

Katja Scheidt

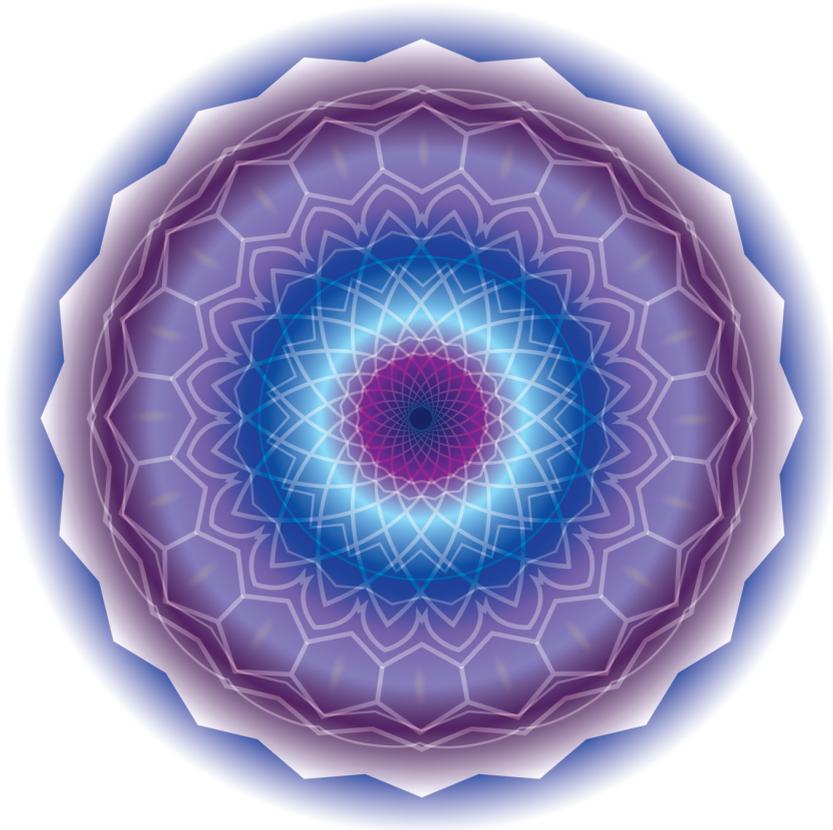


Basiswissen Grundschule

Band 36

Inklusion

Im Spannungsfeld von Individualisierung
und Gemeinsamkeit





Basiswissen Grundschule

Band 36

Inklusion

Im Spannungsfeld von Individualisierung
und Gemeinsamkeit

Von
Katja Scheidt



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Basiswissen Grundschule

Herausgegeben von:

Band 1 bis 18: Jürgen Bennack

Ab Band 19: Astrid Kaiser

Die Reihe „Basiswissen Grundschule“ ist einem schüler- und handlungsorientierten, offenen Unterricht verpflichtet, der auf die Stärkung einer selbstständigen, sozial verantwortlichen Schülerpersönlichkeit zielt.

Titelbild: Judith Kalicki

Lektorat und Satz: Hanna-Katharina Meyer

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn unter dem Titel „Praktiken und Orientierungen inklusionserfahrener Lehrer/innen zur Zusammenführung von Individualisiertem und Gemeinsamen Lernen – Ein Beitrag zur Inklusiven Didaktik“ als Dissertation vor.

Gutachter/innen: Prof. Dr. Simone Seitz und Prof. Dr. Andreas Hinz.

Das Kolloquium fand am 13.03.2017 statt.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1764-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bedanken bei

- meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Simone Seitz: Danke für die Erfahrungen, die ich in verschiedenen Forschungsprojekten machen konnte, für deine zahlreichen Tipps und Hinweise sowie für dein Vertrauen und Verständnis, auch in schwierigen Zeiten;
- meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Andreas Hinz: Danke für dein Zutrauen (du warst der Erste, der mich fragte, ob ich promovieren möchte) sowie für die vielfältige Beratung und Unterstützung und deine Wertschätzung;
- den an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer/innen-Teams und Schüler/innen: Danke – ohne Sie/euch wäre die Studie nicht zustande gekommen;
- bei meinen Kolleg/innen im weitesten Sinne: Danke für eure Tipps in den Forschungskolloquien und darüber hinaus (thanx to Natascha especially);
- bei meiner Lektorin Hanna: Danke für die Formatierung, deine Hinweise zu Rechtschreibung und Co. und deine Geduld;
- bei meiner Freundin Judith, die glücklicherweise Grafikdesignerin ist und mir das Cover gezaubert hat;
- bei meiner Familie (insbesondere Mama ☺), bei Justus (du warst mir eine große Stütze) und meinen Freunden (meinen Chormädels!!, den „Patentanten“ und vielen mehr): Danke, dass ihr mir so oft den Rücken freigehalten habt, damit ich an der „Diss“ arbeiten konnte;
- der Herausgeberin Astrid Kaiser und dem Schneider-Verlag für die unkomplizierte Kommunikation und die tolle Möglichkeit der Publikation eines eigenen Buches.

