionsorientierter_Fachunterricht_18_04_21_freigegeben.pdf (26.7.2018).
- ThILLM (2015a): Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/6efa4837-378c-4d5c-aaaf-c63769fa4ab0/Qualifizierungskonzept_Inklusive_Bildung_03_06_2016-8.pdf (26.7.2018).
- ThILLM (2015b): Abbildung Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/31db647c-99a9-4fd3-9503-3405973e6d4a/Abb_Qualifizierungskonzept_Inklusion_2017_2_20.pdf (26.7.2018).

ThILLM (2016): Lernen und Lehren im Kontext von Inklusion – Eindrücke und Evaluation des ersten Zertifikatskurses des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Online verfügbar unter: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/c0fdf590-c9d7-4d34-a1ec-88c13768f551/Evaluation_Zertifikatskurs_Lernen_und_Lehren_TSP.pdf (20.7.2018).

*Christine Demmer, Benedikt Hopmann, Jacquelin Kluge
und Birgit Lütje-Klose*

Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung

Abstract

Multiprofessionelle Kooperation wird nicht nur in der inklusiven Schulentwicklung, sondern auch in der universitären Ausbildung zunehmend als bedeutsam angesehen. In einem gemeinsamen Seminar für Studierende des Lehramts mit und ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt sowie der Sozialen Arbeit wird dieses Thema adressiert. Aus den Befunden der Begleitforschung werden im vorliegenden Beitrag qualitative Leitfadeninterviews mit einzelnen Studierenden der verschiedenen Professionen vorgestellt und vor dem Hintergrund professionsspezifischer Deutungsfolien diskutiert.

1 Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Ganztagschule

Sowohl im Ganztagschuldiskurs als auch in der Diskussion um Inklusion wird multiprofessionelle Kooperation seit vielen Jahren diskutiert und sehr häufig als Gelingensbedingung oder sogar als „der wichtigste Schlüssel“ (Werning & Urban 2014, 19) für eine erfolgreiche Arbeit identifiziert. Vergegenwärtigt man sich die Zielperspektiven und Begründungslinien dieser „doppelten Schulreform“ (Kielblock u.a. 2017, 140), dann richtet sich der Ausbau von Ganztagschulen vor allem auf den Abbau von Bildungsbenachteiligung sowie auf eine verbesserte individuelle Förderung und mehr Partizipation der Heranwachsenden durch die Verbindung von unterschiedlichen Bildungsorten und -arrangements (vgl. Stötzel & Wagener 2014, 49; Speck u.a. 2011, 11). Für die Inklusive Pädagogik ist ebenfalls die Forderung nach einer hochwertigen, gemeinsamen *Bildung für alle* durch eine individuell angemessene Förderung und soziale Partizipation zentral, die alle benachteiligten Gruppen einschließlich der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2018). Die inklusive Schule und die Ganztagschule greifen dabei teilweise auf unterschiedliche

Begründungslinien und Legitimationsansätze zurück. Gemeinsam ist den beiden Reformsträngen jedoch das Anliegen einer „Unterstützung erfolgreicher schulischer Bildungsprozesse für heterogene Gruppen von Schülerinnen und Schülern“ (Werning & Urban 2014, 18f.) mit einem Fokus auf Kinder und Jugendliche, die bisher nicht ausreichend und gleichberechtigt an Bildung teilhaben konnten. Multiprofessionelle Kooperation gilt dabei als eine wichtige Komponente für eine angemessene Realisierung wie auch als empirische Notwendigkeit im sich wandelnden Feld Schule. Während unter dem Stichwort *multiprofessionelle Kooperation* im bisherigen Ganztagschuldiskurs vor allem die Zusammenarbeit von Lehrkräften und dem so genannten weiteren pädagogisch tätigen Personal in den Blick gerückt werden (meist Erzieher*innen oder sozialpädagogische Fachkräfte), sind es im bisherigen Inklusionsdiskurs meist Kooperationsformen von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften.

Diese oftmals recht separiert voneinander geführten Diskussionen werden im Folgenden mit Blick auf die universitäre Ausbildungsphase der angehenden Professionellen zusammengedacht. So sind in der inklusiven Ganztagschule mindestens drei akademische Berufsgruppen mit unterschiedlichen professionellen Aufträgen involviert, die sich mit ihren jeweiligen Expertisen aufeinander abzustimmen und zu kooperieren haben: sozialpädagogische Fachkräfte, sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte. Für die universitäre Ausbildung ergibt sich daraus die Anforderung, die Studierenden der entsprechenden Studiengänge auf diese Aufgabe vorzubereiten.

2 Multiprofessionelle Kooperation als curricularer Bestandteil der universitären Ausbildung

Die Vorbereitung auf multiprofessionelle Kooperation in der universitären Ausbildungsphase ist ein jüngeres Thema im Fachdiskurs, über das nun verstärkt nachgedacht wird (u.a. von Kunze & Rabenstein 2017). Wie diese Vorbereitung genau aussehen soll, wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus der Kooperationsforschung unterschiedlich beurteilt.

Einerseits kann aus der empirischen Befundlage geschlossen werden, dass als Problemquellen vor allem „institutionelle(n) und organisatorische(n) Rahmenbedingungen [...], mögliche Ziel- und Interessenkonflikte, Status- und Hierarchieunterschiede sowie mangelndes Vertrauen und fehlendes Wissen“ (Kunze 2017, 8) über die jeweiligen Professionsgruppen zu identifizieren sind. Daraus ergibt sich, dass an der Universität Kenntnisse zur multiprofessionellen Kooperation, positive Haltungen und Einstellungen entwickelt und Erfahrungen mit multiprofessioneller Kooperation gemacht werden sollten, im Sinne eines Einübens von kooperativen Haltungen und Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

Andererseits wird aus professionstheoretischer Sicht hervorgehoben, dass Kooperationschwierigkeiten in einem „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (Kunze 2016) begründet liegen, da berufliche Zuständigkeiten, Wissensbestände und Zielvorstellungen konvergieren, aber auch kollidieren. Dies wird als konstitutives „Grundproblem pädagogischen Handelns und seiner Institutionalisierung“ (Kunze 2017, 9) gesehen, das als solches eben nicht auflösbar ist und nicht allein durch das richtige Wissen um Kooperationsmodelle oder ein praktisches Einüben kooperativer Haltungen und Einstellungen beseitigt werden kann. Die Vorbereitung auf das zukünftige multiprofessionelle Handeln wird dementsprechend in der Anbahnung von Anlässen zur gedanklichen Auseinandersetzung über Gemeinsamkeiten, Differenzen, Potenziale und Problemquellen gesehen, bei dem die Unauflösbarkeit des Spannungsverhältnisses nicht nivelliert wird zugunsten von *Anleitungen* zu multiprofessioneller Kooperation.

2.1 Eine innovative Lehrveranstaltung im Kontext der Bielefelder Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Die von uns konzipierte Lehrveranstaltung¹ versteht sich als ein solcher Anlass der Auseinandersetzung, bei dem Aspekte beider Ansätze zum Tragen kommen sollen. Ziel ist es, multiprofessionelle Kooperation zunächst einmal als grundlegenden Bestandteil des eigenen zukünftigen pädagogischen Handelns zu markieren und nicht als etwas, das zusätzlich zum eigentlichen Zuständigkeitsbereich zu leisten sein wird. Geleitet wurde und wird das Seminar (siehe Abb. 1) von einem Lehrenden-Tandem aus Sonderpädagog*in und Sozialpädagog*in, und es richtet sich an Master-Studierende aller Lehrämter, mit sonderpädagogischen Schwerpunkt (ISP, d.h. Lehramt mit Integrierter Sonderpädagogik²) und ohne (HRSGe, d.h. Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen), und der fachwissenschaftlichen (fw) Sozialen Arbeit. Konzeptionell besteht es aus theoretischen Inputs und konkreter Fallarbeit, Übungen zur Selbstreflexion sowie Textarbeit aus Themenbereichen der Inklusiven Pädagogik und Sozialen Arbeit. Zudem werden externe Referent*innen der jeweiligen Professionen aus der Schulpraxis eingeladen, um deren Erfahrungen aus der Praxis vor dem Hintergrund der Seminarinhalte diskutieren zu können. Das Seminarangebot wird durch Hospitationen

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben Bi^{Professional} wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1608 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. Die Maßnahme „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ wird unter Leitung von Birgit Lütje-Klose, Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer und Holger Ziegler sowie Benedikt Hopmann als wissenschaftlichem Mitarbeiter durchgeführt.

2 Vgl. Lütje-Klose & Miller (2017) zur Spezifik des Studiengangs ISP.

sowie Interviews mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften durch Studierenden-Tandems ergänzt.

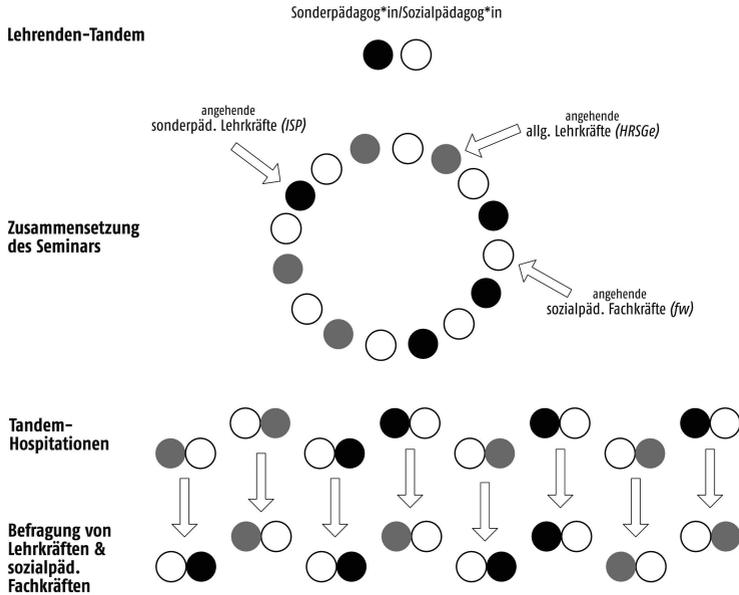


Abb. 1: Veranschaulichung der Seminarkonzeption (vgl. Hopmann & Lütje-Klose 2018, 211).

Das Seminar soll eine Auseinandersetzung im Sinne einer kritischen Selbst-, Struktur- und Theoriereflexion (vgl. Dannenbeck 2012) einfordern und die Gelegenheit bieten, subjektive Annahmen und Überzeugungen zum künftigen Handlungsfeld (inklusive) Ganztagschule zu bearbeiten. Die Anlage als gemeinsames Seminar mit den verschiedenen Studierendengruppen, in denen nicht nur theoretische Gehalte diskutiert, sondern auch kooperative Schulpraxis von den Studierenden beforcht wird, lässt sich auch wissenssoziologisch begründen: Über das Schaffen gemeinsamer, kollektiver Erfahrungen, lässt sich möglicherweise ein „übergreifendes pädagogisch-professionelles Milieu“ (Nohl 2018, 26) anlegen, das einer Zwei- oder Drei-Gruppen-Theorie entgegenwirkt.

2.2 Begleitforschung zur Lehrveranstaltung

Die übergreifende Frage der Begleitforschung zum Seminar bezieht sich darauf, wie die Studierenden die Rollen und Zuständigkeiten ihrer eigenen und der anderen Professionen zu Seminarbeginn einschätzen und inwieweit sich ihre Einschätzungen nach dem Besuch des Seminars verändern.

Neben dem Einsatz von Fragebögen in einem Prä-Post-Design (vgl. Hopmann u.a. 2017) wurden im Anschluss an das Seminar leitfadengestützte, qualitative Einzelinterviews mit Studierenden geführt, um vertiefende Informationen zum Erkenntnisgewinn durch das Seminar sowie zu Professionalisierungs- und Kooperationsvorstellungen zu erhalten. Erhoben wurde jeweils im Wintersemester 2016/2017 (n=44, 7 Interviews) und Sommersemester 2017 (n=27, 6 Interviews). Insgesamt liegen 13 Interviews vor (11 angehende Lehrkräfte unterschiedlicher Ausrichtung und 2 angehende sozialpädagogische Fachkräfte).

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf ausgewählte Ergebnisse aus diesen Interviews, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Hierfür wurden Interviews von jeweils 2 Studierenden der fw Sozialen Arbeit, 2 Studierenden des Lehramtes ISP und 2 Studierenden des Lehramtes HRSGe herangezogen, die in der Auswertung besonders gehaltvoll waren und die Aussagen der Studierenden in einer gewissen Breite und kontrastierend wiedergeben.

3 Pädagogische Blicke als theoretische Heuristik bei der Analyse der Leitfadeninterviews

In den Daten unserer Begleitforschung, aber auch in den Interviews anderer Projekte (vgl. Böhm-Kasper u.a. 2017) findet sich eine wiederkehrende Formulierung in den Berichten der Befragten, wenn sie über Kooperation sprechen: Es ist der jeweils *andere Blick* auf die Kinder, den man anderen Pädagog*innen zurechnet und der die Zusammenarbeit gewinnbringend mache. Diese Formulierung greifen wir auf, um zu eruieren, ob sich solche unterschiedlichen pädagogischen Blicke in den Aussagen der von uns befragten Studierenden finden und wenn ja, ob diese studiengangsspezifisch sind. Hierfür knüpfen wir an den Ansatz des pädagogischen Blicks an, wie ihn Schmidt u.a. (2016a) gemeinsam mit weiteren Autor*innen diskutieren. Sie rekurrieren auf die pädagogische Wahrnehmung von Kindern und Situationen, welche über das visuell Beobachtbare hinausgehe: Pädagogische Bedarfe des Gegenübers seien nicht schlicht sichtbar, sondern müssten vor dem Hintergrund des Wahrgenommenen/Gesehenen interpretiert und gedeutet werden. Dies geschehe, so die Annahme, vor dem Hintergrund kollektiv geteilter und kulturell bedingter Verständnismuster (vgl. ebd.). Inwiefern die pädagogischen Blicke, gefasst als Deutungslogiken, auch professionsspezifisch respektive handlungsfeldspezifisch sind, wird bisher kontrovers beantwortet. So konstatieren Schmidt u.a. (2016b, 15): „Pädagogische Blicke in der Schule unterscheiden sich von jenen der Sozialen Arbeit“. Amling (2016) hingegen zeigt auf, dass sich auch die Deutungen von Lehrkräften deutlich unterscheiden können, sogar in ein- und derselben Schule, und dass auch die von den Lehrkräften studierten Fächer keinen Aufschluss geben über die Spezifik der Wahrnehmungslogik.

Vor diesem Hintergrund betrachten wir in unseren Daten, wie diese Blickrichtungen der angehenden Professionellen im Studium ausgeprägt sind und ob möglicherweise professionsspezifische Deutungsfolien vorzufinden sind, vor denen Kinder und pädagogische Situationen beschrieben und damit als solche hergestellt werden. Welche Normalitätsvorstellungen, Selbst- und Fremdverständnisse finden wir, vor deren Hintergrund die unterschiedlichen angehenden Pädagog*innen ihr Klientel beobachten und deuten und vor denen Zuständigkeiten reklamiert oder zugeschrieben werden?

3.1 Ergebnisse der Begleitforschung

In den Aussagen der Studierenden zeigt sich durchgängig, dass den einzelnen Professionen verschiedene pädagogische Blicke zugeschrieben werden, die mit professionsspezifischen Zuständigkeiten einhergehen.

Von allen befragten Studierendengruppen wird die Lehrkraft als zuständig für den Unterricht gesehen, wohingegen den sozialpädagogischen Fachkräften die Zuständigkeit für den außerunterrichtlichen Bereich zugesprochen wird. Sie werden eher „im sozialen Bereich“ (Studierende*r ISP) verortet und können „außerunterrichtliche Probleme auch noch mal besprechen“ (Studierende*r Soziale Arbeit). Einher mit dieser Trennung der Zuständigkeiten geht eine deutliche Abgrenzung der pädagogischen Blicke: „dass Lehrer vielleicht auch mal noch so einen anderen Blick haben, dass sie auch manchmal eher so fachbezogen sind [...] und wir da vielleicht als reine Pädagogen jetzt [...] das nochmal so ein bisschen anders sehen“ (Studierende*r Soziale Arbeit). So habe der*die Sozialpädagog*in „nochmal einen ganz anderen Blick auf das Kind, [...] der Sozialpädagoge sieht das Kind, ja, kann das Verhalten nochmal ganz anders deuten, vielleicht kennt der mehr häusliche Hintergründe oder soziale Hintergründe als jetzt vielleicht die allgemeine Lehrkraft während des Unterrichts wahrnehmen kann“ (Studierende*r Soziale Arbeit). Wie in diesem Zitat angedeutet, wird die Anwesenheit von sozialpädagogischen Fachkräften im Unterricht von den Studierenden der Sozialen Arbeit selbst und den Studierenden ISP vereinzelt ambivalent verhandelt. Wird sie bejaht, tritt deutlich der beschriebene außerunterrichtliche Blick in den Vordergrund: So solle dieser auch in den Unterricht getragen werden, als „positiven Störfaktor, dass eben Unterricht aus guten Gründen nicht reibungslos funktioniert, weil die Kinder zum Beispiel große Probleme haben familiär“ (Studierende*r ISP). Insbesondere die außerschulische Positionierung fernab von der Leistungsbewertung, der Blick „ab von Curricula“ (Studierende*r Soziale Arbeit) wird explizit hervorgehoben. Diese externe Positionierung wird darüber hinaus als notwendig erachtet, damit die sozialpädagogischen Fachkräfte ihre Expertise einbringen können: „Ich habe ja erlebt, dass Schulsozialarbeit ganz bewusst sich externalisiert hat [...] zu jeder Form von Selektion, Disziplinierung und Allokation [...], dass man sagt: ‚Ne, nein, nein. Meinem Ethos nach muss ich mich ein bisschen außerhalb der Schule

stellen. Ich muss einen eigenen Raum haben, weil ich sonst [...] meine Kompetenzen, die ich mitbringe [...], dann nicht einbringen kann“ (Studierende*r HRSGe). Aufgrund dieser externen Position werde der Aufbau einer vertrauensvolleren Basis zu den Eltern möglich, sodass die sozialpädagogischen Fachkräfte eher für Elternarbeit zuständig sowie als „Ansprechpartner für alle Kinder [gesehen werden]“ (Studierende*r ISP).

Ähnlich weist auch die sonderpädagogische Lehrkraft aus Sicht der Studierenden „eher so den Blick auf das einzelne Kind“ (Studierende*r Soziale Arbeit) und auf die Eltern auf sowie „eine höhere Sensibilität [...] gegenüber dem Kind, und dass wirklich das Kind nicht schuldig gemacht wird für sein Verhalten“ (Studierende*r ISP). Die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte wird dabei jedoch divergent betrachtet. Während Studierende der Sozialen Arbeit diese eher im Unterricht verorten als ihre eigene Profession, wird von einer*einem Lehramtsstudierenden der Rollenkonflikt im Sinne des Zwei-Säulen-Modells (z.B. Lütj-Klose & Miller 2017) thematisiert. Divergente Ergebnisse ergeben zudem die Aussagen zu den pädagogischen Blicken von Lehrkräften auf junge Menschen: Aus Sicht der Studierenden der Sozialen Arbeit richten die Lehrkräfte den Blick auf die gesamte Klasse, während ein*e Lehramtsstudierende*r HRSGe den Blick auf den*die einzelne*n Schüler*in und seine*ihre Stärken und Schwächen thematisiert. Die*der zweite Lehramtsstudierende HRSGe richtet demgegenüber aber auch den Fokus auf das Kind und stellt die anthropologisch-orientierte Frage „Was braucht das Kind?“, an welcher sich pädagogisches Handeln orientieren solle, und darauf aufbauend die Frage „Was wird das Kind? [...] Was ist der Sinn und der Endzweck von meinem pädagogischen Arrangement?“ Damit wird der pädagogische Blick von Lehrkräften nicht nur auf die Schüler*innen im Unterricht, sondern auch auf das Kind gerichtet, wobei ebendieser Blick Einfluss auf das pädagogische Handeln im Unterricht nehmen solle.

Nach den pädagogischen Blicken *auf etwas* geht es nun um den *Umgang* damit. Zunächst lassen sich verschieden-ergänzende, jedoch eher nebeneinanderstehende Blicke finden. So äußert ein*e Studierende*r der Sozialen Arbeit, „dass jeder so einen anderen Blick hat“. Dies sei „hilfreich [...] um einfach möglichst alles abzudecken“. Auch ein*e angehende*r Studierende*r ISP ist der Ansicht, dass durch die verschiedenen Perspektiven „dieses Bild von dem Schüler, was der für Probleme hat, [...] viel klarer“ werde. In Erweiterung dessen wird an anderer Stelle auch eine gemeinsame Zielperspektive und demnach ein übereinstimmender Blick entworfen. So geht eine Lehrkraft HRSGe davon aus, dass „Pädagogik in der Schule nur dann funktionieren kann, wenn man wirklich an einem Strang zieht“. Und schließlich wird das konfligierende Potential verschiedener Blicke angemahnt. So könne es sich laut einer*einem Studierenden der Sozialen Arbeit als schwierig erweisen, „wenn man [...] verschiedene pädagogische Haltungen zum Kind oder zu den Eltern [hat]“. Hinter den drei skizzierten Möglichkeiten des Um-

gangs mit verschiedenen pädagogischen Blicken kommt ein *Entlastungsmoment* zum Vorschein, das man als einen wichtigen Aspekt von Kooperation verstehen kann. Diesbezüglich werden zwei Konsequenzen formuliert: (1.) Entlastung *von etwas*, nämlich maßgeblich von sozialen Problemen, so dass „Unterricht [...] laufen [muss] wie eine Maschine“ (Studierende*r ISP) und (2.) Entlastung *durch* das Freisetzen *produktiver Kräfte*, die durch Kooperation entstehen können. So dürfe man „es [sich] nicht zu leicht machen“, da es der „Lehreraufgabe“ entspreche, „genau diese Widerstände auszuhalten“ (Studierende*r ISP).

4 Fazit und Ausblick

Der Aufgabenbereich von Lehrkräften, und damit ihr als spezifisch herausgestellter Blick, wird durch die Studierenden als auf *Unterricht* eingrenzbar entworfen. Demgegenüber wird Sozialpädagog*innen eher eine diffusere Allzuständigkeit attestiert, weshalb ihr Blick auf all das bezogen sei, was *nicht Unterricht* ist (vgl. Hopmann u.a. 2017). Das trifft allerdings teilweise auch für die Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften (im Sinne von „Arbeit für das Kind“, vgl. Lütje-Klose & Neumann 2018) zu, sodass für dieses Lehramt eine Annäherung zur sozialpädagogischen Rolle wahrgenommen wird.

Darüber hinaus wohnt den verschiedenen pädagogischen Blicken ein entlastendes Moment inne, welches jedoch durch Ambivalenzen geprägt ist. So werden in der Entlastung durch verschiedene pädagogische Blicke – d.h. verschieden-ergänzende, übereinstimmende und verschieden-konfigurierende Blicke – mindestens zwei Ausprägungen offenbar. Einerseits wird Kooperation von den Studierenden als *berufliche Arbeitsentlastung* verstanden, andererseits jedoch auch als *originär pädagogische Aufgabe*. An dieser Stelle gibt das Datenmaterial lediglich Hinweise darauf, dass das Thema *Entlastung* im Kontext von Kooperation einen zentralen Stellenwert einnimmt. Ein kurzer Blick in die Lehrer*innenbelastungsforschung lässt erkennen, dass diese Verknüpfung nicht überraschend zu sein scheint (Dizinger 2015). Weit mehr wirft die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung jedoch die Frage auf, was sich als *pädagogisches Ziel* von Entlastung formulieren lässt. Schließlich wäre auch ein Streben nach Arbeitsentlastung vorstellbar, um sich mehr einem wie auch immer gefassten pädagogischen Ziel widmen zu können. Dies aber scheint im vorliegenden Datenmaterial eher implizit und zudem weitestgehend offen zu bleiben.

Und schließlich werden die jungen Menschen aus unterschiedlichen Perspektiven z.T. ebenso unterschiedlich adressiert. Während sich bei den Lehramtsstudierenden ein begriffliches Changieren zwischen Schüler*innen und Kindern wahrnehmen lässt, sprechen die Studierenden Sozialer Arbeit durchgängig von Kindern.

Daran schließt sich die Frage an, welche Vorstellungen der Schüler*innenrolle und damit verbunden Normativitätsvorstellungen den pädagogischen Blicken implizit sind und wie damit im Rahmen universitärer Ausbildung umzugehen ist. Denn *dass* darin Normativitätsvorstellungen zu finden sind, dürfte unzweifelhaft sein. Vielmehr wäre noch zu ergründen, inwiefern ein Fokus auf die Schüler*innenrolle nun eher als Ausdruck der Einsicht zu bewerten ist, dass Kinder nur über eine bestimmte Phase und nur als Teil ihrer Person durch Schule adressiert werden (sollen) oder aber die Schüler*innenrolle als Ausdruck einer um sich greifenden Leistungsorientierung und Nicht-Beachtung des Kindes zu lesen ist (dazu auch Coelen u.a. 2018, 469f.).

Es lässt sich resümieren, dass das Desiderat der weitergehenden Professionalisierung hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation und des bewussten Umgangs mit der eigenen wie auch mit den Rollen und möglichen Zuständigkeiten der anderen Professionen auf verschiedenen Ebenen deutlich wird. Diesbezüglich möchten wir auf zwei aktuelle BMBF-Projekte verweisen, die diesem Desiderat begegnen möchten. In dem Verbundprojekt *ProFis* (Teilprojekt Bielefeld: Demmer, Heinrich, Lübeck) steht die Entwicklung eines multiprofessionellen Fortbildungskonzepts im Fokus, das sich an berufstätige Lehrkräfte, sozialpädagogische sowie sonderpädagogische Fachkräfte und ggf. Schulbegleitungen richtet. Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen *BiFoKi* (Lütje-Klose, Wild, Gorges, Neumann) fokussiert auf multiprofessionelle Kooperation derselben Personengruppen im Jahrgangsteam und Kooperation mit Eltern.

Literatur

- Amling, S. (2016): Blicke auf Schüler_innen. Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer_innen. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 193-206.
- Böhm-Kasper O., Demmer C. & Gausling P. (2017): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele.*; Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2. Münster: Waxmann, 117-128.
- Coelen, T., Gusinde, F. & Rother, P. (2018): Schule. In: K. Böllert (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, 467-487.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: K. Rathgeb (Hrsg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS, 5567.
- Dizinger, V. (2015): Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2730533> (Abrufdatum 17.10.2018).
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017): Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In: N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.): *Die*

- herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, neue praxis Sonderheft 14, Lahnstein, 95-106.
- Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In: A. Langner (Hrsg.): *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 209-216.
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In: *Gemeinsam leben* 25 (3), 140-148.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-277.
- Kunze, K. (2017): Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema für die Lehrerbildung? In: K. Kunze & K. Rabenstein (Hrsg.): (2017). *Themenheft „(Multi-)professionelle Kooperation“ – journal für lehrerInnenbildung*, 17 (1). Wien: Facultas Verlag, 7-12.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (Hrsg.): (2017): *Themenheft „(Multi-)professionelle Kooperation“ – journal für lehrerInnenbildung*, 17 (1). Wien: Facultas Verlag.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2018): Inklusion. In: M. Harring, M. Gläser-Zikuda & C. Rohlf (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 43-53.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In: C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute*, 1. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, 95-117.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 129-15.
- Nohl, A.-M. (2018): Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 15-29.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.) (2016a): *Pädagogische Blicke*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016b): *Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung*. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7-23.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagsbildung. In: K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.): *Ganztagsschulischer Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim und Basel: Juventa, 7-28.
- Stötzl, J. & Wagener, A.-L. (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz, 49-64.
- Werning, R. & Urban, M. (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In: S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.): *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität*. Schwalbach: Debus, 11-21.

Mia Lücke und Bettina Lindmeier

Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion

Abstract

In dem Beitrag wird, ausgehend von einem berufsbiographischen Verständnis von Professionalität, die Bedeutung von Differenzpraktiken Lehramtsstudierender für die zukünftige Unterrichtspraxis an inklusiven Schulen thematisiert. Mithilfe ausgewählter Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Studierenden der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts werden Differenzpraktiken der Studierenden rekonstruiert und bezüglich hegemonialer Strukturen untersucht. Dabei wird ein Vergleich zwischen den Ergebnissen aus den Diskussionen mit Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge vorgenommen.

1 Einführung

Ausgangspunkt dieses Artikels ist die Erkenntnis von Imholz und Lindmeier (2018), dass ‚doing difference‘ in der rekonstruktiven Inklusionsforschung zwar ein zentrales Theorem darstellt, das Zusammenspiel von Differenzverstärkungen und -minimierungen (vgl. Hirschauer 2014) sowie die damit einhergehende Fragestellung, wie Differenzhandlungen als Ausdruck von Hegemoniepraktiken inszeniert werden, dabei meist jedoch unbeachtet bleiben. Eine „[...] interaktive Herstellung von Positionierungen [...] und das „Praktizieren von Differenzen impliziert vorhandene Handlungsspielräume und lässt erkennen, dass soziale/kulturelle Differenzierungen in unterschiedlicher Weise vollzogen werden können [...]“ (Imholz & Lindmeier 2018, 161).

Stellen wir diese Annahme in den Kontext eines berufsbiographischen Verständnisses von Professionalisierung, so ist anzunehmen, dass sich diese Handlungsspielräume eines Subjektes in seinem biographischen Entwicklungsprozess entfalten. Die berufsbiographische Entwicklung schließt beispielsweise die (Weiter-)Entwicklung eines beruflichen Habitus, den Aufbau von Kompetenzen und Handlungsroutinen und die Verknüpfung von Erfahrungen aus Berufs- und Privatleben ein (vgl. Terhart 2011, 208). Nach Bourdieu muss davon ausgegan-

gen werden, dass kollektive und individuelle Praktiken von Subjekten aufgrund ihrer konstanten Präsenz eine Art leitendes Orientierungssystem darstellen (vgl. Bourdieu 2015, 101f.), das eine Struktur bildet und seinerseits wiederum eine strukturierende Wirkung auf den Umgang mit neuen Erfahrungen hat. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einfache Wiederholungen, sondern um lebenslang durch soziale Strukturen, Erfahrungen und Transformations- sowie Adaptionsprozesse beeinflusste Formierungen (vgl. Grunau 2017, 44f.), aus denen im beruflichen Kontext eine personalisierte Professionalität resultiert. Auf die Lehrer*innenbildungsforschung lässt sich übertragen, dass bereits ausgebildete Differenzpraktiken Lehramtsstudierender eine hohe Relevanz für Forschung und universitäre Ausbildung aufweisen, weil sie zukünftige Unterrichtspraktiken der Studierenden strukturieren. Daher soll in diesem Artikel die Fragestellung, welche Differenzsetzungen Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge (nicht) vornehmen, bearbeitet werden.

2 Gruppendiskussionen mit Studierenden der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts

Die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragestellung ist in ein Forschungsvorhaben zur Untersuchung impliziter Wissensbestände Lehramtsstudierender zum Konstrukt Inklusion an der Leibniz Universität eingebunden. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Bachelorstudierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt am Gymnasium in getrennten Gruppen geführt, um etwaige Unterschiede ihrer Orientierungen herausarbeiten zu können.

Die nachfolgende Sequenz ist einer Gruppendiskussion mit vier Studierenden des gymnasialen Lehramts entnommen.

- 1 *Fm: nochmal zu deiner Frage äh (.) wo Inklusion jetzt nicht so richtig funktioniert ist oft an Schulen; wenn;*
 2 *ähm; wie wir ja auch eben schon gesagt hatten; dass einfach die Lehrer da keine Lust zu haben; so ne,*
 3 *als ich letztes Jahr Abi Nachtreffen hatten; die haben jetzt bei uns an der alten Schulen in*
 4 *verschiedenen Räumen, er hat uns jetzt nur einen gezeigt äh hinten son Teil abgetrennt, mit ner*
 5 *Glaswand, und wenn äh die Schüler halt mal grad nen Aussticker kriegen; dann dürfen die dahinter*
 6 *gehen, können in Ruhe da ausfil::lippen oder auch mal ihre Ruhe haben; er hatte jetzt ja nur die*
 7 *negativen Sachen genannt. Ähm er sagte, ja dann können die da nen bisschen abspacken. ja wo ich mir*
 8 *dann dachte ja ähh also wenn nen Lehrer schon so davon erzählt; n der ist sowieso noch ganz extrem,*
 9 *dann ähm dann kann das ni- überhaupt nicht funktionieren. Ne also die Lehrer müssen einfach ne*
 10 *Bereitschaft dazu haben; die ist ganz oft einfach nicht da. (.) was ich auch ehrlich gesagt verstehen*
 11 *kann; wenn ich äh Regelschullehrer werde und weiß ich hab da meine statischen (.) Situationen ähm (.)*
 12 *und jetzt 20 Jahre schon in dem Beruf arbeite; mich freue dass das alles so gut läuft und plötzlich*
 13 *kommen da Schüler die alles völlig über den Haufen werfen; kann ich auch verstehen dass man dann*
 14 *sagt, ne da das wollte ich so nicht werden. und mein Berufswunsch war nen anderer*

Florian (Fm) beschreibt in dieser Aussage einen Erfahrungsbericht seines ehemaligen Lehrers über den Umgang mit Schüler*innen, die „halt mal grad nen Austicker kriegen“ (Z.5). Auch wenn der Studierende hier vermutlich den Wortlaut der Lehrkraft wiedergibt, distanziert er sich inhaltlich nicht von dem dargestellten Umgang mit den beschriebenen Schüler*innen. Mit der Errichtung einer Glaswand, durch welche das Geschehen in dem Separierungsraum wie in einem Käfig beobachtet werden kann, verbundene Diskriminierungen oder Stigmatisierungen werden von Florian nicht benannt. Zwar kritisiert der Studierende eine Fokussierung negativer Eigenschaften der Schüler*innen durch die Lehrperson, doch scheint auch er die beschriebenen Verhaltensweisen als von der Norm abweichend und damit als starke Belastung für den Unterricht zu erleben.

Im weiteren Verlauf der Aussage spricht Florian Schüler*innen mit entsprechenden Verhaltensweisen zudem die Verantwortlichkeit für das Ge- oder Misslingen des Unterrichts zu, da aufgrund ihrer „plötzlich[en]“ (Z.12) Teilnahme am Unterricht „alles völlig über den Haufen“ (Z.13) geworfen wird. Es ist davon auszugehen, dass Florian die hier beschriebene Schülerschaft mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gleichsetzt, die erst im Zuge der Inklusion die Regelschulen besuchen. Diese Schüler*innen heben aufgrund ihres normabweichenden Verhaltens die Strukturen des ‚normalen‘ Unterrichts auf, der durch „meine statischen (.) Situationen“ (Z.11), also durch die von der Lehrkraft beherrschten Handlungsrouninen, gekennzeichnet ist. Sie verursachen scheinbar chaotische Zustände („Austicker“, Z.5; „ausfl::lippen“, Z.6) und verschulden darüberhinausgehend eine Veränderung des Berufsbildes der Lehrkräfte („mein Berufswunsch war nen anderer“, Z.14). Florian nimmt hier Differenzsetzungen zwischen unterschiedlichen Schüler*innengruppen aufgrund der von ihm als störend und als von der (persönlichen) Norm abweichend erlebten Verhaltensweisen vor. Dem weiteren Verlauf derselben Diskussion entstammt auch folgende Passage, in der vornehmlich Differenzsetzungen des Studierenden Ole (Om) deutlich werden. Ähnliche Differenzsetzungen lassen sich jedoch auch bei den anderen Teilnehmern dieser Diskussionsgruppe finden.

- 1 Om: *Also ich finde es halt schwierig, das kenne ich noch aus meiner Schulzeit äh wir hatten da am*
- 2 *Gymnasium wirklich äh (.) ich glaube das war ja dann auch noch ein zweiter, aber auf jeden Fall eine*
- 3 *Schülerin äh die halt [...] die halt richtig arm dran war, weil die Trisomie richtig hart zugeschlagen*
- 4 *hat. die konnte einfach kaum, die konnte nicht mal sprechen. und äh da weiß ich dann halt einfach*
- 5 *nicht, wa- ob es wirklich ich mein sie kann auch nicht artikulieren ob es ihr da auf dem Gymnasium*
- 6 *gefällt oder nicht oder jedenfalls auf jeden Fall ausgeprägter kann sie es nicht artikulieren, und äh sie*
- 7 *hat letztendlich auch keine Chance auf nen Schulabschluss, weil sie hätte sozusagen eigentlich nicht*
- 8 *mal die Chance die Grundschule vernünftig zu bestehen und da weiß ich dann nicht ob das wirklich äh*
- 9 *ne sinnvolle Sache ist. (.)*

Inhaltlich knüpft Ole an Florians Beitrag an und beginnt mit einer Exemplifizierung für misslingende Inklusion aus seiner eigenen Schulzeit. Der Studierende berichtet (den Fachbegriff fehlerhaft nutzend) von einer Schülerin mit der Diagnose

Trisomie 21, welche er als schweren Schicksalsschlag für das Mädchen beschreibt. Besonders gravierend erscheint Ole, dass die Schülerin nicht oder nur sehr eingeschränkt sprechen kann. Die Fähigkeit, zu sprechen, wird von ihm jedoch weniger als Fähigkeit, zu kommunizieren, sondern vielmehr als Fähigkeit, sich „ausgeprägter“ (Z.6) zu artikulieren, d.h. sich ausführlich erklären zu können, verstanden, weshalb der Diskussionsteilnehmende davon ausgeht, die Schülerin könne nicht ausdrücken, wie es ihr auf dem Gymnasium gefällt. Das Wohlfühlen an der Schule scheint für Ole jedoch relevant für das Gelingen von Inklusion zu sein.

Im zweiten Teil seiner Aussage verknüpft Ole eine funktionierende Inklusion mit dem Erreichen eines Schulabschlusses. Der genannten Schülerin spricht er die Fähigkeiten dazu ab, da sie „nicht mal die Chance [hätte] die Grundschule vernünftig zu bestehen“ (Z.7f.). Die Tatsache, dass zum Ende der Primarstufe keine Abschlussprüfungen absolviert werden müssen, Ole aber dennoch von „bestehen“ (Z.8) spricht, verdeutlicht entweder einen hohen Leistungsanspruch des Studierenden oder die Wahrnehmung, dass die Leistungen der Schülerin sehr weit unterhalb des Leistungsniveaus der Grundschule angesiedelt sind. Das Verständnis für die Inhalte der Primarstufe wird zudem als eine normgerechte Minimalvoraussetzung an Bildung für den Besuch eines Gymnasiums angesehen und damit auch für das Gelingen von Inklusion. Bestehen keine Chancen auf einen Schulabschluss, ist auch Inklusion für ihn keine „sinnvolle Sache“ (Z.9). Normgerechte Leistung wird so zu einem Schlüssel gesellschaftlicher Teilhabe. Behinderte Schüler*innen scheinen diese Leistungsanforderung nicht zu erfüllen.

Stark abweichende Leistung als Differenz wird während der gesamten Diskussion von allen Gruppenmitgliedern immer wieder im Kontext von Behinderung thematisiert. Andere Differenzkategorien werden von den Teilnehmenden dieser Gruppe nicht oder nur kurz angesprochen. Beispielsweise werden zu keinem Zeitpunkt der Diskussion gender- oder milieuspezifische Differenzsetzungen thematisiert.

Die nachfolgende Sequenz ist einer Diskussion mit vier Studierenden mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik entnommen. Alle Mitglieder dieser Gruppe besuchten im zweiten BA-Semester gemeinsam ein inklusives Seminarangebot der Leibniz Universität Hannover für Studierende der Sonderpädagogik und (geistig) behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung (dazu auch Lindmeier u.a. 2017).

- 1 Sm: [...] äm was ich auch glaube was ja nicht ganz inklusiv ist es letztendlich dass (.) gerad die Sachen die
- 2 wir in der Großgruppe gemacht haben das da natürlich nicht jeder das gleiche mitnehmen konnte ne,
- 3 weil wir da auf unterschiedlichen wirklich ganz unterschiedlichen Niveaus sind ne, und selbst bei uns
- 4 Studenten gibts Unterschiede was wir mitgenommen haben und dann auch nochmal in Hinblick auf die
- 5 Menschen mit Behinderung auch da gab es gewaltige Unterschiede und wenn wir dann halt in
- 6 Großgruppen was zusammen getragen haben hat glaube ich nicht jeder groß was nicht jeder was für
- 7 sich mitnehmen können; (.) und das ist dann halt auch der Heterogenität der Gruppe geschuldet also
- 8 wenn muss man dann eher wirklich so in Kleingruppen; das ist glaube ich erfolg-; ja wenn man erfolg
- 9 (.) ja auf jeden Fall besser für alle Beteiligten gewesen dann;

Ausgangspunkt des Sprechbeitrages Stefans (Sm) ist die Wahrnehmung des Studierenden, dass, aufgrund unterschiedlicher Lernerfolge im Seminar, dieses als „nicht ganz inklusiv“ (Z.1) zu beschreiben ist. Ein Bildungsangebot kann für Stefan nur als wirklich inklusiv angesehen werden, wenn alle Teilnehmenden den gleichen Lernertrag haben. Die Leistung, ein Seminarziel zu erreichen, wird somit zur wesentlichen Voraussetzung für den erfolgreichen Seminarbesuch aller Teilnehmenden. Stefan differenziert in seiner Sprechbewegung zwei Leistungsgruppen – die studentischen und die behinderten Seminarteilnehmenden. Zwar gebe es auch Unterschiede im Leistungsniveau und damit verbunden auch im Lernerfolg der Studierenden, dies wird von Stefan allerdings nur kurz angemerkt, ohne dass er Schlussfolgerungen ableitet.

Ähnlich zu Ole aus der Gruppe der Studierenden mit dem Ziel Lehramt am Gymnasium setzt Stefan Leistung als zentrale Differenz. Leistungsfähigkeit ist entscheidend dafür, ob ein Lernziel erreicht und damit Inklusion umgesetzt werden kann. Darüber hinaus wird Leistung eindeutig mit der Zuschreibung ‚nicht behindert‘ verbunden. Behinderte Seminarteilnehmende fallen aus dem Spektrum ‚normaler‘, zu vernachlässigender Leistungsunterschiede im Seminarkontext heraus, so dass ihnen die Fähigkeit, das Lernziel zu erreichen, pauschal abgesprochen wird, während sie Studierenden pauschal zugesprochen wird.

3 Vergleich und Einordnung der Ergebnisse

Werden die hier dargestellten Ergebnisse beider Diskussionsgruppen miteinander verglichen, ist auffällig, dass die Abweichung von Leistungs- und Verhaltensnormen von beiden Studierendengruppen als die entscheidende Differenz zwischen behinderten und nicht behinderten Teilnehmenden einer Lerngruppe angesehen wird. Behinderung wird sowohl von den Studierenden der Sonderpädagogik als auch des gymnasialen Lehramts als Normabweichung aufgefasst, die zu einem Scheitern inklusiver Bildungsangebote führt. Das Erbringen der normgerechten Leistung wird zur Voraussetzung für Inklusion. Da Behinderung aus Sicht der Studierenden allerdings zentral durch eine – als unveränderlich konzipierte – Normabweichung gekennzeichnet wird, werden Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe für unmöglich erklärt. Beurteilungsmaßstab für die Norm bilden eigene Normalitätserfahrungen der Studierenden, wie das Erreichen eines Schulabschlusses oder regelkonformes Verhalten im Unterricht. Differenzsetzungen werden hier, wie Budde es auch für Heterogenität festhält, „[...] als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ (der Norm) und ‚dem Anderen‘ (der Abweichung) konzipiert [...]“ (Budde 2012, 527) und erfahren eine negative Konnotation. Andere Differenzen werden zugunsten einer Homogenisierung der Gruppe der behinderten und der nicht behinderten Menschen ausgeblendet.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ein stark hegemoniales Denken der Studierenden beider Studiengänge erkennen. So ist nicht nur die permanente Normsetzung der Studierenden Kennzeichen der konstruierten eigenen Machtposition, auch die von Foucault (1976) beschriebenen fünf aufeinander aufbauenden Verfahren als Reaktion einer Disziplinarmacht auf Normabweichungen lassen sich rekonstruieren; dies verdeutlicht die Ausprägung der konstruierten Herrschaftsverhältnisse. Zu den Verfahren zählen *Vergleich*, *Differenzierung*, *Hierarchisierung*, *Homogenisierung* und *Ausschluss* (vgl. Foucault 1976, 236). Auf der ersten Verfahrensstufe erfolgt der *Vergleich* zwischen den Verhaltensweisen und Leistungen behinderter und nicht behinderter Schüler*innen oder Studierender. Auf der zweiten Stufe erfolgt bereits eine klare *Differenzierung* zwischen behinderten und nicht behinderten Lernenden aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit. In beiden Studierendengruppen geht dies mit einer *Hierarchisierung* einher, da Behinderung als Normabweichung eine negative Konnotation erfährt und normgerechte Leistung bzw. Verhalten gleichzeitig aufgewertet wird. Im Anschluss erfolgt eine *Homogenisierung*, indem die Gruppen der Schüler*innen oder Teilnehmenden mit Behinderung als einheitliche homogene Gruppe beschrieben und Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe durch Normierung nivelliert werden. Besonders drückt jedoch das fünfte Verfahren der *Ausschließung* in Form einer Verneinung der Möglichkeit von Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe behinderter Menschen vorherrschende Machtverhältnisse aus. Von den Studierenden wird „ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeiten zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken“ (ebd., 237), eingeführt. Die Folge ist die Etablierung des Normalen als „[...] Zwangsprinzip im Unterricht zusammen mit der Einführung einer standardisierten Erziehung und der Errichtung der Normalschulen“ (ebd.). Die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik stehen – nicht nur in der gewählten Sequenz – Inklusion als Idee zwar stärker positiv gegenüber als die Studierenden des gymnasialen Lehramts, beurteilen sie allerdings als kaum realisierbar. Sie teilen sowohl die Vorstellung von Schule als einer Einrichtung, die auf homogenem Leistungsvermögen basiert und homogen Leistungen produziert als auch die Vorstellung von Behinderung als Normabweichung mit den Studierenden des gymnasialen Lehramts. Damit reproduzieren sie eine ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘, die allerdings durch die Seminarkonstruktion nahegelegt war. Ihre eigene professionelle Verortung in einer inklusiven Schule bleibt unbestimmt. Die von Lindmeier & Lütje-Klose (2018) in Anlehnung an Norwich (2008) benannten Dilemmata der Identifikation des Personenkreises, des Curriculums bzw. der Differenzierung und des getrennten oder gemeinsamen Unterrichts werden von ihnen nicht als solche wahrgenommen, sondern zugunsten eindeutiger, differenzverstärkender und normierender Zuordnungen aufgelöst.

