



Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften
an Grundschulen in Baden-Württemberg

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der
Pädagogischen Hochschule Weingarten

Vorgelegt von:

Andrea Kehrer, geb. am 18.11.1969 in Ulm

Vorlage der Arbeit bei der Fakultät: 2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann

Dank

„Viele Missverständnisse entstehen dadurch, dass ein Dank nicht ausgesprochen, sondern nur empfunden wird“ (Ernst R. Hauschka)

Im Rahmen der Entstehung dieser Arbeit danke ich von Herzen:

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik für die wertschätzende, fördernde, fordernde und geduldige Betreuung.

Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann für die hilfreichen und wertvollen Anregungen.

Prof. Dr. Katja Kansteiner, die als Freundin, Kollegin und Professorin für mich da war.

Den Lehrer*innen, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen, die sich auf Diskussionen, Interviews und Hospitationen eingelassen haben.

Meinen Kolleginnen Sonja Seiderer, Carolin Burmeister, Susanne Schmid, Esther Hewitt-Schray und Ellen Komm vom FuN-Kolleg und meinen Kolleg*innen Ralf Schieferdecker, Daniela Kahlke, Karolina Luegmaier und Aline Steger aus der Forschungswerkstatt zur Dokumentarischen Methode der PH Weingarten für ihr kollegiales Mitdenken und Mitfühlen.

Allen Verantwortlichen und Kollegiat*innen des FuN-Kollegs für ihr Engagement, ihr Interesse und ihre Anerkennung.

Prof. Dr. Beate Wischer, die als externe Beirätin des FuN-Kollegs das Projekt durch ihre wertvollen Anregungen mitgeformt hat.

Claudi, Kate, Verena, Birgit, Gudrun, Claudi, Bärbel, Bille, Frauke und Thomas für ihre Freundschaft(sdienste) und ihr Interesse.

Sultania für ihre Freundlichkeit und den leckeren Cappuccino in der Cafeteria der PH Weingarten.

Meinen Eltern, die mich seit fast 53 Jahren tatkräftig in allen Lebenslagen unterstützen und die formale Korrektur übernommen haben.

Meinen Töchtern Anne und Katharina für ihre kritische Zuneigung und ihr Interesse. Und ganz besonders Christian für unentwegte Ermutigung, konstruktive Kritik und (schie) unendliche Geduld mit mir und dem Thema Inklusion.

Andrea Kehrer, Oktober 2022

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	6
Abkürzungen.....	7
1. Einleitung.....	8
1.1. Forschungsinteresse	8
1.2. Forschungsfrage	10
1.3. Aufbau der Arbeit	11
2. Systematische Beobachtungen von Heterogenität im Erziehungssystem	12
2.1. Reflexive Distanz über Differenz	12
2.2. (Meta-)theoretische Perspektiven: Schule als soziales System.....	15
2.3. Behinderung, Inklusion und die (Grund-)Schule	29
2.3.1. Behinderung.....	30
2.3.2. Inklusion und Exklusion.....	33
2.3.3. Schulische Überlegungen	34
2.4. Zwischenfazit.....	42
3. Differenz und Differenzierung in der (Grund-)Schule	43
3.1. Die inklusive Schule	44
3.1.1. Inklusive universale Normen	44
3.1.2. Inklusive Leistung.....	47
3.1.3. Inklusive Schulbildung und Gerechtigkeit	49
3.1.4. Inklusive Pädagogik und Didaktik	51
3.1.5. Zusammenfassung.....	55
3.2. Die inklusive Grundschule in Baden-Württemberg.....	55
3.2.1. Inklusion als Norm der Grundschule	56
3.2.2. Inklusion als Auftrag der Grundschule	58
3.2.3. Inklusion im Bildungsplan der Grundschule	61
3.2.4. Inklusion und <i>SPF</i> als Differenz in der Grundschule.....	64
3.2.5. Zusammenfassung.....	71
3.3. Unterricht in der inklusiven Grundschule.....	71
3.3.1. Inklusiver Unterricht	71
3.3.2. Inklusive Diagnostik	74
3.3.3. Inklusive Bewertung von Schulleistungen.....	77
3.3.4. Inklusive Zusammenarbeit	81
3.3.5. Zusammenfassung.....	85
3.4. Lehrkräfte in der inklusiven Grundschule	86
3.4.1. Lehrer*innen-Bildung	86

3.4.2.	Differenzbeobachtung.....	89
3.4.3.	Einstellungen.....	91
3.4.4.	Orientierungen	94
3.4.5.	Zusammenfassung.....	98
3.5.	Zwischenfazit.....	99
4.	Die Dokumentarische Methode (DM) als Forschungszugang	100
4.1.	Datenerhebung	105
4.1.1.	Gruppendiskussionen.....	106
4.1.2.	Sampling des Forschungsprojekts	108
4.1.3.	Eingangsimpuls	110
4.2.	Standortgebundenheit und Qualifizierung der Verfasserin	111
4.3.	Datenauswertung: Interpretation und Rekonstruktion.....	112
4.3.1.	Transkription.....	115
4.3.2.	Formulierende und reflektierende Interpretation	116
4.3.3.	Diskursbeschreibung	119
4.3.4.	Komparative Analyse.....	120
4.3.5.	Typenbildung.....	122
5.	Empirische Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens von Lehrkräften zu Differenz und Differenzierung in Interaktionen der Grundschule.....	124
5.1.	Fälle Typ I: Blau, Orange und Rosa.....	126
5.1.1.	Fall Blau.....	127
5.1.1.1.	Falldarstellung und Diskursbeschreibung	127
5.1.1.2.	Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens	157
5.1.2.	Fall Orange.....	158
5.1.2.1.	Falldarstellung und Diskursbeschreibung	158
5.1.2.2.	Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens	186
5.1.3.	Fall Rosa	188
5.1.3.1.	Falldarstellung und Diskursbeschreibung	188
5.1.3.2.	Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens	199
5.2.	Fälle Typ II: Grün, Lila, Schwarz	200
5.2.1.	Fall Grün.....	200
5.2.1.1.	Falldarstellung und Diskursbeschreibung	200
5.2.1.2.	Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens	234
5.2.2.	Fall Lila	236
5.2.2.1.	Falldarstellung und Diskursbeschreibung	236
5.2.2.2.	Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens	270
5.2.3.	Fall Schwarz	272
5.2.3.1.	Falldarstellung und Diskursbeschreibung	272

5.2.3.2. Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens	281
5.1. Komparation	282
5.3.1. Komparative Analyse I: Themen und Orientierungsrahmen.....	282
5.3.2. Komparative Analyse II: Basisrahmung.....	291
5.4. Sinngenetische Typenbildung	293
Exkurs: Ausblick auf soziogenetische Zusammenhänge	298
6. Diskussion der Ergebnisse	299
6.1. Reflexive Distanz über Differenz: Verunsicherung und Verantwortung	299
6.2. Inklusiv und reflexive Schulentwicklung	307
6.3. Chancen, Grenzen und Ausblick.....	312
Literatur.....	316

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Reflexive Distanz über Differenz	Seite 13
Abb. 2	Die inklusive Grundschule	Seite 21
Abb. 3	Exklusion, Separation, Integration, Inklusion	Seite 33
Abb. 4	Orientierungsrahmen	Seite 102
Abb. 5	Rekonstruktion nach der DM	Seite 114
Abb. 6	Basisrahmung	Seite 291
Abb. 7	Typ I	Seite 295
Abb. 8	Typ II	Seite 296

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Transkriptionsregeln	Seite 116
Tab. 2	Übersicht Fälle	Seite 124
Tab. 3	Themen und Sequenzen	Seite 126
Tab.4	Orientierungsrahmen und Typen	Seite 294
Tab.5	Idealtypen	Seite 298
Tab.6	Leitcode	Seite 307

Abkürzungen

BRK	UN-Behindertenrechtskonvention/Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DM	Dokumentarische Methode
IBBW	Institut für Bildungsanalyse Baden-Württemberg
ICF	International Classification of Functioning
GD	Gruppendiskussion
GDL	Gruppendiskussionsleitung
GMS	Gemeinschaftsschule
KM	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
LWS	Lehrerwochenstunden
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (früher: Sonderschule)
SPF	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf
SPF Lernen	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen
SPF GENT	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung
SPF KMENT	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
SPF ESENT	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung
SPF Sehen	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sehen
SPF Hören	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Hören
SPF Sprache	Festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache
SOPÄD	Sonderpädagogik/Sonderpädagog*in
TN	Teilnehmer*innen
VKL	Vorbereitungsklassen für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen
ZSL	Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg

„Wenn Anderssein normal ist, das ist Inklusion“

<https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion>).

1. Einleitung

Das vorliegende Projekt ist integriert in das Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN) „Heterogenität gestalten - starke Grundschulen entwickeln“. Das Kolleg umfasst in seiner Laufzeit von 2019-2025 an den Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten insgesamt 34 Teilprojekte in 5 Clustern, die auf sehr unterschiedliche Weise Heterogenität an Grundschulen beforschen. In Cluster 1, zu dem dieses Teilprojekt zählt, sollen die „Konstruktion von und Einstellung zu Heterogenität“ reflektiert werden. Es geht also um die Bedeutung schulischer Akteur*innen bei der Gestaltung von Heterogenität an Grundschulen. Der Titel des Teilprojekts 1 lautet „Umgang mit Differenz an einer inklusiven Schule“, und nicht etwa, wie es dem Namen des Kollegs nach zu erwarten gewesen wäre „Umgang mit Heterogenität an inklusiven Grundschulen“. Dies bedarf erklärender Worte, die gleichzeitig in das Forschungsprojekt einführen, das Forschungsinteresse darlegen und die Forschungsfrage erläutern.

1.1. Forschungsinteresse

Die Kategorie „Behinderung“ hat als Differenz gesellschaftlich eine hohe Relevanz (Hillebrand 2001: 49). Nicht erst seit der Unterzeichnung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, kurz (UN) BRK, befassen sich Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen damit, wie gesellschaftliche Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft auch in und durch Erziehung und Bildung gestaltet werden sollte. Inklusion kann oder soll allerdings nur dort ein Ziel sein, wo Exklusion oder Separation besteht oder droht. Formal wurde schulische Inklusion durch die Schulgesetzänderung 2015 in Baden-Württemberg geregelt. Erst seitdem haben Schüler*innen mit einer Behinderung das Recht auf den Besuch einer allgemeinen Schule. Viele Schulen, allen voran Grundschulen, haben sich lange vorher auf den Weg gemacht, den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen¹ mit und ohne Behinderung

¹ In der vorliegenden Arbeit wird mit dem sogenannten Gender* oder substantivierten Partizipien oder Adjektiven eine gendergerechte Schreibweise versucht, obwohl ersteres nicht Bestandteil der aktuell gültigen Rechtschreibung ist. Gleichwohl soll damit eine Bewusstmachung verbunden sein. Auf das

umzusetzen und Heterogenität von Schüler*innen anzunehmen. Die Verfasserin dieser Arbeit befasst sich seit ihrem Studium der Sonderpädagogik in den 1990er Jahren theoretisch und praktisch mit schulischer Inklusion. Die bisherige Forschungslage zu schulischer Inklusion in Baden-Württemberg wird als „dünn“ beschrieben (Bold 2021: 109). Hier trifft das Teilprojekt auf eine Forschungslücke. Zudem ist bisher wenig darüber bekannt, „welche Aspekte oder Kriterien von Heterogenität Lehrkräfte in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht wahrnehmen“ (Sturm 2014: 143) und welche Handlungskonsequenzen sie daraus nach der Schulgesetzänderung 2015 im Grundschulunterricht ziehen.

Erstens befasst sich diese Arbeit mit Unterscheidungen, Unterschieden und Ungleichheiten, die in der Schule beobachtet werden und mit Differenzierungen in der konsequenten Handlungspraxis. Es geht nicht oder nicht nur um die „Gestaltung“ vorgefundener Verschiedenheit/Heterogenität, sondern um Gleichheit und Ungleichheit erzeugende Differenzierungen in und durch Schule und deren Ursachen bzw. Folgen. Heterogenität von Schüler*innen ist keine bloße Beschreibung der Unterschiede von Personen (Budde 2017: 21), sondern Ausdruck dessen, was als „gleich“ und was als „verschieden“ angesehen wird (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 75) und welche Konsequenzen solche Zuschreibungen mit sich bringen. Mit Hilfe konstruierter hierarchischer „Differenzlinien“ (Lutz & Wenning 2001: 20) zwischen binären Polen als maximale Unterschiede können soziale Machtverhältnisse beschrieben werden (Emmerich & Hormel 2013: 239). Die Unterscheidung folgt dabei „dem Primat des Allgemeinen über dem Besonderen“ (Lutz & Wenning 2001:12). Dies soll am Beispiel der Differenzlinie „Gesundheit“² mit ihrem Grunddualismus „nicht-behindert/behindert“ (ebd.) verdeutlicht werden: Nicht-Behinderung stellt den dominanten Pol dar. Sie wird als allgemeine und meist unbezeichnete Norm angenommen, von der „Behinderung“ eine abweichende und bezeichnete Besonderheit darstellt. Als weitere Differenzlinien im sozialen Raum sind u.a. die Dualismen „männlich/weiblich“, „weiß/schwarz“ und „reich/arm“ (ebd.) weithin bekannt. Gasterstädt und Urban fordern dazu „explorative Studien“ (2016: 63), „die die Herstellung von Differenzlinien in unterrichtlichen Interaktionen in den Blick nehmen und die Erforschung von handlungsrelevanten Einstellungen von Lehrkräften in sich inklusiv entwickelnden Settings ermöglichen“ (ebd.).

„Gendern“ von Komposita wird allerdings verzichtet, da dies bei konsequenter Anwendung zu absurden Benennungen führen könnte, wie z.B. Lehrer*inkolleg*in oder Bürger*inmeister*inkandidat*in.

² Eine kritische Auseinandersetzung damit, ob die Kategorie „Gesundheit“ für die Unterscheidung nicht-behindert/behindert die richtige ist, kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es wird auf Kapitel 2.3.1. verwiesen, in dem eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Behinderung“ stattfindet.

Zweitens stellt Schule die ausdifferenzierte Einrichtung des Erziehungssystems als Funktionssystem in der Weltgesellschaft dar (Stichweh 2016: 162), an deren Anfang die Grundschule bzw. Primarstufe als erste formale und verpflichtende Erziehungs- und Bildungseinrichtung steht. Die Schule wird insofern inklusiv gedacht, als sie den Anspruch und die Pflicht hat, alle Kinder und Jugendlichen der (Welt-)Gesellschaft in einem bestimmten Alter (kommunikativ) einzuschließen (Kneer & Nassehi 1993/2000: 165), zu bilden und zu erziehen. Spätestens seit der Ratifizierung der BRK ist das Phänomen der „inklusive Schule“ Teil der soziologischen, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen, schulpolitischen, schulrechtlichen und schulpraktischen Diskurse. Der Schwerpunkt liegt in Baden-Württemberg dabei schulpraktisch auf dem gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen ohne und mit einer etikettierten „Lernbehinderung“ (*SPF Lernen*) (Werning 2016: 229). Insbesondere der Grundschule als der gemeinsamen Grundstufe (Kultusministerium KM-BW/Grundschule 2015) kommt bei der Frage nach Inklusion eine „Pionier- und Schlüsselrolle zu“ (Wocken 2020a: 240). Die Bedeutung der Differenzkonstruktionen von Lehrkräften für Inklusions- und Exklusionsmechanismen in unterrichtlichen Interaktionen der (inklusive) Schule ist bisher nicht ausreichend erforscht (Emmerich & Hormel 2013: 263).

1.2. Forschungsfrage

Ziel dieser Arbeit ist es, relevante Differenzkonstruktionen innerhalb der Schule sowie die damit zusammenhängende Handlungspraxis von Lehrkräften an Grundschulen zu rekonstruieren. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Mechanismen der Differenzierung gesellschaftlich inkludierend oder exkludierend wirken (Luhmann 1997: 612). Und so besteht das Interesse dieses Vorhabens darin, empirisch zu rekonstruieren, welches „Wissen“ und welches „Handeln“ in Bezug auf Inklusion in der Grundschule bei Lehrkräften vorliegen und wie dies mit den vorzufindenden Differenzkonstruktionen zusammenhängt (Geier & Mecheril 2020: 60). Im Fokus steht die Erforschung der schulischen Handlungspraxis (Asbrand 2009: 135) bzw. der in der Schule vorherrschenden handlungsleitenden Orientierungen bezüglich der Differenz von Schüler*innen (Sturm 2015b: 276). Dafür bietet die Dokumentarische Methode mit ihrem Fokus auf atheoretisches bzw. handlungsleitendes Wissen einen idealen Forschungszugang (Bohnsack 2013: 179).

Lehrkräften wird bei der Gestaltung schulischer Heterogenität eine zentrale Rolle beigemessen (Emmerich & Hormel: 2013; Sturm 2018: 252; Welskop & Moser 2020: 27), sie „nehmen Heterogenität in unterschiedlichen Dimensionen wahr, typisieren

SchülerInnen nach diversen Merkmalen, bewerten diese unterschiedlich und verfolgen verschiedene Ziele im Hinblick auf den Umgang damit" (Trautmann & Wischer 2011: 116).

Die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit lautet:

Wie beobachten Lehrkräfte in der Organisation Schule erzeugte Differenzen bezüglich Mensch und Gesellschaft und welche Orientierungen sind in ihren unterrichtlichen Interaktionen handlungsleitend?

Dabei wird in dieser Arbeit empirisch nicht die konkrete Handlungspraxis (z.B. durch Unterrichtsbeobachtung) der Lehrkräfte erfasst, sondern mit Hilfe von Daten aus Gruppendiskussionen (und Interviews) ihr Alltagsdiskurs über die eigene Handlungspraxis rekonstruiert. Es soll erforscht werden, welche Differenzen von Schüler*innen für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht bedeutsam sind und wie sie diesen Differenzen in unterrichtlichen Interaktionen habituell und professionell begegnen. Am Ende der Rekonstruktion werden sinngenetische Idealtypen gebildet.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden (meta-)theoretische Grundlagen dargelegt, zentrale Aspekte im Themenfeld Differenz und Inklusion beleuchtet, sowie der Forschungsstand zum Thema aufgearbeitet. Die Leser*innen werden damit in das kommunikative und theoretische Wissen eingebunden, das möglicherweise auch den Lehrkräften zur Verfügung steht und ihre Orientierungsschemata formt (Bohnsack 2013: 179). Anhand der Dokumentarischen Methode wird im empirischen Teil rekonstruiert, welches kommunikative und theoretische Wissen und welches konjunktive Wissen als handlungsleitende Orientierungen die einbezogenen Fälle teilen.

1.3. Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 setzt sich mit systematischen Beobachtungen von Heterogenität im Erziehungssystem auseinander. Dazu werden in 2.1. zunächst die Perspektiven der reflexiven Distanz dargestellt. Reflexive Distanz kann als Grundlage der gesamten Arbeit verstanden werden. Dem folgt in Kapitel 2.2. eine Beschreibung der Schule als soziales System mit den Dimensionen „Universale Einrichtung“, „Institution“, „Organisation“ und „Interaktion“ (Lang-Wojtasik 2008) auf Basis der Systemtheorie (Luhmann 1984), die der Arbeit als Metatheorie zugrunde liegt. Auch auf die Praxeologische Wissenssoziologie (Mannheim 1980; Bohnsack 2017) wird Bezug genommen. Kapitel 2.3. klärt die Begriffe Behinderung und Inklusion/Exklusion, die in Kapitel 2.4. in schulische Überlegungen einbezogen werden. Mit Kapitel 3 werden universale, institutionelle und organisationale Rahmenbedingungen und Normen sowie bisherige Erkenntnisse zu schulischer

Inklusion aspekthaft aufgegriffen, die möglicherweise unterrichtliche Interaktionen beeinflussen. Dabei wird zunächst eine weite Perspektive auf die inklusive Schule eingenommen (3.1.), die sich dann über die inklusive Grundschule in Baden-Württemberg (2.4.) und Unterricht in der inklusiven Grundschule (3.3.) fortlaufend verdichtet und mit dem Blick auf Lehrkräfte in der inklusiven Grundschule (2.4.) abschließt. Kapitel 4 dient dazu, einerseits allgemein und andererseits projektbezogen über die Dokumentarische Methode als Forschungszugang zu informieren. Die einzelnen Interpretationsschritte der Auswertung werden dabei besprochen. Die empirischen Ergebnisse werden in Kapitel 5 fallbezogen und bereits zu den späteren Typen zusammengefasst (5.1. und 5.2.) dargelegt. So werden minimale und maximal Kontraste bereits nachvollziehbar. Zunächst erfolgt jeweils eine Fallbeschreibung, an die sich eine ausführliche Beschreibung des Diskurses mit Textbeispielen anschließt. Abschließend wird der fallspezifischen Orientierungsrahmen zusammengefasst. In Kapitel 5.3. werden die Themen und Orientierungsrahmen der Fälle verglichen (5.3.1.) sowie die Basisrahmung aller Fälle rekonstruiert (5.3.2.). Dem folgt als logischer und abschließender Schritt des empirischen Teils die Darstellung der rekonstruierten sinngenetischen Typen in Kapitel 5.4. Der Ausblick auf eine mögliche soziogenetische Typenbildung erfolgt nur als Exkurs. Die Arbeit schließt in Kapitel 6 mit der Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick ab.

2. Systematische Beobachtungen von Heterogenität im Erziehungssystem

2.1. Reflexive Distanz über Differenz

Heterogenität wird wissenschaftlich als Verschiedenheit, Ungleichartigkeit, Andersartigkeit, Uneinheitlichkeit (Walgenbach, 2014: 13; Schieferdecker 2017: 209; Trautmann & Wischer, 2011: 40) beschrieben und handlungspraktisch in der Schule mit unterrichtlicher Differenzierung gleichgesetzt. Heterogenität im Erziehungssystem ist keine Tatsache, sondern „ein in historischer, theoretischer und empirischer Hinsicht relatives Konstrukt, das in engem Zusammenhang zu weiteren Begriffen wie Homogenität, Einheit, Differenz/Unterschiedlichkeit, Vielfalt, Ungleichheit und Normalität steht" (Trautmann & Wischer 2011: 40) und Vergleiche voraussetzt (Wenning, 2007: 21).

„Vergleiche setzen ihrerseits Gleichheit voraus. Heterogenität und Differenz sind nur zu bestimmen und zu erkennen, wenn Homogenität, also Gleichheit auf einer übergeordneten Ebene vorhanden ist" (Sturm 2016b: 16).

Die Grundschule muss mit Unterschieden ihrer Schüler*innen zurechtkommen, die gesellschaftlich und/oder individuell gegeben sind, aber auch mit Ungleichheiten, die sie selbst konstruiert oder teilweise selbst verursacht (Budde 2012: 536; 2017: 18; Emmerich & Hormel 2013: 168). Dabei geraten solche Unterschiede in den Blick, die für schulisches Lernen als bedeutsam erachtet werden (Trautmann & Wischer 2011: 37).

„Ein konstruktiver und reflektierter Umgang mit Heterogenität bzw. der Differenz von Schüler*innen wird in der Grundschule als zentrale Aufgabe angesehen“ (Lang-Wojtasik & Kehrer 2022).

In der inklusiven Grundschule wird die Heterogenität um jene Schüler*innen erweitert, „die bisher unter der Homogenisierungsidee des deutschen Schulwesens in Sonderschulen unterrichtet wurden“ (Schuck 2014: 163), nämlich diejenigen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. Während die Grundschule zuvor nur für diejenigen zuständig war, die weitgehend homogenen Standards erfüllen und zielgleich lernen, ist sie nun in der Pflicht, manchen Schüler*innen individuelle und zieldifferente Bildungsangebote zu machen.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat das Thema Heterogenität und der schulische Umgang damit in den letzten Jahren zwar eine breite Aufmerksamkeit erfahren³, trotzdem ist ein Transfer in die Praxis bisher nicht befriedigend gelungen (Sturm 2013: 275; Lang-Wojtasik & Kehrer 2022). Dabei sind die Herausforderungen durch Heterogenität von Schüler*innen kein neues Phänomen (Lang-Wojtasik, 2017; Prengel, 2006). Die Auseinandersetzung mit Heterogenität von Schüler*innen verbleibt häufig in einem praxeologisch-alltagstheoretischen Verständnis (Lang-Wojtasik 2018: 30). Eine systematische und aufrichtige Auseinandersetzung mit und Akzeptanz von der Heterogenität, die im Erziehungssystem als Differenz beobachtet wird, insbesondere der Leistungsdifferenz, ist nicht zu erkennen (Wenning 2004: 579). Differenzen, die Heterogenität suggerieren, sind Beobachtungen von Systemen und nicht Tatsachen, auf die man lediglich reagieren muss (Emmerich & Hormel 2013: 259), sie bilden als Trennlinien gesellschaftliche Strukturen, die durch Differenzierungsprozesse entstehen (Hillebrand 2001: 49).

„Im Prozess des Vergleichens entstehen Gleichheit und Differenz, die dabei jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Wertungen aufgeladen werden“ (Budde 2017: 21).

³ Z.B. Lutz & Wenning (2001), Prengel (2006), Trautmann & Wischer (2011), Budde (2015), Emmerich & Hormel (2013), Sturm (2016), Schieferdecker (2016: 56), Riegel (2016), Walgenbach (2014), Lang-Wojtasik (2018).

Reflexive Distanz (RD) zum Phänomen Heterogenität ermöglicht eine sinnvolle und fundierte Auseinandersetzung mit der Differenz von Schüler*innen auf unterschiedlichen Ebenen.

„Mit dieser Entscheidung ist es möglich, das Phänomen Heterogenität als Differenz von Verschiedenen auf drei Distanzebenen mit unterschiedlichen Begriffen und Zusammenhängen sowie Perspektiven zu beschreiben, die sich überschneiden und ergänzen“ (Lang-Wojtasik & Kehrer 2022):

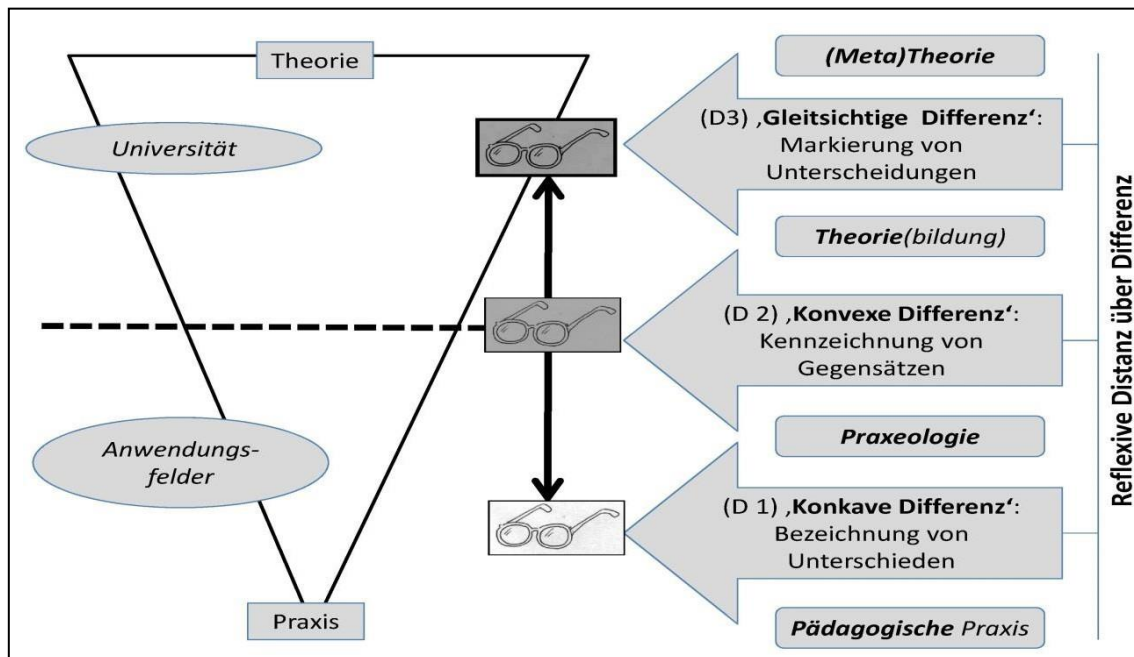


Abb. 1: Reflexive Distanz über Differenzbrillen als theoretischer Kontext (Lang-Wojtasik, 2018: 29)

Symbolische Brillen können dabei helfen, die verschiedenen Ebenen und Blickwinkel gleichzeitig als Einheit zu betrachten:

„RD 1 (zwischen Praxis und Praxeologie) umfasst alle empirisch relevanten Felder pädagogischer Praxis und sprachlichen Austausches über die stattfindende Praxis (z.B. Lehrendenzimmer), in denen Beobachtung stattfindet und *Unterschiede bezeichnet* werden. So kann z.B. in der Grundschule von „starken und schwachen Schüler*innen“ die Rede sein. Dabei geht es um eine alltagsprachliche Betrachtung pädagogischer Praxis mit dem Ziel einer praxeologisch⁴ anschlussfähigen Sprache. ‚Konkave Differenz‘ ermöglicht einen Ausgleich für kurzsichtige Blicke auf Praxis mit alltagstheoretisch-praxeologischem Interesse. RD 2 (zwischen Praxeologie und Theorie) meint eine theoriegeleitete Fundierung alltagsprachlicher Betrachtung mit Berücksichtigung existierender wissenschaftlicher Diskurse zu Heterogenität und damit assoziierten Begriffen. Auf der Grundlage von Theorieangeboten und theoriegeleiteten empirischen Studien können *Gegensätze erkannt und gekennzeichnet* werden. Eine Verständigung ist möglich durch ‚konvexe

⁴ Praxeologie hier im Sinne eines „rekonstruktiv-praxeologischen Zugangs“ (Bohnsack et al. 2018: 198) zur Alltagssprache über Differenz.

Differenz, die einen Ausgleich zwischen weitsichtiger Theorie und praxeologischer Legitimation ermöglicht. *RD 3 (zwischen Theorie und Metatheorie)* meint eine metatheoretische Orientierung an Systemisierungsoptionen, auf die sich praxeologische Einschätzungen beziehen, aus einem ‚Kapitäninnenblick‘ existierende ‚blinde Flecken‘ wahrzunehmen und *Unterscheidungen überordnender Theorie zu markieren*“ (Lang- Wojtasik & Kehrer 2022).

Als ein „Metablick“ (Lang-Wojtasik & Kehrer 2022) liegt dieser Arbeit ein systemtheoretischer Zugang (Luhmann, 1997) zugrunde. Mit der Systemtheorie als Metatheorie lassen sich systematisch auch Theorien, Praxeologie und Praxis fundiert erklären und verstehen. Es ist möglich, Aussagen über Heterogenität als praxisbezogenes, praxeologisch-alltagssprachliches, theoretisches und metatheoretisches Phänomen differenziert durch die unterschiedlichen Brillen und ihre Perspektiven zu betrachten und zu interpretieren. Theoretische Diskurse im Themenfeld Heterogenität können einerseits auf die Metatheorie bezogen werden und andererseits Alltagssprache über Differenzen von Schüler*innen theoretisch deuten (ebd.). Reflexive Distanz dient dazu, das Thema Heterogenität in seiner Komplexität möglichst vielschichtig zu erfassen und nicht, wie oft üblich, im theoretischen Diskurs zu verbleiben oder es als rein schulpraktische Herausforderung anzusehen.

Als zweite metatheoretische Perspektive dient hauptsächlich im empirischen Teil die Wissenssoziologie nach Mannheim (1980/2003: 220) und ihre Ausarbeitung zur Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), die mit der Differenz von kommunikativem und konjunktivem Wissen und deren gegenseitige Verwobenheit von Akteur*innen operieren (ebd.). Die Dokumentarische Methode stellt dabei den optimalen Forschungszugang zu einer systematischen Analyse praxeologischer Alltagsdiskurse dar. In der Rekonstruktion kommunikativen und konjunktiven Wissens (Bohnsack, 2017: 245f.) wird die schulische Handlungspraxis (Asbrand, 2009: 135) als Orientierungsrahmen (Bohnsack 2017: 240) im Themenfeld Heterogenität und Inklusion herausgearbeitet.⁵

2.2. (Meta-)theoretische Perspektiven: Schule als soziales System

Im Rahmen dieser Arbeit wird die hoch komplexe Systemtheorie nur ansatzweise und auf das Thema fokussiert dargestellt. Auf ausgewählte Aspekte wird in den Kapiteln gesondert Bezug genommen. Niklas Luhmann (1984) unterscheidet in seiner Theorie

⁵ Die Dokumentarische Methode selbst wird in Kapitel 4 ausführlich besprochen.

vier Arten von Systemen: Maschinen, Organismen, psychische Systeme und soziale Systeme. Zur Analyse von Differenz als reflexive Beschreibung des Zusammenhangs von Heterogenität und Inklusion (Lang-Wojtasik, 2018a) im Kontext Mensch-Bildungseinrichtung-Gesellschaft erscheint Luhmanns Theorie sozialer Systeme mit ihrem „radikal konstruktivistischen Gesellschaftsbegriff“ (Luhmann 1997: 34) geeignet und hilfreich.

„Von sozialen Systemen kann man immer dann sprechen, wenn Handlungen mehrerer sinnhaft aufeinander bezogen werden und dadurch in ihrem Zusammenhang abgrenzbar sind von einer nicht dazugehörigen Umwelt“ (Luhmann 2019: 12).

Ausgangspunkt der Systemtheorie bildet grundsätzlich die Differenz von System und Umwelt (Baraldi, Corsi & Esposito 1997/2015). Nicht einzelne Elemente bzw. Personen, sondern Unterscheidungen werden betrachtet: „Unterscheidungen sind das System selbst“ (Wansing 2005: 34). Systeme sind füreinander Umwelt (Baraldi et al. 1997/2015: 196). System und Umwelt werden beschrieben als „zwei Seiten einer Form getrennt, aber nicht ohne die jeweils andere Seite möglich“ (Luhmann 1997: 77). Sie stellen die „Einheit einer Differenz“ (Luhmann 1984: 597) dar. Soziale Systeme kommen in den Kategorien Interaktion, Organisation und Gesellschaft vor, die allerdings nicht klar voneinander abzugrenzen, sondern zirkulär zu verstehen sind (Wansing 2005: 26). Im Themenfeld Schule werden alle drei Kategorien angesprochen.

Menschen existieren im sozialen System nicht als eigenes oder individuelles System. Sie vereinen in sich „organisches System, Immunsystem, Nervensystem, Gehirn und Bewusstsein“ (Kneer & Nassehi 1993/2000: 155) und sie sind Umwelt des sozialen Systems (Baraldi et al. 1997/2015). Ein System besteht aus und durch Operationen, den spezifischen Handlungen eines Systems. Eine spezielle, „hochkomplexe Operationsweise“ (Berghaus 2011: 41) sozialer Systeme stellt die Beobachtung dar. Beobachtungen sind der Ausgangspunkt von Unterscheidungen zwischen einem System und seiner Umwelt. Bei einer Beobachtung handelt es sich um eine „Doppeloperation“ (Emmerich & Hormel 2013: 15) des Unterscheidens einerseits und des Bezeichnens andererseits (ebd.; Kneer & Nassehi 2000, 96ff).

„Genau genommen bringt sich ein System erst durch Unterscheiden und Bezeichnen, d.h. durch die Erzeugung einer Zwei-Seiten-Form, hervor“ (Meseth 2021: 21).

Die Beobachtung erzeugt eine Differenzierung (Emmerich 2016: 48). Die Konstruktion von Differenzen, die abhängig von den jeweiligen Beobachtenden sind, helfen dabei „die Komplexität sozialer Wirklichkeit“ (Schieferdecker 2012/2017b: 246) überschaubar zu halten. Soziale Systeme operieren systemintern durch Kommunikation als (Mitteilungs-) Handlung (Kneer & Nassehi 1993/2000: 95). Sie sind Kommunikationssysteme, die

„nicht im Modus von Wahrnehmen (sensorisch) beobachten, sondern im Modus der Sinnbildung durch Prozessieren eines ‚operativen Duals‘ unterscheiden/bezeichnen“ (Emmerich 2016: 48). Kommunikation in einem System entsteht durch die Komponenten Information, Mitteilung und Verstehen, wobei das Verstehen die Voraussetzung für weitere Kommunikation ist und so Anschlussfähigkeit schafft (Luhmann 1984; Baraldi et al. 2015: 90). Nur die sinnhafte Seite einer Binärunterscheidung (Emmerich & Hormel, 2013: 66; Baraldi et al 2015) wird jedoch kommunikativ bezeichnet, während die andere Seite unbezeichnet bzw. unausgesprochen bleibt. Während innerhalb einer Beobachtung die Unterscheidung eine Klassifikation bedeutet, erfolgt durch die Bezeichnung eine (kommunikative) Askription (Emmerich & Hormel 2013: 82). Eine Kommunikation ist allerdings nur eine Möglichkeit unter vielen anderen, sie könnte auch einen gänzlich anderen Verlauf nehmen. Kommunikation ist daher nicht planbar oder vorhersehbar (Combe, Paseka & Keller-Schneider 2018: 55). Sie unterliegt immer einer Kontingenz (Luhmann 2002: 32). Durch die Reduktion von Komplexität strukturieren sich Systeme als eine Möglichkeit unter vielen (Wansing 2005: 22)⁶. Um die Komplexität an Kommunikation gesellschaftlicher Systeme überschaubar zu halten, werden durch Codierung binäre Beobachtungen als Differenz vorgenommen und so sinnvolle Strukturen geschaffen (Moser 2010: 315). Jedes soziale System unterscheidet sich von seiner Umwelt durch eine eigene binäre Codierung (Wansing 2005: 35) seiner Beobachtungen. Dafür benutzt es einen spezifischen Leitcode (Lutz & Wenning 2001: 18). Die Schule übernimmt neben erzieherischen Aufgaben und der Vermittlung von fachlichem und sozialem Wissen auch gesellschaftliche Funktionen und muss daher den Selektionscode „besser/schlechter“ (Luhmann 2002: 73) als „Fremdreferenz auf die innergesellschaftliche Umwelt bezogen“ (Kade 2004: 214) übernehmen. Pädagogische Kommunikation unterscheidet dagegen primär nach dem Code „vermittelbar/nicht vermittelbar“ (Luhmann 2002: 59). Die Doppelcodierung im schulischen Erziehungssystem betrifft also einerseits Vermittlung als pädagogische Aufgabe in Interaktionen und andererseits Selektion als Funktion überwiegend auf Organisationsebene (Emmerich & Hormel 2013: 252).

„Im Erziehungssystem geht es so gesehen darum, Wissen und Werte zu vermitteln (Codierung) und deren Aneignung zu bewerten (Zweitcodierung)“ (Kurtz 2006: 115).

⁶ So hätte die Kommunikation nach Unterzeichnung der BRK z.B. auch dazu führen können, das Schulsystem insgesamt neu zu strukturieren und bestehende Stolpersteine auf dem Weg hin zu einem inklusiven System wie z.B. die Dreigliedrigkeit grundsätzlich in Frage zu stellen. Wie stattdessen kommunikativ vorgegangen wurde, wird aspekthaft Inhalt der vorliegenden Arbeit sein.

Zur Ausdifferenzierung des Erziehungssystems bestehen neben den allgemeinen und an Standards orientierten Regelschulen die Sonder-/Förderschulen⁷. So kommt die Unterscheidung behindert/nicht behindert zum Tragen, wenn man das Erziehungssystem aus inklusiver/exklusiver Perspektive betrachte (Lambrecht 2020: 189), denn es umfasst das allgemeine System für Schüler*innen ohne und das sonderpädagogische System für Schüler*innen mit Behinderung/*SPF*⁸. Die Unterscheidung von „allgemein“ und „besonders“ wird in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle einnehmen.

Aus der Perspektive sozialer Systeme können weiterhin auch Beobachtungen anderer beobachtet werden.

„Während in der Beobachtung erster Ordnung Unterscheidungen zur Bezeichnung, d.h. zur sinnhaften Strukturierung von Umwelt verwendet werden, ist die Beobachtung zweiter Ordnung dadurch charakterisiert, dass sie die Unterscheidungen eines Beobachters beobachtet, d.h. nach eigenen Kriterien unterscheidet und bezeichnet, wie ein Beobachter unterscheidet und bezeichnet“ (Emmerich & Hormel 2013: 85).

In einer rekonstruktiven Studie wie der vorliegenden beobachtet die Forscherin als Teil des Wissenschaftssystems Beobachtungen innerhalb der Schule in Bezug auf handlungsleitende Differenzkonstruktionen von Lehrkräften. Im Zentrum des Interesses steht, auf welches habituelle Wissen die Lehrkräfte bezüglich Differenzen von Schüler*innen bei ihren Beobachtungen zurückgreifen (Geier & Mecheril 2020: 59).

„Im Hinblick auf die empirische Untersuchung Ungleichheit erzeugender Strukturen organisierter Erziehung bedeutet eine solche Zugangsweise zum Forschungsfeld, dass sich der Sinn des Klassifizierens und Askribierens nur erschließen lässt, wenn die pädagogische Praxis des Unterscheidens und Bezeichnens ohne beobachtungsleitende Vorfestlegungen auf ‚Kategorien‘ rekonstruiert wird“ (Emmerich & Hormel 2013: 253).

Das bedeutet, dass die Verfasserin im empirischen Teil als Beobachterin zweiter Ordnung die Unterscheidungen (Kategorien) und Bezeichnungen (Askriptionen) der Lehrkräfte als Beobachtung erster Ordnung ex post aufgreift und nicht ex ante bestimmte Kategorien einführt. Gleichzeitig werden die Beobachtungen erster Ordnung im Zusammenhang der drei Systemkategorien Gesellschaft, Organisation und Interaktion betrachtet. „Die systemimmanente Funktion sozialer und kultureller Klassifikationen und Askriptionen“ (Emmerich & Hormel 2017: 118) bildet den Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen Analyse der gesellschaftlichen Konstruktion und Hervorbringung von Ungleichheit in und durch Bildung (ebd.). Die Metatheorie sozialer Systeme gibt mit der

⁷ Es besteht keine einheitliche Bezeichnung der besonderen Schulen für Kinder mit Behinderung. In Baden-Württemberg: SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum).

⁸ Sonderpädagogischer Förderbedarf.

Markierung von Unterscheidungen eine Orientierung für die Kennzeichnung und Bezeichnung der in der Schule konstruierten Gegensätze und Differenzbeobachtung bei Schüler*innen (vgl. Abb. 1).