Für Finja

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin der Reihe..... i

1 Einführung 1

Teil I: Theoretische Grundlagen

2 Heterogenität, Individualität, Homogenität, Gemeinsamkeit – Begriffe und Beziehungen..... 11

2.1 Begriffliche Einordnung 11

2.1.1 Heterogenität, Individualität, Leistungsdifferenz 11

2.1.2 Homogenität, Gleichheit, Gemeinsamkeit 14

2.1.3 Individualisiertes Lernen und Gemeinsames Lernen 15

2.1.3.1 Individualisiertes Lernen 16

2.1.3.2 Gemeinsames Lernen 21

2.1.3.3 Individuell, kollektiv und universell gemeinsam 24

2.2 Zum Verhältnis von Gemeinsamkeit und Individualität 27

2.2.1 Antinomie oder Komplement 27

2.2.2 Das Recht auf Gleichheit und Differenz nach Klafki (1994, 2007) 29

2.2.3 Zum aktuellen Ungleichgewicht im Heterogenitätsdiskurs der
Erziehungswissenschaften allgemein: Fokus Individualisierung..... 30

2.2.4 Anregung aus der Fachdidaktik: Dialogisches Lernen nach Ruf/Gallin (1998).... 31

**3 Zum Verhältnis von Gemeinsamkeit und Individualität im
inklusionsdidaktischen Diskurs 35**

3.1 Die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (1989) 37

3.2 Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1991)..... 41

3.3 Umgang mit Heterogenität nach Hinz (1993) 43

3.4 Egalitäre Differenz und Pädagogik der Vielfalt nach Prenzel (1993)..... 46

3.5 Gemeinsame Lernsituationen und indirekter Unterricht nach Wocken (1998/2011)
..... 48

3.6 Kern der Sache und Didaktische Leitlinien nach Seitz (2005/2008)..... 51

3.7 Bielefelder Ansatz einer Inklusiven Didaktik nach Kullmann/Lütje-Klose/Textor
(2014)..... 56

3.8 Inklusiver (Mathematik-)Unterricht nach Korff (2015) 58

3.9 Synopse 60

Teil II: Methodische Überlegungen

4 Forschungsmethodisches Vorgehen	67
4.1 Untersuchungsdesign	67
4.1.1 Forschungsinteresse, Ziel und Fragestellung.....	67
4.1.2 Qualitatives, zirkuläres Design	68
4.1.3 Konkretes Vorgehen – Erhebung in drei Phasen (Vorüberlegung, Durchführung, Reflexion).....	69
4.1.3.1 Pilotphase	70
4.1.3.2 Haupterhebung Teil I.....	73
4.1.3.3 Haupterhebung Teil II.....	76
4.2 Zwei zentrale Erhebungsinstrumente	78
4.2.1 Leitfadeninterview mit Aspekten von Gruppendiskussion.....	79
4.2.2 Teilnehmende Beobachtung des Unterrichts.....	83
4.3 Auswertungsmethode: Dokumentarische Methode zur Erfassung von Erfahrungswissen.....	85
4.3.1 Grundbegriffe der Dokumentarischen Methode: Praktiken und Orientierungen	86
4.3.2 Dokumentarische Methode zur Auswertung von Leitfadeninterviews	88
4.3.2.1 Formulierende Interpretation	89
4.3.2.2 Reflektierende Interpretation.....	90
4.3.3 Dokumentarische Methode zur Auswertung von Beobachtungsprotokollen aus der teilnehmenden Beobachtung.....	94
4.4 Sampling	98
4.4.1 Allgemeine Auswahl-Kriterien	98
4.4.2 Konkretes Sampling	102

Teil III: Ergebnisse und Schlussfolgerungen

5 Praktiken und Orientierungen zur Zusammenführung von Individualisiertem und Gemeinsamem Lernen	115
5.1 Praktiken zur Zusammenführung von Individualisiertem und Gemeinsamem Lernen	115
5.1.1 „Es gibt da so unterschiedliche Phasen am Tag“ – Phasen mit unterschiedlicher Gewichtung	116
5.1.2 „Das große Ganze im Blick haben“ – Flexibler Rahmen statt minutiöse Planung → Raum für situatives (Re-)Agieren.....	120
5.1.3 „Es gibt so viele produktive Situationen, Keimzellen des Lernens“ – Geöffneter Unterricht als vorrangige Praxis.....	126
5.1.4 „Das finden alle Kinder ganz spannend, dieses Material“ – Handlungsorientiertes Material und authentische Lernsituationen.....	133
5.1.5 „(...) dass jeder einen Zugang dazu finden kann“ – Offene Aufgaben und mehr	142
5.1.6 „Ich weiß, wie du das machen kannst“ – Kinder als Didaktiker/innen	150