Ausblick

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen zum einen eine Fokussierung der Lehramtsstudierenden auf die Differenzierung zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen, hinter der andere Differenzkategorien zurücktreten. Behinderung wird dabei als unveränderliche Normabweichung im Verhalten und in der Leistungsfähigkeit definiert. Zum anderen zeigen die Ergebnisse, dass diese Differenzpraktiken Ausdruck hegemonialer Wahrnehmungs- und Denkstrukturen sind, die als dauerhaft angelegte Formierungen eine strukturierende Wirkung auf den Umgang mit neuen Erfahrungen haben. Daher ist es unumgänglich, in der Lehrer*innenbildung die Bedeutung von Differenzpraktiken für die Ausbildung und Aufrechterhaltung hegemonialer Strukturen anzuerkennen, die für die spätere Unterrichtsgestaltung der Studierenden und ihren Umgang mit Heterogenität problematisch sind. Da es „[...] Normalitätsvorstellungen und Machtverhältnisse [sind], die Ausgrenzung stets zu einem Bestandteil [...] [der] Wirklichkeit machen“ (Yildiz 2011, 36), muss auch im Kontext der Lehrer*innenbildung eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Umgang und der (Weiter-)Entwicklung subjektiver Normalitätsvorstellungen und ihrer Verknüpfung mit (Adressierungs-)Macht erfolgen. Die für die Lehrerbildung relevante Frage, wie die Entwicklung eines stärker positiven, vielschichtigen Differenzbegriffs stärker gefördert werden kann, lässt sich nur vor dem Hintergrund einer Reflexion von Differenzpraktiken als Teil des berufsbiographisch auszubildenden Habitus weiter bearbeiten.

Literatur

- Bourdieu, P. (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft (9. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58 (4), 522-540. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10393/pdf/ZfPpaed_4_2012_Budde_Problematisierende_Perspektiven.pdf (02.08.2018).
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grunau, J. (2017): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2014): Un/Doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, 43. Jg. (3), 170-191.
- Imholz, S. & Lindmeier, C. (2018): ‚Un/doing differences‘ - ein analytischer Rahmen für die rekonstruktive Inklusionsforschung?. In: E.Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-161.
- Lindmeier, B., Meyer, D. & Junge, A. (2017): Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen: Theoretische und empirische Zugänge. In: B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann

- (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265-274.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2018): Inklusion. In: M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: UTB. (*im Druck*).
- Norwich, B. (2008): Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions. London: Routledge.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 Jg. (57. Beiheft), 202-224. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf (02.02.2018).
- Yildiz, E. (2011): Migration als Ressource: vom hegemonialen Diskurs zu einem diversitätsbewussten Block. In: S. Sting & V. Wakounig (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Wien: Lit Verlag, 33-43.

Toni Simon

Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken

Abstract

Im Beitrag werden Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie (N=2200) gegeben, wobei anhand eines Teil-Samples (N_{online}=278) Datenanalysen zu Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität vorgestellt werden. Die Ergebnisse verweisen auf ambivalente Einstellungen zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normorientiertem Homogenisierungsdenken auf Basis einer spezifischen (Nicht-)Fokussierung ausgewählter Heterogenitätsdimensionen.

1 Einleitung

Dass Lehrkräftekognitionen wie Überzeugungen oder Einstellungen didaktisches Denken, Planen und Handeln vorstrukturieren können, wurde in den letzten Jahren vielfach diskutiert und mit Blick auf das Gelingen von Unterricht und den Bildungserfolg bestimmter Schüler*innengruppen empirisch belegt (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2006, Baumert u.a. 2009). In der Inklusionsforschung gilt zudem „eine positive Einstellung zur Inklusion bei Lehrkräften als bedeutsamer Faktor zur Implementierung inklusiver Strukturen und als „Fundament“ inklusiver Praxis“ (Ruberg & Porsch 2017, 393). Entsprechend standen Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu ausgewählten Fragen schulischer Inklusion zuletzt im Fokus zahlreicher, weitgehend quantitativer, empirischer Studien. Kritisiert wird an diesen Studien u.a. eine z.T. mangelhafte Abgrenzung von Integration und Inklusion sowie eine starke Fixierung auf sonderpädagogische Attribuierung bzw. Kategorien (vgl. z.B. Gasterstädt & Urban 2016), womit die Inhaltsvalidität einiger eingesetzter (Sub-)Skalen und somit bestimmte Ergebnisse dieser Studien kritisch hinterfragt werden müssen.

2 Theoretischer Hintergrund: Heterogenität

Heterogenität i.S. von „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (Budde 2013, 8) gilt gemeinhin als relatives, mehrdimensionales, soziales Konstrukt. Für Schule und Unterricht bedeutet dies, dass „eine Lerngruppe jeweils so heterogen [ist; d.A.], wie dort gerade Heterogenität ‚gesehen‘ und wie sie in didaktisch strukturierten Situationen ‚verhandelt‘ wird“ (Seitz 2008, 193). Ein reflexiver Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht gilt längst als zentral für eine zeitgemäße Pädagogik und Didaktik, wobei der Anspruch der Anerkennung von Heterogenität besonders in Diskursen um schulische Inklusion betont wird (vgl. Bohl u.a. 2017). So gelten das positive Hinwenden zu Heterogenität, sowie das Bemühen „alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten“ (Hinz 2008, 33; Herv. d.A.) als zwei Grundpfeiler von Inklusion. Von Lehrkräften wird entsprechend gefordert Heterogenität umfassend, reflexiv und intersektional (vgl. z.B. Winker & Degele 2009) wahrzunehmen und pädagogisch adäquat mit ihr umzugehen. Maßgeblich dafür ist seit langem die Denkfigur der egalitären Differenz (Prengel), die ein anerkennend-heterogenitätssensibles Handeln evoziert.

Zwar spielt die Heterogenität von Schüler*innen in der bisherigen inklusionsbezogenen Einstellungsforschung eine zentrale Rolle, allerdings werden dabei, wie einleitend angedeutet, v.a. Fragen von (Nicht-)Behinderung fokussiert, womit empirisch exklusiv eine von *vielen* für Schule und Unterricht potenziell relevanten Heterogenitätsdimensionen aufgerufen wird.

3 Empirische Verortung und Fragestellung(en) der INSL-Studie

Aufgrund ihres empirisch belegten Einflusses auf pädagogisches Handeln sowie der ihr zugeschriebenen Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion wurden mit der Studie „Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“ (INSL)¹ u.a. explizite² Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität und zur Relevanz ausgewählter Heterogenitätsdimensionen für die Planung inklusionsorientierten Unterrichts erfasst. Dabei wurde eine Fokussierung auf sonderpädagogische Attribuierungen vermieden. Die Studie verortet sich

1 INSL ist als fachspezifische Forschung angelegt. Im Rahmen dieses Beitrages werden allerdings nicht-fachspezifische Ergebnisse referiert, sodass der Kontext der Sachunterrichtsdidaktik in den Darstellungen außen vor bleibt.

2 Zur Unterscheidung expliziter und impliziter Einstellungen und derer Vorhersagekraft konkreten Verhaltens siehe exemplarisch Asendorpf und Neyer (2012, 36ff.).

in der sozialpsychologisch orientierten Einstellungsforschung und der sachunterrichtlich-inklusionspädagogischen Forschung. Die für diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen der INSL-Studie lauten:

- *Inwiefern lässt sich bei angehenden Lehrkräften eine spezifische Fokussierung auf bestimmte Heterogenitätsdimensionen feststellen?*
- *Inwiefern lassen sich heterogenitätsbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte als belastungsbezogen negativ, normbezogen negativ oder differenzbezogen positiv beschreiben?*
- *Inwiefern beeinflussen ausgewählte Variablen diese Einstellungen?*

4 Methodik

INSL wurde als quantitative Querschnittsstudie in zwölf Bundesländern durchgeführt. Mittels zweier mehrheitlich aus geschlossenen 4-stufigen Ratingskalen bestehender Fragebögen wurden im Wintersemester 2016/2017 Daten im Mixed-Mode-Design (Online und Paper-Pencil) erhoben, sodass eine repräsentative Stichprobe von $N=2200$ ($N_{\text{online}}=278$, $N_{\text{paper-pencil}}=1922$) erzielt werden konnte. Die weitgehend identischen Erhebungsinstrumente umfassen 36 bzw. 39 Fragen zur Erfassung von Kognitionen wie bspw. Einstellungen, Lehr-Lern-Überzeugungen, spezifischen Motivationen, aber auch des subjektiven Inklusionsverständnisses angehender Lehrkräfte verschiedener Lehramtsstudiengänge im Primarbereich. Die für diesen Beitrag relevanten expliziten Einstellungen zu Heterogenität wurden einerseits auf Basis einer von Lang u.a. (2010) entwickelten, aus 3 Subskalen bestehenden und für INSL leicht modifizierten Skala als abstraktes, multidimensionales Konstrukt erfasst. Ergänzend wurden sie mittels einer für INSL neu entwickelten und erprobten Skala zur Relevanz verschiedener lerner*innenbezogener Heterogenitätsdimensionen im Kontext inklusionsorientierter Unterrichtsplanung (vgl. Simon 2015, 2015a) erhoben. Durch die Kombination beider Skalen wird das abstrakt-multidimensionale Konstrukt Heterogenität konkretisiert und es wird versucht der Tendenz einer auf sonderpädagogische Differenzkategorien bezogenen reifizierenden inklusionspädagogischen Einstellungsforschung entgegenzuwirken.

5 Stichprobenbeschreibung

Die Befragten des in sieben Bundesländern generierten Teilsamples ($N_{\text{online}}=278$) gaben zu 88,5% an weiblich (entspricht der typischen Geschlechterverteilung im Primarbereich) und im Mittel 23 Jahre alt (Min=17 und Max=52 Jahre) zu sein.

79,9% studierten ein Grundschul-/Primarstufenlehramt, 10,8% ein sonderpädagogisches Lehramt und der Rest ein übergreifendes Lehramt (z.B. das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule) oder das Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik. Die neben den Schulfächern studierten weiteren ‚Fächer‘ bzw. Schwerpunkte können Tabelle 1 entnommen werden. Anhand eines Intervalls vom 1.-5. sowie vom 6.-10. (Fach-)Semester lassen sich die Befragten (N=278) hinsichtlich ihres Studienfortschrittes in 57,9 % ‚Anfänger‘ und 42,1% ‚Erfahrene‘ gruppieren. Ca. 75% aller Befragten hatten im Rahmen ihres Studiums bereits mindestens eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion, 46,8% hatten ein bis zwei, 12,2% drei bis vier und 15,5% sogar fünf oder mehr Veranstaltungen. Etwa ein Viertel (24,5%) hatte noch gar keine entsprechende Lehrveranstaltung.

Tab. 1: Weitere Studienschwerpunkte

Gendersensible Pädagogik	4,6%
Milieusensible Pädagogik	7,2%
Interkulturelle Pädagogik	11,5%
Sonderpädagogik	24,5%
DAZ/Sprachbildung	32,7%

6 Ergebnisse

Die Ergebnisse der deskriptiven und multivariaten Datenanalysen werden nachfolgend entsprechend der oben benannten Forschungsfragen dargestellt.

6.1 Inwiefern lässt sich eine spezifische Fokussierung in Bezug auf die Relevanz verschiedener Heterogenitätsdimensionen feststellen?

Mithilfe einer aus 15 Items bestehenden, für INSL entwickelten Skala (Cronbachs $\alpha=,85$) wurden die Einstellungen der Befragten zur Relevanz verschiedener schüler*innenbezogener Heterogenitätsdimensionen für die Planung inklusionsorientierten Sachunterrichts erfasst. Anhand der Mittelwerte (Angaben für Beispielimite siehe Tab. 2) zeigt sich, dass der Dimension „Behinderung“ die größte und der Dimension „Geschlecht“ die geringste Relevanz beigemessen wird.

Tab. 2: Beispielitems und Kennwerte der Skala zur Relevanz ausgewählter Heterogenitätsdimensionen für die Planung inklusiven Sachunterrichts (N=278, Min=1, Max=4)

Beispielitem	Heterogenitäts-Fokus	M	SD	r_{it}
Behinderung	Behinderung, Migration, soziale Lage	3,56	,70	,45
Migrationshintergrund		3,07	,92	,59
Lernstil/Lernstrategien	Psychologische Merkmale	3,32	,83	,47
Interessen		3,24	,84	,41
Glaube/Religion	Alter, Geschlecht, Glaube/Religion	2,39	,99	,54
Geschlecht		2,24	,98	,49

Nach der positiven Prüfung der Eignung der Skala mithilfe des KMO- und Bartlett-Tests sowie anhand der MSA-Werte wurden die 15 Items mittels explorativer Faktorenanalyse (PCA, Varimax) zu drei Faktoren gebündelt (siehe Tab. 3), die 58% der Varianz aufklären. Der Mittelwertvergleich verdeutlicht, dass dem Faktor „Behinderung, Migration, soziale Lage“ die größte Relevanz beigemessen wird.

Tab. 3: Kennwerte der Faktoren der Heterogenitäts-Fokussierung (N=278)

Faktor	Items	Cronbachs α	M	SD
Behinderung, Migration, soziale Lage	7	,84	3,21	,59
Psychologische Merkmale	5	,80	3,13	,64
Alter, Geschlecht, Glaube/Religion	3	,58	2,43	,72

6.2 Inwiefern lassen sich Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität als eher belastungsbezogen negativ, normbezogen negativ oder differenzbezogen positiv einschätzen?

Eine normbezogen negative Einstellung zu Heterogenität impliziert nach Lang et al. (2010: 318) ein Homogenisierungsdenken, das mit dem Ziel verbunden wird „durch entsprechende Methoden im Unterricht [...] Unterschiede auszugleichen und im Idealfall eine festgelegte Bezugsnorm zu erreichen“ (ebd.). Im Gegensatz zur differenzbezogen positiven Einstellung wird Heterogenität also „als geradezu hinderlich für erfolgreichen Unterricht wahrgenommen“ (ebd.), während mit der belastungsbezogen negativen Sichtweise auf Heterogenität ein erwarteter (Mehr-)Aufwand bzw. eine höhere Belastung durch Heterogenität im Unterricht thematisiert wird. Nach der positiven Prüfung der leicht veränderten Skala nach

Lang et al. (2010) auf ihre Eignung zur Faktorenanalyse wurde die von Lang et al. berichtete Faktorenstruktur bestätigt, wobei die drei Faktoren 52,5% der Varianz erklären. Ein Vergleich der Item-Mittelwerte (siehe Tab. 4) verdeutlicht, dass die Befragten am stärksten der Aussage „Durch die Verschiedenheit der Kinder in einer Klasse ergibt sich die Möglichkeit, dass Kinder voneinander lernen“ zustimmen, während die Aussage „Es sollte das Ziel sein, dass alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt dieselbe Leistung erbringen können“ am stärksten abgelehnt wird.

Tab. 4: Beispielitems und Kennwerte der Skala Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht (N=278, Min=1, Max=4)

Beispielitem	Einstellungstyp	M	SD	r_{it}
Durch die Verschiedenheit der Kinder in einer Klasse ergibt sich die Möglichkeit, dass Kinder voneinander lernen.	differenzbezogen positiv	3,74	,52	,60
Die Verschiedenheit der Kinder in einer Klasse macht die Unterrichtsvorbereitung zeitaufwändiger.	belastungsbezogen negativ	3,37	,70	,39
Es sollte das Ziel sein, dass alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt dieselbe Leistung erbringen können.	normbezogen negativ	1,64	,87	,38

Mit Blick auf die Subskalen bzw. Faktoren wird die Orientierung der Befragten bestätigt (siehe Tab. 6): Sie stimmen dem Faktor differenzbezogen positive Einstellung am meisten zu. Die Werte der internen Konsistenz der Subskalen sind etwas schlechter als bei Lang et al. (2010, 324).

Tab. 6: Kennwerte der Faktoren der Einstellungen zu Heterogenität (N=278)

Faktor	Items	Cronbachs α (Wert bei Lang et al. 2010)	M	SD
differenzbezogen positive Einstellung (Heterogenität als Bereicherung)	5	,796 (,84)	3,45	,50
belastungsbezogen negative Einstellung (Heterogenität als Arbeitsbelastung)	5	,718 (,77)	2,45	,57
normbezogen negative Einstellung (Ziel der Homogenisierung)	4	,556 (,64)	2,10	,61

6.3 Inwiefern beeinflussen ausgewählte Variablen diese Einstellungen?

Um Hinweise auf mögliche Zusammenhänge und Unterschiede der erfassten Einstellungen zu bekommen, wurden hinsichtlich der insgesamt sechs Faktoren (siehe Tab. 3 und 6) und einzelner Items sowie ausgewählter Variablen bivariate Korrelationen ermittelt und einfache Varianzanalysen (Mittelwert-Gruppenvergleiche und Mann-Whitney-U-Tests³) durchgeführt. Aus Platzgründen werden nachfolgend nur ausgewählte Ergebnisse dieser Analysen referiert.

Bezüglich der für eine inklusionsorientierte Unterrichtsplanung als am relevantesten erachteten Dimension Behinderung konnten ausschließlich schwache Korrelationen mit den Faktoren belastungsbezogen negative ($r=,130^*$, $p=,031$) und normbezogen negative Einstellung zu Heterogenität ($r=,125^*$, $p=,038$) ermittelt werden, während die Überprüfung von Zusammenhängen der jeweils drei Faktoren beider Skalen signifikante schwache Korrelationen zwischen dem als am bedeutsamsten eingeschätzten Faktor Behinderung, Migration und soziale Lage mit der differenzbezogen positiven Einstellung ($r=,154^*$, $p=,010$) ergab. Der Faktor normbezogen negative Einstellung zeigte wiederum mehrere signifikante Korrelationen (siehe Tab. 7).

Tab. 7: Korrelationen des Faktors „normbezogen negative Einstellung“

Faktor	Alter (N=278)	Bundesland (N=278)	Studienfortschritt Fachsemester (N=202)	Studium sonderpädagogischer Fachrichtung (N=278)	Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen zu Inklusion (N=278)
normbezogen negative Einstellung	$r=-,183^{**}$ $p=,002$	$r=-,261^{**}$ $p=,000$	$r=-,292^{**}$ $p=,000$	$r=,145^*$ $p=,015$	$r=-,299^{**}$ $p=,000$

Die Variablen Studienfortschritt, Studium sonderpädagogischer Fachrichtung und Besuch von Lehrveranstaltungen zu Inklusion zeigen weiterhin verschiedene signifikante Varianzen, v.a. bezüglich der Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht (siehe Tab. 8).

3 Da die Kolmogorov-Smirnov- und Shapiro-Wilk-Tests keine Normalverteilung der Daten ergaben, wurde der U-Test den parametrischen Verfahren des T-Tests und der ANOVA vorgezogen.

Tab. 8: Mittelwert-Gruppenvergleiche bezüglich der Heterogenitäts-Einstellungs-Faktoren

		Heterogenitäts-Einstellung			
		differenzbezogen positiv	belastungsbezogen negativ	normbezogen negativ	
Studienfortschritt	‘Anfänger‘	M	3,43	2,44	2,21***
		N	161	161	161
		SD	,53	,57	,60
	‘Erfahrene‘	M	3,49	2,48	1,94***
		N	117	117	117
		SD	,44	,56	,60
Sonderpädagogische Fachrichtung	Ja	M	3,5118	2,30*	1,94**
		N	68	68	68
		SD	,44	,53	,62
	Nein	M	3,44	2,50*	2,15**
		N	210	210	210
		SD	,51	,57	,61
Lehrveranstaltungen zu Inklusion	Ja	M	3,28**	2,60*	2,38***
		N	71	71	71
		SD	,58	,54	,63
	Nein	M	3,51**	2,40*	2,00***
		N	207	207	207
		SD	,45	,57	,58

Die Varianzen sind bei einem Signifikanzniveau von $\alpha=,05$ bei $p \leq ,05$ signifikant (*), bei $p \leq ,01$ sehr signifikant (**) und bei $p \leq ,001$ höchst signifikant (***).

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt verweisen die analysierten Daten auf z.T. ambivalente Einstellungen zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normorientiertem Homogenisierungsdenken, die die zunächst ermittelten positiven Einstellungen zu Heterogenität als abstrakt-mehrdimensionales Konstrukt im Rahmen der untersuchten Korrelationen und Varianzen relativieren und die weiterhin mit einer spezifischen (Nicht-)Fokussierung ausgewählter Heterogenitätsdimensionen einhergehen. So wird die Heterogenitätsdimension Behinderung von den Befrag-

ten als am relevantesten für eine inklusive Unterrichtsplanung eingeschätzt. Dass diese Dimension schwach mit belastungs- und normbezogenen negativen Einstellungen zu Heterogenität korreliert, verweist darauf, dass Behinderung im Kontext von Unterrichtsplanung tendenziell mit einer höheren (Arbeits)Belastung und dem Ziel der Homogenisierung verbunden wird. Auf faktorenanalytischer Ebene wird deutlich, dass der mehrdimensionale Faktor Behinderung, Migration und soziale Lage, der Dimensionen bündelt, die im Kontext der Bildungs(ungleichheits)forschung seit langem als hoch relevant gelten, als am bedeutendsten für die inklusive Unterrichtsplanung erachtet wird und mit differenzbezogenen positiven Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht korreliert. Normbezogenen negative Einstellungen korrelieren am stärksten mit der Variable Besuch von Lehrveranstaltungen zu Inklusion. Die Varianzanalysen verdeutlichen, dass Studierende dann stärkere positive Einstellungen bzw. schwächere negative Einstellungen zu Heterogenität zeigen, wenn sie *noch keine* Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion hatten. Dies wirft die Frage auf, ob in den von den Befragten besuchten Lehrveranstaltungen nicht nur ein Bewusstsein für mögliche (Mehr-)Belastungen im inklusiven Unterricht, sondern v.a. auch ein Normalisierungs- resp. Homogenisierungsgedanken gefördert wird, das einem reflexiven Verständnis schulischer Inklusion widerspricht. In den Fokus für weitere Forschungen könnte daher die Frage nach konkreten vermittelten Inhalten und Zielen inklusiven Unterrichts sowie nach (implizit) geförderten Einstellungen im Rahmen der Hochschullehre rücken. Die Daten verweisen weiterhin darauf, dass sich die erfassten Einstellungen im Studienverlauf zumindest partiell relativieren und dass das Studium einer sonderpädagogischen Fachrichtung positiv moderierend auf Einstellungen zur Heterogenität wirkt.

Dass positive und normbezogen-negative Einstellungen zu Heterogenität sich nicht per se ausschließen, sondern dass diese parallel existieren, kann auf der Theorieebene – je nach Heterogenitäts- und Inklusionsverständnis – als widersprüchlich (i.S. des breiten Inklusionsverständnisses) oder erwartungskonform interpretiert werden. So argumentiert bspw. der RTI-Ansatz über eine (vermeintlich) positive Hinwendung zu Vielfalt, zielt jedoch gleichsam auf eine differenzreduzierende Normalisierung durch (sonder-)pädagogische Interventionen. Damit sind die dargestellten Daten auch als Hinweis auf Widersprüche innerhalb der Diskurse um schulische Inklusion zu deuten (vgl. auch Simon 2015a).

8 Fazit

Da mit INSL explizite Einstellungen erfasst wurden, können keine Aussagen zu deren Relevanz für künftiges Verhalten getroffen, allerdings Anreize für Reflexionen u.a. mit Blick auf die Hochschullehre, gegeben werden. Die vorge-

stellten Ergebnisse verdeutlichen, dass sich sowohl (angehende) Lehrkräfte als auch Akteur*innen der Lehrkräftebildung (selbst)kritisch mit dem „häufig noch gängigen ‚Homogenisierungsdenken‘“ (Lang u.a. 2010, 319) auseinandersetzen sollten, da dieses – das lassen die Datenanalysen zumindest vermuten – auch in der Hochschule (noch) etabliert ist. Die damit einhergehenden Fiktionen von ‚Normalschüler*innen‘ und ‚normalen‘ Entwicklungsverläufen stehen einem positiv-reflexiven Umgang mit Heterogenität im inklusionsorientierten Unterricht potenziell hemmend entgegen und lassen ihre Überwindung nach wie vor als bedeutsame Entwicklungsaufgabe u.a. für die Lehrkräftebildung erscheinen.

Literatur

- Asendorpf, J. B. & Neyer, Franz J. (2012): *Psychologie der Persönlichkeit*. 5., vollst. überarb. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer Medizin.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2009): *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 469-520.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017): Einleitung. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-12.
- Budde, J. (2013): Einleitung. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 7-26.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* (2016) 1, S. 54-66.
- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg: Lebenshilfe, 33-52.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, 315-331.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2017, 393-415.
- Seitz, S. (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 190-197.
- Simon, T. (2015). Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: K. Michalik, H. Giest & H.-J. Fischer (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-267.
- Simon, T. (2015a): Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In: I. Schnell (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-99.
- Winker, G. & Degele, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.

Catania Pieper und Brigitte Kottmann

Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden – „Die Situation meines Förderkindes habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“

Abstract

Ausgehend von einer schriftlichen Reflexion, die eine Teilnehmerin des Projekts *Schule für alle* dokumentierte, werden Einblicke in subjektive Sichtweisen und möglicherweise vorhandene Normalitätsvorstellungen von einer Lehramtsstudierenden geboten. Die Auswertung und Analyse erfolgt unter dem Aspekt der Wahrnehmung und Herstellung von Normalität. Die Ergebnisse werden diskutiert und abschließend mit den konstitutiven Elementen der Praxisphasenkonzeption in Beziehung gesetzt.

1 Ausgangslage

Ausdrücke wie *normal* und *Normalität* gelten als „Querschnittsbegriffe“ (Link 2008, 60), die im alltäglichen Leben sowie gleichermaßen in wissenschaftlichen Diskursen häufig keine Explikation erfahren. Vielmehr erwachsen aus unterschiedlichen Disziplinen je eigene Normalitätsvorstellungen (vgl. Lingenauer 2008). Normalität, so Link (2008), wird technisch hergestellt und basiert somit auf systematischen Statistiken und massenhaften Datenerhebungen. In seiner Normalismustheorie kreiert er ein dynamisches Bild der Gesellschaft, in dem Normalität von Subjekten konstruiert wird und diese Konstruktionen gleichermaßen auf sie (zurück) wirken, so dass ein sich (re)produzierender Prozess sichtbar wird, beispielsweise „[...] wenn die Herstellung von normalisierten institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen und erzieherischen Feldes eine Normalisierung von Individuen erzwingt, die wiederum auf die normalisierten Institutionen zurückwirken“ (von Stechow 2004, 11).

Aus einer milieuthoretischen Perspektive kann *normal* gefasst werden, als das was vertraut und selbstverständlich ist, beispielweise der eigene Habitus (vgl. Kahn u.a. 2012). Bourdieu (1982) zeigt in seiner Habitustheorie, dass Individuen mit einer vergleichbaren Ausprägung des sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals

demselben Milieu angehören. Und, dass über diese Zugehörigkeit eine milieuspezifische Sozialisation stattfindet, durch die gemeinsame „Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Verhaltensmuster“ (Liebau 2012, 363) erworben werden. Ebenso wie Link (2008) pointieren Bourdieu und Passeron (1971) die Bedeutung von Institutionen und machen auf Mechanismen des Bildungswesens aufmerksam, die einen Beitrag zur (Re)Produktion von Bildungsungleichheit leisten (können).

Trotz anhaltender bildungspolitischer Diskussionen um Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem, zeigt sich die soziale Herkunft weiterhin als langfristiger und wirkmächtiger Prädiktor in Bildungsbiographien (vgl. Hillmert 2018). Dies erweist sich als besonders prekär, wenn von Lehrkräften mitunter der Habitus der Mittelschicht anerkannt wird (vgl. Lange & Soremski 2010), dieser infolgedessen als Orientierungshorizont bzgl. Anforderungen und Erwartungen fungiert (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) und wenn keine oder lediglich eine geringe Passung zwischen dem familiären und dem schulischen (implizit geforderten) Habitus besteht und determiniert Selektionsmechanismen sukzessiv greifen (vgl. Hopf 2015). Übergänge im Bildungswesen, die auch von Lehrkräften mitgetragen werden (müssen), sind häufig mit einem Selektionsrisiko verknüpft (vgl. Bildungsbericht 2018), so dass Lehrkräfte (ungewollt) einen Beitrag zu „kumulierten Selektionsprozessen“ (Hillmert 2018, 78) leisten.

Dieser Missstand zeigt, dass es eine Notwendigkeit für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften darstellt, diese Herstellungsprozesse von Ungleichheit wahrzunehmen und zu reflektieren und zudem für heterogene Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren, um – statistischen (vgl. Link 2008) wie milieuspezifischen (vgl. Bourdieu 1982) – Normalitätsvorstellungen konstruktiv entgegenzuwirken und die in Gesellschaft und Schule vorhandene Vielfalt anzuerkennen (vgl. Prengel 2006).

2 Das Projekt *Schule für alle*

Im Jahr 1994 wurde das Projekt *Schule für alle* von Prof.‘in Dr. Dagmar Hänsel in Zusammenarbeit mit Marianne Zimmer an der Universität Bielefeld initiiert. Es richtet sich aktuell an Bachelorstudierende des Studienganges Grundschule (mit Integrierter Sonderpädagogik). Über ein Jahr begleiten und fördern die Projektteilnehmenden ein benachteiligtes Grundschulkind in schulischen wie außerschulischen Bereichen und erhalten so vielfältige Einblicke. Die Einzelfallarbeit erweist sich als besonders bedeutungsvoll, da über sie eine lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit heterogenen Lebenslagen von Kindern erfolgt, die den Studierenden häufig weniger(er) vertraut sind (vgl. Kottmann 2014) und darüber

ein Wahrnehmen und Sensibilisieren für Disparitäten gewährleistet wird, um Heterogenität konstruktiv begegnen zu können (vgl. Schönknecht & de Boer 2008). Während der einjährigen Praxisphase werden die Studierenden fortwährend universitär begleitet, so dass Erfahrungen aus der Einzelfallarbeit in vielfältigen Reflexionsräumen kollegial beraten und theoriegeleitet diskutiert werden. Somit besteht nicht nur eine kontinuierliche Synergie zwischen Theorie und Praxis (vgl. Terhart 2000), sondern gleichzeitig wird eine „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, 360) gefördert. Eine bewusste Auseinandersetzung auch mit dem eigenen pädagogischen Handeln ermöglicht, den subjektiven Orientierungshorizont wahrzunehmen und eigene „Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Verhaltensmuster“ (Liebau 2012, 363) zu reflektieren.

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Seit dem Frühjahr 2016 wird *Schule für alle* im Rahmen des Projekts Bi^{professional} wissenschaftlich begleitet. Die Evaluationsforschung fokussiert (mögliche) Professionalitätsentwicklungen von Lehramtsstudierenden während der universitär begleiteten Berufsfeldbezogenen Praxisstudie².

Ein Schwerpunkt liegt auf den Erfahrungen, die die Lehramtsstudierenden in ihrer Selbstsicht während des Projekts *Schule für alle* als bedeutungsvoll wahrnehmen und wie sie diese für ihre eigene Professionalitätsentwicklung erleben. In Anlehnung an das Erfahrungsverständnis nach Dewey (1997, 2011) und orientiert an den Stufen der denkenden Erfahrung wurde ein promptgestützter Reflexionsbogen konzipiert, um die Studierenden gezielt in ihrem Reflexionsprozess zu unterstützen (vgl. Schäfer u.a. 2012). Während der Seminarzeit dokumentieren und reflektieren die Studierenden im Rhythmus von etwa zwei bis drei Wochen ihre Praxiserfahrungen.

3.1 Auswertung & Analyse

Im Folgenden sollen mit einer an die objektive Hermeneutik (vgl. Wernet 2012) angelehnten Auswertung der Äußerungen eines exemplarischen Reflexionsbogens, latente Sinnstrukturen einer Studentin offengelegt werden. Die anschließende Analyse erfolgt unter dem Aspekt der Wahrnehmung und Herstellung von

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2 Um (mögliche) Professionalitätsentwicklungen mit der Teilnahme an dem Projekt *Schule für alle* diskutieren zu können, wurde eine Kontrollgruppe im Forschungsdesign aufgenommen.

Normalität. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um einen Zugang zu subjektiven Bedeutungskontexten der Studierenden zu ermöglichen und die Auseinandersetzung der Lehramtsstudierenden mit den kindlichen Lebenswirklichkeiten zu rekonstruieren.

Zu Beginn des zweiten Semesters formuliert eine Studentin³:

„Sehr bedeutungsvoll war für mich das Durchführen der Netzwerkanalyse. Dort habe ich Informationen erhalten, die ich in einem normalen Gespräch nicht erhalten hätte. Mit den Informationen konnte ich mir ein besseres Bild über die außerschulische Situation machen und mein Förderkind besser kennenlernen. Ich war sehr erschrocken und gleichzeitig interessiert. Die häusliche und familiäre Situation meines Förderkindes habe ich sofort mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt. Dass die Kinder nichts dafür können, in welche Umkreise sie gelangen und dass dies nicht zu einem schulischen Nachteil werden kann. Außerdem wurde mir bewusst, was ich in meiner Kindheit und Schulzeit für ein geeignetes Umfeld hatte.“ (O_06)

Die Studentin leitet ihre Reflexion über die Worte „sehr bedeutungsvoll“ ein und unterstreicht damit den hohen Stellenwert, den sie der Erfahrung zuspricht. Dies manifestiert sich in den nachgestellten Worten „für mich“, wodurch sie ihre eigene Person markiert. Den methodischen Zugang der Netzwerkanalyse, bei dem die Kinder gebeten werden, ihr soziales Umfeld und individuelles Netzwerk mit Hilfe von Bauklötzen aufzubauen und so bedeutungsvolle Orte und Personen darzustellen (vgl. Andresen u.a. 2013), grenzt die Studierende folgend explizit zu einem „normalen Gespräch“ ab und pointiert darüber den besonderen Charakter, den sie dem diagnostischen Verfahren zuspricht. Die neuen Informationen sieht die Studierende als einen Mehrgewinn an, da sie sich darüber „ein besseres Bild“ machen kann. Dies symbolisiert, dass etwas für sie sichtbarer, klarer wird. Dieses Bild bezieht sich auf die „außerschulische Situation“ und hilft der Studentin, ihr „Förderkind besser kennenzulernen“. Gleichwohl liegt eine gewisse Eindimensionalität vor, denn sie beschreibt, dass sie etwas – von jemandem – bekommen hat und somit kein (Informations-)Austausch, stattgefunden hat. „Ich war erschrocken“ spiegelt eine starke Emotionalität und einen Irritationsmoment. Die Ergänzung „und gleichzeitig interessiert“ zeigt ihre Neugierde und Bereitschaft auf dieses Unbekannte bzw. Unerwartete zuzugehen. Folgend klärt die Lehramtsstudierende den Moment des Schreckens auf: „die häusliche und familiäre Situation meines Förderkindes“. Diese hat sie „sofort“ also unmittelbar, und zeigt damit, dass dies der erste Impuls für sie ist, mit ihrer „eigenen verglichen“. Die eigene und vertraute Lebenssituation wird demzufolge als Maßstab herangezogen. Der Nachtrag „und Mitleid gespürt“ verdeutlicht, dass es sich nicht um einen konstruktiven Ver-

³ An dieser Stelle sei zu betonen, dass nicht die Studierende zum Fall gemacht werden soll, sondern vielmehr die von ihr dokumentierte Erfahrung.

gleich handelt, sondern vielmehr ein hierarchisches Verhältnis beschrieben wird, in dem sie die häusliche und familiäre Lebenssituation ihrer eigenen unterordnet. Über „die Kinder“ konstruiert die Studentin eine Gruppe, zu der sie auch ihr „Förderkind“ zählt und grenzt diese Gruppe implizit von anderen – ihrer eigenen – ab. Sie führt weiter aus „nichts dafür können“ und schreibt ihnen damit keine Verantwortung zu, sondern über den Ausdruck „gelangen“ wird vielmehr ein fremdbestimmter Prozess benannt, der eine Passivität expliziert. Der Terminus „Umkreis“ symbolisiert, dass die Bachelorstudierende die familiäre und häusliche Situation öffnet. Durch den Nachsatz „dass dieses nicht zu einem schulischen Nachteil werden kann“ verdeutlicht die Studentin, dass sie die Verwobenheit zwischen der familiären und schulischen Situation wahrgenommen hat und potentielle Risiken darin sieht. Über die Satzeinleitung „außerdem“ öffnet sie ein weiteres Feld. Ihr ist „bewusst geworden“ zeigt, dass die Erfahrung sie zu einer intensiven Auseinandersetzung angeregt hat und sie darüber Erkenntnisse gewinnen konnte: „was ich in meiner Kindheit und Schulzeit für ein geeignetes Umfeld hatte“. Sie betont erneut ihre Lebenssituation und unterstreicht mit „geeignet“ zum einen ihre subjektive Normalitätsvorstellung sowie zum anderen eine implizite Dichotomie von geeigneten vs. nicht-geeigneten Umfeldern von Kindern.

4 Diskussion der Ergebnisse

Zunächst sei vorangestellt, dass es sich bei den vorgestellten Einblicken in den Auswertungs- und Analyseprozess um exemplarische Auszüge handelt und der zugrunde gelegte Reflexionsbogen hinsichtlich des Themenschwerpunktes des Beitrags explizit ausgewählt wurde. Dennoch unterstreichen die Einblicke in die subjektive Sichtweise der Studierenden, divergente Potenziale der Praxisphasenkonzeption des Projekts *Schule für alle*.

Die Netzwerkanalyse, ein diagnostisches Verfahren, bildet den Ausgangspunkt der vorgestellten Reflexion ab. Das Projekt *Schule für alle* ist im Modul der in NRW obligatorischen *Berufsfeldbezogenen Praxisstudie* curricular verankert, das sich an der Universität Bielefeld im Grundschullehramtsstudium vor allem auf „Diagnostik und Förderung“ konzentriert. Die Verwobenheit von Theorie und Praxis bietet den Studierenden sowohl die Chance Praxiserfahrungen kollegial zu teilen als auch theoretisches Wissen in der Praxis auszuprobieren und gleichzeitig diese Erfahrungen wiederum im universitären Kontext zu reflektieren, so dass eine dynamische Wechselbeziehung besteht, die einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden leisten kann (vgl. Terhart 2000).

Die Studentin formuliert in ihrer Reflexion, dass sie sich ein besseres Bild von der außerschulischen Situation machen und sie darüber ihr Förderkind besser ken-

nenlernen konnte. Durch die einjährige Einzelfallarbeit entsteht ein besonderer Erfahrungsraum für die Lehramtsstudierenden, da sie sich nicht auf Unterricht, auf eine ganze Klasse oder Gruppe konzentrieren, sondern bewusst eine persönliche Beziehung zu dem Kind eingehen und parteilich agieren. Über die intensiven Einblicke in die Lebenswirklichkeit der Kinder werden u.U. auch Abhängigkeiten oder Wechselbeziehungen zwischen familiären und schulischen Situationen transparent (vgl. Kottmann 2014). Das Wissen um (vgl. Hillmert 2018) sowie das Berücksichtigen von individuellen Lebenssituationen (vgl. Schönknecht & de Boer 2008) erweisen sich als zentral, um Vielfalt anerkennen zu können (vgl. Prengel 2006).

Einen Moment der Irritation beschreibt die Studentin über die Ambivalenz zwischen erschrocken und gleichzeitig interessiert sein. Dies verdeutlicht, dass die Projektkonzeption den Studierenden Erfahrungen mit unbekanntem und unerwarteten Situationen ermöglichen kann (vgl. Kottmann 2014). In dem vorgestellten Fall ist dies die häusliche und familiäre Situation des Kindes, die die Studentin unmittelbar mit ihrer eigenen vergleicht. Es zeigt sich, dass die eigene, milieuspezifische Sozialisation als Bezugsgröße fungiert und somit den Orientierungshorizont wiederspiegelt. Dieser exemplarische Auszug unterstreicht, dass Praxiserfahrungen nicht per se zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften beitragen (vgl. Keller-Schneider 2016), sondern es eines gezielten Raumes für eine bewusste, reflektierte Auseinandersetzung bedarf (vgl. Košinár 2014), um die eigene Konstruktion von Normalität zu hinterfragen (vgl. Schönknecht & de Boer 2008), und um – wie in diesem Beispiel – zunächst ein Wahrnehmen und Sensibilisieren für heterogene Lebenswirklichkeiten zu fördern. Gleichwohl darf explizit kein voyeuristischer Blick auf die Kinder und ihre Familien bzw. Lebenssituationen eingenommen werden. Da die Beziehungen der Studierenden zu *ihren* Kindern (und häufig auch zu deren Familien) von gegenseitiger Wertschätzung und Kompetenzorientierung geprägt sind, ist es vielmehr eine Patenschaft und Parteilichkeit, die in der gemeinsamen Zeit entsteht und die einen nachhaltigen Beitrag für eine Sensibilisierung der zukünftigen Lehrer*innen leisten kann.

5 Ausblick

Die besondere Praxisphasenkonzeption des Projekts *Schule für alle* kann Lehramtsstudierenden eine Nähe zu heterogenen Lebenswirklichkeiten bieten. Durch das Wahrnehmen und Sensibilisieren für eben diese kann ein Beitrag zum Öffnen eines (subjektiven) Orientierungshorizonts (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) geleistet werden, um so der weiterhin vorherrschenden Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem zu begegnen.

Dieses prospektive Potenzial kann um ein Gegenwärtiges ergänzt werden, denn wie bereits dargelegt, ist die soziale Herkunft ein langfristiger Prädiktor in Bildungsbiographien. El-Mafaalani (2014) zeigt in seiner Dissertationsschrift „Vom Arbeiterkind zum Akademiker“, dass (junge) Erwachsene, die diesen Weg gegangen sind, stets einen „sozialen Paten“ (El-Mafaalani 2014, 27) an ihrer Seite hatten. Aufgrund der strukturellen wie inhaltlichen Praxisphasenkonzeption, besteht in der Regel eine sehr intensive Beziehung zwischen den Studierenden und den Kindern. Häufig sind die Studierenden für die Kinder zuverlässige Bezugspersonen und nehmen eine Vorbild- oder Orientierungsfunktion ein. Besonders die Begleitung und Förderung im außerschulischen Bereich zeigt den Kindern alltägliche Bildungsmöglichkeiten und eröffnet ihnen somit Teilhabemöglichkeiten, so dass möglicherweise Studierende bereits zu sozialen Pat*innen geworden sind. Gleichzeitig bietet die Praxisphasenkonzeption den Studierenden einen einmaligen Erfahrungsraum, durch den konkrete Bildungschancen für alle Involvierten geboten werden.

Literatur

- Andresen, S., Fegter, S. & Hurrelmann, K. (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. WorldVision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bildungsbericht (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: WBV.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1997): Experience and education. The Kappa Delta Pi Lecture Series. 1. ed. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Ed. J. Oelkers, 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- El-Mafaalani, A. (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Bildungsaufstiegs durch Bildung. Online unter: <https://d-nb.info/1046826549/34> (Abrufdatum: 14.11.2017).
- Hillmert, S. (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolge von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer, 73-94.
- Hopf, W. (2015): Bildung, Ungleichheit, Sozialisation. In: K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 788-806.
- Kahn, G., Sertl, M., Raggi, A., Stefan, F. & Unterköfler-Klatzer (2012): „Normalitätsvorstellungen“ von Lehrer/innen. Endbericht. Online unter: http://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Projektbericht_Normalitaetsvorstellungen_Dezember_2012.pdf (Abrufdatum: 21.02.2018).
- Keller-Schneider, M. (2016): Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In: J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in berufspraktischen Studien. Münster und New York: Waxmann, 155-172.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

- Kottmann, B. (2014): „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.): *Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS, 375-384.
- Lange, A. & Soremski, R. (2010): *Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Liebau, E. (2012): Pierre Bourdieu (1930-2002). Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik. In: B. Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 353-376.
- Lingenauber, S. (2008): Normalität. In: S. Lingenauber (Hrsg.) *Handlexikon der Integrationspädagogik*. Band 1: *Kindertageseinrichtungen*. Bochum und Freiburg: Projekt Verlag, S. 160-168.
- Link, J. (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchung. In: H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag, 59-72.
- Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50 (3), 358-372.
- Schäfer, S.; Blomberg, G.; Stürmer, K. & Seidel, T. (2012): Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerbildung – Welche Effekte haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionstiefe von Lehramtsstudierenden? In: *Empirische Pädagogik*. 26 (2), 271-291.
- Schönknecht, G. & de Boer, H. (2008): Heterogenität aus der Perspektive von Studierenden oder der Wunsch nach Normalität. In: J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255-258.
- Stechow, E. von (2004). *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. (2012): Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen von Bildungsprozessen. In: K. Schitthelm (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 183-201.

*Roswitha Ritter, Antje Wehner, Gertrud Lohaus und
Philipp Krämer*

Konzepte von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines Kategorienschemas durch induktive, zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Abstract

Schulische Inklusion wird verstanden als Bewältigung von Diversität und Überwindung der Kategorien *Normal* und *Anders*. Ist das aber auch die subjektive, handlungsleitende Definition dieses Begriffs von Lehramtsstudierenden?

Um die Konzeption des Begriffs sichtbar zu machen, wurden Aussagen von Studierenden zu schulischer Inklusion durch induktive, zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse auf 35 Kategorien, gruppiert in sieben Dimensionen, verdichtet. Dieses Kategoriensystem stellt die Gesamtheit aller möglichen Elemente, die das Konzept einer*s Studierenden von schulischer Inklusion bilden können, dar.

1 Einleitung

Schulische Inklusion bedeutet die Überwindung der Idee einer*s Normalschülerin*s als Teil einer vermeintlich homogenen Lerngruppe; das stellt eine große Herausforderung für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende dar. Die Annahme von Diversität als Normalität bedarf einer neuen Definition von Schule, die sowohl wissenschaftlich als auch subjektiv und individuell konstruiert werden muss.