Der nachfolgende theoretische Diskurs nimmt immer wieder strukturiert Bezug zu diesen metatheoretischen Grundannahmen der Systemtheorie. Heterogenität und Inklusion werden nicht pauschal, sondern im Fokus der Differenzherstellung in den unterschiedlichen Kategorien des Systems betrachtet.

Eine wissenschaftliche Erörterung gesellschaftlicher Funktionen und Aufgaben einer normativ geforderten inklusiven Schule bzw. eines inklusiven Schulsystems als Erziehungs- und Bildungseinrichtung (Wiater 2012/2016: 75), als „Sub- oder Teilsystem“ (Fend 2006: 52; Wiater 2012: 14) bzw. Funktionssystem der modernen Gesellschaft (Luhmann 2002: 14) erfordert jedoch zunächst eine geeignete Schultheorie. Schule ist als Bildungseinrichtung Teil des Erziehungssystems und in dieser Betrachtung eines der gesellschaftlichen Funktionssysteme der Moderne (Luhmann 2002: 14), in dem durch Unterricht Lernen ermöglicht wird (Merkens 2006: 77). Es wird davon ausgegangen, dass durch die Wahrnehmung ihrer Funktionen und Aufgaben⁹ die Schule einen entscheidenden Beitrag zur gleichwertigen Teilhabe aller an der Gesellschaft leistet und Anschlussfähigkeit an andere Funktionssysteme herstellt (Lang-Wojtasik 2008: 17). Schule wird theoretisch weit verbreitet mit den drei bildungssoziologischen Begriffen hierarchisch als Makro-, Meso- und Mikroebene (Fend 2006) unterschieden und beschrieben. Dies ist ein stark nationalgesellschaftlich und auf Normalität und Allgemeinheit fokussierter Blick, der für diese Arbeit unterkomplex erscheint. Einige Schultheorien eignen sich aus den folgenden zwei Gründen nicht als Grundlage für eine inklusiv gedachte Schule¹⁰:

Erster Grund:

Sie gehen von einer engen Verknüpfung oder gar Deckungsgleichheit von Gesellschaft und nationaler Kultur¹¹ (Lang-Wojtasik 2008: 160) innerhalb „territorialer Grenzen“ (Tremel 2012/2017: 268) aus. Sie sind daher nur als Theorien einer nationalstaatlichen, nicht aber universalen Schule zu lesen. Gesellschaftliche Teilhabe und Anschlussfähigkeit wird innerhalb „nationaler Referenz“ (Lang-Wojtasik 2009: 35) und

⁹ Zur Unterscheidung von Funktionen und Aufgaben siehe Wiater (2012).

¹⁰ Wie z.B. Fend 2006; Wiater 2012.

¹¹ Kulturbegriff: Über (Schul-)Bildung wird Wissen erworben, das für soziale Systeme anschlussfähig macht (Lang-Wojtasik 2008: 60). Kultur bildet das Medium für gesellschaftsrelevante Kommunikation (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner 2018: 8).

der herrschenden „Dominanzkultur“ (Riegel 2016: 86) gedacht. Die Schule soll Qualifikation, Integration und Selektion für diese Nationalgesellschaft leisten (Lang-Wojtasik 2008: 160).

Auch bei der weithin bekannten, weitverbreiteten und vielzitierten „Neue[n] Theorie der Schule“ (Fend 2009) bestehen Zweifel, ob in der Schule die ausschließliche Konzentration auf westliche kulturelle Bausteine langfristig mit einer heterogenen und globalisierten Weltgesellschaft vereinbar sind (Bohl, Wacker & Harant 2015: 9). Davon auszugehen, dass die „kulturelle Formation eines Individuums schlicht durch dessen Heimat oder Nationalität oder Staatszugehörigkeit“ (Welsch 2012/2017: 385) innerhalb einer homogenen Gesellschaft geprägt sein soll, greift in einer globalisierten Welt zu kurz. Schule teilt sich ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag mit Eltern und Familien, die in ihrer Erziehung zunehmend in „transnationale Kommunikationszusammenhänge eingebettet“ sind (Stichweh 2013: 167).

„Theorietraditionen, die noch immer Pädagogik und Erziehungswissenschaft in nationalstaatlich organisierte Gesellschaftsmodellen getrennt von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen analysieren, werden den sozialen Gegenwarten nicht gerecht“ (Wittmann 2012/2017: 402).

Aus den genannten Gründen werden für die schultheoretische Beschreibung in dieser Arbeit vier zirkuläre Perspektiven gewählt, die die Zusammenhänge von Schule und (Welt-)Gesellschaft fokussieren: (Grund-) Schule/n als universale Bildungseinrichtung, Institution, Organisation/en und Interaktionsorte (Lang-Wojtasik, 2008; 2018a). Diese Perspektiven lassen sich weder in der Theorie noch in der Praxis eindeutig voneinander abgrenzen (ebd.). Sie überschneiden sich und bedingen sich gegenseitig:

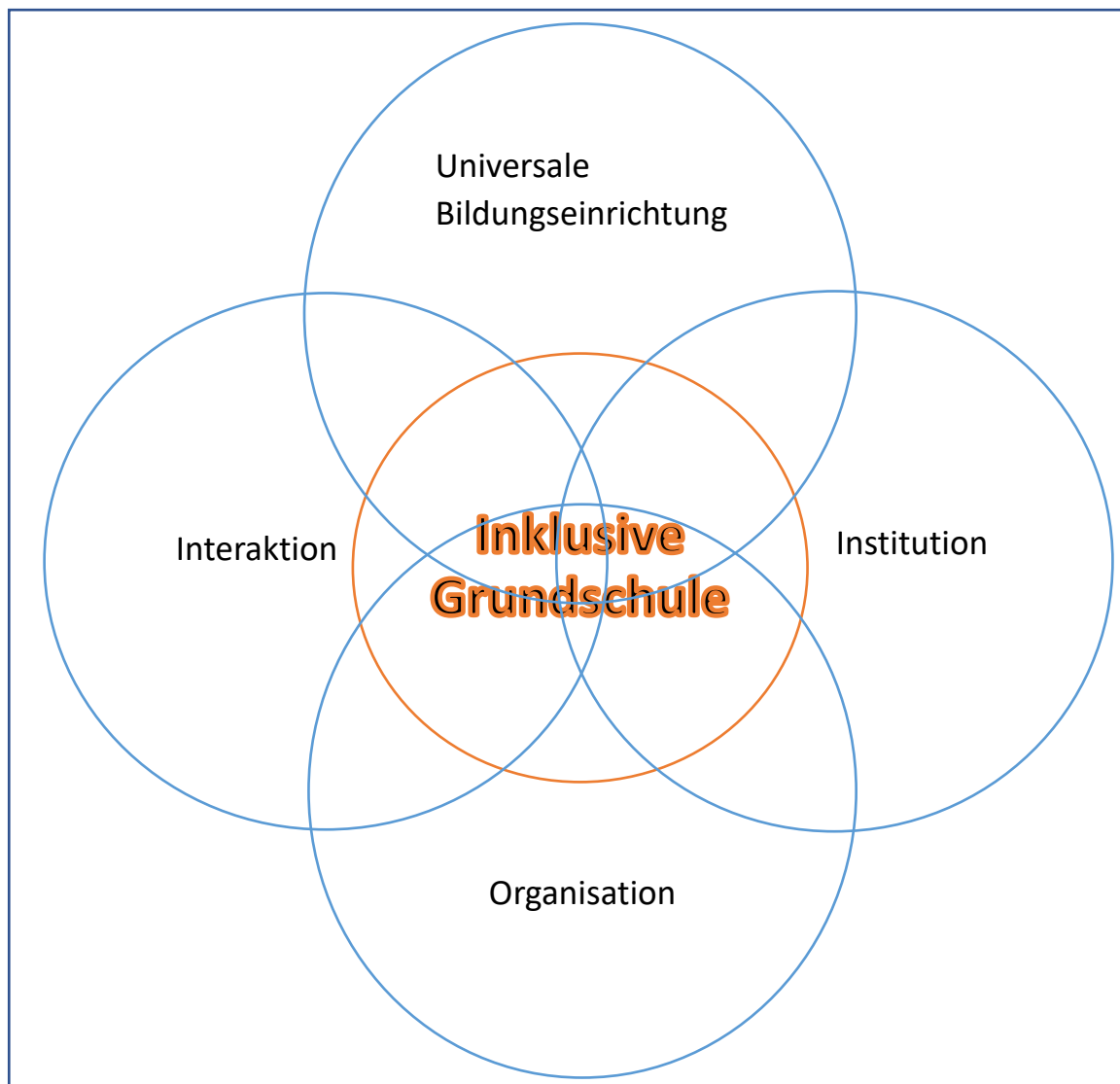


Abb 2: Die inklusive Grundschule (Lang-Wojtasik & Kehrer 2022)

Das Schaubild lässt sich wie folgt erklären: Schule ist eine *universale Bildungseinrichtung*, sie ermöglicht als Funktionssystem gesellschaftliche Teilhabeoptionen, die generell durch Meritokratie reguliert werden (Budde & Hummrich 2013: 3). Formale und diskriminierungsfreie Bildung im Kindes- und Jugendalter ist als Idee global verbreitet und Bildung gilt als universales Menschenrecht (Stichweh 2016: 162). Erziehungs- und Bildungsaufgaben können heute nur noch in einem „universalen Horizont“ (Klafki 1985/1996: 80) mit weltweiter kultureller Perspektive (ebd.) gelingen. Das Leistungsprinzip soll dabei Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gewährleisten. Im Fokus gesellschaftlicher Pluralität einerseits und im Vergleich schulischer Leistungen andererseits muss der Umgang mit Normalität und Abweichungen innerhalb einer Gesellschaft als universales schulisches Themenfeld

betrachtet werden (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 217). Dies gilt insbesondere für die Idee der Inklusion, denn, „mithin können Bildungsorganisationen nur so inklusiv sein, wie der Anspruch auf Inklusion auch gesellschaftliche Resonanz erfährt“ (Budde 2018: 49). Daher sind Schulen als Institution, Organisation und Interaktionsorte „in ihren Spezifikationen, die sie vornehmen, nur im Rahmen eines universalen Makrosystems zu verstehen, das bestimmte gesellschaftliche Funktionsschwerpunkte herausarbeitet“ (Stichweh 2013). Diese gesellschaftlichen Prämissen bilden die Schnittstelle zwischen universaler Bildungseinrichtung und Institution. Schulische Inklusion kann sich nur im Kontext gesellschaftlicher Inklusion entwickeln und vice versa.

Institutionen wie die Schule übernehmen durch ihre jeweilige Funktion die ihnen zugewiesenen Aufgaben einer Gesellschaft (Fend 2006/2009: 28) und zwar auf der Basis allgemeingültiger Normen und Werte (Pfahl 2014: 43) sowie mit je eigenen Mitteln (Vogd & Amling 2017: 18). Als Institution soll Schule einerseits eine „Bildung für alle“ (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 217) ermöglichen und gleichzeitig Schülergruppen nach bestimmten Klassifikationen konstruieren (Emmerich & Hormel 2013: 49).

„Von der Institution aus betrachtet geht es schließlich in aller Regel zunächst einmal darum, möglichst effektiv Massenlernprozesse zu organisieren: Es müssen große Schülerströme kanalisiert, Laufbahnen strukturiert und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten verbindlich geregelt werden, was Strategien von Vereinheitlichung voraussetzt und Maßnahmen zur Reduzierung von Heterogenität durch Klassifizierung und Sortierung durchaus nahelegt“ (Trautmann & Wischer 2011: 10).

Schule soll als fest verankerte Institution die Werte und Normen einer Gesellschaft trotz stetigen Wandels als Konstanten des gemeinschaftlichen Agierens anbieten und damit zum (re)produktiven Erhalt und zur Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft und zur Integration in die Gesellschaft beitragen (Lang-Wojtasik 2008). Da Schule gesellschaftlichen Interessen untergeordnet und „in hochgradig formalisierte Systemzusammenhänge eingebunden“ ist (Wischer 2016: 128), verfolgt sie als gesellschaftliche Institution keineswegs nur pädagogische Aufgaben (Trautmann & Wischer 2011: 101). Sie kann nur in Form der oben beschriebenen gut strukturierten „Massenlernprozesse“ (Trautmann & Wischer 2011: 101) funktionieren, die gleichzeitig „Bildungskarrieren für Individuen und Gruppen“ (Pfahl 2014: 40) gewährleisten. Die Überschneidung zwischen Institution und Organisation wird hier deutlich: Schule kann nur organisiert und strukturiert ihren gesellschaftlichen Aufgaben nachkommen und ihre institutionellen Ziele erreichen (Köpfer, Powell & Zahnd 2021: 20). Die Grundschule sichert hierbei eine grundlegende formale Bildung und legt den Grundstein für eine demokratische Leistungsgesellschaft (Textor 2015/2018: 35) .

Schule als *Organisation* kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: Zum einen als Gesamtorganisation der Bildungseinrichtungen (bspw. eines Bundeslandes) und zum anderen als Einzelschule. Organisationen sind neben Gesellschaft und Interaktion eine „besondere Form“ (Kühl & Muster 2016: 8) sozialer Systeme, die auf Entscheidungen basieren (Luhmann 1997: 830). Solche „Entscheidungen, die sich nicht in einem einzelnen Ereignis verbrauchen, sondern eine Vielzahl künftiger Entscheidungen in der Organisation prägen“ (Kühl 2011: 96), bilden die Organisationsstruktur (ebd.).

In Organisationen werden zweckrationale Entscheidungen zielgerichtet und geplant durch spezifische Mitglieder in hierarchischer Beziehung zueinander umgesetzt (Lang-Wojtasik 2018: 22f).

„Innerhalb der Organisation Schule wird über jene Schritte eines Lebenslaufs entschieden, die eine Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche Kommunikation über Zertifikate und Wissensbestände möglich machen“ (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 78).

Neben Zweck und Hierarchie stellt also Mitgliedschaft ein wesentliches Merkmal der Organisationsstruktur¹² dar (Kühl 2011: 16ff). Kühl (ebd.) unterscheidet dabei drei Seiten von Organisationsstrukturen: Die formale Seite, die Schauseite und die informale Seite. Die formale Seite und die Schauseite bilden mit Gesetzen, Rahmenbedingungen, Rollenerwartungen und formalen Regeln als „Common Sense“ die proponierte Ebene und das kommunikative Wissen der Mitglieder als Organisationskultur (Bohnsack 2017b: 129f). Die Organisationskultur diktiert die „Mitgliedschaftsbedingungen“ der Organisation (Kühl 2011: 97), die für Unterschiede der Systeme verantwortlich sind.

„Es sind Organisationen, die in der modernen Gesellschaft als eigensinnige Operatoren Ungleichheit erzeugende Klassifikationssysteme generieren und somit eine komplexe, global, national, regional und lokal differenzierte Phänomenologie sozialer Unterschiede mitkonstruieren“ (Emmerich & Hormel 2013: 57).

Durch die Entscheidungsprämissen (Kühl 2011: 96) und Mitgliedschaftsbedingungen verfolgen Organisationen ihren jeweiligen Zweck und konstruieren dadurch Unterschiede, die Exklusion zur Folge haben (Nassehi 2006: 60). Während Universalismus Inklusion als Regelfall der Adressierung von Individuen voraussetzt, da er als Weltgesellschaft verstanden alle Personen kommunikativ einschließt (im Fall des universalen Erziehungssystems alle Kinder bzw. Schüler*innen), wenden Organisationen in Form von Homogenisierung (Schieferdecker 2012/2017a: 210) „eigene Exklusionsregeln an, auf deren Grundlage sie (Nicht-)Mitgliedschaft regulieren

¹² Die Organisationsstrukturen werden nur skizziert.

oder Gruppen von AdressatInnen, differenzieren“ (Emmerich & Hormel 2013: 63)¹³. Die Mitgliedschaft gilt Schule betreffend sowohl für Schüler*innen als Klientel als auch für berufliche Akteur*innen, wenngleich unter sehr verschiedenen Bedingungen (Bohnsack 2017a: 248).

„Es sind nicht die (richtigen oder falschen) Gewohnheiten des Personals, auch nicht die Merkmale der Klienten (Schüler und Eltern), welche die Operationen der Organisation strukturieren, sondern die in der Mitgliedschaftsrolle institutionalisierten Erwartungen *an das* Personal wie *an die* Klienten steuern den Prozess des Organisierens (Hervorh. im Orig.)“ (Gomolla & Radtke 2002/2007: 274).

Schulorganisatorische Unterscheidungen zwischen Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächern, Neigungen und Begabungen, Versetzung und Übergang, Unterrichtsstrukturen, Lerngruppen und Fachlehrpersonal, Lehrämtern uvm. sind grundlegende Merkmale moderner Schule. „Schule ist - so könnte man sagen - eine horizontal wie vertikal differenzierte Organisation, die Unterschiede macht“ (Budde 2017: 15) und durch Entscheidungen inkludiert oder exkludiert.

„Die Praxis des Erziehens in Organisationen wird bestimmt von Organisationsstrukturen, materiellen und institutionellen Vorgaben, mit denen das jeweilige Personal umgehen muss. Die getroffenen Entscheidungen müssen im Nachhinein begründet werden. Erst wenn sich die Mitgliedschaftsbedingungen der Organisation ändern, wird sich auch sein Denken und Begründen umstellen können“ (Gomolla & Radtke 2002/2007: 292).

Im Erziehungssystem dient hauptsächlich der Code besser/schlechter zur „selektionsorientierte[n] Differenzierung“ der Schüler*innen (Emmerich 2016: 50) auf Organisationsebene. Es gelten sowohl die Mitgliedschaftsbedingungen des Erziehungssystems als auch diejenigen der jeweiligen Schulart oder Einzelschule als formale Seite. Auch inklusiver Unterricht findet unter den formalen Bedingungen der Organisation statt.

„Aus organisationsbezogener Sicht sind formal die Lehrpersonen für die Gestaltung des Unterrichts zuständig und verantwortlich. Diese besondere, professionelle Form der Mitgliedschaft, die sich im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Organisation Schule einnehmen, fordert sie heraus, Unterricht - mit einer und für eine heterogene/n Schülerschaft zu konzipieren“ (Sturm 2013: 278).

Im Gegensatz zur formalen Seite besteht die sog. informale Seite einer Organisation aus flexiblen Strukturen. „Informal sind alle Erwartungen in der Organisation, die nicht mit Bezug auf die Mitgliedschaftsbedingungen formuliert werden (oder werden können)“ (Kühl 2011: 115), „informelle Praktiken können sich auf dem Niveau einzelner Gruppen innerhalb einer Organisation etablieren“ (Kühl 2011: 116). Dies trifft auf berufliche

¹³ So galt die Mitgliedschaft am allgemeinen Regelschulsystem bis zur Schulgesetzänderung 2015 in Baden-Württemberg nicht für Schüler*innen mit SPF.

Akteur*innen und Klientel zu. Die informale Seite der Organisation beruht auf implizitem Wissen¹⁴ der Mitglieder, wodurch sich Organisationsmilieus bilden (Bohnsack 2017b: 130). Die Performanz der Handlungspraxis formt einen Habitus (Bohnsack 2017b: 129f), der sich in Interaktionen zeigt (Mensching & Vogd 2013: 321).

„Auf Organisation geht zurück, dass die Interaktion anfangen und aufhören kann, dass sie planmäßig wiederholt werden kann und dass bei schlimmen Vorfällen das Geschehen als Entscheidung rekonstruiert und disziplinarisch geahndet werden kann" (Luhmann 2002: 164).

Inklusion stellt „einen großen Teil der traditionellen Organisation von Unterricht und Bildung in Frage" (Deutsche UNESCO-Kommission 2014), da die Mitgliedschaft sowohl bei Schüler*innen als auch im Bereich der Mitarbeiter*innen formal neu zu ordnen ist, wodurch bisher bewährte informelle Handlungspraktiken in Interaktionen an ihre Grenzen stoßen. Der Einfluss organisationaler und formaler Vorgaben auf Interaktionen bildet die Schnittmenge zwischen Organisation und Interaktion. Unter einer Interaktion wird die Kommunikation von Anwesenden¹⁵ und ihre gegenseitige Wahrnehmung verstanden (Emmerich & Hormel, 2013: 78). Teilhabe und Inklusion setzen Anwesenheit voraus (Luhmann et al. 2019: 13).

In der Schule als *Interaktionsort* bildet Unterricht die Hauptbühne für Interaktionen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Inklusive Schulen sind „soziale Kontexte, in denen Austausch unter Anwesenden stattfindet, die per se verschieden sind und als Gleiche betrachtet werden" (Lang-Wojtasik 2008) und in denen Bildung, Förderung und Forderung von Individuen erfolgen soll (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 217). Sowohl die Einzelschule als auch der Unterricht bieten Raum für kommunikative Interaktion der Mitglieder (Klientel und berufliche Akteur*innen) untereinander: Schulleitung, Mitarbeiter*innen, Schüler*innen in variablen Zusammensetzungen. Interaktive Inklusion meint eine gleichberechtigte und gegenseitige kommunikative Aufmerksamkeit aller anwesenden Personen (Textor 2015/2018: 34).

Unterricht als schulische Interaktion findet innerhalb der Organisation Schule statt (Baumert & Kunter 2006: 477), kann daher als „organisierte Interaktion" (Emmerich & Hormel 2013: 249) bezeichnet werden und kann sich nur in diesem Rahmen entwickeln.

„In der Schule als einem Interaktionsort soll Bildung und Mündigkeit für alle (Qualifikation) innerhalb eines gegenüber anderen gesellschaftlichen Instanzen zeitlich und räumlich abgegrenzten Bereiches ermöglicht werden (Integration). Dabei werden aufgrund institutionell und organisational hergestellten Rahmenbedingungen Leistungen zertifiziert und dies kann als Zuteilung gesellschaftlicher Berechtigung interpretiert werden (Selektion). Der Aspekt der

¹⁴ Darauf wird ausführlich im Kapitel zur Dokumentarischen Methode eingegangen.

¹⁵ Im Zeitalter des Internets auch durch digitale Präsenz. Vor- und Nachteile wurden in Corona-Zeiten mehr als deutlich.

Veränderung von Schule als einem Interaktionsort bezieht sich vor allem auf "innere Schulentwicklung" (Lang-Wojtasik 2008: 144f).

Der Leitcode vermittelbar/nicht vermittelbar ermöglicht Differenzierung auf unterrichtlicher Interaktionsebene (Emmerich & Hormel 2013: 78). In Folge von Inklusion und gemeinsamem, aber zieldifferentem Unterricht verliert der an Standards orientierte Selektionscode der Organisation „besser/schlechter“ an Differenzierungs- und Selektionswirksamkeit.

„Ein heute viel diskutierter Ausweg besteht darin, die unumgängliche Differenzierung aus der Ebene des Organisationssystems in die des Interaktionssystems Unterricht zu verlegen" (Luhmann & Schorr 2015: 261).

Damit wird Teilhabe in einer inklusiven Schule immer weniger institutionell/organisatorisch, sondern über organisierte Interaktion im Unterricht gelöst (Budde & Hummrich 2013: 4).

„Der Begriff Inklusion verweist daher auf einen hochkomplexen Zusammenhang von nicht nur strukturell und institutionell, sondern auch auf der Ebene individueller Interaktions- und Beziehungschancen bestehenden schulischen und unterrichtlichen Barrieren" (Emmerich & Moser 2020: 78).

Dies ist mit einer großen Verantwortung der Lehrkräfte für unterrichtliche Differenzierung verbunden und es birgt die Gefahr unreflektierter Exklusionsmechanismen im inklusiven Interaktionssystem Unterricht.

Diese Verantwortung für die Anschlussfähigkeit der Schüler*innen an die (Welt-) Gesellschaft und ihre Funktionssysteme durch unterrichtliche Interaktionen bildet die Schnittmenge von Interaktion und universaler Bildungseinrichtung. So schließt sich der Zirkel der vier Perspektiven auf Schule als universale Bildungseinrichtung, Institution, Organisation und Interaktionsort.¹⁶

Zweiter Grund:

Allgemeine Schultheorien basieren auf unscharfen gesellschaftlichen Normalitätserwartungen (Emmerich & Hormel 2013: 81). Ausgehend von einer Gruppe fiktiver normaler Schüler*innen wird deren Homogenität suggeriert und für Gleichbehandlung (Luhmann 2002: 127) vorausgesetzt. Differenzierung wird nur innerhalb der schultypischen Standards diskutiert. Heterogenität ergibt sich durch natürliche vorhandene „Abweichungen vom gesetzten Standard" (Wenning 2007: 26). Die Schultheorie folgt so „dem Primat des Allgemeinen über dem Besonderen" (Lutz & Wenning 2001: 12). Das Besondere fällt offenbar nicht in den Bereich der allgemeinen Schultheorie: Unter schulisch speziell zu behandelnden und zu inkludierenden

¹⁶ Weitere Schnittmengen/Überschneidungen müssen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

Schüler*innen werden neben solchen mit Beeinträchtigung und Behinderung¹⁷ auch diejenigen mit unterschiedlichem kulturellem oder sozialem Hintergrund, mit Verhaltensbesonderheiten und Entwicklungsproblemen, mit Lernbesonderheiten und Lernproblemen und mit extrem belastenden Lebenserfahrungen (Wiater 2012/2016: 156f) verstanden. Alle anderen, also Kinder ohne Beeinträchtigung oder Behinderung, mit gleichem kulturellem oder sozialem Hintergrund, ohne Verhaltensbesonderheiten und Entwicklungsproblemen, ohne Lernbesonderheiten und Lernprobleme oder ohne extrem belastende Lebenserfahrung gelten in einer solchen Theorie als „normale“ Schüler*innen¹⁸. Eine solche Aufzählung basierend auf einer nicht näher erläuterten und unreflektierten Differenzbeobachtung angeblich in der Schullandschaft vorzufindender Abweichungen von normal zu beschulenden und gleichen Kindern kann nur unvollständig bleiben. Sie offenbart Normalität als persönliche und gesellschaftliche Konstruktion (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 75). Eine kritische Auseinandersetzung damit, inwieweit Schule Abweichungen hervorbringt oder verstärkt und welche Folgen dies auf gesellschaftliche Teilhabe insgesamt hat, erfolgt häufig nicht. Kinder mit besonderen und abweichenden Bedürfnissen bleiben in schultheoretischen Überlegungen von Beginn an weitgehend unberücksichtigt. Um die anscheinend „gestörte Beziehung Mensch-Umwelt [von Schüler*innen mit Behinderung] in eine fruchtbare Begegnung“ (Gonschorek, Schneider, Petersen & Carlsburg 2000/2015: 24) umwandeln zu können, wird auf die Zuständigkeit der Sonderpädagogik verwiesen (ebd.), der eine besondere Theorie und Expertise unterstellt wird. Regelschulen als Teilsystem „einer, an nationalstaatlichen Mustern orientierten, Gesellschaft“ (Wenning 2007: 30) können durch diese Normalitätsannahme und damit einhergehende Homogenisierung der Lerngruppen zum Ausgangspunkt und Motor von Diskriminierung und Selektion (Nichtanschluss) der Gesellschaft werden, denn es ist „illusorisch zu glauben, Bildungseinrichtungen können ‚pädagogische Inseln‘ der Anerkennung sein (Wenning 2007: 30).

Lang-Wojtasik (2008) nimmt in seiner „Schultheorie jenseits der Moderne“ (ebd.) dagegen eine „funktional-differenzierte Gesellschaft“ (ebd.) in den Blick, die sich „konsequenterweise nur noch als Weltgesellschaft¹⁹ beschreiben“ lässt (Lang-Wojtasik 2018: 24). Dabei wird auf „plurale kulturelle Lebensentwürfe Bezug genommen ..., um Bindungen und gesellschaftliche Anschlussmöglichkeiten wahrscheinlich zu machen

¹⁷ Die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Behinderung“ erfolgt in Kapitel 2.3.

¹⁸ Die Erforschung dessen, wie viele der heutigen Kinder in diesem Sinne als „normal“ anzusehen sind, wäre in einer weiteren Arbeit höchst interessant.

¹⁹ Das allumfassende soziale System Weltgesellschaft schließt alle Funktionssysteme der Erde ein (Stichweh 2013: 61; Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner 2018: 6; Luhmann 1997: 170). Die Annahme der Weltgesellschaft als „Gesamtheit aller möglichen Kommunikationen“ (Kneer & Nassehi 1993/2000: 155) ermöglicht es, die „Tradition des Denkens in Regionalgrenzen zu überwinden“ (ebd.: 154).

(Lang-Wojtasik 2008: 76). Angesichts der „mit der Globalisierung verbundenen Transformationen“ (Lang-Wojtasik 2009: 34) und einer „Transnationalisierung“ (ebd.) der heutigen Gesellschaft²⁰ ist eine Neuausrichtung schultheoretischer Überlegungen unbedingt erforderlich.

„Thematisiert werden muss, wie eine Anschlussfähigkeit an den variationsreichen Referenzrahmen der Weltgesellschaft beschrieben werden kann...“ (Lang-Wojtasik 2009: 38).

Einerseits rückt die Gesellschaft als Weltgesellschaft „grenzüberschreitend“ (Lang-Wojtasik 2008: 46) durch Globalisierung und mit Hilfe neuer Technologien kommunikativ enger zusammen (Lang-Wojtasik 2008: 27). Andererseits verschwimmen angesichts des sozialen Wandels, der Migration und der Individualisierung uvm. und daraus entstehender Pluralität kulturelle, nationale und individuelle Bezüge zu heterogenen, interkulturellen, transkulturellen und pluralen Gesellschaften und Systemen innerhalb staatlicher Grenzen. Lebensarten und Identitäten lassen sich schwerer zuordnen. „Die Menschen sind in ihrer kulturellen Formation zunehmend durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt; sie sind kulturelle Mischlinge“ (Welsch 2012/2017: 385) und nur selten eine sozial homogene Gruppe.

„In einer diversen Gesellschaft sind Migrationshintergründe nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel. Damit wird kulturelle Vielfalt als auch Mehrsprachigkeit zu einer Chance, kulturelle Denk- und Sprachbarrieren zu überwinden und einen monolingualen Habitus als Ausdruck einer bestimmten Kultur und perspektivisch verengter Erwartungen zu überwinden“ (Reich 2014: 119).

Darüber hinaus hat sich die internationale Gemeinschaft auf eine diskriminierungsfreie inklusive „Bildung für alle“, auch für diejenigen mit besonderen Bedürfnissen, verständigt. Auch dies steht im Gegensatz zu einer angenommenen Homogenität fest zugeschriebener schulischer Lerngruppen. „Ein inklusives Bildungssystem kann nur geschaffen werden, wenn Regelschulen inklusiver werden“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014) und wenn sie sich der Verschiedenheit aller Kinder und der gesellschaftlichen Ungleichheiten annehmen. Die Theorie einer modernen universalen Schule muss „funktional auf diesen Variationsreichtum bezogen werden“ (Lang-Wojtasik 2009: 39).

„Aus der heutigen Perspektive einer Weltgesellschaft wird so eine Grundlage für mehr Normalität von Verschiedenheit und Vielfalt gelegt“ (Lang-Wojtasik 2012/2017a: 212).

²⁰ Z.B. leben in Deutschland ca. 22 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund und ca. 11 Millionen sog. Ausländer*innen; ca. 9 % der Bevölkerung sind Menschen mit Behinderung; ca. 20 % der Kinder sind von Armut betroffen oder bedroht (Bundeszentrale für politische Bildung).

Schultheoretisch geht es um einen Paradigmenwechsel (Kansteiner 2018: 52f) und darum, „jede Person [jenseits diskriminierender Kategorien und Differenzwahrnehmungen (Anm.)] als grundsätzlich anders zu denken“ (Kansteiner 2018: 52–53) und eine „Anerkennung jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage“ (Prenzel 2006: 61) zu gewährleisten. Nur dann kann es gelingen, individuelle und gruppenbezogene Spezifika nicht als „anrüchiges biografisches Schicksal zu interpretieren und zu pathologisieren“ (Hagedorn 2010: 421f). Es sollte möglich sein, „eine Normalisierung je unterschiedlicher, vielseitiger und eben heterogener Dispositionen in unseren Köpfen“ (ebd.) zu erreichen. Eine Schultheorie, die gesellschaftlich konstruierte Normalvorstellungen hinterfragt, die sich auch in Bildungseinrichtungen widerspiegeln oder durch sie selbst verursacht werden, und den Umgang mit Homogenität und Heterogenität im Horizont der Weltgesellschaft neu definiert, kann eine Basis zur „Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft“ mit Hilfe der Schule (Deutsche UNESCO-Kommission 2014) bilden. Sie muss Aufgaben und Funktionen der Schule so definieren, dass eine Inklusion der Verschiedenen in die Weltgesellschaft angesichts von Individualisierung und Pluralisierung (Lang-Wojtasik 2009: 39) ermöglicht wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Verständnis der Systemtheorie das Erziehungssystem als Funktionssystem auf komplexen kommunikativen Zusammenhängen beruht, die Inklusion oder Exklusion auf unterschiedlichen Ebenen zur Folge haben. Umfassende Teilhabe und Inklusion sind dann gegeben, wenn Personen in bestimmten Systemen kommunikativ berücksichtigt werden und dadurch Anschlussfähigkeit entsteht (Wansing 2005: 40). Mit der Anbindung an metatheoretische und theoretische Zusammenhänge kann es im Themenfeld schulischer Inklusion gelingen, „simplifizierende normative Aufladungen“ (Dederich 2021: 178) zu vermeiden und Begrifflichkeiten ebenso wie Zusammenhänge fundiert zu erklären (ebd.).

2.3. Behinderung, Inklusion und die (Grund-)Schule

Die Phänomene Inklusion und Behinderung sind im theoretischen Diskurs um Heterogenität von Schüler*innen ebenso wie in der Schulpraxis eng miteinander verknüpft. Inklusion wird überwiegend an der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung festgemacht. Der gemeinsame Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung setzt aber auch eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem schulischen Umgang mit Differenz voraus.

2.3.1. Behinderung

Differenzbeobachtung strukturieren die Gesellschaft und reduzieren Komplexität von Systemen (Moser 2010: 314). Eine solche Beobachtung ist die Differenz Nichtbehinderung/Behinderung, die nicht unhinterfragt übernommen werden, sondern reflektiert betrachtet werden soll (Walgenbach 2018: 152). Je nach Zusammenhang werden anstelle von *Behinderung* auch die Begriffe Krankheit, Schädigung, Beeinträchtigung, Gefährdung, Benachteiligung, Störung, Handicap, Entwicklungsverzögerung²¹ für eine Unterscheidung und Bezeichnung verwendet (Dederich 2009: 15). Schädigung oder Beeinträchtigung (impairment) und Behinderung (disability) werden bisweilen wiederum als Differenz konstruiert (Weisser 2018: 97).

„In der vorherrschenden Thematisierung von Behinderung wird der Kategorie der Beeinträchtigung/Schädigung de facto der höchste ontologische Status zugewiesen“ (Weisser 2018: 99).

Schädigung/Beeinträchtigung wird dann der Person zugeschrieben, während Behinderung die gesellschaftliche Unterscheidung bezeichnet. Es existiert keine allgemein gültige Definition davon, was unter Behinderung zu verstehen ist und wer behindert ist oder wird (Dederich 2009: 15). Teilweise wird der Begriff *Behinderung* ganz vermieden, um eine damit verbundene Stigmatisierung (Bold 2021: 10) oder auch „benevolente Diskriminierung (Hervorh. im Orig.)“ (Matschke 2016: 138) zu umgehen. Im Gegensatz zu politisch nicht mehr korrekten und diskriminierenden Termini in anderen Zusammenhängen (Rassismus, Gender) herrscht diesbezüglich jedoch kein Konsens. Von „Menschen mit Behinderung“ zu sprechen ist gesellschaftlicher Common Sense. Auch Raul Krauthausen²² als prominenter Betroffener verwendet die Bezeichnung „Behinderung“. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, sich den Begriff aus verschiedenen Perspektiven und im Zusammenhang schulischer Inklusion zu nähern.²³

„Kern des politischen Inklusionsgedankens ist ein gewandeltes Verständnis von Behinderung, das Behinderung nicht länger als individuelles Defizit, als Eigenschaft von Personen betrachtet“ (Wansing & Westphal 2014: 19).

In einem „bio-psycho-sozialen Verständnis“ (Wansing 2005: 79) wird Behinderung erstens als Zusammenspiel persönlicher Beeinträchtigung, Aktivität einer Person und sozialer Teilhabe erfasst (ebd.; Textor et al., 2018: 20). Die ICF (International

²¹ Es handelt sich hier um keine vollständige Aufzählung.

²² Aktivist für Inklusion und Barrierefreiheit: <https://raul.de/>.

²³ Der sozialrechtlich (§2 Sozialgesetzbuch SGB IX) Aspekt liegt nicht im Fokus, denn „für die praktisch-pädagogische Arbeit ... ist er wegen seiner Abstraktheit und fehlenden Spezifität nicht von Nutzen“ (Dederich 2009: 37).

Classification of Functioning, Disability and Health) greift dies aus medizinischer Perspektive auf:

„The International Classification of Functioning, Disability and Health, known more commonly as ICF, is a classification of health and health-related domains. As the functioning and disability of an individual occurs in a context, ICF also includes a list of environmental factors“ (WHO).

Zweitens ist eine menschenrechtliche Perspektive zu beachten. Die BRK²⁴ vermeidet die Bezeichnung Behinderung nicht. Sie betont „das Zusammenwirken individueller und struktureller Faktoren“ (Aichele 2020: 18) aus menschenrechtlicher Sicht und fordert Gleichberechtigung für alle Menschen mit und ohne Behinderung. Beiden Verständnissen ist gemeinsam, dass sie mit der „Tradition einer individualisierenden Sicht auf Behinderung“ (Wansing 2005: 77) brechen und Behinderung nicht mehr als rein persönliches, sondern v.a. auch als gesellschaftliches und sozialstrukturelles Problem erfassen (Wansing 2005: 79). Es wird deutlich, dass der Behinderungs-Terminus in beiden Perspektiven über die Kennzeichnung einer individuellen Beeinträchtigung hinausreicht. Die Unterscheidung von Menschen mit Behinderung ist aber gesellschaftlich und rechtlich vor allem auch deshalb relevant, da mit ihr Ressourcen für die Betroffenen verbunden sind. Dies wird als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Moser 2010: 316) diskutiert.

Drittens sind sozial-konstruktivistische Erklärungsansätze und die „soziale Herstellung des Phänomens Behinderung“ (Emmerich 2017: 102f) zu berücksichtigen. Denn dem Terminus „Behinderung“ liegt die Beobachtung nach den ungleichen Gruppen „behindert/nicht behindert“ zugrunde (Prenzel 2006: 153). Nicht behinderte Menschen formieren in diesem Verständnis auf der einen Seite die machtvolle Normgruppe, von der Menschen mit Behinderung abweichen.

„Behinderung‘ kann hierbei geradezu als prototypisch für die Adressierung von Personen als abweichend oder ‚nicht fähig‘ (disabled) konturiert werden, insofern ihnen zugeschrieben wird, dass sie die sozialen Voraussetzungen der gesellschaftlich diversifizierten Kommunikationsanforderungen nicht erfüllen *können*. Entscheidend ist hierbei, dass die Askription ‚Behinderung‘ kategorial erfolgt, insofern sie ein *nicht veränderbares Personenmerkmal* behauptet“ (Emmerich 2017: 110).

Bezogen auf Schule handelt es sich in erster Linie um eine „sonderpädagogische Klassifizierung“ (Bold 2021: 13). Behinderung wird schulisch erst nach einer sonderpädagogischen Diagnose relevant. Die schulische Zuschreibung in Deutschland erfolgt zwar auf Basis des ICF aber nach wie vor überwiegend anhand einer medizinischen und körperbezogenen ontologischen Differenz zur Normalvorstellung und

²⁴ Ausführlich Kapitel 3.1.1..

zu schulischen Standards (Powell & Pfahl 2009: 68). Selbst wenn Umweltfaktoren berücksichtigt werden, geschieht dies mit Hilfe einer Diagnose entlang der gesellschaftlichen und schulischen Norm (Lütje-Klose, Riecke-Baulecke & Werning 2018: 26). Schüler*innen werden zu einer normabweichenden Gruppe konstruiert, die als solche besonders behandelt werden muss und der eine abweichende Bildung und Förderung zusteht. Schüler*innen werden als Konsequenz nach dem Code „normal/nicht normal“ differenziert.

„Die Schule behindert Schüler/innen, um sich in ihrem normalen Tun nicht behindern zu lassen" (Emmerich 2017: 112).

Lange Zeit war die Beobachtung nach dem Code „normal/nicht normal“ bzw. „nicht behindert/behindert“ konstituierend für zwei verschiedene Systeme: Die allgemeine (Schul-)Pädagogik als Disziplin und die Grundschule als Bildungseinrichtung nur für die „Allgemeinen“ und die Sonderpädagogik als spezialisierte Disziplin und Sonderschulen als Bildungseinrichtung für Schüler*innen mit der ontologischen Differenz Behinderung.

„So ist die Konstitution der *Sonderpädagogik* als Subsystem der Erziehungswissenschaft vermittels des Behinderungsbegriffs erfolgt, der einen spezifischen Personenkreis semantisch markiert und dadurch einen Unterschied einführt, der einen Unterschied macht (Hervorh. i. O.)" (Dederich 2009: 18).

In der Auseinandersetzung mit Inklusion ergeben sich neue Impulse für die Sichtweise auf Behinderung und Normalsein speziell und Differenz insgesamt (Hinz 2008/2012: 49f). Sie fordert ein grundlegendes Umdenken dahingehend, dass Menschen nicht einfach behindert sind, sondern wegen einer Beeinträchtigung an Teilhabe „behindert werden“ (Boger 2019: 81). Wenn Schüler*innen behindert werden, ist dies zwar oft Folge einer persönlichen Beeinträchtigung, kann aber auch unabhängig davon erfolgen. Behindernde soziale und strukturelle Bedingungen alleine gelten bisher nicht als Diagnose für eine schulische Sonderbehandlung. Gleichzeitig müssen und müssten Beeinträchtigungen nicht zwangsweise zu einer schulischen Behinderung führen. Alle Schüler*innen könnten anstatt über Defizit und Normabweichung auch über Unterschiedlichkeit als Norm kategorisiert werden (Matschke 2016: 135). Dafür bietet die Idee der Inklusion als maximale gesellschaftliche Teilhabe aller Verschiedenen eine Diskussionsgrundlage. Mehr noch als das Phänomen „Behinderung“ kann Inklusion allerdings auf sehr unterschiedliche Weise verstanden werden.