5.2 Orientierungen zur Zusammenführung von Individualisiertem und Gemeinsamem Lernen	157
5.2.1 „Das kommt ja nur zustande, weil sie eben sehr unterschiedlich sind“ – Weiter Inklusionsbegriff.....	158
5.2.1.1 Heterogenität als Bereicherung	159
5.2.1.2 Gemeinsames Verantwortungsgefühl für das Lernen aller	170
5.2.2 „Es gibt ein Gemeinsames und da drin gucken wir, was will das einzelne Kind“ – Komplementäre Sicht auf Individualisiertes und Gemeinsames Lernen.....	173
5.2.2.1 Zum Verständnis von Individualisiertem Lernen und von Gemeinsamem Lernen.....	173
5.2.2.2 Zum Verhältnis von Individualisiertem und Gemeinsamem Lernen	182
5.2.3 „Mut zur Lücke“ – Selbstbewusster Umgang mit curricularen Vorgaben	187
6 Zusammenführung und Einordnung der Ergebnisse.....	195
6.1 Strukturierung und Zusammenführung der Praktiken und Orientierungen	195
6.1.1 Strukturierung der Praktiken und Orientierungen	195
6.1.2 Zusammenführung der Praktiken und Orientierungen	198
6.2 Verknüpfung der Orientierungen und Praktiken mit Konzepten Inklusiver Didaktik	203
7 Rückblick, Implikationen und Ausblick.....	209
7.1 Konsequenzen für die Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Ableitungen für die Lehrer/innen-Bildung	210
7.2 Anregungen für den theoretischen Diskurs um Inklusive Didaktik.....	221
Literatur	231
Abbildungsverzeichnis.....	243
Tabellenverzeichnis	244

Neue Antworten zur Frage nach Gemeinsamkeit und Individualisierung

Vorwort der Herausgeberin der Reihe

Die Frage nach Gemeinsamkeit und Individualisierung durchzieht die Geschichte der Pädagogik. Schon Gaudig fasste dieses Spannungsverhältnis Anfang des 20. Jahrhunderts für Gruppenarbeit in die Formel von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung und legte damit die Norm schulischer Arbeit in der Gemeinsamkeit fest. In der Debatte um Gesamtschulen in den 1970er Jahren war diese Frage ein heißes Eisen: Wie viel äußere Differenzierung sollte ermöglicht werden, ohne den Gedanken der Gesamtschule als Schule ohne Schulzweigtrennung zu gefährden.

In der Inklusionsdebatte erfährt diese Polarität eine neue Zuspitzung. Die abstrakte Formel „zieldifferent am gemeinsamen Gegenstand“ wirft viele Fragen für die Praxis auf. Wie viel Trennung darf bei derart heterogenen Schulklassen möglich sein? Wie viel Gemeinsamkeit ist möglich? Empirisch ist diese Frage bislang noch nicht bearbeitet worden.

Katja Scheidt hat sich entschieden, Antworten für diese Fragen aus dem Erfahrungswissen von Lehrer*innen herauszufiltern. Dazu hat sie untersucht, wie Lehrer*innen mit Inklusionserfahrung in diesem Dilemma urteilen und handeln. Sie nimmt die Expertise von Lehrer*innen als Grundlage, um daraus Schlussfolgerungen für die Frage nach dem Verhältnis von Gemeinsamkeit und Individualisierung im inklusiven Unterricht zu treffen.

Das Praxiswissen von Lehrer*innen integriert viele Erfahrungen und Bewertungsmaßstäbe von Lehrer*innen und bietet einen außerordentlich wichtigen praktischen Ansatz, um mehr Erkenntnisse für inklusiven Unterricht zu gewinnen. Häufig werden pädagogische Schritte nur abstrakt theoretisch begründet und sind dann letztlich nicht kompatibel mit der komplexen Wirklichkeit. Katja Scheidt sucht dagegen beim Praxiswissen von Lehrer*innen, um in der Praxis bewährte Lösungsstrategien zu finden.

In diesem Buch kommt die Autorin zu einer differenzierten Sicht der scheinbaren Gegensätze „Gemeinsames Lernen“ und „Individualisierung“. Die Praxis bietet bereits ein breites Spektrum an vermittelnden Unterrichtsformen und -methoden, bei denen das Gemeinsame auch am Rande des Klassengeschehens herausgebildet werden kann.

Sie bietet viele neue Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen an, aber auch schon ein beträchtliches Spektrum neuer Formen, die dem Anspruch der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes genügen und auch die Gemeinsamkeit aller Kinder in der Lerngruppe unterstützt.