Zur wissenschaftlichen Theorie von schulischer Inklusion gibt es bislang weder ein allgemein gültiges Verständnis (vgl. Grosche u.a. 2017; Göransson & Nilholm 2014) noch eine einheitliche Definition (vgl. Grosche 2015). Lehrkräfte und Studierende greifen vielmehr auf subjektive Theorien von schulischer Inklusion zurück (vgl. Przibilla u.a. im Druck), um im schulischen Alltag und damit im Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität handeln zu können.

Mandl und Huber (1983, 98) beschreiben subjektive Theorien von Lehrkräften als eine prinzipiell aktualisierbare Kognition, die sich aus (Alltags-) Wissen und Alltagskonzepten sowie aus individuellen Überzeugungen, subjektiven Interpretationen und naiven Schlussfolgerungen zusammensetzt. Nach Dann (1994, 165ff.)

sind subjektive Theorien i.) relativ stabile, wenngleich veränderbare mentale Repräsentationen, die ii.) teilweise implizit sind, aber auch in explizierbarer Form vorliegen können, iii.) ähnliche Formen wie wissenschaftliche Theorien besitzen, iv.) und ebenso vergleichbare Funktionen übernehmen, und v.) sie sind handlungssteuernd. Subjektive Theorien über das Lernen und Lehren gelten neben den Formen des pädagogischen Professionswissens als elementarer Bestandteil zur Beschreibung pädagogischer Kompetenz; insbesondere in neuen und anspruchsvollen Situationen leiten sie das Handeln des Pädagogen (vgl. Helmke 2015). Deshalb sind es vor allem die subjektiven Theorien, die im relativ neuen und anspruchsvollen Kontext der schulischen Inklusion das pädagogische Handeln leiten.

Die bisherige Forschung zu subjektiven Theorien von Lehrkräften fokussiert häufig inhaltlich eng gefasste Kontexte, wie z.B. Unterrichtsstörung (vgl. Dann & Krause 1988) oder Lehrerhandeln in bestimmten Unterrichtsettings (vgl. Haag & Mischo 2003); subjektive Theorien in inklusiven Handlungskontexten hingegen wurden bislang kaum beforscht. Es liegen einige Arbeiten vor, die beispielsweise die Systematisierung unterschiedlicher Verständnisweisen des Inklusionsbegriffs fokussieren (vgl. Göransson & Nilholm 2014), den Begriff zur Evaluation operationalisieren (vgl. Booth & Ainscow 2002) oder versuchen, Definitionen von schulischer Inklusion zu entwickeln (vgl. Krämer u.a. 2016, Grosche u.a. 2017). Grundlage dieser Arbeiten sind aber nicht subjektive Theorien von Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden, sondern Expertenurteile.

Przibilla u.a. (im Druck) konnten eine explorative Studie vorlegen, die subjektive Definitionen von schulischer Inklusion von Lehrkräften, also den Experten in der Praxis, untersucht. Dabei wurde aus den offenen Antworten zum Einstiegsitem „Definieren Sie Inklusion mit Ihren eigenen Worten“ einer landesweiten Online-Befragung von Lehrkräften an Schulen in Nordrhein-Westfalen ein Kategoriensystem, bestehend aus 27 Kategorien und neun Dimensionen, entwickelt. Diese 27 Kategorien stellen die Gesamtheit aller möglichen Elemente einer subjektiven Definition von schulischer Inklusion bei Lehrkräften dar.

Auch Lehramtsstudierende haben bereits ein subjektives Konzept von schulischer Inklusion. Ziel dieser Arbeit ist es daher, diese subjektiven Definitionen zu explorieren. Vor allem die Zusammensetzung der inhaltlichen Aspekte für die Definitionsversuche sind dabei von besonderem Interesse, da diese Hinweise auf die Barrieren für die Bewältigung von Diversität im schulischen Kontext geben können.

2 Material und Methode

Die subjektiven Theorien von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden werden mithilfe eines Kategoriensystems beschrieben. Die Kategorien beschreiben Elemente einer möglichen subjektiven Theorie, das Kategoriensystem bildet die Gesamtheit aller möglichen Elemente.

Die Entwicklung des Kategoriensystems in der vorliegenden Studie beruht auf den Daten aus der Evaluation eines gemeinsamen Seminars für Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik und der Regelschulpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal (vgl. Ritter u.a. 2018). Dabei planen und gestalten die Studierenden in bi-professionellen Tandems nach einer theoretischen Vorbereitung an der Universität Unterricht in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I. Die Studierenden erstellen zu drei Messzeitpunkten (vor dem Seminar, nach der theoretischen Einführung und nach der Praxis) Concept Maps (vgl. Novak & Cañas 2008) zu der Fokusfrage *Was ist schulische Inklusion?*. Für die Erstellung der Concept Maps waren weder Nomen noch Prädikate vorgegeben, sodass die Studierenden ihr eigenes (Alltags-) Wissen, ihre Überzeugungen und Interpretationen visualisieren konnten. Die daraus entstandenen Propositionen, d.h. zwei durch ein Prädikat verbundene Nomen, dienten als Datengrundlage und Analyseeinheiten für eine induktive, zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit dem Ziel, die Daten zu einem übersichtlichen System zu verdichten.

Jede Concept Map eines*r jeden Studierenden repräsentiert dessen/deren subjektives Konzept von schulischer Inklusion. Gemäß der Arbeitsdefinition stellt ein Konzept (Alltags-) Wissen und Alltagskonzepte, individuelle Überzeugungen und Schlussfolgerungen sowie Interpretationen dar. Damit beinhaltet ein Konzept sowohl kognitive als auch affektive Merkmale. In dieser Arbeit werden die Begriffe *Konzept* und *subjektive Theorie*/ *subjektive Definition* synonym verwendet.

2.1 Stichprobe

Das Gesamtdatenmaterial stammt von insgesamt 65 Studierenden im durchschnittlichen Alter von 23 Jahren, wovon zehn männlich sind. 31 Probanden sind Studierende der Regelschulpädagogik, 34 Studierende der sonderpädagogischen Förderung. Die angehenden Sonderpädagogen befinden sich im dritten oder vierten Semester des Bachelorstudiums (BEd), die angehenden Regelschulpädagogen befinden sich im zweiten oder dritten Semester des Masterstudiums (MEd). Die Studierenden besuchten das o.g. Seminar in vier konsekutiven Semestern.

2.2 Generierung der Analyseeinheiten

Die von den Studierenden erstellten Concept Maps wurden in einzelne Propositionen, die je eine sinnhafte Aussage zu einem einzigen Gegenstand beinhalten

(=Subjekt- und Prädikatsterm), transferiert; dabei entstanden insgesamt 2985 Propositionen. Von dieser Datenmenge wurde bei 1013 Propositionen (ca. $\frac{1}{3}$ des Gesamtmaterials) eine Sättigung der zu bildenden Kategorien erreicht (vgl. Mayring 2015, 76), sodass das System aus dieser Teilmenge entwickelt wurde. Die Auswahl der Teilmenge erfolgte systematisch und randomisiert: es wurden sowohl Propositionen von angehenden Sonder- sowie Regelschulpädagogen als auch aus den verschiedenen Testzeitpunkten in gleicher Anzahl, jedoch jeweils zufällig gewählt.

2.3 Inhaltsanalyse

Mithilfe einer induktiven, zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2016) wurden die Einheiten analysiert und systematisch zusammengefasst.

Ziel der Inhaltsanalyse ist eine regelgeleitete Zusammenfassung und Verdichtung des Ausgangsmaterials, ohne den Informationsgehalt einzuschränken. Dabei erfolgt die Analyse und Reduktion des Ausgangsmaterials durch Anwendung der Interpretationsschritte Z1-Z4 (vgl. Mayring 2015, 59ff.).

Zur Paraphrasierung (Z1) wurden zunächst wenig inhaltstragende Elemente eliminiert und die sinntragenden Elemente paraphrasiert. Anschließend wurden die Paraphrasen generalisiert und auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht (Z2), um dann durch die Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen eine erste Reduktion des Datenmaterials herbeizuführen (Z3). Durch anschließende Bündelung und Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4) fand eine weitere Reduktion und Verdichtung des Materials zu einem Kategoriensystem statt. Das so entwickelte System wurde anschließend in sieben Dimensionen aus je inhaltlich aufeinander bezogenen Kategorien gebündelt.

2.4 Gütekriterien

In dieser Studie wurden die Gütekriterien *Regelgeleitetheit*, *Verfahrensdokumentation*, *Gegenstandsnahe* und *Interpretationsabsicherung* (vgl. Mayring 2015) beachtet und befolgt. Die Analyseeinheiten wurden sequenziell und systematisch nach zuvor festgelegten Regeln analysiert und selektiert/gebündelt, sämtliche Analyse-schritte und Entscheidungen zur Reduktion des Datenmaterials wurden in Regelwerken und tabellarisch dokumentiert. Die Codierung erfolgte mithilfe der Software MAXQDA, die eine lückenlose Dokumentation der einzelnen Schritte beinhaltet. Die Gegenstandsnahe ist dadurch gegeben, dass die Stichprobe ausschließlich aus Studierenden, die das o.g. Seminar besuchten, bestand und so ein Bezug zum Gegenstand der schulischen Inklusion geschaffen wurde.

Die Beurteilung der Interrater-Reliabilität wurde in zwei Schritten durchgeführt. 1.) Zur Überprüfung der Transformationsschritte wurde $\frac{1}{4}$ des Datenmaterials

zufällig gewählt und einem zweiten Rater (Letztautor) zur Nachvollziehbarkeit der Schritte zur Verfügung gestellt. Der Rater konnte den Schritten entweder zustimmen oder sie ablehnen; die Übereinstimmung wurde in % gemessen.

2.) Die ursprünglichen Analyseeinheiten wurden von zwei Ratern (Erstautorin und Letztautor) unabhängig voneinander in das entwickelte Kategoriensystem codiert, um dessen Güte zu überprüfen. Die Interrater-Reliabilität wurde dann mithilfe der entsprechenden Funktion in der Software als Kappa-Koeffizienten nach Cohen (κ) ausgegeben. Hierbei erfolgt eine Bereinigung um die Wahrscheinlichkeit zufälliger Übereinstimmungen.

3 Ergebnisse

Das hier entwickelte Kategoriensystem zur subjektiven Definition von schulischer Inklusion beruht auf einem Drittel des gesamten Datenmaterials. Die Interrater-reliabilität des Reduktionsprozesses beträgt 85% Übereinstimmung der unabhängigen Interrater. Die Interraterreliabilität des Kategoriensystems beträgt $\kappa = 0.70$ (Cohen's Kappa).

Nach den Reduktionsschritten konnte das Material auf 35 Kategorien verdichtet werden, die sich wiederum in sieben Dimensionen bündeln lassen. Eine Dimension beschreibt hierbei eine Gruppe von thematisch ähnlichen Kategorien, die aber z.T. gegensätzlich sind und daher keine inhaltliche Einheit darstellen. Die Dimension 2, zum Beispiel, enthält sowohl die Kategorie *Schulische Inklusion fördert alle SuS' [...]* als auch die Kategorie *Schulische Inklusion ist für SuS mit Förderbedarf*. Auf Grundlage der Anzahl der Analyseeinheiten (N), die zu einer entsprechenden Kategorie zusammengefasst wurden, wurden den einzelnen Kategorien Rangplätze (Rang) zugeordnet. Kategorien mit gleicher Anzahl an zusammengefassten Analyseeinheiten wurden Verbundräge zugeordnet, diese werden mit .5 bezeichnet (vgl. Bortz & Döring 2006).

Tabelle 1 stellt das finale Kategoriensystem dar.

1 SuS steht hier und im Folgenden als Abkürzung für Schülerinnen und Schüler

Tab. 1: Finales Kategoriensystem mit Anzahl der zusammengefassten Analyseeinheiten und Rangplätze

Nummer	Dimensionen und Kategorien	N	Rang
	Dimension 1: Werte und Haltungen	121	
1.1	Schulische Inklusion bedeutet Gleichberechtigung, Gleichbehandlung und Chancengleichheit für alle	16	15
1.2	Schulische Inklusion bedeutet Integration und Teilhabe aller	15	16.5
1.3	Schulische Inklusion benötigt und fördert Akzeptanz, Toleranz, Rücksichtnahme, Wertschätzung sowie soziale Kompetenzen und moralische Werte	58	6
1.4	Schulische Inklusion benötigt und fördert positive Einstellungen, Bereitschaft, Engagement und Motivation aller beteiligten Akteure (z.B. Lehrkräfte, Eltern)	24	11
1.5	Schulische Inklusion verändert die Gesellschaft	8	22
	Dimension 2: Heterogenität	86	
2.1	Schulische Inklusion bedeutet Vielfalt und/oder Bereicherung durch Heterogenität	11	20.5
2.2	Schulische Inklusion bedeutet eine Vielzahl an unterschiedlichen Förderbedarfen, Bedürfnissen und Anforderungen	19	14
2.3	Schulische Inklusion bedeutet, dass sich die Schulen an die SuS anpassen (z.B. durch Barrierefreiheit)	11	20.5
2.4	Schulische Inklusion fördert alle SuS (z.B. mit und ohne Förderbedarf, starke und schwache SuS)	30	8
2.5	Schulische Inklusion ist für SuS mit Förderbedarf	15	16.5
	Dimension 3: Schulleben und Unterricht	289	
3.1	Schulische Inklusion betrifft alle beteiligten Akteure (z.B. SuS, Lehrkräfte, Eltern)	102	2
3.2	Schulische Inklusion findet im gemeinsamen Schulleben und/oder im gesamten Kontext Schule statt	29	9
3.3	Schulische Inklusion bedeutet gemeinsamer Unterricht und/oder dass alle SuS voneinander profitieren, sich helfen und unterstützen	68	5

3.4	Schulische Inklusion meint guten Unterricht, erfolgreiche Individualisierung und angepasste Differenzierung (z.B. durch Materialien, Methoden, Konzepte, Co-Teaching)	90	3
Dimension 4: Zusammenarbeit und Rollen		221	
4.1	Schulische Inklusion braucht die Zusammenarbeit und Kooperation aller beteiligten Akteure (z.B. Lehrkräften, Eltern, SuS)	80	4
4.2	Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Lehrkräfte alle Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für alle SuS gemeinsam gestalten (z.B. Unterrichten, Betreuen, Differenzieren, Unterstützen)	105	1
14.3	Schulische Inklusion bedeutet, dass Sonderpädagogen mit ihrer Expertise Schulen und Regelschullehrkräfte unterstützen und beraten	20	13
4.4	Schulische Inklusion bedeutet, dass der Sonderpädagoge SuS mit Förderbedarf diagnostiziert, unterrichtet, unterstützt und fördert	13	17
4.5	Schulische Inklusion bezieht Zeit, Rolle und Expertise der Sonderpädagogen zu wenig ein	3	24
Dimension 5: Institutionen und Vorgaben		45	
5.1	Schulische Inklusion wird durch den Staat/Gesetzgeber vorgegeben, beeinflusst und ermöglicht	9	21
5.2	Schulische Inklusion fokussiert Bildungsstandards und Kompetenzentwicklung	4	22
5.3	Schulische Inklusion bedeutet, dass Staat/Gesetzgeber und/oder Schulen für die Ressourcen verantwortlich sind	21	12.5
5.4	Schulische Inklusion meint Austausch und/oder Beeinflussung zwischen Gesetzgeber, Schulen und Lehrkräften	11	20.5
Dimension 6: Voraussetzungen und Barrieren		159	
6.1	Schulische Inklusion braucht generell Ressourcen (z.B. Zeit, Geld,...)	52	7.5
6.2	Schulische Inklusion hat mit schlechten Rahmenbedingungen und unzureichend vorbereiteten Schulen zu kämpfen	13	18.5
6.3	Schulische Inklusion benötigt eine gute Schulorganisation und ein funktionierendes Schulsystem	21	12.5

6.4	Schulische Inklusion benötigt gut aus- und fortgebildete Lehrkräfte mit unterschiedlichen Expertisen (z.B. Methoden)	52	7.5
6.5	Schulische Inklusion benötige Lehrkräfte mit und ohne Behinderung	2	25.5
6.6	Schulische Inklusion benötigt mehr Sonderpädagoginnen	12	19.5
6.7	Schulische Inklusion braucht Zeit für den Unterricht	7	23
Dimension 7: Nachteile und Folgen		54	
7.1	Schulische Inklusion steht erst am Anfang, bereitet Probleme und Schwierigkeiten	13	18.5
7.2	Schulische Inklusion ist widersprüchlich, scheidet und kann negative Folgen haben (z.B. für SuS mit Förderbedarf)	25	10
7.3	Schulische Inklusion wird von Lehrkräften nicht richtig umgesetzt und/oder abgelehnt	2	25.5
7.4	Schulische Inklusion überfordert Lehrkräfte und Lehrkräften fehlt es an Wissen	12	19.5
7.5	Schulische Inklusion ist zu wenig wissenschaftlich	2	25.5

Anmerkung: N bezeichnet die Anzahl der Analyseeinheiten, die zu der entsprechenden Kategorie zusammengefasst wurden. Rang bezeichnet den Rangplatz, der den Kategorien entsprechend der Anzahl der Analyseeinheiten zugeordnet wurde (Verbundränge sind mit .5 bezeichnet).

Kategorie 4.2. *Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Lehrkräfte alle Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für alle SuS gemeinsam gestalten (z.B. Unterrichten, Betreuen, Differenzieren, Unterstützen)* steht mit insgesamt 105 zusammengeführten Analyseeinheiten auf Rangplatz 1, gefolgt von Kategorie 3.1 *Schulische Inklusion betrifft alle beteiligten Akteure (z.B. SuS, Lehrkräfte, Eltern)* (102 Analyseeinheiten) und 3.4 *Schulische Inklusion meint guten Unterricht, erfolgreiche Individualisierung und angepasste Differenzierung (z.B. durch Materialien, Methoden, Konzepte, Co-Teaching)* (90 Analyseeinheiten). Damit stellen diese drei Kategorien sowie insgesamt auch die beiden Dimension *Schulleben und Unterricht* sowie *Zusammenarbeit und Rollen* den zentralsten und wichtigsten Aspekt der subjektiven Definition von schulischer Inklusion dar. Kategorie 1.3 *Schulische Inklusion benötigt und fördert Akzeptanz, Toleranz, Rücksichtnahme, Wertschätzung sowie soziale Kompetenzen und moralische Werte* liegt mit 58 Analyseeinheiten auf Rang 6 und gehört damit ebenso zu den zentralen Aspekten der subjektiven Definition. Die am wenigsten wichtigen Aspekte stellen mit je zwei Analyseeinheiten die Katego-

rien 7.5 *Schulische Inklusion ist zu wenig wissenschaftlich*, 7.3 *Schulische Inklusion wird von Lehrkräften nicht richtig umgesetzt und/oder abgelehnt* und 6.5 *Schulische Inklusion benötigt Lehrkräfte mit und ohne Behinderung* dar.

4 Diskussion

Das Anliegen dieser Arbeit war es, die subjektiven Konzepte von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion zu erfassen und zu einem Kategoriensystem zu verdichten, um die inhaltlichen Aspekte dieser subjektiven Definition zu explorieren.

Durch eine induktive, zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse konnten die Propositionen zu 35 Kategorien verdichtet werden, die sich in sieben Dimensionen bündeln lassen: 1) *Werte und Haltungen*, 2) *Heterogenität*, 3) *Schulleben und Unterricht*, 4) *Zusammenarbeit und Rollen*, 5) *Institutionen und Vorgaben*, 6) *Voraussetzungen und Barrieren* sowie 7) *Nachteile und Folgen*. Das Kategoriensystem enthält die Gesamtheit aller möglichen Elemente, die ein Konzept einer*s Lehramtsstudierenden bilden können. Das Konzept einer*s Studierenden setzt sich durchschnittlich aus sieben Kategorien zusammen.

Das hier entwickelte Kategoriensystem hat einen thematisch und methodisch ähnlichen Ansatz, jedoch mit anderem Fokus, wie das System von Przibilla (im Druck). Es enthält eine Vielzahl ähnlicher Kategorien und Dimensionen. Vor allem die – eher positiv konnotierten – Kategorien in den Dimensionen *Werte und Haltungen*, *Heterogenität* und *Schulleben und Unterricht* finden sich in beiden Arbeiten mit ähnlicher Rangplatzierung.

Kategorie 4.2 *Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Lehrkräfte alle Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für alle SuS gemeinsam gestalten* aus der Dimension *Zusammenarbeit und Rolle* steht in dieser Studie auf Rangplatz 1, während eine entsprechende Kategorie in der subjektiven Definition der Lehrkräfte nur auf Rangplatz 21 liegt. Dies ist sicherlich auf das Seminarkonzept, das die Lehramtsstudierenden als Basis für diese Studie besuchen, zurückzuführen. Die Lehramtsstudierenden gehen als bi-professionelle Tandems in die inklusiven Klassen, d.h. Kooperation nimmt einen sehr hohen Stellenwert in der Wahrnehmung der Studierenden ein. In der Praxis ist die Kooperation jedoch oftmals mit interpersonellen, strukturellen und/oder organisatorischen Schwierigkeiten verbunden (Arndt & Werning 2014), sodass sie nur eine untergeordnete Rolle in der subjektiven Definition der Lehrkräfte spielt.

Kategorien aus der – negativ konnotierten – Dimension *Nachteile und Folgen* wurden in dieser Studie mit den Rangplätzen 18.5 und niedriger belegt, während die negativen Kategorien in dem von Przibilla u.a. entwickelten System z.T. auf Rang-

platz 4 bzw. 7 stehen. Dies bedeutet, dass die subjektive Definition schulischer Inklusion von Lehrkräften deutlich häufiger inhaltlich negative Aspekte beinhaltet als die der Lehramtsstudierenden. Hier könnte die Schwierigkeit der Umsetzung der Inklusion in den Schulen und die inadäquate Vorbereitung der Lehrkräfte (vgl.: forsa Politik- und Sozialforschung 2017) entscheidend dafür sein, dass inhaltlich negative Aspekte einen höheren Stellenwert bei der subjektiven Definition des Begriffs einnehmen.

Forlin & Chambers (2011, 28) fanden einen negativen Zusammenhang zwischen Selbstvertrauen in Bezug auf inklusiven Unterricht und Bedenken gegenüber Inklusion: je mehr Selbstvertrauen die Lehramtsstudierenden hatten, desto geringer sind die Bedenken. Dieser Annahme folgend wäre es auch denkbar, dass die Einbeziehung von Inklusion als Thema in der Lehramtsausbildung positivere Konzepte prägt und die negativen Kategorien, wie z.B. *schulische Inklusion wird von Lehrkräften nicht richtig umgesetzt und/oder abgelehnt* und *schulische Inklusion ist zu wenig wissenschaftlich*, nur durch je zwei Analyseeinheiten gebildet werden konnten.

Die rangplatzhöchsten Kategorien 4.2 *Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Lehrkräfte alle Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für alle SuS gemeinsam gestalten* [...], 3.1 *Schulische Inklusion betrifft alle beteiligten Akteure* [...] und 3.4 *Schulische Inklusion meint guten Unterricht, erfolgreiche Individualisierung und angepasste Differenzierung* [...] beinhalten idealtypische Aspekte von schulischer Inklusion und stellen damit Indikatoren für schulische Inklusion dar (vgl. Krämer u.a. 2016). Vor allem Kategorie 3.4 fokussiert auf Individualisierung und Anerkennung der Diversität als Normalzustand im schulischen Kontext.

4.1 Limitation

Das hier vorliegende Kategoriensystem wurde aus dem Datenmaterial von 65 Lehramtsstudierenden entwickelt, die alle ihr Studium an der Bergischen Universität Wuppertal absolvieren. Eine Verallgemeinerung auf die Gesamtheit der Studierenden ist daher mit diesen Daten nicht möglich. Es müsste dafür anhand von Replikationen, möglicherweise mit einer anderen Stichprobe, überprüft und bestätigt werden.

Die hier dargestellten subjektiven Definitionen von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden zeigen inhaltlich überwiegend positive und idealtypisch geprägte Aspekte. Da aber in der hier vorliegenden Studie auf das Gütekriterium der intersubjektiven Validierung verzichtet wurde, stellt das Kategoriensystem nicht subjektive Theorien im engeren, sondern lediglich im weiteren Sinne (vgl. Blömeke u.a. 2003) dar. Folglich kann hiermit der Zusammenhang zwischen subjektiver Definition und Handlungsmuster nicht geklärt werden; d.h. es ist nicht überprüfbar, inwieweit die subjektiven Definitionen tatsächlich handlungsleitend sind.

Für die Überwindung der kategorialen Annahme von *Normal* und *Anders* ist aber gerade die Handlung im Unterricht essentiell; deshalb sollte in einer Folgestudie geklärt werden, ob die vorliegenden subjektiven Theorien auch entsprechende Handlungsmuster bedingen.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R., (2014): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M., (2002): *Index for Inclusion. Developing and learning participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C., (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103-121.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dann, H., (1994): Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth, (Hrsg.): *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 163-182.
- Dann, H.-D. & Krause, F., (1988): Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? = Subjective theories: Epiphenomenon or knowledge basis of teachers' conflict management during class hours?. In: *Psychologische Beiträge*, 30(3), 269-291.
- Forlin, C. & Chambers, D., (2011): Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Band 39, 17-32.
- forsa Politik- und Sozialforschung, (2017): *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf. (Abrufdatum: 04.09.2018).
- Göransson, K. & Nilholm, C., (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Grosche, M., (2015): Was ist Inklusion?. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, M. Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, 17-39.
- Grosche, M., Piezunka, A. & Schaffus, T., (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207-222.
- Haag, L. & Mischo, C., (2003): Besser unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden subjektiven Theorien?. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(1), 37-48.
- Helmke, A., (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Verlber: Klett-Kallmeyer.
- HRK, (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*, Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 03.09.2018).

- Krämer, P., Przbilla, B. & Grosche, M., (2016): Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. In: Heilpädagogische Forschung, 42(2), 83-95.
- Mandl, H. & Huber, G., (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30(2), 98-112.
- Mayring, P., (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage Hrsg. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P., (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J., (2008): The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use them, Technical Report IHMC Cmap Tools. Online unter: <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>. (Abrufdatum: 28.08.2018).
- Przbilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P., (im Druck): Subjektive Definition von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie. In: Empirische Sonderpädagogik.
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P., (2018): Multi-professional and mono-professional collaboration and their association with teacher trainee's attitudes towards and concepts of inclusive education. In: Empirische Sonderpädagogik, Band 2, 185-203.

Dieses Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 0JA1507).

Ulrike Barth und Dietlind Gloystein

Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule. Schwerpunkt Diagnostische Kompetenz: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen

Abstract

Mit Blick auf das inklusive Schulsystem und seinem Veränderungsanspruch, wächst der Ruf nach hochwertig ausgebildeten Lehrkräften. Die Umsetzung dieser hohen und komplexen Anforderungen hat die Erstausbildung angehender Lehrkräfte erreicht. Sie gipfelt aktuell in einer Fragestellung, welche die Diagnosekompetenz von Lehrkräften berührt und der Ziel-, Inhalts- und Umsetzungsfrage einer an Inklusion orientierten Diagnostik nachgeht.

1 Ausgangslage und Problemstellung

Insgesamt hat in der Schulpädagogik eine starke Orientierung auf die Zuwendung zu jeder(m) einzelnen Schüler*in stattgefunden. Lehrkräfte erkennen zunehmend an, dass Prozesse der Individualisierung für die Schaffung differenzierter und angemessener Lerngelegenheiten für die Bereitstellung eines förderlichen Unterrichtsklimas notwendig sind. Gleichzeitig stellen sie aber fest, dass sie mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und Herausforderungen, die Schüler*innen mit sich bringen, oft nicht umgehen können. Sie beklagen, dass es ihnen hauptsächlich an professionellem Diagnose-, Erklärungs- und Handlungswissen, Methoden und „Werkzeugen“ mangle, wenn es darum gehe verschiedene Ausgangslagen zu bestimmen und diese fortlaufend in Einklang mit Individualisierungs- und Differenzierungsstrategien zu bringen. Besonders schwer falle es ihnen bei Kindern und Jugendlichen individuelle Entwicklungsstände oder besondere Bedürfnisse zu erkennen oder zu erheben, adäquat darauf zu reagieren bzw. wirksame Maßnahmen und Lernumgebungen zu entwickeln¹. Damit tritt das Dilemma offen zu Tage. Das Ziel der Inklusion – auf der Ebene der Organisation von Lernar-

¹ Die hier dargestellte Situationsanalyse stammt aus Gesprächen mit Lehrkräften aus Berlin. Die beiden Autorinnen sammelten im Rahmen ihrer Tätigkeiten als Leiterin einer Schule und Mitarbeiterin eines inklusionspädagogischen Beratungszentrums Aussagen hinsichtlich der diagnostischen Expertise von Sonder-, Fach- und Klassenlehrer*innen an Berliner Grund- und Oberschulen.

rangements und Unterrichtsentwicklung – kooperative Lernformen zu schaffen, die einen gemeinsam Lernraum ermöglichen (Greiner 2014, 22), droht an einer unzureichenden Expertise der Lehrkräfte zu scheitern. Die Bildungsbiografie und der Lebensweg unzähliger Kinder und Jugendlicher wird dadurch unwiderruflich und nachhaltig beeinflusst.

Der Impuls einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006) hat sich mittlerweile bildungspolitisch durchgesetzt und wird durch eine langfristige Leitlinie (KMK-Beschlüsse 2011, 2015, 2016) gestützt. Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert in ihren Empfehlungen, dass Integration und Inklusion keine Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung mehr sind, sondern Gültigkeitsanspruch für alle Kinder und Jugendliche haben (KMK 2011). Vielfalt wird als „Normalfall“ und Stärke anerkannt und wertgeschätzt (Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt, KMK 2015) – bei zunehmender Standardisierung von Schulleistungen und weiterhin bestehendem Selektionsauftrag. Schulische Inklusion soll die Teilhabe und den bestmöglichen Lernerfolg jedes Einzelnen sichern (KMK 2016). In Aufgabenbeschreibungen werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die Lehrkräfte für die professionelle Bewältigung von Unterricht in inklusiven Settings benötigen (KMK 2014). Alle Lehrkräfte werden für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule qualifiziert – vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik (KMK 2015). Terhart stellt heraus: Es ist empirisch nachweislich von fachlichem und überfachlichem Lernerfolg bei Schüler*innen auszugehen, wenn Lehrkräfte neben „zweckdienlichen Haltungen“ u.a. über hohe bzw. entwickelte Kompetenzen im Diagnostizieren (2011, 208) verfügen. Diagnostische Kompetenz wird als ein wesentliches und unterrichtsrelevantes Merkmal für erfolgreiches Lehrkräftehandeln angesehen (Aufschnaiter et al. 2015, 738f.). Uneinigkeit herrscht jedoch über die inhaltliche, strukturelle und organisatorische Ausgestaltung des angestrebten Qualifizierungsrahmens. Lehrkräftebildung wird durch bundesweite Qualitätsoffensiven² gestützt. Die drängende Frage bleibt jedoch: Durch wen, worauf und wie sollen die (zukünftigen) Lehrkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung auf ihr professionelles Handeln in der Gegenwart und insbesondere im Aufgabenfeld Diagnostik vorbereitet werden (Greiten et al. 2018; Moser 2018; Jansen & Meyer 2016; Aufschnaiter et al. 2015; Seitz & Haas 2015)? Der Bedarf nach konzeptioneller Neuorientierung und Umstrukturierung an deutschen Ausbildungsstätten wird hiermit eindeutig auf das Aufgabenfeld ausgerichtet, der Inhalt jedoch nicht bestimmt.

Wir möchten mit diesem Beitrag aus unserer Sicht und Erfahrung als langjährige Praktiker*innen, Ausbilder*innen und Forscher*innen unabdingbare Leitgedanken und Forderungen für eine an Inklusion orientierte Diagnostik und ihrer Vermittlung in den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen skizzieren. Die im

2 vgl. <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>

Folgenden aufgeführten Aspekte und Ansätze erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, umreißen jedoch einen Handlungsrahmen, den es auf allen Qualifizierungsebenen zu berücksichtigen und fortzuschreiben gilt. Wir beschreiben Ausbildungsschwerpunkte und -inhalte, die es für und von (angehenden) Lehrkräften unserer Ansicht nach zu entfalten gilt.

2 Adaptive Lehrkompetenz

In unserer bisherigen forschenden Zusammenarbeit arbeiten wir daran das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz hinsichtlich der Ansprüche von Inklusion anzupassen und auch innerhalb der Ausbildung auf die Anforderungen in individuell- und gruppenbezogenen prozessbegleitenden und inklusiven Lernsettings hinzuweisen (Barth & Gloystein 2018a, 2018b). Mit dem Anspruch, der Verschiedenheit von Schüler*innen gerecht zu werden, ist das in den 1980er Jahren entstandenen Modell des „anpassungsfähigen Unterrichts“ – „adaptive instruction“ (Glaser 1977; Wang 1991) auch heute noch aktuell und wird in den letzten Jahren unter verschiedenen Fragestellungen verstärkt weiterentwickelt. Die adaptiven Lehrkompetenzen fordern fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und inklusions-/sonderpädagogisches Wissen miteinander zu verknüpfen, dem neuesten Stand der Lehr- und Lernforschung zu entsprechen, den Fokus auf Individualisierung von Lernprozessen zu legen, ganzheitlich personale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen anzustreben, eine offene, vorurteilsbewusste Haltung zugrunde zu legen und Heterogenität und Partizipation anzuerkennen. Der aufgezeigte Rahmen umschließt nach Brühwiler (2014) vier grundlegende Kompetenzen: Sachkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz und Handlungskompetenz, die eine Lehrkraft für ihr tägliches Handeln modellieren und anpassen können muss.

Die Passung zwischen Unterrichtsangebot und Ausgangslage herstellen zu können, erfordert eine spezielle pädagogische Expertise. Beck et al. (2008) beschreiben diese professionelle Lehrkompetenz wie folgt:

„Damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler unter Einbezug ihrer heterogenen Voraussetzungen möglichst gut lernen, braucht es Lehrpersonen, die Unterricht adaptiv gestalten können. In ihrer Planung achten sie auf eine optimale Passung zwischen dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler und dem Sachinhalt. Im Moment des Unterrichts nehmen sie weitere Anpassungen vor, je nachdem, wie die antizipierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in Wirklichkeit ablaufen. Die Kompetenz, auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen, nennen wir adaptive Lehrkompetenz. Dabei unterscheiden wir adaptive Planungskompetenz und adaptive Handlungskompetenz.“ (Beck et al. 2008, 10)

Für Planung und Handlung erscheint also die diagnostische Kompetenz als Dreh- und Angelpunkt, um unterschiedliche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu erkennen und diese für das Handeln in sozial heterogenen Gruppen im Bezug zur Unterrichts-Planung, methodisch didaktischen Entscheidungen etc. fruchtbar zu machen.

3 Die Bedeutung von Diagnostik für unser Denken und Handeln

Diagnostik beeinflusst unser Denken und Handeln nachhaltig. Hinter jeder Diagnose steht ein theoretisches Konzept mit grundlegenden Vorstellungen und einer Funktion, die es zu erfüllen gilt. „Im Rahmen diagnostischer Prozesse existieren unbewusst oder bewusst bzw. implizit oder explizit bestimmte Annahmen hinsichtlich der menschlichen Entwicklung und/oder des menschlichen Seins“ (Reichenbach 2006, 19).

Der Wandel in der Diagnostik ist von mehreren Paradigmen bestimmt (Reichenbach 2006; Eggert 1997), dessen Folge sich aktuell in einer Kompetenzorientierung – „Weg von den Defekten hin zu den Kompetenzen“ (Feyerer 2004, 13) – und dem damit verbundenen Ansatz des individualisierten Lernens widerspiegelt. Verbunden mit dem Perspektivwechsel ergibt sich eine neue Zielsetzung für eine veränderte Diagnostik, auch wenn davon auszugehen ist, dass es „weder eine inklusive Diagnostik geben [kann], noch kann Diagnostik inklusiv sein, vielmehr kann Diagnostik durch eine theoretisch reflektierte und verantwortungsbewusste Transformation in die Praxis Inklusion ermöglichen oder behindern“ (Prosetzky 2018, 81, in Anlehnung an Feuser 2017, 133).

Der Prozess der Umorientierung setzt nur sehr schleppend ein, was sich auch im deutschsprachigen Raum in den divergierenden Annahmen darüber, wie eine Diagnostik, die den Grundsätzen inklusiver Pädagogik entspricht, definiert werden bzw. welche Diagnostikleistungen sie umfassen soll. Auch die Vorstellung von diagnostischer Kompetenz ist in der aktuellen Literatur unübersichtlich. Darüber hinaus wird diagnostische Kompetenz in der Praxis von Lehrkräften unterschiedlich modelliert (Aufschnaiter 2015, 738).

3.1 Diagnostik

Diagnostik bedeutet im Allgemeinen ein differenzierendes Urteil, wobei man etwas „durch und durch erkennen muss“ (Lanwer 2006, 8). Eine pädagogische Diagnose intendiert nach Zimpel (2009) „die Steigerung der Achtung vor der Gesamtpersönlichkeit und eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten“.

Eine inklusionförderliche Diagnostik hätte somit in pädagogischen Zusammenhängen das Ziel „Lernprozesse als diagnostische Prozesse zu planen, durchzuführen und zu evaluieren“ was aus Sicht von Meyer & Jansen (2016, 21) zwangsläufig zu einer Unterrichtsentwicklung führt.

Auch wenn bislang keine einheitliche Definition von Inklusion (Moser 2017) vorliegt sind wir überzeugt, dass inklusionssensibles Vorgehen reflektierte und für alle Kinder gültige Entwicklungs- und Bildungsvorstellungen verlangt und, dass Inklusion von dem Spannungsverhältnis von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit lebt. Inklusionssensible Bildung realisiert sich nicht durch das Zusammensein der Kinder und Jugendlichen an einem Ort und auch nicht durch Individualisierung allein.

Eine auf inklusive Werte ausgerichtete Diagnostik hieße in diesem Sinne, eine Abkehr von der traditionellen Feststellungsdiagnostik und den entsprechenden diagnostischen Verfahren ohne Förderrelevanz, eine Abkehr von Etikettierung und der entsprechenden Ressourcenzuweisungen pro Kopf.

3.2 Theoretische Konzepte als Grundlage pädagogischen Handelns

Alle Kinder und Jugendlichen haben eine eigene Entwicklung, die sich „aus dem einzigartigen Zusammenspiel von Sozialisationsbedingungen und dem jeweils einmaligen Selbstkonzept und Lebensentwurf ergibt“ (Leu & Krappmann 1999, S. 11ff. zitiert in Prengel 2010, 30) und damit die unverwechselbare Persönlichkeit eines jeden Kindes darstellt.

Die individuellen Unterschiede zeigen eine hohe Variabilität von Entwicklungsverläufen (Largo 1999, 25ff., Porter 2002, 9) für die eine inklusive Schule eine entsprechende Lernumgebung bereitstellen muss. Kinder und Jugendliche sind unterschiedlich und bilden eine Lerngruppe, die sich durch Aspekte wie Geschlecht, Sprache, soziale Herkunft, Gesundheit, ethnische Herkunft, Leistungsstand, Vorerfahrungen etc. unterscheidet. Differenz wird in einer inklusiven Schule intendiert mit der Chance und dem Recht auf Eigenentwicklung. Unterschiedliche Ausgangslagen lassen Kinder und Jugendliche in einer gemeinsamen Lernumgebung voneinander lernen, sich miteinander entwickeln und sich gegenseitig helfen, sofern dies von Pädagog*innen unterstützt wird.

Heterogene Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen gelingt häufig nur punktuell und fragmentarisch. So belegt es die Forschungslage (vgl. Prengel 2010, 28ff.). Will man kindliche Denk-, Wahrnehmungs-, Sprach- und Handlungsmuster ergründen und verstehen, braucht es eine Expertise im Bereich Entwicklung und Sozialisationsfaktoren. Auf dem Hintergrund theoriegeleiteter und flexibel anwendungsbereitem Wissen wird ein professionelles Situationsverstehen erst möglich. Dafür wird zukünftig intensive fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Differenzkategorien kindlicher Ent-

wicklung betreffend und ein Erschließen der in ihnen ruhenden Konzepte und Erkenntnisstände benötigt.

3.3 Die Bedeutung von „Entwicklung“ für unser diagnostisches Denken und Handeln

Kategorien stellen die „Denkwerkzeuge“ (Lanwer 2006, 36) im diagnostischen Prozess dar, mit deren Unterstützung Erkenntnisse über jeweilige Lebens- und Ausgangslagen gewonnen werden können. Sie repräsentieren fachwissenschaftliche Theorien und das dazu gehörige fachliche Wissen, welches einen Bezugsrahmen bilden und an deren Erkenntnissen sich diagnostisches Handeln orientieren kann und diagnostische Kompetenz entwickelt wird (a.a.O., 37). Fachwissen über „Entwicklung“ wird benötigt, wenn es darum geht, sich im diagnostischen Prozess zu orientieren, Ziele zu setzen, beschreibend tätig zu sein, einen Abgleich zwischen allgemeiner und besonderer Entwicklung herzustellen, Situationen und Handlungen zu überprüfen. Ohne dieses Wissen können weder Fragen noch Hypothesen gestellt oder beantwortet werden, wenn es darum geht, besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen oder Barrieren in einer Lebens- oder Lernsituation zu erkennen, bzw. Ausgangslagen zu erstellen oder personalisierten Unterricht in Abstimmung zum Unterrichtsinhalt zu planen und Lernumgebungen zu gestalten.

Die Entwicklungsvorstellungen nach Reiser (1977) und Jantzen (1987) eröffnen eine Entwicklungstheorie für alle Kinder und Jugendlichen und bieten mit ihrem, aus heutiger Sicht konstruktivistischen Bildungsverständnis (vgl. Papke 2015, 92), einen Grundbaustein einer inklusiven Professionstheorie.

4 Und in der Ausbildung hieße es im Kontext von Inklusion nachfolgende Kompetenzen zu erwerben:

Lehrkräfte sind gefordert (Reich 2014, 262ff.), sich mit den neuen Konzept Inklusion auseinander zusetzen, ihre beruflichen Kompetenzen zu überprüfen und allenfalls zu erweitern. Widmer-Wolf & Siebler-Suter (2014) haben einen Kompetenzrahmen erarbeitet, nach dem Lehrkräfte folgendes Basiswissen und -können haben sollten.

- Eher rein technisch wie: Beobachten, Dokumentieren, Hypothesen erstellen, Überprüfungsmaterial kennen und anwenden
- Qualitativ: tiefergehende Verstehen einer Person, deren Wertschätzung, der ganzheitlichen Zusammenhänge sowie
- Eigene Reflexionstätigkeit
- Zulassen und Begreifen anderer Lebenswelten

Damit arbeiten sie nach den Prinzipien Orientierung statt Standardisierung, Sammlung statt geschlossenes Modell und interpretative Offenheit statt Sammlung (Widmer-Wolf & Sieber-Suter, 2014). Römer (2018) fordert eine zirkuläre phänomenologische und Mehrere-Blicke-Diagnostik (S. 225).

Zusammenfassend und wegweisend muss es in der Ausbildung um die Vermittlung theoretischer Grundlagen, -haltungen und -wissen gehen, welche in der Praxis durch Eigen-, Praxis- und Reflexionserfahrungen erweitern, vernetzten und zu vertiefen sind. Dies kann nur in Kooperation der verschiedenen fachwissenschaftlichen untereinander funktionierten und ist daher gefordert.

Literatur

- Aufschnaiter, C. v.; Cappell, J.; Dübeldel, G.; Ennemoser, M.; Mayer, J.; Stiensmeier-Pelster, J.; Sträßer, R. & Wolgast, A. (2015): Diagnostische Kompetenz – Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12723/pdf/von_Aufschnaiter_et_al._2015_A.pdf (19.8.2018).
- Barth, U. & Gloystein, D. (2018a): Potentiale gemeinsamer Lehre. In: A. Langner (Hrsg.), Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik, S. 249-255. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barth, U. & Gloystein, D. (2018b): Inhalt und Gewichtung von Lehrkräfte-Kompetenzen als Spannungsfeld inklusiver Schule. In: E. Feyerer u.a. (Hrsg.), System. Wandel. Entwicklung Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person, S. 283-288. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E.; Baer, M.; Guldemann, T.; Bischoff, S.; Brühwiler, Ch.; Müller, P.; Niedermann, R.; Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Eggert, D. (1997): Von den Stärken ausgehen... Dortmund: Borgmann.
- Feuser, G. (2017): Inklusive Pädagogik. In: K. Ziemen. (Hrsg.), Lexikon Inklusion, S. 132-134. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Feyerer, E. (2004): EUMIE, European Masters in Inclusive Education. In: E. Feyerer (Hrsg.), European Masters in Inclusive Education, S. 11-31. Linz: Steuer.
- Greiner, U. (2014): Vielfalt, Heterogenität, Differenz, Individualisieren, Inklusion, Ansprüche, Einsprüche und Widersprüche eines pädagogischen Zentralthemas. In: E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung, S. 8-27. Linz: Trauner.
- Greiten, S.; Geber, G.; Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.) (2018): Lehrerausbildung für Inklusion. Münster/New York: Waxmann, 14-36.
- Glaser, R. (1977): Adaptive Education. Individual Education. Individual Diversity and Learning. New York: Reaching College Press.
- Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (31.10. 2016).
- Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Weinheim: Beltz.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016). Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Berlin.
- Janwer, W. (2006): Diagnostik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Largo, R.H. (1999): *Kinderjahre*. München: Piper.
- Leu, H.-R. & Krappmann, L. (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: H.-R. Leu & L. Krappmann (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-18.
- Meyer, M., Jansen, C. (2016): *Schulische Diagnostik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Moser, V. (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion*, S. 283-298. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Moser, V. & Egger, M. (2017): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Papke, B. (2016): *Das bildungstheoretische Potential inklusiver Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Porter, L. (2002): *Educating Young Children with Special Needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichheit in Interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2010): *Inklusion in der Frühpädagogik*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Prosezky, I. (2018): Hochschuldidaktische Reflexion zur (Un-)Vereinbarkeit von Diagnostik und Inklusion. In: S. Römer (Hrsg.): *Diagnostik als Beziehungsgestaltung*, S. 81-125. Berlin: Frank & Timme.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reichenbach, C. (2006): *Bewegungsdiagnostik in Theorie und Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Reiser, H. (1977): Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern. In: G. Feuser, (Hrsg.), *Behinderte Pädagogik, behindernde Pädagogik, verhinderte Pädagogik*. Beiheft zur Vierteljahresschrift *Behindertenpädagogik*, Heft 4, 16. Jg., S. 23-35.
- Römer, S. (Hrsg.) (2018): *Diagnostik als Beziehungsgestaltung*. Berlin: Frank & Timme.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015): *Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule*. VHN, 84. Jg., S. 9-20.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.- K. (Hrsg.) (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: W. Helsper & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 202-224.
- Wang, M. (1991): *Adaptive Instruction. An Alternative Approach to Providing for Student Diversity*. In: M. Ainscow: *Effective Schools for All*. London: Paul H Brookes Pub Co.
- Weinert, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: W. Helsper & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 202-224.
- Widmer-Wolf, P. & Sieber-Suter, B. (2014): *Eine Sammlung berufsspezifischer Kompetenzen für das Berufsfeld Schule*. In: B. Sieber-Suter (Hrsg.), *Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung*, S. 108-144. Bern: hep-Verlag.
- Zimpel, A. (2009): *Diagnostik*. Online unter: http://www.inklusion-lexikon.de/Diagnostik_Zimpel.pdf (11.12.2016).