2.3.2. Inklusion und Exklusion

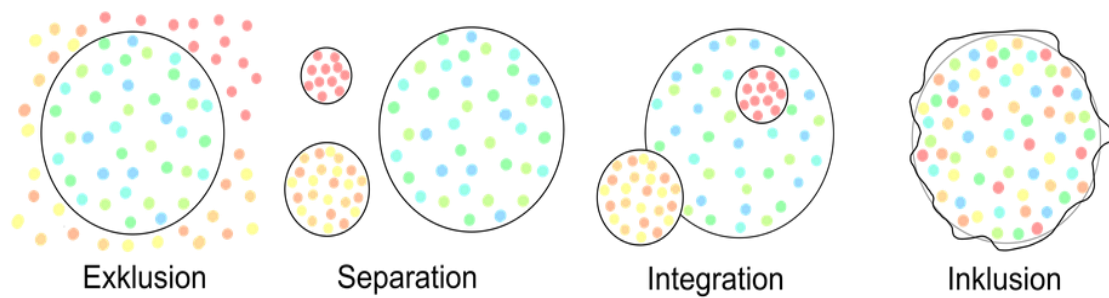


Abb. 3: Exklusion, Separation, Integration, Inklusion (<https://pixabay.com/de/illustrations/inklusion-exklusion-separation-5989760/>).

Die obige Abbildung wird gerne zur Erklärung und Abgrenzung im Themenfeld Inklusion und für die bildliche Darstellung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung, auch in der Schule, herangezogen. Sie soll in diesem und im nächsten Kapitel zunächst allgemein und dann auf Schule angewendet kritisch überprüft werden

Inklusion kann also aus gesellschaftstheoretischer und -kritischer Perspektive nicht ohne den „dialektischen Widerpart“ Exklusion diskutiert werden (Budde & Hummrich 2013: 3). Systemtheoretisch wird Inklusion/Exklusion dort relevant, wo die kommunikative Beteiligung und Berücksichtigung von Personen in Sozialsystemen thematisiert wird (Stichweh 2013). Konkret geht es um Einschließung/Ausschließung sowohl in/aus allgemeinen Bildungseinrichtungen als auch in/aus anderen Subsystemen der Gesellschaft. Inklusion: Ein-/Ausschließung oder Eingliederung/Absonderung in/aus Gesellschaft und Bildungseinrichtungen (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 215). Inklusion meint Teilhabe, Exklusion dagegen Nichtanschluss an und durch Kommunikation (Kaack 2017: 97). Mit Inklusion wird die kommunikative „Innenseite einer Form“ (Hermanns 2014: 110) beschrieben. Damit ist „die Chance der Berücksichtigung einer Person im System“ gemeint (ebd.). Denn „in funktional differenzierten Gesellschaften ist Inklusion stets durch die Adressierungsprozesse und Kommunikation vermittelte Teilinklusion in einzelne Funktionssysteme“ möglich (Dederich 2017: 75). Kommunikatorische Teilhabe an einem Teilsystem (Hermanns 2014: 112), z.B. in der Grundschule, „dient als Voraussetzung, um an anderen Teilsystemen teilnehmen zu können“ (ebd.), z.B. in der weiterführenden Schule, der Berufsschule und an weiteren Teilsystemen des gesellschaftlichen Lebens. Inklusion steht im Sinne Luhmanns nicht für eine „vollständige Integration des Menschen in das Soziale, sondern symbolisiert seine aktuelle Kopplung an Kommunikationszusammenhänge. Exklusionen meint

offensichtlich das Gegenteil, nämlich das Nicht-Bezeichnen von Menschen" (Nassehi 2006: 50). Exklusion ergibt sich dann, „wenn eine Person innerhalb eines bestimmten Kontextes nicht als kommunikativ relevant, also nicht als adressabel beobachtet" wird (Kaack 2017: 96) und im „Kommunikationszusammenhang nicht vorkommt" (Nassehi 2006: 50). Die faktische Ausschließung aus einem Funktionssystem bedeutet den Ausschluss aus anderen Funktionssystemen - wer aus dem allgemeinen Schulsystem exkludiert wird oder dieses nicht bis zum Ende durchlaufen hat, findet mit großer Wahrscheinlichkeit keine Arbeit, hat kein Geld usw. (Luhmann 1997: 630; Lang-Wojtasik, 2008: 48). Inklusion und Exklusion sind systemtheoretisch gesellschaftlich, institutionell, organisatorisch und/oder interaktional möglich.

Separation beschreibt im Schaubild die parallele Existenz kleiner Systeme neben einem großen System. Integration stellt die Weiterexistenz kleinerer Systeme innerhalb eines großen Systems dar. Da Systeme aber jeweils autopoietisch, in sich geschlossen und einander Umwelt sind (Baraldi et al 1997: 29f; Wansing 2005: 34), bleiben Ungleichheit erzeugende Differenzen und Differenzierungen in allen drei Dimensionen Gesellschaft, Organisation und Interaktion relevant. Exklusion als auch Inklusion können die Folge sein.

Aus einer systemtheoretischen Perspektive gibt es Inklusion also nur, wenn Exklusion möglich ist (Luhmann 1997: 612) und kommunikativ als „komplementärer Begriff zu Inklusion“ besteht (Dederich 2017: 69). Der pädagogische Inklusionsbegriff steht dagegen als „Grundlage für eine Kritik bestehender schulischer Selektionsstrukturen“ (Emmerich 2016: 44) und er operierte mit „Heterogenität' als Referenzbegriff“ (ebd.).

2.3.3. Schulische Überlegungen

Die inklusive Pädagogik muss sich „mit Prozessen sozialer Differenzierung und Benachteiligung sowie der Herstellung und Verfestigung sozialer Ungleichheit“ auseinandersetzen (Dederich 2017: 78), da Schule nicht nur mit Differenz umgehen, sondern sie auch erzeugt und erzeugen soll. Dies hat weitreichende Folgen auch über das Erziehungssystem hinaus.

"Mit diesem Verständnis von Behinderung als einem relationalen und damit veränderbaren Phänomen werden insbesondere bestehende demokratie- und integrationspädagogische Ansätze in den Bildungswissenschaften, um den in Artikel 24 UN_BRK formulierten Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Bildung ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen" (Pfahl & Schönwiese 2022: 290).

Nimmt man die allgemeine Schulpflicht in Baden-Württemberg (Baden-Württemberg 1983) als institutionelle Basis für Teilhabe an formaler Bildung, die alle Kinder zwischen 6 und 18 Jahren²⁵ einschließt, bezieht sich kommunikative Exklusion auf alle diesseits dieser Gruppe.²⁶ Gleichwohl wurde einzelnen Schüler*innen bzw. einer ganzen Gruppe die Mitgliedschaft und damit Teilhabe im allgemeinen Schulsystem verweigert oder nicht empfohlen und dafür ein eigenes hochprofessionelles Parallelsystem geschaffen²⁷: Dann, wenn bei einem/r Schüler/in ein *SPF* offiziell festgestellt wurde. Für Schüler*innen mit Behinderung existiert/e deutschlandweit im allgemeinbildenden Schulsystem parallel zum allgemeinen ein separates System der Sonderbeschulung an auf spezielle Bedürfnisse zugeschnittenen unterschiedlichen Sonderschulen (Opp, Fingerle & Puh 2001: 164), und mit speziell für einzelne Behinderungsarten ausgebildeten Lehrkräften (siehe dazu ausführlich Kapitel 3). Schüler*innen mit Behinderung waren in Deutschland bis zur Unterzeichnung der BRK 2009 und den Schulgesetzänderungen der Bundesländer grundsätzlich vom allgemeinen „Regel“-Schulsystem ausgeschlossen.²⁸

Seit der Schulgesetzänderung in Folge der BRK²⁹ besteht nun für alle Schüler*innen das gleiche Recht auf Mitgliedschaft und Teilhabe in der allgemeinen Schule, was eine erste institutionelle und organisatorische Exklusion verhindert. Eine Exklusion ist organisational nur noch durch einen (von Eltern gewünschten) freiwilligen Besuch einer „Sonderschule“ oder eben in Interaktionen möglich. Damit einher geht eine variationsreiche Interpretation der inklusiven Grundschulen sowie der unterrichtlichen Interaktionen, der inklusiven Pädagogik und Didaktik.

Im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs beziehen sich Inklusion und Integration auf Einschließung oder Eingliederung von Schüler*innen mit Behinderung in die Gesellschaft und allgemeine Bildungseinrichtungen des Erziehungssystems (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 215). Beide Begriffe können grundsätzlich synonym verwendet werden, wie es in englischen Papieren der Vereinten Nationen und der UNESCO offenbar der Fall ist (Allemann-Ghionda 2013: 126). Seit der ersten Konferenz der UNESCO in Jomtien 1990 mit dem Titel „Education for all“³⁰ wurde eine „umfassende Definition von Bildung und Bildungsteilhabe gefordert, die für das breite Inklusionsverständnis der UNESCO leitend ist“ (Saalfrank & Zierer 2017: 31f). In

²⁵ Ausnahmen davon sind möglich.

²⁶ Vor Ausbruch der Coronapandemie war ein Aussetzen der Schulpflicht nur in sehr vereinzelt und speziellen Fällen denkbar.

²⁷ Zur Entstehung der Heil- und Sonderpädagogik wird auf Biewer (2017: 133) und Textor (2018) verwiesen.

²⁸ Die Verdienste der Heil- und Sonderpädagogik stehen hier nicht zur Debatte.

²⁹ Siehe ausführlich Kapitel 3.1.1..

³⁰ 1990: Jomtien; 2000: Dakar.

der deutschen Ausgabe der Salamanca-Erklärung (1994) zur Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ sowie in der deutschen Fassung der BRK (2007) ist der englische Begriff „inclusive“ allerdings mit „integrativ“ übersetzt³¹, was zu einer Debatte über die semantische Unterscheidung beider Termini führt (Allemann-Ghionda 2013: 127). Kritisiert wird, dass sich schulische Integration auf die Einbeziehung behinderter Kinder oder auf Kinder mit *SPF* als konstruierte besondere Gruppe in das bestehende System der Regelschule konzentrierte und nicht die Vielfalt und Differenz aller Schüler*innen einer Schule in den Blick nehme (Allemann-Ghionda 2013). Die Kritiker*innen unterstellen, dass der Begriff bewusst gewählt ist, um bestehende Strukturen des Schulwesens nicht in Frage zu stellen und „in der Deklaration festgelegte Rechte nicht so scharf und eindeutig formulieren zu müssen“³² (Hinz 2008/2012: 36). Inklusion sei dagegen der allumfassendere Begriff. Er stelle „weniger die Vorstellung von Zentrum und Peripherie als stärker das Ganze in seiner Verschiedenheit in den Mittelpunkt“ (Tervooren & Pfaff 2018: 31) und versprache neue Bildungsstrukturen im Ganzen (Allemann-Ghionda 2013: 133), wie es in der Salamanca-Erklärung gefordert worden war. Allerdings ist „die ideologische Konnotation der beiden Begriffe, welche die deutsche Diskussion immer noch beherrschen, ... international wenig bedeutsam“³³ (Speck-Hamdan 2015: 13). Versuche der Abgrenzung anhand verschiedener Merkmale oder historischer Entwicklungen oder gar die Dichotomisierung beider Termini, wie bei Hinz (2012) oder (Siedenbiedel 2014: 2) bergen die Gefahr einer „sehr verkürzten und extrem reduktionistischen Einschätzung des Anliegens“ (Feuser 2017: 240). Dennoch muss an dieser Stelle eine vertiefende Auseinandersetzung mit den beiden Begrifflichkeiten erfolgen, um Missverständnissen vorzubeugen und Abgrenzungen vornehmen zu können. Denn beide Bezeichnungen werden sowohl synonym als auch dichotom verwendet.

Bereits seit den 1970er Jahren gab es in Deutschland das Bestreben nach schulischer Integration³⁴. Dieses konzentrierte sich zunächst auf die Integration von Kindern mit Behinderung in allgemeine Schulen, die als konstruierte und einzige Gruppe von Schüler*innen je nach Behinderungskategorie verpflichtend separiert/exkludiert in verschiedenen Sonder-/Förderschul-Typen außerhalb des Regelschulsystems beschult wurden. Nur insofern trifft die häufig verwendete Metapher der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2008/2012: 33) zu. Diese Auffassung von Integration unterstellt zudem, es handle

³¹ Beide Papiere werden in Kapitel 3.1.1. ausführlich besprochen.

³² Für die UN BRK gibt es daher eine überarbeitete „Schattenübersetzung“ <https://www.behindertenrechtskonvention.info/schattenubersetzung-3678/>.

³³ Diese Diskussion wird und wurde überwiegend in der Sonderpädagogik geführt.

³⁴ Die schulische Integrationsbewegung in Deutschland entstand aus dem sog. Normalisierungsprinzip (z.B. nach Bengt Nirje oder Wolf Wolfensberger) und der deutschen „Krüppelbewegung“ und wurde v.a. von Eltern mit behinderten Kindern initiiert (Hinz 2008/2012; Feuser 2018).

sich um jeweils homogene Gruppen. Dabei hat die Integrationspädagogik „seit ihren Anfängen weniger Behinderung als vielmehr Differenz in Lern- und Sozialverhalten zu ihrer zentralen Ausgangslage bestimmt“ (Moser 2017a: 27).

„Wir können soziale Integration allgemein als eine Prozeß- und eine Zielvorstellung beschreiben, die darauf gerichtet ist, daß Menschen in sozialen Gruppen und Institutionen zusammenleben, d.h. sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen, gleichgültig, ob sie ansonsten eine Behinderung aufweisen oder nicht“ (Speck 1988: 293)

Die Idee der Integrationsbewegung war die „Anerkennung eines jeden Menschen, unabhängig von ihm kategorisierenden Merkmalen oder seiner Herkunft“ und „in ihrer Zielsetzung war sie auf die volle, gleichberechtigte und gleichwertige aktive und selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe an Bildung und Kultur“ (Feuser 2017: 239) und auf alle Schüler*innen bezogen. Integrationspädagogik war grundsätzlich nicht an die Unterscheidung „behindert/nichtbehindert“ und damit auch nicht an soziale Gruppen geknüpft (Textor 2016: 33) und die erste Initiative, die den „demokratischen Slogan der Einheitsschule“ für alle im Fokus hatte (Prenzel 2006: 169f). Dies trifft auf die im vierten Kreis (Abb.3) mit Inklusion bezeichnete Abbildung zu. In Schriften der Schulverwaltung von Baden-Württemberg wird seit der Schulgesetzänderung 2015 (Kapitel 2.4.2.) wiederum von Inklusion gesprochen, wenn es um die Integration von Schüler*innen und Schülern mit *SPF* in das bestehende Regelschulsystem, vornehmlich die Grundschule, geht, z.B.: „Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote“ (Kultusministerium KM-BW, FAQ Inklusion 2015). Gleichzeitig wird an „stabilen Konventionen“ wie Zensuren, Zurückstellungen, Abschlüssen oder Klassenniveaus und Grundschulempfehlung festgehalten (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 72). Diese Form von Inklusion lässt sich wiederum im ersten Bild „Integration“ (Abb.3) ablesen.

Die vielverwendete Abbildung kann also nur bedingt zu einer wirklichen Klärung der Begriffe beitragen. An der Thematik zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen Normen, Theorien, bildungspolitischem Anspruch und (schul)praktischer Umsetzung (Allemann-Ghionda 2013: 131), zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Verwirklichung **einer** „Schule für alle“ (UNESCO 1994). Die „Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in ein einheitliches, gemeinsames Schulsystem für alle bedeutet eine Zunahme der Vielfältigkeit (Heterogenität)³⁵ an Lerninteresse und - Motivation, Einstellungen zu Lernen und Schule, sozialen und leistungsbezogenen Kompetenzen, Grundfähigkeiten, und vieles andere mehr“ (Hopf & Kronauer 2016: 20) und „die Veränderung des Ganzen durch die Zusammenführung der Verschiedenen“

³⁵ Hier wird der Unterschied in der Betrachtung von ontologischer Vielfalt und konstruierter Differenz deutlich.

(Hinz 1993: 403). Bereits bestehenden Differenzlinien werden um die Kategorie Behinderung erweitert. Die Betonung liegt hierbei auf der Zunahme an Heterogenität. Unterschiede beginnen nicht erst mit der Integration/ Inklusion von Kindern mit *SPF* in das allgemeine Schulsystem, diese erweitern allerdings das Spektrum an notwendigen Differenzierungsmaßnahmen und stellen bisherige Standards und Normen vor Probleme³⁶. Man kann sich leicht vorstellen, dass die Aufnahme eines Kindes im Rollstuhl oder die eines blinden Kindes in eine Regelschule erhebliche Auswirkungen auf das gesamte Schulgeschehen hat und nicht ohne Veränderungen auskommt. Mit einem Bildungssystem³⁷ wie dem deutschen, das bereits in der Grundschule soziale Ungleichheiten verstärkt, eine sehr frühe Selektion praktiziert, auf Homogenisierung ausgerichtet ist und darüber hinaus ein „verästeltes, hoch spezialisiertes System der Sonderpädagogik unterhält“ (Allemann-Ghionda 2013: 129), scheint dies schwer vereinbar zu sein.

Eine weitere, schultheoretische Verwendung des Begriffs Integration findet sich in der Schultheorie von Fend (2006): Integration als eine von vier Funktionen im Zusammenhang mit Schule und Gesellschaft meint den Beitrag der Bildungseinrichtungen zum „inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft“ (ebd.: 50) und ebenso in der Schultheorie von Lang-Wojtasik (2008).

Gesellschaftlich spricht man in Deutschland auch von Integration, wenn es um das Zusammenleben mit migrierten Personen und deren Familien im Nationalstaat geht³⁸ (Wansing & Westphal 2014; Hinz 2018). Politische Forderungen nach einer Integration von „Ausländer*innen“ umfassen meist das Narrativ einer impliziten Assimilation. Eigentlich richtet sich die Integration in diesem Verständnis an alle Menschen, die in einer bestimmten Weltregion bezogen auf eine spezifische Staatlichkeit zusammenleben wollen.

Der Begriff Inklusion wird seit den 1990er Jahren zuerst in englischsprachigen Ländern in bildungspolitischen Richtlinien verwendet (Allemann-Ghionda 2013: 127) und „international schnell aufgegriffen“³⁹ (Trumpa & Franz 2014: 12).

³⁶ Über die Hälfte der Schüler*innen mit *SPF* in Baden- Württemberg gehören zur Gruppe „Förderbedarf Lernen/ GENT. Sie müssen auch in Regelschulen lernzieldifferent unterrichtet werden (Saalfrank und Zierer 2017: 90).

³⁷ Im Grund genommen gibt es kein einheitliches deutsches Bildungssystem, sondern 16 verschiedene Schulsysteme. Die Probleme der Bildungsungleichheit, Selektion, Homogenisierung und Spezialisierung betreffen alle Bundesländer.

³⁸ Selbstverständlich gibt es Überschneidungen und Zusammenhänge beider Diskurse, die jedoch nicht im Zentrum des Interesses liegen.

³⁹ Z.B. „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow (2016: 8).

„Maßgebliche Impulse für die internationale Verbreitung und Durchsetzung des Begriffs in der Pädagogik gingen von der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 aus“ (Dederich 2017: 70).

Die Bezeichnung wurde in Europa zuerst von britischen Wissenschaftler*innen übernommen (Allemann-Ghionda 2013: 128; Biewer 2017: 129). Dabei bleibt der Unterschied zu Integration ungeklärt (ebd.). Gleichwohl werden die Errungenschaften der Integrationsbewegung dadurch nicht diskreditiert. In Art. 24 der BRK werden ein diskriminierungsfreies „inclusive education system“ und Chancengleichheit gefordert. Ein Unterschied zu den ursprünglichen Anliegen der frühen Integrationsbewegung ist nicht erkennbar (Feuser 2017: 239). Ihre Forderungen und Errungenschaften gehen im Inklusionsbegriff vollständig auf. In Schriften der KMK und des Kultusministeriums von Baden-Württemberg findet keine begriffliche Abgrenzung statt. Eine umfassende Begriffsklärung und Unterscheidung der semantischen Bedeutung von Inklusion und Integration in all ihren Facetten scheint kaum möglich zu sein. Auch die Unterscheidung im Kommentar zur BRK trägt nicht wesentlich zu einer Klärung bei:

“Integration is a process of placing persons with disabilities in existing mainstream educational institutions, as long as the former can adjust to the standardized requirements of such institutions. Inclusion involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and environment that best corresponds to their requirements and preferences. Placing students with disabilities within mainstream classes without accompanying structural changes to, for example, organisation, curriculum and teaching and learning strategies, does not constitute inclusion. Furthermore, integration does not automatically guarantee the transition from segregation to inclusion. (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education, 2 September 2016: para 11)” (Hervorh. i.O.).

Integration stellt hier den Prozess dar, wenn Exklusion oder Separation der Ausgangspunkt waren und Inklusion das Ziel ist. Eine standardisierte Anpassung an ein bestehendes System, hier als Integration von Menschen mit Behinderung bezeichnet, war zu keinem Zeitpunkt das Anliegen der deutschen Integrationsbewegung. In Deutschland könnte die Unterzeichnung der BRK, Schulgesetzänderungen in allen Bundesländern und die Verankerung des Rechts auf den Besuch einer allgemeinen Schule in Verbindung mit Lernzieldifferenzierung und sonderpädagogischer Unterstützung für Schüler*innen mit *SPF* und adaptierten Lernangeboten für alle Schüler*innen als Reformansatz und daher als Grundlage für schulische Inklusion verstanden werden.

„Jedoch findet sich so gut wie kein gemeinsames Inklusionsverständnis der einzelnen Bundesländer oder gemeinsame konkrete Umsetzungsrichtlinien und

selbstverständlich sind Differenzen in der Lehrerschaft über den Begriff der Inklusion und ihrer Umsetzung sehr groß" (Kiel & Weiß 2020: 301).

Ich folge an dieser Stelle Feuser (2018: 37), verzichte zunächst auf eine endgültige Abgrenzung von Integration und Inklusion und spreche im Weiteren von Inklusion. Denn spätestens durch die BRK ist der international gebräuchliche Terminus „Inclusion“ in der „gesellschaftlichen Wirklichkeit angekommen“ (Wocken 2012), außerdem in der Erziehungswissenschaft und bildungspolitisch in Baden-Württemberg gebräuchlich.

„Inklusion beschreibt vorrangig ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, wobei mit der Wahl des Begriffs eine Perspektive markiert wird, in der das Allgemeine keine Vorrangposition vor dem Besonderen hat: Das Allgemeine ist nicht ohne Besonderes denkbar“ (Tervooren 2017: 16).

Sowohl das Allgemeine als auch das Besondere muss von den jeweiligen Betrachtenden aus definiert werden. Wer schulisch zur allgemeinen Gruppe von Schüler*innen zählt und wer als besonders eingestuft wird, ist vom Kontext abhängig. Im erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Diskurs über Inklusion ist weniger der Terminus und seine Semantik selbst als vielmehr die dahinterliegende Auffassung von Bedeutung. „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein 1921 in: Vosskuhlen 2001). Was schulisch als „Inklusion“ bezeichnet wird, kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden. In einem engeren Verständnis als gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung oder in einem weiteren Verständnis als gemeinsamer Unterricht vielfältig differenter Kinder (Saalfrank & Zierer 2017: 34). Im ersten Fall dürfen andere Differenzkategorien vernachlässigt werden (Budde & Hummrich 2013: 1). Im zweiten Fall wendet sich der Fokus grundsätzlich der „Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen zu“ (Hinz 2012: 33), denn viele Heterogenitätsdimensionen können auch zu spezifischer Gefährdung beitragen (Hinz 2008/2012: 39).

Es soll an dieser Stelle noch einmal unterstrichen werden, dass die schulische Integrationsbewegung ihren Anfang in der Forderung nach gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder nahm, aber nie darauf beschränkt war. In jedem Fall bedeutet die Einschließung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf oder Behinderung in ein einheitliches, gemeinsames allgemeines Schulsystem eine Zunahme und Zuspitzung bereits bestehender Differenz. Nimmt man die BRK als Norm an, so geht es um einen Paradigmenwechsel (Wocken 2012) hin zu Chancengleichheit, diskriminierungsfreier Anerkennung von Vielfalt und Teilhabe aller. Und so ergibt sich durch die BRK eine „große Chance ... für alle Gruppierungen, die mit gesellschaftlicher Marginalisierung konfrontiert sind“ (Hinz 2008/2012: 49f) berücksichtigt zu werden. Denn Inklusion im erweiterten Verständnis bezieht sich auf „alle Formen von Diskriminierung“ (Hinz 2008/2012: 39) Gemeint ist dann Inklusion als

„ein grundlegendes Prinzip, als ein Leitgedanke für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft und nicht als erreichbarer, statischer Zustand“ (Trumpa & Franz 2014: 17). Die Vorstellung einer Integration einzelner Schüler*innen in eine scheinbar homogene Klasse wird abgelöst von der Annahme einer grundsätzlich heterogenen Klasse (Siedenbiedel 2014: 2). Inklusion bedeutet „eine Schule bzw. ein Schulsystem zu schaffen, das Strukturen hervorbringt, in dem alle Kinder und Jugendliche jenseits etikettierender Zuschreibungen willkommen sind, gleichberechtigt Zugang haben und gemeinsam lernen können“ (Saalfrank & Zierer 2017: 33). Damit verbunden wird die Chance auf einen „Abbau von Bildungsungleichheit“ gesehen (Budde & Hummrich 2013: 6).

„Das Konzept inklusiver Bildung stellt einen großen Teil der traditionellen Organisation von Unterricht und Bildung in Frage“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Denn wählt man diese Anschauung von Inklusion, geht es um:

- „Teilhabe von Individuen, also aller Kinder: Verringerung des Ausschlusses von Bildungschancen in Schule und Gesellschaft
- Teilhabe an Systemen: Barrieren, die sich im System befinden und individuelle Teilhabe verhindern abzubauen
- Teilhabe an Werten: Inklusive Werte beziehen sich auf Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, Mitgefühl...“ (Booth 2008/2012: 53ff)

In einer allgemeinen und inklusiv gedachten Schule kann von allen jenes Wissen erworben werden ..., das für die Teilhabe an der Gesellschaft *qualifiziert* (Hervorh. i. O.)“ (Lang-Wojtasik 2008: 102). Ohne eine „Auseinandersetzung mit den „institutionalisierten Mechanismen der Ausgrenzung selbst“ (Hopf & Gronauer 2016: 24) im gesamten Bildungssystem kann dies jedoch nicht gelingen (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Dieser Arbeit liegt grundsätzlich ein weites Verständnis von Inklusion im Sinne der UNESCO zugrunde. Gleichzeitig wird auf Schulverwaltungsebene, wie ausführlich dargelegt werden wird, schulpolitisch und in der Schulpraxis in Baden-Württemberg überwiegend dann von Inklusion gesprochen, wenn es um den gemeinsamen Unterricht von Kindern ohne und mit Behinderung an allgemeinen Schulen geht. Dieser Unterschied muss stets mitbedacht werden. Wenn im Weiteren von der „inkluisiven Grundschule“ gesprochen wird, so ist damit die „inkluisiv gedachte Grundschule“ gemeint, was unterschiedliche Betrachtungsweisen einschließt.

2.4. Zwischenfazit

Die Schulpflicht sichert in Deutschland auf Organisationsebene für alle Kinder ab einem Alter von ca. 6 Jahren den Besuch einer allgemeinbildenden Schule. Allerdings existieren parallel zur Grundschule auch die Grundstufen unterschiedlicher Sonder-/Förderschulen für Schüler*innen mit Behinderung, die mit dem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot einhergeht. Für die Schüler*innen mit *SPF* gilt daher eine separierende Inklusion (Stichweh 2013) im allgemeinbildenden Schulsystem, wenn sie ein SBBZ (Baden-Württemberg) besuchen. Gleichzeitig geht mit der Beschulung an einer Sondereinrichtung eine inkludierende Exklusion (Stichweh 2009: 30)⁴⁰ vom allgemeinen in das sonderpädagogische Schulsystem einher. Die BRK fordert jedoch Inklusion im bestehenden allgemeinen Schulsystem (3.1.1.). Dies bedeutet konkret, dass Schüler*innen mit *SPF* ein Recht haben müssen, auf Organisationsebene vom separierenden und exkludierenden Sonderschulsystem in die Grundschule und das allgemeine System gleichberechtigt integriert und dort kommunikativ berücksichtigt zu werden.

„In this way, inclusion becomes a way of achieving the overall improvement of education system" (Ainscow 2021: 77).

Diese Integrierende Inklusion verändert und verbessert langfristig das allgemeinbildende System auf allen Ebenen und in allen Dimensionen, weil es dann ein inklusives ist. Dies stellt organisatorisch wie pädagogisch eine grundlegende Voraussetzung für gleichberechtigte, aber differenzierte Teilhabe aller Schüler*innen im Grundschulalter in unterrichtlichen Interaktionen dar (Heinrich et al., 2013: 75; Reich 2014: 138; Dederich, 2017: 69; Gasterstädt 2019: 1). Daraus ergeben sich vielfältige Variationen von Interaktionen des allgemeinen Systems, die kommunikative, soziale und pädagogische Teilhabe wiederum im Blick behalten müssen. Eine inklusive Grundschule ist langfristig nur eine Grundschule,

„...die alle Kinder ohne Unterschied aufnimmt und annimmt: Kinder jeglicher Herkunft, jeglicher Hautfarbe, jeglicher Religionszugehörigkeit, jeden Geschlechts, jeglicher Begabung und Leistungsfähigkeit, und unbeschadet etwaiger körperlicher oder psychischer Beeinträchtigungen gemeinsam unterrichtet und erzieht" (Wocken 2020a: 237).

Luhmanns Systemtheorie als Metatheorie und die Schultheorie von Lang-Wojtasik sowie die Dokumentarische Methode ermöglichen eine mehrperspektifische und fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Differenz, Differenzierung und Inklusion. Nachdem nun deutlich geworden sein müsste, welche (meta-)theoretischen Überlegungen und

⁴⁰ Zum Unterschied inkludierende Exklusion/exkludierende Inklusion siehe Stichweh (2009).

welches Verständnis von Inklusion und Behinderung der Arbeit zugrunde liegen, werden beide Phänomene im anschließenden Kapitel 3 im Kontext Schule und Grundschule und aus der beschriebenen reflexiven Distanz über Differenz heraus betrachtet. Welche Antworten die inklusive Grundschule, die dann wirklich die gemeinsamen Grundstufe bildet, als universale Bildungseinrichtung, Institution, Organisation und Interaktionsort auf Inklusion und Teilhabe aller Schüler*innen mit und ohne Behinderung findet, wird in den folgenden Kapiteln zu untersuchen sein.

3. Differenz und Differenzierung in der (Grund-)Schule

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren bei der Herstellung und Bearbeitung von Differenz in der Grundschule aus den verschiedenen Betrachtungsperspektiven mitspielen bzw. welche wissenschaftlichen/empirischen Erkenntnisse bereits gewonnen wurden und innerhalb welchen Rahmens Lehrkräfte mit Differenz umgehen. Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird dabei so vorgegangen, dass sich der Fokus von Schule allgemein über die Konzentration auf die Grundschule in Baden-Württemberg, sowie unterrichtlichen Interaktionen bis hin zu Lehrkräften als Professionelle an Grundschulen verengt. Reflexive Distanz kommt dabei kontextbezogen zur Anwendung.

„Der Begriff der Differenz verweist weniger als ‚Diversität‘, ‚Vielfalt‘ oder ‚Heterogenität‘ auf einen sozialen Tatbestand, als dass er den Modus des Unterscheidens selbst und damit soziale Praktiken der Herstellung von Situationen, von Identitäten und von Institutionen in den Mittelpunkt stellt“ (Tervooren et al. 2018: 36).

Es gilt dabei zu beachten, dass in der Schule und auch im erziehungswissenschaftlichen Bereich im Themenfeld Inklusion und Differenzierung externe gesellschaftliche Gruppenkategorien wie z.B. Sprache, Herkunft und sozi-ökonomische Status meist unreflektiert mit pädagogischen Individualkategorien wie Begabung und Leistung „in ein Passungsverhältnis gebracht werden“ (Emmerich & Hormel 2013: 108).

Den Unterkapiteln werden einzelne relevant erachtete Aspekte zugeordnet, die den schulischen Umgang mit Differenz theoretisch skizzieren. Es besteht diesbezüglich Wissen um Kontingenz und kein Anspruch auf Vollständigkeit oder Ausschließlichkeit.

3.1. Die inklusive Schule

Die Schule ist eine universale und „weltweit verbreitete gesellschaftliche Einrichtung“ (Lang-Wojtasik 2008: 17) für überwiegend junge Menschen. Schule soll „einerseits auf eine veränderte Welt vorbereiten und gleichzeitig auf die sich verändernde Welt reagieren“ (Kiel & Weiß 2020: 295). Die Auseinandersetzung mit einer heterogenen Schülerschaft im Allgemeinen und Inklusion im Speziellen findet mehrdimensional statt: normativ, wissenschaftlich, gesellschafts- und schulpolitisch und praktisch, wie an ausgewählten Aspekten nachfolgend deutlich wird.

3.1.1. Inklusive universale Normen

Bereits für die Integrationsbewegung der 1970er Jahren ging es um die schulische „Bewältigung von Exklusions- und Inklusionsverhältnissen“ (Feuser 2017: 240). Im Zuge der Initiative von Eltern und Fachleuten kam es in verschiedenen Bundesländern zu Modellversuchen⁴¹ (Feuser, 2017: 239f; Textor 2018: 47f) des gemeinsamen Unterrichts von Kindern ohne und mit Behinderung und *SPF* an Regelschulen. Getrennter Unterricht an Sonderschulen stellte aber nach wie vor die reguläre Form der Beschulung (Textor 2018: 47) für Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch eine Behinderung⁴² dar. Der UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ in Salamanca 1994 war 1990 die Konferenz in Jomtien (Thailand) vorausgegangen, in der es inhaltlich um Grundbildung als „Bildung für alle“ (Saalfrank & Zierer 2017: 32) ging. Hier wurde das breite Inklusionsverständnis der UNESCO grundgelegt (ebd.). Von der Salamanca-Konferenz gingen 1994 dann „maßgebliche Impulse für die internationale Verbreitung und Durchsetzung“ der schulischen Inklusionsidee aus (Dederich 2017: 70). Bei der daraus entstandenen Salamanca-Erklärung handelt es sich um „ein umfangreiches Programm mit Feststellungen, Vorschlägen und Forderungen an die internationale Gemeinschaft“ (Textor 2015/2018: 50) zur Umsetzung inklusiver Beschulung. In der Erklärung (deutsche Übersetzung!) heißt es u.a

- „...dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollen.“
- „...dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen...“

⁴¹ Nicht so in Baden-Württemberg.

⁴² Bis heute in Baden-Württemberg, wie später noch auszuführen sein wird.

- „...dass Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Großteil aller Kinder eingerichtet werden.“
- „...dass ein Kind mit einer Behinderung die Nachbarschaftsschule besuchen sollte, das heißt jene Schule, die es besuchen würde, hätte es keine Behinderung" (UNESCO 1994).⁴³

Im Kern bedeutet dies, dass durch den gemeinsamen Unterricht aller Schüler*innen an der örtlichen Grundschule und eine Teilhabe an allgemeiner pädagogischer Interaktion Diskriminierung verhindert wird und „wirksame Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe innerhalb der Institution und mit deren Hilfe" (Hopf & Kronauer 2016: 15) ermöglicht werden, im Sinne der „pädagogischen Idee einer Bildung für alle" (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 79):

„Die Erfahrung vieler Länder zeigt, dass die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen am besten in Schulen gelingt, die für **alle Kinder einer Gemeinde** (Hervorh. A.K.) da sind. Unter solchen Bedingungen können Kinder mit besonderen Bedürfnissen die besten Lernfortschritte und die vollste soziale Integration erreichen" (UNESCO 1994).

Die Salamanca-Erklärung fordert eine Abkehr von der weit verbreiteten schulischen Praxis, Kinder mit Behinderung vom allgemeinen Schulsystem auszuschließen und die notwendige Förderung nur in speziellen Schulen, ausgewählten Gruppen oder besonderen Therapien zu gewährleisten (Ainscow 2021: 76).

Bei der BRK vom 13. Dezember 2006 handelt es sich um eine umfassende, nicht nur den Bildungsbereich betreffende „Weiterentwicklung der Menschenrechtscharta“ der UN (Saalfrank & Zierer 2017: 37). Damit wird Inklusion aber auch zu einer „supranationale[n] Norm“ (Reiss-Semmler 2019: 12) für die Schule. Die Konvention wurde am 26. März 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert. Mit dem Vertrag verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten zur Verbesserung der Lebenssituation der Menschen mit Behinderung. Art. 24 befasst sich thematisch mit schulischer Bildung (deutsche Übersetzung!):

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen..." (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung 2018)

⁴³ Der Anteil von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und *SPF* kann je nach Wohngebiet oder Stadtteil stark variieren, was für die jeweilige Schule eine spezielle Herausforderung darstellt. Zur Problematik inklusiver Grundschulen in sozialen Brennpunktgebieten betrifft, siehe: Schroeder (2014) und Rauer (2014).

Und weiter:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, ...
- b) Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; ...
- c) Menschen mit Behinderung innerhalb des allgemeinen⁴⁴ Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern" (ebd).

Als Menschenrecht ist also auch das Recht auf inklusive Bildung ein universales Recht jeden Kindes (Wocken 2012) und damit „voraussetzungsunabhängig" (ebd.). Behinderung wird als eine besonders stark benachteiligte Differenzdimension von vielen gedeutet (Stichweh 2013), wodurch Rechtfertigungen für eine separierende Inklusion der Kinder mit Behinderung in spezifisch auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Sonder-/Förderschulen eigentlich entfallen müssten (ebd.). Es wird deutlich, dass es nicht um „besondere Rechte besonderer Gruppen oder in besonderen Situationen, sondern um die offenbar notwendige, jeweils spezifische Betonung allgemeiner Rechte" (Hinz 2018b: 70) geht.

„Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie" (Prenzel 2006: 49).

So dient die BRK als „ein realpolitisches Instrument, ... die erforderlichen strukturellen Veränderungen" (Feuser 2018: 37) in der Schule „als legalisiertes, in Menschenrecht verankertes Anliegen nachhaltiger an die Politik heranzutragen" (Feuser 2018: 37). Ziel ist die Gestaltung einer Gesellschaft, „in der alle mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Voraussetzungen wertvoll sind" (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung). Die inklusive Grundschule ermöglicht mit einer „hochwertigen und gerechten Bildung" (Deutsche UNESCO-Kommission 2014) durch gleiche Bildungschancen für alle „Anschlussfähigkeit an eine variationsreiche Weltgesellschaft" (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 216f).

„Das heißt, die sich vollziehenden Entwicklungen können nicht mehr ausschließlich auf Ebene der Nationalstaaten erfasst werden, sondern beziehen sich gleichzeitig auf einen globalen Referenzrahmen" (Köpfer et al. 2021: 18).

⁴⁴ Hier wird die Unterscheidung in allgemeine und allgemeinbildende Schulen bedeutsam. Allgemeinbildende Schulen sind in Deutschland alle Schulen ohne Berufsabschluss. Zu den „allgemeinen Schulen" gehören nicht die berufsbildenden Schulen und die SBBZ (Wocken (2014: 119).

Für die Grundschule „bedeutet dies, konkret zu erkennen, wo und wie in ihr und durch sie Exklusion und Marginalisierung“ (Sturm 2016b: 134) entstehen und was es zu deren Verhinderung bräuchte (ebd.). Insbesondere Schüler*innen mit Behinderung und/oder SPF müssen hierbei berücksichtigt werden, wenn für sie parallel ein separierendes sonderpädagogisches System existiert und sie von weitreichend separierenden/exkludierenden Strukturen und Praktiken (ebd.) und von Diskriminierung besonders betroffen sind (Budde 2012: 527).

Die inklusive Norm der BRK stellt insbesondere die Orientierung der Schule an angeblich persönlichem Leistungsvermögen und dessen Bewertung in Frage, da Inklusion/Exklusion entscheidend davon abhängen können.

3.1.2. Inklusive Leistung

Unter schulischer Leistung werden „individuelle Zurechenbarkeit, Produkt/Ergebnis [und] sozialer Vergleich“ (Rabenstein & Ricken 2013: 676) zusammengefasst. Eine „Aufführung von Leistung und Praktiken der Wertung von Leistung“ (ebd.: 677) bilden die beiden „Komplexe“ (ebd.) der Betrachtung von Schulleistung. Die Orientierung an Leistung stellt die „dominante pädagogische Ordnung“ (ebd.: 674) in der Schule dar. In einer inklusiv gedachten Grundschule ist die Leistungsheterogenität zunächst organisational weitgehend unselektiert (Walgenbach 2014/2017: 37). Ihre leistungsorientierte Selektionsfunktion wird bisher nicht in Frage gestellt (Brügelmann 2006: 34).

Mit der meritokratischen Idee wird davon ausgegangen, dass sich durch Gleichbehandlung das Leistungsvermögen der Schüler*innen im Unterricht unabhängig von sozialen Variablen entwickelt (Idel 2016: 98), dass Leistungsunterschiede den natürlichen Voraussetzungen der Schüler*innen entsprechen und dass Erfolg ihren persönlichen Verdienst abbildet (Stojanov 2019: 3). Obwohl Grundschüler*innen „noch unmündige Menschen sind, die als nicht (völlig) eigenverantwortlich für ihre bildungsbezogenen Handlungen und Leistungen angesehen werden können“ (Stojanov 2013: 61), gilt die leistungsorientierte Selektion als Garant für Chancengleichheit und wird als Fremdrahmung von den Lehrkräften so übernommen (Reiss-Semmler 2019: 16).

„Die Differenzierung von Schülerinnen und Schülern entlang von Lern- und Leistungskriterien stellt einen basalen *modus operandi* pädagogischer Praxis in allen Stufen der Regelschule dar“ (Emmerich & Moser 2020: 80).