Für alle, die sich ernsthaft mit Inklusion an ihrer Schule beschäftigen, bietet dieses Buch eine Fülle an praktikablen Denkanregungen.

Oldenburg im Mai 2017

Astrid Kaiser

1 Einführung

„Everyone is different, so everyone's the same“

(„Wir sind alle unterschiedlich und deswegen sind wir alle gleich.“¹)

Dieses vermeintliche Paradoxon entspringt einer Liedzeile der Band Mrs Greenbird² und erinnert sehr an den Ausruf der frühen italienischen Integrationsbewegung, der im deutschsprachigen Diskurs rund um Integration resp. Inklusion vielfach aufgegriffen wird (bspw. in Deppe-Wolfinger 1985):

„Tutti ugiali – tutti diversi“ (alle sind gleich – alle sind verschieden).

Beide Zitate beschäftigen sich mit Gemeinsamkeit und Verschiedenheit bzw. mit dem Verhältnis zwischen diesen beiden Aspekten. Dieses Thema steht auch im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit.

Motiviert durch die praktische Arbeit als Sonderpädagogin an einer inklusiven Grundschule entstand die Idee für die vorliegende Studie. An dieser Grundschule lernen Kinder, die bezogen auf unterschiedliche Differenzlinien wie Alter, Leistungs- bzw. Entwicklungsstand, sozioökonomischen Hintergrund u. v. m. in ihrer Zusammensetzung äußerst heterogen sind, gemeinsam in einer Lerngruppe (vgl. Scheidt 2009). In meiner Tätigkeit als Lehrerin konnte ich umfassende Erfahrungen im Umgang mit dieser heterogenen Schülerschaft sammeln. Gleichzeitig stellte ich mir zunehmend die Frage, wie Lehrer/innen an anderen Schulen diese Vielfalt handhaben und wie sich der Forschungsstand in diesem Bereich darstellt.

So begann ich damit, entsprechende Literatur zu den Themenfeldern Umgang mit Heterogenität (vgl. bspw. Boller et al. 2007; Warzecha 2003) und Integrative bzw. Inklusive Didaktik (vgl. u.a. Seitz 2005, Feuser 1995, Wocken 1998) zu studieren, themenadäquate Tagungen zu besuchen und den eigenen Unterricht diesbezüglich zu reflektieren. Eingearbeitet in den Themenkomplex, gab ich erste Seminare und Workshops an verschiedenen Universitäten dazu.

In der Verbindung der eigenen Unterrichtserfahrung mit den theoretischen Konzeptionen einer Inklusiven Didaktik konnte ein schulstufen- und fächerübergreifender Mangel an theoretisch fundierten Anregungen für den inklusiven Unterricht festgestellt werden, welcher auch von anderen Lehrer/innen bestätigt und in der Literatur beklagt wird (vgl. bspw. Seitz 2008). Vor diesem Hintergrund entstand die Idee einer Dissertation zu dem Thema Inklusive Didaktik. Es sollte der Frage nachgegangen werden, wie inklusionserfahrene Lehrer/innen mit (Leistungs-)Heterogenität umgehen, speziell wie

¹ Übersetzung der Band

² Diese Zeile stammt aus dem Song „Everyone's the same“ von der Band Mrs. Greenbird. Die Musiker/innen führen dazu in einem Videoclip zu Inklusion (<https://www.youtube.com/watch?v=YGeRj0udxjA>, Zugriff: 16.08.2016) aus, dass es gerade unsere Einzigartigkeit ist, die uns gemeinsam ist/uns eint.

sie die Anforderungen, einerseits individualisiert zu unterrichten und andererseits Gemeinsamkeit zwischen den unterschiedlichen Lernenden zu evozieren, erfüllen.

Bereits in der Literatur, insbesondere in der frühen Integrationsforschung (vgl. bspw. Reiser 1991, 14; Hinz 1993; Prengel 1999; Demmer-Dieckmann 2001, 124), aber auch in neueren inklusionsdidaktischen Veröffentlichungen (vgl. bspw. Seitz 2008, 228; Korff 2012) kommt dem Spannungsfeld Individualisiertes und Gemeinsames Lernen eine zentrale Relevanz zu. Allerdings fehlt in den meisten Fällen eine Präzisierung bzw. eine begriffsgenaue Auseinandersetzung, worauf bereits an anderer Stelle hingewiesen wurde (vgl. Scheidt/Köpfer 2013). Zu der geschilderten biografischen Motivation lässt sich also auch ein fachliches Desiderat ausmachen, welches die Notwendigkeit der Studie bekräftigt (s. dazu auch Kapitel 3).