*Thomas Bienengraber, Thomas Retzmann, Silvia Greiten
unter Mitarbeit von Lütfiye Turhan*

Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Skizze eines Forschungsprojekts

Abstract

Inklusive Berufsorientierung stellt pädagogische Fachkräfte an Sekundarstufen vor neue Herausforderungen. In diesem Beitrag wird zunächst erläutert, an welchen Stellen sich Qualifikationsbedarfe der Fachkräfte verorten lassen. Anschließend wird das vom BMBF geförderte Projekt „BEaGLE“ vorgestellt, dessen Ziel darin besteht, ein Qualifikationstableau für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die in den Schulen der Sekundarstufen inklusive Berufsorientierung konzipieren und durchführen.

1 Berufsorientierung – ein kaum beachtetes Feld im Kontext der Inklusion

Das mit dem Inklusionsgedanken verbundene Recht auf eine uneingeschränkte, gleichberechtigte Teilhabe an einer beruflichen Ausbildung und damit verbunden die Möglichkeit, eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen und somit einen wesentlichen Beitrag zu einem selbstbestimmten Leben zu leisten, stellt gerade im Kontext beruflicher Bildung in Deutschland kein vollständig neues Konzept dar (vgl. Enggruber & Ulrich 2016, 59). Wenn auch nicht unter dem Begriff der *Inklusion*, sondern eher dem der *Integration*, kann die berufliche Bildung auf ein breites theoretisches Fundament zurückgreifen, das bspw. aus dem Bereich der beruflichen Rehabilitation und dem der Benachteiligtenförderung stammt (vgl. Biermann 2007; Seyd 2004; Seyd, u.a. 2012). Während die Grundidee der Integration insbesondere darauf abzielt, Menschen mit Behinderung uneingeschränkter Zugang zu hochwertiger Bildung und damit eine selbstständige und selbstbestimmte Teilhabe am (Arbeits-)Leben zu ermöglichen (vgl. Riedel, u.a. 2012, 15), richtet sich der Inklusionsbegriff, bei all seinen unterschiedlichen Auslegungen (vgl. Zoyke 2016b, 1), vorrangig auf die Verwirklichung eines schrankenlosen Zugangs *aller* Menschen zu den Angeboten eines Bildungssystems (vgl. Enggruber & Ulrich 2016, 60). Dabei wird letztlich nicht mehr zwischen Menschen mit und ohne

Behinderung unterschieden (vgl. Bach, u.a. 2016, 5; Zoyke 2016a, 58f.; Ahrbeck 2014, 8). Der zugrunde gelegte Gedanke beider Konzepte ist gleich: Es geht um den Abbau von Benachteiligungen beim Zugang zu Bildungsangeboten und zum Arbeitsmarkt.

Trotz dieser Gemeinsamkeit ist die bildungspolitische und pädagogische Debatte über Inklusion sehr präsent. Während es bei deren Umsetzung insbesondere um die Frage nach der Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts in den Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystems geht (vgl. Enggruber & Ulrich 2016, 59), bleibt mit der Frage nach inklusiver Berufsorientierung eine der *Voraussetzungen* für die erfolgreiche Aufnahme einer selbstbestimmten beruflichen Tätigkeit vergleichsweise wenig beachtet. Das überrascht insofern, als einerseits Berufsorientierung generell als eine Entwicklungsaufgabe¹ verstanden wird (vgl. Oerter & Dreher 2008, 279ff.), die demnach im Fokus des pädagogischen Auftrags von Schule steht. Andererseits stellt eine angemessene Berufsorientierung einen entscheidenden Ausgangspunkt beim Übergang von der Schule zur Ausbildung dar (Bergs & Niehaus 2016a, 1). Nun geht inklusive Berufsorientierung in der praktischen Umsetzung mit einer Veränderung des Aufgabenspektrums der mit dieser Aufgabe betrauten pädagogischen Fachkräfte einher. Durch die Erfordernis subjektorientierter Intervention sowie Vernetzung und Kooperation entstehen zwei komplexe Handlungsbereiche, die neue Anforderungen an die Professionalität des pädagogischen Personals stellen (vgl. Bylinski 2016, 216). Es darf bezweifelt werden, dass die in inklusiver Berufsorientierung eingesetzten Fachkräfte tatsächlich in ausreichendem Maße für diese Aufgabe gerüstet sind.

2 Herausforderung „inklusive Berufsorientierung“

Der idealtypische Weg junger Menschen von der Schule in das Berufsleben verläuft über die Sekundarstufe I, an die sich ggf. die Sekundarstufe II anschließt, und mündet i.d.R. in einer Berufsausbildung oder einem Studium. Um dieses Ziel möglichst reibungslos zu erreichen, ist in den Sekundarstufen I und II die Vorbereitung auf die Berufswahl seitens der KMK verbindlich vorgeschrieben (vgl. Dederling 2002, 26).

Zur Durchführung (inklusive) Berufsorientierung gehört das Eingehen von außer- und überschulischen Kooperationen, die sich alleine schon aus der immensen Breite des bisherigen schulischen Angebots zur Berufsorientierung ergeben

1 Entwicklungsaufgaben entstammen einem Verständnis von Entwicklung als einem Lernprozess, „der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führt“ (Oerter & Dreher 2008; vgl. Havighurst 1948).

(vgl. Knauf 2009, 234ff.) und die durch Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf noch steigen. In den Bereichen der Professionalisierung und der Kooperation sehen die Autoren einige Problemlagen, die den skizzierten Ablauf von der Schule in den Beruf gefährden. So unterscheidet sich *erstens* die curriculare Ausrichtung der betroffenen Schulen stark voneinander. Während in den Regelschulen der Unterricht an fachbezogenen kompetenzorientierten Standards ausgerichtet ist und fächerorientiert durchgeführt wird, erfolgt er in beruflichen Schulen *lernfeldorientiert* und damit *fachübergreifend*. In den Förderschulen hingegen, deren Lehrkräfte im Kontext inklusiver Schulentwicklung als die entscheidenden Akteur*innen für das Einbringen der sonderpädagogischen Perspektive in das Regelschulsystem betrachtet werden müssen (vgl. Greiten u.a. 2016, 144), ist der Unterricht überwiegend an den Vorgaben der jeweiligen Bildungsgänge orientiert. Diese Bildungsgänge der Förderschulen zielen prinzipiell auf die gleichen Kompetenzen, wie auch die Bildungsgänge der anderen Schulen (zielgleiches Lernen)². Im Unterschied zu beruflichen und allgemeinbildenden Schulen stehen hier jedoch individuelle Förderbedarfe im Zentrum. Daraus ergibt sich ein erheblicher Qualifizierungsbedarf, sowohl für Sonderpädagog*innen als auch für Fachlehrkräfte allgemein- und berufsbildender Schulen, weil jetzt fach- bzw. lernfeldbezogene Kompetenzen *und* individuelle Förderbedarfe gleichzeitig berücksichtigt werden müssen – und das von allen Beteiligten.

Zweitens handelt es sich bei der Berufsorientierung um ein Themenfeld, das aufgrund der unterschiedlichen Wertigkeit in Bildungsgängen der Förderschwerpunkte und jenen der Sekundarstufen pädagogisch, aber vor allem auch in der Forschung kaum beachtet wird (vgl. Bergs & Niehaus 2016b). So sehen die Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften keine eigenständigen Kompetenzen in diesem Feld vor (vgl. Kultusministerkonferenz 2014). Dem gegenüber weisen alle Bildungsgänge der Förderschulen dieses Themenfeld zentral aus, bis hin zu der Forderung, Berufsorientierung als „Fach“ zu unterrichten, um frühzeitig den Übergang in die berufliche Bildung mit individuellen Beeinträchtigungen zu initiieren. Auch für die Schulen der Sekundarstufen ist es eine wesentliche Aufgabe, eine fundierte Berufs- und Studienorientierung zu leisten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2013). Zu diesem Zweck wurde bspw. in NRW die Studien- und Berufsorientierung (StuBo) ins Leben gerufen, die durch Koordinator*innen umgesetzt wird. Um ihrer Aufgabe gerecht werden zu können, werden sie mittels entsprechender Qualifizierungsangebote weitergebildet (vgl. ebd.), da die entsprechenden Kompetenzen bei den jeweiligen Lehrkräften

2 Ausnahmen hiervon bilden Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „geistige Entwicklung“, die im Rahmen zieldifferenten Lernens zu eigenen Abschlüssen geführt werden (vgl. Schulgesetz NRW 2014, § 12 (4); § 19 (7)).

im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht – oder zumindest nicht in ausreichendem Maße – entwickelt werden. Zwar fordert die Lehramtszugangsverordnung in NRW für die Absolvent*innen *aller* Lehrämter und aller Fächer „Grundkompetenzen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler“ (Ministerium für Schule und Bildung 2016, §10), so dass die bei den StuBo-Koordinator*innen erforderlichen Kompetenzen eigentlich vorhanden sein sollten – wenn auch meistens nur als Grundkompetenzen. Jedoch steht dieser Forderung der Sachverhalt gegenüber, dass die fachdidaktischen Professuren für die Didaktik der Arbeitslehre bundesweit sukzessive reduziert wurden, so dass die erforderlichen Kompetenzen in Berufsorientierung durch die genuinen Lehramtsstudiengänge kaum entwickelt werden.

Drittens konkretisiert sich die Frage nach Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals, das die inklusive Bildung in den Sekundarstufen umzusetzen hat (vgl. Buchmann & Bylinski 2013, 2016; Bylinski 2016; Brater 2016), zu wesentlichen Teilen in dem Bedarf an Kooperation unterschiedlicher Schulen, Schultypen und außerschulischer Institutionen. Hierbei wäre an solche Institutionen zu denken, die bereits über Erfahrungen in der Berufsorientierung von Menschen mit und ohne Behinderung verfügen, wie bspw. die Berufsförderungswerke, die strukturell und personell genau an dieser Schnittstelle arbeiten³. Aus den gleichen Gründen wären hier Ausbildungsbetriebe, Arbeitgeberverbände oder Kammern zu erwähnen oder berufsbildende Schulen, die sich einerseits den gleichen Fragen in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildung ausgesetzt sehen und die andererseits sowohl über das nötige Lehrpersonal als auch ggf. über die für eine hochwertige Berufsorientierung nötige räumliche Ausstattung in Form von Schülerbüros und -firmen, Lehrwerkstätten usw. verfügen. Jedoch ist die Zusammenarbeit verschiedener Professionen nur wenig untersucht und Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion stellt ein Desiderat dar (vgl. Moser 2016, 668).

Angesichts der beschriebenen Problemfelder erscheint ein Forschungsvorhaben mit dem Fokus auf der Bedarfsanalyse zu Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte für inklusive Bildung im Bereich der Berufsorientierung und die Analyse schulischer Konzeptualisierungen angezeigt. Das Ziel dieses Vorhabens ist die Entwicklung eines Qualifikationstableaus für pädagogische Fachkräfte in der beruflichen Bildung in inklusiven Schulen. Darüber hinaus konzentrieren sich die aus dem Problemaufriss ergebenden Fragen auf das Feld der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Schulen der Sekundarstufen sowie auf deren Vernetzung und

3 So verfügen Berufsförderungswerke bspw. strukturell mit dem sog. Rehabilitations- und Integrationsmanagement über besonders geschulte Personen, die mit Blick auf Menschen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf Berufsorientierung durchführen (vgl. Seyd 2011, 5).

Etablierung geeigneter Kooperationen mit solchen Institutionen, die bereits über das für inklusive Bildung und Berufsorientierung erforderliche Personal verfügen.

3 Berufsorientierung im gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen

Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt „BEaGLE – Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen“ fokussiert demnach den Qualifizierungsbedarf für pädagogische Fachkräfte für inklusive Bildung im Bereich der Berufsorientierung und die Analyse schulischer Konzeptualisierungen. Der sich aus den oben beschriebenen Problemfeldern ergebende Gegenstand soll über verschiedene Zwischenziele und drei forschungsmethodische Schritte erforscht werden (vgl. Abb. 1): einen qualitativ-explorativen Schritt zur Erhebung des aktuellen Sachstandes zu inklusiver Berufsorientierung, ein quantitativ-konfirmatives Vorgehen, mit dem die erzielten Ergebnisse sowie deren Transferierbarkeit auf empirischer Basis gewährleistet werden, und als dritten Schritt die Umsetzung der bis hierhin erfolgten Bedarfsanalyse in ein Qualifikationstableau, das als Grundlage von Qualifizierungsmaßnahmen in der Fachkräfteaus- und -weiterbildung dienen soll.

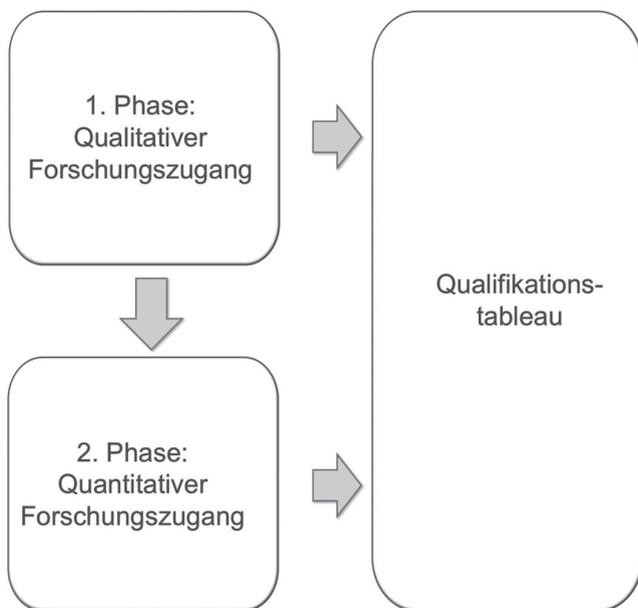


Abb. 1: Forschungsprozess

So steht am Anfang die Erhebung des Sachstandes der Entwicklung, auf dem sich inklusive Schulen der Sekundarstufen hinsichtlich inklusiver Berufsorientierung befinden. Konkret geht es darum, die Systembedingungen der Schulen und die Qualifizierungsbedarfe der an inklusiver Berufsorientierung beteiligten Personen zunächst zu beschreiben. Hierunter fallen Konzepte, Ideen und Vorstellungen, die in den betroffenen Institutionen entwickelt werden und die sich auf die Frage nach dem Bedarf nach Weiterbildung des betroffenen pädagogischen Fachpersonals beziehen, auf die Frage nach den konkreten Veränderungen, die an den betroffenen Institutionen sowohl systemisch als auch hinsichtlich der Umgestaltung der Curricula vorzunehmen sind, und auf die Frage nach geeigneten Kooperationen und Kooperationspartnern sowie deren Ausgestaltung mit Blick auf die Schul- und Institutionsentwicklung. Daran anschließend wird auf Basis dieser Ergebnisse ein Fragebogen konzipiert, mit dem im Rahmen einer bundesweiten Erhebung die Qualifizierungsbedarfe zur inklusiven Berufsorientierung in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen erfasst werden. In einem letzten Schritt wird auf Basis dieser Daten ein Qualifikationstableau für die Lehreraus- und -weiterbildung zum Arbeitsfeld der inklusiven beruflichen Orientierung entwickelt. Dieses Qualifikationstableau wird die Kompetenzen ausweisen, die Lehrer*innen benötigen, um die Anforderungen einer inklusiven Berufsorientierung erfolgreich zu bewältigen.

4 Der Einfluss des Projekts auf die Lehrer*innenbildung

Es ist zwei Faktoren geschuldet, dass die Ergebnisse dieses Projekts zur Verbesserung der inklusiven Berufsorientierung in den allgemein- und berufsbildenden Schulen beitragen: Einerseits ist die Berufsorientierung Aufgabe der Schulen und Bildungsgänge *beider* Systemteile. Andererseits basiert der Nutzen auf der sich derzeit bereits in Ansätzen ereignenden Entwicklung von Kooperationen zwischen allgemein bildenden Schulen und den berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Diese Kooperation dient der Verbesserung der Übergänge zwischen den Schulstufen sowie vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Darüber hinaus fließen die Ergebnisse unmittelbar in die universitäre Lehrer*innenbildung mit ein. Die Projektergebnisse können, beginnend mit der Fragestellung, sofort nach Projektbeginn in die Lehrer*innenbildung an den Standorten Duisburg, Essen und Wuppertal einfließen. Insofern stehen wir am Anfang eines ambitionierten Projekts, das sich auf einen bislang noch wenig beachteten Themenbereich konzentriert und insbesondere durch die Interdisziplinarität von Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsdidaktik, allgemeiner Erziehungswissenschaft, Lehrer*innenbildung und Sonderpädagogik auszeichnet.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6 (1), 5-19.
- Bach, A., Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (30), 1-25.
- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016a). Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 30, 1-14.
- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016b). Berufliche Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 293-297). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Biermann, H. (2007). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brater, M. (2016). Qualität und Professionalisierung der Ausbilder/-innen für inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*. (S. 245-257). Bielefeld: Bertelsmann.
- Buchmann, U. (2016). Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*. (S. 233-244). Bielefeld: Bertelsmann.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (1. Aufl., S. 147-202). Münster: Waxmann.
- Bylinski, U. (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*. (S. 215-231). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dederling, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In A. Zoyke & K. Vollmann (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (1. Aufl., Nr. 9, S. 143-158).
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – Die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (1. Aufl., Nr. 34, S. 229-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*.
- Ministerium für Schule und Bildung. (2013). *Berufs- und Studienorientierung. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.10.2010 i. d. Fassung vom 01.04.2013*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Bildung. (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität*. Düsseldorf.

- Moser, V. (2016). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277-287). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 271-332). Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Riedel, H.-P., Reinsberg, B., Schmidt, C. & Klügel, T. (2012). *Weiterentwicklung der beruflichen Rehabilitation auf Basis der Empfehlungen der wissenschaftlichen Fachgruppe RehaFutur unter Beteiligung der Akteure*. Bonn/Heidelberg: Deutsche Akademie für Rehabilitation e.V.; Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e.V.
- Seyd, W. (2004). Betriebliche Rehabilitation – Ergänzung oder Ersatz außerbetrieblicher Rehabilitation. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (6), 1-15.
- Seyd, W. (2011). „Individualisierung“ als Maxime des neuen Reha-Modells der Berufsförderungswerke – Bedeutung und Umsetzung aus Sicht der Teilnehmenden. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*.
- Seyd, W., Brand, W., Kindervater, A., Saidie, J. & Vollmers, B. (2012). *Das Reha-Modell der deutschen Berufsförderungswerke – Sammlung von Dokumenten*.
- Zoyke, A. (2016a). Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (11), 57-78.
- Zoyke, A. (2016b). Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (30).

Kathrin Müller

Lerncoaching als Instrument für mehr Adaptivität im Unterricht

Abstract

Bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten jenseits von normorientierten Lernprozessen verändert sich die Rolle der Lehrenden hin zum Lernbegleiter. Lerncoaching wird dabei als eine neue und wichtige Aufgabe für Lehrkräfte im Unterricht und auch über das eigentliche Unterrichtssetting hinaus beschrieben, um die Gestaltung individueller Lernprozesse und die Adaptivität von Unterricht zu unterstützen. Im pädagogischen Handeln stellen diese Verfahren jedoch sowohl Schüler*innen als auch die Lehrkräfte vor antinomische Herausforderungen, die im Beitrag aufgezeigt und kritisch diskutiert werden.

1 Lerncoaching als innovatives Verfahren zur Begleitung individueller Lernprozesse

Um individualisierte Konzepte in inklusiven Settings umsetzen zu können, wird Beratung und Begleitung der Lernenden durch Lehrkräfte für unverzichtbar gehalten (vgl. Bohl 2013, 250). Dazu wurden verschiedene Beratungskonzepte für Schülerinnen und Schüler entwickelt (vgl. Hardeland 2015; Nicolaisen 2017; Pallasch & Hameyer 2012; Schnebel 2007). Gemeinsam ist diesen Beratungskonzepten, dass ihre Referenztheorien in der Erwachsenenbildung zu suchen und sie im Kontext des lebenslangen Lernens zu verorten sind. Beratungssituationen setzen in ihrer Gestaltung auf horizontale Beratungsstrukturen, Lösungsorientierung und Ergebnisorientierung, Ressourcenorientierung sowie Förderung der Selbstreflexivität (vgl. Hardeland 2015, 6 u. 36; Schnebel 2007, 48ff.). Freiwilligkeit, Mündigkeit, Autonomie und „Souveränität in den eigenen Belangen“ werden auf Seiten des Ratsuchenden erwartet. Allgemein handelt es sich bei Beratungen um Kommunikationsformen, die der Wissenserweiterung des Ratsuchenden dienen und damit seine Handlungsspielräume erweitern sollen (vgl. u.a. Schiersmann 2011, 429).

Im Rahmen unterschiedlicher Beratungskonzepte von Schüler*innen stellt das Lerncoaching zwar ein spezifisches dar, lässt sich jedoch nicht immer eindeutig von anderen Beratungskonzepten wie Lernbegleitung oder Lernberatung abgrenzen.

Je nach Referenztheorie wird es mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen belegt und durchgeführt. Grundsätzlich handelt es sich beim Lerncoaching um eine individuelle Beratungsform für Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft, um die Lerndispositionen der Lernenden zu optimieren (vgl. Pallasch & Hameyer 2012, 10). Kognitive, meta-kognitive, verhaltenstheoretische, motivationale und soziale Aspekte werden entsprechend konstruktivistischer Lerntheorien eingebunden. Nach den Lerncoaching-Konzepten von Pallasch und Hameyer (2012) wie auch von Hardeland (2015) und Schnebel (2013) ist Lerncoaching ein Beratungssetting außerhalb des regulären Unterrichts (vgl. Schnebel 2013, 287, Pallasch und Hameyer 2012, 102). Nach der Baden-Württembergischen Schulverordnung findet dieses Beratungssetting begleitend und über einen längeren Zeitraum zum Unterricht statt und wird von einer Lehrkraft geleistet. So beschreibt Rux die Konzeption für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg wie folgt: „Jeder Schüler wird von einer Lehrkraft der Schule als Lerncoach betreut, der ihn regelmäßig in Fragen seiner individuellen Lernentwicklung berät“ (vgl. Rux 2016, 373; vgl. dazu auch § 4 Absatz 2 der Verordnung des Kultusministeriums über die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe der Gemeinschaftsschule).

Das übergeordnete Ziel des Lerncoachings ist es über die individuelle Beratung von Schüler*innen einen Beitrag zur verbesserten Individualisierung sowie Adaptivität von Unterricht und einer vermehrten schulischen Förderung zu leisten.

2 Lerncoaching als Methode in heterogenen Lernsettings – ein Forschungsdesiderat

Im Kontext von Schülerberatung verweisen die genannten beratungstheoretischen Paradigmen auf eine Veränderung in den Beziehungsstrukturen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, die eher von gleichberechtigten Miteinander geprägt sind. Auf der anderen Seite unterliegt Schule als ein pädagogisches Handlungsfeld anderen (tlw. sehr machtvollen) Strukturen als die Erwachsenenbildung, die es in diesem besonderen Beratungskontext zu berücksichtigen gilt. Für die Beratung von Schüler*innen zeigen sich im Hinblick auf die theoretische Orientierung der Konzepte dadurch Eigenheiten, die es in der Umsetzung wie auch in der theoretischen Konzeption der Beratungssettings von Schüler*innen zu berücksichtigen gilt.

Hier ist zu fragen, wie und ob Lerncoaching als pädagogisch-didaktisches Element in heterogenen Settings dem Ziel der Verbesserung von Individualisierung und Adaptivität des Unterrichts in der Umsetzung im jetzigen Schulsystem gerecht werden kann.

Da das Konzept des Lerncoachings vergleichsweise neu ist, erweist sich die empirische Forschung wie auch die Lehrprofessionalisierung in diesem Bereich als

Desiderat. Im Beitrag wird die aufgeworfene Fragestellung deshalb vorrangig auf einer hermeneutischen Ebene reflektiert, was der Hypothesenbildung für weitere Forschungen dienen könnte.

Untermuert werden diese Hypothesen durch erste Befunde aus wissenschaftlichen Hausarbeiten von Studierenden. Diese Hausarbeiten sind im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung einer Gemeinschaftsschule entstanden.

3 Lerncoaching als Methode zur Individualisierung und Adaptivität von Unterricht

Betrachtungen zur Adaptivität von Unterricht finden sich bereits seit den 1970er Jahren (vgl. Glaser 1977; Cronbach & Snow 1977; Snow 1980; Wang 1980; Corno & Snow 1986) und werden mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vorgenommen. Zusammenfassend werden in den Beschreibungen die optimale Passung von Lernangeboten bzw. der Lernumgebung und den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu deren bestmöglicher Förderung fokussiert. Adaptivität setzt neben Differenzierung, Klassenführung und Sachkenntnis eine Diagnostik der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen voraus (vgl. Beck et al. 2008, 10) und erfordert Wissen darüber, welche Lernangebote zur Unterstützung der jeweils individuellen Lernprozesse angemessen sind (vgl. z.B. Black & William 1998; Krammer 2009; Maier 2008). In seiner konzeptionellen Anlage als Beratung auf Augenhöhe bietet Lerncoaching für die Lehrkraft als Coach Möglichkeiten, die Passgenauigkeit von Unterricht im Hinblick auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu überprüfen und unter Einbezug der Schüler*innen entsprechend qualitativ zu verbessern, was im Folgenden erläutert werden soll:

Lerncoaching ist von einem demokratischen Erziehungs- und einem konstruktivistischen Lernverständnis geprägt. Lehrende und Lernende sind gleichberechtigte Partner*innen im Lernen, das gemeinsam in einer vertrauensvollen Beziehung individuell auf den/die Schüler*in angepasst strukturiert wird. Da Schüler*innen selbstgesteuert und selbstbestimmt lernen, hat die Lehrkraft eine begleitende Funktion.

„Das Handeln der Lehrkraft zielt darauf ab, Lernende in ihren jeweiligen Denkprozessen zu unterstützen und nach und nach die Übernahme und Steuerung für ihr Lernen zu ermöglichen, indem indirekte Formen der Lernprozesssteuerung in den Vordergrund gestellt werden: Ermöglichungsdidaktik statt Belehrungsdidaktik (Eschelmüller, 2008, 15).“ (Schnebel 2013, 279)

Entsprechend soll Lerncoaching Schüler*innen bei der Bewältigung ihrer individuellen Lernaufgaben fördern. Angewendet werden dabei

„Methoden induktiver Beratung und Intervention mit dem Ziel, Aufgaben, Probleme, Situationen und Herausforderungen beim Aufbau und bei der Erweiterung von Lernkonzepten, Selbstmanagement und Wissensorganisation bewältigen zu können.“ (Pallasch & Hameyer 2012, 113)

Mit dem Ziel der allmählichen, eigenverantwortlichen Gestaltung des persönlichen Lernprozesses seitens der Schüler*innen sind in die Lerncoachinggespräche neben den persönlichen Lernvoraussetzungen wie Charaktereigenschaften, Motivation etc. eben auch die Bedingungen zu analysieren, unter denen das Lernen stattfindet. Somit sind auch die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht und Lernangeboten miteinzubeziehen. Damit können die Gespräche auch auf die Adaptivität von Unterricht verweisen.

Hierbei kommt gerade der horizontalen Beratungsstruktur eine besondere Bedeutung zu: Nur wenn Beratungssituationen zu einer angstfreien, wechselseitigen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden werden, kann es zu einem fruchtbaren Austausch im Hinblick auf die Weiterentwicklung bzw. Verbesserung der Lernmöglichkeiten der*des Schüler*in kommen: Die Lehrkraft ist hierbei als Experte für das Lernen im Allgemeinen zu sehen und bringt ihr breites Wissen ein. Gleichzeitig werden auch die Schüler*innen als Expert*innen des eigenen Lernprozesses anerkannt: Gemeinsam werden angemessene Strategien zur selbstverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen gefunden. In den Lerncoachingeinheiten werden im Sinne einer Förderdiagnostik/pädagogischen Diagnostik Lernprozesse ganzheitlich und systemisch analysiert. Nicht standardisierte, diagnostische Ergebnisse, die über Gespräche, Beobachtungen, Beurteilungen, Tests und/oder Dokumentenanalysen gemacht wurden, werden im gleichberechtigten Gespräch mit den Schüler*innen erweitert und vertieft, so dass Fördermöglichkeiten kreativer und passgenauer entwickelt werden können.

Durch eine formative Nutzung der Lerncoachinggespräche kann die Lehrkraft so nicht nur Informationen zum Lernen der Schüler*innen selbst sammeln, sondern hat gleichzeitig auch zahlreiche Möglichkeiten zur Evaluation der Adaptivität des Unterrichts.

Es könnten durchdacht Hinweise gewonnen werden, wie Lernprozesse sowohl seitens der Lehrkraft im Hinblick auf die didaktisch methodische Ebene als auch seitens der Schüler im Hinblick auf seine Selbstregulation verbessert werden können.

4 Spannungsfelder im schulischen Lerncoaching

Beratungssituationen von Schüler*innen rekurren auf psychologisch-soziologische Konzepte der Beratung und verfolgen deren Prinzipien und Paradigmen. Neben den erwähnten horizontalen Beratungsstrukturen, der Lösungs- und Ergebnisorientierung, Ressourcenorientierung sowie Förderung der Selbstreflexivität (vgl. Hardeland 2015, 6 u. 36; Schnebel 2007, 48ff.) sind Freiwilligkeit, Mündigkeit, Autonomie und „Souveränität in den eigenen Belangen“ wesentliche Grundsätze der Beratung in der Erwachsenenbildung.

Schule und Unterricht sind aber als pädagogisches Setting anders strukturiert und mit anderen gesellschaftlichen Funktionen belegt als die Erwachsenenbildung. So bewegen sich die Beratungsgespräche von Schüler*innen in den Antinomien schulpädagogischen Handelns, die sich gerade im Umgang mit Freiwilligkeit, Mündigkeit, Autonomie und „Souveränität in den eigenen Belangen“ in der Pädagogik der Moderne widerspiegeln (vgl. u.a. Helsper 2010). Wenn Lerncoaching zu einem Mehr an Adaptivität von Schule und Unterricht beitragen soll, gilt es diese Spannungsfelder bei der Konzeption, Planung und Durchführung der Schülerberatungsgespräche zu reflektieren. Exemplarisch sollen hierzu im Folgenden der Bildungs- und Erziehungsauftrag wie auch der Förder- und Selektionsauftrag herausgegriffen werden, um Antagonismen des Konzeptes sowohl auf Schüler*innen- als auch auf Lehrer*innenebene zu diskutieren.

4.1 Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule:

Schule hat einen gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. In der Regel sind Schüler*innen noch minderjährig, so dass dem Erziehungsauftrag eine erhebliche Bedeutung zukommt. Horizontale Beratungsstrukturen dagegen setzen auf Mündigkeit des Gegenübers als Grundvoraussetzung. Zu dieser ist im schulischen Kontext jedoch der Coachee/Schüler*in zu erziehen. Je nach Altersstufe und auch Situation zeigen die Ratsuchenden unterschiedliche Kompetenzen, um mündig, autonom, freiwillig und souverän im Beratungsgespräch zu agieren. Die Gefahr, dass die Beratungssituation ihren rein subsidiären Charakter einbüßt und zur Erziehungsmaßnahme wird, ist groß. Diese Gefahr wird auch in der Arbeit von Bucher (2018) durch die Aussagen von Schüler*innen bestätigt. So verweisen die befragten Schüler*innen darauf, dass sich die Lehrkräfte häufig negativ zu schulischen Leistungen und Verhalten äußern, gleichzeitig aber auch wenig loben (vgl. Bucher 2018, 67).

Ein weiteres Spannungsfeld, das im Kontext der Beratung von Schüler*innen zu sehen ist, ist das Paradigma der Freiwilligkeit versus Verpflichtung zur Beratung.

Lerncoaching ist in Baden-Württemberg für alle Schüler*innen verbindlich¹. Damit Beratung aber ihren Zweck erfüllen kann, muss die Freiheit des Ratsuchenden vorhanden sein, sich überhaupt auf das Gespräch einzulassen und die entwickelten Lösungen oder Ratschläge anzunehmen oder abzulehnen. Auf der Basis eines Erziehungsverhältnisses und einer machtvollen Schul-Struktur u.a. mit Schulpflicht/Pflicht zum Lerncoaching ist diese Freiheit des Ratsuchenden erheblich eingeschränkt. Diese Einschränkung der Freiwilligkeit der Beratung kann bei Schüler*innen jedoch auch sinnvoll sein, damit Schule ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerade für besonders bedürftige Kinder und Jugendliche gerecht werden kann. Die Auflösung dieses Spannungsfeldes wird in der Theorie unterschiedlich bewertet (vgl. hierzu Eschelmüller 2008; Nicolaisen 2017; Harde-land 2015, Schnebel 2017 u.a.). Schnebel (2017) rät dazu, Abstinenz zu wahren und erst in den Lernprozess einzugreifen, wenn dies von den Lernenden aktiv gewünscht wird (vgl. Schnebel 2017, 86 f). Nicolaisen (2017) entgegnet dazu: „Die Einladung zur Kooperation ist umso wichtiger, wenn die Lernenden unfreiwillig ins Coaching kommen oder im höchsten Grad unkooperativ bzw. lustlos erscheinen“ (vgl. Nicolaisen 2017, 77). Nicolaisen (2017) stellt sogar den Versuch in den Raum, unfreiwilliges und reaktantes Verhalten von Schüler*innen als Teil der Lösung von Lerncoaching-Themen zu sehen (vgl. ebd.).

An empirischen Studien in der Praxis bzw. klaren Konzepten zum Umgang mit dieser Problematik mangelt es. Aus unveröffentlichten, wissenschaftlichen Arbeiten Studierender wurde aber sowohl aus den Befragungen der Lehrkräfte, wie auch bei den Schüler*innen deutlich, dass das Thema Freiwilligkeit auf angemessene Bearbeitung drängt. So benennen die Lehrkräfte eine sehr unterschiedliche Bereitschaft der Schüler*innen im Hinblick auf Mitarbeit und Motivation, die bis hin zur Verschlossenheit gehe. Teilweise haben die Schüler*innen auch gar kein Coaching-Anliegen, was die Arbeit der unterstützenden Beratung erschwere. „In vielen Fällen – einige Lehrer*innen sprechen sogar von den meisten – kommen die Schüler*innen allerdings ohne eigenes Anliegen in die Sitzung und erzählen dementsprechend wenig über sich selbst“ (vgl. Koch 2018, 51).

Seitens der Schüler*innen wird ausgemacht, dass die Wahl des Coaches nicht ihnen selbst obliege und sie mit „Lehrer*innen“ auch nicht „über alles“ reden wollten (vgl. Bucher 2018, 61).

Wenn Lerncoaching allerdings zur mehr Adaptivität im Unterricht beitragen soll, müssen angemessene Wege im Umgang mit dem Antagonismus Freiwilligkeit versus Verpflichtung gefunden werden, damit die Gespräche der Schüler*innen für eine Verbesserung der Passung zwischen Unterricht und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen genutzt werden können.

1 Zur Erinnerung: „Jeder Schüler wird von einer Lehrkraft der Schule als Lerncoach betreut, der ihn regelmäßig in Fragen seiner individuellen Lernentwicklung berät“ (vgl. Rux 2016, S. 373).

4.2 Förderung und Selektion:

Schule muss aufgrund ihrer Allokations- und Selektionsfunktion Leistungen normorientiert beurteilen. Die ungünstigen Auswirkungen der Allokations- und Selektionsfunktion auf den Förderauftrag von Schule wurden an vielfältigen anderen Stellen diskutiert. So verweisen u.a. Schmidinger u.a. (2015) mit verschiedenen Forschungsbefunden darauf, wie ungünstig sich die Antinomie zwischen Selektion und Leistung auswirken kann: Demnach werden Leistungsbeurteilungen von Betroffenen, Lehrer*innen sowie Eltern als für den Lebensweg bedeutsame Selektionsmaßnahme empfunden, auch wenn diese aus einer Förderperspektive gedacht sind (vgl. u.a. Schmidinger u.a. 2015, 72). Diese Ergebnisse finden Bestätigung in der wissenschaftlichen Hausarbeit von Bucher (2018), die darauf verweist, dass die Schüler*innen den Inhalt der Lerncoachinggespräche sehr stark mit einer schulischen Leistungsperspektive in Verbindung bringen. „Nahezu alle Schüler bezogen sich in ihren Äußerungen auf Unterrichtsfächer, Unterrichtsstoff, Lernstandsüberprüfungen oder Noten, die im Lerncoaching thematisiert werden. Hierbei wird deutlich, dass die in der Stichprobe dargestellte, tatsächliche Umsetzung von der eigentlichen Zielsetzung von Lerncoaching abweicht. Es geht weniger um den Lernprozess und individuelle Schwierigkeiten, sondern mehr um Leistung, Leistungsmessung und dem Klären inhaltlicher Fragen zu den im Unterricht behandelten Themen“ (Bucher 2018, 64).

Diese Ergebnisse könnten darauf verweisen, dass es vor allem in der Wahrnehmung der Schüler*innen an einer klaren Trennung von Lern- und Beurteilungsphasen im schulischen Lerncoaching mangelt. Die Möglichkeiten und Chancen des Lerncoachings zur Selbstreflexion und Selbstregulation könnten durch die Bezogenheit auf das Thema schulische Leistungen konkterkariert werden.

Auf Basis dieser Erkenntnis ist zu vermuten, dass Vertrauen und Offenheit seitens der Schüler*innen in den Beratungsgesprächen nur eingeschränkt vorhanden sind und diese eher als „Bewertungssituation“ empfunden werden könnten.

5 Fazit

Lerncoaching als Instrument zum pädagogisch-didaktischen Umgang mit Heterogenität kann in einem hohen Maße zu einer vermehrten Adaptivität von Unterricht beitragen. Es stellt aber gleichzeitig sowohl die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen vor eine komplexe, anspruchsvolle wie auch antinomische Herausforderung, gerade bei der Trennung von Lern- und Beurteilungsphasen. Hier ist besonders auch die Perspektive der Schüler*innen in den Blick zu nehmen.

Dies sollte bei der konzeptionellen Ausarbeitung des Konzepts berücksichtigt werden. Es muss die Frage geklärt werden, wie horizontale Beratungsstrukturen für

eine vertrauensvolle sowie angstfreie Atmosphäre in einem schulpädagogischen Kontext entstehen können, damit die Beratung auch im Hinblick auf Adaptivität von Unterricht ihre volle Wirkung entfalten kann. Dazu muss auf der Schulentwicklungsebene an Modifizierung der Beratungskonzepte im Hinblick auf seine Einpassung in die schulstrukturelle Praxis genauso gearbeitet werden wie auch an der Professionalisierung der Lehrkräfte in ihren Beratungskompetenzen.

Literatur

- Beck, E.; Baer, M.; Guldemann, T.; Bischoff, S.; Brühwiler, C.; Müller, P. et al. (Hrsg.) (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Black, P. & William, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, H. 5 (1), P. 7-74.
- Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (2. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Bucher, M. (2018): Lerncoaching aus Schülerperspektive. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Corno, L. (2008): On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, H. 43(3), P. 161-173.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences in learners. In: M. C. Wittrock: *Third handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, P. 605-629.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977): *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.
- Eschelmüller, M. (2008): *Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter; Grundlagen und Praxishilfen*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Glaser, R. (1977): *Adaptive Education: Individual Diversity and Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hardeland, H. (2015): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-) Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-) Coachingkompetenz*. 4. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helpser, W. (2010): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: H.-H. Krüger, et al. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 9. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-33.
- Koch, A. (2018): *Überzeugungen von Lehrkräften zum Handlungskonzept Lerncoaching in der Grundschule*. Unveröff. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Krammer, K. (2009): *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Maier, U. (2010): *Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung?* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 13 (2), 293-308.
- Nicolaisen, T. (2017): *Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2012): *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rux, M. (2016): *GEW Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Schul- und Dienstrecht in Baden-Württemberg*. Standardausgabe 2016, Stuttgart: Süddeutscher Pädagogischer Verlag, S. 373.
- Schmidinger, E.; Hofmann, F. & Stern, T. (2016): *Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion*. Band 2. *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. In:

- M. Bruneforth; F. Eder; K. Krainer; C. Schreiner; A. Seel; C. Spiel (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 (S. 59-94). Graz: Leykam. Abgerufen am 8. September 2015 von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_2.pdf.
- Schnebel, S. (2007): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schnebel, S. (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2. erweiterte Auflage, Weinheim: Beltz. [3. ergänzte Aufl. November 2017].
- Schnebel, S. (2013): Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching. Neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik? In: T. Bohl (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 278-296.
- Wang, M. C. (1980): Adaptive instruction: Building on diversity. Theory into Practice, H. 19. P. 122-128.

Kapitel 2: Lernen

Catalina Hamacher und Simone Seitz

Was fällt auf? Normalität und Differenz in der (multi)professionellen Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung

Abstract

Im Beitrag werden zwei aktuelle Entwicklungslinien im frühkindlichen Bildungsbereich unter der Perspektive (multi)professioneller Kooperation aufgegriffen, nämlich die flächendeckende Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und die Perspektive früher Prävention zwecks Früherkennung. Anhand empirischer Befunde aus einer aktuellen Studie wird kritisch angefragt, auf welche Weise Kinder zu Adressat*innen von Frühförderung werden, wie dies zwischen den beteiligten Professionellen und den Familien diskursiv verhandelt wird und welche Rolle hierbei Normalitätsvorstellungen spielen.

1 Ausgangslage

Im Vergleich der Bildungsstufen kann in Deutschland die frühe Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas einerseits auf die längsten und breitesten Erfahrungen im Umgang mit gesellschaftlicher Diversität zurückgreifen. Denn abgesehen von sozial-räumlichen Segregationsprozessen kommen Kinder in dieser Bildungsstufe noch am ehesten in Kontakt mit gesellschaftlicher Vielfalt und auch die Integrations- und Inklusionsforschung mit der entsprechenden Konzept- und Theoriebildung wurde in den Grundzügen in Kitas entwickelt (vgl. Kron & Papke 2006; Seitz 2009).

Andererseits sind Aufgaben der Entwicklungs- und Bildungsbegleitung in inklusiven Settings früher Bildung formal-rechtlich weiterhin mit Restriktionen verbunden. So nehmen Tendenzen zur „Angleichung“ kindlicher Kompetenzen vor Schulbeginn im Paradigma der Prävention ungeachtet von Kritik (u.a. Kelle u. Mierendorff 2013; Krönig 2017) zu, wie etwa aktuell flächendeckende Screenings. Auch eine am Kind orientierte spezifische Unterstützung im Sinne der Frühförderung wird weiterhin in der Regel nur dann gewährt, wenn das Kind mittels diagnostischer Instrumente entsprechend der Vorgaben als „behindert“ oder „von Behinderung bedroht“ beschrieben wird (SGB VIII, §35a; zur Kritik Seitz 2012).

Die Unterlegung beider Zusammenhänge mit hegemonialen Praktiken und mögliche Auswirkungen auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem wurden dabei bislang noch wenig in den Blick genommen. Auch die diesbezügliche Verständigung zwischen den unterschiedlichen Professionen hierzu, die im Kontext des quantitativen Ausbaus von Betreuungsplätzen für junge Kinder an Dringlichkeit gewonnen hat, ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Hieran anknüpfend nehmen wir in einer aktuellen Untersuchung die Konstruktionsprozesse von Differenz im Rahmen (multi)professioneller Kooperation zwischen Kita und Frühförderung in den Blick. Basis der Analyse sind Gruppendiskussionen, die im Rahmen des Modellprojektes »Kooperation Kita und Frühförderung« (gefördert durch die Freie Wohlfahrtspflege NRW) und der hieran anknüpfenden Begleitstudie durchgeführt wurden. Das Projekt selbst zielt auf eine Stärkung der Partizipation von Kindern mittels verbesserter Kooperation zwischen Kita und Frühförderung. Im Zentrum unserer Studie stehen qualitativ ausgewertete fokussierte Beobachtungen in Kitas, in denen Frühförderung stattfindet und Gruppendiskussionen mit Angehörigen der unterschiedlichen Professionen. Bei letzteren werden spezifische Fallrekonstruktionen der pädagogisch Tätigen in den Fokus gerückt und es wird danach gefragt, wie sich die Akteur*innen entlang ihrer Beobachtungspraktiken auf die zu „bearbeitenden“ Fälle einigen; kurz gesagt, welche Fälle ihnen als „bearbeitungswürdig“ erscheinen. Hierauf wird im Folgenden genauer Bezug genommen. Zum Verständnis wird jedoch eine kurze Erläuterung aktueller Entwicklungen im frühkindlichen Bildungsbereich vorangestellt.