Auf Organisationsebene selektiert die Schule mit dem Leitcode „besser/schlechter“. Die Orientierung am Leistungsprinzip bildet im Schulsystem „das legitime Ausschlusskriterium in der Anerkennung von Differenz" (Emmerich & Hormel 2013: 207), denn schulische Leistungsdifferenz hat gesellschaftliche Ungleichbehandlung und Diskriminierung zur Folge. Diese „Nichtakzeptanz“ (Wocken 2014: 230) wird institutionell und organisational gefordert, muss aber auf Interaktionsebene kommuniziert werden (ebd.). Schulische Heterogenität wird in der Regel an der Klassifikation sozialer Differenzen festgemacht (Emmerich & Hormel 2013: 36), während die „meritokratischen Leistungsfiktionen“ (Emmerich & Hormel 2013: 180) als Selektionsfunktion unhinterfragt weiter existiert, obwohl die Selektion in der Schule überwiegend durch Leistungsbeobachtung und -bewertung stattfindet, in die soziale Kategorien wie selbstverständlich einfließen (Emmerich & Hormel 2013: 206). Dabei werden „herkunftsabhängige Unterschiede in den Lernvoraussetzungen ... erst im und durch das Erziehungssystem generiert“ (Emmerich & Hormel, 2013). Sie dürften deshalb eigentlich nicht als systemunabhängiger, d.h. beobachtungsunabhängiger Sachverhalt behandelt werden (Emmerich & Hormel 2013: 88). Zwischen der leistungsorientierten Selektionsfunktion und einer diskriminierungsfreien Anerkennung und Teilhabe aller Lernenden und einer chancengerechten Bildung und Förderung im Sinne inklusiver Pädagogik besteht ein mehrdimensionaler Widerspruch, dem sich eine inklusive Schule nicht entziehen kann Moser, 2017b: 27; Reiss-Semmler 2019: 16; Asbrand, Gasterstädt, Hackbarth & Martens 2020: 517).

„Wenn sich Schule nun im Sinne der Inklusion der Heterogenität verpflichtet fühlt, entsteht durch die gesellschaftliche Allokationsfunktion von Schule das unauflösbare Spannungsfeld der Legitimation der Ungleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler im Sinne der Gerechtigkeit und der Gleichbehandlung im Sinne des Leistungsprinzips" (Müller 2018: 100).

Differenzierung und Individualisierung von Lerninhalten und Lernzielen einerseits und normorientierte standardisierte Leistungskriterien andererseits sind miteinander und mit der inklusiven Idee insgesamt nicht vereinbar (Schäfer 2018: 13). Für eine inklusive Schule bedeutet das, was lange bekannt ist:

„Der Leistungsvergleich sollte daher auf das notwendige Minimum beschränkt werden und dem Prinzip der Leistungsanforderung und Leistungsbeurteilung als individueller, der jeweiligen Lernsituation angemessener Lernhilfe untergeordnet werden" (Klafki 1985/1996: 236).

Wenn Inklusion in der Grundschule gelingen soll, muss das meritokratische Prinzip und die bisherige Beurteilungspraxis von schulischer Leistung hinterfragt (Gomolla 2012: 47) und die Grundschule möglichst von ihrer Selektionsfunktion befreit werden (Wocken 2014: 237). Denn „Inklusion in einem selektierenden System ist widersinnig“ (Esslinger-Hinz 2014: 147). Bisher zeigen sich in der Schule keine nachhaltigen Ideen, wie das

Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Standardisierung mit einem inklusiven Anspruch vereinbart werden kann (Bek 2014: 113).

Inklusive Bildungsarbeit muss sich aber immer auch an Chancengleichheit und Gerechtigkeit der Leistungsgesellschaft messen lassen.

3.1.3. Inklusive Schulbildung und Gerechtigkeit

Bildung stellt den Sinn aller Erziehungsbemühungen und das Gegenteil zur „selbstwüchsigen Natur“ dar (Luhmann 2002: 187). Durch Bildung als „reflexive[r] Auseinandersetzung“ mit Erfahrungen erweitern sich die Handlungsmöglichkeiten von Personen (Riegel 2016: 291). Durch Bildung wird auch der individuelle Weg „für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung“ geebnet (Stojanov 2013: 62). In diesem Sinne stellen die Grundfähigkeiten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmung-, Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1985/1996: 52) zentrale Erziehungs- und Bildungsziele einer demokratischen Gesellschaft dar. Sie haben universale und aktuelle Gültigkeit für alle Lernenden. Schule ermöglicht formale Bildungsprozesse (Helsper 2020: 179) für diejenigen Schüler*innen, die an ihrem „Bildungsprogramm“ teilnehmen (Baumert & Kunter 2006: 472).

„Die Überwindung von Ungleichheit als Voraussetzung von ‚Bildungsgerechtigkeit‘, um die es meiner Auffassung nachzugehen hat, mindert Diversität und Vielfalt nicht, in der die Einzigartigkeit eines jeden menschlichen Individuums zum Ausdruck kommt, sondern sieht diese - es kann nicht genug betont werden - als Ausgangspunkt und entfaltet sie“ (Feuser 2017: 263).

Soziale Herkunft, Geschlecht, individuelle Beeinträchtigungen, Behinderungen und strukturelle gesellschaftliche Benachteiligungen, die die Schule teilweise mitverursacht, sollten nicht zu Bildungsungerechtigkeit führen (Schäfer 2018: 20).

„Kinder unterscheiden sich bereits im Grundschulalter durch gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, durch die differenzielle Übertragung des kulturellen und sozialen Kapitals ihres elterlichen Milieus und durch psychische und körperliche Entwicklung. Gleiche Anforderungen an Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verstärken jedoch Leistungsunterschiede und ungleiche Bildungschancen“ (Heinzel 2008: 133).

Gerechtigkeit heißt daher, von Ungleichheit auszugehen und „Ungleiches ungleich“ zu behandeln (Luhmann 2002: 128), indem unterschiedliche Bedürfnisse beachtet werden. Bildungsungleichheit entsteht in und durch Schule und so trägt sie eine Mitverantwortung dafür, wie gerecht oder ungerecht eine meritokratische Gesellschaft gestalten ist (Emmerich & Hormel 2013: 74). Stattdessen „...werden die Ursachen mangelnder Bildungserfolge auf der Seite der AdressatInnen der institutionalisierten Pädagogik

selbst verortet" (Emmerich & Hormel 2013: 262) bzw. „Bildungserfolg bzw. Nicht-Erfolg wird vor diesem Hintergrund und unter der Dominanz des Leistungsprinzips v.a. den individuellen Kompetenzen und Anstrengungen der Schüler*innen zugeschrieben bzw. übertragen" (Riegel 2016: 82). Es ist weithin bekannt, dass insbesondere in der ganz Deutschland Schulerfolg stark vom Bildungsstand und Einkommen der Eltern abhängt und sich somit familiär fortsetzt (Brügelmann 2006: 42). Frühe Selektion, geringe Durchlässigkeit und „Begabungsideologie“ gelten dabei als weitere Hemmfaktoren für eine allgemein gerechte Bildung (Sturm 2016b: 55).

„Das Erziehungssystem behandelt also Ungleiches als gleich, um die daraus entstehenden Ungleichheiten sich selbst zuzurechnen und mit den Mitteln seiner Selektionsverfahren markieren zu können" (Luhmann 2002: 127).

Inklusion dagegen meint gesellschaftliche und politische Veränderungen im Umgang mit Verschiedenheit, um durch alle für alle demokratische, gleichwertige und gerechte Teilhabe zu gewährleisten (Schratz & Westfall-Greiter 2016: 115). Schulische Inklusion verspricht durch gleichwertige Bildung einen gerechten, nicht jedoch gleichförmigen Umgang mit Differenz(en), die sich durch Ungleichheit unterschiedlichster Ursachen ergeben (Krüger-Potratz & Lutz 2002: 83). Inklusiv Schulbildung erfordert Veränderungen im gesamten Schulsystem, da alle Schulkinder unabhängig von persönlichen Faktoren gleichberechtigt teilhaben können (Deutsche UNESCO-Kommission 2014). Welche Veränderungen konkret notwendig sind, ist abhängig vom bisherigen Schulsystem.

In Deutschland besteht das allgemeinbildende Schulsystem weiterhin aus zwei Säulen: die allgemeinen Schulen für die Mehrheit aller Schüler*innen und die parallel dazu existierenden besonderen Schulen für Schüler*innen mit Behinderung. Die Existenz eines eigenen Subsystems für Schüler*innen mit Behinderung und besonderen schulischen Bedürfnissen neben einem System zur allgemeinen Bildung kann auf zwei Arten beurteilt werden: es sorgt für mehr oder weniger Gerechtigkeit⁴⁵. Die Haltung der UNESCO dazu ist normativ eindeutig:

„Hochwertige und gerechte Bildung für alle ist nur in einem inklusiven Schulsystem erreichbar“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Im Verständnis der UNESCO handelt es sich dabei um die Teilhabe an Bildung im allgemeinen Schulsystem und nicht um das „einfache(n) Recht auf Bildung" (Wocken 2012) in einem separierenden allgemeinbildenden System und eine dauerhafte Teilhabe an allgemeinen Angeboten auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems (Lang-Wojtasik 2020: 191).

⁴⁵ Im Falle des *SPF* Lernen wird im Kapitel 3.2. auf die empirischen Befunden dazu eingegangen.

Bildungsgerechtigkeit im inklusiven Sinne kann als „Anerkennungsgerechtigkeit“ (Stojanov 2013: 67) beschrieben werden. Empathie, Respekt und gleiche soziale Wertschätzung von Schulleistungen (Stojanov 2013: 64) gelten dabei „als verbindliche Orientierungsmaßstäbe für pädagogisches Handeln“ (Stojanov 2013: 64).

„Diese Anerkennungsformen sind zugleich als die Hauptnormen von Bildungsgerechtigkeit zu verstehen, wobei ihre Verwirklichung nur im Rahmen von inklusiver Schulbildung möglich erscheint“ (Stojanov 2019: 6).

Zwar können in einer Gesellschaft „Prozesse der Marginalisierung, des Ausschlusses und der Benachteiligung [...] nicht alleine durch eine inklusive Schule bearbeitet werden“ (Dederich 2017: 80), doch ist schulische Inklusion „dem Abbau von Bildungsungleichheit verpflichtet“ (Budde & Hummrich 2013: 6). Dies wird als Auftrag für alle schulischen Ebenen, Kategorien und Dimensionen verstanden. Insbesondere kommen solche „Mechanismen“ in den Fokus, „die im Bildungssystem Diskriminierung und Ungleichheit erzeugen“ (Emmerich 2016: 43). Nur ein inklusives Schulsystem kann ein gerechtes Schulsystem sein, da gleichberechtigte Teilhabe durch Anerkennung aller das Ziel ist. Dies muss sich zuallererst auch in Pädagogik und Didaktik zeigen.

3.1.4. Inklusive Pädagogik und Didaktik

Die Differenz Behinderung war die erste, mit der schulpraktisch, bildungspolitisch und wissenschaftlich eine professionelle Auseinandersetzung stattfand (Tervooren 2017: 18). In vielen Staaten entstanden und bestehen seitdem Systeme der „special education“ in segregierende oder separierende Organisationsformen (Powell 2018: 132), die sich nicht verändern lassen, ohne auch die allgemeine Schule miteinzubeziehen. In Deutschland⁴⁶ allerdings existiert neben allgemeinen Regelschulen ein international in dieser Form einmaliges, hochwertiges und hochspezialisiertes Sonder-/Förderschulsystem, das sich in erster Linie an Differenz und nicht an Gemeinsamkeit orientiert⁴⁷ (Opp et al. 2001: 164). Im Laufe der Jahre wurde die Fachbezeichnung „Heilpädagogik“ in Deutschland die Schule betreffend durch „Sonderpädagogik“ ersetzt, was einen weniger medizinischen und auf Heilung ausgerichteten Fokus bedeutet, jedoch die Orientierung an der Besonderheit und Differenz einer Gruppe von Schüler*innen zementiert. Die Sonderpädagogik trägt die wissenschaftliche, theoretische und schulpraktische Verantwortung für die Bildung der Schüler*innen mit Behinderung (Pfahl & Schönwiese 2022: 293). Die „Tradition institutioneller

⁴⁶ Zur Geschichte und Entstehung der Sonderpädagogik/ Sonderschulen wird auf Biewer (2017) und Textor (2015/2018) verwiesen.

⁴⁷ Der international gebräuchliche Terminus hierfür lautet „special education needs“.

Aussonderungspraxis" (Beck 2014: 108) ist immer noch eher die Regel denn die Ausnahme. Die Sonderpädagogik als Wissenschaft und Sonderschulen als organisationale Lernorte dienen den Regelschulen hierbei auch als Entlastung (Trautmann & Wischer 2011: 82) bzw. sie reduzieren die Komplexität des allgemeinen Regelschulsystems in erheblichem Maße (Dederich 2009: 25). Die Praxis angenommener Homogenität der Schüler*innen kann im Regelschulsystem also weiterexistieren. Gleichzeitig legitimiert die Unterscheidung die Existenz und angebliche Notwendigkeit von Sonderschulen/Förderschulen (Trautmann & Wischer 2011: 50). Sonderpädagogik als Institution, Organisation und eigener wissenschaftlicher Studiengang sowie auf die jeweilige Behinderung spezialisierte Sonderschulen halten die Konstruktion von Behinderung als Differenz und Abweichung von der Norm aufrecht (Budde 2018: 52) und stabilisieren gesellschaftliche Exklusionsmechanismen (Huber 2010: 185). Auch die Sonderpädagogik fußt auf dem meritokratischen Fundament. (Pfahl 2014: 113). Indem Behinderung als Differenz dramatisiert⁴⁸ wird, scheinen die Standardisierung und Normorientierung der allgemeinen (Schul-)pädagogik und zieldifferente Individualisierung der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis sich seit langer Zeit gegenseitig fremd (Opp et al., 2001: 164; Tervooren 2017: 12). Und so blockieren die gewachsenen Strukturen von Separation und Selektion Inklusionsbemühungen stärker als in weniger organisatorisch ausdifferenzierten Systemen (Powell 2018). Die BRK, Schulgesetze und die grundsätzliche Anerkennung von „Vielfalt und Individualität der menschlichen Existenzweisen“ (Prengel 2006: 155) erfordern eine Umorientierung hin zu gemeinsamer Verantwortung von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik (Opp et al. 2001: 174). Bislang werden nur Sonderpädagog*innen in einem eigenen Studiengang über das notwendige behinderungsspezifische Fachwissen für die individuelle Förderung ihres Klientels ausgebildet und so sind sie die Expert*innen für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (Opp et al. 2001: 164). Die gewachsene „Trennung der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik“ (Pfahl & Schönwiese 2022: 297) birgt die Gefahr, inklusive Bildung als Randgebiet an die Sonderpädagogik zu delegieren. Inklusive Pädagogik gewährt aber maximale und gleichwertige Teilhabe an Theorie und Praxis aller Lehrenden und Lernenden. Sie ist Voraussetzung für eine „Schule für alle“ (Prengel 2006: 169f) und nicht ohne einen „grundlegenden Richtungswechsel“ (Wocken 2012) denkbar.

„Inklusive Pädagogik umfasst Theorien und Modelle der Bildung, Erziehung Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen unter

⁴⁸ D.h., die Behinderung eines Kindes bildet sein zentrales Merkmal seiner Persönlichkeit.

Berücksichtigung derer, die von Marginalisierung, Etikettierung, Ausschluss und Stigmatisierung betroffen und bedroht sind" (Ziemen 2016: 42).

Grundschulpädagogik und inklusive Pädagogik zeigen gegenseitige Anschlussfähigkeit und eine Art „Seelenverwandtschaft“ (Wocken 2020a: 237). Inklusive Pädagogik verzichtet auf die Differenz „allgemein“ und „besonders“, denn im Allgemeinen gilt das Besondere dann nicht (mehr) als different. Stattdessen steht sie der unbegrenzten Heterogenität von Schüler*innen grundsätzlich wohlwollend gegenüber und hat auf der Basis der allgemeinen Menschenrechte Veränderungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft als Ziel (Hinz 2018a: 71).

Didaktik⁴⁹ bildet im Unterricht die „Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis“ (Markowetz 2013: 145), „didaktische Prinzipien und Unterrichtskonzepte [haben] im Alltag eine wichtige handlungsleitende Funktion“ (Markowetz 2013: 145). Die Planung von Unterricht auf Basis didaktischer Überlegungen und die Gestaltung von Interaktionen in unterrichtlichen Lehr-Lernprozess unter den gegebenen Bedingungen bilden die „zentrale Anforderung für den Lehrerberuf“ (Baumert & Kunter 2006: 473).

„Die veränderte Didaktik könnte als Herzstück der Integration der Behinderten bezeichnet werden und lässt sich kennzeichnen als ein Zusammenwirken von Individualisierung und Differenzierung unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeit“ (Prengel 2006: 160).

Schulisch relevante Differenz von Schüler*innen und inklusiver Unterricht erfordern Adaptivität unterrichtlicher Interaktionen und nicht Adaptation einzelne Schüler*innen oder Gruppen (Heyer 2021: 50). Inklusion ist daher nicht ohne eine reflexive differenzorientierte Didaktik zu denken (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 80). Solange die sogenannte „allgemeine Didaktik“ die Konstruktion von und den Umgang mit Differenz und die erforderliche Differenzierung und/oder Individualisierung nicht ins Zentrum rückt, muss eine solche Didaktik mit der (hoffentlich) „zeitlich befristete[n] Hilfskonstruktion“ (Markowetz 2013: 151) „inklusiv“ versehen werden. Inklusive Didaktik nimmt Abschied von den üblichen Differenzkonstruktionen im Unterricht, denn Differenz und Heterogenität werden allgemein angenommen, wodurch homogene Gruppen selten statisch festgelegt werden können (Wocken 2017: 200). Die Orientierung am differenten Individuum als Teil einer gemeinsamen Lerngruppe von gleich Verschiedenen (Prengel 2006: 62) bedeutet ein Umdenken in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung

⁴⁹ Didaktische Modelle dienen der „Erfassung, Analyse, Planung, Durchführung und kritischen Reflexion von Unterricht“ (Markowetz 2013: 145). Die Darstellung gängiger Didaktischer Modelle der Allgemeinpädagogik wie z.B. von Klafki (1985/1996: 29) oder Heimann, Otto & Schulz (1965) ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Es werden nur solche Ansätze dargestellt, die explizit gemeinsamen Unterricht und Inklusion berücksichtigen.

unterrichtliche Lehr-Lern-Interaktionen (Deutsche UNESCO-Kommission 2014). Inklusive Didaktik sucht Lösungen für das Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Individualisierung im Unterricht (Ziemen 2015: 30). Eine inklusive Schule für alle muss Lernangebote ermöglichen,

„in denen in einer heterogenen Gruppe gemeinsam an gemeinsamen Gegenständen zieldifferent gelernt werden kann, in denen in heterogenen und/oder homogenen Gruppen an verschiedenen Gegenständen zieldifferent gelernt werden kann und in denen in individuellen Einzelsituationen zieldifferent gelernt werden kann" (Wagner 2013: 123).

Modelle einer inklusiven Didaktik gehen daher über die Merkmale einer „allgemeinen Didaktik“ hinaus. Die Entwicklungslogische Didaktik (Feuser 2017: 257) hat als erster inklusiver didaktischer Ansatz die Überwindung von Diskriminierung, Stigmatisierung und Separation zum Ziel (Ziemen 2018: 110). Darauf aufbauend sind weitere inklusive didaktische Ideen und Ansätze entstanden, u.a.:

- Merkmale einer inklusiven Didaktik (Markowetz 2013: 152)
- Inklusive Didaktik (Reich 2014: 59)⁵⁰
- Mehrdimensionale Reflexive Didaktik (Ziemen, 2014; 2015; 2018)
- Bielefelder Ansatz einer inklusiven Didaktik (Textor 2015/2018: 155–157)

Die Ansätze basieren auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen und setzen eigene Schwerpunkte. Eine gemeinsame Grundhaltung, eine professionelle und strukturierte Zusammenarbeit, ausdifferenzierte Diagnostik, ein adaptiver und zieldifferenten Unterricht sowie eine enge Verknüpfung mit dem gesamtgesellschaftlichen Rahmen sind gemeinsame Elemente aller inklusiven Ansätze.

Die „Mehrdimensionale Reflexive Didaktik“ von Ziemen (2014) ist ein didaktisches Modell, das sich mit dem Credo dieser Arbeit deckt: Inklusion verlangt nach einem veränderten Differenzverständnis auf allen Ebenen, in allen Kategorien und in allen Dimensionen des Schulsystems (Trautmann & Wischer 2011: 73).

„Didaktik, die mit Blick auf Inklusion keine Schülerin und keinen Schüler ausschließt, muss in die Analyse und Reflexion stets Teilhabe- und Teilnahmechancen an Bildungs- und sozialen Prozessen sowie Exklusionsrisiken für Bildung und soziale Kontexte aufnehmen" (Ziemen 2014: 51).

Makrostrukturelle Aspekte (Gesellschaft, Kultur, Recht etc.) als erste Dimension des Modells wirken sich „[m]aßgeblich auf die Schulgesetzgebung, die Schule als Institution und die Gestaltung des konkreten Unterrichts“ (Ziemen 2018) aus. Weitere Dimensionen

⁵⁰ Auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Konstruktivistischen Didaktik selbst wird verzichtet, es wird stattdessen auf weiterführende Literatur verwiesen: Reich (2008).

des Modells umfassen die Rolle der Akteur*innen und deren Kooperation, Zusammenarbeit im Team, die Gestaltung des inklusiven Unterrichts und das „Verhältnis Schüler*innen und Lerngegenstand“ (ebd.: 93). Eine positive und reflektierte Grundhaltung der Lehrkräfte zu Heterogenität und Differenzen der Schülerschaft gilt ohnehin als bedingungslose Voraussetzung für inklusiven Unterricht (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schiitow 2015: 189).

3.1.5. Zusammenfassung

Die vorgetragenen Aspekte bilden universale Grundlagen schulischer Inklusion, die sich auf alle vier Dimensionen von Schule auswirken und in einem Gesamtzusammenhang stehen. Die Salamanca-Erklärung und die BRK formulieren universale gesellschaftliche Normen für den Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem in einer inklusiven Weltgesellschaft. Diese können nur wirksam werden, wenn gleichzeitig gängige Funktionen und Aufgaben wie das Meritokratische Prinzip, die Selektionsfunktion der (Grund-)Schule und die bisherige Vergabe von Bildungschancen auf dem Prüfstand stehen. Die allgemeine (Schul-)pädagogik ist ebenso wie die Sonderpädagogik aufgefordert, ihre pädagogischen und didaktischen Theorien auf Differenzbeobachtung, Teilhabeoptionen und Bildungsgerechtigkeit hin zu überprüfen und neu zu denken. Dies hat zur Folge, dass das bestehende Erziehungssystem seine kommunikative Inklusion/Exklusion möglicherweise auf neue Leitcodes einstellen muss.

Formale Bildung und Erziehung im Kindesalter ist in Deutschland Ländersache. Ein deutsches Schulsystem existiert nicht. Daher verengt sich im folgenden Kapitel die Perspektive auf Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg.

3.2. Die inklusive Grundschule in Baden-Württemberg

Die Umsetzung schulischer Inklusion fällt in Deutschland in die Zuständigkeit der Bundesländer und ist daher in weiten Teilen uneinheitlich. Die vorliegende Studie bezieht sich schwerpunktmäßig auf Inklusion und den Umgang mit Differenz in Baden-Württemberg.

„Die Forschungslage in Baden-Württemberg zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere der inklusiven Beschulung, ist vergleichsweise dünn“ (Bold 2021: 109).

Schulgesetz, Bildungsplan und andere länderspezifische Vorschriften sowie Umgangsformen werden aspekthaft dargestellt.

3.2.1. Inklusion als Norm der Grundschule

In Baden-Württemberg besteht das System der SBBZ mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (ESENT), Hören, Sprache, Sehen, geistige Entwicklung (GENT), körperliche und motorische Entwicklung (KMENT) sowie kranke Schüler*innen (KMK 1994). Bis zur Schulgesetzänderung 2015 bestand für Kinder mit dem entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarf offiziell eine Pflicht zum Besuch der jeweiligen Sonderschule als inkludierende Exklusion aus der allgemeinen Schule, auch wenn diese in der Regel nicht gegen den Willen der Eltern durchgesetzt wurde. Inklusive Beschulung wurde offiziell durch Schulversuche in Schwerpunktregionen erprobt (Müller 2016: 19).

„Die Etablierung inklusiver Bildungsangebote wurde in Baden-Württemberg dadurch erschwert, dass die geforderte Umsetzung der UN-BRK im Landesrecht mehr als sechs Jahre lang unterblieb“ (Müller 2016: 18).

Unabhängig davon hatten viele Grundschulen und SBBZ bereits in Eigenregie Kooperations- und Inklusionsformen ins Leben gerufen. Dem neuen Schulgesetz liegt ein enges und binäres Verständnis von Inklusion zugrunde, denn es heißt:

„In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)“ (Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG §3 Abs. 3).

Inklusive Beschulung bedeutet in dieser Auffassung, dass Schüler*innen mit *SPF* die Grundschule besuchen und dort ein Sonderpädagogisches Bildungsangebot erhalten. Zwar wird anerkannt, dass die Kinder mit „unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen“ in die Grundschule kommen (Kultusministerium KM-BW/Grundschule 2015), doch sollen sie alle „am Ende der Grundschulzeit über vergleichbare Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen“ (ebd.). Zwar wird in den KMK Empfehlungen von 1994 und 2011 Zuständigkeit aller Schulen für Inklusion hervorgehoben, doch heißt es dazu im Landesgesetz:

„Die sonderpädagogische Beratung, Unterstützung und Bildung findet in den allgemeinen Schulen statt, soweit Schüler mit dem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot kein sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum besuchen. Die sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren unterstützen die allgemeinen Schulen bedarfsgerecht bei der sonderpädagogischen Beratung, Unterstützung und Bildung“ (SchG §15 Abs. 2).

Die Förderung der Kinder mit *SPF* bleibt als dramatisierte Differenz bestehen und in der Zuständigkeit der Expert*innen der SBBZ. Allerdings gibt es dafür keinen festgelegten Stundenschlüssel an Lehrerwochenstunden oder verlässlichen finanziellen Ressourcen.

Das inklusive und individuelle sonderpädagogische Bildungsangebot ist ressourcentechnisch immer vom Förderschwerpunkt, von der Region (auch vom Schulträger) und von der allgemeinen Versorgung durch Sonderpädagog*innen und damit von einer „Umsetzungs-Lösung“ auf Seiten der Sonderpädagogik (Bold 2021: 27) abhängig. Grundschulen können und sollen offenbar nicht verlässlich mit festgelegten Ressourcen kalkulieren. Planungssicherheit für Einzelschulen und Lehrkräfte besteht nicht. Das sogenannte Elternwahlrecht zwischen einer Beschulung ihres Kindes an einer Grundschule und einem SBBZ existiert „nur dann, wenn Voraussetzungen fachlich, personell und sachlich passen“ (Klemm 2021: 23). Insgesamt gibt es landesweit wenig ausformulierte Regelungen. „Die Ermöglichung von inklusiven Bildungsangeboten ist durch eine große Beliebigkeit in den Regierungspräsidien, Schulämtern und Schulen geprägt“⁵¹ (Merz-Atalik 2018) und von der finanziellen Situation der Schulträger und engagierten Einzelpersonen oder Teams abhängig.

„Eine Abstimmung der Unterstützungssysteme untereinander, im Sinne eines Sprachabgleichs, eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion und Zielformulierungen ist nicht angelegt...“ (Bold 2021: 107).

Kontinuität und Verlässlichkeit besteht in inklusiven Settings kaum. Stattdessen herrscht bei Lehrkräften und auch bei Eltern Verunsicherung.

„Eine Information aller Lehrkräfte in Dienstbesprechungen zur Schulgesetzänderung zur Inklusion und deren Auswirkungen auf alle allgemeinen Schulen und deren Lehrkräfte fand nicht statt, obwohl die Änderungen des Schulgesetzes zur Inklusion als tiefgreifende Bildungsreform einzustufen sind, wenn man den proklamierten Wandel hin zu einem inklusiven Bildungssystem ernst nimmt“ (Bold 2021: 74).

Erstaunlicherweise hat die Anzahl der Schüler*innen an SBBZ trotz steigender Inklusionsquote nicht parallel dazu abgenommen, so dass die Förderquote⁵² von Schüler*innen mit *SPF* insgesamt und damit auch die Exklusionsquote gestiegen ist“ (Klemm 2021: 46). In Zeiten des Mangels an Sonderpädagog*innen (Kultusministerium KM-BW/Lehrerbedarf 2019) speziell und Lehrermangel allgemein verschärft dies die Situation inklusiver unterrichtlicher Versorgung (Bold 2021: 118).

Mit der Gesetzesänderung werden zieldifferente Bildungsangebote für Schüler*innen mit *SPF* und nur für diese Gruppe an der Grundschule möglich. Sie sollen möglichst „über gruppenbezogene Angebote eingerichtet werden“ (Kultusministerium KM-BW/FAQ 2015), um Förderstunden durch Sonderpädagog*innen bündeln zu können. Einzelnen

⁵¹ Zum Beispiel musste der Antrag auf inklusive Beschulung für das nächste Schuljahr im Schulamtsbezirk der Verfasserin von den Eltern vor dem 1.12. gestellt werden, also mehr als neun Monate vor dem Beginn der inklusiven Beschulung selbst, während der Antrag zur Beschulung an einem SBBZ bis zum 30.3. gestellt werden konnte. Dabei handelte es sich nicht um eine einheitliche landesweite Regelung.

⁵² Prozentualer Anteil der Schüler*innen mit *SPF* an der Gesamtzahl aller Schüler*innen.

Kindern werden sonderpädagogische Bildungsangebote in der Grundschule nur in Ausnahmefällen gewährleistet. In der Praxis hat dies zur Folge, dass „inklusive Grundschulen“ entstehen, die in Kooperation mit einem oder mehreren SBBZ gemeinsamen Unterricht ermöglichen. Die Inklusion kann je nach Organisationsform innerhalb der Schule in einzelnen Inklusionsklassen oder klassenübergreifend stattfinden. Andere Grundschulen, oder Klassen bleiben dadurch „inklusionsfrei“ und zielgleich. Neben dieser inklusiven Beschulung gibt es sogenannte „kooperative Organisationsformen“ des gemeinsamen Unterrichts.

„In einer kooperativen Organisationsform arbeitet eine Klasse eines SBBZ mit einer festen Partnerklasse einer allgemeinen Schule verbindlich zusammen“ (Kultusministerium KM-BW/Landesstelle Kooperation (2022)).

Dies kann sich auf bestimmte Fächer, Tage oder gemeinsame Projekte usw. beziehen. Es handelt sich aber grundsätzlich um separierte Klassen verschiedener Schulen und Schularten. Die Inklusionsidee der UNESCO, dass an Grundschulen „grundsätzlich alle Kinder eines Ortes oder eines Stadtteils ... unabhängig von ihrer vermeintlichen Leistung“ (Beck 2014: 104f) beschult werden und so „eine heterogene Klassenstruktur [entsteht], in der Kinder mit unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem kulturellen und religiösen Hintergrund sowie unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen gemeinsam unterrichtet werden“ (Beck 2014: 104f) und auch eine Behinderung kein Ausschlusskriterium darstellt, hat mit der derzeitig praktizierten integrierenden Inklusion in Baden-Württemberg erst einen Anfang genommen.⁵³ Alle Schüler*innen haben aber seit 2015 grundsätzlich das gleiche Recht auf den Besuch einer Grundschule und eine integrierende Inklusion. Dennoch erfahren Schüler*innen mit *SPF* eine Sonderbehandlung im Funktionssystem Grundschule.

3.2.2. Inklusion als Auftrag der Grundschule

Schule hat einerseits die Funktion durch Qualifikation, Selektion, Integration (Fend 2006/2009; Lang-Wojtasik 2009: 35) Schüler*innen für gesellschaftliche Erwartungen zu rüsten und Anschlussfähigkeit an eine sich stetig wandelnde Gesellschaft und ihre unterschiedlichen Systeme zu ermöglichen (Lang-Wojtasik 2012/2017c: 317). Zum anderen soll sie pädagogische Aufgaben wahrnehmen (Trautmann & Wischer 2011: 101), um die Persönlichkeiten der Schüler*innen zu bilden (Wiater 2012/2016: 48). „Vereinheitlichungsstrategien, Normierungsprozesse und Selektionsentscheidungen“ (Trautmann & Wischer 2013: 28) sowie die effektive Organisation von

⁵³ Andere Differenzen, wie z.B. geringe Deutschkenntnisse oder Teilleistungsstörungen finden bisher nur in Form von Nachteilsausgleich, nicht aber in Bezug auf Zieldifferenz organisatorische Berücksichtigung.

„Massenlernprozesse“ (Trautmann & Wischer 2011: 10) stehen in einem Spannungsverhältnis zum Anspruch auf individuelle Förderung und Bildung jedes einzelnen Kindes. Auf der Internetseite des Kultusministeriums von Baden-Württemberg werden die Aufgaben der Grundschule so formuliert:

- „Die Grundschule fördert die verschiedenen Begabungen der Kinder in einem gemeinsamen, vierjährigen Bildungsgang
- weckt die sittliche, religiöse und freiheitlich-demokratische Gesinnung, auf der das Zusammenleben gründet
- übt Verhaltensweisen und Umgangsformen ein, die für das Miteinanderleben - auch in der Schule - wichtig sind, befähigt die Kinder, aufeinander zu hören und voneinander zu lernen, und hält Jungen und Mädchen zu einem partnerschaftlichen Verhalten an
- erzieht zum selbstverständlichen Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft sowie zum Zusammenleben mit Menschen mit Behinderungen
- fördert das Bewusstsein für elementare, technische, wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge und erzieht zur Verantwortung gegenüber der Natur
- setzt die im vorschulischen Alter begonnenen vielfältigen Lernprozesse fort
- entfaltet verborgene und noch nicht entwickelte Fähigkeiten oder Eigenschaften durch fördernde und ermutigende Hilfen
- führt die Kinder zu den systematisierten Formen schulischen Lernens und Arbeitens
- fördert die Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks
- strebt den Erwerb gesicherter Kenntnisse an und übt Fertigkeiten ein, die für die Lebensbewältigung wichtig und für die Schularbeit grundlegend sind“. (Kultusministerium KM-BW/Grundschule 2015)

Der Auftrag liest sich so widersprüchlich wie der Diskurs über Funktionen und Aufgaben von Schule insgesamt verläuft. Einerseits soll die Grundschule verschiedene Begabungen und vielfältige Lernprozesse fördern sowie eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit sozialen Unterschieden und Behinderung ausbilden. Andererseits wird ein gemeinsamer Bildungsgang vorausgesetzt, von dem mindestens Schüler*innen mit *SPF Lernen* und *SPF GENT* ausgeschlossen sind, da sie zieldifferent unterrichtet werden dürfen oder müssen. Dabei sollte zieldifferentes Lernen „immanent in dem Recht aller Kinder auf ihre je eigene Bildung begründet“ sein (Wocken 2020b: 8). Die Abweichung in Form eines *SPF* wird an der Grundschule nicht als Selbstverständlichkeit erachtet (Powell & Pfahl 2009: 65). Dabei sollte die „intersubjektive Anerkennung jeder einzelnen Person“ (Prengel 2006: 61) in und durch das formale Schulsystem in der Grundschule beginnen, aber nicht auf sie beschränkt bleiben:

„Die Grundschule wird naturgemäß von der jüngsten Schülerklientel besucht, an der sich gesellschaftliche Heterogenität und Merkmale gesellschaftlichen Wandels immer zuerst und in ihrer gesamten Breite zeigen“ (Miller 2019: 118).

Sie muss als grundlegende Schule, erste Schule im institutionalisierten Erziehungssystem, gemeinsame Schule für alle Kinder, kindgemäße Schule (Schorch 2009: 230) und als inklusive Schule die „Normenkonflikte“ (Meseth 2021: 26) zwischen Integration und Individualisierung heterogener Schüler*innen bei möglichst großer Chancengleichheit lösen (Miller 2019: 118). Um das Dilemma zwischen Standardisierung und Individualisierung zu lösen, wird bereits in der Grundschule auf die Bildung angeblich homogener Lerngruppen gesetzt (Zurückstellung, Jahrgangsklasse, Wiederholung, VKL Klassen, verbindliche Grundschulempfehlung, SPF) (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 214). Der Versuch zur Herstellung homogener Klassen ist jedoch angesichts des gesamten Bildungs- und Erziehungsauftrags der Grundschule fragwürdig und er gelingt bisher trotz verschiedener Kategorisierungen nur unzureichend (Trumpa & Franz 2014: 14): „Das Individuum entzieht sich bereits im Kindesalter ... aufgrund seiner Komplexität und Zeitlichkeit jedem Versuch von Homogenisierung“ (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 73). Inklusion in der Form eines gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen ohne und mit *SPF* wird zwar bisher überwiegend in der Grundschule, jedoch ohne grundlegende Reformen im Schulsystem selbst umgesetzt (Reich 2014: 142).

„Ein inklusives Bildungssystem kann nur geschaffen werden, wenn Regelschulen inklusiver werden - mit anderen Worten: wenn sie besser darin werden, alle Kinder ihres Einzugsgebietes auf der Grundlage ihrer individuellen Fähigkeiten zu unterrichten“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Eine Schule begegnet und erzeugt Heterogenität qua ihrer Funktion und Aufgabe. (Walgenbach 2014/2017: 37). Trotzdem sollen alle Schüler*innen „am Ende der Grundschulzeit über vergleichbare Grundkenntnisse und Fertigkeiten verfügen“ (Kultusministerium KM-BW 2015). Die meritokratische Ausrichtung der Schule mit ihrem Schwerpunkt Selektion stellt von Anfang an „das legitime Ausschlusskriterium in der Anerkennung von Differenz“ (Emmerich & Hormel 2013: 207). Mit dem Rechtsanspruch auf inklusive Bildung von Kindern mit *SPF* und damit einhergehender zieldifferenter Individualisierung wird der Widerspruch besonders deutlich, in dem die Grundschule steckt:

„Sie integriert einerseits alle Kinder, unabhängig ihrer Herkunft und Lernvoraussetzungen, und ermöglicht ein gemeinsames Lernen unter Berücksichtigung individueller Lernfortschritte. Andererseits ist sie die selektivste aller Bildungseinrichtungen, indem sie sowohl beim Eintritt als auch beim Austritt Kinder nach 'geeignet für' und 'nicht geeignet für' sortiert“ (Kucharz 2019: 21).

Insbesondere die leistungsbezogene und standardisierte Selektionsfunktion am Ende der Grundschulzeit in Form einer Grundschulempfehlung für eine der nicht gleichwertigen weiterführende Schulen ist mit der inklusiven Idee kaum zu vereinbaren (Wocken 2014: 237). Ob Inklusion im Bereich der Grundschule gelingt, hängt

entscheidend davon ab, inwieweit ein chancengerechter Umgang mit Leistungsdifferenz für die jüngsten Schüler*innen gefunden werden kann (Beck 2014: 113). Dabei könnte es hilfreich sein, die Grundschule von ihrer Selektionsfunktion im Hinblick auf die weiterführenden Schulen zu entlasten (Moser 2017b: 17) oder ihr dafür wenigstens mehr Zeit einzuräumen (Brügelmann 2006: 44). Bisher bleibt die Widersprüchlichkeit der Funktionen einer inklusiven Grundschule als Qualifikation, Selektion, Integration einerseits, sowie ihre Aufgabe⁵⁴ individuelle Bildung und Förderung andererseits, institutionell und gesamtorganisatorisch ohne echte Reformen und wird auf die Ebenen von Einzelschule, Unterricht und Interaktion verlagert. Auch der Bildungsplan ebnet diesbezüglich keine grundlegend neuen Wege, sondern bleibt in den bisherigen Strukturen zweier paralleler (Schul-)systeme stecken.

3.2.3. Inklusion im Bildungsplan der Grundschule

Lehr- oder Bildungspläne haben die Funktion, im Rahmen eines staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags allgemeine Bildungsziele festzulegen und rechtlich auszugestalten, Aufgaben des Unterrichts zu bestimmen, Fächerinhalte abzugrenzen, die Lernzeit einzuteilen und dadurch die Stabilität der Organisation Schule zu gewährleisten (Oelkers 2009: 309). In den Leitlinien der deutschen UNESCO-Kommission zur Bildungspolitik wird ein Curriculum im Sinne der Inklusion gefordert, das die Vielfalt der Schüler*innen berücksichtigt (Deutsche UNESCO-Kommission 2014). Im Schuljahr 2016/17, als Inklusion bereits ein Jahr im Landesgesetz verankert war, trat in Baden-Württemberg ein neuer Bildungsplan für die allgemeinen Schulen in Kraft. Mit dem spezifischen Leitfaden wird der Demokratiebildung an allen allgemeinen Schulen ein besonderer Stellenwert eingeräumt und den Lehrkräften eine verlässliche Orientierung „für den demokratiebezogenen Kompetenzerwerb⁵⁵ in Schule und Unterricht“ (ZSL/Bildungsplan 2016) angeboten:

„Für die Schule der Gegenwart ist die Fähigkeit zu demokratischem Handeln in mehrfacher Hinsicht zentral. Sie ist konstitutiv für partizipativ gestaltete, nachhaltige Schulentwicklung und gleichzeitig stellt sie ein bedeutsames Lernziel für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin dar. Die Relevanz dieses Handlungsfeldes wird durch die Herausforderungen von Inklusion und der Integration von Kindern mit Fluchterfahrung nochmals erhöht. Die Schule soll ein Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie sein, eine Kultur der Konfliktlösung im

⁵⁴ Zur Vertiefung von Funktionen und Aufgaben der (allgemeinen) Schule wird auf Wiater (2012/2016) verwiesen.

⁵⁵ Auf eine Diskussion über Kompetenzen und Bildung sowie über Sinn und Unsinn der Neuausrichtung auf Kompetenzen muss an dieser Stelle verzichtet werden. Stattdessen wird auf weiterführende Literatur verwiesen: Baros & Sailer (2021).

schulischen Alltag aufweisen und darauf ausgerichtet sein, Lernprozesse partizipativ zu gestalten“ (ZSL/Bildungsplan 2016).

Unter Inklusion wird hier die Teilhabe von Menschen mit Behinderung verstanden, während Integration sich auf Kinder mit Fluchterfahrung bezieht. Der Bildungsplan folgt damit nicht der Bezeichnung der BRK (deutsche Übersetzung). Behinderung und Fluchterfahrung werden nachhaltig als besonders relevante Differenzen und eigene Lernfelder für die davon nicht betroffenen Schüler*innen im Sinne der Demokratiebildung konstruiert. Normalität bleibt als Referenz und Standard bestehen. Neben dem Leitfaden Demokratiebildung liegen dem Bildungsplan sechs schulart- und fachübergreifende Leitperspektiven zugrunde. In der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ heißt es:

„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) im Sinne der Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zu diskriminierungsfreiem Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (ZSL/Bildungsplan 2016).