Gegenstandsangemessen wurde sich für ein qualitatives Design entschieden (vgl. Przyborsky/Wohlrab-Sahr 2010). Erste Daten wurden in einer Pilotstudie erhoben, im Rahmen derer jeweils ein Lehrer/innen-Team aus zwei verschiedenen Grundschulen³ mit langjähriger Inklusionserfahrung zu ihrem Unterricht befragt wurden. Langjährige Inklusionserfahrung meint neben einer mind. fünfjährigen Erfahrung der Lehrer/innen im Gemeinsamen Unterricht eine bewusste Ausrichtung der jeweiligen Schule und damit auch der Teams in Richtung Inklusion i. S. v. über den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hinausgehend. Flankierend wurden in der Pilotphase zwei bis vier Stunden Unterricht beobachtet. Ziel war bereits hier, erste Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie Lehrer/innen mit heterogenen Lerngruppen umgehen. Die Auswertung der Pilotphase ergab fruchtbare Zwischenergebnisse, insbesondere zu spezifischen Rahmenstrukturen, welche als Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts herausgearbeitet werden konnten (vgl. Scheidt 2010). Weiterhin konnten anhand der Ausführungen der Lehrer/innen-Teams verschiedene Spannungsfelder ermittelt und analysiert werden, die sich auch in der Literatur wiederfinden lassen. Dazu gehören bspw. Sachorientierung und Entwicklungsorientierung, Lehrerzentrierung und Schülerzentrierung oder Individuumszentrierung und Gemeinsamkeitsorientierung (vgl. Buholzer et al. 2012, 29).

Gerade zuletzt genannter Aspekt, der auf didaktischer Ebene dem Postulat entspricht, einerseits passende Angebote für jede/n Schüler/in bereitzuhalten und andererseits Inklusion im Sinne von sozialer Eingebundenheit herzustellen, spielte bei den befragten Lehrer/innen-Teams eine große Rolle. Das Spannungsfeld Individualisiertes und Gemeinsames Lernen deutete sich demnach bereits in der Reflexion der Pilotphase als besonders bedeutsam an (vgl. Scheidt 2010) und stellte sich im Laufe des Forschungsprozesses als zentral heraus.

Somit konnte bereits aus den Erkenntnissen der Pilotphase die theoretische Forderung nach einer Balance zwischen Gemeinsamkeit und Individualität als besonders relevant für die aktuelle Praxis bestätigt werden.

³ In der Haupterhebung wurde das Sampling neben Grundschulen auf Sekundarschulen mit langjähriger Inklusionserfahrung ausgeweitet.

Für einige Lehrer/innen schien es durchaus eine schwer zu bewältigende Aufgabe darzustellen, individuelle und gemeinsame Lernsituationen zusammenzubringen. Zugleich gab es Hinweise darauf, dass sie in bestimmten Situationen sehr wohl Strategien zur Zusammenführung beider Aspekte entwickelt hatten.

Aufgrund der zentralen Erkenntnisse der Pilotphase wurde das Thema Individualisiertes und Gemeinsames Lernen und insbesondere die Verknüpfung dieser beiden Aspekte für den weiteren Verlauf der Studie in den Mittelpunkt gestellt und explizit in die Forschungsfrage aufgenommen.

Im Alltagsdiskurs, aber auch im aktuellen Fachdiskurs der Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE-Programm Schulpädagogik 2015; Kopp/Martschinke et al. 2014) spielt das Thema Gemeinsames Lernen entweder keine oder eine untergeordnete Rolle in Relation zum Individualisierten Lernen. Die Verknüpfung beider Aspekte scheint hier im Unterricht ein kompliziertes Unterfangen darzustellen, welches umso schwieriger würde, je ‚größer‘ die wahrgenommene (Leistungs-)Heterogenität sei. Aus der einschlägigen Literatur der Inklusionspädagogik und ihrer Vorläufer sowie aus Teilen der Fachdidaktik und Schulpädagogik konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass die Aspekte Individualisierung und Gemeinsamkeit, bzw. auf didaktischer Ebene Individualisiertes und Gemeinsames Lernen, nicht zwangsläufig einen Widerspruch bzw. eine Antinomie darstellen, sondern auch als Komplemente verstanden werden können, es sich also um zwei Aspekte handelt, die sich ergänzen bzw. sich gegenseitig hervorbringen (vgl. insbesondere Prengel 2006). In den bislang vorliegenden Untersuchungen hierzu wurde allerdings noch nicht explizit herausgearbeitet, **wie** Lehrkräften das in der Praxis umsetzen. Hier setzt die vorliegende Studie an. Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet demnach:

Welche Praktiken und Orientierungen haben Lehrer/innen mit langjähriger Expertise im inklusiven Unterricht entwickelt, um Individualisiertes und Gemeinsames Lernen zusammenzuführen?

Die Begriffe Orientierungen und Praktiken werden hier zum besseren Leseverständnis einführend definiert. Eine genauere methodologische Einbettung erfolgt im Rahmen der Darstellung der für die Studie herangezogenen Auswertungsmethode, der Dokumentarischen Methode (s. Kapitel 4.3).