2 Dokumentation und Prävention

Der flächendeckende Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie von präventiven Maßnahmen im Elementarbereich werden beide unter (multi)professionellen Zuständigkeiten sowie interinstitutionellen Vernetzungen in Kitas ausgebaut. Beides geht einher mit einer positiven Konnotation dieser Praktiken als „Frühwarnsysteme“ (§ 8a KJHG staatl. Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung). Dies scheint für sich genommen zunächst bestechend schlüssig und effizient. So schildert eine pädagogische Fachkraft:

„Je besser verschiedene Bereiche abgestimmt sind und die am Kind arbeiten oder mit dem Kind arbeiten, desto effektiver ist es letztendlich. Und je mehr man vielleicht auch ein Stück vorbeugend arbeitet, desto mehr spart man irgendwo am Ende.“ (Interviewausschnitt 4a 2018)

Frühestmöglich sollen dieser Logik folgend über entwicklungsdiagnostische Dokumentationen „Auffälligkeiten“ von Kindern in Einrichtungen „erkannt“, über

Kooperationen mit entsprechenden Institutionen Fördermaßnahmen umgesetzt und Risiken abgefedert werden (vgl. kritisch hierzu Diehm u.a. 2013). Landesweite Screenings unter multiprofessionellen Zuständigkeiten werden daher aktuell weiter ausgebaut und politisch unterstützt – zwecks Früherkennung und Prävention. Dabei gelten – und dies kann als Hinweis auf die Brisanz dieser Tendenzen gelesen werden – insbesondere Jungen, Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien, Kinder alleinerziehender Eltern, Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte als so genannte „Risikogruppen“ (vgl. BMBFSFJ 2014; vgl. hierzu auch Kelle u.a. 2017). Die Qualität solcher Maßnahmen wird nicht nur vor dem Gesichtspunkt zu hinterfragender Gütekriterien kritisch diskutiert, sondern auch dahingehend, dass hierüber schulbezogene Konzepte den Diskurs in der frühen Bildung mitbestimmen (ebd., 70). Diese Tendenzen bilden so etwas wie die „Schattenseite“ der Anerkennung von Kitas als Bildungsorte, denn sie tragen schulische Normen in die Kitas, die dann von den unterschiedlichen Akteur*innen entsprechend konfliktär verhandelt werden (vgl. Seitz & Joyce-Finnern 2015).

Hierin enthalten ist der paradoxe, weil unmögliche Auftrag an den frühkindlichen Bereich, bereits hier Fähigkeiten sowie Fertigkeiten mit Zukunftsbezug auf den Bildungsbereich Schule feststellen zu können. Es scheint sich somit eine brisante, prognostisch akzentuierte Form der Dokumentation zu etablieren, die im Einzelfall Formen möglicher Interventionen oder Präventionen aufgrund von ungleichheitsbezogenen Risikokonzeptionen legitimiert und sicherstellt.

3 (Multi)Professionelle Aushandlungen

Die skizzierten Entwicklungen lassen erahnen, dass sich die kooperierenden Fachkräfte im von uns wissenschaftlich begleiteten Projekt in verschiedenen Spannungsfeldern befinden – projektbezogen gilt es, *über engere Zusammenarbeit* von Kita und Frühförderung die Partizipation des Kindes zu stärken, allerdings zugleich unter politischen Maßgaben nach der Logik der „Frühwarnsysteme“ zu handeln. Für die wissenschaftliche Begleitung gilt es daher, die Kooperation im Spiegel dieser Ambivalenzen im Elementarbereich in den Blick zu nehmen. Am Beispiel eines Ausschnitts einer Gruppendiskussion mit Frühförderkräften und Pädagogischen Fachkräften kann nun im Folgenden gezeigt werden, *wie* über einen interprofessionellen Austausch auf Grundlage jeweiliger Beobachtungspro-

zesse Fälle konstruiert werden und welche dahinterliegenden Orientierungen (vgl. Bohnsack u.a. 2013) sich zeigen.¹

Der hier ausgewählte Befund entstammt einer Gruppendiskussion in einem Familienzentrums in einer Großstadt. Es sind zwei Fachkräfte aus der kooperierenden Frühförderstelle, zwei Pädagogische Fachkräfte und die Leitungskraft des Familienzentrums anwesend. Vor der Passage spricht die Gruppe über Valja, die sich zum Erhebungszeitpunkt in der Eingewöhnung befindet. Valja ist gerade zwei Jahre alt geworden. Die Fachkräfte tauschten sich sowohl über die Eingewöhnung als auch über die familiäre Situation aus. Die Familie sei nach der ersten Woche der Eingewöhnung für vier Wochen in den Urlaub gefahren und die Mutter sei nun mit dem dritten Kind schwanger (GD Passage 2, Zeilen 25-53).

Pf: wie gestalten wir das, genau

LFf: alle (kurze Pause) zusammen

Pf: „Also einmal beobachten wir bei den Eltern oder besonders bei dem Vater weil mit dem in der Regel die meiste Kommunikation stattfindet, die Mutter spricht wenig/ spricht ja kaum Deutsch (kurze Pause) dass sie die Familie da wirklich ganz stark immer noch in so einem Annahmeprozess drin ist, dass die immer noch denken ,da ist doch eigentlich gar nichts' also da kam jetzt vom SPZ irgendwie vor den Ferien auch nochmal ein Entwicklungsbericht und da stand (atmet ein) dann eben auch nochmal frühkindlicher Autismus drin und da sagte er zu mir die Valja hat das doch gar nicht. Er möchte es nicht damit ist er ja jetzt/ das ist ja keine Ausnahme es ist ja bei den meisten Eltern (kurze Pause) die plötzlich die Diagnose bekommen dass ihr Kind ne Behinderung hat so (kurze Pause) aber das ist jetzt mal auf jeden Fall auch eine wichtige Beobachtung in der Begleitung der Eltern (kurze Pause) denke ich jetzt mal“

LFf: mhm (bejahend)

LPf: für sie

LFf: ja mhm (bejahend)

Pf: und auch/ und auch für uns
(Hervorhebung C.H.)

Auf Grundlage ihrer Beobachtungen vermutet die Pädagogische Fachkraft, dass sich die Eltern noch im „Annahmeprozess“ befinden. Aus ihrer Sicht gehen diese von einem „normalen Verhalten“ ihres Kindes aus. Sie spricht hier aus der Perspektive der Eltern, welche sie über die sprachliche Kommunikation mit dem Vater ausreichend einzuschätzen wisse.

Die von der Fachkraft dargestellte Elternsicht auf das Kind lässt Rückschlüsse auf ihre implizite Annahme zu, dass Valja grundsätzlich von der Norm abweicht,

1 Ausgewählte Passagen wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack (vgl. Bohnsack u.a. 2013) in komparativer Sequenzanalyse ausgewertet. Ausgewählt wurden die zu analysierenden Passagen nach der interaktiven Dichte und thematischen Schwerpunkten.

womit sich ihre Sicht deutlich von den Eltern abgrenzt. Im Zuge dessen wird die deutsche Sprache als eine Grundvoraussetzung herangezogen, um Informationen auszutauschen.

Ihre Annahme, dass mit Valja „etwas sei“, sichert sie exemplifizierend über den von Außen kommenden Entwicklungsbericht des Sozialpädiatrischen Zentrums ab, in dem die Diagnose »frühkindlicher Autismus« zu finden ist. Eigene Beobachtungen oder Erfahrungen werden hier nicht einbezogen. Die Diagnose wird im nächsten Schritt über die subjektive Einschätzung des Vaters gestellt. Es wird beschrieben, dass der Vater – trotz der vorliegenden Berichterstattung einer medizinisch legitimierten Instanz – immer noch der Überzeugung sei, dass mit Valja „gar nichts sei“.

Hieran anknüpfend wird die eigene Überzeugung noch einmal hervorgehoben, indem Begründungen für die Abwehrhaltung des Vaters gegenüber der Annahme einer hierdurch zum Faktum erklärten Behinderung seitens des Kindes genannt werden. Es wird davon ausgegangen, dass der Vater eine Behinderung nicht annehmen möchte. Der Begriff „möchte“ kann in diesem Kontext auf einen unterstellten bewussten Vorgang des Verdrängens bzw. des Widerstands seitens des Vaters deuten; jedenfalls auf eine bewusste Entscheidung. Die Differenzierung wird dann im Modus einer Verallgemeinerung elaboriert, indem weitere Fälle herangezogen werden; er sei nicht der einzige. Der Begriff der Behinderung verweist dabei auf eine eindeutige Definition des „Auffälligen“. Diese Position wird wiederum elaboriert, indem auf ein medizinisches Konstrukt verwiesen wird, das die Eindeutigkeit des Falls hinsichtlich der eigenen, zunächst subjektiven Einschätzung, absichert.

Die eigenen Beobachtungen werden von der Fachkraft als bedeutsam für die Zusammenarbeit mit der Frühförderung eingeschätzt, denn so kann gemeinsam der Annahmeprozess der Eltern organisiert werden. Das Verhältnis zu den Eltern wird dabei als „Begleitung“ gefasst, die auch einen Umgang mit Widerstand mit einbeziehen kann und für die es wichtig scheint, Beobachtungen mit einfließen zu lassen. Es kristallisiert sich insgesamt heraus, dass die Annahme einer Behinderung seitens des Kindes durch die Familie bzw. Bezugsperson eminent ist, um eine Zusammenarbeit mit dieser gestalten zu können. Der Handlungslogik folgend erschließt sich hierüber der Wunsch nach Eindeutigkeit im Blick der unterschiedlichen beteiligten Professionen auf den – dabei konstruierten – Fall statt der nach Mehrdeutigkeit in der Kooperation, um entsprechende Problemfelder bearbeiten zu können.

Neben der auf Eindeutigkeit basierenden Zusammenarbeit, die über eine medizinische Diagnose seitens des Sozialpädiatrischen Zentrums abgesichert wird, tritt zusätzlich die Differenzlinie „Kultur“ auf, die jedoch nicht explizit benannt wird, es finden sich aber Naturalisierungsprozesse von Differenz wieder (vgl. hierzu Diehm & Kuhn 2015). Entlang dieser Differenzlinie, die vorerst über die Dis-

parität in Bezug auf die deutsche Sprache explizit benannt wird, entfalten sich implizite Annahmen im Verlauf der Gruppendiskussion.

Im Gesprächsverlauf fällt eines besonders auf: Entgegen der Annahme, dass sich Beobachtungen und Rückschlüsse am Kind orientieren und die Interaktion sich dahingehend vollzieht, geht es hier primär um die Unterschiede zwischen Familie und Kita sowie der Organisation der Frühförderung. Relevant für pädagogisch professionelles Handeln scheint die Erwähnung fehlender Kompetenzen der Familie und entsprechend zu erkennende Risikofaktoren, die das Kind schließlich in der Entwicklungsbegleitung seitens der kooperierenden Organisationen einschränken können – nämlich, wenn Familie sich „undoing-difference“ Prozessen bedient. Die Position der Familie wird damit in der Zusammenarbeit von Kita und Frühförderung zum Widerstand gegen das „Richtige“, nämlich die spezifische Förderung, den es über Begleitung aufzulösen gilt. Handlungsfähigkeit vollzieht sich dabei erst in dem Prozess der Konstruktion von Eindeutigkeit, beispielsweise in der Wahrnehmung eines Defizits, das es eindeutig festzustellen gilt und das zu entsprechend eindeutigen Implikationen der Förderung führt.

Praxeologisch gesprochen orientiert sich das Handeln der Fachkräfte an der Logik einer Feststellung von Unterschiedlichkeit; auf Seiten des Kindes und der Familie zur Kita. Ihre Professionalität vollzieht sich hiervon ausgehend entlang ihrer (gründlich durchdachten) Reaktion auf Differenz – besonders hinsichtlich Familie.

4 Eindeutig?

Weiterführend kann in diesem Rahmen und anhand der dargelegten empirischen Materialien gefragt werden, inwieweit unter (multi)professioneller Kooperation (Urban u.a. 2015) von pädagogischen Fachkräften und Frühförderkräften Differenzen entlang von Normalvorstellungen hergestellt und zugeschrieben werden, der Herstellung von „Ein-Deutigkeit“ folgend statt dem Ziel einer „Mehr-Deutigkeit“ im Sinne einer produktiven Mehrperspektivität in der Zusammenarbeit. Letzteres wäre insbesondere brisant wenn es aufgrund von Risikokonzeptionen zu problembezogenen Kategorienbildungen kommt – im Sinne eines „doing social problems“ (Groenemeyer 2010, 15). Hierbei werden abstrakte Kategorien sozialer Probleme zu konkreten Betroffenheiten gemacht. Wie im dargelegten Aushandlungsprozess der kooperierenden Akteur*innen wird dabei verhandelt, welche Defizite eine aktive Problembearbeitung legitimieren bzw. welche Fälle im institutionellen Rahmen als „bearbeitungswürdig“ gelten (Sitter 2011, 159). Institutionelle und organisatorische Kontexte können dabei dafür sorgen, dass Probleme und Handlungspraktiken zu immer wieder neuen Rekonstruktionen von Problemlagen führen und Risikokonzeptionen, wie spezifische kulturelle

und/oder sprachliche Hintergründe von Kindern, verkürzend in das Konstrukt „soziale Benachteiligung“ umgedeutet werden, das dann eine Problembearbeitung aufwirft.

Eine frühzeitige und (multi)professionell verzahnte Unterstützung einzelner Kinder, so kann nun geschlussfolgert werden, kann sich möglicherweise zuspitzen, wenn dies im Kontext der eingangs geschilderten politisch motivierten Tendenz zur „Gefahrenabwehr“ (vgl. kritisch hierzu Bröckling 2012) im Sinne präventiver Vorgehensweisen in der Breite geschieht, denn die präventiven Semantiken und Handlungsmuster sind ubiquitär (ebd., 93) und die hinterlegten Normalitätskonstrukte bleiben dabei zumeist diffus. Vieles weist dabei darauf hin, dass das Konstrukt der „Risikobiografie“ von Kindern von entsprechenden Subjektivierungen gesellschaftlich dominanter Normalitätsvorstellungen geprägt ist (Kelle & Mierendoff 2013; Krönig 2017).

Das Präventions-Interventions-Paradigma folgt dabei letztlich der im Medizinsystem verorteten Logik, dass Vorbeugung besser sei als das „Heilen“ (vgl. Bröckling 2012, 93 f.) – die mit der Semantik des zu vermeidenden Risikos universalisiert angewendet wird. Dabei wird Denormalisierungsangst mit vorbeugender Normalisierung verknüpft, denn um Normalität aufrechtzuerhalten bedarf es „[...] regelmäßiger Signale drohenden Normalitätsverlustes“ (ebd., 94). Frühwarnsysteme können damit Handlungen zur Vorbeugung von Gegenbewegungen und -streuungen auslösen (Link 2008). Weiterführend wird somit kritisch zu fragen sein, welche Strategien einen Beitrag dazu leisten könnten, dass über eine enge Zusammenarbeit von Kita und Frühförderung nicht das eingangs aufgeblätere Präventions-Interventions-Paradigma als risikobezogene Sozialtechnologie in Kitas etabliert wird und welche Art von Interventionen impliziert wären, um Mehrperspektivität produktiv nutzen zu können. Denn über die diskursive Herstellung von Eindeutigkeit zwischen den beteiligten unterschiedlich Professionellen kann, wie beispielsweise aufgezeigt, eine Machtasymmetrie gegenüber der elterlichen Sicht hergestellt werden. Die aufgezeigte Vermeidung der Elternperspektive jedenfalls könnte als Frühwarnung hierfür gesehen werden.

Literatur

- BMBFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Deutscher Bundestag, Wahlperiode 17. Drucksache 17/12200.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013) (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Aktualisierte Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, 9-32.
- Bröckling, U. (2012): Dispositive der Vorbeugung: Gefahrenabwehr, Resilienz, Precaution. In: D. Christopher, O. Philipp & R. Valentin (Hrsg.), Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr, Frankfurt/M.: Campus 2012, 93-108.

- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 644-656.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2015): Zwischen Adressierung und Inszenierung – Zur professionellen Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen in Sprachstandserhebungsverfahren. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG)* 1 (2015), 136-150.
- Groenemeyer, A. (2010): *Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten.* Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit.* Weinheim Basel: Juventa.
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheit. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In: I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären.* Wiesbaden: Springer VS, 63-80.
- Kron, M. & Papke, B. (2006): *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krönig, F. K. (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: A. Platte & D. Amirpur (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten.* Opladen: Budrich, 51-63.
- Link, J. (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchung. In: H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung.* Weinheim und München: Juventa, 59-75.
- Seitz, S. (2009): *Mittendrin verschieden: Studienbrief zum Modul: Integrative und inklusive Pädagogik. Berufsbegleitender BA-Studiengang „Inklusive Frühkindliche Bildung“, Hochschule Fulda.*
- Seitz, S. (2012): *Frühförderung inklusive? Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren.* In: B. Gebhard, B. Henning & C. Leyendecker (Hrsg.), *Interdisziplinäre Frühförderung. Exklusiv – kooperativ – inklusiv.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 315-322.
- Seitz, S. & Finner, N.-K. (2015): *Inklusion anschlussfähig machen – Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtung und Grundschule.* In: M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-35.
- Sitter, M. (2011): „Weil man soll ja immer gucken, was kann ein Kind gut, und nicht, was es schlecht kann“. Stärkenorientierte Beobachtung bei sozial benachteiligten Kindern und „doing social problems“. In: P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 155-170.
- Sozialgesetzbuch – Achtes Buch, Kinder- und Jugendhilfe, 1. Kapitel* (2017).
- Urban, M., Cloos, P., Meser, K., Objartel, V., Richter, A., Schulz, M., Thoms, S., Velten, J. & Werning, R. (Hrsg.) (2015): *Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings.* Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto.

Inge Holler-Zittlau und Martin Vollmar

Das Bildungspotential natürlicher Lern- und Erkundungsräume für Kinder hoher Diversität – Ergebnisse eines Forschungsprojekts in der Frühförderung

Abstract

Der Beitrag stellt Ansatzpunkte und Ergebnisse eines frühpädagogischen Modellprojekts dar, das insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten und oder von Armut betroffenen Familien adressiert. An- und eingegliedert in die reguläre Kita-Praxis untersucht dieses Projekt Möglichkeiten eines naturpädagogischen Ansatzes für die frühe Förderung dieser Kinder, wobei sich sozial- und naturpädagogische, entwicklungsbezogene und insbesondere auch sprachförderbezogene Perspektiven sowohl für monolingual deutschsprachige als auch für mehrsprachige Kinder ergeben.

1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind Orte großer Heterogenität und Diversität. In Hessen besuchen alle Kinder eines Einzugsgebietes, unabhängig ihrer individuellen, sozialen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Entwicklungsbedingungen gemeinsam Einrichtungen der Frühpädagogik. Um Exklusions- und Entwicklungsrisiken vorzubeugen, müssen frühpädagogische Angebote Kinder in ihrer Heterogenität bzw. Diversität (an-)erkennen und adäquat fördern. Das im Folgenden umrissene Förderangebot hat sich diese Aufgabe gestellt. Projektansatz, zwei Fallbeispiele und in Auszügen Ergebnisse der Sprachstandserhebungen, die über die Projektlaufzeit begleitend durchgeführt wurden, werden vorgestellt und erörtert.

2 Projektansatz und -schwerpunkte

Im Projekt „Natur bildet“ wurde untersucht, inwieweit ein naturpädagogisches Angebot Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in ihrem Bildungsprozess fördern kann, die unter Armutsbedingungen bzw. sozial benachteiligt aufwachsen.¹ Es

¹ Das Projekt (Laufzeit 11/2011-11/2015) wurde von der Stadt Marburg und dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration gefördert, vom bsj Marburg durchgeführt.

konnten über vier Jahre in Zusammenarbeit mit zwei Kindertagesstätten, die einen hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien aufwiesen, kindliche Bildungsprozesse in der Natur initiiert, dokumentiert und interpretiert werden.

Der Begründungsrahmen verweist auf die häufig als Teufelskreis bezeichnete Problematik von Armut und Bildungsarmut bzw. Bildungsbarrieren, die sowohl in familiären Strategien ausgeformt und errichtet werden, als auch auf belastende gesellschaftliche und – als Teil gesellschaftlicher Realität – auf sozial-räumliche Bedingungen zurückzuführen sind. Es lässt sich empirisch nachweisen, dass Einkommensarmut der Eltern oft zu kultureller Armut und Bildungsarmut bei Kindern „mutiert“, so Rabe-Kleberg (2010, 51) (BB, 2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind beispielsweise von Tendenzen der Verhäuslichung und Medialisierung in problematischerer Weise betroffen als andere Kinder (vgl. Blinkert u.a. 2015, 26ff). Eine wichtige Rolle spielen dabei Anregungsdefizite, die bereits bzw. gerade in der vorschulischen Lebensphase bildungshemmende Folgen haben.

Vor diesem Hintergrund war der maßgebliche Ansatzpunkt des Projekts, wohnortnahe Naturräume als offene und anregungsreiche Erfahrungsräume in den Horizont alltäglicher Kindergartenpraxis zu bringen. Es ging darum, sozial benachteiligten Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, ein für sie meist unbekanntes Terrain zu erkunden und sie in verschiedenen Entwicklungsbereichen zu fördern. Die Hypothese für diesen Ansatz lässt sich derart zusammenfassen, dass natürliche Räume einerseits eine bildungsförderliche Gegenwelt zu den herkömmlichen vertrauten Erfahrungsräumen der Kinder darstellen und andererseits trotz bzw. wegen ihrer Außeralltäglichkeit kindlichen Entwicklungsbedürfnissen entgegenkommen.

2.1 Offene Naturräume als anregungsreiche Gegenwelt

Das Hinausgehen in die Natur gleicht gerade für viele sozial benachteiligte Kinder ganz offensichtlich etwas aus, das sie aufgrund tief sitzender Naturdistanz im familiären Alltag nur sehr spärlich kennengelernt haben. Es sind hauptsächlich Kinder aus Familien mit höherem Sozial- und Bildungsstatus, die häufigeren Kontakt zu Naturräumen haben, erkennbar am Boom der Waldkindergärten, die von sozial benachteiligten Kindern kaum besucht werden. Aber gerade für jene Kinder, die schon vom Elternhaus her wenig Anregungen erhalten, um freie und offene Aktionsräume kennenzulernen, kann sich mit der Natur eine anregungsreiche Gegenwelt eröffnen, die viel Unbekanntes, oftmals Lebendiges enthält, Bewegung fordert und ermöglicht, Abenteuer und Wagnisse bereithält oder auch zu Spielen anregt, die in den bekannten, geschlossenen Räumen kaum denkbar sind.

Dafür kann eine in der Fachliteratur als Doppelaspekt bezeichnete Besonderheit von Naturräumen geltend gemacht werden (vgl. Gebhard 2001; Kahn & Kellert

2002): Auf der einen Seite herausfordernd, überraschungsreich, vielfältig, lebendig, geheimnisvoll, widerständig und sich stets verändernd, stellt sich Natur auf der anderen Seite gleichzeitig auch als etwas Kontinuierliches, Beständiges und Bergendes dar. Die beiden humanen Grundbedürfnisse, die sich einerseits auf das Neue und Fremde, die Neugier und andererseits auf das Sicherheitsspendende und das Streben nach Gewissheit beziehen, korrespondieren mit der natürlichen Objektwelt. Dass die Erfahrung dieser Objektwelt dabei immer in einen sozialen Kontext eingebunden ist, ist gerade für das Kleinkindalter bedeutsam. Die pädagogische Begleitung und entsprechende Reflektionen sowie Qualifikationen sind entscheidende Arbeitsansätze im Projekt gewesen, die in publizierten Handreichungen Eingang gefunden haben (Vollmar, Becker & Schirp 2017).

2.2 Projektschwerpunkte – Neugier, Autonomie und Sprache

Das Projekt hat drei Förderschwerpunkte ausgewiesen, die in der theoretischen Rekonstruktion unterscheidbar, jedoch in der praktischen naturpädagogischen Arbeit nicht zu trennen sind. Es ging um:

- naturkundliche Bildungsprozesse, die der kindlichen Neugier entgegenkommen bzw. diese wecken und die auf die Hervorbringung von Wissen ausgerichtet sind,
- abenteuerliche und wagnisreiche Bewährungsprozesse, die dem kindlichen Bewegungs- und Erkundungsdrang und der Autonomieentwicklung entgegenkommen,
- sprachliche Kommunikations- und Bildungsprozesse, die die ersten beiden Schwerpunkte umschließen und wesentliche Ansatzpunkte für die Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung bzw. -ungleichheit ausmachen.

Dem motorischen und psycho-sozialen Aspekt – bzw. weiter gefasst – der Leiblichkeit des Kindes kommt dabei eine übergreifende Rolle zu. Sie kann als „Zentrum seiner Persönlichkeit“ und „Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz“ (Fischer 2010, 118) verstanden werden, von denen ganz entscheidende Impulse in die verschiedenen Entwicklungsdomänen ausgehen. Dabei bilden die neugierige und mutige Welterkundung mit allen Sinnen sowie die sprachliche Mitteilung und der sprachliche Ausdruck einen engen, sich gegenseitig beeinflussenden Zusammenhang.

Für Kinder werden solche Anregungen vor allem dann bildungswirksam, wenn sie behutsam, verstehend und zulassend begleitet werden. Die pädagogische Begleitung folgt deshalb der Idee, den Kindern genügend (Natur-)Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen, damit sie nach eigenem Plan entdecken, spielen, untersuchen, erzählen können.

2.3 Projektorganisation

- Mindestens ein wöchentlicher Naturtag und mehrere über das Jahr verteilte Blöcke mit zwei bis drei Naturtagen mit den Kindern.
- Begleitung der Projektpraxis durch Supervisionen, Fortbildungen, fallorientierte Reflexionen und Planung entwicklungs- und sprachfördernder pädagogischer Interventionen.
- Verfestigung der Projektidee in der Praxis der Kindertagesstätten durch Fortbildungen.
- Regelmäßige Überprüfung sprachlicher Fortschritte der beteiligten Kinder während der Projektteilnahme mit dem SETK 3-5 (Grimm, 2001) und dem modifizierten Marburger Sprach-Screening MSS (Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2003).
- Einbeziehung der Eltern, die als primäre Bildungsinstanz wesentlicher Bestandteil kindlicher Bildungsprozesse sind, durch regelmäßige Informations- und Elternabende, Eltern-Kind-Aktionen sowie das Angebot zur Teilnahme an Naturtagen (vgl. Vollmar 2018).

3 Fallbeispiele

3.1 Colin – hat den Mond zuerst „desehn“

Ein fünf- und ein sechsjähriger Junge streifen – begleitet von einem Pädagogen – durch den Herbstwald. Der Rest der Kitagruppe ist weit vorne auf dem Weg und schon lange außer Sicht- und Hörweite. Die beiden trödeln gewissermaßen, aber nicht aus Langeweile, sondern weil sie gemeinsam immer wieder Spannendes entdecken, wie dieses Phänomen, das sich an den hohen Baumwipfeln vorbei erkennen lässt:

„Colin: Da oben is der-

Mark: Der Mond- der muss aber schlafen. (...)

Colin: Aber ich hab, ich hab den (leuchtenden) Mond in meiner Hause sehn und der hat deleuchtet in meiner Hause, der Mond – (singt) wie schön ist der, bringt mir immer Licht.“

Es entspinnt sich ein längeres, lebhaftes Gespräch, an dem auch der Erwachsene beteiligt ist. Mark – seine Eltern sind Akademiker – bringt sein Wissen über das Mondphänomen am helllichten Tag elaboriert ein. Colin schwingt sich eher in ästhetischer Weise auf den Mond ein, ruft auch zu ihm hoch „Heeee Mond! Hab dich zuerst desehn“. Ganz animistisch geht es weiter, weil eine Wolke den Mond verdeckt und zur Schlange wird, die den Mond wegzieht, um dann die Kinder zu verfolgen. Es wird verhandelt, wer was zuerst gesehen hat. Es erscheinen noch Tiger und magische Türen und vieles mehr, das im Gespräch ausgehandelt wird.

In dieser kleinen Begebenheit scheinen viele Aspekte des hier vorgestellten Projekts auf, wie z.B. die Anregungsqualität, Lebendigkeit und Sinnlichkeit des Naturraums, seine besondere Atmosphäre und damit auch Kommunikationsatmosphäre, die kindlichen Formen der Weltaneignung, bei denen z.B. Objekte subjektiviert werden, ein Neugierprozess, der zwischen Phantasie, Beseelung und einer eigenmächtigen (objektiven) Realität hin- und herschwingt, die Bedeutung des sozialen Kontextes und der sprachlichen Ebene für solche Bildungsprozesse.

Der besondere Aspekt dieser Situation wird deutlich, wenn man die Diversität der beiden Kinder bezüglich ihrer familiären Hintergründe und insbesondere die Entwicklung von Colin betrachtet. Seine bildungsbezogenen „Startbedingungen“ gelten als ungünstig: Jugendamtsinterventionen, gesundheitliche und hygienebezogene Probleme, Vernachlässigungstendenzen, wenig Bildungsanregungen in der Familie, die Aussicht auf Förderschulbesuch wie bei den älteren Geschwistern, verzögerte und belastete Sprachentwicklung, um nur einige Risikofaktoren bzw. manifeste Merkmale seiner Entwicklungsbedingungen zu nennen. Als Vierjähriger, zu Beginn des Projekts, hat er massive Auffälligkeiten in der sprachlichen Artikulation, ist oft kaum zu verstehen, was darin eskaliert, dass er sich schreiend verständlich machen will. Für diesen sehr lebhaften Jungen mit starkem Bewegungsdrang sind Konflikte an der Tagesordnung. Er wird häufig aufgrund seines sozial auffälligen Verhaltens ermahnt sowie von anderen Kindern wegen seiner Artikulationsprobleme gehänselt.

Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert und alles andere als selbstverständlich, dass sich Colin 18 Monate später in der oben beschriebenen Waldsituation völlig konfliktfrei und unverzerrt, sprachlich gelingend mit seinem Spielgefährten und dem erwachsenen Begleiter die Welt erschließt.

Zwei Jahre nach Projektabschluss kann sich Colin an die eingangs geschilderte Szene erinnern und noch lebhaft davon erzählen. Entgegen der elterlichen Erwartung besucht er die Regelschule. Das Naturprojekt mit seinen spezifischen Kommunikations- und Austauschprozessen kann hierfür zwar keine Kausalität beanspruchen, jedoch kann von wesentlichen qualitativen Basiserfahrungen gesprochen werden, die weitergehende Bildungsprozesse eröffnet haben. Zusammenfassend lassen sich folgende Projektaspekte nennen, die Colins insgesamt positiver Entwicklung bezüglich seiner Sprachfertigkeiten und der Inklusion in das soziale Geschehen entgegenkamen:

- Im Gegensatz zum Kita-Alltag erfordert der Naturraum eine deutlichere Sprache, um die Aufmerksamkeit der anderen Kinder und der Erwachsenen zu wecken.
- Die Abläufe sind weniger selbstverständlich als in den Kita-Routinen, die automatisiert ablaufen. Die Kita-Alltagskommunikation erlaubt es, nicht ausführlich oder verständlich zu sprechen und trotzdem das Beabsichtigte zu erreichen.

- Es lässt sich – nicht nur bei Colin – im Naturraum eine hohe Aufmerksamkeitsspannung bei gleichzeitiger Entspannung feststellen. Die Naturdinge sind eigenmächtig, dynamisch, geheimnisvoll und laden zu phantasievollen Assoziationen ein. Der offene Raum ermöglicht es Colin, seinen Bewegungsdrang auszuleben.
- Insgesamt gibt es weniger Prozessunterbrechungen als in geschlossenen Räumen und günstigere Bedingungen für face to face Situationen, in denen gezielt eine soziale, gegenstandsbezogene und sprachförderliche Zuwendung erfolgen kann. In einem offenen, großflächigen Naturraum wie dem Wald bilden sich häufig kleinräumige, nischenartige Spiel- und Erkundungssituationen, die lang anhaltende, interessante und phantasiereiche Interaktionen ermöglichen (vgl. Kirkby 1989).

3.2 Amina – traut sich nicht

In der Kita fällt Amina auf, deren Eltern sich auf der Flucht aus Pakistan kennenlernten, die in einem Flüchtlingslager zur Welt und im zweiten Lebensjahr nach Deutschland kam. Amina ist sehr passiv und hat keinen Kontakt zu den anderen Kindern. Sie spricht kaum und je mehr sie von den Erzieherinnen aufgefordert wird, mit den anderen Kindern zu spielen oder dies und jenes zu tun, desto mehr zieht sie sich zurück.

Im Naturraum zeigt sich zunächst ein ähnliches Bild. Er ist ihr derart fremd, dass sie sich ohne eine erwachsene Person nicht traut, den Lagerplatz, an dem die Rucksäcke und der Teekoher stehen, zu verlassen. Vergleichbar mit jenen Kindern, die wenig neugierig zu sein scheinen, sieht Amina lediglich den anderen Kindern beim Spielen, Sammeln oder Klettern zu, was nicht selten zu ähnlichen Aufforderungen und Problematisierungen seitens der Erzieherinnen führt wie in den Kita-Räumen. Die Lesart „Amina macht ja gar nichts, sie sitzt nur da“ ist jedoch wenig triftig, zumindest nicht hilfreich, denn für ihre sozial-emotionale Entwicklungssituation beobachtet sie sehr aufmerksam, wobei sie die sichere Unterstützung der Erwachsenen mehr benötigt als andere Kinder.

Beim gemeinsamen Durchstreifen des Waldes zeigt sich, wie unsicher und hilflos sie schon bei kleineren Bodenunebenheiten oder Hindernissen wie hohem Gras ist: Sie bleibt stehen und sagt „kann nicht.“

Ein weiteres Beispiel, das ihre Handlungsschwellen in dem für sie fremden Raum deutlich macht, hat mit der Spiel- und Bewegungslust einiger anderer Kinder zu tun, die vor ihren Augen wild und freudig mit Stöcken spielen, die auf dem Waldboden überall vorhanden sind und von ihnen aufgehoben werden. Amina schaut zu und sagt an die Projektmitarbeiterin gerichtet: „Ich auch!“

Es wird deutlich, welche überraschenden inneren Schwellen ihre Handlungsfähigkeit begrenzen und wie wenig sie die Angebote und Handlungsmöglichkeiten aufgreifen kann, die die anderen Kinder wie selbstverständlich wahrnehmen. Es zeigt

sich aber auch, dass Amina nach und nach Impulse aufnimmt und zunehmend zulässt. Der natürliche Aktionsraum ist für sie zwar fremd, aber auch faszinierend. Über mehrere Monate lässt sie sich in immer wiederkehrende Natursituationen verwickeln, in denen die Erzieherinnen ihr ermutigend und einfühlsam zur Seite stehen. Die gestalterischen Naturzugänge erweisen sich als eine Art Schlüssel, der die Tür zu den vielfältigen Aktionsmöglichkeiten im Wald öffnet. Auch im Hinblick auf wagnisreiche Erfahrungsmöglichkeiten nähert sich Aminas Abenteuerlust allmählich der gleichaltriger Kinder.

Dies alles verbindet sich mit einem enormen Schub der Sprachentwicklung. Gerade die aufregenden Erlebnisse, wenn Amina plötzlich Käfer unter der Rinde findet oder sich traut, über einen Baumstamm zu balancieren, bringen sie dazu, sich sprachlich mitzuteilen. Dieses „erzählte Abenteuer“, in dem sie sich als neugierige oder auch wagemutige Akteurin erlebt, stärkt dabei auch ihre Ich-Entwicklung (vgl. Becker 2013; Engel 1999).

4 Ergebnisse der Sprachüberprüfungen

Die folgenden empirischen Befunde beziehen sich auf die Projekt-Kita A, die die beiden beschriebenen Kinder besuchten. In dieser Kita A nahmen von August 2012 bis August 2015 insgesamt 33 Kinder teil, davon 16 Mädchen und 17 Jungen. 17 Kinder waren muttersprachlich Deutsch, 16 Kinder hatten eine andere Muttersprache.

Diese wurden zu Beginn und am Ende der Projektteilnahme mit dem SETK 3-5 (Grimm 2001) überprüft. Die Meilensteine des Spracherwerbs der deutschen Sprache (Kommunikation, Aussprache, Wortschatz und Grammatik), die von Kindern erworben werden müssen, wurden mit einer modifizierten Form des Marburger Sprach-Screenings MSS (Holler-Zittlau, Dux & Berger 2003) ermittelt.

Von den Kindern, die von den Fachkräften zu Beginn des Projektes zur Teilnahme angesprochen worden waren, verfügten 7 Kinder über altersentsprechende sprachliche Kompetenzen, 19 Kinder (58%) waren in ihren deutschsprachigen Kompetenzen auffällig, insbesondere in der Aussprache, im Wortschatz und in der Grammatik. Von ihnen konnten 16 Kinder mehrfach überprüft werden.

Sprachstandserhebung: SETK 3-5: Beginn und Ende der Projektteilnahme

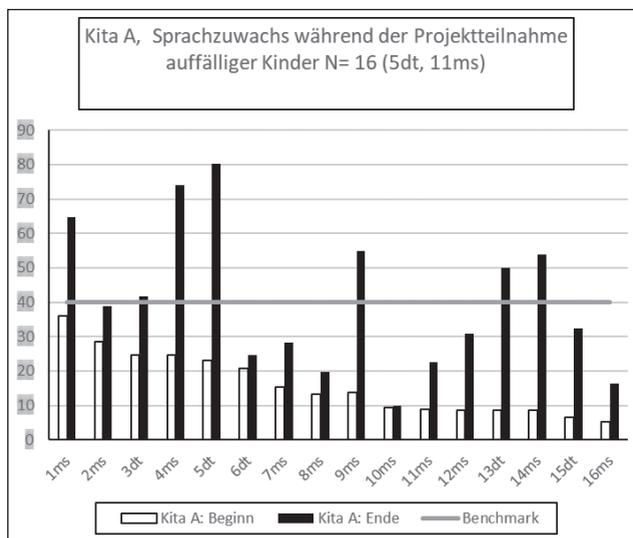


Abb. 1: Kita A, deutschsprachiger Sprachzuwachs auffälliger Kinder (N=16)
(dt: deutschsprachig; ms: mehrsprachig)

16 Kinder zeigten zu Beginn der Förderung im SETK 3-5 einen T-Wert < 40. Am Ende der Projektteilnahme zeigten 7 dieser Kinder (44 %) unauffällige und 9 Kinder (56 %) weiterhin auffällige Deutschkenntnisse. Die besonderen Entwicklungszuwächse von Colin (5dt) und Amina (14ms) werden in Abb. 1 sichtbar.

Die positive Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen lässt sich mit qualitativen Sprachlernsituationen, mit der geteilten Aufmerksamkeit (joint attention) auf einen Sachverhalt und einer gelungenen dialogischen deutschsprachigen Kommunikation als Schlüsselerfahrung interpretieren (Vollmar & Holler-Zittlau, 2018). Durch die Konstanz der Gruppe sowie der Teilnahmedauer der Kinder und Projektleiter*innen konnten die Kinder eine Sicherheit und Vertrautheit aufbauen, die sie sozial mutiger und kommunikativer werden ließen. Einige Kinder, u.a. Colin und Amina, erlebten zum ersten Mal ihre (deutsch-)sprachige Wirksamkeit in der Kommunikation.

Für den erfolgreichen Sprachzuwachs der Kinder waren folgende Faktoren maßgeblich:

- Dauer und Regelmäßigkeit der Projektteilnahme.
- Akzeptanz des Projekts durch die Eltern.
- Kommunikationsmöglichkeiten mit deutschsprachigen Kommunikationspartnern im Projekt, in der Kita, in der Familie, im sozialen Umfeld.

- Engagement und Kommunikationskompetenz der Projektleiter*innen und der Fachkräfte der Kitas bezüglich des Projekts.
- Sozio-ökonomische Bedingungen der Familien.
- Bildungshintergrund und Sprache der Eltern.

Damit hat sich das Projekt „Natur bildet“ für alle Kinder als nachhaltig sprachförderlich erwiesen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit aktuellen empirischen Befunden (Sachse 2015; Chilla & Niebuhr-Siebert 2017).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (BB) (2016): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, P. (2013): Frühe Bildung in Zeiten ihrer Ökonomisierung und unter dem Druck der pädagogischen Kompetenzwende. In: P. Becker, J. Schirp & M. Vollmar (Hrsg.), *Abenteuer, Natur und frühe Bildung*. Bsj-Jahrbuch 2012/13, Opladen: Budrich, 131-189.
- Blinkert, B., Höflin, P., Schmider, A. & Spiegel, J. (2015): *Raum für Kinderspiel*. Berlin: LIT-Verlag.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017): *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Engel, S. (1999): *The Stories Children Tell. Making Sense of the Narratives of Childhood*, New York: Freeman.
- Fischer, K. (2010): Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In: G.E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*, Berlin: Cornelsen, 117-131.
- Gebhard, U. (2001): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, 2. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grimm, H. (2001): *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2003; 2017): *Marburger Sprach-Screening (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule*. Hamburg: Psen.
- Kahn, P. H., Kellert, S. R. (Eds.) (2002): *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT-Press.
- Kirkby, M. (1989): Nature as a refuge in children's environments. In: *Children's Environments Quarterly*, 6 (1), 7-12.
- Rabe-Kleberg, U. (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: H.-K. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag, 45-54.
- Sachse, S. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. (Band 3), München: Urban & Fischer.
- Vollmar, M., Becker, P. & Schirp, J. (Hrsg.) (2017): *Handreichungen für die naturpädagogische Praxis von Kindertagesstätten*. Marburg: bsj-Selbstverlag.
- Vollmar, M. (2018): Kalt, matschig und viel zu gefährlich. Wie skeptische Eltern überzeugt werden können. In: *PraxisKita*, 1 (46-49).
- Vollmar, M. & Holler-Zittlau, I. (2018): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Natur bildet – das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter“ (2011 bis 2015)*, Marburg, unveröffentlicht.

Thomas Bürger

Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht

Abstract

Der vorliegende Aufsatz gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil soll der gegenwärtige Forschungsstand zur Inklusion in der Grundschule abgebildet werden. Im zweiten Teil wird die aktuelle Diskussion in hessischen Grundschulen in den Blick genommen. Hierfür wurden neun qualitative, leitfadengestützte Interviews mit engagierten Grundschullehrerinnen durchgeführt.

1 Beitragstext

Die Grundschule will seit ihrer Gründung vor hundert Jahren eine Schule für alle Kinder sein. Tatsächlich wurde erst Mitte der 1990er darüber nachgedacht, Kinder mit besonderen Herausforderungen nicht weiter zu exkludieren. Immerhin werden aktuell in der Grundschule im Durchschnitt doppelt so viele Schülerinnen und Schüler mit besonderen Herausforderungen (ca. 47%) inkludiert wie an den weiterführenden Schulen (25,5%) (Klemm 2015, 37). Nach wie vor hat sich die Grundschulpädagogik intensiv mit Fragen der Inklusion zu beschäftigen und die Spannung zwischen Normalität und Diversität zu balancieren. Der vorliegende Text hinterfragt hierbei, welches berufliche Selbstverständnis Grundschullehrerinnen im Hinblick auf Heterogenität besitzen.

2 Stand der Forschung

Der Forschungsbefund bezüglich der Wahrnehmung von Diversität erscheint ernüchternd. Bos et.al. (2007, 30) kommen im Zuge der IGLU-Untersuchung zu dem Schluss, dass die Unterrichtsorganisation mehrheitlich von einer Beschulung der Klasse als Gruppe ausgeht. So fänden sich kaum Arrangements, in welchen die Kinder an selbst gewählten Leseaufgaben arbeiten oder sie sich individuell mit dem kreativen oder projektorientierten Verfassen von Texten auseinandersetzen. Warwas et al. (2011, 859ff.) fragten Grundschullehrkräfte nach ihrem Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen. Die Hypothese, Lehrkräfte würden in heterogenen Klassen individualisierte Methoden wählen, um der Diversität gerecht zu werden,

konnte nicht bestätigt werden. Zu ähnlichen Einsichten kommt auch die zweite Schulinspektion in Hessen (Stand 2013). Hier wurden in den Jahren 2011/12 annähernd 20.000 Unterrichtsbesuche durchgeführt. Die beobachteten Sequenzen wiesen ein hohes Maß an Strukturiertheit und Verständlichkeit auf. Auch wurden eine wertschätzende Atmosphäre und eine effiziente Klassenführung wahrgenommen. Allerdings wurde eine leistungsadäquate Differenzierung oder eine individuelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernfortschritt kaum beobachtet (vgl. Frühauf & Nieder-Seiberth 2013, 38; 45).

Eine mögliche Ursache für die geringe Individualisierung könnte in der fehlenden Kompetenz liegen, die Lerninteressen der Lerngruppe einzuschätzen. So konstatierten Gebauer et al. (2014, 95), dass nur 7% der Befragten ein konkretes Diagnoseverfahren nennen konnten und allenfalls ein Drittel in der Lage war, hilfreiche Fördervorschläge zu entwickeln. Auch Eckerth (2015, 61) stellte fest, dass so gut wie alle Lehrkräfte spontane und situative Beobachtungen vornehmen, allerdings nur 36% eine gezielte Diagnose durchführen. Götz et al. (2015) stellten bei einer Fragebogenerhebung fest, dass die originäre Begegnung von inklusiv beschulten Kindern ein entscheidender Faktor sein könnte. Er konstatierte, dass, wer in einer Inklusionsklasse arbeite, eine positivere Einstellung besitze, wer dagegen vom klassischen Unterricht ausgehe, der Inklusion weiterhin kritisch gegenüberstehe.

3 Qualitative Studie zum Umgang mit Diversität in der Grundschule

In der vorliegenden qualitativen Studie wurde die Frage gestellt, ob sich bei engagierten Lehrerinnen aus dem Primarbereich ähnliche Ergebnisse abbilden wie in den zuvor referierten Studien. Möglicherweise zeigt sich, dass motivierte Grundschullehrerinnen einen Unterschied bilden. Wenn das der Fall wäre, könnten von engagierten Pädagoginnen Initiativen im Hinblick auf Diversität ausgehen. Als Hypothese soll davon ausgegangen werden, dass Lehrerinnen, die als Mentorinnen für die Ausbildung von Praktikantinnen und Praktikanten zur Verfügung stehen, diesen qualitativen Unterschied machen.

a. Methodisches Setting

Im Rahmen des ersten Grundschuldidaktischen Praktikums an der JLU in Gießen wurde im Herbst 2017 eine Praktikumsgruppe darum gebeten, ein Interview mit ihren Mentorinnen zum Stichwort Diversität zu führen. Der persönliche Bezug zueinander, die Praktikantenposition im Alltag und die Tatsache, dass die Praktikantinnen und Praktikanten diesen Alltag selbst kennengelernt haben und die Schule danach bald verlassen, ließ den Schluss zu, dass die Mentorinnen so authentisch wie möglich antworten. Forschungspraktischer Nebeneffekt ist, dass die

Studierenden durch das Interview die qualitative Methode des leitfadengestützten Interviews selbst praktisch erproben.

b. Auswertung

Neun Studierende haben ein entsprechendes Interview durchgeführt. Die Namen der Teilnehmerinnen wurden anonymisiert. Die nun folgende Auswertung erfolgt, soweit möglich, entlang der Fragen.