Unterschiede, so die unterstellte Annahme, werden von außen als existierende soziale Differenz und Normabweichung in die Schule hineingetragen und erfordern im Umgang eine angemessene Reaktion der Einzelnen (Emmerich & Hormel 2013: 169). Ein diskriminierungsfreier Umgang mit Leistungsdifferenz wird thematisch gänzlich ausgeklammert oder eventuell unter „personaler Differenz“ verstanden. Weiter heißt es:

„Insgesamt möchte der Bildungsplan 2016 aufgrund seines kompetenzorientierten Aufbaus, seines Konkretisierungsgrads und durch die Niveaudifferenzierungen im gemeinsamen Bildungsplan einen Unterricht unterstützen, der leistungsorientiert und individualisierend ist, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern eingeht und damit eine erfolgreiche Lernentwicklung aller befördert“ (ZSL/Bildungsplan 2016).

Lernzieldifferenzierung ist nur innerhalb der zu erreichenden Mindeststandards vorgesehen. Im Bildungsplan der Grundschule werden fachspezifisch zu erreichende prozessbezogene Kompetenzen und Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen aufgeführt. Durch die Orientierung an den Lernvoraussetzungen und Kompetenzen soll eine „primär stofforientierte Unterrichtsgestaltung“ (ZSL 2016) abgelöst werden. Wie den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gleichzeitig leistungsorientiert und individualisiert begegnet werden kann und wie mit der so erzeugten Heterogenität weiter verfahren werden soll, bleibt unklar und wird somit delegiert. Das Ziel der Grundschule wird unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit an weiterführende Schulen formuliert:

„In der Grundschule, so das erklärte Ziel des Bildungsplans, soll das Kind mit seiner Entwicklung im Mittelpunkt stehen, die Überprüfung von Lernergebnissen sei dem unterzuordnen. Die Grundschule bahnt an; sie entwickelt Kompetenzen,

auf die dann in den weiteren Klassen aufgebaut werden kann“ (ZSL/Bildungsplan 2016).

An dieser Stelle wird organisatorisch und institutionell ein Dilemma verstärkt (Beck 2014: 112). Einerseits wird im Bildungsplan die Überprüfung von Lernergebnissen der individuellen Förderung untergeordnet, andererseits bleiben standardisierte Kompetenzen und deren Beurteilung durch interindividuell vergleichbare Noten und Ziffernzeugnissen schulrechtlich erhalten. Dieses Dilemma wird organisatorisch und institutionell nicht gelöst und der Umgang damit auf interaktioneller Ebene der Einzelschule und/oder der einzelnen Lehrkraft überlassen (Gomolla & Radtke 2002/2007: 288). Die Gestaltung der Vielfalt bildet zwar einen zentralen Schwerpunkt des Bildungsplans, dies jedoch nur innerhalb der Standardisierung der jeweiligen Schulart. Obwohl seit 2015 das Recht auf inklusive Bildung im Schulgesetz verankert ist, bleiben auch im Grundschulbereich parallel die Bildungspläne der SBBZ⁵⁶ bestehen (Ziemen 2018: 123). Dies führt an inklusiven Grundschulen dazu, dass Kindern innerhalb einer Klasse unterschiedliche Bildungspläne und damit Standards sowie Leistungsfeststellung zur Anwendung kommen, was automatisch zu einer Gruppierung führen muss:

„In inklusiven Bildungsangeboten stellen die Bildungspläne der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren eine wichtige Orientierungsgrundlage für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot dar“ (ZSL/Bildungsplan 2016).

Nur Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder GENT können (oder müssen) zieldifferent gebildet werden. Jedoch heißt es im gesonderten Bildungsplan für den Förderschwerpunkt Lernen (und GENT):

„So ist der Bildungsplan unter anderem an den Leitperspektiven der Bildungspläne der allgemeinen Schule ausgerichtet und übernimmt auch weitgehend deren Fächerbezeichnung (ZSL/Bildungsplan 2022).

Obwohl beide Pläne also mit denselben Grundlagen arbeiten, bleibt eine binäre Ausrichtung und die Differenz Behinderung erhalten. Daraus ergibt sich für Lehrkräfte in inklusiven Settings das Dilemma der Zuständigkeit und professionellen Kompetenz, was zu Gruppenbildung und nicht zu Individualisierung von Schüler*innen führt. Der neue allgemeine Bildungsplan thematisiert soziale Vielfalt und fordert zur Gestaltung von Heterogenität auf. Er erfüllt aber nicht die Anforderungen eines inklusiven Curriculums für alle Schüler*innen im Grundschulalter (UNESCO 2014; Reiss-Semmler 2016: 89;

⁵⁶ Im Schuljahr 2022/23 tritt ein neuer Bildungsplan für den Förderbedarf Lernen und GENT in Kraft.

Ziemen 2018: 123). Ein inklusives Curriculum für die verschiedenen Schüler*innen auf Basis der allgemeingültigen Vorgaben zu erstellen, bleibt Aufgabe der Einzelschule.

Behinderung als zentrale Differenz im Schulwesen wird auch durch den neuen Bildungsplan dramatisiert. Gleichzeitig bleibt Inklusion auf die gleichberechtigte Teilhabe der einen different beobachteten Gruppe beschränkt:

„Im Sinne gleicher Teilhabechancen soll das gemeinsame Lernen von jungen Menschen mit und ohne Behinderung selbstverständlicher Bestandteil des allgemeinen Bildungswesens sein“ (ZSL/Bildungsplan 2016).

Es lohnt sich, die Gruppe der „jungen Menschen mit Behinderung“, von denen im Bildungsplan die Rede ist, genauer unter die Lupe zu nehmen. Ziel ist eine Entdramatisierung und Relativierung der Differenzwahrnehmung der als „behindert“ und förderbedürftig wahrgenommenen besonderen Schüler*innen zu erzwingen. Denn die Unterscheidung von allgemeinen und besonderen Personen muss hinterfragt werden.

3.2.4. Inklusion und SPF als Differenz in der Grundschule

Die Kultusministerkonferenz hat in ihrem Beschluss (KMK 1994) die Unterscheidung von Schüler*innen mit Behinderung und eine damit verbundene etwaige Sonderschulbedürftigkeit durch die Feststellung eines individuellen „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ersetzt (Opp et al. 2001: 168). Die Institution Schule hält damit deutschlandweit an der individuellen Ausrichtung besonderer Förderung aufgrund einer scheinbar persönlichen Beeinträchtigung (Lindmeier 2019: 82) und an der Konstruktion zweier ungleicher Gruppen von Schüler*innen (Emmerich & Hormel 2013: 49) in Form eines „Othering“ (Riegel 2016) fest. Für diese besondere Gruppe gilt:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994: 5).

Die angenommene individuelle Beeinträchtigung der Kinder führt zu einem Nichtanschluss an den allgemeinen und normalen Unterricht, was demnach besondere Unterstützung der Einzelnen (Heimlich 2020: 73) und nicht eine Neuausrichtung des Allgemeinen erfordert. Diese individuelle Unterstützung kann seit der Schulgesetzänderung 2015 in Baden-Württemberg sowohl an einem SBBZ als auch inklusiv an einer Grundschule erfolgen.

„Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, bei denen eine erfolgreiche schulische Förderung nach den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen zeitweise oder dauerhaft nicht möglich ist und sich daraus ein sonderpädagogischer Förderbedarf ableitet, der die Klärung der Lernortfrage einschließt (ZSL/Bildungsplan 2016).

Institutionell und organisatorisch wird in Baden-Württemberg nach verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen unterschieden. Für jeden Förderbedarf existieren spezielle SBBZ mit einem oder mehreren Förderschwerpunkten. Von den ca. sieben % Schüler*innen mit *SPF* in Baden-Württemberg (Saalfrank & Zierer 2017; Bildungsbericht 2018) verteilen sich über 65 % auf die Förderbereiche Lernen (42,2 %), Sprache (11,3%) und emotional-soziale Entwicklung (ESENT) (16,3%) (Preuss-Lausitz 2013: 174; Saalfrank & Zierer 2017). Bei den Förderschwerpunkten Sprache, ESENT, KMENT, Sehen, Hören und Kranke kann es innerhalb des jeweiligen SBBZ sowohl einen allgemeinen Bildungsgang als auch spezielle Bildungsgänge zu den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung (GENT) geben bzw. Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen und GENT haben Anspruch auf lernzieldifferente Förderung. Kinder mit besonders schweren Behinderungen und auch Extremfälle bleiben eine kleine Minderheit (Wocken 2015: 253). Bei angehend der Hälfte der als „behindert“ beobachteten Schüler*innen wurde dagegen ein *SPF im Bereich Lernen* festgestellt. In vielen Ländern Europas und mittlerweile auch in manchen Bundesländern, wie z.B. in Niedersachsen, Bremen und Nordrhein-Westfalen besuchen diese Schüler*innen allgemeine Schulen, weil es für sie keine besondere Einrichtung (mehr) gibt (Leonhardt 2018: 19). Eine Lernbehinderung bzw. ein *SPF Lernen* ist nicht gleichzusetzen mit einer Schwerbehinderung im Sinne der Sozialgesetzbuches⁵⁷, des Bundesteilhabegesetzes⁵⁸ und/oder der medizinischen Diagnose einer schwerwiegenden körperlichen Beeinträchtigung, „sondern stellt ein Ergebnis von Zuschreibungs- und Verwaltungspraktiken im institutionellen Kontext Schule ... dar“

⁵⁷2 SGB IX Begriffsbestimmungen:

(1) Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist.

(2) Menschen sind im Sinne des Teils 3 schwerbehindert, wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt und sie ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Beschäftigung auf einem Arbeitsplatz im Sinne des § 156 rechtmäßig im Geltungsbereich dieses Gesetzbuches haben.

(3) Schwerbehinderten Menschen gleichgestellt werden sollen Menschen mit Behinderungen mit einem Grad der Behinderung von weniger als 50, aber wenigstens 30, bei denen die übrigen Voraussetzungen des Absatzes 2 vorliegen, wenn sie infolge ihrer Behinderung ohne die Gleichstellung einen geeigneten Arbeitsplatz im Sinne des § 156 nicht erlangen oder nicht behalten können (gleichgestellte behinderte Menschen).

⁵⁸ BTHG: Mit dem Bundesteilhabegesetz wird die Behindertenpolitik in Deutschland im Einklang mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen weiterentwickelt
<https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze-und-Gesetzesvorhaben/bundesteilhabegesetz.html>

(Pfahl 2014: 239). Eine einheitliche Definition existiert nicht (ebd.: 235). Eine sonderpädagogische Diagnose und eine Zuschreibung der Abweichung von einer kognitiven Normalentwicklung bilden die Grundlage für die Bezeichnung „Lernbehinderung“. Dauerhafte und deutlich unterdurchschnittliche Schulleistungen in mehreren Fächern (Pfahl 2014: 215) und ein IQ von weniger als 85 in einem standardisierten Entwicklungstest dienen als Hinweise (Heimlich 2020: 74). Oft geht der *SPF Lernen* auch mit den anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (Kolberg 2009: 275) und häufig mit sozialen und strukturellen Beobachtungen und Faktoren einher (Geiling & Weidemann 2019: 193).

- Geschlecht: Deutlich mehr Jungen als Mädchen sind betroffen (Bildungsbericht 2018; Klemm, 2021: 38)
- Migration und Sprache: der Anteil bilingualer Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ist stetig gestiegen (Mand 2009: 360) und deutlich höher als der von Kindern ohne Migrationshintergrund (Gomolla & Radtke 2002/2007: 145)
- Finanzieller Hintergrund: Niedriges Familieneinkommen (Benkmann 2009: 344) und niedriger sozialer Status der Familie (Haeberlin 2011: 105)
- Familiärer Bildungsstand: Geringes familiäres Bildungsniveau (Schleicher 2015: 24).

Bei Kindern mit *SPF Lernen* handelt es sich unabhängig von Form der Beschulung bzw. vom Lernort mehrheitlich um mehrsprachig aufwachsende Jungen aus sozial- und einkommensschwachen, wenig gebildeten Familien mit Migrationserfahrung (Wocken 2007),⁵⁹ „deren problematische Situation im Schulsystem nicht körperlich lokalisiert werden kann, sondern im Sozialisationsprozess und in ihrer Auseinandersetzung mit der Institution Schule entsteht“ (Prengel 2006: 144). Die Lernausgangslage dieser Kinder ist durch „multiple Deprivation“ (Benkmann 2009: 345) gekennzeichnet.

„Diese (familien-)herkunftsspezifische Verteilungsunterschiede sind bisher wenig beachtet, geschweige denn verstanden, und weisen auf institutionelle und strukturelle Diskriminierung und Exklusion von stark oder multikausal sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern hin“ (Supik 2018: 105).

Das allgemeinbildende Schulsystem differenziert organisatorisch mit dem Leitcode „behindert/nicht behindert“ und nach dem Code „besser/schlechter“. Soziale und strukturelle Differenzen sind daher Beobachtungen, die nur außerhalb der Schule Relevanz haben. Besonders im *SPF Lernen* findet hier aber eine erstaunliche Verknüpfung statt. Dabei ist eine „Lernbehinderung“ „nicht jenseits pädagogischer Klassifikationssysteme denkbar, insofern nur innerhalb des Bildungswesens Kinder nach

⁵⁹ Dies deckt sich mit eigenen Erfahrungen am SBBZ Lernen und in der Inklusion.

Kriterien der Lern- und Leistungsfähigkeit unterschieden und bezeichnet" (Emmerich & Hormel 2013: 95) werden können. Ein besonderer *Förderbedarf Lernen* wird also zunächst durch die Schule erzeugt und hat besondere Behandlung in selbiger zur Folge (Trautmann & Wischer 2011: 50).

„Das Schulsystem scheint folglich die interne Kategorie der Behinderung, mit der es seine operative Rekursion reguliert, mit externen sozialen Kategorien zu ‚*matchen*‘, um die solchermaßen adressierten Individuen als ‚behindert‘ behandeln zu können" (Emmerich 2017: 112).

Ein *SPF Lernen* als Bezeichnung für eine schulrelevante Behinderung sollte daher immer auch unter intersektionaler Perspektive betrachtet werden (ebd.).

„Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf als soziale Differenzkategorie wahrzunehmen bedeutet in normativ-handlungspraktischer Hinsicht, dass es nicht ausreicht, pädagogische Unterstützung individuell zu adressieren" (Lindmeier 2019: 81f).

Wissenschaftlich ist man sich längst einig, dass eine „Lernbehinderung“ weniger als jede andere Behinderung Folge einer individuellen Beeinträchtigung ist (Mand 2009: 361). Außerhalb des schulischen Kontextes bleibt eine festgestellte „Lernbehinderung“ auch meist ohne Nachteilsausgleich⁶⁰ aber langfristig nicht ohne Folgen. Der Abgang von einem SBBZ Lernen erfolgt ohne Schulabschluss, verhindert mit hoher Wahrscheinlichkeit eine anerkannte „berufliche Vollausbildung“ (Pfahl 2014: 221), stellt somit einen Ausschluss von qualifizierter Arbeit dar, erschwert ökonomische und gesellschaftliche Teilhabe (Pfahl 2014: 231f). Die schulische Separation hat gesellschaftliche Exklusion zur Folge.

Das Zusammenspiel verschiedener Differenzkategorien wie Geschlecht, soziale/kulturelle/ökonomische Herkunft und sprachliche Fähigkeiten führt dazu, dass manche Kinder eher an der Leistungsnormierung der Regelschule scheitern als andere und im Vergleich zu anderen diskriminiert werden. Der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot muss dann immer und wiederholt, mit Zustimmung der Eltern, durch ein sonderpädagogisches Gutachten festgestellt werden und ist auf die Schulzeit begrenzt. Die dem Gutachten zugrundeliegende medizinisch-psychologische und sonderpädagogische Diagnostik attestiert ein individuelles (Lern-) Problem oder eine Behinderung des Kindes und einen Förderbedarf jenseits der Norm (Budde & Hummrich 2013: 6) unter der Berücksichtigung sozialer Bezüge. Die besondere individuelle Unterstützung endet dann auch mit der Schul- bzw. Ausbildungszeit, was für die Teilhabe an anschließende Systeme weiteren Ausschluss mit sich bringen kann, wie oben am Beispiel des Abgangs von einem SBBZ ohne

⁶⁰ Im Gegensatz zu einer Schwerstbehinderung nach SGB oder Behinderung nach BTHG.

Schulabschluss verdeutlicht wurde (Pfahl 2014: 210). Die somit festgestellte und erzeugte Differenz *SPF Lernen* hat rechtlich, institutionell, und organisatorisch für die betroffenen Schüler*innen zwei entscheidende Folgen: Erstens ist die Feststellung eines *SPF Lernen*⁶¹ die einzige bekannte Legitimation zieldifferenten Unterrichts jenseits des Bildungsgangs Grundschule⁶² (Lindmeier 2019: 91ff). Da diese Schüler*innen nachgewiesenermaßen die Anforderungen des Bildungsgangs der Grundschule nicht erfüllen, können, müssen oder dürfen sie einem Bildungsgang mit „niedrigeren Erwartungen“⁶³ folgen (Allan & Sturm 2018: 181), der sich nicht an allgemeinen Zielen, sondern am individuellen Lern- und Entwicklungsstand orientiert (Lindmeier 2018). Damit ist jedoch auch ausgeschlossen, dass sie die Ziele der Grundschule erreichen können. Sie erhalten z. B. in Klasse vier keine Grundschulempfehlung für den Anschluss an eine allgemeine weiterführende Schule. Kinder mit dem *SPF Lernen* werden nach einem aufwendigen Feststellungsverfahren aus dem Bildungsgang der Grundschule exkludiert und separat am zuständigen SBBZ Lernen⁶⁴ oder in der Grundschule inklusiv aber zieldifferent unterrichtet. Dem vorangeschaltet ist oftmals eine Zurückstellung vom Schulbesuch, der Besuch von Förderkursen und/oder die Wiederholung einer (oder mehrerer) Klassenstufen. Zweitens sind mit der Etikettierung der Differenz *SPF Lernen* als Abweichung finanzielle Ressourcen und die Bereitstellung sonderpädagogischer Bildungsangebote durch Fachkräfte des jeweiligen SBBZ verbunden (Budde 2018: 52). Diese Förderangebote finden mehrheitlich nach wie vor exkludiert aus dem allgemeinen Schulsystem an den zuständigen SBBZ statt und nur zu etwa einem Drittel auch in inklusiven Settings.⁶⁵ Aktuell wird in Baden-Württemberg nach vielen Jahren der Sonderschulpflicht das Elternwahlrecht zwischen beiden Beschulungsformen stark betont (Wocken 2012). Dies hat zur Folge, dass tendenziell Kinder mit *SPF Lernen* aus eher bildungsaffinen Familien, die sich besser im „Dschungel“ der Fördermöglichkeiten orientieren können, die Grundschule inklusiv besuchen (Kocaj, Kulh, Kroth, Pant & Stanat 2014: 177). Allerdings steht es den Eltern auch frei, sich ganz gegen eine Diagnose und/oder sonderpädagogische Förderung zu entscheiden. Die/der Schüler*in verbleibt dann ohne weitere Unterstützung im Regelbetrieb der Grundschule. Sie/er darf trotz der vermuteten oder festgestellten „Behinderung“ nicht zieldifferent unterrichtet bzw. bewertet werden, was für die Kinder und ihre Lehrkräfte schwer zu ertragen sein kann.

⁶¹ Analog dazu *SPF GENT*.

⁶² Nachteilsausgleiche z.B. aufgrund einer Lese-Rechtschreibschwäche werden immer dann gewährt, wenn das Kind damit zielgleich unterrichtet werden und dem Bildungsgang der Grundschule weiterhin folgen kann.

⁶³ Das gilt auch für den *SPF GENT*.

⁶⁴ Äquivalent dazu für den *SPF GENT*.

⁶⁵ Inklusionsanteil bei ca. 28 % (Saalfrank und Zierer 2017).

Häufig anzutreffende Argumente für eine Beschulung eines Kindes am *SBBZ Lernen* und gegen Inklusion sind die bessere Möglichkeit zur Differenzierung durch die reduzierte Klassengröße von durchschnittlich 10 Schüler*innen (KMK 2016 2016), die individuelle Förderung durch spezialisierte Sonderpädagog*innen und die Entlastung der/des Schüler*in selbst durch verminderten Leistungsdruck- und vergleich (Kocaj et al. 2014: 167). Diese positiven Effekte konnten bisher empirisch nicht überzeugend nachgewiesen werden:

- Kleine Klassen sind entgegen wiederholter Forderungen von Seiten der Lehrkräfte kein Garant für Effizienz (Schleicher 2015: 25) und verbessern nicht automatisch die „Schüler-Outcomes“ (Hattie, Beywl & Zierer 2013: 104)
- Bisher gibt es keine Nachweise „für die Behauptung, dass Sonderpädagog*innen am SBBZ⁶⁶ besser in der Förderung behinderter Kinder sind als Regelschullehrkräfte“ (Saalfrank & Zierer 2017: 151)
- Effektive innere Differenzierung gelingt besser in heterogenen als in „schwach-homogenen“ (Trautmann & Wischer 2011: 129f) Lerngruppen
- Kinder mit *SPF* an Grundschulen haben signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik als vergleichbare Schüler*innen am SBBZ (Kocaj et al. 2014: 165). Mehrsprachige Kinder machen schneller Fortschritte in der deutschen Sprache (Haeberlin, 2011: 101f) an der Regelschule als am SBBZ.
- Insgesamt „zeigt sich ein signifikanter und praktisch bedeutsamer Leistungsvorsprung der inklusiv beschulten Kinder gegenüber den Gleichaltrigen in der Förderschule im Schriftspracherwerb“ (Wild, Lütje-Klose, Yotyodying, Gorges & Schwinger 2015: 18)
- Die BeLieF-Studie (Langzeitstudie) ergab einen Leistungsvorsprung von Schüler*innen mit *SPF* in inklusiven Settings (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild 2018: 114)
- Dass sich die Schüler*innen am SBBZ Lernen wohl fühlen, kann die Stigmatisierung langfristig nicht kompensieren (Hildes Schmidt & Sander 2011: 75) und „spricht weniger für die Einrichtung von Sonderschulen als für die Notwendigkeit einer nachhaltigen Veränderung von Schule und Unterricht“ (Mand 2009: 363) an den Grundschulen.⁶⁷

Hillenbrand und Melzer (2018: 91) kommen bei ihrer Auswertung nationaler und internationaler Studien zwischen 1996 und 2016 zu dem Ergebnis, dass es im

⁶⁶ Aufgrund des Lehrkräftemangels unterrichten auch viele Regelpädagog*innen und andere. Berufsgruppen im Bereich der Sonderpädagogik (eigene Erfahrung).

⁶⁷ Man wird selten bis nie erleben, dass ein Kind mit Stolz davon berichtet, eine Sonderschule zu besuchen, selbst wenn es sich dort wohl fühlt (eigene Beobachtung).

Primarbereich keinen signifikanten Unterschied der Evidenz zwischen inklusiver und separierter Beschulung im *Förderschwerpunkt Lernen* gibt.

Dass nur wenige SBBZ Lernen in Baden-Württemberg einen Ganztagschulbetrieb anbieten (können), muss als weitere Benachteiligung von Kindern mit *SPF Lernen* angesehen werden (Geiling & Karge 2009: 353). Die in Baden-Württemberg viel gelobte außerschulische (kostenpflichtige) Hortbetreuung durch die Kommunen kommt nur wenigen Kindern mit *SPF Lernen* zugute. In Bezug auf die Ermöglichung eines allgemeinen Schulabschlusses stellt der Besuch eines SBBZ Lernen keinen Vorteil gegenüber der inklusiven Beschulung an einer weiterführenden Schule dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Dafür wird durch die Überweisung an eine Schule mit geringeren Leistungserwartungen, wie z. B. ein SBBZ Lernen, die Stigmatisierung und Benachteiligung der betroffenen Kinder institutionalisiert. Das SBBZ Lernen ist damit als aufnehmende und separierende Instanz maßgeblich am „Othering“ der als abweichend eingestuften Schüler*innen beteiligt, beansprucht aber gleichsam für sich, auch die soziale und emotionale Entwicklung ihrer Schüler*innen unterstützen zu können (Geiling & Theunissen 2009: 341), was wissenschaftlich nicht nachweisbar ist. Für die größte Gruppe der als behindert etikettierten Schüler*innen ist der Besuch eines *SBBZ* also nicht so effizient wie häufig behauptet (Hildes Schmidt & Sander 2011: 74) und nachweislich „nicht der optimale Beschulungsort“ (ebd.). Dagegen steht, dass für „lernbehinderte“ Schüler*innen der gemeinsame Unterricht an einer allgemeinen Schule förderlicher ist als der an einem SBBZ (Preuss-Lausitz 2013: 179).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass für die Mehrheit der Schüler*innen, die mit der Differenz „behindert“ bezeichnet werden, nämlich für diejenigen mit einem *SPF Lernen*, eine „inklusive Bildung von hoher Qualität [...] das beste Mittel [ist], um künftige Lerndefizite unter Jugendlichen und Erwachsenen von Beginn an vorzubeugen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014) und durch schulische auch gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

„Das Ziel besteht in der Minimierung von Diskriminierung und der Maximierung von sozialer Teilhabe“ (Werning 2018: 204).

Wenn also in Deutschland von schulischer Inklusion der Kinder mit Behinderung (KMK 2011) die Rede ist, sind damit mehrheitlich Schüler*innen mit dem *SPF Lernen* gemeint (Mand 2009: 360), die erst behindert werden und dann behindert sind. Und wenn also Sonderbeschulung keine nachweisbaren Vorteile für das Lernen der Schüler*innen mit *SPF Lernen* bringt, bleibt nur die Entlastung der allgemeinen Regelschulen von Kindern aus prekären Verhältnissen als Argument. Dieses Argument ist mit den Ansprüchen einer demokratischen Gesellschaft wiederum nicht zu vereinbaren.

3.2.5. Zusammenfassung

Auch die vorgetragene Grundlagen schulischer Inklusion in Baden-Württemberg betreffen alle vier Dimensionen des Schulsystems und stehen in einem Gesamtzusammenhang mit den in Kapitel 3.1. besprochenen universalen Aspekten. Die gesetzlichen Vorgaben, der normative Auftrag der Grundschule, der Bildungsplan und die offizielle Etikettierung von Schüler*innen mit *SPF* prägen den gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und schulpraktischen Umgang mit Kindern mit Behinderung in Baden-Württemberg und vice versa. Viele Widersprüche werden auf Institutions- und Organisationsebene nicht gelöst und bilden Barrieren für inklusive Interaktionen. So wird unter schulischer Inklusion in Baden-Württemberg in erster Linie ein gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen mit und ohne *SPF* verstanden. Damit wird organisatorisch an Gruppenbildung, Homogenisierung und Exklusionsmechanismen festgehalten. Das folgende Kapitel hat inklusive unterrichtliche Interaktionen im Fokus, wodurch sich die Perspektive weiter verengt.

3.3. Unterricht in der inklusiven Grundschule

Die rechtlich verbindliche Mitgliedschaft von Schüler*innen mit *SPF Lernen* in einer Grundschule mit inklusivem Anspruch sichert auf Organisationsebene die kommunikative Berücksichtigung und zieldifferente Teilhabe am allgemeinen Regelschulsystems. Inwieweit Inklusion auf den ganz unterschiedlichen Interaktionsebenen stattfindet, ist stark von den Akteur*innen und den bestehenden Interaktionssystemen abhängig. Gleichzeitig tragen universale, institutionelle und organisationale Rahmenbedingungen zur Ermöglichung sinnvoller unterrichtlicher Interaktionsgestaltung bei. Inklusiver Unterricht findet an Grundschulen (in Baden-Württemberg) unter weiterhin existierenden selektiven Strukturen statt (Sturm 2013: 277).

3.3.1. Inklusiver Unterricht

Unterricht ist eine Form sozialer Praxis (Sturm 2013: 277) und „Kerngeschäft der Schule“ (Baumert & Kunter 2006: 473). Unterrichtsliche Interaktion hat das Ziel, Schüler*innen „unter *herabgesetztem Risiko des Scheiterns*“ (Herv. im Orig.) (Scheunpflug 2001: 135) mit den Anforderungen der Gesellschaft vertraut zu machen und über vielfältiges Wissen kommunikativen Anschluss an andere Systeme zu ermöglichen (Scheunpflug 2004: 76).

Dieses besondere soziale System unterliegt allerdings den Bedingungen des gesamten Erziehungssystems (Baumert & Kunter 2006: 477).

„Aus organisationsbezogener Sicht sind formal die Lehrpersonen für die Gestaltung des Unterrichts zuständig und verantwortlich. Diese besondere, professionelle Form der Mitgliedschaft, die sich im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Organisation Schule einnehmen, fordert sie heraus, Unterricht- mit einer und für eine heterogene/n Schülerschaft zu konzipieren.“ (Sturm 2013: 278)

Differenzierung, insbesondere im Leistungsbereich „stellt einen basalen *modus operandi* pädagogischer Praxis in allen Stufen der Regelschule dar“ (Emmerich & Moser 2020: 80). Differenziert werden kann „äußerlich“, indem z. B. feste Leistungs- oder Neigungsgruppen gebildet werden, die unabhängig voneinander unterrichtet werden oder durch den differenzierten Unterricht innerhalb einer bestehenden Gruppe. Diese Binnendifferenzierung stellt im Hamburger Stufenmodell (Pietsch, Schnack & Schulze 2009) allerdings die höchste Stufe der Unterrichtsentwicklung dar, ist bisher im allgemeinen Unterricht weniger verbreitet oder wird von Lehrkräften als wenig sinnvoll erachtet (Tillmann 2008: 38).

In einem Schulsystem, das insgesamt „nach wie vor von der Logik der Homogenität geprägt ist“ (Kansteiner 2018: 54) scheint es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte auf Interaktionsebene von homogenen Lerngruppen ausgehen oder es präferieren, solche zu bilden. Mehr als in jeder anderen Schulart machen Lehrkräfte einer inklusiven Grundschule Erfahrungen mit der Heterogenität von Schüler*innen (Prengel 2006: 11). Im inklusiven Unterricht ist ein differenzierter Umgang mit unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität eigentlich eine Selbstverständlichkeit, da Separation der Schüler*innen mit *SPF* und damit Homogenisierung von Seiten der Organisation entfällt (Trautmann & Wischer 2011: 75). Wocken definiert inklusiven Unterricht als „Vielfalt der Kinder“, „Vielfalt des Unterrichts“ und „Vielfalt der Pädagogen“ (Wocken 2015: 117). Innere Differenzierung/Binnendifferenzierung basiert auf der Annahme, dass selten alle Schüler*innen alle Lernziele und Lerninhalte teilen (Klafki 1985/1996: 183). Zieldifferentes Lernen ist „immanent in dem Recht aller Kinder auf ihre je eigene Bildung begründet“ (Wocken 2020b: 8) und damit nicht auf inklusiven Unterricht beschränkt.

„Je nachdem, welche konkreten Schüler/-innen mit welcher didaktischen Intention im Unterricht gruppiert und adressiert werden, sind ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten neu zu betrachten“ (Sturm 2016b: 160).

Einerseits können auf den jeweiligen Kontext bezogen flexibel zusammengesetzte Gruppen von Lernenden gebildet werden (Emmerich 2016: 47). Andererseits kommt neben der Gruppe auch der/die einzeln/e Schüler*in mit den je spezifischen Bedürfnissen in den Blick (Trautmann & Wischer 2013: 23), wobei sich Unterricht in

Klassen bis zu 30 Schüler*innen an der Grundschule hauptsächlich an Gruppen richtet und weniger an einzelnen Bedürfnissen orientiert ist (Wischer 2016: 127). Hierin liegt der entscheidende Unterschied zum sonderpädagogischen Ansatz, in dem Individualisierung in Gemeinsamkeit die Grundform darstellt, die auch im inklusiven Unterricht der Grundschule gewährleistet sein muss (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 75). Der maßgebliche Unterschied zwischen einer organisatorischen Entscheidung zur äußeren Differenzierung in feste und als homogen verstandene Lerngruppen und einer binnendifferenzierten Gruppierung von Schüler*innen oder individualisierten Angeboten auf Interaktionsebene besteht darin, dass erstere sich nur „begrenzt rückgängig machen lässt“ (Emmerich & Hormel 2013: 164) wodurch statische Gruppen entstehen (Kansteiner 2015), die dauerhafte Inklusion oder Exklusion oder einen unfreiwilligen Gruppenwechsel zur Folge haben können, wie es z. B. bei einer Klassenwiederholung der Fall ist. Für soziale Integration ist ein weitgehender „Verzicht auf äußere Differenzierung in festgelegte Gruppen“ (Kullmann et al. 2015: 193) aber ein Baustein, dessen Fundament in der Grundschule gelegt wird. Zwar gehen auch einer Binnendifferenzierung selektierende Entscheidungen voraus (Trautmann & Wischer 2011: 104), die im Interaktionssystem aber flexibel, individuell verhandelbar und an Voraussetzungen anpassbar sind. Trotzdem besteht auch bei einer Binnendifferenzierung die Gefahr, dass man Heterogenität „als vorgefundener Sachverhalt behandelt, auf den sich pädagogische Kommunikation nur reaktiv bzw. adaptiv einstellen kann“ (Emmerich & Hormel 2013: 168) und nicht auch als Folge von Schule und Unterricht. Dabei dürfen mögliche Exklusionsmechanismen und ihre weitreichende Wirkung in Interaktionen nicht vernachlässigt werden (ebd.). Welche Differenzen Lehrkräfte in Interaktionen beobachten, ist entscheidend für die Gestaltung der inneren Differenzierung ihres Unterrichts (Ziemen 2018: 99). Die Lehrkraft beobachtet auf Interaktionsebene mit dem Leitcode vermittelbar/nicht vermittelbar und muss gleichzeitig den Selektionscode besser/schlechter der Organisation mitberücksichtigen. Sie entscheidet nach den Vorgaben der Organisation darüber, was, wann, wieviel und auf welche Weise wem vermittelt werden kann und soll und wie erbrachte Leistungen bewertet werden. Da am Ende der Grundschulzeit die individuellen Lernstände der Schüler*innen zur Selektion führen, tragen Lehrkräfte in einem differenzsensiblen und adaptiven Unterricht eine erhebliche Verantwortung für die Folgen ihrer Beobachtung von kategorialen und graduellen⁶⁸ Differenzen und einem gerechten und förderlichen didaktischen Umgang damit (Emmerich & Hormel 2013: 75). Die gerechte Binnendifferenzierung und Individualisierung einer heterogenen Grundschulklasse und eine damit unweigerlich verknüpfte gerechte und differenzierte

⁶⁸ Gemeint sind Leistungsunterschiede, die sich in Bewertungen widerspiegeln.

Bewertung von Schulleistungen kann je nach Rahmenbedingungen für eine einzelne Lehrkraft mindestens als Herausforderung bezeichnet werden (Trautmann & Wischer 2011: 127). Ohne strukturelle Veränderungen auf Organisationsebene, die sinnvolle Binnendifferenzierung möglich machen, droht eine Überlastung der Akteur*innen und der unterrichtlichen Interaktionen (Speck-Hamdan 2015: 17) und damit ein Scheitern der inklusiven Idee aus dem Unterricht heraus. Auch ein noch so gelungener binnendifferenzierter Unterricht kann die gesellschaftlichen Widersprüche zwischen Leistungsorientierung und Bildungsgerechtigkeit nicht alleine lösen⁶⁹.

Einem differenzierten und inklusiven Unterricht vorangestellt ist zunächst die Beobachtung unterschiedlicher Ausgangslagen der einzelnen Schüler*innen, was ebenfalls eine Kernaufgabe von Lehrkräften vor, während und nach dem Unterricht ist.

3.3.2. Inklusive Diagnostik

Unterricht als Interaktionssystem ist an Anwesenheit und Beobachtung gebunden (Emmerich & Hormel 2013: 78). Wenn Schüler*innen im Unterricht differenziert und individualisiert gebildet und gefördert werden sollen, muss er sich an ihrem gemeinsamen aber auch am persönlichen Ausgangs-, Lern- und Entwicklungsstand und Entwicklungspotenzial orientieren (Langner 2015: 26). Dazu bedarf es eines pädagogischen Diagnostizierens.

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008: 13).

Sie findet für alle Schüler*innen vor, während und nach dem Unterricht statt. Beobachtungen, Unterrichtsgespräche, Klassenarbeiten, Präsentationen, mündliche Beiträge von Schüler*innen, Gespräche mit Eltern und Kolleg*innen und viele andere Bausteine werden zur Lernstands- und Entwicklungsbestimmung herangezogen (Ricken 2014: 315). Pädagogische Diagnostik hat die Funktion, „die Entwicklungs- und Lernpotenziale der Schüler*innen zu erkennen und auf dieser Basis Lerngelegenheiten zu schaffen“ (Ziemen 2018: 117). Lehrkräfte müssen dafür über Handlungswissen, Fachwissen, professionelles pädagogisches/psychologisches Wissen zur Bewertung von Lernsituationen und -prozessen verfügen (Hardy, Mannel & Meschede 2020: 24). In einer heterogenen Lerngruppe kann eine „Normalentwicklung“ allenfalls als Orientierung, nicht aber als Standard dienen. Die alltägliche schulische Diagnostik sollte

⁶⁹ Dieser Aspekt wird in Kapitel 3.3.3 gesondert aufgegriffen.

nicht mit der Konstruktion der „Anders- oder Verschiedenartigkeit“ (Geier & Mecheril 2020: 59) mancher Schüler*innen in Interaktionen einhergehen oder damit enden, sondern dazu dienen, Unterschiede zu erkennen und Ungleichheiten in und durch Bildung vorzubeugen oder zu beheben.

„Diagnostische Kompetenz wird daher als professionelle Schlüsselqualifikation definiert, wenn Prinzipien einer heterogenitätssensiblen Pädagogik umgesetzt werden sollen“ (Emmerich & Hormel 2013: 174).

Neben der Diagnostik, die sich auf alle Schüler*innen gleichermaßen bezieht, gibt es auch spezielle Anwendungsfelder.

„Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung von Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen, sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben“ (Ingenkamp & Lissmann 2008: 13).

Hierunter fallen z.B. die Schuleingangsdagnostik, die Diagnose der besonderen Begabung und Teilleistungsstörungen oder die Grundschulempfehlung für eine weiterführende Schulart. Diese Formen der Diagnostik gehen über das Interaktionssystem Unterricht hinaus. Sie können Entscheidungen der Organisation z.B. als Nachteilsausgleich zur Folge haben aber auch ohne Verbindlichkeit bleiben, wenn z.B. Eltern einer Diagnostik nicht zustimmen oder die Konsequenzen einer Diagnose ablehnen.

Eine sehr spezifische Form der Diagnostik dient zur Feststellung eines *SPF*. Sie kommt als „wait-to-fail“ (Hartke, Sikora & Wember 2021: 329ff) oftmals dann zum Zuge, wenn bereits massive schulische Schwierigkeiten aufgetreten und andere Maßnahmen ausgeschöpft sind. Die sonderpädagogische Diagnostik ist die Voraussetzung für die „Realisierung des Rechts des behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes oder Jugendlichen auf eine optimale Erziehung und schulische Bildung“ (Hartke et al. 2021: 328). Diese Form der Diagnostik, die Sonderpädagog*innen vorbehalten ist, basiert auf medizinischen, psychologischen und sozialen Komponenten. Zur Feststellung eines *SPF Lernen* werden in der Regel allgemeine Entwicklungs- bzw. Intelligenztests⁷⁰ herangezogen (Gloystein & Barth 2020: 113). Organisatorisch entstehen so unabhängig von der Form der Beschulung zwei verschiedene Gruppen: Schüler*innen mit und ohne *SPF*. Mit der offiziellen Feststellung eines *SPF*, der dem Kind individuell in einem bestimmten Förderschwerpunkt zugeschrieben wird, gehen organisatorische Entscheidungen über Ressourcen und besondere Bildungsangeboten einher (Budde &

⁷⁰ Es gibt weitgehend sprachfreie Tests. Die Anleitung zu den Untertests erfolgt jedoch in deutscher Sprache, so dass bei Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache nie ganz ermittelt werden kann, welchen Faktor das Sprachverständnis ausmacht.

Humrich 2013: 6). Sowohl für das Kind als auch für die Schule besteht durch die Notwendigkeit der speziellen sonderpädagogischen Diagnostik das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Moser 2010: 316). Im inklusiven Unterricht hat dies zur Folge, dass er nur dann als inklusiv bezeichnet werden kann, wenn dort Kinder unterrichtet werden, denen ein „Sonderstatus“ (Grummt 2019: 105) jenseits der Normalität etikettiert wurde, was wiederum der inklusiven Idee von Grund auf widerspricht (Esslinger-Hinz 2014: 147).

„Um ein inklusives Setting zu organisieren und zu finanzieren, muss also wieder diagnostiziert und etikettiert werden - was aber gerade die Gefahr der Stigmatisierung in sich birgt und dazu führen kann, dass inklusiv arbeitende Schulen geradezu ein Interesse daran haben müssen, regelmäßig mindestens den gleichen Förderbedarf jedes Jahr zu attestieren, um ihr Team aufrecht erhalten zu können“ (Siedenbiedel 2014: 4).

Für die schulische Förderung und Bildung von Kindern mit Behinderung gilt grundsätzlich: Keine zusätzliche Ressource und keine Lernzieldifferenzierung ohne Etikettierung. In der inklusiven Unterrichtspraxis ist eine „negative Selektion“ (Emmerich & Hormel 2013: 262) der etikettierten Schüler*innen nicht auszuschließen und so kann die Zuschreibung im inklusiven Interaktionssystem eine „inkludierende[r] Exklusion“ (Emmerich & Hormel 2013: 262) der besonderen Gruppe und/oder einzelner Schüler*innen und ein „Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma“ zur Folge haben (Boger & Textor 2016: 95). Berücksichtigt man im speziellen Fall eines *SPF Lernen*, dass dieser weniger eine persönliche Beeinträchtigung denn eine intersektionale Diskriminierung darstellt (Emmerich & Hormel 2013: 95), die von der Schule mindestens miterzeugt und in ihr relevant wird, so wird die aktuelle Diagnose-Praxis umso fraglicher.