Praktiken sind habitualisierte Handlungen, d.h. es sind Handlungen, die den Akteur/innen nicht unmittelbar bewusst sind, sondern vielmehr routiniert bzw. automatisch ablaufen (vgl. Pzyborski/Wohlraab-Sah 2010).

Orientierungen strukturieren die eigenen Erfahrungen. Sie sind „die Art und Weise, wie ein Thema von einer Person bearbeitet wird“ (Gedaschko/Lechte 2008, 56). Orientierungen sind meist implizit und den Akteur/innen nicht unmittelbar bewusst, leiten aber ihr Handeln.

Die Orientierungen äußern sich in den Praktiken, sie strukturieren diese. Über die Praktiken lassen sich die Orientierungen rekonstruieren.

Unter Rückgriff auf die Expertiseforschung (vgl. bspw. Bromme 1992) wird hier davon ausgegangen, dass Lehrer/innen mit langjähriger Berufserfahrung im inklusiven Unterricht eine spezifische Expertise in der Arbeit mit einer (leistungs-)heterogenen Schülerschaft sowie insbesondere bei der Verknüpfung von Individualisiertem Lernen und Gemeinsamem Lernen entwickelt haben. Diese Expertise, konkret abgebildet in Form spezifischer Praktiken und Orientierungen, gilt es in der vorliegenden Arbeit transparent zu machen. Anhand dieser Praktiken und Orientierungen sollen anschließend Implikationen für die Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Lehrer/innen-Bildung herausgearbeitet werden. Außerdem kann damit ein Beitrag zur Konkretisierung und Erweiterung der Konzepte einer Inklusiven Didaktik geleistet werden.

Diesen Zielen folgend, wurden in Anknüpfung an die Pilotuntersuchung in der Hauptstudie Lehrer/innen-Teams im Rahmen von Interviews befragt sowie Beobachtungen von Lernsituationen, die Gemeinsames und Individualisiertes Lernen beinhalteten, durchgeführt. Das methodische Verfahren kombiniert also zwei Erhebungsinstrumente, um einen mehrperspektivischen Blick auf die Fragestellung zu erhalten.

In der vorliegenden Arbeit wird dem Inklusionsbegriff gefolgt, welcher der Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen zugrunde liegt. Dort wird als Zielstellung die volle Teilhabe und Inklusion in der Gesellschaft formuliert: „Full and effective participation and inclusion in society“ (United Nations, 2006, o. S.). Die UN-Konvention verbindet daran anknüpfend Partizipation (participation) im Sinne des Anspruchs auf soziale Zugehörigkeit und Mitbestimmung mit dem Recht auf persönliche Herausforderung (achievement) und adäquate Unterstützung im individuellen Lernprozess (ebd.). Das in dieser Arbeit thematisierte Spannungsfeld ist demnach bereits im international gängigen Inklusionsbegriff enthalten und birgt als Konsequenz auf didaktischer Ebene die „individuelle[] Herausforderung in sozialer Eingebundenheit“ (vgl. Seitz/Scheidt 2012, o. S.). Weiterhin geht es in der Konvention beim Thema Inklusion nicht ausschließlich um Menschen mit Behinderung. Vielmehr sollen die Teilhabemöglichkeiten aller marginalisierten Gruppen verbessert werden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, 7).

Auch wenn dieser Arbeit ein mehrperspektivisches Inklusionsverständnis mit intersektionaler Perspektive zugrunde liegt, wird in der Erhebung auf den Bereich der Leistungsheterogenität fokussiert. **Leistungsheterogenität** meint in Anlehnung an Scharenberg (vgl. 2012, 19) die Divergenz an Lernvoraussetzungen einzelner Schüler/innen einer Lerngruppe. Die Entscheidung für die Konzentration auf eine Dimension resultiert zum einen aus einer Erkenntnis der Pilotphase. Hier zeigte sich, dass die Berücksichtigung vielfacher Heterogenitätsdimensionen (so wie es im Sinne des Inklusionsgedankens konsequent gewesen wäre) nicht gleichzeitig die gewünschte vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik bringen kann (vgl. dazu auch Kelle 2010).