Zunächst wurde nach demografischen Merkmalen gefragt. Als Matrix wurden die vier Professionalisierungsstadien nach Ryan (1986) herangezogen. Diese sind der *fantasy*-, der *survival*-, der *mastery*- und der *impact stage* zugeordnet. Die *fantasy stage* gilt als das idealistische oder idealisierte Stadium, v.a. vor dem Lehramtsstudium. Für die vorliegende Studie ist dies nicht von Belang. Dem folgt der *Survival Stage*. Mit dem Einstieg in ein volles Deputat beginnt die Erprobung der eigenen Lehrfähigkeit. Die *mastery stage* ist daran zu erkennen, dass die Lehrkräfte sich persönlich für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler in die Pflicht genommen fühlen. Lehrerinnen und Lehrer im *impact stage*, der letzten der vier Stufen, werden zum nachhaltigen Lernfaktor für ihre Schülerinnen und Schüler. Sie konzentrieren sich darauf, dass diese effektiv, konsequent und engagiert lernen.

ANNA (alle Namen geändert) und DORO sind gerade mal ein Jahr im Schuldienst. Obgleich sie sich im *survival stage* befinden müssten, zeigen die Antworten bereits ein verantwortungsbewusstes Niveau. ANNA erklärt: „Ich versuche ja relativ professionell damit umzugehen, nichts persönlich an mich heranzukommen lassen, sondern die Kinder im Rahmen meiner Lehrerrolle bestmöglich begleiten zu können.“ Und DORO sagt: „Allerdings darf man auch nicht immer sagen, dass es nicht an einem selbst liegt. Weil sonst wird man so abgestumpft, wenn man immer sagt, da sind die anderen Schuld.“ Die beiden Anfängerinnen zeichnen sich durch das Wahrnehmen externer Angebote und der Selbstreflexion des eigenen Handelns aus.

Alle anderen Mentorinnen sind mehr als 10 Jahre im Schuldienst und lassen durchweg eine hohe Berufszufriedenheit erkennen. So sagt FRANZI: „Es gibt viele Streitigkeiten unter den Schülern, die auch außerhalb der Schule stattfinden. Diese werden leider nicht über die Eltern geregelt, ... Stattdessen kommen die Eltern zu mir und ich regle die Streitigkeiten.“ Diese Aussage zeigt, dass die Lehrerin im *Impactstadium* ist und Verantwortung übernimmt. Sie markiert das zwar kritisch, stellt sich aber schließlich der Aufgabe. GERLINDE meint: „Dann arbeite ich ganz gerne mit dem Büro für Integration zusammen, ... Dann die Zusammenarbeit mit verschiedenen Ärzten, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, ..., um Kinder überprüfen zulassen, ob da ein medizinisches Problem vorliegt für manche Sachen.“ Das Zitat lässt deutlich werden, dass die Kollegin sich nicht auf ihre Tätigkeit im Klassenzimmer reduzieren lässt, sondern in Kontakt mit vielen

Akteuren ist, die ihr helfen, eine gewinnende Lösung zu entwickeln. Alle Lehrerinnen zeichnen sich durch ein hohes Engagement, Verantwortungsbereitschaft und Selbstreflexion aus. Möglicherweise haben diese Kolleginnen deshalb auch Freude sich als Mentorinnen einzubringen. Eine genaue Zuordnung nach Ryan lässt sich aus dem Datenmaterial allerdings nicht ablesen. Unter Umständen ist allerdings davon auszugehen, dass diese engagierte Gruppe damit nicht repräsentativ für die Mehrzahl der Lehrer*innen ist (vgl. Schaarschmidt 2017, 122).

Dann wurde nach den wahrgenommenen Verschiedenheiten in der aktuellen Schulklasse gefragt. Die Frage hat allerdings suggestiven Charakter. Immerhin darf davon ausgegangen werden, dass alle Lehrkräfte eine Vorstellung von Diversität besitzen. Petra Hanke (2005) nennt im Hinblick auf Diversität folgende Merkmale: Lebensalter, Geschlecht, Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten, grundlegende Lernbedürfnisse und -interessen, Bildungserfahrung, Weltwissen, soziale bzw. soziokulturelle Herkunft, Ethnizität und Migrationserfahrung, Kultur, Sprache, Nationalität sowie Religion. Im Abgleich mit dieser Liste ist bei den Befragten zu erkennen, dass sie die sozialen bzw. soziokulturellen Unterschiede sowie Fragen im Hinblick auf Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten (fast) alle von sich aus nennen. Exemplarisch hier ELA: „Es gibt einmal die Leistungsprobleme, die wir definitiv haben, aber auch immer mehr das sozial-emotionale, was die Kinder unheimlich belastet.“ Die Grundschule kann hier als der Ort markiert werden, an dem diese Merkmale als zentrale Unterschiede zwischen den Kindern auffallen. Von Bedeutung scheinen auch die familiären Verhältnisse, beispielsweise ob die Kinder von der Scheidung der Eltern betroffen sind. Die Merkmale Geschlecht, grundlegende Lernbedürfnisse, Lebensalter, Kultur und Sprache sowie Migration wurden ebenfalls genannt, aber nicht in gleicher Weise präsent und ausführlich angesprochen. So sagt CLAUDIA: „Die Nationalitäten sind für mich eher nicht so problematisch.“ Das Merkmal Religion hat niemand erwähnt. Angesichts der verschiedenen Diskurse in der Gesellschaft hinsichtlich Migration und Religion, Geschlecht und Einschulungsalter fällt auf, dass diese Themen nur randständig behandelt werden. Kritisch betrachtet ließe sich anmerken, dass die Befragten kein genügendes Bewusstsein für diese Problemlagen besitzen würden, positiv interpretiert ließe sich dagegen einwenden, dass alle Kinder gleich, eben unabhängig von Alter, Geschlecht, Kultur und Religion betrachtet werden.

Die Frage wurde mit der Nachfrage vertieft: „Wie geht es Ihnen damit?“ Es sollte erkennbar werden, wie herausfordernd sie die Diversität empfinden. Van Dick (2006) unterscheidet zwischen Herausforderung, Überforderung, Bedrohung und Schädigung. Die Befragten hätten hier die Möglichkeit gehabt, erkennbare emotionale Anzeichen, welchen sie durch die Heterogenität und deren Wahrnehmung ausgesetzt sind, zu nennen. Die offene Frage löste hier eher abstrakte Reflexionen über das Ungenügen des Schulsystems aus. Diese auszuwerten ist aber nicht Gegenstand der Untersuchung. Nur in wenigen einzelnen Aussagen sind

dann aber auch Zeichen von Überforderung erkennbar. So sagt BERIT: „In heterogenen Lerngruppen ist die Vorbereitung sowie der Unterricht anstrengender“. CLAUDIA markiert auch die Spannungen, der man sich durch die Heterogenität ausgesetzt sieht. Sie sagt: „Manchmal ist es schon schwer, weil man das Gefühl hat, dass man nicht allen gerecht werden kann. Den Stärkeren kann man irgendwie nicht so gerecht werden, weil man den Schwächeren irgendwie hilft und den Fokus mehr auf sie legt.“ Größere Konflikte und Belastungen scheinen sich eher durch die unterschiedlichen Leistungsvorstellungen zwischen den Lehrerinnen und den Eltern zu ergeben, wobei die Pädagoginnen dann gleichsam mit Hilfe der Noten ihre Einschätzungen rechtfertigen. So sagt DORO: „... um zu sagen, die Leistungen stimmen nicht und das Gesamtpaket ist nicht in Ordnung, verstehen Eltern heute leider eher über Klassenarbeiten, dass das Kind nicht in der Lage ist, als wenn der Lehrer ihnen das erzählt.“ Erkennbar ist die innere Kontroverse, zwischen dem Wunsch nach verständnisvoller Kommunikation und den Qualifikationswünschen der Eltern.

Die wenigen Beispiele zeigen, dass die Lehrerinnen mit den als klassisch zu bezeichnenden Herausforderungen, wie der Heterogenität der Kinder und den eigenen und fremden Ansprüchen, zum Beispiel denen der Eltern, zu tun haben. Allerdings konnte kein Hinweis darauf gefunden werden, dass die Kolleginnen deswegen die Freude an der Arbeit mit den Kindern verloren hätten. So antwortet GERLINDE auf die Frage, wie es ihr mit diesen Herausforderungen gehe: „Ja klar. Mir geht es eigentlich ganz gut damit, weil das ja meine Arbeit ist und weil es auch nicht überraschend kommt.“ Die Kollegin signalisiert, dass die Heterogenität der Kinder für sie selbstverständlich ist und sie scheint die Herausforderung der Diversität auch in ihr professionelles Selbst integriert zu haben.

Im Weiteren wurde nach pädagogischen Maßnahmen gefragt. Erwartbar sind Antworten im Hinblick auf normativ-didaktische oder methodische Arrangements. Entsprechende Hinweise von Seiten der Befragten waren allerdings nur vereinzelt vorhanden. HANNA arrangiert beispielsweise eine Ecke, in welcher die Kinder sich beschäftigen können, wenn sie mit dem verbindlichen Programm fertig sind. Sie nennt diesen Bereich „Freiarbeitsecke“. Sie sagt: „Ich habe begonnen eine Freiarbeitsecke einzurichten, eine Spielecke, damit die Kinder wirklich, nachdem sie ihre Arbeitsaufträge erledigt haben, leise in der Freiarbeitsecke arbeiten und sich auch Sachen holen können“. Die Aussage lässt den Schluss zu, dass nur die Kinder die Möglichkeit zum Spielen und Lesen erhalten, die schnell, zügig und fehlerfrei gearbeitet haben. Die Ecke ist eher ein Token-System. Kinder, die unterhalb der Normalitätsanforderungen bleiben, werden wohl eher selten die Gelegenheit haben, in diese „Ecke“ zu kommen. JULIA reflektiert die Arbeit mit dem Wochenplan. Sie sagt: „Schüler X hat jetzt neulich ... gesagt, ich gehe manchmal gar nicht mehr gerne in die Schule, weil ich immer Wochenplan machen muss. Es ist immer so ein Hamsterrädchen für die Kinder. Von Montag bis Freitag müssen sie

durcharbeiten, dann können sie aufatmen, wenn sie fertig sind, und am Montag geht es dann genauso wieder weiter...“ Als Leser mag man sich fragen, was das für Aufgaben sind, bei welchen die Kinder „aufatmen“, wenn sie diese abgearbeitet haben. Ein differenziertes Angebot, das die Stärken und Schwächen der Kinder berücksichtigt, sie kreativ und intellektuell herausfordert, scheint hier kaum vorzukommen. Letztlich sind auf der Ebene der konkreten didaktischen und methodischen Hinweise keine erfolgreichen Berichte gefunden worden.

Ein abstrakteres Modell mit vier möglichen Reaktionsformen legt Weinert (1997) vor. Danach bestehe eine Option darin, die Lern- und Leistungsunterschiede zu ignorieren (passive Reaktionsform). Die Lehrkraft orientiert sich an den Durchschnittsschülern und -schülerinnen, an einer fiktiven Annahme, welche Kenntnisse die Schüler und Schülerinnen in einer bestimmten Jahrgangsklasse erreichen müssen. GERLINDE äußert sich beispielsweise dahingehend, dass angeblich das Lernziel der vierten Klasse curricular verbindlich definiert sei. Sie sagt: „Schlagwort ist ja immer die Differenzierung, die man machen soll. Allerdings sind wir natürlich auch an die Lehrpläne gebunden, ... sollen ja dann irgendwie alle Kinder erreichen. Wenn man also jetzt zu viel differenziert, ..., dann ist es natürlich schwierig für manche Kinder, nach vier Jahren das Ziel erreicht zu haben, was eigentlich vorgegeben ist, um erfolgreich auf einer weiterführenden Schule, weiter arbeiten zu können.“ Deutlich erkennbar ist die Fiktion, dass Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt einen definierten Kenntnisstand erreicht haben müssten. Offenbar erlebt sich die Pädagogin gegenüber der weiterführenden Schule stärker verpflichtet als gegenüber der aktuellen Lernausgangslage ihrer Schülerinnen und Schüler. Die zweite Möglichkeit bestehe darin, zu versuchen, die SchülerInnen so zu unterstützen, dass sie den Anforderungen des Unterrichts gewachsen sind (substitutive Reaktionsform). Wenn die fiktiven Annahmen normgerechter Leistungsanforderung nicht erreicht werden, greift die Schule zu organisatorischen Maßnahmen. Die Schülerinnen und Schüler werden vom Anfangsunterricht zurückgestellt, zu der Wiederholung einer Klasse gezwungen oder an andere Schularten verwiesen (äußere Differenzierung). Bevor solche exkludierenden Maßnahmen anstehen, werden Förderunterricht oder psychologische Trainingsprogramme für systematische Intelligenzförderung, Gedächtnisschulung, Lernen lernen und Motivationssteigerung angeboten, um die Lernfähigkeit zu verbessern. Diese Reaktionsform wird von den Befragten mehrfach erwähnt. So sagt ELA auf die Frage der Interviewerin: „Inklusiv beschult heißt dann aber, dass die Kinder alle in einer Klasse sind?“ ELA: „Nein, das wird auch unterschiedlich gehandhabt, weil es auf die Kinder drauf ankommt. Es gibt Kinder, die können im regulären Unterricht gut mitlaufen, aber bei uns würde es X und Y im Deutsch- und Matheunterricht nichts bringen, weil sie nichts von dem, was wir machen, verstehen. ... In den anderen Fächern sind sie ja schon im regulären Unterricht.“ Interessant an dieser Aussage ist, dass die Kollegin Maßnahmen der äußeren Differenzierung immer

noch als „Inklusion“ bezeichnen würde. Als substitutive Reaktionsformen können auch gelten, wenn die Kollegen sich von Förderschullehrerinnen und -lehrern unterstützen lassen. CLAUDIA beschreibt das so: „Also Kind Y hängt in Deutsch nach und Kind Z ist sowieso nochmal ein Sonderfall. Die werden ja jetzt auch beide von Herrn M. (Förderschullehrer) getestet. Die bekommen beide jetzt auch Förderpläne. Das heißt, dass sie dann in Mathe bzw. Deutsch, das Fach, das ihnen schwerfällt, einen Nachteilsausgleich haben, sie müssen also gar nicht mehr all das schaffen, was die anderen schaffen, um die Note zu erreichen. Das steht dann aber auch im Zeugnis.“ Auch hier sind die Normalitätserwartungen deutlich erkennbar. Dass die Schüler und Schülerinnen einen Nachteilsausgleich erhalten, scheint die Lehrerin zu entlasten. Zugleich findet über den Eintrag in das Zeugnis eine Dokumentation statt, so dass unberechtigte Forderungen im Hinblick auf die weiterführende Schule zurückgewiesen werden können. Zudem gibt es Kolleginnen, die sich vor allem mehr Unterstützung wünschen. So antwortet FRANZI auf die Frage der Interviewerin: „Sie würden sich also mehr Förderunterricht für die Kinder wünschen?“ FRANZI: „Genau mehr Stunden der BFZ-Kräfte (Förderschullehrer) in einer Klasse wären super. ... Zudem würde ich mir wünschen, dass immer zwei Lehrkräfte eine Klasse hätten und eine Lehrkraft bestmöglich mit einem abgeschlossenen Studium des Lehramts an Förderschulen.“ Die dritte Option besteht darin, den Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern anzupassen (aktive Reaktionsform). In diesem Fall organisiert die Lehrkraft einen Unterricht, welcher der Unterschiedlichkeit jedes einzelnen gerecht wird. BERIT löst die Heterogenität so, dass die Kinder „häufig zusätzliche Aufgaben“ erhalten oder Helfersysteme eingerichtet werden (so BERIT): „Ein leistungsstärkeres Kind soll beispielsweise neben einem schwächeren Kind sitzen.“ CLAUDIA erwartet dabei nicht, dass alle Kinder jede Aufgabe umfassend bearbeiten. Sie sagt: „Ich erwarte nicht, dass alle die gestellten Aufgaben in vollem Umfang schaffen.“ DORO löst es dadurch, dass sie verbindliche Aufgaben für alle stellt und ein erweitertes Angebot offeriert: „Ansonsten sind es halt so kleinere Maßnahmen, wie zum Beispiel Wahl- und Pflichtaufgaben. Die Pflichtaufgaben sollte jeder schaffen.“ Gerade letzter Hinweis verweist darauf, dass die Lehrerin will, dass soweit wie möglich alle Kinder ein Erfolgserlebnis haben. Die vierte Option wäre eine gezielte Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform). Hier wird versucht, die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu diagnostizieren und optimistisch zu interpretieren. Darüber hinaus gibt es eine unterstützende Instruktion zur Realisierung anvisierter Lernziele. „Pro-aktive“ Maßnahmen wurden von keinem der Befragten beschrieben.

Schließlich wurde gefragt, welche Maßnahmen die Lehrerinnen ergreifen, wenn übliche Methoden nicht ausreichen. Bei dieser Frage haben die Befragten fast ausschließlich an externen Support gedacht. Dabei kann es die Kollegin aus der

Nachbarklasse sein, die einem das Kind für eine Stunde abnimmt. Beliebte scheint auch die Anfrage bei einem Beratungs- und Förderzentrum zu sein. Es werden von den Interviewten auch Schulbegleiter genannt oder Kontakt zum Schulpsychologischen Dienst, Beziehungsberatungsstellen der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Schulsozialarbeiter und dem Jugendamt. Konkrete Einzelfälle werden nicht beschrieben, wodurch die Maßnahmen eher abstrakten Charakter haben.

4 Fazit

Beim Vergleich der eigenen Daten mit dem Forschungsstand bestätigt sich das desillusionierende Bild. Der Annahme von Bos et al. (2007), in der Regelschule würde der Unterricht sich weiterhin an den Normalitätserwartungen orientieren, kann mit dem vorliegenden Material nicht widersprochen werden. Ebenso zeigt sich, wie bereits bei Warwas et al. (2011), dass auch diese Kolleginnen kaum gelingende Differenzierungsmaßnahmen nennen. Treten erwartbare Schwierigkeiten auf, sind die Lehrenden bereit, sich damit auch auseinanderzusetzen, versuchen aber vorzugsweise externen Support zu organisieren (Eckerth 2015). Vermutlich fehlen den Kolleginnen die konkreten und anschaulichen Praxiserfahrungen, die sie machen könnten, wenn sie in inklusiven Settings arbeiten würden (Götz et al. 2015; Schwab 2015; Seifried 2015). Die Erwartung, dass von engagierten Lehrerinnen Impulse im Hinblick auf einen veränderten Umgang mit Heterogenität ausgehen, konnte in dieser kleinen Studie nicht nachgewiesen werden. Der hier aufgezeigte Forschungskontext legt nahe, dass ein aufgeschlossener Blick für die vorhandene Heterogenität, eine Abkehr von den bildungsbürgerlichen Normalitätserwartungen und ein Bewusstsein für die individuellen Lernbedürfnisse noch kein Alltag ist.

Literatur

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Dick, R. van (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum Verlag.
- Eckerth, M. (2015): Wie beobachten und deuten Grundschullehrkräfte die Lernvoraussetzungen von Kindern im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Aus: Blömer, Daniel; u.a. (Hrsg.), Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS., 59-64.
- Frühauf, S. & Nieder-Seiberth, T. (2013). Ergebnisse der Schulinspektion. Berichtszeitraum 2011/2012. Wiesbaden: Landesschulamt und Lehrkräfteakademie.
- Gebauer, S.; Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Rank, A. (2014): Förderdiagnostische Arbeit im Schriftspracherwerb der Grundschule – auch eine Frage von Überzeugungen? In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger,

- Gwendo; Renner, Günter (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 94-97.
- Götz, J.; Hauenschild, K.; Greve, W.; Hellmers, S. (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. Aus: Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger, Rolf Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 34-39.
- Hanke, P. (2005): *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Vergleich*. Waxmann, S. 9.
- Jank, W.; Meyer, H. (1994): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Klemm K. (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ryan, K. (1986): *The Induction of New Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U.; Fischer, A. W. (2017): *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten*. Aus der Reihe: Brennpunkt Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwab, S.; Gebhardt, M. & Krammer, M. (2015): *Umsetzung der schulischen Integration von SchülerInnen mit Behinderung(en) in Österreich*. Aus: Blömer, Daniel; u.a. (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS., 132-138.
- Seifried, S. (2015): *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Heidelberg: Dissertation.
- Warwas, J.; Hertel, S.; Labuhn, A. S. (2011): *Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 6, 854-867.
- Weinert, F.E. (1997): *Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden*. In: *Friedrich-Jahresheft*, 50-52.

Regina Grubich-Müller und Rainer Grubich

Lernentwicklungen in der Volksschule – eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen in Wien

Abstract

Zwischen 2010 und 2013 wurde in Kooperation des Stadtschulrates für Wien, der Arbeiterkammer Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien eine Längsschnittstudie durchgeführt. Dabei wurde einerseits der Leistungs- bzw. Kompetenzstand der Schüler*innen im kognitiven und sozio-emotionalen Bereich evaluiert, andererseits lag ein Fokus auf der Analyse von Bedingungen, unter denen optimierte Kompetenzentfaltung erfolgt. Für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde ein spezielles Instrumentarium entwickelt. Im folgenden Beitrag werden die Methoden und Ergebnisse erläutert.

1 Beitrag

In den letzten Jahren nahm die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung sowohl national als auch international einen immer höheren Stellenwert ein. So wurden neben den internationalen Studien wie PISA oder PIRLS auf nationaler Ebene die Bildungsstandards und auf kommunaler Ebene z.B. der Wiener Lesetest entwickelt, um neben den Lehrplänen standardisierte Instrumentarien zur Überprüfung diverser Leistungs- und Kompetenzbereiche zur Verfügung zu haben.

All diese Prüfverfahren haben den Charakter einer punktuellen Erhebung meist kognitiver Leistungen oder Kompetenzen. Mit der hier vorliegenden Studie sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, auch (intraindividuelle) Entwicklungen in den untersuchten Bereichen aufzeigen zu können. Des Weiteren war es ein Ansinnen, mit der Studie auch die sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen und deren Entwicklung zu erheben.

So wurde im Jahr 2010 seitens des Stadtschulrates für Wien, Abteilung Pflichtschulen, und der Arbeiterkammer Wien eine Studie in Auftrag gegeben, die in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt wurde. In einer Längsschnittstudie (2010-2013) sollte festgestellt werden, welche Rahmen-

bedingungen schulischen Unterricht in der Volksschule effizient machen. Ein zentrales Element der vorliegenden Untersuchung stellt die Gegenüberstellung der Organisationsformen „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklasse“ und Jahrgangsklasse dar (vgl. Gröpel 2016b). Bei den Mehrstufenklassen handelt es sich um einen Schulversuch, der in Wien im Jahr 1997 gestartet wurde (vgl. Grubich-Müller 2016). Ziel des Schulversuches ist es, durch u.a. offene Unterrichtsformen nach unterschiedlichen reformpädagogischen Modellen eine produktive Lernatmosphäre zu schaffen und eine individuelle Entwicklung der Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Bedürfnisse zu ermöglichen. Dabei befinden sich Schüler*innen von der 0. bis zur 4. Schulstufe in einem Klassenverband, da davon ausgegangen wird, dass die durch die Altersdurchmischung erreichte Steigerung der Heterogenität sich positiv auf die Gestaltung von differenzierenden und individualisierenden Lernangeboten seitens der Pädagog*innen auswirkt und somit die jeweils persönliche Entwicklung der Schüler*innen positiv beeinflusst. So war eine der Hauptintentionen der vorliegenden Studie, ob Unterschiede zwischen den Organisationsformen Mehrstufenklasse und Jahrgangsklasse in Bezug auf die kognitiven Leistungen und sozio-emotionalen Kompetenzen sowie deren Entwicklungen festzustellen sind.

Die Forschungsfragen zur Studie lauteten:

- 1.) Welcher Kompetenzstand in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Verfassen von Texten und Mathematik lässt sich in „Wiener Reformpädagogischen Mehrstufenklassen“ und in Jahrgangsklassen auf der zweiten und vierten Schulstufe feststellen?
- 2.) Welcher Kompetenzstand im sozio-emotionalen Bereich lässt sich in „Wiener Reformpädagogischen Mehrstufenklassen“ und in Jahrgangsklassen auf der zweiten und vierten Schulstufe feststellen?
- 3.) Welcher Kompetenzstand lässt sich in den ausgewählten Bereichen bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in „Wiener Reformpädagogischen Mehrstufenklassen“ und in Jahrgangsklassen feststellen?
- 4.) Wie verläuft die Schullaufbahn der Proband*innen in „Wiener Reformpädagogischen Mehrstufenklassen“ und in Jahrgangsklassen?
- 5.) Welche Bedingungen zur optimierten Kompetenzzentfaltung lassen sich in den untersuchten Klassen feststellen?

2 Stichprobe

Die Stichprobenpopulation umfasste 647 Schüler*innen, 321 Kinder in Jahrgangsklassen und 326 Kinder in Mehrstufenklassen, davon 52 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 10 Schüler*innen wurden nach dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder¹ unterrichtet.

3 Evaluationsdesign allgemein

Für das oben genannte Ziel der Studie wurden die Leistungen bzw. Kompetenzen in folgenden Bereichen erhoben: Lesen, Rechtschreiben, Verfassen von Texten, Mathematik und Sozio-emotionale Kompetenz. Des Weiteren wurden die Faktoren Unterrichtsgestaltung und bildungsrelevanter Sozialstatus untersucht (vgl. Weihs-Dengg 2016).

Dabei kamen für den Bereich Lesen das Salzburger Lesescreening SLS 2-9 Form B3 (Mayringer & Wimmer 2004) und für den Bereich Rechtschreiben der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest SLRT II4 Form B (Moll & Landerl 2010) zum Einsatz.

Für die folgenden Bereiche wurden die Evaluations-Instrumentarien neu entwickelt:

- Verfassen von Texten: Bildergeschichte mit Textauswertungsraster
- Mathematik: Test mit 150 Items (1.-5. Schulstufe)
- Sozio-emotionale Kompetenzen: Fragebogen in Papier- und Computerform
- Bildungsrelevanter Sozialstatus: Elternfragebogen
- Unterrichtsbeobachtung: Beobachtungsraster

Für den Bereich Unterrichtsgestaltung wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, bei denen ein standardisierter, für diese Untersuchung entwickelter, Beobachtungsbogen eingesetzt wurde.

Der bildungsrelevante Sozialstatus wurde mittels eines ebenfalls entwickelten Fragebogens erhoben, den die Eltern der Schüler*innen ausfüllten.

¹ Seit 2015 wird die Bezeichnung Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf verwendet.

4 Evaluationsdesign für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde eine spezielle Vorgangsweise gewählt (vgl. Grubich 2016a & 2016b).

Zur Überprüfung der kognitiven Leistungen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule erhielten jene Proband*innen dieser Gruppe, die auf Grund der Einschätzung ihrer Lehrer*innen kompetent genug waren, die Testinstrumente für die Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu bearbeiten, auch diese Evaluationsmaterialien, wie das Salzburger Lesescreening, den Salzburger Rechtschreibtest, den Test zum Verfassen von Texten (Bildergeschichte) bzw. das am Lehrplan der Volksschule orientierte, für die Evaluation entwickelte Instrumentarium für Mathematik (vgl. Weihs-Dengg 2012). Schüler*innen, für die die Aufgaben der genannten Materialien nach Lehrer*innen-Einschätzung eine Überforderung bedeuten würden, erhielten einen adaptierten Testbogen, der sich an den Inhalten des Lehrplans der Allgemeinen Sonderschule orientiert. Je nach Einschätzung der Kolleg*innen konnten Schüler*innen auch an beiden Testverfahren teilnehmen. Dieses Auswahlverfahren mittels Expert*innen-Einschätzung durch die unterrichtenden Lehrer*innen wurde aus ökonomischen Gründen gewählt, da im Rahmen der Gesamtevaluation für eine Vortestung der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule hinsichtlich ihrer kognitiven Kompetenzen die nötigen Ressourcen nicht zur Verfügung standen. Dabei war sich das Gesamtevaluations-Team durchaus der Bias-Komponente auf Grund dieser Definitionsunschärfe durch die subjektive Einschätzung bewusst, diese musste aber aus ökonomischen Gründen in Kauf genommen werden.

Bei der Auswertung wurde für jede richtig durchgeführte Aufgabe jeweils ein Punkt vergeben. Die vergebenen Punkte wurden zu einem Gesamtscore addiert, der für Vergleiche zwischen den Schüler*innen herangezogen wurde. Die Proband*innen erhielten auf der zweiten und auf der vierten Schulstufe den gleichen Testbogen. Somit waren auch intraindividuelle Veränderungen aufzeigbar.

Zur Überprüfung der kognitiven Leistungen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder wurden die Subtests zu den Bereichen „Kognitive Leistungen“ und „Verbale Leistungen“ des PEP-R (Psychoeducational Profile Revised; Schopler et al. 2009) herangezogen. Die 26 Aufgaben aus dem Bereich „Kognitive Leistungen“ beziehen sich auf eher sprachfreie (rezeptives Sprachverständnis erfordernde) Fähigkeiten, die 27 Aufgaben des Bereichs „Verbale Leistungen“ zielen auf das aktive Denk- und Sprachvermögen ab (expressives Sprachverhalten).

Zur Feststellung der sozio-emotionalen Kompetenzen erhielten die Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule den gleichen Fragebogen wie

ihre Mitschüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieser enthält 52 Items zu den sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen. Die Proband*innen nehmen an einer „halbschriftlich“ durchgeführten Selbsteinschätzung teil (die Items werden vorgelesen, die Schüler*innen kreuzen ihre Einschätzung auf einer vierteiligen Skala an). Die Erhebung wird auf der zweiten und auf der vierten Schulstufe vorgenommen, um auch intraindividuelle Entwicklungen aufzeigen zu können. Parallel zur Selbsteinschätzung der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule wurden auch die Lehrer*innen gebeten, analog zur Selbsteinschätzung der Schüler*innen eine Fremd-Einschätzung vorzunehmen. Auch hier wird den Items analog zur Schüler*innen-Einschätzung ein Wert von 1 (trifft sehr selten zu) bis 4 (trifft sehr häufig zu) zugemessen.

Zur Überprüfung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder wurde ein dreiteiliges Erhebungsinstrumentarium entwickelt. Dies besteht aus einer Spielbeobachtung, einer Lehrer*innen-Einschätzung analog zu den anderen Schüler*innen sowie der Methode der Interaktions-Analyse (nach Feuser/Meyer 1987).

Bei der Spielbeobachtung wurden die Schüler*innen in zwei Spielsituationen mit einer anderen Mitschülerin oder einem anderen Mitschüler beobachtet. Zuerst wurde ein Regelspiel gespielt, bei dem es auch eine Gewinnerin/einen Gewinner gibt. Für die Evaluation wurden Spiele gewählt, in denen Farbzusordnungen Grundlage des Regelwerks darstellen (Klecksolino, Duetto, Kartenspiel Uno). Je nach Einschätzung der Ausprägung des Regelverständnisses wurden verschiedenen komplexe Spielforderungen gestellt. Anschließend erhielten die Kinder ein Puzzlespiel, das sie in Kooperation zusammensetzen sollen. Hier wurde ein neunteiliges Holzpuzzle mit zwei Bildseiten (ähnliche Motive) gewählt. Analog zu dem Itembogen für die anderen Schüler*innen wurde für diese Population ein Beobachtungsbogen entwickelt, in dem aus den Aussagen des Itembogens jene herausgesucht wurden, die ggf. in den angeführten Spielsituationen beobachtbar sind. Grundsätzlich wird verzeichnet, ob die angegebene Verhaltensweise beim beobachteten Kind in der Spielsituation festgestellt werden kann oder nicht.

Für die Einschätzung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder durch die Lehrer*innen kam derselbe Itembogen wie für die Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und die Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule zum Einsatz.

Bei der Interaktions-Analyse lag die Intention auf der Beobachtung der Interaktionen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder im Schulalltag, sowie möglicher intraindividuellen Veränderungen dieser zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. So wurden jeweils die Interaktionen der Schüler*innen in zwei zeitlich strukturierten Situationen (Unterrichtsbeginn und Arbeitsphase) und in einer zeitlich unstrukturierten Phase (Pause)

jeweils 15 Minuten lang mit einer Videokamera aufgezeichnet (nicht teilnehmende, offene Feldbeobachtung – vgl. Feuser & Meyer 1987, 108). Zur Erhebung der Quantität und der Qualität der beobachteten Interaktionen wird mit dem diskontinuierlichen Verfahren der Zeit-Teil-Methode (Time-Sampling) gearbeitet (vgl. Faßnacht 1979 & 1995; vgl. Feuser 1999). Dafür wurde ein spezielles Notationsblatt entwickelt (vgl. Abb. 1).

SIA_Erhebungsbogen: Code:		HT_2_Schulstufe_2011												Evaluatorin: _____																	
Sequenz:		Datum: _____												Zeit: _____																	
		10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60
I - vK																															
I - gK																															
I - phK																															
I - vE																															
I - gE																															
I - phE																															
		10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60
I - vK																															
I - gK																															
I - phK																															
I - vE																															
I - gE																															
I - phE																															
I - vK	verbale Interaktion mit Kind																			*+*:	partnerschaftliche Interaktion										
I - gK	gestische/mimische Interaktion mit Kind																			*-:	aversive Interaktion										
I - phK	körperliche Interaktion mit Kind																														
I - vE	verbale Interaktion mit Erwachsenen																														
I - gE	gestische/mimische Interaktion mit Erwachsenen																														
I - phE	körperliche Interaktion mit Erwachsenen																														
	Der "höhere" Grad der Interaktion (verbal über gestisch/mimisch über körperlich) wird verzeichnet.																														
VS-Eval./SSRIW/Abt.APS		SIA/ERHEB-B																													

Abb. 1: Notationsblatt Interaktions-Analyse

Bei den Videoaufnahmen wird die Zeitangabe (in Stunden, Minuten, Sekunden und Hundertstel-Sekunden) eingeblendet und aufgezeichnet. In einem weiteren Schritt verzeichnen zwei Evaluator*innen unabhängig voneinander die beobachteten Interaktionen nach folgendem Procedere:

Für die Verzeichnung wird jede Sequenz (1 = Unterrichtsbeginn, 2 = Arbeitsphase, 3 = Pause á 15 Minuten) in 10-Sekunden-Intervalle zerlegt. Alle 10 Sekunden wird nun die beobachtete Interaktion der beobachteten Schülerin/des beobachteten Schülers in einem Notationsblatt verzeichnet, und zwar in der entsprechenden Zeile mit einem Plus (+) für eine partnerschaftliche Interaktion und mit einem Minus (-) für eine aversive.

Im Sinne einer reduktiven Vereinfachung wird auf die Erfassung neutraler Interaktionen verzichtet, da die Erhebung der partnerschaftlichen und der aversiven Interaktionen – respektive die Erhebung möglicher intraindividuellen Änderun-

gen – im Laufe der Längsschnittstudie als ausreichend befunden wird, um die intraindividuellen Entwicklungen hinsichtlich der sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder abbilden zu können.

5 Evaluationsergebnisse

Die Auswertung der Daten zu den kognitiven Leistungen und den sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Lehrplan erfolgte grundsätzlich nach folgenden Gesichtspunkten: Klassentyp (Mehrstufen- oder Jahrgangsklasse), Geschlecht, Erstsprache, Tagesbetreuung und Bildungsstatus der Eltern. Die Fülle des erhobenen Datenmaterials lässt hier eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse nicht zu. Hier sei auf die bereits erfolgte Veröffentlichung der Studie verwiesen (vgl. Gröpel 2016a). Dennoch sollen an dieser Stelle auszugsweise einige markante Ergebnisse aufgezeigt werden.

Als signifikant primärer Faktor in allen kognitiven Bereichen erweist sich die Erstsprache. Hier erzielen die Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch die höheren Werte. Das Gleiche gilt in Bezug auf den Bildungsstatus der Eltern, je höher der Status desto höher die Werte. In Bezug auf das Geschlecht kommt es bei den Mädchen in allen Bereichen außer Mathematik zu signifikant höheren Ergebnissen.

In den Bereichen Mathematik und Verfassen von Texten wird der auf der zweiten Schulstufe signifikante Unterschied der höheren Werte der Schüler*innen der Mehrstufenklassen auf der vierten Stufe von den Kindern in den Jahrgangsklassen aufgeholt. Vice versa verhält es sich bei der Rechtschreibung. Im Bereich Lesen sind zu keinem Zeitpunkt Signifikanzen zu verorten.

In Bezug auf die sozio-emotionalen Kompetenzen lässt sich feststellen, dass hier auf der zweiten Schulstufe bei den Mehrstufenklassen-Schüler*innen höhere Werte zu verzeichnen sind, was sich aber bis zur vierten Schulstufe wieder ausgleicht. Hinsichtlich des Geschlechtes weisen die Knaben bei beiden Erhebungszeitpunkten die höheren Werte auf. In den anderen Bereichen (Tagesbetreuung etc.) zeigt sich ein differenziertes Bild.

Zu den kognitiven Leistungen und den sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lassen sich grundsätzlich nur deskriptiv statistische Aussagen treffen.

Der Blick auf die Ergebnisse hinsichtlich der kognitiven Leistungen der Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule zeigt in den meisten erhobenen Bereichen höhere Werte der Schüler*innen in Mehrstufenklassen. Bei der intraindividuellen Entwicklung zwischen den beiden Erhe-

bungszeitpunkten weisen jedoch die Jahrgangs-Schüler*innen in mehr Bereichen Zuwächse auf. Bei den Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder konnten bezüglich der kognitiven Leistungen bei allen Proband*innen intraindividuelle Steigerungen festgestellt werden. So wurden speziell bei den komplexeren Aufgaben der Kategorie „Verbale Leistungen“ mehr als „gekonnt“ verzeichnet.

In Bezug auf die sozio-emotionalen Kompetenzen schätzen sich die Schüler*innen mit dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule auf der vierten Schulstufe weniger kompetent im Umgang mit Gewalt ein als auf der zweiten Schulstufe. Bei der Lehrer*innen-Einschätzung steigert sich der Wert zum Bereich Klassenklima bei den Schüler*innen der Jahrgangsklassen signifikant. In Bezug auf die Schüler*innen mit dem Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder konnte bei der Spielbeobachtung eine deutliche Steigerung sozial kompetenten Verhaltens festgestellt werden. Die Einschätzung der Lehrer*innen liegt mehrheitlich im unteren Bereich. Bei der Interaktions-Analyse wurden kaum aversive Verhaltensweisen festgestellt.

Die Unterrichtsbeobachtungen zur Unterrichtsgestaltung zeigten, dass folgende Faktoren positiven Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler*innen hatten: strukturierte Klassenführung, individualisierende Unterrichtsgestaltung und Selbsttätigkeit der Schüler*innen.

6 Diskussion

Die Studie belegt, wie wichtig Selbsttätigkeit der Schüler*innen, klare Arbeitsanweisungen und eine störungsfreie Lernumgebung für Leistungen sind. Dies verweist – wie auch bei Hattie feststellbar – auf die Bedeutung der Lehrperson in Bezug auf die Gestaltung erfolgreicher Unterrichtssettings. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass sich der Faktor der Organisationsform (Mehrstufen- oder Jahrgangsklasse) nicht alleinig ausschlaggebend für erfolgreichen Unterricht darstellt.

Die vorliegende Datenmenge konnte bisher nicht in ihrem ganzen Volumen wissenschaftlich ausgewertet werden. Sie bietet Grundlage und Material für weitere Fragestellungen im bildungswissenschaftlichen Kontext. Zudem wurde bereits auf Basis der vorliegenden Studie vom Stadtschulrat für Wien eine Folgestudie veranlasst.

Literatur

- Faßnacht, G. (1979): Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Faßnacht, G. (1995): Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Feuser, G.; Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag.
- Feuser, G. (1999): Grundlagen, Theorie und Praxis der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse. Reader, Univ. Bremen/Studiengang Behindertenpädagogik.
- Gröpel, W. (2016a) (Hrsg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag.
- Gröpel, W. (2016b): Motive für den vorliegenden Forschungsbericht. In: W. Gröpel (Hrsg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, 11-13.
- Grubich, R. (2016a): Kognitive Leistungen von Schüler/innen anderer Lehrpläne. In: W. Gröpel (Hrsg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, 107-126.
- Grubich, R. (2016b): Sozio-emotionale Kompetenzen von Schüler/innen anderer Lehrpläne. In: W. Gröpel (Hrsg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, 139-180.
- Grubich-Müller, R. (2016): Schulversuch Die Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklasse. In: W. Gröpel (Hrsg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, 21-25.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2004): Salzburger Lesescreening. Handbuch. Online unter: http://www.eduhi.at/dl/Salzbunger_Lesescreening_Handbuch.pdf (Abrufdatum: 17.09.2018).
- Moll, K. & Landerl, K. (2010): Lese- und Rechtschreibtest – Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT II Form B). Bern: Huber Verlag.
- Schopler, E. et al. (2009): PEP-R – Entwicklungs- und Verhaltensprofil. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Weih-Dengg, G. (2012): Evaluation an Wiener Volksschulen: Lernentwicklungen von der 2. bis zur 4. Schulstufe in Jahrgangsklassen und Mehrstufenklassen. Projektphase I: Erhebung der Lernausgangslage auf der zweiten Schulstufe. In: C. Fridrich, H. Grössing & M. Heissenberger (Hrsg.): Forschungsperspektiven 4. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London: LIT Verlag, 27-37.
- Weih-Dengg, G. (2016): Forschungsinteresse und Untersuchungsdesign. In: W. Gröpel (Hrsg.): Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten? Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Wien: Karina Verlag, 14-20.

Tobias Buchner und Lena Schoissengeyer

Partizipatorische Forschung als Herausforderung räumlicher Normalitäten von Schule – Das Forschungsprojekt Inclusive Spaces 2.0

Abstract

In den letzten Jahren lässt sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine Revitalisierung des Diskurses zu Bildung und Raum ausmachen (siehe u.a. Glaser et al. 2018, Nugel 2016). Ein Blick auf die im Rahmen dieser Konjunktur hervorgebrachten Publikationen zeigt einerseits, dass der raumbezogene Blick auf Schule zu einer ertragreichen theoretischen Vertiefung als auch einer produktiven empirischen Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen in diesem institutionellen Kontext geführt hat – auch im Bereich der schulischen Inklusion (u.a. Buchner 2017, Köpfer 2017, Rißler & Budde 2017). Andererseits wird bei der Betrachtung der Beiträge ersichtlich, dass die Wissensproduktion zu Schule und Raum ausschließlich von erwachsenen Wissenschaftler*innen betrieben wurde. Partizipatorische Aktionsforschung vertritt hingegen den Anspruch, Kinder und Jugendliche selbst als Akteur*innen an der Wissensproduktion teilhaben zu lassen (vgl. Wöhrer et al. 2017) – ein Forschungsansatz, der im Unterschied zu englischsprachigen Ländern hierzulande erst in seinen Anfängen begriffen ist (vgl. Feichter 2015). Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass es sich hierbei um eine fruchtbare Form der Erkenntnisgewinnung handelt – auch weil Kinder und Jugendliche als Expert*innen ihrer Lebenswelten, insbesondere der Lebenswelt Schule, in derlei Settings ihre ‚Insider*innen-Perspektiven‘ einbringen können (vgl. Kellett 2010). Die Einbeziehung von diversifizierten Gruppen von Schüler*innen in Forschung kann, wie Melanie Nind anmerkt, als ertragreicher Zugang für die Weiterentwicklung inklusiver Lernräume erachtet werden (vgl. Nind 2014).

Das Projekt ‚Inclusive Spaces 2.0 – Meine Schule, mein Block‘ versucht diesen Überlegungen Rechnung tragend unter Einbeziehung von heterogenen Gruppen von Schüler*innen (inklusive Jugendlichen, welche mit dem institutionellen Etikett ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ versehen sind) über partizipatorische Forschung zu den Räumen von Schule neue wissenschaftliche Perspektiven auf inklusive Bildung zu generieren und gleichzeitig die darüber generierten Ergebnisse zu nutzen, um inklusive Praktiken an Schulen zu fördern.

Der vorliegende Artikel verfolgt zwei Anliegen. Zunächst soll aufgrund der bisher kaum erfolgten Umsetzung partizipatorischer Forschung mit heterogenen Schüler*innengruppen in deutschsprachigen Ländern beschrieben werden, mit welchen Methoden im Projekt ‚Inclusive Spaces 2.0‘ versucht wurde für alle Schüler*innen Teilhabe an Forschung zu ermöglichen. Im zweiten Schwerpunkt wird in einer spezifischen Art und Weise auf den Themenkomplex des Tagungsbandes Bezug genommen. So wird herausgearbeitet, wie durch die forschersische Auseinandersetzung mit Raum und Schule Jugendliche zunächst als selbstverständlich erachtete räumliche Normalitäten hinterfragten und eine konstruktive Auseinandersetzung zu derartigen Raumregimen mit schulischen Stakeholder*innen in Gang gesetzt werden konnte.