Führt man die allgemeine pädagogische und die sonderpädagogische Diagnostik zusammen, so wie es ein inklusives Setting verlangt, bedeutet dies ein „erhebliches Umdenken und eine große Herausforderung: Nicht mehr die Zuschreibung zu einer (Diagnose-)Gruppe bestimmt den Lehr- und Lerninhalt und das pädagogische Angebot, sondern die konsequente Beobachtung der Lern- und Bildungsprozesse des einzelnen Kindes“ (Papke 2017: 125): es dreht sich um eine „Lernverlaufsdagnostik“ (Hartke et al. 2021: 332f) aller Schüler*innen. Im Gegensatz zur (sonderpädagogischen) „Lernstandsdiagnostik“ (ebd.) geht es darum, den Unterricht an die heterogenen Bedürfnisse aller Schüler*innen anzupassen und nicht umgekehrt (ebd.). Empfehlenswert erscheint auf Grundlage einer Studie zum „Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma“⁷¹ eine sonderpädagogische Diagnose nur dann, „wenn ihr

⁷¹ Wenn z.B. Schüler*innen mit einem *SPF* im Unterricht für alle sichtbar und explizit andere (vermeintlich leichtere) Aufgaben bearbeiten, führt dies häufig zu Stigmatisierung durch Mitschüler*innen (siehe Fall Lila und Fall Blau im empirischen Teil). Andererseits ist die Etikettierung organisatorisch notwendig, weil sonst

Erklärungswert für das Verstehen des vorliegenden Falles und ihre Brauchbarkeit für die konkrete Förderplanung größer ist als der durch sie riskierte Stigmaschaden“ (Boger & Textor 2016: 95).

„Im Kontext von Inklusion geht es also diagnostisch um die Frage

1. nach Vorkehrungen zugunsten von Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler
2. nach der notwendigen Unterstützung für Menschen mit Behinderungen für eine erfolgreiche Bildung als auch
3. nach geeigneten individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen für eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung" (Hartke et al. 2021: 329).

Im inklusiven Unterricht sollte jede Diagnostik den Förderbedarf des Systems klären und nicht den einzelner Kinder (Ricken 2014: 319), damit er adaptiert, differenziert und individualisiert werden kann (Hartke et al. 2021: 331). Differenzierte Diagnostik und eine unterrichtliche Differenzierung erfordern konsequenterweise ebenso eine veränderte, weil differenzierte, Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen, die über Diskussion um Noten in der Grundschule weit hinausgeht. Wenn Diagnostik dazu dienen soll, Lernen zu individualisieren, muss die Bewertung mehr am Vermittlungscode denn am Selektionscode orientiert sein.

3.3.3. Inklusive Bewertung von Schulleistungen

Die Schule beobachtet auf der Organisationsebene mit Hilfe der Codierung „besser/schlechter“ für eine selektive Differenzierung und auf der Interaktionsebene mit der Codierung „vermittelbar/nicht vermittelbar“ zur interaktionalen Differenzierung als Leitdifferenz (Lutz & Wenning 2001: 18). Allerdings findet nicht nur die Vermittlung, sondern auch die Selektion durch Leistungsbewertungen auf Interaktionsebene statt. Leistungsbewertungen „bilden gleichsam das Epizentrum der staatlich organisierten Bildung" (Kronig 2012: 51) und haben „implizit einen universellen Anspruch" (Kronig 2012: 55). Dies führt dazu, dass Lehrkräfte Schüler*innen habituell entlang der Differenz „die Guten und die Schwachen" (Sturm 2013: 284) beobachten. „Die Ursachen mangelnder Bildungserfolge“ (Emmerich & Hormel, 2013: 262) werden allerdings nicht „als Ergebnisse institutionell-organisatorischer Prozesse beobachtet“ (ebd.), sondern „auf der Seite der AdressatInnen institutionalisierter Pädagogik selbst verortet" (Emmerich & Hormel 2013: 262) und als statische Leistungen des/der Einzelnen bewertet.

kein lernziendifferenter Unterricht stattfinden darf. Es bleibt den Lehrkräften selbst überlassen, wie sie mit dem Dilemma umgehen.

„Das Lernverhalten der zu erziehenden Person wird stets kommentiert, d.h. es wird bewertet inwiefern, die angestrebten Ziele erreicht wurden und es wird verglichen, wer diese Ziele besser und wer sie schlechter erreicht" (Huber 2010: 182).

In Interaktionen können „Leistungsentscheidungen permanent widerrufen werden“ (Scheunpflug 2001: 73) und sie sind undogmatisch. Erbrachte Schulleistungen müssen aber auch in schriftlicher Form dokumentiert werden, um damit zusammenhängende soziale Entscheidungen (z.B. Versetzung, Grundschulempfehlung) nachvollziehbar und endgültig zu machen (Emmerich & Hormel 2013: 80). Wie bereits an mehreren Stellen aufgezeigt wurde, befindet sich eine inklusive Grundschule durch die Doppelcodierung in einem bislang ungelösten mehrfachen Dilemma bezüglich ihrer Funktionen und Aufgaben. Sie soll einerseits durch Vermittlung einer sozialen und graduellen Heterogenität gerecht werden und adaptive Lernangebote machen, wodurch Differenz nicht nur respektiert, sondern auch erzeugt oder verstärkt wird (Emmerich & Hormel 2013: 167). Andererseits muss sie die erbrachten heterogenen Leistungen standardisiert, vergleichend und selektionswirksam im selben Interaktionsrahmen bewerten (Budde 2012: 534). Die Grundschule spielt mit der Grundschulempfehlung schon immer eine entscheidende Rolle bei der schulischen Selektion. Lernzieldifferenter Unterricht löst nicht das gesellschaftliche Problem der ungleichen Bildungschancen von benachteiligten Kindern, sondern kann diese eher noch verstärken:

„Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsbenachteiligung auf der Ebene unterrichtlicher Interaktionsprozesse daraus resultiert, dass kollektivistische und individualistische Askriptionsoptionen in der Leistungsbeobachtung zeitstabil gekoppelt werden und eine Verhinderung von Benachteiligung gerade die systematische Entkopplung beider Optionen voraussetzt, dann müssten differenzpädagogische Programmatiken zeigen können, wie diese Entkopplung in der Beobachtungspraxis gewährleistet werden kann (Emmerich & Hormel 2013: 255).

Noten stellen bei der Bewertung von Schülerleistungen eine leicht verständliche und universal verbreitete Option der Rückmeldung und Dokumentation schulischer Leistungen und ihrem Vergleich dar, wenn sie sich an einem Standard orientieren. Noten können im (lernziel-)differenzierten und individualisierten Unterricht aber keine Vergleichbarkeit herstellen und die Entwicklungen und Kompetenzen der Schüler*innen nicht verständlich wiedergeben (Ziemen 2018: 170). Die Leistungen und die Leistungsbereitschaft von Kindern werden durch Noten nicht positiv beeinflusst, Grundschulkindern fühlen sich wohler ohne Noten und lernen unbeschwerter (Brügelmann 2006: 33). Laut Brügelmann lehnen Grundschullehrer*innen Ziffernnoten als Bewertungsinstrument ab (2006: 34).

Einerseits bleiben im inklusiven Unterricht derzeit für einen Teil der Schüler*innen universale Leistungsnormen bestehen (Budde & Hummrich, 2013: 3; Merl 2019: 187).

Andererseits werden Abweichungen aufgrund bestimmter Diagnosen zugelassen, um Teilhabe gewährleisten zu können (ebd.). Die Standardnorm muss bisher in einer inklusiven Grundschule auf die Kinder angewandt werden, die ohne Einschränkungen den Standards des Bildungsgangs bzw. der Klassenstufe folgen können. Sie alle lernen „zielgleich“. Schüler*innen mit Teilleistungsstörungen (z.B. Legasthenie) oder geringen Deutschkenntnissen müssen bei der Leistungsbewertung einen Nachteilsausgleich erfahren, den die Lehrkraft festlegt. Schüler*innen mit *SPF Lernen* werden gar nach einem eigenen und individuellen Förderplan unterrichtet und ihre Leistung soll am individuellen Lernfortschritt gemessen werden. Sie dürfen „zielfähig“ lernen. Eine Vergleichbarkeit wird dadurch erschwert bis unmöglich und verliert ihren Sinn (Textor 2015/2018: 196).

„Wenngleich sich das tradierte Noten- und Zeugnissystem noch immer hartnäckig in der Praxis hält, muss im Hinblick auf die Anforderungen, die eine inklusive Schulpraxis mit sich bringt, ein Umdenken stattfinden“ (Radhoff & Wieckert 2017: 133).

Durch differenzierten und individualisierten gemeinsamen Unterricht aller Kinder verstärken sich bestehende Widersprüche bei der Leistungsmessung und -bewertung (Miller 2019: 123). In Baden-Württemberg wird die Situation dadurch verschärft, dass die Qualifizierung aller Grundschüler*innen für eine weiterführende Schule, unabhängig davon mit welchen Voraussetzungen sie in die Schulzeit starten, sich auf weniger als vier Schuljahre konzentriert (Dorrance 2016: 276)⁷². Dann entscheiden alleine die Noten über den selektiven Übergang zur Sekundarstufe (Textor 2015/2018: 201). Zwar stehen in der Grundschule alternative Formen der Bewertung zur Verfügung, am Ende bleiben aber Ziffernnoten als Entscheidungskriterium relevant. Noten beziehen sich in der Regel auf den Durchschnitt einer Klasse (Brügelmann 2006: 28). Ihnen wird sowohl eine Verständlichkeit als auch Vergleichbarkeit (Brügelmann 2006: 30) unterstellt, die in einem inklusiven Setting mit unterschiedlichen Leistungsmaßstäben nicht gegeben ist. Unter diesen Umständen gehört es zum Alltag in einer inklusiven Klasse, dass manche Schüler*innen (z.B. mit *SPF Lernen*) für sichtbar und vergleichsweise „weniger“ Leistung eine bessere oder keine Note erhalten können, weil sie einem anderen Bewertungssystem unterliegen. Wobei diese bessere Note am Ende der Grundschulzeit wiederum mit einer deutlich ungünstigeren Prognose für weitere Bildungschancen einhergehen kann, da sie außerhalb der standardisierten Notennorm liegt.⁷³

⁷² Die Grundschulempfehlung erfolgt Mitte Klasse vier, erste Beratungen erfolgen Ende Klasse drei.

⁷³ Dies ist für Eltern teilweise schwer verständlich und kaum nachvollziehbar.

Inklusiver Unterricht setzt die Orientierung an einem „punktuellen (kognitiven)“ (Heimlich & Bjarsch 2020: 272) durchschnittlichen Leistungsvermögen aller Schüler*innen außer Kraft. Stattdessen treten individuelle Entwicklungen in den Fokus (Wocken 2015: 130). Individuelle Lernfortschritte aller Schüler*innen sollten ständig im Lernprozess beobachtet und nicht erst durch Klassenarbeiten etc. überprüft werden (Baumert & Kunter 2006: 489).

„In Anbetracht heterogener Lernvoraussetzungen und unter der Perspektive einer Inklusion bewirkt eine Leistungsbewertung ausschließlich nach einer sozialen Bezugsnorm eine fatale Demotivierung; die Anstrengungen und die Fortschritte werden nicht belohnt“ (Beutel, Höhmann, Schratz & Pant 2017: 22).

Leistungsrückmeldungen müssen in einer inklusiven Grundschule für alle Schüler*innen in anerkennender und motivierender Weise und ohne Beurteilung erfolgen sowie die Lernentwicklung begleiten (Schuck 2014: 168). Ein inklusiver Unterricht setzt neben individueller Entwicklung verstärkt auf soziales und kooperatives Lernen in Gruppen. In kooperativen Lernsettings sind nicht alleine Einzelergebnisse zu bewerten, sondern auch „Recherche, Verlaufsprotokolle, Frustrationstoleranz, Teamfähigkeit, Umgang mit Medien, sprachliche Formulierungen usw.“ (Ayaita & Knoche 2020: 37).

„Lernen und Leisten müssen viel stärker als bisher in Gruppen vollzogen werden; die individuelle Leistung sollte primär an ihrem Beitrag zur Lösung gemeinsamer Aufgaben gemessen werden und zugleich an ihrem Beitrag zum Lernfortschritt *aller* (Hervorh. Im Orig.) Mitglieder der Gruppe“ (Klafki 1985/1996: 230).

Da Noten eine Anerkennung von Leistungsdifferenz verhindern (Wocken 2014: 230) (Prengel 2006: 193), kommen in einer inklusiven Grundschule alternative Formen der individuellen Leistungsbewertung zum Einsatz (Reich 2014: 269). Dazu gehören Kompetenzbögen, Portfolios, Lerntagebücher, Selbsteinschätzungsbögen, Lerngespräche oder Verbalbeurteilungen (Textor 2015/2018: 201), auch mit Beteiligung der Schüler*innen. Durch die Anerkennung einer heterogenen Schülerschaft wird die Differenzierung im inklusiven Grundschulunterricht von der organisationalen in die interaktionale Ebene verlagert auch 1984 (Luhmann 1984; Luhmann & Schorr 2015: 261). Dadurch kommt es zu einer hohen Komplexität im Interaktionssystem (Baraldi et al. 2019, S. 95ff). Dies betrifft sowohl die Diagnose, die Durchführung des Unterrichts als auch die Bewertung der differenten Leistungen aller Schüler*innen. Die Komplexität der erwarteten Differenzierung gradueller und sozialer Differenzen stellt bei den geltenden Rahmenbedingungen für eine einzelne Lehrkraft eine Überforderung dar (Wocken 2014: 76).

„Auch der beste Pädagoge [und die beste Pädagogin, Anm.d. Verf.] wäre mit der Aufgabe überfordert, eine heterogene Gruppe von Schülern [und Schülerinnen, Anm.] mit einer großen Spannweite von Begabungen und Interessen gemeinsam zu unterrichten“ (Wocken 2015: 42).

Eine notwendige Komplexitätsreduktion (Luhmann 1984; Baraldi et al. 2019;) in einer heterogenen Klasse kann nur durch ein allseitiges „qualifiziertes Unterstützungssystem“ (Speck-Hamdan 2015: 18) erreicht werden.

„Eine einigermaßen gerechte und angemessene Leistungsbewertung kann nur in Kooperation erfolgen und ist daher ein wesentlicher Aspekt von Teamarbeit“ (Ayaita & Knoche 2020: 38).

3.3.4. Inklusive Zusammenarbeit

Nur wenn ein Team und nicht eine Lehrkraft alleine für alle Schüler*innen einer Klasse und den gemeinsamen Unterricht verantwortlich ist (Wocken 2014: 76), wird es leistbar, unterrichtliche Interaktion sinnvoll differenziert zu gestalten.

„Erstens geht es um die konkret beteiligten Personen, ihr Wissen, ihre Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen, zweitens um die Bestimmung von Aufgaben, die gelöst werden sollen, und schließlich geht es drittens um die Frage, auf welche Weise geeignete Lösungen entwickelt und durchgeführt werden“ (Moser 2016: 165).

Die Zusammenarbeit erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen (Reich 2014: 91):

- Planung des gemeinsamen, differenzierten und individualisierten Unterrichts.
- Durchführung des gemeinsamen Unterrichts, für den durch ein Team folgende Formen zur Verfügung stehen: One teach, one observe; One teach, one drifts/one assists; parallel teaching; station teaching; alternative teaching; remedial teaching; supplemental teaching; teamteaching.
- Kooperative Leistungsbewertung.
- Kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Reflexion und Evaluation des gemeinsamen Unterrichts und der Teamarbeit.

Die Kooperation in einem inklusiven und multiprofessionellen Team, das im Kern mindestens aus einer/einem Grundschulpädagog*in und einer/einem Sonderpädagog*in besteht⁷⁴, bildet die Basis professioneller inklusiver Interaktionen (Hinz 1993: 413). Allerdings wird diese Bedingung institutionell und organisatorisch bisher „in keinem Bundesland auch nur annäherungsweise der Bedarfsermittlung zugrunde gelegt“ (Klemm 2021: 29) und ist daher weit von der inklusiven Praxis entfernt. Darüber hinaus können, je nach Bedürfnis der Schüler*innen, auch andere Mitarbeitende wie Fachlehrer*innen, Schulbegleitung, Therapeut*innen, Schulsozialarbeiter*innen,

⁷⁴ Wenn Lehrkräfte miteinander kooperieren, kann eigentlich nicht von „Multiprofessionellem Team“ gesprochen werden. Aufgrund der sich deutlich unterscheidenden Lehrämter von Regel- und Sonderpädagogik mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht etc. ist es aber durchaus vertretbar, dies zu tun. Für Sonderpädagog*innen stellt die Grundschule erst einmal ein wenig bekanntes Arbeitsfeld dar.

Hortmitarbeiter*innen, Pflegekräfte usw. zum interdisziplinären Team zählen (Siedenbiedel 2014: 4).

„Dabei gehen wir davon aus, dass es in der inklusiven Schule derzeit um die professionelle Zusammenarbeit von zwei Gruppen von Lehrkräften und von weiteren pädagogischen Fachkräften (Schulassistenzkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Fachkräfte für Schulsozialarbeit) geht: Lehrerinnen und Lehrer, die für die allgemeinen Lehrämter (Grundschule, Gymnasium usw.) ausgebildet wurden, auf der einen Seite, und Lehrkräfte, die eine Qualifikation für ein sonderpädagogisches Lehramt mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erworben haben, auf der anderen Seite" (Lindmeier & Lindmeier 2018: 268).

Es handelt sich dabei allerdings um ein reines Theoriekonstrukt, denn in der Schulpraxis wird die personelle Versorgung im inklusiven Setting durchweg „als ungenügend wahrgenommen" (Klemm 2021: 62), was in Baden-Württemberg nicht zuletzt am Mangel an Lehrkräften, insbesondere an Sonderpädagog*innen, liegen mag (Bold 2021: 108). Gründe dafür sind auch darin zu vermuten, dass parallel zum inklusiven System auch die SBBZ bestehen bleiben und Sonderpädagog*innen in beiden Schulen gebraucht werden. Bei aufrichtiger Umsetzung müssten im professionellen inklusiven Interaktionsrahmen Bildung, Unterrichten, Erziehen und individuelles Fördern (sowie je nach Bedarf auch auch Pflegen) im ständigen Austausch kombiniert und koordiniert werden (Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier 2019: 16).

„Eine mehrperspektivische Zusammenführung der verschiedenen Kompetenzen, Perspektiven und Zugangsweisen der einzelnen Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte ermöglicht es den Teams ... einen inklusiven Unterricht zu entwickeln, der Individualisierung und allgemein-fachdidaktische Gesichtspunkte zusammenführt" (ebd.: 41f).

Kooperationsbereitschaft, Teamgeist, gegenseitige Wertschätzung und eine Bereitschaft zur sinnvollen Gestaltung der Zusammenarbeit aller Akteur*innen gelten als Gelingensbedingungen für einen professionellen Umgang mit Heterogenität und der kommunikativen Teilhabe aller Schüler*innen am Interaktionssystem (Stichweh, 2013: 173; Kullmann et al. 2015: 191).

Seit der Schulgesetzänderung 2015 sind in Baden-Württemberg offiziell die Grundschullehrkräfte für alle Schüler*innen einer Klasse verantwortlich. Sie sollen die besonderen Schüler*innen betreffend durch Sonderpädagog*innen unterstützt werden (ZSL/Bildungsplan 2016:25; Bold 2021: 103), denn der *SPF* wird diagnostizierten Personen und nicht Schulen zugestanden. Einen entscheidenden Einfluss auf die positive Bewertung der Teamarbeit durch Lehrkräfte stellt aber die gemeinsame Verantwortung für alle Schüler*innen und die gleichberechtigte Zugehörigkeit der

Sonderpädagog*innen im Kollegium und im Team dar (Lütje-Klose & Neumann 2015: 107).

„Die Partizipation der individuellen Lehrer an einer Gruppe von Professionellen ist das Leitbild der Überlegungen zur kollegialen Zusammenarbeit. Ihre Ziele sind die Aufhebung der isolierten Arbeit im Klassenzimmer und die Substitution individueller durch kollektive Verantwortung" (Kuper 2008: 156).

Zufriedenstellende Zusammenarbeit, Austausch und Reflexion der gemeinsamen Unterrichtspraxis haben einen positiven Einfluss auf Motivation, Kreativität und Effizienz von Lehrkräften und die Qualität von Unterricht (Feldmann & Rott 2018: 192).

Damit die Zusammenarbeit gut funktioniert und unterrichtliche Interaktionen sinnvoll gestaltet werden können, darf die Zusammenarbeit allerdings nicht alleine von der Bereitschaft und dem Engagement Einzelner abhängen und nicht auf den Unterricht beschränkt bleiben (Heimlich & Bjarsch 2020: 284), denn „Teamarbeit und Kooperation meint mehr als die Anwesenheit von zwei Lehrkräften oder mehreren Erwachsenen im Klassenzimmer (ebd.: 289). Erforderlich sind Strukturen, gemeinsame Werte und handlungspraktische Orientierungen, zeitliche Ressourcen, professionelle Kompetenz und Unterstützung durch die Schulleitung aber auch eine geregelte Gestaltungsfreiheit durch die Organisation (Arndt & Werning, 2013: 34; Langner 2015: 308). Schulleitungen wird eine zentrale Rolle bei der Etablierung von und Verantwortung für professionellen Zusammenarbeit zugeschrieben (Buhren & Kempfert 2006: 57).

„Für die komplexe Tätigkeit sind multiprofessionelle Teams eine Zentralstelle und diese Teams müssen auf konkrete Strukturen in den Schulen treffen, d.h., sie müssen längerfristig eingerichtet sein, sie müssen Zeit und Raum für Besprechungen haben und sie müssen sich auf eine konstruktive Zusammenarbeit einlassen, in der jede Perspektive und jede professionelle Vorbildung ihre gleiche Berechtigung und Wertschätzung hat" (Moser 2016: 164).

Die Zusammenarbeit im Team kann mit einer Neuausrichtung der professionellen Gewohnheiten und dem Selbstverständnis der einzelnen Akteur*innen einhergehen. Der Wille zu einer professionellen Kooperation betrifft dabei alle Beteiligten (Lütje-Klose 2016: 365). Lehrkräfte empfinden es als großen Nachteil, dass auch für gut eingespielte Teams keinerlei Garantie für eine längerfristige Zusammenarbeit besteht (Kansteiner, Kehrer & Zink 2020: 24). Dass Sonderpädagog*innen auch an Grundschulen tätig sind, muss als integrierende Inklusion von Professionellen verstanden werden, die Gestaltung verlangt. Zu Beginn einer jeden Kooperation sind erneut Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben zu klären (Hollenweger 2016: 38). Insbesondere die Rolle der Sonderpädagog*innen unterscheidet sich dabei grundlegend von der Tätigkeit an einem SBBZ und muss je nach Rahmenbedingungen neu definiert werden (ebd.). Obwohl Sonderpädagog*innen im Studium ein Unterrichtsfach frei wählen können, unterrichten

sie in inklusiven Settings überwiegend die Fächer Deutsch und Mathematik (Moser & Kropp 2015: 209). Ein Drittel der Sonderpädagog*innen ist bspw. an mehr als einer Schule im Einsatz, was eine kontinuierliche Teamarbeit ebenso erschwert wie Fachunterricht durch Fachlehrer*innen mit nur wenigen Stunden in einer Klasse (Moser & Kropp 2015: 193). Effiziente Klassenführung gilt als wesentliches Merkmal guten Unterrichts (Heinrich, Urban & Werning 2013: 84; (Pietsch et al. 2009). Es wird daher als großer Vorteil angesehen, wenn die Klasse gemeinsam geführt wird und die Verantwortung für alle Schüler*innen nicht bei einzelnen Lehrkräften⁷⁵ sondern bei einem Team liegt (Arndt & Werning, 2013: 34; Kansteiner et al. 2020: 24). In der Praxis bleiben die Zuständigkeiten, insbesondere die der Sonderpädagog*innen aber oft ohne organisierte und organisierende Vorgaben und auch in Interaktionen ungeklärt, was Konflikte und Unzufriedenheit verursachen kann (Bold 2021: 107).

„Trotz des Diskurses um Inklusion ist die Zuständigkeit für Kinder mit Behinderung in der Praxis oft noch fest mit der Rolle einer*s Sonderpädagog*in verwachsen, oftmals auch nur diese“ (Grummt 2019: 378).

Die Integration der Schüler*innen mit *SPF* in den Regelunterricht liegt dann in der Verantwortung einer/eines Sonderpädagog*in und das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts ist von ihrer/seiner Anwesenheit abhängig, was eine „dauerhafte Bewährungsdynamik“ (ebd.: 399) für die besonderen Schüler*innen und die Sonderpädagog*innen zur Folge haben kann. Verschärft wird die Situation dadurch, dass häufig nur eine unzureichende oder unzuverlässige Doppelbesetzung durch Sonderpädagog*innen möglich ist. Nicht selten werden die Sonderpädagog*innen an Schulen für Vertretungsstunden eingesetzt.

Eine besondere und besonders geeignete Form der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team, die über ein Klassentandem hinausreicht, stellt das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) dar. PLGs rücken die Verbesserung von Schülerleistungen durch die gemeinsame professionelle Weiterbildung aller Lehrkräfte ins Zentrum (Buhren & Kempfert 2006: 53). Fünf spezifische Qualitätsmerkmale kennzeichnen die Kooperation in PLGs: Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele (Bonsen & Rolff 2006: 179). Die Qualitätsmerkmale von PLGs ermöglichen eine mehrdimensionale professionelle Kooperation: Die aktionale Dimension der Kooperation setzt auf die eigene professionelle Weiterentwicklung und eine Verbesserung der Unterrichtsqualität. Die ideelle Dimension hat geteilte

⁷⁵ Der klassische Fall in der Praxis ist der, dass die/der Sonderpädagog*in für alle Kinder mit *SPF* und die Grundschullehrkraft für alle anderen zuständig ist. Diese Aufgabenverteilung muss früher oder später zu der Frage führen, warum die Grundschullehrkraft bei geringerem Verdienst und höherem Deputat mehr Verantwortung trägt.

pädagogische Werte und gemeinsame Ziele der Mitglieder im Fokus und die strukturelle Dimension widmet sich tragfähigen Strukturen der Zusammenarbeit (Warwas & Schadt 2020: 43f). PLGs können auf unterschiedlicher Ebene innerhalb der schulischen Strukturen gebildet werden: In Klassenteams, Jahrgangsguppen, Fachgruppen oder anderen Untergruppen des Kollegiums (Buhren 2020: 122). Je nach Größe kann sich eine PLG auch (wie in den USA weitverbreitet) auf das gesamte Kollegium erstrecken, sollte aber Überschaubarkeit gewähren (ebd.). Die Unterstützung durch die Schulleitung ist dabei unverzichtbare Gelingensbedingung (ebd.). Qualitative hochwertige Kooperation muss an Grundschulen das gesamte Kollegium und alle Mitarbeiter*innen umfassen (wenn nötig nach Untergruppen gegliedert), wenn die inklusive Idee tragfähig sein oder werden soll und Inklusion nicht nur als Unterrichtskonzept, sondern auch als Schulentwicklungsprozess verstanden wird (Lütje-Klose 2016: 367).

„Wie stark auch ein Kollegium als Ganzes die Aufgabe schulischer Inklusion für sich annimmt, ein hohes Maß an inklusiven Haltungen ausprägt und erfolgreich gemeinsame Problemlösungen entwickelt, ist in hohem Maße abhängig vom Ausmaß an strukturierter Kooperation nicht nur auf Klassen- und Jahrgangsebene, sondern im gesamten Kollegium" (Lütje-Klose & Neumann 2015: 107).

Gelungene Kooperation kann Haltungen einzelner Akteur*innen nachhaltig verändern (Arndt 2016: 138) sowie die Selbstwirksamkeit und die Zufriedenheit verbessern (Schleicher 2015: 26).

3.3.5. Zusammenfassung

Unterricht und alles, was damit zusammenhängt (wie Diagnostik, Leistungsbewertung und professionelle Kooperation), stellt die hauptsächliche Bühne für schulische Interaktionen und schulische Lehr-Lernprozesse dar. Er ist geprägt durch strukturelle Vorgaben oder Nichtvorgaben der Schule als universaler Bildungseinrichtung, Institution und Organisation. Nicht nur, aber ganz besonders im Unterricht mit einem inklusiven Anspruch treten Widersprüche innerhalb der und zwischen den Dimensionen in Erscheinung. Andererseits tragen die Lehrkräfte „die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler“ (SchG § 38 Abs.6) und damit für die Gestaltung eines gleichermaßen an den Bedürfnissen der Schüler*innen und den Erwartungen der Gesellschaft orientierten Unterrichts. Sie sehen sich im inklusiven Unterricht mit bisher nicht vorhandenen oder wenig beachteten Spannungsfeldern konfrontiert. Inklusion/Exklusion wird auf die Interaktionsebene verlagert, was mit einer erweiterten Verantwortung der Lehrkräfte einhergeht. Der Persönlichkeit der Lehrkräfte

und der Gestaltung ihrer Beziehungen zu Schüler*innen wird eine hohe Effektstärke bescheinigt (Hattie et al. 2013: 104).

Im letzten Schritt richtet sich nun der Fokus auf die Differenzherstellung durch Lehrkräfte, ihre Einstellungen und insbesondere ihre Orientierungen in inklusiven Interaktionen.

3.4. Lehrkräfte in der inklusiven Grundschule

Fasst man schulische Inklusion so auf, dass das bisherige Erziehungssystem insgesamt verändert werden muss, so geraten die Akteur*innen in den Fokus, die diese Veränderungen tragen und umsetzen, allen voran die Lehrkräfte. Die UNESCO formuliert ein Anforderungsprofil für inklusive Lehrkräfte:

„Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden, mit anderen Zusammenarbeiten, persönliche berufliche Weiterentwicklung“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

3.4.1. Lehrer*innen-Bildung

Aus der Perspektive inklusiver Grundschulen als einer universalen Institution, Organisation und als Interaktionsort geht es erst einmal darum, theoretische Ansätze professioneller Bildung von Lehrkräften grundsätzlich zu betrachten. Unter Professionalisierung werden sowohl die Weiterentwicklung einer bestimmten Profession insgesamt als auch Entwicklungen einer individuellen Professionalität verstanden (Horn 2016: 156).⁷⁶ Professionalität zeigt sich in der Qualität professionellen Handelns (ebd.). Die drei bekanntesten Professionalisierungsansätze sind wissenschaftlich hinreichend erforscht, beschrieben und verglichen worden. Sie werden daher im Folgenden komprimiert und mit Verweis auf weiterführende Literatur skizziert. Kompetenztheoretische Ansätze⁷⁷ setzen sich mit „professionelle[r] Handlungskompetenz“ (Terhart 2011: 207) auseinander. Sie formulieren die fachlichen, didaktischen, diagnostischen und sozialen Anforderungen an den Lehrer*innenberuf (Heinrich, Urban & Werning 2013: 103). Profession wird dabei als konzentrierte Kompetenz verstanden. Die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte müssen sich an inklusiven Grundschulen und im gemeinsamen Unterricht mehr als üblich am Umgang mit einer heterogenen und lernzieldifferenten Schülerschaft orientieren (Langner 2015:

⁷⁶ Auf eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Begriffen „Profession“, „Professionalisierung“, „Professionalität“ und Professionalismus wird verzichtet und stattdessen auf Horn (2016) verwiesen.

⁷⁷ Ausführlich dazu: Baumert & Kunter (2006: 489) Bloh (2015: 51).

317ff). Strukturtheoretische Ansätze⁷⁸ beleuchten die gesellschaftlichen und insbesondere organisationalen Strukturen, innerhalb derer Lehrkräfte sich professionell bewegen. Durch die komplexen Strukturen entstehen widersprüchliche oder gar antinomische Aufgaben, die professionell und reflektiert bearbeitet werden müssen (Terhart 2011: 206). Ungewissheit wird als Charakteristikum der Professionalität von Lehrkräften verstanden (Helsper 2020: 185). Beide Ansätze bedienen sehr unterschiedliche Auffassungen professioneller Bildung.

„Während der kompetenztheoretische Ansatz regelgeleitetes, routinisierbares Handeln in den Mittelpunkt stellt, beschäftigt sich der strukturtheoretische Ansatz mit denjenigen pädagogischen Problemen, die sich gerade nicht regelgeleitet lösen lassen, sondern einer Rekonstruktion des jeweiligen Einzelfalls bedürfen“ (Lindmeier & Lindmeier 2018: 271).

Berufsbiografische Ansätze⁷⁹ konzentrieren sich auf die berufsbiografische Entwicklung von Lehrkräften und gehen von professioneller Bildung als lebenslangem individuellem und gemeinschaftlichem Prozess aus (Wittek & Jakob 2020: 196f). Kompetenzentwicklung, Weiterbildung, Karrieremuster, besondere Lebensereignisse, sowie Belastungen und deren Bewältigungsstrategien stehen im Fokus (Terhart 2011: 208). Im Zusammenhang mit der Erforschung professioneller Alltags- und Handlungspraxis im inklusiven Setting erscheint die Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie auf professionelle Bildung von Lehrkräften bedeutsam (Bohnsack 2020), da schulische Veränderungen mit einer Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung und damit einer professionellen Neuausrichtung der Lehrkräfte selbst einhergehen muss, die eine reflektive Auseinandersetzung mit der bisherigen Praxis erfordert. Während die oben skizzierten Professionalisierungsansätze sich überwiegend an rationalen Normen, Regeln und Standards der Organisation orientieren (Bohnsack 2020: 115), rücken die „impliziten oder praktischen Reflexionspotenziale, welche sich für Professionalisierung von zentraler Bedeutung erweisen, da sie integraler Bestandteil der Praxis selbst sind“ ins Zentrum des Interesses (Bohnsack 2020: 118). Bildung muss bei professionellen Akteur*innen wie Lehrkräften Reflexion anregen (Bohnsack 2020: 122). Professionelles Handeln ist nur durch eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis eigener wie gesellschaftlicher Normen (Rauschenberg & Hericks 2018: 112) und organisationsstrukturellen Gegebenheiten (Orientierungsschemata) und deren Verwobenheit mit einer habituellen Handlungspraxis (Orientierungsrahmen) möglich (Bohnsack 2020: 30). Eine professionelle (Aus-)Bildung von Lehrkräften

⁷⁸ Ausführlich dazu: Helsper (2014: 216) Helsper (2020: 185).

⁷⁹ Ausführlich dazu: Wittek & Jakob (2020: 196f).

beinhaltet sowohl die Auseinandersetzungen mit aktuellen fachlichen Erkenntnissen als Fachwissen als auch mit dem Erfahrungswissen aus der professionellen Alltagspraxis (Dederich 2016: 53),

„denn implizite Reflexion als Reflexion *innerhalb* der eigenen Praxis, welche zugleich deren Modifikation ermöglicht, stellt einen integralen Bestandteil und eine konstitutive Bedingung der professionalisierten Praxis selbst dar“ (Bohnsack 2020: 67).

Bei der (Aus-)Bildung inklusiver Lehrkräfte, stehen der professionelle Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe bzw. ihrer gleichzeitigen Differenzierung und Vergemeinschaftung und die Auseinandersetzung mit der bisherigen Praxis im Fokus (Trautmann & Wischer 2011: 133).

„Die Reformperspektive einer heterogenitätssensiblen inklusiven Regelschulbildung auf allen Schulstufen impliziert daher vor allem die strukturelle Verankerung eines entsprechenden Lehrangebots in den überfachlichen, fachlichen und fachdidaktischen Studienanteilen in der LehrerInnen- und Lehrerbildung, dessen Querschnittsaufgabe in der Befähigung angehender Lehrkräfte zu einer reflexiven Handhabung ihrer eigenen differenzierenden Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern besteht, aber auch in der Vermittlung eines einschlägigen Handlungswissens“ (Emmerich & Moser 2020: 82).

Damit sind der Professionalisierungsansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie und das Modell der Reflexiven Distanz hochgradig anschlussfähig. Bildung von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen kann nur dann als professionell gelten, wenn sie Reflexion auf allen Ebenen (praxeologisch, theoretisch und metatheoretisch) ermöglicht und gesellschaftliche Zusammenhänge berücksichtigt.

Die inklusive professionelle Bildung bezieht sich in einer inklusiven Schule auf Lehrkräfte aller Lehrämter und für alle Schüler*innen zugleich (Heinrich et al. 2013: 95). Inklusive Schulpädagogik als Handlungsfeld von Lehrkräften ist kein Untergebiet der Sonderpädagogik, sondern ein Paradigma für eine bildungsgerechte Schulpädagogik, die ohne Ausschluss auskommt. Eine inklusive Professionalisierung setzt einen allgemein geteilten inklusiven Horizont aller Akteur*innen voraus (Wittek, Hermann & Bastian 2016: 90).

Differenzbeobachtungen stellen die Grundlage für schulischen und unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität von Lehrkräften. Im nächsten Schritt stehen daher die Differenzbeobachtungen der Lehrkräfte im Zentrum.

3.4.2. Differenzbeobachtung

Bei der Betrachtung von Differenzbildung und Ungleichheit in der inklusiven Schule wird einerseits den „Einstellungen“ der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle zugeschrieben und andererseits treten Differenzbeobachtungen in den Fokus, die unterrichtliche Interaktionen strukturieren und ihre Komplexität reduzieren, aber nicht die Realität widerspiegeln (Schieferdecker 2012/2017b: 246). Sowohl die Beobachtungen als auch die daraus resultierenden Konsequenzen hängen stark von Personen und dem jeweiligen Kontext ab und sind daher inkonstant (Sturm 2016b: 17). Differenzen sind demnach nicht natürlich gegeben, sondern werden in Interaktionen wie z.B. dem Unterricht durch Lehrkräfte hervorgebracht (Sturm 2018: 253).

„Vielmehr bilden die Kategorien bzw. Dinge diskursiv erzeugte Größen, die aber als solche oft gar nicht reflektiert werden und im Zuge ihrer Wiederholung und Repräsentation den Status des Realen erlangen“ (Dirim & Mecheril 2018: 23).

In der Schulpraxis wird Heterogenität allerdings häufig als „Ontologisierung“ (Budde 2013: 42) vorgenommen, als würde es sich um natürliche Differenzen durch Eigenschaften von Schüler*innen handeln, denen Schule und Unterricht durch reaktive Differenzierung gerecht werden soll und kann (Budde 2017: 18). Nur eine Seite der Differenz wird dabei sowohl kommunikativ als auch handlungspraktisch als Unterschied und Ungleichheit wirksam (Sturm 2015b: 276). Wenn Homogenität erwartet wird oder das Ziel ist, aber Heterogenität erkennbar ist, werden Differenzen als Normabweichungen beobachtet (Sturm 2016b: 16). So entstehen Kategorisierungen entlang bedeutsamer Differenzlinien, von denen der eine Pol die unbezeichnete Norm darstellt und der andere als Abweichung bezeichnet wird (Budde 2012: 528). In einer inklusiven Grundschule sind für Lehrkräfte im Unterricht die Differenzlinien/Kategorien Leistung, Sprache, Behinderung, Geschlecht und soziale Herkunft von zentraler Bedeutung (Kucharz 2019: 22). Dabei werden zwei grundlegend verschiedene Dimensionen von Heterogenität unreflektiert vermengt und einseitig ursächlich in Verbindung gebracht: Eine graduelle Differenzierung individueller schulischer Leistungen und kategorialer Differenzierung sozialer Unterschiede (Emmerich & Hormel 2013: 75):

„Heterogenitätspädagogiken beobachten dabei im Modus einer klassifikatorischen Doppelreferenz, die kollektivistische und individualistische Askriptionen aneinander anschlussfähig hält, ohne deren Verhältnis theoretisch oder empirisch bestimmen zu können“ (Emmerich & Hormel 2013: 179).

Soziale Askriptionen werden als Argument für Leistungsunterschiede vorgebracht, auf die Unterricht reagieren muss⁸⁰. Eine „Lernbehinderung“ entsteht in dieser Sichtweise

⁸⁰ Dies wurde am Beispiel der „Lernbehinderung“/des SPF Lernen in Kapitel 3.2.4. ausführlich diskutiert.

durch „Lernfähigkeitsgrenzen des Individuums“ (Emmerich & Hormel 2013: 95), die jenseits der erwartbaren Norm liegen. Im inklusiven Unterricht wird dies organisatorisch und interaktional dadurch gelöst, dass manche Schüler*innen nach „(un-)genügend fähig“ (Merl 2019: 187) kategorisiert werden. Das Wissen über Heterogenität und die Beobachtung und Bewertung bestimmter Differenzen durch Lehrkräfte gehen, wie bereits mehrfach dargelegt wurde, in der Schule in Form von Othering der als normabweichend wahrgenommenen Schüler*innen in Interaktionen ein (Trautmann & Wischer 2011: 116). In selektiven Schulen gilt Homogenität von Schulklassen und Gruppen organisational als Ideal und Vereinfachung, gleichzeitig kann Heterogenität und Differenz interaktional nicht ignoriert werden (Solzbacher 2019: 32f).

„Heterogenität ist also keineswegs ein Alleinstellungsmerkmal von inklusiven Klassen, sondern eigentlich ein charakteristisches Merkmal von Schulklassen überhaupt“ (Wocken 2017: 200).

In der Grundschule wird organisational gruppenbezogen differenziert, z.B. nach Alter, Neigung, Schulbesuchsjahren, Deutsch als Erst- oder Zweitsprache usw. (Emmerich & Hormel 2013: 245). Interaktional spielt allerdings Leistungsheterogenität eine entscheidende Rolle, die individuell zu betrachten ist. Diagnostik soll dabei helfen, innerhalb standardisierter Lernziele entsprechend des natürlichen Leistungsvermögens im Unterricht zu differenzieren. Überwiegend wird Differenzierung durch das Arbeiten an individuellen Plänen und Gruppenbildung realisiert (Idel 2016: 100). In der Sonderpädagogik gilt organisational eine gruppenbezogene Differenzierung nach der Art der Behinderung, interaktional muss lernzieldifferent individualisiert werden. Dies birgt im inklusiven Unterricht die Gefahr einer „Zielgruppenorientierung für besonders förderbedürftig befundene Kinder“ (Steinbach 2017: 416) durch die Lehrkräfte und einer essentialisierenden Konstruktion von Unterschieden (Kampshoff & Wiepcke 2020: 9f).

„Im Fokus der inklusionsbezogenen Heterogenitäts- und Diversitätsdiskussion stehen dagegen vor allem Migration und Behinderung, da die von Lehrpersonen auf diese Weise kategorisierten Schülerinnen und Schüler in besonderem Umfang als Gruppe von Marginalisierungs- und Exklusionsmechanismen betroffen sind. Die Feststellung eines individuellen Förderbedarfs kann in beiden Fällen zu einem negativen Gruppeneffekt führen, insofern durch die entsprechende Kategorisierung nicht lediglich ein individueller Bedarf, sondern insbesondere die generalisierte Abweichung von den Teilhabevoraussetzungen am Regelunterricht angezeigt wird“ (Emmerich & Moser 2020: 77).

Die Voraussetzung dafür, wie und welche Differenzen Lehrkräfte überhaupt beobachten, liegen bei den Lehrerpersönlichkeiten selbst (Geier & Mecheril 2020: 59).