Zum anderen wird in verschiedenen Publikationen darauf hingewiesen, dass Leistung aktuell im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als übergreifend und dominant (vgl. Rabenstein et al. 2013, 675) bzw. als „zentrales Differenzkriterium“ (Budde 2013, 9)

etabliert wird. Passend dazu wurde in anderen Forschungsarbeiten bereits herausgearbeitet, dass insbesondere der erfolgreiche Umgang mit Leistungsheterogenität als große Herausforderung von Lehrer/innen wahrgenommen wird (vgl. Höhmann 2009, Wischer 2007). Aufgrund der zentralen Bedeutung der Dimension Leistung wird sich in dieser Arbeit vorrangig auf den Umgang mit Leistungsheterogenität fokussiert, wohl wissend, dass es immer wieder Überschneidungen und Zusammenhänge mit anderen Dimensionen wie bspw. Erstsprache, familiärer Hintergrund, Geschlecht usw. gibt. Diese Verwobenheit soll in der Arbeit jedoch nicht ausgeblendet werden, d.h., dass sich in der vorliegenden Studie auf Leistungsheterogenität konzentriert wird, die intersektionalen Zusammenhänge aber durchaus mitreflektiert werden.

Inklusiver Unterricht bedeutet nach Wocken, „dass alle Kinder einer unausgelesenen und ungeteilten Lerngruppe sich allgemeine Bildung nach individuellem Vermögen und [...] Bedürfnissen in vielfältigen Lernprozessen mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen unter Nutzung förderlicher Ressourcen ohne behindernde Lernbarrieren und ohne diskriminierende und exkludierende Praxen sowie mit entwicklungsorientierter Lernevaluation aneignen können, und zwar mit aktiver Unterstützung von kooperierenden Pädagog[in]en und sozialen Netzwerken.“ (Wocken 2011, 117).

Von dieser Definition ausgehend, wird in der vorliegenden Arbeit der Umgang mit Leistungsheterogenität in den Blick genommen und insbesondere die Beachtung von Individualität und Gemeinsamkeit bzw. auf didaktischer Ebene die Verknüpfung von Individualisiertem und Gemeinsamen Lernen thematisiert.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit, dem theoretischen Teil, steht das Verhältnis von Gemeinsamkeit und Individualität in den Erziehungswissenschaften allgemein (insbesondere Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung) sowie in einem ausgewählten Beispiel der Fachdidaktik im Zentrum (Kapitel 2). Nach einer Bestimmung der grundlegenden Begriffe (2.1) wird auf das Verhältnis zwischen Gemeinsamkeit und Individualität eingegangen. Dabei wird herausgearbeitet, dass in Bezug auf das Verhältnis beider Aspekte sowohl komplementäre als auch antinomische Sichtweisen vertreten sind (2.2).

Anschließend wird der Blick zunächst konkreter auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gerichtet und hier das Verhältnis von Gemeinsamkeit und Individualität genauer betrachtet (2.3). Dabei lassen sich einerseits ältere Ausführungen finden, bei denen von Klafki die Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit gefordert wird (2.3.1). Im Gegensatz dazu ist im aktuellen Heterogenitätsdiskurs eher ein Fokus auf Individualisierung zu verzeichnen. Das damit verbundene Risiko, das Schwinden von Gemeinsamkeit bzw. Sozialität wird im aktuellen Diskurs allmählich realisiert und kritisch reflektiert. Dies wird in Kapitel 2.3.2 näher erläutert. Auch in fachdidaktischen Veröffentlichungen finden hierzu Diskussionen statt. Für dieses komplexe Feld wird stellvertretend das Konzept des Dialogischen Lernens vorgestellt, in dem beide Aspekte gleichwertig eine wesentliche Rolle spielen (2.4).

Ein expliziter Blick gilt anschließend den Konzepten der Inklusiven Didaktik, in deren Feld sich die vorliegende Arbeit verortet. Hier werden einzelne didaktische Entwürfe präsentiert und im Hinblick auf die Fragestellung diskutiert (Kapitel 3). Besondere

Berücksichtigung finden die Entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (3.1), die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser (3.2), der Umgang mit Heterogenität nach Hinz (3.3), die Pädagogik der Vielfalt nach Prenzel (3.4), die Gemeinsamen Lernsituationen und die Didaktik der Vielfalt nach Wocken (3.5), der Kern der Sache nach Seitz (3.6), der Bielefelder Ansatz nach Kullmann et al. (3.7) sowie die Inklusive (Mathematik-) Didaktik nach Korff (3.8). Diese ausgewählten Inhalte werden in der Studie genauer erläutert, da es sich hier um Konzeptionen handelt, in denen die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Gemeinsamkeit und Individualität bereits gestellt und – zumindest auf theoretischer Ebene und in unterschiedlichem Ausmaß – auch in Ansätzen beantwortet wird. Damit stellen diese Konzeptionen eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit dar. Eine Synopse der unterschiedlichen Konzeptionen dient als Ausgangslage für die weitere Auseinandersetzung (3.9).