1 Partizipatorische Forschung mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule

Partizipatorische Forschung zielt auf die möglichst umfassende Einbindung von Bürger*innen in Forschungsprozesse ab und ist im Unterschied zur herkömmlichen wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion als „engagierte Forschung [zu verstehen], die die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung nutzt, um die sozialen, politischen und organisationalen Kontexte, in die sie eingebettet ist, kritisch zu reflektieren und aktiv zu beeinflussen“ (Unger 2014, 3). Anders formuliert: es geht darum, gemeinsam zu forschen, zu verstehen und zu verändern (vgl. Unger 2014). Die benannten Axiome gelten selbstverständlich auch für partizipatorische Forschung mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Kellett 2010). Dies bedeutet allerdings, dass eine Arbeitsweise gefunden werden muss, welche die Teilhabe dieser Akteur*innengruppen auch tatsächlich ermöglicht (ebd.). Während in Großbritannien und den USA derlei Ansätze mittlerweile durchaus zum sozialwissenschaftlichen Mainstream zählen, finden sich im deutschsprachigen Raum bisher relativ wenige Untersuchungen, welche versuchen Kinder und Jugendlichen über die Rolle der Befragten hinaus aktiv in Forschung miteinzubeziehen (vgl. Wöhrer u.a. 2017). Ähnliche Befunde lassen sich für den Bereich der Partizipatorischen Forschung mit Schüler*innen ausmachen (vgl. ebd., Feichter 2015). Partizipatorische Forschungsprojekte, die auf die Einbeziehung diversifizierter Gruppen von Schüler*innen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen schulischen Fähigkeitszuschreibungen, abzielen, wurden im deutschsprachigen Raum bisher sehr selten durchgeführt. Sie haben aber gezeigt, dass junge Forscher*innen wertvolle Ergebnisse zum Erleben und Vorschläge zum Optimieren von inklusiven Bildungsettings erarbeiten können (vgl. Buchner u.a. 2016a+b). Das Projekt ‚Inclusive

Spaces 2.0 – Meine Schule, mein Block' knüpft an diese Erfahrungen an und versucht die obigen Prinzipien mit einem innovativen, partizipatorischen Design umzusetzen.

2 Inclusive Spaces 2.0: Hintergründe, Struktur und Methodik

Im Projekt¹ erforschten Schüler*innen unter einer Raumperspektive schulische und außerschulische Lebenswelten von Jugendlichen. Dabei kamen ein breites Verständnis von Inklusion und Differenz (vgl. Hinz 2013) sowie ein relationales Verständnis von Raum (vgl. Löw 2001) zum Tragen. Wie bereits erwähnt, war es ein zentrales Anliegen des Projekts, diversifizierten Gruppen von Schüler*innen die Teilhabe an Forschung zu ermöglichen, unabhängig von institutionellen Fähigkeitszuschreibungen, Deutsch-Kenntnissen bzw. Herkunft der Jugendlichen. Basierend auf dem Feedback von Schüler*innen aus dem Vorgänger-Projekt ‚Inclusive Spaces‘ wurde im Rahmen von ‚Inclusive Spaces 2.0‘ partizipatorisch ein multimethodischer Ansatz entwickelt, bei dem elektronische Medien und Techniken umfassend zum Einsatz kommen. Diese wurden mit Drama- sowie ‚Applied Theatre‘-Methoden verknüpft (vgl. Anderson u.a. 2015), um ein ‚inklusives Design‘ zu kreieren, in dem kognitive und sprachliche Fähigkeiten nicht ausschlaggebend für Partizipation sind und, im Unterschied zu herkömmlichen Methoden der Sozialforschung, eine Forschungsweise entstehen sollte, die den Wünschen der Jugendlichen entsprechend genügend Raum für ‚Action‘ und auch Spaß ermöglicht. Zudem sollte ein reflexives Forschen realisiert werden, das eine ermächtigende, kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Räumen von Schulen und Nachbarschaften fördert.

Im Folgenden wird zunächst der Ablauf des Projekts und die dabei eingesetzten Methoden skizziert (für eine umfassende Darstellung siehe Buchner u.a. 2018). Im Anschluss wird erörtert, inwiefern in diesen Forschungssettings die Teilhabe aller Schüler*innen ermöglicht werden konnte.

Inclusive Spaces 2.0 wurde an zwei Neuen Mittelschulen in Wien durchgeführt. Zu Beginn wurde an jeder Schule mit Entwickler*innengruppen, die aus jeweils vier Schüler*innen sowie zwei erwachsenen Wissenschaftler*innen bestanden, Methoden bzgl. Barrierefreiheit getestet und ein Grobablauf für Forschungsworkshops an den Schulen entworfen. An den Forschungsworkshops, die innerhalb von zwei Wochen im November 2017 an den beiden Schulen durchgeführt wurden, nahmen schließlich jeweils 16 Schüler*innen mit unterschiedlichen Fä-

¹ Das Projekt Inclusive Spaces 2.0 wird im Rahmen des Top Citizen Science-Programms des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft gefördert. Die Projektlaufzeit beträgt 13 Monate (01. September 2017 – 30. September 2018).

higkeitszuschreibungen und Erstsprachen teil. Die Workshops wurden von erwachsenen Forscher*innen² und teilweise auch von den Entwickler*innen³ moderiert. Zudem wurden drei erwachsene Forschungsassistent*innen⁴ eingesetzt, um Schüler*innen bei Bedarf individuell unterstützen zu können bzw. eventuell auftretende Teilhabebarrrieren zu reduzieren.

In den ersten beiden Workshops lag der Fokus auf den Räumen der Schule, wobei auf analoge Mappingmethoden zurück gegriffen wurde: So entstanden zunächst Landkarten der Klassenräume, in denen erstens die Platzierung von Objekten aber auch von Subjekten durch Lehrpersonen und Schüler*innen sichtbar wurde und zweitens von den jugendlichen Forscher*innen eingezeichnet wurde, wo sie sich in den Pausen in der Klasse aufhalten und was sie dort tun. Zudem führten die jungen Forscher*innen in Kleingruppen die erwachsenen Forscher*innen durch die übrigen Räume ihrer Schule. An wichtigen Orten stellten die Schüler*innen Szenen nach, die mit Fotos dokumentiert wurden. Auf Basis der Touren entstanden letztlich große Landkarten von Schule, in denen wichtige Areale sowie Aufenthaltsorte markiert und durch die zuvor angefertigten Fotos die darin erfolgreichen Praktiken illustriert wurden. Die Landkarten dienten als Grundlage für reflexive Gruppengespräche über die Räume und Praktiken von Schule sowie den darin eingelagerten Differenzen. Diese Gespräche wurden digital aufgezeichnet. Im nächsten Workshop wurden die Ergebnisse zu den Räumen der Schule zusammengetragen und nochmals kritisch reflektiert. Anschließend wurde der Fokus auf die außerhalb von Schule gelegenen Räume gelenkt. Zunächst erläuterten die Schüler*innen anhand von Fotos, die sie im Rahmen ihrer Freizeit angefertigt hatten, welche Orte in ihren Nachbarschaften für sie von Bedeutung sind und warum. Anschließend wurde die Erforschung der Räume außerhalb von Schule mit Hilfe einer Drohne fortgesetzt. Jede*r Schüler*in konnte die Drohne für eine gewisse Zeit lenken, um deren Kamera auf Orte richten zu können, die für sie/ihn von besonderem Interesse sind. In den darauffolgenden Workshops setzten sich die jungen Forscher*innen im Rahmen von Drama-Techniken (z.B. Statuentheater, vgl. Boal 1979) vertiefend mit ihren Erfahrungen in den Räumen ihrer Schule und Nachbarschaften auseinander. Die dabei produzierten Sketche und Bilder wurden mit einer Videokamera aufgezeichnet und auch fotografisch dokumentiert. In den Sketchen thematisierten die Jugendlichen vor allem die Hierarchie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, das maskulinistische Verhalten von Jungen in den Räumen der Pause (z.B. anhand des sogenannten ‚Spaßraufens‘), Konflikte im Kontext amouröser Beziehungen sowie die als entmächtigend erlebten, geringen Gestaltungsmöglichkeiten der Räume außerhalb von Schule

2 Tobias Buchner, Lena Schoissengeyer, Paul Sutton und Max Allsup

3 Julka, Pal, Ajaz, Mara, Sophie, Manuel, Tarek und Amir

4 Bernhard Baldinger, Riheb Hassan und Wolfgang Wiener

und die Dominanz von Erwachsenen darin. Die gesammelten visuellen Daten (Videos und Fotos von Sketchen sowie der Drohnenflüge) wurden schließlich von den Schüler*innen mittels der App STRATAR ©⁵ zu einer großen digitalen Map zusammengefügt und diskutiert. Am Ende dieser ersten Phase des Projekts stand ein kleines Forschungsfest, bei dem ein Rückblick gehalten wurde und die Teilnehmer*innen eingeladen wurden, auf Basis der bisherigen Ergebnisse mit den erwachsenen Wissenschaftler*innen vertiefend weiter zu arbeiten.

In der zweiten Phase von Inclusive Spaces 2.0 wurde mit Schüler*innen, die ihr Interesse bekundet hatten, zu verschiedenen Schwerpunkten weitergearbeitet. Einige junge Forscher*innen thematisierten hier im Rahmen von ‚hood-reports‘, die mit Videokameras aufgenommen wurden, Probleme in ihren Nachbarschaften (z.B. das Meckern von Erwachsenen beim Fußballspielen in den Grünanlagen zwischen den Hochhäusern). Weitere Gruppen widmeten sich der Erforschung des Themenkomplexes Macht und Raum in Schulen. So konzipierten zwei Gruppen Spiele, in deren Rahmen sich die Spieler*innen kritisch mit den räumlichen Praktiken an ihren Schulen auseinandersetzen. Eine weitere Gruppe beschloss, die produzierten Landkarten der beiden Schulen bezüglich der darin eingelagerten Raumregime vertiefend zu analysieren.

Die Ergebnisse der ersten und zweiten Phase des Projekts wurden schließlich in einer Konferenz verschiedenen Stakeholder*innen präsentiert (Schüler*innen, Lehrer*innen, Kommunal- und Bildungspolitikern*innen, Vertreter*innen der Schuladministration, Wissenschaftler*innen).

Inwiefern ermöglichten die beschriebenen Settings sowie eingesetzten Methoden nun die Teilhabe an Forschung? Hierzu ist zunächst einmal anzumerken, dass die digitalen Formen der Datenerhebung auf alle jungen Forscher*innen eine hohe Attraktivität ausübten, da sie den Schüler*innen offensichtlich Spaß machten und sie auch mit deren Anwendung vertraut waren. Zudem waren Schreiben, Rechnen und das Verfügen über die deutsche Sprache – im Gegensatz zu anderen Forschungsmethoden – keine Voraussetzungen für die Aneignung dieser Methoden. Gleiches gilt für jene Elemente aus dem Design, die aus dem Bereich Drama bzw. Applied Theatre entnommen waren. So stellte das Projekt in Hinblick auf die erforderlichen Fähigkeiten einen wesentlichen Unterschied zum schulischen Alltag der Jugendlichen dar. Einerseits wurde, wie erwähnt, das Beherrschen traditioneller Kulturtechniken nicht zentral gesetzt. Andererseits standen digitale Praktiken im Vordergrund und waren in den Räumen des Projekts überaus erwünscht.

Neben den eingesetzten Methoden kann die hohe personale Dichte an erwachsenen Forscher*innen bzw. Assistent*innen als wesentlich für das Ermöglichen von Teilhabe erachtet werden. Bemerkenswerter Weise wurde überwiegend im emoti-

⁵ STRATAR ist ein digitales Mapping-Tool, das von C & T/University of Worcester entwickelt wurde.

onalen Bereich Unterstützung benötigt – und zwar unter vielerlei Aspekten. Zum Beispiel bei der Artikulation von Erfahrungen im Kontext von Drama oder bei notwendigen Schlichtungen bzw. Vermittlungen bei Konflikten zwischen den jungen Forscher*innen. Einige Schüler*innen benötigten auch ein ‚offenes Ohr‘ und Ratschläge für Problemstellungen, die sie in den Räumen außerhalb von Schule erlebten. Viel Unterstützungsarbeit nahm schließlich die Vorbereitung der Präsentationen für die Abschlusskonferenz in Anspruch. Denn viele Schüler*innen zeigten sich zwar mit Präsentationspraktiken vertraut, die kritische, raumbasierte Thematisierung von Problemen in Schulen und Nachbarschaften, die im Rahmen der Abschlusskonferenz vor einer relativ großen Öffentlichkeit, bestehend aus wesentlichen Stakeholder*innen aus Schule, Gemeinde und Wissenschaft, erfolgen sollte, stellte für einige aber eine besondere emotionale Herausforderung dar. Hier bestand vor allem Angst, durch die ‚falsche‘ Aussprache von Wörtern vom Publikum verhöhnt zu werden.

Im folgenden Kapitel soll nun ein Ergebniskomplex der Arbeit der jungen Forscher*innen präsentiert werden, in dem verräumlichte Normalitäten von Schule untersucht und in weiterer Folge auch herausgefordert werden konnten.

3 Erkundungen und Herausforderungen territorialer Normalitäten im Rahmen partizipatorischer Forschung

In den Entwickler*innengruppen sowie den ersten beiden Workshops (in denen mit Hilfe von Maps eine forschersiche Auseinandersetzung mit den Räumen von Schule erfolgte) wurden von den jungen Forscher*innen spezifische Elemente von Raumregimen thematisiert, die im Laufe des weiteren Projekts vermehrt problematisiert wurden. So wurden die raumbasierten Regelungen von Pausen angesprochen, die sich an beiden Schulen relativ ähnelten: Die kurzen Pausen zwischen den Stunden müssen demzufolge stets in den Klassen verbracht werden (Entw_20171110_1373–1375). Lediglich in den längeren Pausen (10 bzw. 15 Minuten) durften die Schüler*innen den Klassenraum verlassen, um in einem bestimmten Areal des Schulgebäudes zu spielen, das für den jeweiligen Jahrgang vorgesehen war – worin sich ein weiteres Spezifikum des schulischen Raumregimes zeigte. An beiden Schulen waren die Klassenräume nach Jahrgängen angeordnet, so dass sie nebeneinander bzw. gegenüberlagen und in gewissem Sinne Nachbarschaften bildeten. An einer Schule wurden diese jahrgangsbasierten Areale symbolisch noch durch eingezogene Feuerschutztüren von den übrigen abgegrenzt. So zeigte sich eine Parzellierung nach Jahrgängen, die den jahrgangübergreifenden Kontakt innerhalb der Schulzeiten nahezu verunmöglichte. Dieser war letztlich nur im Rahmen der Pausen auf dem Pausenhof möglich, dessen Nutzung an einer

der beiden Schulen jedoch aufgrund einer Neugestaltung des Areals gar nicht und an der anderen Schule nur in der Mittagspause erlaubt war. Diese raumbasierten Regelungen wurden, wie der nachfolgende Ausschnitt aus einem Gespräch mit dem Schüler Pal zeigt, von den erwachsenen Akteur*innen in den Schulen entschieden und standen auch nicht zur Diskussion.

Lena: Und wie sind euch die präsentiert worden, wenn du daran zurückdenkst?
Wie sind die Regeln eingeführt worden in der Klasse?

Pal: Gar nicht. Sie haben sie uns einfach nur gesagt. Das war es.
(PAL_20190122_17:05–17:15)

So wird deutlich, dass die räumlichen Aspekte des schulischen Regelwerks ausschließlich von den Lehrkräften bestimmt wurden und es hierbei auch keinerlei Spielraum gab. Zudem wurde von den Jugendlichen thematisiert, dass sie in den ihnen zugeteilten Arealen stets den Blicken der Erwachsenen ausgesetzt seien und die Aneignung der Räume bzw. die darin erfolgenden Praktiken reglementiert wurden. So war z.B. die Nutzung der Smartphones in den Pausenräumen untersagt. Verstöße gegen diese Raumregelungen wurden von den Lehrer*innen mit Sanktionen beantwortet, die von lautstarken Ermahnungen bis zum Abschreiben der Schulordnung reichten:

Lena: Also das sind die Regeln, und wie schaut es dann in der Pause aus?

Pal: Wir machen es trotzdem. Ja und wenn man erwischt wird, wird man halt erwischt.

Lena: Gibt es da dann Konsequenzen?

Pal: Ja, muss man halt eine Seite abschreiben oder Hausordnung“
(PAL_20180122_29:25–29:55).

Diese Erfahrungen wurden von den Jugendlichen zunächst als Teil einer selbstverständlichen schulischen Normalität konstruiert, die im Laufe des Projekts allerdings in Diskussionen, aber auch Sketchen zunehmend hinterfragt wurden. Insbesondere die aufgrund der strengen Raumregelungen fehlenden bzw. kaum vorhandenen Möglichkeiten zum Austausch zwischen den Jahrgängen und zur Nutzung des Pausenhofs wurden hier kritisiert. Nach Abschluss der ersten Phase beschloss daher eine Gruppe, bestehend aus Dragan, Qadir und Bronco (allesamt Schüler aus der ersten Jahrgangsstufe⁶ der Neuen Mittelschule (NMS)), die an beiden Schulen produzierten Maps von Schule hinsichtlich der darin eingezeichneten ‚Aufenthaltserlaubnisse‘ vertiefend und jahrgangsübergreifend zu analysieren. Dabei wurden die Raumregime zunehmend als ungerecht erachtet und hinsichtlich der strengen Begrenzungen kritisiert. Die Ergebnisse wurden schließlich

6 Die erste Klasse der NMS ist die 5. Jahrgangsstufe im österreichischen Schulsystem

von der Gruppe im Rahmen der Abschlusskonferenz wie folgt präsentiert: „Die Maps sind unterschiedlich. Aber es zeigt sich eine Gemeinsamkeit. Wir müssen die meisten Pausen in unseren Klassen bleiben oder am Gang bleiben. Also den Gang, an dem die Klassenräume eines Jahrgangs liegen.“ (Präsentationstext von Dragan, Qadir und Bronco) Ebenso bedeutend wie diese Ergebnisse waren die Wünsche, die im Rahmen der kritischen forscherschen Auseinandersetzung mit den Raumregimen an den Schulen entstanden und ebenfalls auf der Konferenz vorgetragen wurden: „Wir hätten gerne mehr Platz. Wir wollen nicht immer im Bereich der ersten Klassen bleiben. Wir würden gern in jeder Pause in andere Teile der Schule gehen. Dann könnten wir auch die Kinder aus der zweiten Klasse besser kennen lernen. Wir wollen auf dem Schulhof spielen! Da könnten wir mal richtig laufen. Wir könnten Fußball spielen. Das ist uns wichtig [...] Wir wollen uns mehr bewegen.“ (ebd.).

Der Vortrag der jungen Forscher*innen hatte schließlich eine gewisse Wirkung auf die anwesenden Stakeholder*innen: So wurden schulintern die Raumregelungen überdacht und von den Direktorinnen angeordnet, vermehrt Pausenhofpausen zu ermöglichen, was an einer der beiden Schulen auch zügig umgesetzt wurde. Im Moment wird mit der Forschungsgruppe von Dragan, Qadir und Bronco darüber diskutiert, ob die empirische Arbeit anhand der Maps von weiteren Schulen ausgeweitet werden soll.

Resümee

Wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, besitzen digitale bzw. kreative Forschungsmethoden in Verbindung mit den entsprechenden personalen Ressourcen das Potenzial, Räume für Forschung zu kreieren, an denen junge Personen, in unserem Fall Schüler*innen, mit unterschiedlichen Fähigkeitszuschreibungen und Erstsprachen partizipieren können. Solche inklusiven Designs für Forschung zu Inklusion ermöglichen es demzufolge nicht nur die häufig in schulischen Settings nur wenig wahrgenommenen ‚Stimmen‘ von Schüler*innen hörbar zu machen, sondern auch erlebte sowie erforschte Problemlagen zu thematisieren, um die Räume von Schule inklusiver zu gestalten. So wird exemplarisch anhand der Arbeit von Dragan, Qadir und Bronco deutlich, wie nicht den Normen inklusiver Bildung genügende Raumregime und die damit verknüpften schulischen Normalitäten hinterfragt und bis zu einem gewissen Punkt auch transformiert werden können. Eine solche Forschungsweise, wie sie im Rahmen des vorliegenden Artikels beschrieben wurde, kann demzufolge inklusive Räume für Forschung generieren und Räume von Schule inklusiver werden lassen.

Literatur

- Boal, A. (1979): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Buchner, T., Schmölz, A. & Schoissengeyer, L. (2018): Partizipatorische Forschung und digitale Methoden. In: Medienimpulse: Beiträge zur Medienpädagogik. (eingereicht).
- Buchner, T. (2017): Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über veräumlichte Praktiken in Regelschulen. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (4).
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>.
(Abrufdatum: 22.06.2018).
- Buchner, T., Grubich, R., Fleischanderl, U., Nösterer-Scheiner, S. & Drexler, C. (2016): Inclusive Spaces: Ein partizipatorischer Forschungsansatz zur Erkundung von Schule, Differenz und Raum. In: U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 147-157.
- Buchner, T., Grubich, R., Fleischanderl, U., Nösterer-Scheiner, S. & Koenig, O. (2016): Inclusive Spaces – SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an ihren Schulen. In: T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, 159-171.
- Feichter, H. (2015): *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (2018): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland In: Zeitschrift für Inklusion (1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>.
(Abrufdatum: 20.06.2018).
- Kellet, M. (2010): *Rethinking Children and Research*. London: Continuum.
- Köpfer, A. (2017): Schulische Inklusion zwischen Differenzen und Differenzsetzungen – Annäherungen an Raumproduktion und Raumeignung im Kontext professioneller Kooperationsprozesse. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/452>. (Abrufdatum: 20.06.2018).
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Nind, M. (2014): Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. In: *Cambridge Journal of Education* 44(4), 525-540.
- Nugel, M. (2014): *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Springer.
- Rißler, G. & Budde, J. (2017): Raum und Räumlichkeit im pluralisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455>. (Abrufdatum: 22.06.2018).
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., Schneider, K.: *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.

Silvia Greiten, Matthias Trautmann und Daniel Mays

Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I – Skizze des Schulbegleitforschungsprojekts IKU zur Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion

Abstract

In einer Qualifizierungsmaßnahme von Lehrkräften für inklusiven Unterricht wird auf die interprofessionelle kooperative Planung von Unterrichtsreihen durch Förderschul- und Fachlehrkräfte fokussiert. Sechs Planungsteams an drei Schulen der Sekundarstufe I durchlaufen Interventionen, die aus fachlichen Inputs, der Erprobung von Planungsmodellen zur binnendifferenzierten und förderdiagnostisch orientierten Reihenplanung sowie aus Coachings zur Unterrichtsplanung bestehen. Ziel des Projekts sind die Entwicklung eines qualitativ-empirisch fundierten Modells der Planungskompetenz für inklusiven Unterricht und ein Qualifizierungskonzept für Förderschul- und Fachlehrkräfte der Sekundarstufe I.

1 Problemkontext und Forschungsstand

Die bisherige Forschung zur Umsetzung der Inklusion im Schulbereich verweist wiederholt auf die Notwendigkeit, Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung anzustoßen und in die Fläche zu bringen. Auch Fragen zur Qualifizierung und Professionalisierung zur Planung von inklusivem Unterricht sind in diesem Zusammenhang zu stellen (vgl. Heinrich u.a. 2013). Für Lehrpersonen stellt sich u.a. die Frage nach Kompetenzen und Konzepten zur Unterrichtsplanung, die den Anforderungen an Lernsituationen in zielgleichen und zieldifferenten Unterrichtssettings gerecht werden: Sonderpädagog*innen müssen sich über die förderspezifischen Curricula hinaus auch an fachspezifischen Curricula orientieren und Regelschullehrkräfte sich mit förderbedarfsspezifischen Bedingungen auseinandersetzen (vgl. Greiten 2014, 2015). Beide Professionen, Sonder- und Regelschullehrkräfte, befinden sich im Umbruch und stehen vor Anforderungen an eine inklusive Bildung innerhalb eines sich verändernden Schulsystems (Greiten u.a. 2016; Mays u.a. 2013).

Die aktuelle wissenschaftliche Debatte zur Professionalisierung von Lehrkräften wird durch die empirische Identifizierung von Lehrkompetenzen angeführt (vgl. u.a. für den Bereich der adaptiven Lehrkompetenz Beck u.a. 2008, für den kompetenzorientierten Ansatz der Lehrerprofessionalität im Allgemeinen Baumert & Kunter 2011, Blömeke & König 2011). Konstatiert werden fehlende Ausbildung und Kompetenzen für inklusiven Unterricht; entsprechende Forschung fehlt fast vollständig (vgl. Moser 2013; Heinrich u.a. 2013). Im Hinblick auf inklusiven Unterricht ist hervorzuheben, dass dieser in der Sekundarstufe I bislang kaum untersucht ist, obwohl dort durch das Fachlehrerprinzip und eingeschränkte Kooperationsmöglichkeiten mit Sonderpädagog*innen besondere Probleme zu erwarten sind (vgl. Greiten 2014, 2015; Greiten u.a. 2016; Weiß u.a. 2013; Mays & Grottemeyer 2014). Als eine der größten Hürden des inklusiven Fachunterrichts in der Sekundarstufe erweist sich die Unterrichtsplanung und -gestaltung in Kooperation. Damit sind zwei Problemfelder verbunden: Wenngleich – erstens – eine Vielzahl an didaktischen Modellen zur Verfügung steht, ist aktuell keines in ausreichendem Maße geeignet, sowohl den Bildungsstandards als auch den förderbedarfsspezifischen Zielen gerecht zu werden (vgl. Greiten 2014, 2017). Momentan bemüht man sich zwar um Erweiterungen verschiedener Modelle (vgl. Arnold u.a. 2011), allerdings fokussieren die meisten didaktischen Modelle weiter auf die Planung von Einzelstunden mit Phasenrasterungen (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2010), was binnendifferenziertes Arbeiten fast unmöglich macht. Darüber hinaus ist – zweitens – der Prozess der Unterrichtsplanung von Lehrpersonen bislang wenig untersucht (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2010; Wernke & Zierer, 2017), erst recht nicht die Planung durch Sonderpädagog*innen (vgl. Weiß u.a. 2013). Studien zur Gestaltung von Unterricht identifizieren weitere Probleme, die in der Diskussion zur Planung inklusiven Unterrichts an Brisanz gewinnen: Sie belegen für Regelschulen eine Gleichförmigkeit des Unterrichts (vgl. Übersicht in Arnold & Koch-Priewe 2010) mit einer oftmals engen Phasenplanung in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Formen individualisierten Lernens, verbunden mit Binnendifferenzierung und Förderdiagnostik, werden für inklusive Lehr-Lernsettings empfohlen, lassen sich aber kaum umsetzen, wenn didaktisch-methodische Überlegungen sich vorrangig am Inhalt und dem Wissen der Klasse ausrichten und weniger an Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler. Studien zur Unterrichtsreihenplanung finden sich bislang nicht.

Planungsmodelle, wie beispielsweise Modelle der ‚Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ (Feuser 2013) oder des ‚Gemeinsamen Lernens‘ (Feyerer & Prammer 2003), haben sich in der sonderpädagogisch orientierten Unterrichtsplanung etabliert. Diese und vergleichbare Modelle können zwar Planungen für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen initiieren, sind aber für den an Bildungsstandards orientierten Fachunterricht an allgemeinen Schulen nicht ausreichend. Hinzu kommt, dass Diagnostik (vgl. Amrhein 2016) und Organisation von Bin-

nen- bzw. Aufgabendifferenzierung (vgl. Trautmann & Wischer 2011; Greiten 2014, 2015) als zentrale Kompetenzbereiche der Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht bei Lehrkräften offenkundig zu wenig ausgebildet sind und die Verbindung von Förderdiagnostik mit Unterrichtsplanung bisher kaum untersucht ist (vgl. Heinrich u.a. 2013).

Ansatzpunkte zur Veränderung von Unterricht ergeben sich aus Studien zur Unterrichtsplanung, die zeigen, dass Lehrpersonen Unterricht nach kognitiven Schemata, sogenannten ‚Konzepten‘ oder ‚Skripten‘ planen (vgl. Nölle 2002; Blömeke u.a. 2003). Diese sind über die Zeit stabil und deswegen nur schwer zu modifizieren (vgl. Bromme 1997; Fischler u.a. 2002; Blömeke u.a. 2003; Blömeke & König 2011; Trautmann & Wischer 2011). Insbesondere die berufsbio-graphisch bedingte Verfestigung dieser Skripte (vgl. Hascher 2014) und die im Zuge der Ausbildung vorgenommene Tradierung (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2010; Greiten & Trumpa 2017) erweisen sich als Hindernisse für die Auseinandersetzung mit neuen, auf individuelle Förderung und Inklusion ausgerichteten Konzeptionen.

In Programmen zur inklusiven Lehrerbildung wird zwar auf die Bedeutung einer an individueller Förderung orientierten Unterrichtsentwicklung hingewiesen (vgl. Booth & Ainscow 2002; TE4I 2011; Melzer u.a. 2015), auch auf die Bedeutung der kognitiven Unterrichtsskripte (vgl. Heinrich u.a. 2013; Moser 2013), aber insbesondere für die systemisch bedingten Besonderheiten der Sekundarstufe fehlt es an Forschung für Qualifizierungsmaßnahmen zur Unterrichtsplanung.

2 Fragestellung und Ziele des IKU Projektes

Im Zentrum des vom BMBF geförderten IKU-Projektes¹ – *Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I* – steht eine Qualifizierungsmaßnahme für Sonderpädagog*innen und Fachlehrkräfte. Die Qualifizierung, bestehend u.a. aus fachlichen Fortbildungen und Coachings sowie Erprobung durch Tandems von Sonderpädagog*innen und Fachlehrkräften, setzt dabei insbesondere auf Wechselwirkungen der fachbezogenen bzw. förderbedarfs-spezifischen Expertisen der beteiligten Professionen als Co-Peer-Learner (vgl. Greiten & Trumpa 2017). Die Bezeichnung der *interprofessionellen kooperativen Unterrichtsreihenplanung* wurde gewählt, um die Kooperation zweier Professionen, Sonderpädagog*innen und Fachlehrkräfte, mit ihren Expertisen herauszustellen. Das Projekt thematisiert die Unterrichtsreihenplanung, explizit als Pendant zur Unterrichtsstundenplanung, da innerhalb einer Unterrichtsreihe komplexere Va-

¹ BMBF Projekt in der Maßnahmenlinie Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. Förderkennzeichen 01NV179A/B

riationen an Unterrichtsettings möglich sind als bei der Ausrichtung auf klassische Phasierungen in Einzelstunden.

Das IKU-Projekt fußt auf der Annahme, dass sich bei den beteiligten Tandems kognitive Skripte und Kompetenzen zur Unterrichtsreihenplanung durch Maßnahmen wie Wissensaufbau zum Themenfeld sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe und Fördermöglichkeiten, Erprobungen und Coaching zur Reihenplanung und interprofessionelle kooperative Unterrichtsplanung und deren Reflexion nachhaltig verändern lassen. Im IKU-Projekt werden folgende übergeordnete Fragen untersucht: (1) Welche kognitiven Skripte und Facetten der Kompetenz zur Unterrichtsplanung von Fachlehrpersonen der Sekundarstufe und Sonderpädagog*innen lassen sich rekonstruieren? (2) Wie gestalten sich die Aushandlungsprozesse zwischen den kooperierenden Lehrkräften mit Bezug auf die kognitiven Skripte und Kompetenzen während des Planungsprozesses? (3) Wie entwickelt sich die Planungskompetenz von Lehrkräften im Kontext der interprofessionellen Kooperation? (4) Werden die veränderten Skripte und Planungskompetenzen auch in der unterrichtlichen Umsetzung handlungsleitend? Die Bearbeitung der Fragestellungen fokussiert auf interprofessionelle kooperative Planungsprozesse zu inklusiven Unterrichtsreihen in der Sekundarstufe I. Dazu werden qualitative Verfahren der Datenerhebung und -auswertung genutzt: zur Rekonstruktion der Planungsprozesse u.a. Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen, zu Unterrichtsanalysen zur Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung differenzierender und förderdiagnostischer Aspekte u.a. teilnehmende Beobachtungen, Dokumentenanalysen und zur Rekonstruktion von individuellen kognitiven Skripten und Kompetenzen zur inklusiven Unterrichtsplanung u.a. Leitfadeninterviews.

Ziele des Projekts sind die Entwicklung eines qualitativ-empirischen Modells der Planungskompetenz für inklusiven Unterricht und eines entsprechenden Qualifizierungskonzepts für Fachlehrkräfte und Sonderpädagog*innen der Sekundarstufe I. Letzteres richtet sich vor allem auf die Reflexion und Modifikation kognitiver Skripte zur Planung inklusiven Unterrichts sowie auf die Entwicklung von Planungskompetenzen.

3 Konzeption der Schulbegleitforschung

Die Qualifizierungsmaßnahme im IKU-Projekt wird in enger Anbindung an das Praxisfeld Schule entwickelt, dokumentiert und in der Umsetzung untersucht. Die über drei Jahre laufende Schulbegleitforschung zwischen 2018 bis 2020 konzentriert sich auf die Veränderungen der kooperativen Planungsprozesse, der kognitiven Planungsskripte der Lehrpersonen sowie ausgewählter Aspekte der Umsetzung der kooperativ erfolgten Planung im Unterricht.

3.1 Gestaltung des Praxisfeldes Schule

An drei Schulen der Sekundarstufe I werden je zwei Teams mit je zwei bis drei Lehrkräften (Sonder- und Regelschullehrkräfte) und, wenn möglich, weiteren Personen wie Sozialpädagog*innen, Integrationskräften oder Therapeut*innen gebildet (zur nachgewiesenen Relevanz von Kooperationen für Qualifizierungsmaßnahmen vgl. Gräsel 2006; Lütje-Klose & Urban 2014). Die Auswahl der Fachlehrkräfte konzentriert sich u.a. auf die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Zusätzlich sind die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung eingebunden, da sie zieldifferentes Unterrichten erfordern; weitere Förderschwerpunkte ergänzen die sonderpädagogischen Perspektiven. Die Tandems, evtl. ergänzt durch Personen aus den Schulteams, planen Unterrichtsreihen und erproben dabei Planungsmodelle, die als Teil der Qualifizierungsmaßnahme vermittelt werden. Darüber hinaus verbinden sich die Schulteams der Projektschulen in einem Netzwerk. Während des Projektzeitraums werden fünf bis sechs Netzwerktagungen angeboten, die als Intervention angelegt sind: Thematisiert werden u.a. der Umgang mit den eigenen Skripten zur Unterrichtsplanung, theoretische Grundlagen zur Inklusion, Kooperation und Co-Peer-Learning, Modelle zur Unterrichtsplanung in Regelschulen, in Förderschulen und im inklusiven Unterricht, Kenntnisse zu Diagnostik, Binnendifferenzierung und Umgang mit special needs. Mit diesen inhaltlichen Schwerpunkten kommt den Netzwerktagungen die Rolle und Aufgabe zu, Fortbildungen für die am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte anzubieten, einen Austausch zwischen den Schulen anzuregen und zentrale Fragen zur Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen abzuleiten.

3.2 Konkretisierung des Forschungsdesigns

Das Forschungsdesign der Schulbegleitforschung ist auf drei Jahre als Längsschnittuntersuchung mit Interventionen im Pre-Post-Design in sechs Phasen angelegt. Im Fokus des Projektes steht die Entwicklung der Qualifizierungsmaßnahme. Da es sich um ein Projekt zur Unterrichtsentwicklung handelt, stützt es sich vor allem auf die Praxiserfahrungen von Sonderpädagog*innen und Fachlehrkräften. Von daher ist die Ableitung von Fragen aus der schulischen Praxis ein fortlaufender Prozess zur Entwicklung der Qualifizierungsmaßnahme.

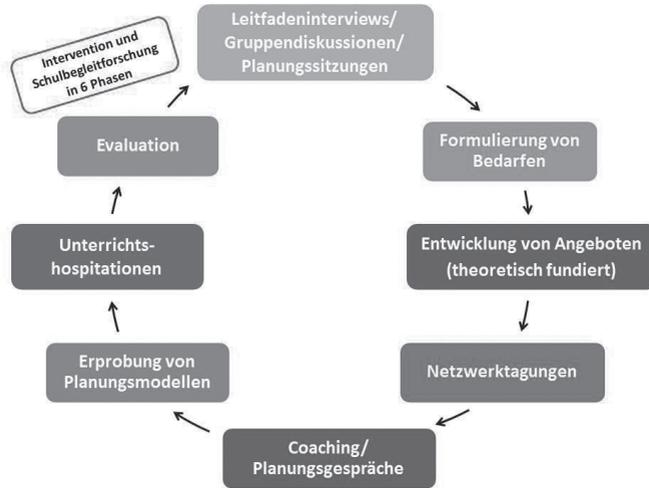


Abb. 1: Zyklen der Intervention und Schulbegleitforschung im IKU-Projekt

Um die Qualifizierung realitäts- und praxisnah entwickeln können, dient die Pre-Phase mit Datenerhebungen in Form von Leitfadeninterviews mit allen beteiligten Lehrpersonen und Gruppendiskussionen mit den Schulleams zur Bestimmung der Ausgangslage an den Schulen. Thematisiert werden Erfahrungen zur Unterrichtsplanung, Hindernisse und Gelingensbedingungen interprofessioneller Unterrichtsplanung und schulsystemische Besonderheiten. Damit werden die Perspektiven der Akteure erfasst und Bedarfe zur Qualifizierung der Lehrkräfte abgeleitet. Die formulierten Bedarfe bilden die Basis für den Beginn der Interventionen. Weitere Bezugspunkte für die Intervention werden durch die Vorarbeit des Forscherteams zu für das IKU-Projekt relevanten Themen, durch exemplarische Begleitung von Tandems in Sitzungen zur Unterrichtsplanung in den Projektschulen und durch exemplarische Unterrichtsbeobachtungen während einer Unterrichtsreihe entwickelt. Auf der Basis des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zur Unterrichtsplanung wird die Perspektive des Praxisfeldes Schule durch die wissenschaftlich-theoretische Perspektive ergänzt.

In den Interventionsphasen zwei bis fünf durchlaufen die Schulen einen Zyklus, der kontinuierlich an den Bedarfen ansetzt und theoretisch fundiert zu Inputs auf Netzwerktagungen führt. Coachings durch das Forscherteam, Begleitung in Planungssitzungen sowie Hospitationen in Unterrichtsreihen schließen an die Netzwerktagungen an. Durch dieses Design der Schulbegleitforschung ist gewährleistet, dass die Bedarfe der Schulen kontinuierlich erfasst und darauf Bezug nehmend Angebote entwickelt werden. Der letzte Zyklus ist nicht mehr interveniert. Dort planen die Tandems eigenständig; abschließende Interviews und

Gruppendiskussionen in den Projektschulen sollen einen Vergleich zu der Ausgangslage ermöglichen.

Literatur

- Amrhein, B. (2016) (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K. H. & Koch-Priewe, B. (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: *Bildung und Erziehung*, 63, (4), 401-416.
- Arnold, K.-H., Bohl, T. & Zierer, K. (2011): Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung. Einführung in den Thementeil. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2011, 9-10.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.
- Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & König, J. (2011): Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 2011, 11-30.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (2), 103-121.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Hg.) (2002): *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [Abruf am 12.06.2018].
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Bern: Hogrefe, 177-212.
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 283-293.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Fischler, H., Schröder, H.-J., Tonhäuser, C. & Zedler, P. (2002): Unterrichtsskripts und Lehrerexpertise: Bedingungen ihrer Modifikation. In: M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45*, 157-172.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205-219.
- Greiten, S. (2014): Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In: S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, 107-121.
- Greiten, S. (2015): Professionalisierung für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen in den Sekundarstufen – Herausforderungen für Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte. In: H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-272.
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016): Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? – Befunde aus Grup-

- pendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 143-157.
- Greiten, S. (2017): Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. In: S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 224-235.
- Greiten, S. & Trumpa, S. (2017): Co-Peer-Learning in Praxisphasen – ein Ausweg aus der Tradierungsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Sonderheft der Zeitschrift *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 66-82.
- Hascher, T. (2014): *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Münster: Waxmann, 542-571.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: H. Döbert & H. Weishaupt. (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 69-133.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (2), 112-123.
- Mays, D. & Grotemeyer, M. (2014): Teamarbeit in der inklusiven Schule. Den Einzelnen entlasten – das Team stärken. *Praxis Schule* 5-10, 24 (2), 4-8.
- Mays, D., Ladinig, B., Carlitscheck, J., Franke, S., Kißgen, R. (2013): *Inklusion und Lehrerrolle - Das Schulsystem im Wandel*. *Praxis Schule* 5-10, 24 (1), 8-11.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 61-80.
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: H. Döbert & Weishaupt, H. (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 135-146.
- Moser, V. (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß, (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, 92-106.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 48-67.
- Sturm, T. (2016): Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Holenweger, R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Regensburg: UTB, 277-287.
- TE4I (2011): *The European Agency for Development in Special Needs Education* (2011). *Teacher Education for Inclusion*. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>. [Abruf am 12.06.2018].
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013): Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5 (2), 167-186.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017) (Hrsg.): *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!. Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ramona Lau

Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Exemplarische Analysen für NRW

Abstract

Nachteilsausgleich ist unter den derzeit realisierten schulischen Leistungsvorgaben ein unverzichtbares Instrument, um Schüler*innen mit spezifischen Beeinträchtigungen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Leistungsfähigkeit im schulischen Alltag sinnvoll zeigen zu können. Doch wie verhält es sich mit den Vorgaben zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRWs? Wie gehen Behörden mit gesetzlichen Vorgaben um – wie rekontextualisieren sie diese? Diesen Fragen wird in diesem Artikel beispielhaft nachgegangen. Zur Beantwortung wird auf verschiedene behördliche Dokumente zum Nachteilsausgleich Bezug genommen und die Auswertung dieser fokussiert vorgestellt. Für die Schlussfolgerungen werden zudem governanceanalytische Überlegungen einbezogen.

1 Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRWs – formale Betrachtungen

In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der gymnasialen Oberstufe NRWs (APO-GOSt) wird in § 13 Abs. 7 die Gewährung von Nachteilsausgleich geregelt. Dort heißt es:

„Soweit es die Behinderung oder der sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers erfordert, kann die Schulleiterin oder der Schulleiter Vorbereitungszeiten und Prüfungszeiten angemessen verlängern und sonstige Ausnahmen vom Prüfungsverfahren zulassen; in Prüfungen mit landeseinheitlich gestellten Aufgaben entscheidet an Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters die obere Schulaufsichtsbehörde. Entsprechendes gilt bei einer besonders schweren Beeinträchtigung des Lesens und Rechtschreibens. Die fachlichen Leistungsanforderungen bei Abschlüssen und Berechtigungen bleiben unberührt.“ (APO-GOSt, 2018)

In Ergänzung ist die Verwaltungsvorschrift zu § 13 Abs. 7 APO-GOST zu beachten, in der formuliert ist:

„Entscheidungen über Ausnahmen vom Verfahren bei schriftlichen Prüfungen mit landeseinheitlich zentral gestellten Aufgaben trifft die obere Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit der obersten Schulaufsichtsbehörde.“ (VVzAPO-GOST 2018, 13/75)

Diese Rechtsvorschriften geben Hinweise darauf, was Nachteilsausgleichmaßnahmen sein können, explizit wird die Verlängerung von Arbeitszeiten genannt. Sie grenzen zudem die Zielgruppen für Nachteilsausgleichmaßnahmen ein: Bei Behinderung und bei Inanspruchnahme von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie bei Vorliegen einer Lese-Rechtschreibstörung kann Nachteilsausgleich gewährt werden. Also könnte man pointiert formulieren, dass z.B. eine Schülerin mit einer Behinderung eine Verlängerung der Arbeitszeit für die Anfertigung von Klausuren gewährt bekommen kann.

Schaut man aber genauer hin, so stellt man fest, dass insbesondere in § 13 Abs. 7 Formulierungen verwendet werden, die eine konkrete Umsetzung des Paragraphen anspruchsvoll erscheinen lassen. So bleibt z.B. unklar, wie gemäß des Teilsatzes *soweit es die Behinderung oder der sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers erfordert* zu beurteilen ist, ob z.B. eine Behinderung die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleich erfordert. Weiter *kann die Schulleiterin oder der Schulleiter Vorbereitungszeiten und Prüfungszeiten angemessen verlängern und sonstige Ausnahmen vom Prüfungsverfahren zulassen*, was die Frage aufwirft, wovon es wohl abhängig ist, ob eine Schulleitung die Verlängerung von Prüfungszeiten tatsächlich vornimmt, was eine angemessene Zeitverlängerung ist und welche weiteren – sonstigen – Ausnahmen noch möglich sind.

Mit anderen Worten: Die Gewährung von Nachteilsausgleich muss in der Praxis ausgehandelt werden.

2 Nachteilsausgleich als Gegenstand von Rekontextualisierung

Die Gewährung von Nachteilsausgleich vor Ort, d.h. in einer konkreten Schule für eine bestimmte Schülerin oder einen bestimmten Schüler z.B. der gymnasialen Oberstufe muss situativ angemessen erfolgen. Dazu müssen die Vorgaben an die Realität angepasst werden. Dieses Vorgehen ist nicht ungewöhnlich, denn nach Fend (2006, 170ff.) gilt, dass in allen Handlungsebenen und von allen Akteuren eines Bildungssystems Bildungsaufträge bzw. -vorgaben interpretiert werden, eine Rekontextualisierung der Vorgaben liegt vor. Versteht man die Gewährung von Nachteilsausgleich als Bildungsauftrag, so ist die adäquate Umsetzung von § 13 Abs. 7 APO-GOST in den gymnasialen Oberstufen NRWs ein normaler

Vorgang. Fend (2008, 27) betont, dass Akteure für ihre Bildungseinrichtung Rahmenvorgaben einer übergeordneten Ebene unter gleichzeitiger Berücksichtigung von spezifischen Handlungsbedingungen untergeordneter Ebenen interpretieren. Man kann formulieren: Eine Adaption von Rahmenvorgaben auf die konkrete Umwelt muss erfolgen. Der Begriff „Adaption“ ist hier von Altrichter und Wiesinger (2004, 221ff.) abgeleitet, die unter der Überschrift „adaptiv-evolutionäre Strategie“ Wesentliches vorstellen: Implementierung ist immer Anpassung mit Modifikationen. Wie bereits ausgeführt erfolgt diese Anpassung unter Beachtung von untergeordneten Handlungsebenen, zudem sind persönliche Implikationen nicht zu vernachlässigen, denn: Betrachtet man die Umsetzung von Bildungsaufträgen durch Akteure egal welcher Ebene, so ist das Phänomen der kognitiven Dissonanz zu berücksichtigen (vgl. Schwarzer-Petrucek 2014). Kognitive Dissonanz wird „durch eine Handlung verursacht, die dem üblichen, typischerweise positiven Selbstbild zuwiderläuft“ (Aronson u.a. 2008, 163). Bezogen auf die Gewährung oder Umsetzung von Nachteilsausgleich kann man davon ausgehen, dass z.B. alle Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs, die eigenen Überzeugungen z.B. zur Leistungserbringung oder zur Bildungsgerechtigkeit von Schüler*innen zuwider laufen, individuell zu kognitiver Dissonanz führen. Reaktionen sind Dissonanzreduktionen, die wiederum zu einer erneuten Adaption von Vorgaben führen. Den Zusammenhang von Rekontextualisierung und kognitiver Dissonanz bzw. Dissonanzreduktion stellen Trumpp & Janz (2014, 63) in ihrem Artikel mit dem aussagekräftigen Titel ‚Ich mach‘ mir die Welt, wie sie mir gefällt!‘ nachvollziehbar vor, wenn sie ausführen:

„Da Lehrkräfte und andere verantwortliche Akteure im Bildungssystem in einem begrenzten Bereich über eine relativ hohe Autonomie verfügen, stellt die Rekontextualisierung geradezu eine notwendige Strategie dar, um kognitive Dissonanz zu reduzieren.“

Bereits vorgestellt wurde, dass Rekontextualisierungsprozesse bzw. -ergebnisse auf allen Ebenen des Bildungssystems zu beobachten sind. Entsprechend interessiert im Folgenden, ob bzw. wie aktuell auf behördlicher Ebene § 13 Abs. 7 der APO-GOSt zum Nachteilsausgleich adaptiert wird.