3.4.3. Einstellungen

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Heterogenität und Inklusion werden neben Einstellungen auch Haltungen, Überzeugungen⁸¹ und Orientierungen von Lehrkräften untersucht. Haltungen bilden das „professionelle Rückgrat“ (Solzbacher 2019: 43) der Akteur*innen, sie basieren auf Wert- und Normvorstellungen von Überzeugungen und sie liegen den Einstellungen zugrunde (ebd.). Sie entstehen in der Auseinandersetzung „mit der Lebenswirklichkeit und den Anforderungen, die sich daraus für den ergeben, der sie durchschaut“ (Wiater 2012/2016: 77) und äußern sich in Einstellungen. Eine akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung bezüglich der Heterogenität von Schüler*innen und der inklusiven Ideen für eine konzeptionelle Weiterentwicklung gelten bei der Gestaltung einer inklusiven Schule als unabdinglich (Textor 2015/2018: 157).

„Nicht zuletzt ist es notwendig, eine inklusive Haltung aller Beteiligten zu entwickeln, um Benachteiligungen in allen Formen zu erkennen und in Praktiken, Routinen und Institutionen zu beseitigen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Auf Einstellungen von Lehrkräften wird in der vorliegenden Arbeit nur insofern eingegangen, als sie für die Rekonstruktion von Orientierungen Relevanz besitzen. Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf Heterogenität und Inklusion werden häufig in quantitativen Erhebungen mit Fragebögen untersucht (Seyfried & Heyl 2016). Daten werden dabei anhand zuvor festgelegter „Ex-ante-Kategorien“ (Emmerich & Hormel 2017: 106) erhoben. Diese Einstellungsuntersuchungen berücksichtigen affektive, kognitive und verhaltensbezogene/motivationale Komponenten (Gebhardt 2018: 341). Alle drei Komponenten beeinflussen sich gegenseitig und sind voneinander abhängig, aber unterschiedlich gewichtet. Auch selbstbezogene Einstellungen können erfasst werden (Seifried & Heyl 2016: 32), denn subjektive Theorien haben entscheidenden Einfluss auf das professionelle Handeln der Lehrkräfte (Baumert & Kunter 2006: 499). Lehrkräfte begegnen in der Schule einer heterogenen Schülerschaft (Budde 2018: 51). Eine positive Einstellung von Lehrkräften zu Heterogenität und Inklusion und die Bereitschaft damit verbundene Veränderungen zuzulassen, gilt als zentrale Gelingensbedingung für professionelles Lehrerhandeln im inklusiven Unterricht (Kullmann et al. 2015: 193). Einstellungsuntersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte der Heterogenität ihrer Schüler*innen und dem gemeinsamen Unterricht zwar grundsätzlich positiv gegenüberstehen, aber strukturelle Probleme bei der Umsetzung

⁸¹ Auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Abgrenzung der einzelnen Begriffe wird verzichtet und stattdessen auf weiterführende Literatur verwiesen: Solzbacher (2019) und Helsper (2018: 132).

sehen (Götz, Hauenschild, Greve & Hellmers 2015: 36). Unsicherheit und Überforderung können die Folge sein (Saalfrank & Zierer 2017: 152). Die Einstellungen der Lehrer*innen zu Heterogenität und Inklusion werden auch davon beeinflusst, welches Differenzmerkmal der Schüler*innen bekannt und wahrnehmbar ist, wie kompetent sich die einzelne Lehrkraft in Bezug auf bestimmte Differenzmerkmale fühlt und unter welchen Bedingungen der gemeinsame Unterricht stattfindet oder stattfinden soll (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless .2011; Gasterstädt & Urban, 2016: 63; Gebhardt 2018: 346). Gesellschaftliche Stereotypen bezüglich Behinderung und anderer Kategorien können hierbei eine Rolle spielen (Gebhardt 2018: 342). Bezogen auf Herkunft und Geschlecht schreiben Lehrkräfte Ursachen von Bildungsbenachteiligung überwiegend gesellschaftlichen Umständen zu und weniger ihrem eigenen unterrichtlichen Handeln (Rendtorff & Büker 2015: 108). Größte Bedenken äußern Lehrkräfte gegenüber dem gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit „Verhaltensstörungen“ (Sermier Dessemontet, et al.2011: 302). Ob Heterogenität eher als Chance, als Herausforderung oder als Bedrohung wahrgenommen wird, hängt von der persönlichen Bewertung der Lernsituation und der Persönlichkeit der Lehrkraft ab (Seiz, Wilde, Decker & Kunter 2017: 469). Gebhard (2018: 346) kommt zu dem Ergebnis, dass Grundschullehrkräfte sich für die Umsetzung gemeinsamen Unterrichts nicht gut vorbereitet und unsicher fühlen, während Sonderpädagog*innen fürchten, dass die „therapeutische Ausstattung und die Arbeit in Kleingruppen in einer inklusiven Schule nicht möglich sind“ (ebd.). Je besser die Rahmenbedingungen, also die materiellen, finanziellen und personellen Ressourcen eingeschätzt werden, desto positivere Einstellungen sind erwartbar (Siedenbiedel 2014: 13).

„Darüber hinaus zeigt sich, dass die befragten Grundschullehrkräfte, die an Fortbildungen zu den Themen Inklusion, Integration und sonderpädagogische Förderung teilgenommen haben, positivere Einstellungen zur Inklusion zeigten als Lehrerinnen und Lehrer, die sich in diesem Bereich nicht weitergebildet hatten (Hellmich & Görel 2014: 28).

Der Einstellungsfragebogen zur Inklusion für Lehrkräfte EFI-L (Seifried & Heyl 2016) erbrachte folgende relevante Ergebnisse: Die Anwesenheit von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen hat positive Auswirkungen für alle Kinder, das soziale Klima in der Klasse wird positiv verändert und durch Anpassung von Unterrichtsmaterialien können Lehrkräfte auch Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht werden (Seifried & Heyl 2016: 30). In einer qualitativen Studie an Oberschulen⁸² in Bremen wurden 2017 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Experteninterviews geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Meyer, Grüter, Lütje-Klose & Idel 2019: 216). Im Fokus

⁸² Dies ist neben dem Gymnasium die einzige weiterführende und daher inklusive Schule in Bremen. „Förderzentren“ mit den Schwerpunkten Lernen Sprache und ESENT wurden aufgelöst.

lagen die „inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken“ (Booth & Ainscow 2016: 8), wie sie im „Index für Inklusion“ formuliert sind (ebd.). Dabei wurden Haltungen und Einstellungen der Akteur*innen nicht weiter ausdifferenziert und den Kulturen und Strukturen zugeordnet. Die Studie konnte eine grundsätzlich bejahende Einstellung zu schulischer Inklusion feststellen, mit den Typen „tendenziell inkludierend“ und „tendenziell separierend“ (Meyer et al. 2019: 220).

Einstellungsforschung ist ein wichtiger Bestandteil der empirischen Sozialforschung, muss aber auch kritisch betrachtet werden. Häufig bleiben das Verständnis von Inklusion/Integration, das Einstellungskonzept sowie weitere theoretische Annahmen ungeklärt, Systemkontexte unbeachtet und Kategorisierungen unhinterfragt (Gasterstädt & Urban 2016: 59). Bei Fragen zu Einstellungen insgesamt und zu Inklusion und Teilhabe im Besonderen besteht außerdem die „Gefahr sozial erwünschter Antworttendenzen“ (Gebhardt 2018: 342). Negative Einstellungen zur Teilhabe behinderter Menschen gelten gerade in pädagogischen Kontexten als unpopulär. Nicht zuletzt können Abgrenzungen von persönlichen bzw. professionellen Haltungen, die den Einstellungen zugrunde liegen, nur schwer erfolgen (Emmerich & Moser 2020: 81).

„Lehrerhandeln schließt also immer an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Prämissen und sozial verteiltem Erfahrungswissen beruhen und das Bildungsprogramm, seine sachliche, zeitliche und soziale Organisation, sowie die Beurteilung und Graduierung von Schülerleistung betreffen“ (Baumert & Kunter 2006: 472).

Lehrkräfte handeln zwar als Teilhaber*innen der Gesellschaft, als Mitglieder der Organisation in Schule und Unterricht aber nicht als Privatpersonen, denn ihr Handeln basiert auf den Regeln und Normen der gesellschaftlichen Institution und Organisation (Gasterstädt & Urban 2016: 54), auf Mitgliedschaftsbedingungen, Hierarchie und dem Zweck der Organisation. Das abgefragte Wissen in Einstellungsuntersuchungen bezieht sich auf die formale Seite der Organisationsstruktur.

„Die Befragung von Lehrkräften spiegelt dabei einerseits die gesellschaftliche Diskussion um Inklusion und deren Umsetzung wider und andererseits auch die politische und fachliche Unsicherheit bei der Umsetzung der inklusiven Bildung“ (Gebhardt 2018: 341).

Die überwiegend quantitative Einstellungsforschung bewegt sich also im Bereich des Common Sense. Auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen werden Einstellungen und Meinungen auf semantischer Ebene abgefragt, die auf individuellem theoretischem Wissen der Akteur*innen innerhalb organisatorischer und gesellschaftlicher Erwartungen beruhen (Bohnsack, Geimer & Meuser 2003/2018: 103). Auch die UNESCO fokussiert in ihrem Report 2020 die Einstellungen der Lehrkräfte. Allerdings

wird ein Zusammenhang von persönlichen Überzeugungen, sozialen Normen und systeminternen Bedingungen hergestellt:

„Teacher attitudes reveal continuing reservations about the feasibility of providing inclusive education to all. Such misgivings are often based on discriminatory beliefs, which may stem from personal convictions or reflect wider social norms. Scepticism can also reflect system inefficiency, as when teachers are given insufficient autonomy or guidance to build effective collaboration with peers and support personnel” (UNESCO 2020: 153).

Rahmenbedingungen, zugrundeliegendes Inklusionsverständnis, persönliches und konjunktives Erfahrungswissen und daraus resultierende alltägliche Handlungspraxis können in solchen Erhebungen weniger berücksichtigt werden (Gasterstädt & Urban 2016: 57) als in qualitativen Untersuchungen.

„Vor diesem Hintergrund ist eine Perspektive erforderlich, mit der nicht nur offensichtliche und im Datenmaterial explizit thematisierte Differenzlinien zu fokussieren und in die Analyse einzubeziehen sind, sondern auch solche, die unter dem Deckmantel von Normalitätskonstruktionen und Dominanzverhältnissen verborgen sind und deshalb nicht explizit benannt werden" (Riegel 2016: 142).

Differenzbeobachtungen und Heterogenitätserfahrungen der Lehrkräfte dokumentieren sich in der qualitativen Rekonstruktion ihrer eigenen geteilten Alltagspraxis (Bergmüller & Asbrand 2010: 104). Daher geht die wissenschaftliche Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen über die Einstellungsforschung hinaus und ermöglicht tieferliegende Erkenntnisse über implizites und atheoretisches Wissen der habituellen Alltagspraxis der Lehrkräfte (Helsper 2018: 132).

3.4.4. Orientierungen

Zum impliziten und atheoretischen Wissen, das die inklusive Alltagspraxis von Lehrkräften prägt, ermöglicht die qualitative Rekonstruktionsforschung mit der Dokumentarischen Methode einen geeigneten Zugang (Bohnsack 2017a: 245).

Es wird allgemein als ein wesentliches Merkmal der qualitativen Schulforschung angesehen, dass sie „die Interaktionen der Alltagspraxis der Schule zum Gegenstand hat“ (Asbrand 2009: 134).

„Innerhalb der Schule entwickeln Lehrkräfte - in Auseinandersetzung und Auslegung der formalisierten Regelungen, die sie mit Hilfe ihres milieugebundenen Verständnisses interpretieren – unterrichtliche Handlungspraktiken" (Sturm 2013: 279).

Bei der Erforschung eines Habitus von Lehrkräften geht es um die Erforschung handlungsleitender Orientierungen oder um das Verhältnis von Norm und Praxis im

Schulalltag (Martens & Wittek 2019: 286) und nicht um Einstellungsforschung im engeren Sinne. „Die Erzeugungs- und Anwendungsbedingungen von Habitus sind in vieler Hinsicht nicht singulär, sondern gelten für mehrere Menschen, für Gruppen und Klassen“ (Rehbein 2006/2011: 96), also auch für Lehrerkollegien.

„Implizites Wissen kommt in Form differenter Habitusdimensionen und darüber hinaus als Orientierungsrahmen i.w.S. als *modus operandi* der Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen ins Spiel. Explizites Wissen umfasst Wissen über das ‚Funktionieren‘ und die Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen (etwa in Form von Kenntnissen über kooperative Lernmethoden), professionsethisches Wissen über die ‚eigentliche‘ professionelle Aufgabe gegenüber den anvertrauten Schülerinnen und Schülern, Wissen über institutionelle und organisationale Zusammenhänge, Ressourcen und Grenzen; es handelt sich um Orientierungsschemata im Sinne der Dokumentarischen Methode“ (Bonnet & Hericks 2019: 119).

Gerade in Bezug auf den Umgang mit Differenz im Kontext von Inklusion wird ja „die unumgängliche Differenzierung aus der Ebene des Organisationssystems in die des Interaktionssystems Unterricht“ (Luhmann & Schorr 2015: 261) delegiert. Dabei bildet die „individuelle und kollektive Wissensstruktur“ (Martens & Wittek 2019: 289) den Habitus von Lehrkräften in Bezug auf ihre Differenzbeobachtung und Handlungspraxis. Es dreht sich um „implizit bleibende fachliche, fachdidaktische und pädagogische Handlungs- bzw. Denkschemata, fachliche Routinen, Unterrichtsroutinen, Werthaltung“ (Martens & Wittek 2019: 287) im Umgang mit Differenz (Sturm 2016b: 36). Bei der Erforschung der Professionalität von Lehrkräften und des Lehrerhabitus geht es im Allgemeinen um die Frage, wie sich formelle/formale und informelle/informale Normen, Regeln und Erwartungen auf die habituelle Unterrichtspraxis auswirken (Martens & Wittek 2019: 288).

Wie in wahrscheinlich keinem anderen Beruf verschmelzen bei Lehrkräften langjährige persönliche und konjunktive Erfahrungen als Schüler*in und damit als Klientel mit Institution, Organisation und Profession derart mit dem späteren eigenen und geteilten professionellen Erleben (wenn sie Eltern sind wiederum mit privatem Erleben der eigenen Profession) innerhalb derselben Organisation und Interaktion zu einem Orientierungsrahmen, prägen die eigene Handlungspraxis (Helsper 2018: 123) und bilden so den Lehrerhabitus. Dieser ist vom Begriff der Professionalität zu unterscheiden:

„Mit dem Begriff des Lehrerhabitus wird in einer empirischen Perspektive danach gefragt, welche unterschiedlichen Orientierungen und Praktiken sich bei Lehrkräften bezüglich ihrer schulischen und unterrichtlichen Aktivitäten rekonstruieren lässt. Mit dem Begriff der Professionalität können dann unterschiedliche Typen von Lehrerhabitus daraufhin befragt werden, inwiefern sie den Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis entsprechen. Der

Begriff Lehrerhabitus verbleibt damit in einer empirischen, nicht normativen Perspektive" (Helsper 2018: 129).⁸³

Nicht das theoretische professionelle Wissen allein, sondern das atheoretische Erfahrungswissen aus den verschiedenen Milieus und der Organisation gestaltet überwiegend den Habitus der Lehrkräfte (Bohnsack 2020: 19). Wie in Kapitel 3 ausführlich diskutiert, findet Interaktion als unterrichtliches Handeln von Lehrkräften innerhalb der Rahmens der Schule als universale Institution statt.

„Während Milieus durch implizite Regelmäßigkeiten strukturiert werden, zeichnen sich Organisationen durch formale Regeln aus, die als formale Verhaltenserwartungen Rollen definieren" (Reiss-Semmler 2019: 38).

Milieus in Organisationen unterscheiden sich durch ihre „Doppelstruktur“ von denen nichtorganisierter Gruppen (Bohnsack 2017b: 128). In die Handlungspraxis von Akteur*innen einer Organisation fließt neben dem organisationsinternen auch der gesellschaftliche Rahmen ein (Bohnsack 2017a: 245). Lehrkräfte, sehen sich in der Schule sowohl mit gesellschaftlichen und institutionellen als auch mit organisationalen Leitbildern (der Einzelschule) konfrontiert (Bohnsack 2017a: 245). Die Dokumentarische Methode ermöglicht die Rekonstruktion der Handlungspraktiken sowohl auf individueller, kollektiver als auch organisationaler Ebene (Mensching & Vogd 2013: 333) und die „empirische Herausarbeitung des Verhältnisses von Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit“ (Mensching & Vogd 2013: 330). Als kommunikative Ebene einer Organisation wird alles Wissen bezeichnet, das „regelmäßig (d.h. an einer explizierten oder explizierbaren Regel orientiert)“ (Mensching & Vogd 2013: 329) ist sowie Rollenbeziehungen, Mitgliedschaft, Codes, Programme und Normen betrifft (Bohnsack 2017a: 250). Es handelt sich hier um die „formale Seite“ (Kühl 2011: 97; Mensching & Vogd 2013: 321) der Organisation oder die „Organisationskultur⁸⁴“ (Bohnsack 2017b: 129). Regeln und Normen sind allerdings für handlungspraktische Orientierungen wenig bedeutsam (Bohnsack 2017a: 233). Sie erzeugen aber bei Akteur*innen ein Spannungsverhältnis zum Habitus (Wagener 2020: 28).

„Bedeutender für die Gestalt(ung) der Organisation ist das konjunktive Wissen, das sich in der Handlungspraxis der Akteure zeigt“ (Mensching 2017: 61).

Unter der konjunktiven Ebene der Organisation versteht man „regelmäßig[es] (d.h. auf Wiederholungen setzend und evtl. gerade abweichend von der formal etablierten Regel“ (Mensching & Vogd 2013: 329) Wissen sowie „organisationsinterne Erfahrungsräume,

⁸³ Diese praxeologische Perspektive wurde bereits im Kapitel 4.4.1. zur Lehrer*innen-Bildung theoretisch eingeführt.

⁸⁴ Kühl (2011) dagegen bezeichnet die informale Seite der Organisation, die nicht an Mitgliedschaft gekoppelten Aspekte, als Organisationskultur.

Handlungspraktiken und Milieus“ des „organisationsspezifischen Klientels“ (Bohnsack 2010, S.300).

„Auf der konjunktiven Ebene sind entsprechend all jene Arrangements und Formen zu rekonstruieren, die eine Antwort darauf geben, wie mit den vielfältigen Spannungen, Differenzen und Inkommensurabilitäten in der organisationalen Praxis umgegangen wird“ (Mensching & Vogd 2013: 323).

Die Konzentration der Dokumentarischen Methode auf implizite Wissensbestände und unreflektierte alltägliche Praktiken in und von Organisationen ermöglicht es, die „jeweiligen Relevanzstrukturen der Akteure ... aus ihrer Eigenlogik heraus zu rekonstruieren“ (Mensching & Vogd 2013: 333). Mittels der DM lassen sich „die Praktiken der Differenzherstellung und -bearbeitung durch Lehrkräfte“ sowie die in diesem Zusammenhang bedeutenden „Orientierungen, die handlungsleitenden Charakter haben und als Praktiken bezeichnet werden“ (Sturm 2015b: 276) rekonstruieren.

Es liegen mehrere aktuelle Studien vor, die sich mit Orientierungen und Differenzkonstruktionen von Lehrkräften befassen.

„Das kommunikativ-explizite wird vom konjunktiven und handlungspraktischen Wissen unterschieden. Diese leitende Unterscheidung lässt sich in Bezug auf Formen der Differenzherstellung und -bearbeitung wie folgt explizieren: in sprachlicher Hinsicht - und damit prinzipiell einer Reflexion zugänglich - können Unterschiede formuliert werden, z.B. in der Zuschreibungspraxis ‚die Mädchen und die Jungen‘ oder ‚Schülerinnen und Schüler mit/ohne sonderpädagogischem/n Förderbedarf‘. Anders bei den konjunktiven oder habituellen Formen der Differenzherstellung und -bearbeitung. Sie sind i.d.R. nicht begrifflich und somit auch nicht reflexiv zugänglich“ (Sturm 2015b: 276).

Sturm beschäftigt sich seit vielen Jahren mit „Praktiken der Differenzbearbeitung“ (Sturm 2013: 277) bzw. dem Habitus von Lehrkräften. Sie konnte (2013) anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulen und Schularten in Österreich und Deutschland rekonstruieren, dass alle teilnehmenden Lehrkräfte als gemeinsame Orientierung und daher habituell Schüler*innen in binären Gruppen entlang einer allgemein gültigen Leistungsnorm beobachten: „die Guten und die Schwachen“ (Sturm 2013: 284). Dies führt zu unterschiedlichem Umgang der Lehrkräfte mit Schüler*innen der jeweiligen Gruppe, um sie an ein gemeinsames Ziel heranzuführen. Sie rekonstruierte (2016) ferner, dass Lehrkräfte sich in ihrer Handlungspraxis überwiegend am Unterricht für eine „homologe“ Klasse und „einem gemeinsamen unterrichtlichen Angebot für alle Schüler*innen orientieren“ (Sturm 2016a: 205).

Schieferdecker (2016) untersuchte die Orientierungen von Lehrer*innen unterschiedlicher Schulen und Schularten im Themenfeld Heterogenität mit Hilfe von Gruppendiskussionen. Er kam zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Schüler*innen als Belastung, Herausforderung und Mehraufwand „durch die Spannung

zwischen vorgegebenen Erwartungen, vorherrschenden Rahmenbedingungen und praktischer Umsetzung“ (ebd.: 122) erleben. Die Wahrnehmung der Heterogenität findet in allen Gruppen problematisierend statt und je nach Typus kategorisierend, homogenisierend oder relativierend. Im Umgang mit Heterogenität kommen die Handlungsoptionen homogenisierend und ablenkend vor und typenspezifisch resignierend/kapitulierend, abwehrend oder konservierend.

Reiss-Semmler (2019) führte Gruppendiskussionen mit Lehrkräften inklusiver Grundschulen zu den widersprüchlichen Herausforderungen inklusiven Unterrichts durch. Sie rekonstruierte mit der DM zwei verschiedene Typen der Problemlösekompetenz. Zwar lagen Differenzkonstruktionen nicht im Zentrum ihres Interesses, doch fand sie heraus, dass alle untersuchten Diskussionsgruppen „regelmäßig zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf“ unterscheiden (ebd.: 127). Weiterhin konnte sie feststellen, „dass beispielsweise Lehrkräfte an einer inklusiven Grundschule eine gemeinsame Praxis hinsichtlich des Umgangs mit der Differenz zwischen der widersprüchlichen inklusiven Programmatik, ihrem unterrichtlichen Handeln und ihren in diesem Zusammenhang stattfindenden Reflexionsprozessen entwickeln“ (Reiss-Semmler 2019: 39).

Wagener (2020: 89) untersuchte in der Schweiz die Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I „in inklusiven und exklusiven Schulformen“ (ebd.: 70). Zur Datenerhebung nutzte er Videographie von Unterricht. Er rekonstruierte als Basistypik die Differenzierung bzw. Hierarchisierung der Schüler*innen nach Leistung in Relation zur Konstruktion ihrer persönlichen bzw. sozialen Identität. Innerhalb dieser Basistypik konnte er fünf Typen der primären Rahmung rekonstruieren: Moralisierung, Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität, Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter‘ Identität, Sachbezug und Individualisierung sowie Moralisierung mit prekärem Sachbezug“ (ebd.: 89).

Zu Differenzkonstruktionen und Orientierungen von Lehrkräften an inklusiven Grundschulen in Baden-Württemberg konnten keine Studien gefunden werden.

3.4.5. Zusammenfassung

Inklusion und Exklusion bzw. Teilhabe und Nichtteilhabe finden in allen drei Kategorien sozialer Systeme statt: gesellschaftlich, organisatorisch und interaktional. Dies spiegelt sich auch im Themenfeld der schulischen Inklusion wider. Lehrkräfte prägen unterrichtliche Interaktionen in dem Rahmen, wie es ihnen gesellschaftliche und organisatorisch ermöglicht sowie professionell und persönlich möglich ist. Eine positive

Einstellung einer Lehrkraft alleine geht nicht automatisch mit einer kommunikativen Teilhabe aller Schüler*innen am Interaktionssystem Unterricht einher. Es kommt auf die handlungspraktische Orientierung an, die entscheidend von äußeren Einflüssen mitgeprägt wird. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Einfluss von Lehrkräften auf Teilhabe hat das atheoretische Wissen und die Orientierung in der Handlungspraxis der Lehrkräfte daher einen hohen Stellenwert (Bergmüller & Asbrand 2010: 99).“

3.5. Zwischenfazit

In diesem Kapitel konnten vor der Folie reflexiver Distanz wichtige Aspekte aufgegriffen werden, wie in den verschiedenen Dimensionen der inklusiv verstandenen Schule Differenz von Schüler*innen beobachtet bzw. konstruiert wird und wie differenzierend oder homogenisierend der Umgang mit Unterschieden beobachtet werden kann. Dabei wurden einerseits Chancen aufgezeigt, die durch inklusive Ideen entstehen aber auch Widersprüche deutlich gemacht, die sich über alle Dimensionen hinweg aus den verschiedenen Aufgaben und Funktionen der Schule ergeben. Schulische Inklusion ist Theorie, Politik, Recht, Tradition uvm. in allen vier Dimensionen von Schule, aber eben auch gelebter und gestalteter Alltag in Widersprüchen. Im Hinblick auf Heterogenität der Schüler*innen setzen alle Akteur*innen eigene und geteilte Akzente. Lehrkräfte sind in ihrem inklusiven Schulalltag mit diesen Widersprüchen konfrontiert (Werning 2020: 233).

„Das bedeutet für inklusive Schulen, dass auch dort eine notorische Diskrepanz beispielsweise zwischen der inklusiven Programmatik auf der Ebene des Schulprogramms und dem unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte besteht“ (Reiss-Semmler 2019: 38).

Damit nehmen sie Einfluss auf die schulische und gesellschaftliche Teilhabe von Schüler*innen. Die Handlungspraxis von Lehrkräften an Grundschulen mit und ohne explizitem inklusiven Schulprofil ist daher Gegenstand der folgenden empirischen Untersuchung.

„Schulen müssen also nicht nur auf der Ebene ihrer formalen Regeln inkludieren, sondern auch die Inklusionsprobleme im habitualisierten praktischen Handeln, d.h. hinsichtlich der konjunkativen Erfahrungen, beachten“ (Nohl 2018: 25).

Die Rahmenbedingungen selbst, an denen sich das kommunikative Wissen orientiert, sind insofern Gegenstand der Untersuchung, als sie das Orientierungsschemata der Lehrer*innen bilden. Sie wurden im theoretischen Teil ausschnitthaft skizziert. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der empirischen Erforschung der habitualisierten unterrichtlichen Handlungspraxis der Lehrkräfte in inklusiven Settings. Die Dokumentarische Methode

ermöglicht Erkenntnisse, die über die Einstellungsforschung hinausgehen und das Spannungsverhältnis zwischen Einstellungen zu Inklusion und Differenz und die Handlungspraxis im inklusiven Unterricht aufdecken.

4. Die Dokumentarische Methode (DM) als Forschungszugang

Im Folgenden wird die Dokumentarische Methode sowohl allgemein als auch auf das konkrete Forschungsvorhaben bezogen, beschrieben.

Der Begriff „Methode“ im klassischen Sinne eines wissenschaftlichen Erhebungsverfahrens ist hier missverständlich, denn es handelt sich sowohl um eine sozialwissenschaftliche Methodologie als auch um ein sozial-rekonstruktives⁸⁵ empirisches Verfahren, um qualitative Daten auszuwerten (Asbrand 2011: 1). Die DM als Methodologie und als Verfahren der Sozialforschung „kann ein gutes Beispiel für eine Verschränkung von Theorie, Methode und Empirie“ (Neumann 2019: 61) genannt werden. Das zentrale Anliegen der DM ist es, einen „adäquaten Zugang zu den (unbekannten) kulturellen Kontexten und Milieus ... zu finden“ (Bohnsack 2013: 179). Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in Bezug auf ihr professionelles Wissen und Handeln vergleichbare Erfahrungen sammeln, wodurch „sich eine überindividuelle Handlungspraxis der Alltagsbewältigung herausgebildet hat“ (Sturm 2015a: 3). Dieses zu rekonstruieren kann mit Luhmanns „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Kneer & Nassehi 1993/2000: 103) in Beziehung gesetzt werden.

„Die Dokumentarische Methode als methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept und als forschungspraktische Methode“ (Bohnsack 2013: 176) kommt zur Interpretation von Gruppendiskussionen, Interviews, Bildinterpretation sowie Video- und Filminterpretationen und in unterschiedlichsten Forschungsdisziplinen der Sozialwissenschaften, z.B. Schulforschung zur Anwendung (Bohnsack 2014; Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer 2013; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Mit der Wahl der DM und ihrem Bezug auf die Theorie sozialer Systeme (Luhmann 1984) wird somit „eine begrenzte Anschlussfähigkeit“ (Schieferdecker 2016: 42) zwischen der Theorie von Differenz in einer inklusiven Schule und der empirischen Rekonstruktion der Differenzbeobachtungen von Lehrkräften und ihrer Handlungspraxis im schulischen Alltag ermöglicht. Es wird empfohlen, die Ergebnisse des Theorieteils und der

⁸⁵ Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung.

empirischen Rekonstruktion nur nebeneinander zu stellen und nicht direkt oder indirekt aufeinander zu beziehen (Schieferdecker 2016: 42).

Die Grundlagentheorie zur DM als Methode (Bohnsack 2010: 291) ist als Praxeologische Wissenssoziologie charakterisiert (Bohnsack 2017b: 329). Sie bezieht sich v.a. auf die Wissenssoziologie (Mannheim 1980), die Ethnomethodologie (Schütz 1971), die Chicagoer Schule sowie die Systemtheorie (Luhmann 1984)⁸⁶. Die Praxeologische Wissenssoziologie liefert mit ihren diversen soziologischen Bezügen ein wissenschaftstheoretisches Grundgerüst für die DM als Forschungsmethode. Es handelt sich somit nicht mehr um eine Methode, sondern um „Verschränkungen von Theorien des Sozialen mit einer Theorie der Erkenntnis des Sozialen, woraus dann wiederum forschungsstrategische Schlüsse abgeleitet werden“ (Neumann 2019: 61). Die Praxeologische Wissenssoziologie und die DM stellen einen geeigneten meta-theoretischen Reflexionsrahmen und einen methodologischen Ansatz bereit, sich dem Thema Inklusion und Differenz anzunähern und danach zu fragen, wie Differenz im Alltag habituell hergestellt wird (Sturm 2015a: 16). Es sei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen, dass „Behinderung“ ein Zusammenspiel aus bio-psycho-sozialen Komponenten ist und keine Eigenschaft von Personen. In der Schule kann diese Behinderung zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes und einer damit verbundenen ontologischen Differenzierung führen. Zur Rekonstruktion von kollektiven Differenzwahrnehmungen eignet sich die DM besonders, denn „...innerhalb der praxeologischen Wissenssoziologie werden Differenzen als sozial hergestellt, als (re-) produziert, verstanden“ (Sturm 2015b: 276).

Bohnsack (2001/2013) unterscheidet mit Bezug auf Mannheim (1980) zwei Arten von Wissen. Er macht diese Unterscheidung zu einem zentralen Aspekt der Methode. Innerhalb der DM spielt die Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen der Beforschten eine zentrale Rolle. Die DM auf Basis der praxeologischen Wissenssoziologie konzentriert „die sozialwissenschaftliche Beobachterhaltung... nicht auf die deskriptive Common Sense Theorien“ (Bohnsack 2013: 178), sondern richtet den Fokus auf handlungsleitendes Erfahrungswissen. Im Gegensatz zum „Common-Sense“- Beobachtung beginnt die sozialwissenschaftlich anspruchsvollere Analyse erst auf dem Niveau von Beobachtungen der Beobachtenden, indem sie die Prozesse und die Prozessstrukturen der Herstellung von Motivzuschreibungen selbst thematisiert“ (Bohnsack 2001/2013: 244).

⁸⁶ Die Theorien können hier nicht weiter ausgeführt werden, sondern werden als Wegbereiter der DM zur Kenntnis genommen.

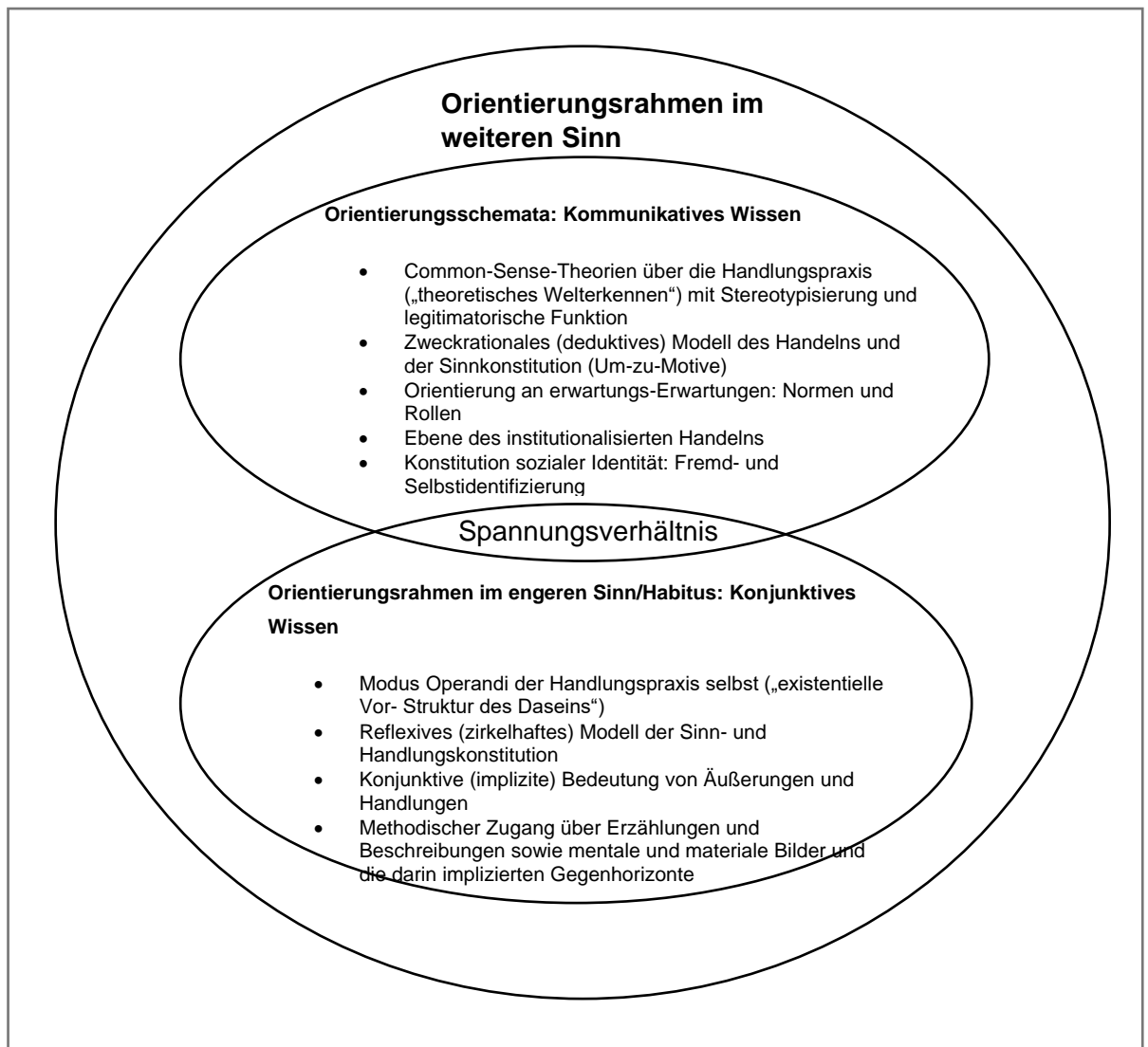


Abb. 4 Orientierungsrahmen (eigene Abb. Auf Grundlage von Bohnsack 2013)

Das kommunikative Wissen umfasst im Sinne Mannheims (1980) theoretisch-reflexive Wissensbestände sowie bewertende, normative Aussagen über die eigene Praxis und das Selbstbild (Martens & Wittek 2019: 286) . Mit dieser Form des Wissens beschäftigten sich überwiegend die Sozialphänomenologie (Garfinkel 1967) und die Psychologie. „Common Sense Theorien“, also das Wissen um Regeln, Normen und Rollenbeziehungen, können als individuelle Haltungen, Überzeugungen, Einstellungen und Meinungen leicht abgefragt werden (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001/2013: 15). Gefragt wird nach dem immanenten „Was“. Die/den Wissenschaftler*in interessieren Fakten und Tatsachen in Bezug darauf, was der/die Befragte äußert (Bohnsack 2017b, S.59).

„Der immanente Sinngehalt oder das kommunikativ-generalisierte Wissen entspricht den Weil- und Um-zu-Motiven im Sinne des Common Sense“ (Vogd & Amling 2017: 14).

Explizites und kommunikatives Wissen zeigt sich daher überwiegend in Argumentationen und Bewertungen (Nohl 2017: 34). Das kommunikative Wissen richtet sich dabei nach dem theoretischen Hintergrund der Beforschten.

„In der Forschung zum Lehrerberuf fallen hierunter z.B. das fachliche, fachdidaktische oder pädagogisches Wissen im Sinne eines theoretischen Wissens oder einer reflexiven Bezugnahme auf den je wissenschaftlichen Commonsense, Einstellungen und Bewertungen gegenüber Lehren, Lernen oder Unterrichten, (sozial- vermittelte) Selbstbilder...“ (Martens & Wittek 2019: 287)

Bohnsack (2013: 179) bezeichnet kommunikatives Wissen als „Orientierungsschemata“. Mannheims Wissenssoziologie bildet aber mit der Unterscheidung des konjunktiven vom kommunikativen Wissen eine Theorie, „die auf die Latenzen - das Wir - schaut und hiermit über die Common Sense-Typisierung einer sozialphänomenologischen Forschung hinausgeht...“ (Vogd 2010: 123). Konjunktives Wissen ist demgegenüber an die „Handlungspraxis, an das handlungspraktische Wissen und an die Selbstverständlichkeiten der Informanten gebunden“ (Nohl 2017: 33). Es zeigt sich überwiegend in Erzählungen und Beschreibungen (Mannheim et al. 1980: 213). Das konjunktive Wissen, das aus einem geteilten Erfahrungsraum entsteht, steht im Zentrum des Interesses der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010: 303). Es ist den Beforschten im Gegensatz zum kommunikativen Wissen, das sich direkt abfragen lässt, nicht bewusst, sondern als Habitus „vorreflexiv in die Praxis eingewoben“ (Vogd 2010: 125). So „entfalten Orientierungen ihre Kraft im Impliziten“ (Bohnsack et al. 2003/2018: 103) und äußern sich nicht sprachlich, sondern in der Handlungspraxis (Bohnsack et al. 2001/2013: 15).

„Erst die genaue Kenntnis dieser praktischen Logik - der Logik des Handelns jenseits der Theorien und der begrifflichen Konstruktionen und Definitionen,

welche die Akteure in Wissenschaft und Alltag über ihre eigene Praxis halten, - schafft Bedingungen der Möglichkeit für eine umfassende Erkenntnis des alltäglichen Handelns“ (Bohnsack 2013: 182).

Im Falle der Analyse dieses Habitus geht es nicht um Einstellungen oder Meinungen, sondern um Orientierungen der Akteur*innen und daher um den Orientierungsrahmen als Habitus (ebd.). Durch die konjunktiv mit anderen geteilte Erfahrung entsteht Wissen, das vorreflexiv und handlungsprägend ist und auf das als Habitus immer wieder zurückgegriffen werden kann (Rehbein 2006/2011: 92). Dafür liefert Mannheim (1980) mit dem Begriff des atheoretischen Wissens und Bourdieu mit demjenigen des inkorporierten Wissens die Grundlage (Bohnsack 2001/2013: 245). Auf der Basis dieses impliziten Wissens⁸⁷ entsteht so ein „modus operandi“⁸⁸ der Alltagspraxis (Bohnsack 2010: 298). Es ist als Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) neben dem kommunikativen Wissen Teil des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (i.w.S.). Denn zwischen konjunktivem Wissen (Orientierungsrahmen i.e.S.) und kommunikativem Wissen (Orientierungsschemata) kommt es zu einem Spannungsverhältnis (Bohnsack 2017b), aus dem wiederum eine habitualisierte Praxis als Orientierungsrahmen entsteht. Es handelt sich dann um den Orientierungsrahmen im weiteren Sinn (i.w.S.) (Bohnsack 2017a:2 40). Bohnsack misst dem Orientierungsrahmen also zwei Bedeutungen bei, die aber nicht immer explizit unterschieden werden (Bohnsack 2013: 181). Das „konjunktive Denken und Wissen“ kann über gemeinsame Erlebnisse von zwei oder mehr Personen dann einen konjunktiven Erfahrungsraum bilden (Mannheim et al. 1980: 213f). Eine Erfahrung ist immer dann konjunktiv, „wenn sie „auf der Grundlage gemeinsamer Erlebniszusammenhänge“ gewachsen ist (Bohnsack 2014: 110).

„Die Welt ist nicht ein, den unendlichen Richtungen nach durchdringbarer Erfahrungsraum, sondern ein besonderer, nur für die Gemeinschaft bestehender Zusammenhang, eine eigene Welt, in die nur derjenige einzudringen vermag, der an ihr teilhat“ (Mannheim et al. 1980: 229).

Die Begriffe „konjunktive Erfahrungsraum“ und Milieu werden in der DM weitgehend synonym verwendet (Bohnsack 2013: 185). Sie sind „dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack 2014: 113). Sie verfügen aufgrund dieser Erfahrung über einen gemeinsamen Orientierungsrahmen (Bohnsack 2010/2018: 29). Dieses „Wir“ als gemeinsame Erfahrung einer Gruppe kann „auf der Grundlage von Face-to-face-Interaktionen“ (Bohnsack, Gmeiner, Meuser 2018: 131) also auch aufgrund „strukturidentischer Erlebnisschichtungen“ (ebd.) beruhen. Akteur*innen einer Gruppe

⁸⁷ Ein Wissen, das nicht in Worte gefasst werden kann.