Im zweiten Teil der Arbeit stehen die methodischen Überlegungen im Zentrum (Kapitel 4). Die hier vorliegende Studie folgt einem qualitativen Vorgehen und verknüpft zwei Erhebungsmethoden aus der qualitativen Sozialforschung miteinander, genauer das Leitfadenterview und die teilnehmende Beobachtung. Diese bieten sich zur differenzierten Erfassung von Erfahrungswissen und Handlungsrouninen, speziell also für die Erhebung von Orientierungen und Praktiken, besonders an (vgl. Przyborsky/Wohlrab-Sahr 2010). Teil II (Kapitel 4) wird zunächst mit der Vorstellung des Forschungsdesigns eingeleitet (4.1). Dazu werden Fragestellung und Forschungsinteresse ausgeführt (4.1.1), das qualitative, zirkuläre Design begründet (4.1.2) sowie das konkrete Vorgehen inkl. Vorüberlegung, Durchführung und Reflexion zu bzw. in den drei Erhebungsphasen beschrieben (4.1.3).

In Kapitel 4.2 wird explizit auf die beiden Erhebungsinstrumente, das Leitfadenterview mit hohem narrativen Anteil (4.2.1) und die teilnehmende Beobachtung (4.2.2), eingegangen.

Im darauffolgenden Kapitel 4.3 des Methodenteils steht die Datenauswertung im Zentrum, die mithilfe der Dokumentarischen Methode erfolgt. Diese ist explizit auf die Erfassung und Analyse von Orientierungen und Praktiken ausgerichtet. Grundlegende Begriffe der Dokumentarischen Methode, die bereits in der Forschungsfrage aufgegriffen werden, sind die beiden Termini Praktiken und Orientierungen. Diese werden zunächst definiert (4.3.1). Anschließend wird gezeigt, wie das Vorgehen bei der Auswertung von Interviews, die vorrangig zur Rekonstruktion der Orientierungen dienen, erfolgt (4.3.3). Zur Rekonstruktion der Praktiken wurden hauptsächlich die Beobachtungsdaten verwendet. In Kapitel 4.3.3 wird begründet, wie die Dokumentarische Methode bei der Auswertung von Beobachtungen in der vorliegenden Arbeit angewendet wird.

Die Erhebungen wurden deutschlandweit an neun Grund- und Gesamtschulen mit langjähriger Inklusionserfahrung durchgeführt. Im Kapitel Sampling (4.4) wird auf die Auswahlkriterien (4.4.1) sowie explizit auf das konkrete Sampling der Studie eingegangen. In diesem Rahmen werden die einzelnen Schulen in einem Kurzportrait, die Expertise der teilnehmenden Lehrer/innen sowie die Strukturdaten der jeweiligen Lerngruppe vorgestellt (4.4.2). Eine Matrix zum Forschungsdesign gibt abschließend noch einmal einen kurzen Überblick über den Forschungsprozess.

Der dritte Teil der Arbeit ist den empirischen Ergebnissen und den allgemeinen Schlussfolgerungen gewidmet. In der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5) werden zum einen unterschiedliche Praktiken (Kapitel 5.1), zum anderen verschiedene Orientierungen (Kapitel 5.2) zu fallübergreifend relevanten Themen dargestellt und im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung interpretiert.

Diese Orientierungen und Praktiken werden in der Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 6) strukturiert und zusammengeführt sowie zur diskutierten Theorie in Beziehung gesetzt. Nach einem kurzen Rückblick werden im Abschlusskapitel (Kapitel 7) konkrete Implikationen für Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Professionalisierung von Lehrer/innen (7.1) sowie Anregungen für den theoretischen Diskurs um Inklusive Didaktik (und darüber hinaus) (7.2) gegeben.

TEIL I: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Grundlagen erörtert. Beginnend mit Kapitel 2 wird auf die wesentlichen Begriffe der Arbeit (Heterogenität, Individualität, Homogenität, Gemeinsamkeit, Individualisiertes und Gemeinsames Lernen) eingegangen. Anschließend wird ihre Beziehung zueinander, wie sie in der Erziehungswissenschaft, der Allgemeinen Didaktik und in ausgewählten Fachdidaktiken verhandelt wird, beleuchtet. Im Kapitel 3 stehen ausführlich zentrale Konzepte der Inklusiven Didaktik im Mittelpunkt, da sich die vorliegende Studie in diesem Forschungsfeld verortet. Auch hier steht die Frage im Zentrum, wie die Grundbegriffe der Arbeit und ihr Verhältnis zueinander, insbesondere Individualisiertes und Gemeinsames Lernen, in den einzelnen Konzeptionen besprochen werden.

Einstweilen ist allerdings m. W. die Zahl detaillierter Darstellungen [...], noch gering, Darstellungen, anhand derer sich [...] zeigen ließe, wie in der Konzentration auf die Bearbeitung gemeinsamer Problemstellungen und Aufgaben zugleich individuelle Interessen zu Geltung kommen können, Verschiedenartigkeit als qualitative Bereicherung kooperativer Lernprozesse erfahren werden kann.

(Klafki 1994, 583, Hervorb. im Original)