3 Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe NRW auf Ebene der obersten Schulaufsichtsbehörde

Das Schulministerium NRW (bis 2017 MSW, aktuell MSB¹) hat sich 2015 als Vermittler zwischen Gesetzestext zum Nachteilsausgleich und konkreter Anwendung von Nachteilsausgleich positioniert. Ein Dokument, das den Titel ‚Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen‘ trägt, wurde im Mai 2015 im Internet veröffentlicht (vgl. MSW 2015; im Folgenden mit *Arbeitshilfe* abgekürzt) und damit nicht nur Schulleitungen, sondern auch der interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. In unregelmäßigen Abständen wird die *Arbeitshilfe* aktualisiert, die derzeit gültige Fassung datiert aus Juli 2017 (vgl. MSB 2017).

Ergänzend zu den Ausführungen unter 2., in denen auf die Praktik hingewiesen wurde, dass auf allen Ebenen des Bildungswesens bildungspolitische Vorgaben interpretiert – rekontextualisiert – werden, weist bereits der Umfang der achtseitigen *Arbeitshilfe* (davon 6,5 Seiten inhaltliche Ausführungen) im Vergleich zu den wenigen Sätzen in § 13 Abs. 7 APO-GOST auf die *Arbeitshilfe* als Rekontextualisierungsergebnis hin.

Dieses Rekontextualisierungsprodukt des MSW/MSB zum Nachteilsausgleich wird im Folgenden genauer untersucht.

3.1 Analyse der *Arbeitshilfe* – eine Methodenskizze

Die *Arbeitshilfe* ist Träger natürlicher Daten, die prozessproduzierte Informationen vorstellt. Als Ergebnis von Tätigkeiten eines Ministeriums – also einer staatlichen Verwaltungsorganisation – ist sie ein offizielles Dokument (vgl. Salheiser 2014, 813f.). Wolff (2004, 503) folgend, wird das behördliche – also amtliche – Dokument *Arbeitshilfe* als „institutionalisierte Spur“ erfasst. Wenn darüber hinaus die *Arbeitshilfe* als „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistung der Verfasser“ (ebd., 504) betrachtet wird und die Ausführungen in der *Arbeitshilfe* als „methodisch gestaltete Kommunikationszüge“ (ebd., 511) angesehen werden, kann die *Arbeitshilfe* Gegenstand qualitativer Forschungen sein (vgl. ebd., 504). In Anlehnung an Wolff ist die im Folgenden vorgestellte Analyse der Rekontextualisierungsmuster der *Arbeitshilfe* an gesprächsanalytischen Methoden orientiert (vgl. ebd., 507), wobei zu beachten ist, dass „insoweit Texte natürliche Daten darstellen, [...] auf jedwede Codierung, Paraphrasierung oder Re-Formatierung ver-

1 MSW: Ministerium für Schule und Weiterbildung – bis 2017; MSB: Ministerium für Schule und Bildung – ab 2017

zichtet werden“ sollte (Wolff 2006, 257). Neben der Analyse von Textlayout sowie sprachlicher Mittel (vgl. Salheiser 2014, 815f.; Wolff 2004, 512) steht konkret das Thematische Kodieren (vgl. Flick 2007, 402ff.) im Vordergrund der analytischen Arbeit. Da sich nach Salheiser (2014, 815) und Wolff (2004, 512; 2006, 267) Sinnmuster im Dokument oftmals nur aus sich selbst heraus identifizieren lassen, werden auch klassische hermeneutische Verfahren (vgl. Lamnek 2010, 196ff.) zur Analyse der *Arbeitshilfe* behutsam einbezogen. Nachfolgend wird ein Analyseergebnis vorgestellt.

3.2 Ergebnisse und Schlussfolgerungen unter Berücksichtigung governanceanalytischer Betrachtungen

Eine Vorstellung der Analyseergebnisse für das gesamte Dokument *Arbeitshilfe* kann in der hier gebotenen Kürze der Ausführungen in keiner Weise erschöpfend erfolgen. Entsprechend wird an dieser Stelle lediglich ein Aspekt schlaglichtartig vorgestellt, der governanceanalytisch interpretiert wird – es geht um die Frage der Zielgruppenbestimmung für Nachteilsausgleichsmaßnahmen.

In § 13 Abs. 7 APO-GOST werden als Zielgruppen für Nachteilsausgleich Schüler*innen mit Behinderung, sonderpädagogischem Förderbedarf und besonders schweren Beeinträchtigungen des Lesens und Rechtschreibens benannt (vgl. 2.). In der *Arbeitshilfe* wird die Zielgruppenbeschreibung geöffnet, dies wird bereits im Titel dieses Dokumentes deutlich, in dem von der „Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder *besonderen Auffälligkeiten* (siehe 3., Hervorhebung v. Verf.) gesprochen wird. Im eigentlichen Dokument finden sich vielfältige Konkretisierungen zu Personengruppen, explizit benannt werden folgende Zuschreibungen für potentiell anspruchsberechtigte Schüler*innengruppen: *Behinderung, Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, Autismus-Spektrum-Störung, chronische Erkrankung, besondere Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen des Lesens und Rechtschreibens, Blindheit, Sehbehinderung, Hörbehinderungen, Kommunikationstörung, Mutismus, Sprachflusstörung, Verunfallung, medizinisch diagnostizierte Störung*. Weiter werden die Redewendungen *zum Beispiel* und *et cetera* im Zusammenhang mit der Nennung von möglicherweise Anspruchsberechtigten verwendet (vgl. MSB 2017). Jede der hier genannten Attribuierungen wurde einer weiterführenden Analyse unterzogen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Wichtig zu bemerken ist aber an dieser Stelle, dass die Nennung von Zielgruppen für Nachteilsausgleich über das gesamte Dokument erfolgt, dabei oftmals in einem Kontext mit weiterführenden Informationen zum Nachteilsausgleich, z.B. zu Verfahrensfragen.

Die *Arbeitshilfe* weitet also die Zielgruppenbeschreibung von § 13 Abs. 7 APO-GOST aus und nennt beispielhaft Personengruppen, denen unter bestimmten Umständen Nachteilsausgleich gewährt werden kann. Dies wird derart umgesetzt,

dass 15 Kategorien gebildet und zudem aufweitende Redewendungen genutzt werden. Damit haben Mitarbeiter*innen des MSW/MSB als Autor*innen der Arbeitshilfe die Gesetzesvorlage rekontextualisiert und, so eine erste Schlussfolgerung, auf die aktuelle Situation in den gymnasialen Oberstufen übertragen, in denen nicht nur Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder einer Behinderung die Gewährung eines Nachteilsausgleichs bedürfen. Doch die Schlussfolgerung zur Rekontextualisierung von Zielgruppen muss durch weitere Facetten ergänzt werden, will sie nicht oberflächlich bleiben. Um dies zu leisten wird eine governanceanalytische Perspektive eingenommen.

Die Perspektive Governance analysiert, „durch welche Prozesse Systemgestaltung“ erfolgt, die als „real oder potentiell ‚gesteuerte‘ Entwicklung erscheint“ (Altricher 2009, 244). Übertragen auf die Rekontextualisierung der gesetzlichen Vorgaben zum Nachteilsausgleich durch das MSW/MSB bedeutet die Einnahme dieser Perspektive zu fragen (und zu beantworten), was mit dem Rekontextualisierungsprodukt wie gesteuert wird. Zur Annäherung an diese Frage ist die Betrachtung von Autonomievarianten nach Heinrich (2007, 59ff.) hilfreich, die er für die Beschreibung von Schulentwicklungsprozessen in Kombination mit gewährten Freiheitsgraden formuliert hat und die folgend skizzenhaft fokussiert werden.

Als erste Autonomievariante ist die *Grauzonenautonomie* zu nennen, nach der von Akteuren pädagogische Freiheit als Raum für Verantwortlichkeit erkannt wird und innerhalb derer bislang ungeahnte bzw. unbemerkte Verfügungsrechte bestehen. Wird diese Autonomie gewährt bzw. in Anspruch genommen, so kommt der Rechenschaftslegung zu durchgeführten Handlungen große Bedeutung zu (vgl. ebd., 59ff.). Bei Gewährung oder Inanspruchnahme von *Gestaltungsautonomie* werden Ziele pädagogischer Innovationen selbst formuliert, der Gestaltungsweg dorthin wird selbst gewählt, dies in enger Verbindung mit Operationalisierungs- und Evaluierungsmaßnahmen zu den Teilschritten. Die Rechenschaftslegung zu den Entwicklungsschritten und -zielen erfolgt über Selbst- und Fremdevaluation, die verbindlich sein kann (vgl. ebd., 63ff.). Bei der *evaluationsbasierten Autonomie* steht im Fokus der pädagogischen Freiheit der Weg, mit dem von außen gesteckte Ziele oder Vorgaben erreicht werden. Hier kommt der von extern gesteuerten Fremdevaluation eine große Bedeutung bei der Beurteilung der Ergebnisse zu (vgl. ebd., 68ff.).

Die Übertragung dieser Hinweise zu Autonomievarianten auf die Rekontextualisierung der *Arbeitshilfe* zum Nachteilsausgleich bezüglich der Zielgruppen für Nachteilsausgleich erlaubt Schlussfolgerungen, die man mit ‚zwischen Autonomie und Kontrolle‘ überschreiben kann.

So eröffnet die vielfache Nennung von Zielgruppencharakteristika unter Einbeziehung von öffnenden Redewendungen in der *Arbeitshilfe* explizite Freiräume bei der Umsetzung von Nachteilsausgleich und impliziert Grauzonen für schulisch handelnde Akteure bezüglich der Identifikation der Zielgruppen während

der Ausbildung der Schüler*innen (Ausnahme: Abschlussprüfungen). Individuell richtig zu entscheiden wird zur Aufgabe einer Schule, der somit im Zusammenhang mit Nachteilsausgleich auch Gestaltungsautonomie zugesprochen wird. Als Begründung für diese Autonomieübertragung können u.a. ressourcielle Ursachen angenommen werden, denn noch immer dürfte Heinrichs Aussage anwendbar sein, dass für einzelfallbezogene Steuerungen den Schulaufsichten personelle Ressourcen fehlen (vgl. Heinrich 2007, 64). M.a.W.: Nicht jeder Nachteilsausgleich, der möglicherweise während der Schullaufbahn für eine Schülerin oder einen Schüler gewährt werden könnte, kann durch obere oder oberste Schulaufsichten geregelt werden. Allerdings: Die Übergabe von Verantwortung wird durch die oberste Schulaufsichtsbehörde mit dem Zwang zur Legimitation der Entscheidung, zur Rechenschaftslegung über Dokumentationsprozesse, korreliert – Verfahrensfragen inkl. Vorgaben zur Dokumentation werden in der *Arbeitshilfe* vielfach und differenziert angesprochen. Und es ist noch eine andere Sicht auf die Rekontextualisierung des MSW/MSB im Zuge der Öffnung der Zielgruppenbestimmung möglich. So kann die vielfache, aber natürlich nicht erschöpfende Nennung von Zielgruppenattributen den Effekt haben, dass bei Schulleitungen Unsicherheiten bezgl. der Gewährung von Nachteilsausgleich für Personen, die nicht explizit genannt werden, resultieren. Denn durch die umfassend wirkenden Angaben kann der Eindruck einer Schließung der Gruppe der Anspruchsberechtigten entstehen. Diesen Effekt kann man mit ‚Überbestimmtheit durch unbestimmte Bestimmtheit‘ umschreiben; ob er tatsächlich eintritt, ist Gegenstand zukünftiger Forschungen.

Gemäß der vorgestellten Analyseergebnisse ist die *Arbeitshilfe* erstens als ein Rekontextualisierungsprodukt zu bezeichnen, das zweitens wiederum eine Anpassung an den schulischen Alltag erfordert. Oder auf den Punkt gebracht: Die Rekontextualisierung der *Arbeitshilfe* durch untergeordnete Akteure des Bildungswesens ist intendiert und notwendig. Diese Feststellung führt zu der Forderung, Fortbildungen zum Umgang mit der Arbeitshilfe – zur Gewährung von Nachteilsausgleich – durchzuführen, um Autonomie im Genehmigungsprozess nutzen zu können und dennoch Vorgaben zu genügen. Die Autorin hat mit derartigen Fortbildungen bereits gute Erfahrungen sammeln können.

Literatur

- Altricher, H. (2009): Governance – Schulreform als Handlungskoordination. In: Die Deutsche Schule, 101 (3), 240-252.
- Altricher, H. & Wiesinger, S. (2004): Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe, 220-233.
- APO-GOSt (2018): Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe: Fassung 12.07.2018. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GY-Oberstufe-SekII/APO-GOSt.pdf>. (Abrufdatum: 25.09.2018).

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008): *Sozialpsychologie*. München u.a.: Pearson Higher Education.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- MSW (2015): *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. Ehemals online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.pdf. (Abruf: 30.10.2015). – Exemplar bei Autorin einsehbar.
- MSB (2017): *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten für die Gymnasiale Oberstufe sowie für die Abiturprüfung – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. Version: Juli 2017. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/3-Arbeitshilfe_GymnasialeOberstufe-und-Abiturpruefung.pdf. (Abruf: 25.09.2018).
- Salheiser, A. (2014): *Natürliche Daten: Dokumente*. In: N. Baur & J. Balsius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 813-827.
- Schwarzer-Petruck, M. (2014): *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014): „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ *Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion*. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 61-78.
- VVzAPO-GOST (2018). *Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der gymnasialen Oberstufe*. In: *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.): *BASS 2018/2019*. Erfstadt: Ritterbach-Verlag, S. 13/68-13/84.
- Wolff, S. (2004): *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 502-513.
- Wolff, S. (2006): *Textanalyse*. In: R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 245-273.

Georg Geber

Zwischen Abweichung, Normalität und Chancengleichheit – Grauzonen in Konzeptualisierungen von Nachteilsausgleichen

Abstract

Nachteilsausgleiche sind im Rahmen inklusiver Schulentwicklungen wichtige und zugleich wenig beforschte Maßnahmen zur Anpassung äußerer Bedingungen an „Einschränkungen“. Eine zentrale Frage ist, was überhaupt als „Nachteil“ anerkannt wird. Der Beitrag stellt die konzeptionellen Vorgaben der Kultusministerkonferenz sowie von Nordrhein-Westfalen bezüglich der Feststellung eines „Nachteils“ dar. Anschließend werden die Vorgaben auf darin implizierte Leistungs-, Normalitäts- und Gerechtigkeitsverständnisse untersucht und mit Blick auf ihre möglichen Folgen für die Praxis eingeordnet.

1 Einführung

In Diskussionen über die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems stellt sich unter anderem die Frage nach einer gerechten Verteilung von Ressourcen, die gleichzeitig auch eine Stigmatisierung von bestimmten Personengruppen möglichst vermeiden soll. Aktuell werden besondere Hilfen oft mit der Feststellung von Bedarfen verbunden. Dies ist auch bei Nachteilsausgleichen der Fall, da hier die verantwortlichen schulischen und schulbehördlichen Akteur*innen anhand oftmals weit auslegbaren rechtlichen Normen feststellen müssen, was als „Nachteil“ definiert werden kann und ob ein solcher aus ihrer Sicht in einem konkreten Einzelfall vorliegt. In diesem Beitrag soll nun geprüft werden, inwiefern die Zuschreibung eines „Nachteils“ als Grundlage der Vergabe von kompensierenden Maßnahmen eine sehr spezifische Zuschreibung einer Abweichung von einer wenig definierten Leistungsnorm darstellt. Zuerst werden grundsätzliche Aspekte der Konzepte von Nachteilsausgleichen der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) referiert. Daran anschließend werden diese Ausführungen auf in ihnen eingeschriebene Normalitäts- und Gerechtigkeitsverständnisse sowie leistungsbezogene Normen kritisch hinterfragt. Der Beitrag betrachtet im Folgenden die potenziellen Konsequenzen dieser normativen

Setzungen für die Gestaltung und Umsetzung von Nachteilsausgleichen, um abschließend weitere Forschungsbedarfe in Bezug auf kompensatorische Maßnahmen in der Schule zu formulieren.

2 Charakteristische Merkmale von Nachteilsausgleichen

Die KMK benennt Nachteilsausgleiche als „inklusive Bildungsangebote“ (KMK 2011, 7). Diese sollen als kompensatorische Maßnahmen für Schüler*innen mit „Einschränkungen“ Hemmnisse in deren Lernprozessen, die durch „Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ (ebd., 10) bedingt werden, verringern oder ganz beseitigen. Dabei geht die KMK davon aus, dass die einschränkungsbedingten Barrieren dazu führen, dass diese Lernenden ihre wirkliche Leistungsfähigkeit in der Schule nicht zeigen können. Einschränkungen in der Leistungserbringung entstehen dabei aus einer Wechselwirkung zwischen intrapersonalen Merkmalen der Lernenden und äußeren Bedingungen in der Schule. Um dieser Wechselwirkung zwischen schulischen Faktoren und intrapersonal bedingten Merkmalen gerecht zu werden, sollen auf den Einzelfall passende Maßnahmen gefunden werden. Nachteilsausgleiche verfolgen dabei dieses zentrale Ziel:

„Es gilt, Bedingungen zu finden, unter denen Kinder und Jugendliche ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, ohne dass die inhaltlichen Leistungsanforderungen grundlegend verändert werden. Eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, stellt eine gleichwertige, zielgleiche Leistung dar.“ (s.o.)

Schüler*innen mit einem Nachteilsausgleich erbringen also Leistungen, die mit denen der anderen Lernenden vergleichbar sein sollen. Das gleiche inhaltliche Ausgangsniveau für alle Schüler*innen ist dabei eine zentrale Voraussetzung. Ebenso ergibt sich mit einem Nachteilsausgleich die Möglichkeit einer zielgleichen Bewertung bei Ausgleich der einschränkenden Faktoren in der Leistungserbringung. Die Anwendung solcher kompensatorischer Maßnahmen führt also zur Möglichkeit, die Leistungen von Schüler*innen mit Einschränkungen anhand der kriterialen und der sozialen Norm zu bewerten. Dies hat gegebenenfalls auch den Vorteil, dass Lernende zu zielgleichen Abschlüssen geführt werden können, die sie ohne diese Hilfen nicht erlangt hätten.

Dieses – zuerst einmal sehr positiv erscheinende – inklusive Bildungsangebot ist in dem Erlass der KMK nicht weiter spezifiziert. So stellen sich zum Beispiel Fragen danach, wie nun ein Nachteilsausgleich im Einzelfall so gestaltet werden kann, dass er dem zentralen Kriterium der gleichen inhaltlichen Leistungsanforderung entspricht. Hier ist anzunehmen, dass die Gestaltung von Nachteilsausgleichen potenziell herausfordernd sein kann, da im Einzelfall eine Balance zwischen den

Bedürfnissen der Schüler*innen und den Ansprüchen der Curricula des jeweiligen Fachs und der Schulform gefunden werden muss. Als grundlegendere Frage erscheint aber, was überhaupt als „Nachteil“ oder als „Einschränkung“ im Sinne eines Nachteilsausgleichs anzusehen ist. Vor allem für die entscheidenden und handelnden schulischen Akteur*innen kann diese Frage eine sehr zentrale werden. Die Handreichungen des Landes Nordrhein-Westfalen geben hier einen differenzierteren Hinweis auf die Kriterien, die einen „Nachteil“ definieren:

„Nachteilsausgleiche zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen und/oder Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung durch gezielte Hilfestellungen in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf die gestellten Anforderungen nachzuweisen. Diese Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen werden als Nachteilsausgleiche bezeichnet.“ (MSB 2017, 3)

Die Gruppe der anspruchsberechtigten Personen wird hier mit der Untergliederung in Lernende mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen und mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung weiter ausdifferenziert. Eine weitere Spezifizierung der Zielgruppe findet sich auch darin, dass Schüler*innen mit Störungen des Autismus-Spektrums oder auch Lernende mit temporären Einschränkungen (z.B. Brüche o.ä.) einen Nachteilsausgleich erhalten können. Im Bereich der Teilleistungsstörungen finden sich für „besondere Auffälligkeiten im Lesen und Schreiben“ weitere Möglichkeiten für Nachteilsausgleiche (vgl. ebd., 4 ff.). Allerdings werden ausgleichende Maßnahmen für Schüler*innen mit „besonderen Auffälligkeiten im Rechnen“ ausgeschlossen. Diese Tatsache begründet das Ministerium wie folgt:

„Während Schülerinnen und Schüler mit LRS sehr wohl ihre fachbezogenen Kompetenzen (beispielsweise durch mündliche Beiträge) in den Unterricht einbringen können, ist dies im Fach Mathematik für Schülerinnen und Schüler mit Rechenstörungen so nicht möglich. Die verfehlten Rechenoperationen, die einer schriftlichen oder mündlichen Beteiligung im Unterricht vorausgehen, führen in der Konsequenz leider häufig zu „falschen“ Ergebnissen.“ (ebd., 12)

Darüber hinaus sieht das Ministerium nicht als gesichert an, dass Dyskalkulie als Ursache für Probleme im Rechnen diagnostizierbar ist und es sich dabei nicht vielleicht nur „um eine Minderleistung innerhalb einer ‚normalen‘ schulischen Leistungsverteilung handelt, die sich bekanntlich häufig nicht als durchgängig homogenes Leistungsprofil darstellt.“ (s.o). Dyskalkulie als Grund für einen Nachteilsausgleich wird also deswegen ausgeschlossen, weil manifeste Probleme im mathematischen Bereich als „normale“ Phänomene im Schulalltag gewertet werden können, die darüber hinaus dazu führen, dass die betroffenen Schüler*innen auch nicht den gleichen inhaltlichen Leistungsanforderungen entsprechen können. Diese Argumentation macht für Schüler*innen mit Problemen im Rech-

nen deutlich, dass ihnen aufgrund zweier Faktoren die Legitimation für einen Nachteilsausgleich fehlt: Sie können dem Anspruch der gleichen inhaltlichen Leistungsanforderungen nicht entsprechen. Gleichzeitig sind die oft fehlerhaften Leistungen aber nicht auf eine „unnormale“ Ursache zurückzuführen, die einen Nachteilsausgleich legitimieren würde. Lernende mit Dyskalkulie scheinen sich also in einer paradoxen Lage zu befinden, in der sie einerseits zu „normal“ sind und andererseits aber auch nicht in der Lage sind, der Leistungsnorm im Fach Mathematik zu entsprechen.

3 Verständnisse von Chancengleichheit, Leistung und Normalität in konzeptionellen Vorgaben zu Nachteilsausgleichen

In der Vergabe von Nachteilsausgleichen scheinen also – wie es unter anderem an dem Beispiel der Dyskalkulie in Nordrhein-Westfalen deutlich wird – Verständnisse von Normalität eine entscheidende Rolle zu spielen. Dabei scheint schon in der Zielsetzung der kompensatorischen Maßnahmen ein spezifisches Verhältnis von Norm und Abweichung zu bestehen: Die grundsätzliche Ausrichtung, gleiche Ausgangsbedingungen schaffen zu wollen, impliziert, dass es eine Gleichheit der Chancen in der Leistungserbringung gibt, die für „normale“ Schüler*innen schon gegeben ist. Vor dem Hintergrund dieses Ausgangsniveaus wird die Situation der Schüler*innen, die potenziell einen Nachteilsausgleich erhalten können, bewertet. Eine Diskrepanz zum Normalniveau entsteht durch die Feststellung eines „Nachteils“, der eine Abweichung von einer Erwartungshaltung (vgl. Goffmann 1980, 13 ff.) an die Leistung eines Lernenden beinhaltet. Der Weg zur Feststellung eines „Nachteils“ kann daher an mehreren Stellen von Normalitätsvorstellungen geprägt sein. Zuerst muss erkannt oder auch antizipiert werden, dass ein Leistungsergebnis negativ abweichend von einer Leistungserwartung an „normale“ Lernende ausfällt. Dabei scheint es auch – wie im zuvor angeführten Auszug zur Dyskalkulie in NRW angeführt – von Relevanz zu sein, dass sich die erbrachte Leistung außerhalb einer akzeptierten Streuung bewegt. Zugleich muss die zugeschriebene Ursache, die zu einer defizitären Leistung geführt hat, als nicht „normal“ angesehen werden. Die entscheidenden Akteur*innen müssen daher eine nicht erwartungsgemäße Leistung auf eine einschränkungsbedingte Abweichung von der Norm in den Ausgangsbedingungen der Leistungserbringung zurückführen.

Obwohl die erbrachte Leistung nicht der Erwartungshaltung entspricht, fallen Schüler*innen, die einen Nachteilsausgleich erhalten können, aber nicht ganz durch das Raster einer den Konzeptualisierungen impliziten Leistungsnorm. Bei ihnen wird ein Leistungspotenzial antizipiert, das sich zwar nicht in aktuell

erbrachten Leistungen widerspiegelt, aber über Maßnahmen des Nachteilsausgleichs hervorgebracht werden kann. Dementsprechend stehen sich eine faktische oder erwartete „unnormale“ Abweichung von der Erwartungshaltung an die Leistung und eine antizipierte Entsprechung gegenüber normativer Ansprüche an Leistungsfähigkeit bei der Zielgruppe des Nachteilsausgleichs gegenüber. In beiden Bereichen wird aber nicht weiter expliziert, wann Lernende (nicht) der Norm entsprechen: Das implizit gedachte gleiche Ausgangsniveau von „normalen“ Schüler*innen sowie die Ansprüche an Leistungen dieser werden nicht weiter definiert und erscheinen somit als eine Art unausgesprochene Erwartungshaltung, die im Konzept eine hohe Relevanz hat. Diese – so lässt sich vermuten – wird bei und von denjenigen, die das Konzept anwenden, als geteilt vorausgesetzt, aber nicht weiter expliziert. Das Leistungspotenzial scheint ebenso dieser Logik zu folgen, denn auch hier scheint eine Erwartungshaltung zu bestehen, die nicht weiter erklärungsbedürftig ist. Darüber hinaus entsteht für die Feststellung eines Nachteilsausgleichs eine Grauzone, in der zum einen zwar eine Abweichung von der Norm anerkannt werden muss, gleichzeitig aber auch eine zu starke Diskrepanz zum Niveau der anderen Lernenden nicht akzeptiert werden kann.

Die Funktion des Nachteilsausgleichs lässt sich nun als eine Anpassung der Schüler*innen mit einer „Einschränkung“ an ein allen „normalen“ Schüler*innen gemeinsames Ausgangsniveau beschreiben: Über kompensatorische Maßnahmen sollen die zuvor defizitären Bedingungen der Leistungserbringung auf ein vergleichbares Niveau gebracht werden. Über diese Normalisierung soll Chancengleichheit im Sinne von gleichen Ausgangschancen geschaffen werden. Hierin lässt sich das unter anderem von Giesinger beschriebene und kritisierte „Standardverständnis“ von Bildungsgerechtigkeit erkennen (vgl. Giesinger 2007). Der Nachteilsausgleich schafft dadurch einen „gerechten“ Zustand, indem er dafür sorgt, dass die Einschränkung keinen Einfluss mehr auf die erbrachte Leistung hat. Damit wäre das schulische Versprechen, dass eine gerechte Ungleichbehandlung nur über die Leistung legitimiert sein darf, auch über Nachteilsausgleiche einlösbar. Der Nachteilsausgleich sorgt so gesehen dafür, dass das Leistungsprinzip auf der Grundlage von Chancengleichheit auch für Schüler*innen mit Einschränkungen eingehalten werden kann. Anzumerken ist hier aber, dass sich aufgrund der unklaren Definition des Zustands gleicher Chancen, der durch Nachteilsausgleiche geschaffen werden soll, für die entscheidenden Akteur*innen komplexe offene gerechtigkeitsbezogene Fragen stellen.

4 Potenzielle Folgen für entscheidende Akteur*innen

Die Regulierungen auf der Ebene der KMK sowie in NRW sind, bis auf die zuvor angeführten Grundsätze, relativ offen und überlassen den entscheidenden schulischen oder schulbehördlichen Akteur*innen viele Freiräume. So gibt es zwar in NRW einzelne Hinweise und schulformspezifische Handreichungen zur Gestaltung von Nachteilsausgleichen, diese strukturieren aber die Feststellung von „Nachteilen“ oder „Einschränkungen“ nur sehr wenig (vgl. z.B. MSB 2017). Aufgrund dieses Eindrucks lässt sich vermuten, dass die Diagnose von Barrieren in der jeweiligen Einzelsituation zu einem großen Teil von den involvierten Personen in diesen Fällen abhängen.

Mit Blick auf die oben angeführten Normalitätsvorstellungen in Konzeptionierungen des Nachteilsausgleichs lassen sich nun mehrere für die Praxis in der Erstellung und Umsetzung relevante Aspekte benennen:

- Da die Konzeptualisierungen zwar Normen, wie etwa eine Leistungsnorm, implizieren, diese aber nicht weiter ausführen, stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte und andere Akteur*innen diese wenig spezifizierten normativen Ansprüche rekontextualisieren. Hier ließe sich vermuten, dass sie die „leeren Stellen“ mit ihren eigenen oder organisationsinternen Erwartungshaltungen bezüglich einer „normalen“ Leistung oder eines „normalen“ Leistungspotenzials füllen. Die Beurteilung der Leistungen sowie der Leistungsfähigkeit von Schüler*innen mit einer „Einschränkung“ wäre dann also, wie es auch für die Leistungsbeurteilung immer wieder konstituiert wird, Aufgabe der Regelschullehrkräfte und auch zu einem großen Teil abhängig von den Situationsdeutungen der Lehrkräfte (vgl. Terhart 2011).
- Entscheidende Akteur*innen stehen vor einer komplexen Aufgabe, wenn sie einschätzen müssen, ob ein „Nachteil“ vorliegt oder nicht. Potenziell bewegen sie sich in einer Grauzone, die sich dadurch ergibt, dass sie feststellen müssen, dass ein defizitärer Zustand in Bezug auf die Leistungserbringung besteht. Gleichzeitig müssen sie aber auch erkennen, ob die Defizite noch in einem für Nachteilsausgleiche angemessenen Maß bestehen oder schon zu gravierend für eine Bewertung anhand der sozialen und kriterialen Norm sind. Zugespitzt ließe sich hier formulieren, dass Lehrkräfte eine nachteilsausgleichs-spezifische Form der Abweichung von ihrer persönlichen Erwartungshaltung diagnostizieren müssen, ohne konkrete Anhaltspunkte zu haben, was eine Abweichung im Sinne eines „Nachteils“ ist. Als grundsätzliche Richtlinien sind hier zwar das antizipierbare Leistungspotenzial der Schüler*innen sowie der Anspruch der gleichen inhaltlichen Leistung zu nennen. Allerdings finden sich auch zur Diagnose des Potenzials sowie des inhaltlichen Kerns eines Unterrichtsgegenstands keine Hinweise. Hier scheint es auch eher den Lehrkräften überlassen, wie sie die (verborgene) Leistungsfähigkeit von Schüler*innen einschätzen.

- Ergebnisse aus der Attribuierungsforschung geben Hinweise darauf, dass in der Erklärung von Leistungen Zuschreibungen von Ursachen ein zentraler Anhaltspunkt sind (vgl. Bloch 2014). Sie dienen nicht nur der Erklärung von erbrachten Leistungen, sondern können auch Einfluss auf weiteres Vorgehen in der Förderung von Schüler*innen haben. So kann auch die Beantwortung der Frage, ob bei einer Schülerin oder einem Schüler ein „Nachteil“ vorliegt, von der Zuschreibung der Ursache für eine als defizitär angesehene Leistung abhängen. Dabei zeigt sich bei Nachteilsausgleichen wiederum eine besondere Spezifik: Die entscheidenden Akteur*innen müssen ein unzureichendes Leistungsergebnis auf eine anerkannte „Einschränkung“ zurückführen können, die tendenziell als zeitstabil angesehen wird. Gleichzeitig müssen sie aber auch erkennen können, dass die Ursache für eine Leistung nicht nur intrapersonal verortet ist und letztlich durch eine Veränderung in der Umwelt der Schüler*innen verbessert werden kann. Besonders für den Nachteilsausgleich ist, dass die ausgleichenden Maßnahmen erst aufgrund einer so gearteten Zuschreibung rechtlich abgesichert sind.

Die schon an sich komplexe Aufgabe des Feststellens eines „Nachteils“ wird darüber hinaus dadurch erschwert, dass die entscheidenden Akteur*innen spezifisches Wissen über die Einschränkung im Einzelfall (z.B. über Störungen des Autismus-Spektrums) haben müssen, das gleichzeitig mit einem Wissen über rechtlich abgesicherte pädagogische Maßnahmen im Rahmen des Nachteilsausgleichs verbunden werden muss. Gleichzeitig müssen rechtliche Vorgaben aber auch in ein Verhältnis zum eigenen Gerechtigkeitsempfinden gestellt werden, wie an diesem Zitat aus einer Gruppendiskussion im Rahmen meiner Dissertation deutlich wird:

„Und da war ich selbst auf einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie, wo jemand von der Schulaufsicht da war einen Fortbildungsteil übernommen hat und ganz klar gesagt hat: ‚Die (.) haben da keinen Anspruch auf irgendetwas.‘ (.) Und dann=dann ging das noch weiter. Dann haben die uns die Fördersituation vorgestellt [...] Ja, und dann habe ich mir das so vorgestellt: Die ha-, die werden dann gefördert in Schulen und machen etwas äh: was die anderen nicht machen und dann wenn die Leistungssituation kommt, spricht: vor allen Dingen die=die Klassenarbeit (.) dann müssen sie die dann aber mitschreiben. Dann haben wir das so nach:gefragt bei der Schulaufsichtsbeamtin und die hat gesagt: Ja:, das stimmt. (.) Ja, in einer Leistungssituation müssen die gleich behandelt werden, (.) auch wenn die einen Teil ihrer=ihrer Lernzeit (.) ihrer Unterrichtszeit (.) sich mit anderen Dingen beschäftigt haben, weil alle wissen, dass das was im Moment die Klasse macht, das können die gar nicht. Das können die auch gar nicht verstehen. Ja? Also da is wirklich äh: eine rechtliche Regelung (.) da, die äh den ähm den Lernanforderungen der=der Kinder völlig zuwider läuft.“

Der hier adressierte – und schon unter Punkt zwei dargelegte – Ausschluss der Dyskalkulie bei Maßnahmen des Nachteilsausgleichs in NRW schafft hier aus

Sicht des Diskussionsteilnehmers eine Situation, die pädagogisch nicht tragbar ist. Für die Schüler*innen mit Dyskalkulie entsteht eine Lage, in der sie im Unterricht zwar zu ihren Mitschüler*innen unterschiedliche Inhalte lernen, aber in Situationen der Leistungserbringung die gleiche Leistung erbringen müssen, ohne dabei Hilfen zu erhalten. Es entsteht also eine faktische Problemstellung aus der schon im Konzept angelegten paradoxen Argumentation in der Handreichung, die zwar festhält, dass die betroffenen Lernenden nie angemessene Leistungen erbringen können, aber trotzdem nicht in der Ursache in legitimierender Weise von der Norm abweichen.

Neben dieser hier deutlich werdenden Grauzone in Bezug auf Dyskalkulie wurden in diesem Text mehrere andere potenzielle offene Stellen herausgearbeitet. Nachteilsausgleiche scheinen, vor allem mit Blick auf ihre Entwicklung und Gestaltung in Einzelfällen oder Organisationen, zum einen ein potenziell spannungsgeladenes, zum anderen ein wenig beforschtes schulisches Handlungsfeld zu sein (vgl. Geber 2017; vgl. Kieme & Lau 2017), das es weiterhin vor allem in seiner schulischen Gestaltung und Umsetzung durch Lehrkräfte – auch im Rahmen meiner Dissertation – zu beleuchten gilt.

Literatur

- Bloch, D. (2014): Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geber, G. (2017): Der Nachteilsausgleich an der Regelschule – Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs. In: A. Textor, S. Grüter, I. Schiemeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbeurteilung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-180.
- Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362-381.
- Goffman, E. (1980): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011) (Hrsg.): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Abrufdatum: 24.09.2018).
- Kieme, A. & Lau, R. (2017): Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In: A. Textor, S. Grüter, I. Schiemeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbeurteilung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 181-190.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2017) (Hrsg.): *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. Online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Recht_Beratung_Service/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf (Abrufdatum: 24.09.2018).
- Terhart, E. (2011): Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: E. Terhart & M. Rothland (Hrsg.) *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 699-717.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Ulrike Barth, Dr.

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Standort Mannheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Langjährige Tätigkeit an der Freien Waldorfschule Kreuzberg, Berlin. Qualifizierte Prozessbegleiterin für inklusive Entwicklungsprojekte. Vertretungsprofessur am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität
ulrike.barth@alanus.edu

Andrea Bethge, Dr.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation, empirische Bildungsforschung, Lehrerbildung, Inklusion
andrea.bethge@thillm.de

Thomas Bienengräber, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Berufsorientierung, Curriculumentwicklung, Moralentwicklung, Situationsforschung
thomas.bienengraeber@uni-due.de

Thomas Bürger, Dr.

Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik
Thomas.Buerger@erziehung.uni-giessen.de

Tobias Buchner, Mag. Dr.

queraum. kultur- und sozialforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Dis/Ability Studies in Education, Inklusive Forschung
buchner@queraum.org

Christine Demmer, Jun.-Prof in, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden (insb. Bildungs- und Biografieforschung), Geschlecht und Behinderung, schulische Inklusion
christine.demmer@uni-bielefeld.de

Georg Geber, M.A.

Universität Siegen und Bergische Universität Wuppertal

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachteilsausgleiche, Leistung und Inklusion, Inklusive Berufsorientierung

geber@erz-wiss.uni-siegen.de ; geber@uni-wuppertal.de

Dietlind Gloystein

Humboldt-Universität zu Berlin, Mitarbeiterin im Projekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte (FDQI-HU)“, Qualifizierte Prozessbegleiterin für inklusive Entwicklungsprojekte

Dietlind.Gloystein@hu-berlin.de

Silvia Greiten, Dr.

Bergische Universität Wuppertal

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität, Individueller Förderung, Hochbegabung, Inklusion, Lehrerprofessionalisierung

greiten@uni-wuppertal.de

Rainer Grubich, Mag. Dr.

Pädagogische Hochschule Wien, Büro für Inklusive Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusive Schulentwicklung, Umgang mit Heterogenität, Integrative Beschulung von Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störung

rainer.grubich@phwien.ac.at

Regina Grubich-Müller

Bildungsdirektorin für Wien

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Altersheterogenität, Inklusion

regina.grubich-mueller@ssr-wien.gv.at

Marek Grummt

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Kasuistische Lehrer*innenbildung und Inklusionsorientierte Sonderpädagogik

marek.grummt@paedagogik.uni-halle.de

Catalina Hamacher, M.A.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Geschlechterforschung, Qualitative und rekonstruktive Sozialforschung, Ungleichheitsforschung im frühkindlichen Bildungsbereich

catalina.hamacher@uni-paderborn.de

Inge Holler-Zittlau

Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder; Diagnose und Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder mit Störungen im Spracherwerb; Didaktik und Methodik inklusiven Sprachheilpädagogischen Unterrichts

Inge.Holler-Zittlau@erziehung.uni-giessen.de

Benedikt Hopmann, M.A.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in den Hilfen zur Erziehung, Capabilities Approach, Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe & Schule

benedikt.hopmann@uni-bielefeld.de

Jacquelin Kluge

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogisches Professionsverständnis, (Multi-)professionelle Kooperation in inklusiven Settings

jacquelin.kluge@uni-bielefeld.de

Brigitte Kottmann, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schüler*innenhilfeprojekt „Schule für alle“, Umgang mit Heterogenität und Forschendes Lernen in Lernwerkstätten

Brigitte.Kottmann@uni-bielefeld.de

Philipp Krämer, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Merkmale und Charakteristika von schulischer Inklusion; Kooperative Zusammenarbeit von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Disziplinen, Konzepte, Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften zu (schulischer) Inklusion

pkraemer@uni-wuppertal.de

Ramona Lau

Oberstufen-Kolleg Bielefeld und Mitglied verschiedener Forschungs- und Entwicklungsgruppen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachteilsausgleich sowie Inklusion in der Sekundarstufe I

ramona.lau@uni-bielefeld.de

Bettina Lindmeier, Prof. Dr. phil. habil.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abt. Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Inklusionsforschung, Differenzforschung

bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Gertrud Lohaus, Prof. Dr.

Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Mathematik und Naturwissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biochemie der Pflanze

Lohaus@uni-wuppertal.de

Mia Lücke

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abt. Didaktik der Symbolsysteme – Mathematik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Inklusionsforschung, sonderpädagogische Handlungsfelder der Mathematikdidaktik

mia.luecke@ifs.uni-hannover.de

Birgit Lütje-Klose, Prof.‘in, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Sonderpädagogik, Inklusive Didaktik, Diagnostik und Förderung, (Multi)professionelle Kooperation

birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Daniel Mays, Jun.-Prof., Dr.

Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogische Grundlagen, Arbeit in multiprofessionellen Teams, Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung, inklusionsorientierte Übergangsgestaltung

daniel.mays@uni-siegen.de

Frank J. Müller, Prof. Dr.

Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Open Educational Resources, zieldifferenter Gemeinsamer Unterricht, historische Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts

*frankj.mueller@uni-bremen.de***Kathrin Müller**, Jun. Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Partizipative Schulforschung; Forschendes Studieren, Lernschwierigkeiten

*k.mueller@ph-ludwigsburg.de***Catania Pieper**, M.A.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität – Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, Wahrnehmung und Umgang mit Heterogenität und Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

*Catania.Pieper@uni-bielefeld.de***Thomas Retzmann**, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Berufsorientierung, ökonomische Allgemeinbildung und kaufmännische Bildung, Kompetenzmodelle und Standards der ökonomischen Bildung, finanzielle Bildung, Entrepreneurship Education, berufsmoralische Bildung in Wirtschaft und Verwaltung, Wirtschafts- und Unternehmensethik in Theorie und Praxis, Komplexe Lehr-Lern-Arrangements für die ökonomische und berufliche Bildung

*thomas.retzmann@uni-due.de***Roswitha Ritter**, M.Ed.

Bergische Universität Wuppertal

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzepte von schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden, Lehrerausbildung für schulische Inklusion, Vorbereitung auf Co-Teaching

rritter@uni-wuppertal.de

Miriam Schöps

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrerbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstatt, Lernbegleitung,
inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, selbstgesteuertes Lernen und reflexive
Begleitung in der Lehrer*innenbildung
miriam.schoeps@paedagogik.uni-halle.de

Lena Schoissengeyer, Mag.a

queraum. kultur- und sozialforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Partizipation von Kin-
dern und Jugendlichen
schoissengeyer@queraum.org

Simone Seitz, Prof. Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ungleichheit und Intersektionalität im
Erziehungs- und Bildungssystem, Schulentwicklung im Kontext von Inklusion
und Exklusion, Frühe Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen
simone.seitz@uni-paderborn.de

Toni Simon, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts; inklusive
Schulpädagogik mit Fokus auf Fragen inklusiver Didaktik, Diagnostik und Parti-
zipation; Einstellungen zur schulischen Inklusion im Professionalisierungsprozess
toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Matthias Trautmann, Prof. Dr.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Schule und im Un-
terricht, Individuelle Förderung und innere Differenzierung, Schulpädagogik und
Allgemeine Didaktik, Englischunterricht und Englischdidaktik
matthias.trautmann@uni-siegen.de

Lütfiye Turhan, M.Sc.

Universität Duisburg-Essen
luetfiye.turhan@uni-due.de

Marcel Veber, Dr.

Universität Osnabrück, Fachbereich 3: Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Fachdidaktik, Pädagogische Professionalität, Lehrer*innenbildung und Inklusionsorientierte Sonderpädagogik

marcel.veber@uni-osnabrueck.de

Martin Vollmar

Wissenschaftlicher Referent im bsj Marburg – Zentrum für Frühe Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Abenteuer- und Erlebnispädagogik, Fallrekonstruktion, naturbezogene Elementarpädagogik, soziale und historische Aspekte von Körper- und Outdoorkulturen

vollmar@bsj-marburg.de

Antje Wehner, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Lehrerbildung

wehner@uni-wuppertal.de

Vor zehn Jahren regte die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und die damit einhergehende rechtliche Verankerung inklusiver Prozesse eine Vielzahl von strukturellen Veränderungen im Bildungssystem an.

Daher liegt der inhaltliche Fokus auf Lehren und Lernen in inklusiven Settings. Thematisiert werden damit sowohl inklusives Lehren und Lernen im Bildungsverlauf durch Kindertagesstätten und Schulen als auch in den Hochschulen.

Der erste Band verhandelt Grundfragen der Erziehung und Bildung mit Schwerpunktsetzung auf Normalität und Diversität.

Die Herausgeber*innen

arbeiten alle am Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Marie Esefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Kirsten Müller, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Elisabeth von Stechow, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung

Barbara Klocke, Förderschullehrerin und Mitarbeiterin

978-3-7815-2288-6



9 783781 522886