⁸⁸ Art des Handelns.

können einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, auch wenn sie sich nicht persönlich kennen und nicht in direkter Interaktion stehen oder standen (Sturm 2013: 279):

„Ich bezeichne das Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (und identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten umfasst, also insgesamt als konjunktiven Erfahrungsraum. Dieser konstituiert sich auf der Grundlage eines gemeinsamen, eines kollektiven oder eben *konjunktiven Erlebens* der habitualisierten Praxis und ihres Verhältnisses zur Norm. Das Produkt dieses Erlebnisprozesses, also das Erfahrungswissen, welches für das weitere Handeln Orientierung ist, bezeichne ich als Erfahrungsrahmen im weiteren Sinne Das korporierte und habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene bezeichne ich als *konjunktives (Erfahrungs-) Wissen* und mehr oder weniger synonym dazu als Habitus oder Orientierungsrahmen *im engeren Sinne* (ohne allerdings die Verwendung des Begriffs Orientierungsrahmen in jedem einzelnen Fall zu spezifizieren“ (Bohnsack 2017a: 240).

Ein konjunktiver Erfahrungsraum setzt voraus, dass dem Spannungsverhältnis zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen habitualisiert begegnet wird (Bohnsack 2017b: 100) und als „Systemgedächtnis gespeichert worden ist“ (ebd.).

Lehrkräfte teilen in Bezug auf die Schule unterschiedliche Erfahrungsräume: Als Schüler*innen, die sie einmal waren, als Lehrkräfte der Institution Schule eines Landes oder Bundeslandes, als Mitglieder der Organisation Schule im Allgemeinen, einer Schulart, der eigenen Schule und eventuell auch als Eltern. Neben diesen unterschiedlichen schulischen Milieus ist die Alltagspraxis der Lehrkräfte selbstverständlich von weiteren sozialen Milieus geprägt.

4.1. Datenerhebung

Der empirische Teil dieser Arbeit richtet den Fokus auf die Rekonstruktion und (meta-) theoretische Reflexion (reflexive Distanz RD2 und RD3) des praxeologischen Alltagsdiskurses (RD1) von Lehrkräften bezüglich der Differenz ihrer Schüler*innen und der wahrgenommenen Handlungsoptionen⁸⁹. Dazu bedarf es einer geeigneten Methode, denn „wissenschaftliche Methoden dienen - im weitesten Sinne des Wortes dazu, einen jeweiligen Forschungsgegenstand⁹⁰ beobachtbar zu machen“ (Neumann 2019: 54). Mit Hilfe der empirisch gewonnenen Daten bietet sich „die Chance, unsere Vorstellungen an der Wirklichkeit zu überprüfen...“ (Schleicher 2015: 24). Die Methode muss eine Anschlussfähigkeit der Empirie an die Theorie ermöglichen. Datenerhebung und

⁸⁹ Das Modell der reflexiven Distanz wurde bereits in Kapitel 2.1. ausführlich dargelegt.

⁹⁰ Hier: Interaktionen von Lehrkräften in der Organisation Schule.

Datenauswertung, Interpretation und Typenbildung erfolgen in der DM zirkulär (Loos & Schäffer 2001, Bohnsack 2014), was sich schriftlich nur schwer darstellen lässt.

Bei der Verarbeitung personenbezogener Daten zu Forschungszwecken hat die Einhaltung der Europäischen Datenschutzgrundverordnung oberste Priorität, denn „[D]er Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten ist ein Grundrecht“ (EU-Datenschutzgrundverordnung: EU-DSGVO). Dies hat weitreichende Konsequenzen für die empirische Sozialforschung. Um die Anonymität der an der Untersuchung beteiligten Personen und Schulen mit absoluter Sicherheit gewährleisten zu können, muss bei der Beschreibung des Samples und der Fälle auf viele Detailinformationen verzichtet werden, die Rückschlüsse auf einzelne Personen, Fälle oder Schulen zulassen würden. Im gesamten Text werden solche Passagen anonymisiert oder weggelassen.

4.1.1. Gruppendiskussionen

Die rekonstruktive Sozialforschung der DM verfolgt mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens die Absicht „einen möglichst selbstläufigen Diskurs unter den Teilnehmenden in Gang zu bringen, in welchem die Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden“ (Kühn & Koschel 2011: 266). Wird eine Gruppendiskussion⁹¹ nach der DM ausgewertet, stellt die Gruppe als Ganzes den Fall dar. Rekonstruiert wird die gemeinsame habituelle Orientierung aller Teilnehmer*innen (Martens & Wittek 2019: 290). Gerade in Gruppendiskussionen tritt durch die sprachlichen Interaktionen der Teilnehmenden im Gespräch das implizite Wissen zu Tage und wird als Orientierungsrahmen der Gruppe rekonstruierbar (Sturm 2015b: 278). Diese grundlegend kollektiven Orientierungen zeigen sich überwiegend in gemeinsamen Erzählungen (Bohnsack, Gmeiner & Meuser 2018, S.103). Mannheim (1980: 217) misst der Sprache des Konjunktiven eine besondere Bedeutung bei. In einer Diskussion tauschen sich die Beteiligten über ein Thema oder mehrere Themen aus. Im so stattfindenden mündlichen Gedankenaustausch bringt „die Sprache Artikulation, Fixierung in die Phase des konjunktiven Erfahrungsflusses. ... sie kann darin sogar so weit gehen, daß sie gemeinsam Erfahrenes stereotypisiert“ (Mannheim et al. 1980: 222).

„Worte dienen dann dazu, das gemeinsam Erfahrene zu benennen. Durch Sprache wird das Gemeinsame für die Erfahrungsgemeinschaft festgehalten“ (Mannheim 1980: 220)

⁹¹ Auch unter Lehrkräften.

Im Austausch der Anwesenden werden so kollektive Erfahrungen „artikuliert und exemplifiziert“ (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 103) und womöglich „dokumentiert sich eine habituelle Übereinstimmung“ (Bohnsack 2014: 63). Im Miteinander von Menschen mit gleichen oder ähnlichen Erfahrungen (Lamnek 2005, S.59) zeigen sich Lebensorientierungen, die den gemeinsamen Erfahrungsräumen entstammen. Diejenigen, die habituell miteinander verbunden sind, verstehen sich ohne zu interpretieren (ebd: 61). „Gruppendiskussionen eröffnen somit einen Zugang ... zu ‚übergemeinschaftlichen‘ konjunktiven Entstehungszusammenhängen kollektiver Orientierungen“ (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 103), denn nicht die Einzelmeinung, sondern die Gruppenmeinung dokumentiert „das Produkt kollektiver Interaktionen“ (Bohnsack 2014: 109).

Für die Rekonstruktion eines professionellen Habitus von Lehrkräften bezüglich der Konstruktion von und des Umgangs mit Differenz im Themenfeld Inklusion eignen sich als Gruppe besonders Kolleg*innen einer Schule, da hier von einem täglichen konjunktiven Wissen im Umgang mit Differenz ausgegangen werden kann. Alternativ können auch Gruppen von Lehrkräften derselben Schulart, von Staaten oder Bundesländern, von Studierenden, Schulleitungen, Lehramtsanwärter*innen etc. auf einem gemeinsamen Orientierungsrahmen hin untersucht werden. Es wird empfohlen, dass eine Gruppe aus zwei bis maximal zehn Teilnehmer*innen besteht (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 105). Der Diskussionsgegenstand sollte für die Teilnehmer*innen „aktuell bedeutsam“ (Lamnek 1999/2005: 70) sein und „ein gewisses Wirbewusstsein“ erzeugen, so dass sich „eine produktive Diskussion“ entwickeln kann (Lamnek 1999/2005: 54). Die Gesprächspartner*innen einer GD innerhalb einer Organisation sind „Expert*innen ihres Organisationsalltages“ (Mensching 2017: 70).

Eine GD verläuft in mehreren Phasen (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 106):

In der Eröffnungsphase stellt die Gruppendiskussionsleitung (GDL) sich und das Projekt vor, gibt Hinweise auf Datenschutz, Anonymisierung und beantwortet Fragen zum Ablauf. Alle Teilnehmer*innen müssen sich mit der Aufzeichnung der Diskussion und ihrer wissenschaftlichen Verwertung auf Basis der Europäischen Datenschutzverordnung einverstanden erklären. Weitergehende Fragen sollen erst nach Ablauf der Diskussion beantwortet werden. Am Anfang einer GD steht ein sogenannter „Grundreiz“ (Lamnek 2005, S. 149; Bohnsack 2014, S.155) oder eine Eingangsfrage (Bohnsack et al. 2018, S.104). Dies dient dazu, die Diskussionsteilnehmer*innen mit dem Thema vertraut zu machen und sie zum Diskutieren zu animieren. Die Diskussionsgruppe soll von der Diskussionsleitung dazu veranlasst werden, „forschungs- und/oder gruppenrelevante“ Probleme zu diskutieren (Bohnsack 2014:

155). Während der Diskussion soll die GDL auf „Selbstläufigkeit“ (ebd.) achten. Damit kann „sichergestellt werden, dass sich die Diskussion der gegebenen Gruppe an ihrer Eigenläufigkeit bzw. Eigenstrukturiertheit entfalten kann“ (Loos & Schäffer 2001: 52). Die GDL hält sich selbst während der Diskussion mit Beiträgen möglichst zurück. Fragen werden nur an die ganze Gruppe gerichtet. Provokationen sollen vermieden werden.

„Erst wenn sich das immanente Potential der Gruppe erschöpft hat, beginnt die Phase der exmanenten Nachfrage“ (ebd).

Im Fall der vorliegenden Untersuchung interessieren „jene Abschnitte aus den Gruppendiskussionen, in denen die Lehrpersonen auf gemeinsame Erfahrungen bzw. Verständnisse rekurrieren“ (Sturm 2013: 281), die sich auf die Differenzbeobachtungen der Lehrkräfte beziehen.

Die Diskussionen dieses Forschungsvorhabens fanden an der jeweiligen Schule oder online statt. Zu Beginn der Diskussionen und Interviews stellte sich, sofern bis dahin noch nicht geschehen, die Diskussionsleitung vor und händigte den Teilnehmenden das Schreiben des FuN-Kollegs sowie ein Formular bezüglich des Datenschutzes aus. Auf Fragen der Teilnehmenden zum Projekt wurde erst nach Ende der Diskussion eingegangen. Nachdem die Teilnehmenden das Datenschutzformular unterschrieben hatten, wurde der Impuls zur Diskussion gegeben. Die Gruppendiskussionsleitung hielt sich so lange wie möglich mit Nachfragen zurück. Erst wenn die Gruppe selbst ein Ende der Selbstläufigkeit signalisierte, griff die Diskussionsleitung mit gezielten Rückfragen ein. Vor dem absehbaren Ende erfolgte in allen Diskussionen die Frage nach Wünschen:

„Wenn Sie in Bezug auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler einen einzigen Wunsch frei hätten, was wäre Ihnen am wichtigsten?“

Diese Frage schien geeignet, um einen gemeinsamen positiven Gegenhorizont der Gruppe und Gruppen rekonstruierbar zu machen. In fast allen Gruppen einigten sich die Teilnehmer*innen implizit auch auf einen gemeinsamen Wunsch.

Am Ende erfolgte ein Dank, Fragen der Teilnehmenden wurden beantwortet und es folgte ein Verweis auf die Homepage des FuN-Kollegs.

4.1.2. Sampling des Forschungsprojekts

Die Erhebung fand zum großen Teil unter Coronabedingungen und während des Distanz- und Wechselunterrichts, strenger allgemeiner Kontaktbeschränkungen und eines allgemeinen Lockdowns statt. Es war daher deutlich schwieriger, Gruppen von Lehrkräften für Diskussionen zu finden, als noch 2019 ursprünglich geplant. Die Idee,

auch auf internationaler Ebene (Argentinien, Indien, Japan, Schweiz) zu erheben, musste verworfen werden, da keine persönlichen Kontakte hergestellt werden konnten. Die überregionale und internationale professionelle Vernetzung der Verfasserin erwies sich dennoch als Vorteil. Eine erste Kontaktaufnahme mit Schulen und Lehrkräften erfolgte im Herbst 2019. Darin zeigte sich im Nachhinein ein weiterer Vorteil für die gesamte Erhebung. So konnte im Verlauf teilweise trotz hoher Belastung der Schulen durch die Pandemie auf diese ersten Kontakte zurückgegriffen werden. Die Auswahl der Schulen bzw. Fälle erfolgte nach „dem Prinzip der Minimierung und Maximierung von Unterschieden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 232):

- Standort (Stadt/Land)
- Schulstufe und Schulart
- Mit/ohne inklusives Profil
- Natürliche/ künstliche Gruppe
- Innerhalb/außerhalb Baden-Württembergs

So fanden Diskussionen, Interviews und Hospitationen in ganz Deutschland, mit Schwerpunkt Baden-Württemberg, und in der Schweiz statt. Insgesamt wurden 20 Schulen bzw. Teams kontaktiert. Nur zwei Schulleitungen lehnten eine Beteiligung ihres Kollegiums von Anfang an ab. Manche Schulleitungen sprachen selbst gezielt Lehrkräfte ihres Kollegiums an, an anderen Schulen wurde das Teilprojekt von der Verfasserin in einer Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt und den Lehrkräften anschließend die Möglichkeit gewährt, sich in eine Teilnahmeliste einzutragen. Andere Diskussionsgruppen kamen informell zustande. In vier Fällen ergab sich die Möglichkeit für Einzelinterviews.

Von Dezember 2019 bis März 2020 wurden drei Gruppendiskussionen in Präsenz geführt. Vier weitere bereits geplante Diskussionen konnten wegen der coronabedingten Schulschließung im Frühjahr/Sommer 2020 nicht stattfinden. Zwei dieser Diskussionen wurden später online nachgeholt. Zwischen Juli und Oktober 2020 fanden drei Interviews und drei Diskussionen in Präsenz statt. Eine für Dezember 2020 geplante Diskussion musste wiederum coronabedingt entfallen. Zwischen Februar und Juli 2021 konnten fünf Onlinediskussionen (zwei davon waren 2020 ausgefallen) und ein Interview in Präsenz durchgeführt werden. Zwei in Aussicht gestellte Diskussionen in Großstädten im Herbst 2021 mussten mangels Bereitschaft des Kollegiums ausfallen. An einer der beiden Schulen war dafür eine Hospitation möglich. Die letzte Diskussion fand Ende 2021 statt. Insgesamt wurden 12 Gruppendiskussionen und vier Interviews durchgeführt, 55 Personen nahmen an der gesamten Erhebung teil. Die Diskussionsgruppen waren sehr unterschiedlich zusammengesetzt und bestanden aus zwei bis 13 Teilnehmer*innen im

Alter von ca. 30 bis ca. 60 Jahren. Vier Gruppen setzten sich aus Lehrkräften verschiedener Schulen und Schularten zusammen. Es handelte sich daher nicht immer um „natürliche Gruppen“. Insgesamt waren Lehrkräfte (und teils auch Schulleitungen) aus Grundschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen und SBBZ vertreten. Es wurde auch eine Diskussion mit Schulsozialarbeiter*innen und ein Interview mit der Leiterin einer Heimsonderschule geführt, um einen etwaigen Kontrast zu Lehrkräften rekonstruieren zu können. Nicht alle Fälle waren für die Erkenntnisgewinnung gleich nützlich (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2021: 227). Im Laufe zirkulärer Erhebung und Auswertung kristallisierten sich sechs Fälle heraus, die die Bedingungen minimaler und maximaler Kontraste bei gleichem Basisproblem für eine Typenbildung erfüllten. Vier dieser sechs Schulen praktizieren seit mehreren Jahren gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen ohne und mit SPF Lernen. Eine Sättigung war somit erreicht.

4.1.3. Eingangsimpuls

Als Vorbild für den Erzählimpuls dieser Erhebung dient der Einstieg von Schieferdecker (2016). Ziel ist es, die Teilnehmenden anzuregen, sich möglichst in Form von Erzählungen und Berichten über ihre Handlungspraxis in Bezug auf eine differente Schülerschaft auszutauschen und gleichzeitig auf einen Zusammenhang von Schule und Gesellschaft hinzuweisen.

In der ersten Gruppendiskussion lautete der Impuls: „In ihrer Schule begegnen Sie der Differenz der heutigen Gesellschaft“. Es stellte sich heraus, dass der Begriff Differenz bei den Teilnehmenden zu Verwirrung führte. Von manchen Teilnehmenden wurde Differenz als Synonym für Streit unter Schüler*innen verstanden. Die Formulierung wurde daraufhin verändert. Die Bezeichnung „Differenz“ wurde durch das für Differenz und Heterogenität umgangssprachlich gebräuchlichere Wort „Vielfalt“ ersetzt:

„In Ihrer Schule begegnen Sie der Vielfalt der heutigen Gesellschaft“.

Diese Veränderung führte zu einer besseren Verständlichkeit bei den Teilnehmenden der nachfolgenden Diskussionen. In den ersten Diskussionen erfolgte zusätzlich die Aufforderung: „Wie gehen Sie damit um?“ Durch Diskussion des Vorhabens in einem Workshop und der Forschungswerkstatt der PH Weingarten zur Dokumentarischen Methode wurde die Aufforderung später (aber noch zu einem frühen Zeitpunkt der Erhebung) leicht verändert, um mehr Erzählungen und Beschreibungen und weniger Argumente bei den Teilnehmenden zu provozieren: „Erzählen Sie doch mal!“ Die Erzählaufforderung anstelle einer Frage kann dazu beitragen, bei den Teilnehmenden

die Suche nach einer richtigen Antwort zu verhindern (Schieferdecker 2016: 58). Die Lehrkräfte haben stattdessen die Möglichkeit „sich zu einer Aussage [zu] verhalten“ (ebd.). Es gelingt so „einem verschulten Umgang mit dem Eingangsimpuls entgegenzuwirken“ (ebd.).

Mit dem gewählten Anfangsimpuls wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen als heterogen/different erleben (Decristan, Naumann, Fauth, Rieser, Büttner & Klieme 2014: 187), er nimmt aber keine spezielle Differenz in den Blick, um die Diskussion nicht einseitig auf Nicht-/Behinderung und Inklusion zu lenken. Es wird eine Verbindung von schulischer und gesellschaftlicher Heterogenität hergestellt, denn der angemessene schulische Umgang mit Vielfalt kann nicht ohne gesamtgesellschaftliche Rahmung diskutiert werden (Lang-Wojtasik 2008: 131). Die Wahrnehmung einer Differenz ist als gesellschaftliche Konstruktion immer perspektivenabhängig (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016: 75). Mit der Formulierung „begegnen Sie“ wird die aktive Beobachtung der Teilnehmenden und nicht eine passive Haltung wie es bei „begegnet Ihnen“ der Fall gewesen wäre, impliziert. Der Impuls lenkt den Fokus auf Differenz, lässt für die Teilnehmer*innen aber Interpretationsspielraum: Welche Unterschiede beobachten wir? Gleichzeitig kann dadurch auch direkt mit der Performanz der professionellen Handlungspraxis angeschlossen werden (Bohnsack 2001/2013: 245). Dementsprechend validieren die Gruppen entweder die Proposition, indem sie sich zuerst über die Vielfalt der Schüler*innen austauschen oder den unterrichtlichen Umgang mit dieser Vielfalt diskutieren. Oder aber sie nehmen eine antithetische bzw. divergierende Haltung ein, wenn sie die proponierte Orientierung des Impulses nicht als Erfahrungswissen teilen. Im Nachhinein kann festgestellt werden, dass in unterschiedlicher Weise entweder zuerst die Proposition zur gesellschaftlichen Vielfalt oder der Umgang der Lehrkräfte mit dieser Vielfalt in der Schule aufgegriffen und weiterbearbeitet wurde. Es bleibt die Frage, ob ein offenerer Impuls mit weniger propositionalem Charakter zu ebenso verwertbaren Ergebnissen geführt hätte.

4.2. Standortgebundenheit und Qualifizierung der Verfasserin

Die Forscherin ist selbst Sonderpädagogin. Sie kann auf ein Studium der Sonderpädagogik in den 1990er Jahren mit dem selbstgewählten Schwerpunkt „Integration“ und auf eine über 20-jährige Praxiserfahrung an verschiedenen SBBZ und in der Inklusion in Baden-Württemberg zurückblicken. Sie hat das Inklusionskonzept einer Grundschule und des kooperierenden SBBZ Lernen maßgeblich mitentworfen und

viele Jahre lang die inklusive Praxis der beiden Schulen mitgestaltet. Sie hat Erfahrungen mit verschiedenen Klassenteams und im erweiterten Schulleitungsteam. Sie war darüber hinaus im Sonderpädagogischen Dienst tätig, hat Feststellungsgutachten geschrieben und Lern-/Entwicklungspläne entworfen. So ist sie einerseits durch ihre langjährige Praxiserfahrung zwar nicht persönlich, aber teilweise professionell und habituell mit den Teilnehmer*innen der Diskussionen verbunden. Das FuN-Kolleg bot ihr die Möglichkeit, sich nach jahrelanger praktischer Tätigkeit nun wissenschaftlich und theoretisch mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen. Die Tätigkeit im FuN-Kolleg ging mit einer umfassenden wissenschaftlichen Qualifizierung und einer engen Begleitung des Forschungsvorhabens einher. Dadurch konnte die notwendige Distanz zu den Gruppen hergestellt werden.

Die Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit erfolgt ganz grundsätzlich über die empirischen „Vergleichshorizonte“ der Fälle (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018a: 36). Das Vorhaben wurde aber auch fortlaufend in der Forschungswerkstatt der PH Weingarten zur Dokumentarischen Methode mit Kolleg*innen unterschiedlichster Disziplinen (u.a. Hebammenwissenschaften, Pflegepädagogik, Alphabetisierung und Grundbildung, Interkulturelle Bildung, Elementarbildung) diskutiert. Die Verfasserin nahm darüber hinaus in den verschiedenen Stadien der Rekonstruktion an Methodenworkshops zur Dokumentarischen Methode teil (Marburger Methodentage, Leipziger Summerschool, ces: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung) und brachte dort auch mehrmals eigenes Material ein. Innerhalb der PH Weingarten und des FuN-Kollegs wurde das Projekt immer wieder in interdisziplinären Forschungskolloquien präsentiert und diskutiert. Die Verfasserin nahm mit ihrem Projekt an mehrtägigen Workshops zu qualitativer Sozialforschung teil. Teilergebnisse wurden bei überregionalen und internationalen Tagungen präsentiert und diskutiert.

4.3. Datenauswertung: Interpretation und Rekonstruktion

Mit Hilfe der DM lässt sich der Orientierungsrahmen der Erforschten in Abhängigkeit des Orientierungsrahmens des/der Wissenschaftler*in qualitativ rekonstruieren. (Bohnsack 2014: 26)

„Auch in diesem Sinne ist die hier vertretene Methodologie somit eine praxeologische. Sie ist dies also nicht nur deshalb, weil sie auf die Rekonstruktion der Praxis der Erforschten zielt, sondern auch deshalb, weil sie dies gleichermaßen auf die eine Praxis, also diejenige der Forscher und Beobachter, anwendet“ (Bohnsack 2010/2018: 43).

Für eine Überprüfbarkeit muss die Standortgebundenheit des/der Forschenden beschrieben und kontrollierbar gemacht werden. Dazu dient in erster Linie die komparative Analyse, bei der die eigenen Vergleichshorizonte durch die Vergleiche im empirischen Material zunächst reflektiert, ergänzt und sukzessive ersetzt werden (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018b: 36) .

Die Auswertung der GD erfolgt in Anlehnung an die rekonstruktiven Abläufe der DM.

„Die der dokumentarischen Analyse zugrundeliegende methodologische Leitdifferenz von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt findet in der Unterscheidung von formulierender und reflektierender Interpretation ihren forschungspraktischen Ausdruck“ (Bohnsack 2014: 65).

Interpretation meint dabei „die theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen. Diese Interpretation ist immer perspektivisch und niemals erschöpft“ (Mannheim 1980: 272). Daher richtet sich die Interpretation an der Forschungsfrage aus. Die ausgewählten Textpassagen einer GD werden auf zwei Stufen (Vogd 2010) bzw. zwei Ebenen (Mensching 2017) interpretiert: Auf der *ersten Stufe* (Vogd 2010) bzw. der *propositionalen Ebene* (Mensching 2017) geht es darum, was inhaltlich gesagt wird bzw. welche gemeinsamen Themen die Gruppe erarbeitet. Auf der *zweiten Stufe* (Vogd 2010) bzw. der *performativen Ebene* (Mensching 2017) folgt die Rekonstruktion des „Modus Operandi der Ausgangsentfaltung“ (Vogd 2010: 124) bzw. die „Analyse des Diskurses als Praxis der Kommunikation unter Mitgliedern“ (Mensching 2017: 63). So vollzieht sich der Wechsel der Beobachtung erster Ordnung zur Beobachtung zweiter Ordnung (Vogd 2010, S. 124). Dabei sind nicht alle Passagen von Diskussionen gleich interessant:

„In der rekonstruktiven empirischen Analyse werden beschreibende und erzählende Textsorten, in denen sich das konjunktive Wissen sowie der Habitus und Orientierungsrahmen dokumentieren von den theoretisierenden, in denen sich kommunikatives Wissen und Orientierungsschemata zeigen, unterschieden“ (Bohnsack 2013: 183).

Die Auswertung der GD erfolgt somit zirkulär in mehreren Dimensionen (Bohnsack 2014; Loos & Schäffer 2001; Przyborski 2004):

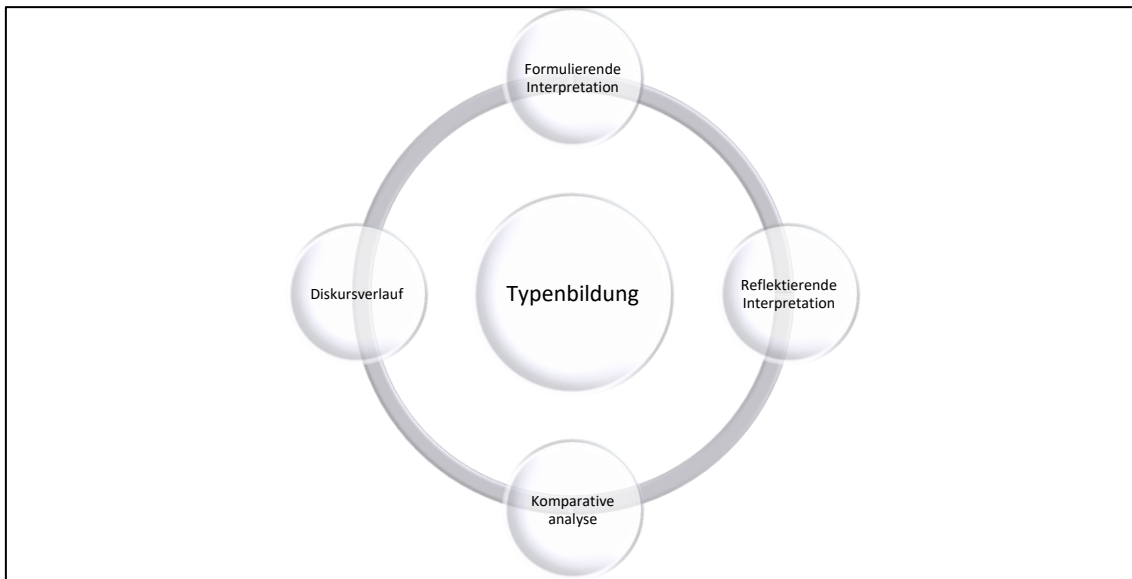


Abb. 5: Rekonstruktion nach der DM (eigene Abb.)

Die Erhebung durch Diskussionen finden zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Kommen neue GD dazu, werden sie empirisch mit bisherigen verglichen. Dies kann zu Änderungen der bisherigen Interpretationen führen. Durch qualitative Induktion wird anhand fallspezifischer Besonderheiten auf bereits bekannte Fälle geschlossen (Bohnsack 2010: 306f). Die Vergleiche der Fallspezifika und Homologien innerhalb der Einzelfälle helfen dabei minimale und maximale Kontrastierungen zu erkennen. Es bedarf also mindestens zweier Fälle, um Kontraste feststellen zu können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 237). Da es sich um eine qualitative Forschungsmethode handelt, ist am Ende nicht die Quantität der Fälle, sondern ihr Kontrast relevant.

Die Auswahl der Fälle, die für die Rekonstruktion geeignet sind, erfolgt nach Kriterien der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf die Typenbildung:

- Kommunikatives und konjunktives Wissen innerhalb eines Falls
- Passagen mit hoher metaphorischer und interaktiver Dichte
- Vergleichbare bearbeitete Themen der Fälle
- Gemeinsamer Habitus bzw. konjunktives Orientierungsproblem der Fälle
- Minimaler bzw. maximaler Kontrast innerhalb eines fallübergreifenden Orientierungsproblems
- Sättigung des Samples (Nohl 2013: 8)

Im Verlauf der Interpretation der für dieses Forschungsvorhaben erhobenen Daten kristallisierten sich vier Fälle heraus, die sich mit fünf zentralen Themen befassen und innerhalb eines gemeinsamen Orientierungsproblems durch minimale Kontraste einerseits und maximale Kontraste andererseits für einen sinngenetischen

fallübergreifenden Vergleich geeigneten (Nohl 2013: 16). Durch homologe Strukturen deuten sich bereits Typen an. Diese vier „Eckfälle“ (Thiersch 2014: 106) bilden das empirische Fundament der Typenbildung. Sie werden unter Einhaltung des Datenschutzes ausführlich interpretiert und beschrieben. Relevant erachtete Passagen aus zwei weiteren Fällen werden ebenfalls in die Interpretation und in die Komparation einbezogen. Im Gegensatz zu den Eckfällen werden diese Diskussionen in der Arbeit nur in wenigen Auszügen besprochen. Durch den Vergleich relevanter Passagen aller sechs Fälle gelingt die endgültige Typenbildung. Im Laufe der Erhebung und Rekonstruktion wird erkennbar, dass sich nur die Fälle aus Grundschulen für einen Vergleich eignen. Gleichzeitig zeigt sich daran, dass das konjunktive Erfahrungswissen der Lehrkräfte auf die Forschungsfrage bezogen professions- und schulartenspezifisch zu sehen ist. Dies wird auch durch die Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeiter*innen und der Leiterin einer Heimsonderschule bestätigt⁹². Aufgrund der sehr besonderen Bedingungen der Pandemie konnten im vorgegebenen Zeitfenster keine weiteren Diskussionen stattfinden, die die herausgearbeiteten Typen weiter hätten kontrastieren können. In mehreren Schulen ergab sich allerdings die Möglichkeit zu einer Hospitation. Die Eindrücke aus allen Diskussionen und Interviews, aus den Hospitationen und einer eigenen zwanzigjährigen Praxiserfahrung fließen als Erfahrungs- und Hintergrundwissen der Forscherin in die Interpretation ein.

4.3.1. Transkription

Die Transkription „mittleren Niveaus“ (Loos & Schäffer 2001, S. 56) ermöglicht „eine genaue Rekonstruktion der kommunikativen Bezugnahme der Teilnehmenden untereinander, unterschlägt nicht die sprachlichen Eigenheiten der Sprechenden ... und registriert ... wichtige parasprachliche Phänomene“ (ebd). Die Transkription bildet den ersten Schritt „in einer Reihe von Reduktionsschritten“ (Loos & Schäffer 2001:55) und ist somit bereits der Beginn der Interpretation. „Daher muss diese Gelenkstelle ... im Forschungsprozess mit Sorgfalt nachvollziehbar umgesetzt werden“ (Schieferdecker 2016: 44). Nach der GD „wird das gesamte Band abgehört, um einen Überblick über den *thematischen Verlauf* der Diskussion zu erstellen (Hervorh. i. O.)“ (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 107). Die Transkription und Interpretation der Eingangspassage - mit ihrer unmittelbaren Reaktion der Gruppe auf den Ausgangsstimulus - kann sich als sehr geeigneter und ertragreicher Einstieg in die Interpretationsarbeit erweisen (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 107). Die Transkription erfolgt unter Beachtung von

⁹² Beide Erhebungen wurden nicht in die Rekonstruktion einbezogen, dienen aber als Hintergrundwissen.

Transkriptionsregeln. Zeilennummern und Zeitangaben erleichtern die Orientierung (Bohnsack 2014: 252).

Einige Gruppendiskussionen wurden vollständig (alle Eckfälle), andere Gruppendiskussionen und manche Interviews teilweise transkribiert. Die Fälle werden neutral nach Farben benannt. Die Namen der Teilnehmenden werden durch Buchstaben nach der Reihenfolge im Alphabet ersetzt. In der Grundschule sind nur sehr wenig männliche Kollegen tätig. Um Zuordnungen zu verhindern und den Datenschutz sicher einzuhalten, wird bei den Lehrkräften durchweg die weibliche Form verwendet, auch wenn es sich um männliche Kollegen handelt. Da keine soziogenetische Typenbildung angestrebt wird, spielt das Geschlecht der Lehrkräfte im konjunktiven Wissen keine wesentliche Rolle. Namen von Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern und anderen Personen, die die Teilnehmenden während der Diskussion nennen, werden willkürlich durch neutrale Namen ausgetauscht. Rückschlüsse auf Herkunft, Nationalität etc. sind daher nicht möglich. Passagen, die auf Orte, Personen oder Schulen schließen ließen, werden gestrichen oder neutralisiert. Einfärbungen durch Dialekt oder regionale umgangssprachliche Äußerungen werden ebenfalls neutralisiert. Der Arbeit liegen die Transkriptionsregeln der Verwendeten Software „f4transkript“ und wenige Richtlinien der Transkription von Texten „TiQ“ (Bohnsack 2014: 253) zugrunde. Für eine bessere Verständlichkeit werden die Transkriptionsanmerkungen auf ein Minimum reduziert:

//	Beginn einer Überlappung
@	Lachen
(.)	Pause in Sekunden
(2)	Anzahl der Sekunden bei längeren Pausen
<u>genau</u>	Betonung
Hm (bejahend)	Zustimmung
Hm (verneinend)	Ablehnung
Unv.	Unverständlich

Tabelle 1: Transkriptionsregeln (eigene Abb. angelehnt an Bohnsack 2014:253)

Die Transkriptionen wurden von der Verfasserin selbst erstellt oder überarbeitet.

4.3.2. Formulierende und reflektierende Interpretation

Die erste Stufe der Rekonstruktion bildet nach der Transkription die formulierende Interpretation der ausgewählten Textpassagen. Die Analyseebene konzentriert sich auf

theoretisierende und argumentative Passagen (Asbrand 2011: 7). Wenn nötig, wird die Sprache der Akteur*innen wissenschaftlich verständlich umformuliert (Asbrand 2011: 7). Die formulierende Interpretation widmet sich dem „Was“, der kommunikativen Ebene, dem wörtlichen und expliziten Sinngehalt (Bohnsack 2013: 190), dem kommunikativen Wissen und den Inhalten in Form der Orientierungsschemata. Zunächst wird die „Strukturierung des Diskurses durch Formulierung von Überschriften und Paraphrasierung“ (Loos & Schäffer 2001: 61) vorgenommen. Diese erste Reflexion (Bohnsack 2010: 307) erfolgt, indem angesprochene Themen herausgearbeitet und schriftlich zu Ober- und Unterthemen zusammengefasst werden (Bohnsack 2014; 2010; Wäckerle 2018b: 332). Berücksichtigt werden muss dabei, wann ein Thema beginnt, wie es sich „entfaltet“ und wann bzw. wie es im Diskurs beendet wird (Vogd 2010: 130f). Die in der formulierenden Interpretation hervortretenden paraphrasierten Themen, werden mit denen anderer GD verglichen und auf Gemeinsamkeiten hin untersucht. Passagen, die eine „besondere interaktive und metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2014: 137) und eine „thematische Relevanz“ für die Fragestellung und das Forschungsinteresse aufweisen, werden dann für die reflektierende Interpretation ausgewählt (ebd.). Für alle sechs Fälle der vorliegenden Arbeit wurde eine *formulierende Interpretation* des gesamten Diskurses angelegt.

Auf der Stufe der reflektierenden Interpretation wechselt die Frage „Was“ (gesagt wurde) zur Frage nach dem „Wie“ (Bohnsack et al. 2003/2018), also nach den „Motiven“ (Nohl 2013: 37) bzw. der Erklärung für die Handlungspraktiken, die den Aussagen zugrunde liegen.

„Äußerungen der Alltagskommunikation werden als Dokumente für dahinterliegende Muster angesehen“ (Asbrand 2011: 1).

Mit dem Wechsel von der Frage, was kulturelle oder gesellschaftliche Tatsachen sind (kommunikatives Wissen) zur Frage danach, wie diese hergestellt werden, nach den sozialen Prozessen ihrer Herstellung (Bohnsack 2013: 177) „gelingt es, das handlungsleitende Wissen, also die tieferliegenden und semantischen Gehalte, das inkorporierte und vorreflexive Wissen zu rekonstruieren“ (Sturm 2015a: 11). Die Frage nach dem „Wie“ bezieht sich nicht auf einzelne Diskussionsbeiträge. Sie ist vielmehr „Dokument für ein Grundmuster ..., das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen präformiert“ (Loos & Schäffer 2001: 63). Die dokumentarische Interpretation setzt da an, wo „die tieferliegenden und unhintergehbaren Bezugsprobleme liegen“ (ebd.). So lässt sich erkennen „wie bestimmte Antworten wiederum ihre eigenen Sachzwänge erzeugen, die dann bestimmte Lösungswege zu mehr oder weniger stabilen Orientierungen verfestigen lassen“ (Vogd 2010: 124). Die sozialwissenschaftlich Beobachtenden haben die Aufgabe „den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes

handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv)“ zu Tage zu bringen (Bohnsack et al. 2001/2013: 12). Das heißt, es interessiert auch nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert (Bohnsack 2014: 65). Der/die Interpretierende muss sich dafür fremde Erfahrungsräume sowohl durch „immanentes Verstehen“ als auch durch „Interpretation“ zugänglich machen (Mannheim et al. 1980: 277). Nur so erschließt sich eine „Regelhaftigkeit, welche den Erforschten als implizites Wissen verfügbar ist, dem Interpretierenden aber bisher unbekannt war“ (Bohnsack 2013: 188). Nach der propositionalen Ebene (das, was explizit gesagt wird) geht es auf performativer Ebene (wie die Diskussionsgruppe das Gesagte implizit weiterführt) über die einzelnen Redebeiträge hinaus hin zu „Verschränkungen“ ineinander (Bohnsack 2014: 142), also um den Orientierungsrahmen und die „Gesamtcharakteristika des Falles“ (Bohnsack et al. 2003/2018: 57). Mit der Analyse der Verschränkung der Redebeiträge wird auch das „Gerüst‘ des kollektiven Rahmens der Gruppe“ rekonstruiert (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 109). Denn im Sinne des Interpretationsverfahrens der DM erschließt sich die „tieferliegende Semantik einer Äußerung, ihr dokumentarischer Sinngehalt, also nicht durch die ihr attribuierte Intention, sondern durch die (Rekonstruktion der) Reaktion oder genauer: die Sequenz der Reaktionen und Re-Reaktionen der anderen Beteiligten“ (Bohnsack 2013: 187). Diese implizite Perspektive fördert der/die Beobachtende durch seinen/ihren Zugang zur Handlungspraxis und der dieser Handlungspraxis innewohnenden Strukturen zutage (Bohnsack et al. 2001/2013: 13). Die „Rekonstruktion von Relationen, Prozessdynamiken und Zurechnungsvorgängen“ wird als „Beobachtung zweiter Ordnung“ bezeichnet (Vogd 2010: 131). Hier zeigt sich der Vorteil einer Gruppendiskussion für die Erforschung konjunktiven Wissens, denn „die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen ist darauf angelegt, kollektive Praktiken und Orientierungen der Gruppe zu rekonstruieren (Breitenbach 2001/2013: 181).

Die Transkripte werden im Hinblick auf übergreifende, oft implizite, handlungsleitende Orientierungen hin interpretiert (Bohnsack et al. 2003/2018: 103).

„Es geht also letztlich nicht darum, wie einzelne Gruppen inhaltlich ein bestimmtes Thema bewerten, ob sie ihm bspw. positiv oder negativ gegenüberstehen, sondern wie sie es behandeln...“ (Loos & Schäffer 2001: 63)

Eine Gruppendiskussion als ein „selbst steuerndes Kommunikationssystem“ ermöglicht es der/dem Interpretierenden zu „jenen Sinnschichten vorzudringen, die im Gespräch unabhängig von den Intentionen der einzelnen Individuen und überhaupt unabhängig von deren Bewusstsein repräsentiert werden“ (Bohnsack 2010: 304). Bei der reflektierenden Interpretation liegt der Fokus darauf, „wie sich die Argumentationen in

der Gruppe entwickeln, welche Beispiele dazu angeführt werden, ob es wechselseitige Bezüge der Diskussionsteilnehmer/innen untereinander gibt, welche gemeinsamen Orientierungen sich durch die Art und Weise des Diskussionsganges erschließen lassen (Mensching 2017: 72).

„Wissenssoziologen in der Tradition Mannheims gehen... davon aus, dass man bei der Analyse von Gruppendiskussionen nicht nur auf der Ebene der konkreten Gruppe selbst valide Ergebnisse erzielen kann, sondern dass sich auch Strukturen herausarbeiten lassen, die auf Phänomene jenseits der Diskussion verweisen...“ (Lamnek 1999/2005: 62).

Von den vier Eckfällen dieser Samples wurde die gesamte Diskussion formulierend und reflektierend interpretiert. Von den ergänzenden Fällen erfolgte dies an für die komparative Analyse bedeutsamen Sequenzen. In der Präsentation der Fälle werden zu Beginn einer jeden Sequenz die kommunizierten Differenzen aufgelistet. Sie bilden das für die Rekonstruktion entscheidende Orientierungsschemata bezogen auf das Forschungsinteresse. Auf eine kurze thematische Zusammenfassung folgt dann die ausführliche Diskursbeschreibung als Zusammenfassung von formulierender und reflektierender Interpretation.

4.3.3. Diskursbeschreibung

Auch die Diskursbeschreibung stellt einen wichtigen Interpretationsschritt innerhalb der DM dar. Der Orientierungsrahmen der Gruppe dokumentiert sich sowohl in Abschnitten, die auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hindeuten, in denen die Teilnehmer*innen sich aufeinander beziehen und sich gemeinsam fokussieren, als auch im spezifischen Modus der Diskursorganisation (Bohnsack 2003; Przyborski 2004; Bohnsack 2013a: 190; Bohnsack 2014: 126;). Unter einer Diskursorganisation versteht man die „Art und Weise, wie die Sprecher aufeinander Bezug nehmen“ (Loos & Schäffer 2001). Für die Analyse von Gruppendiskussionen bedeutet dies, dass erst eine genaue Rekonstruktion sowohl der Diskursorganisation als auch der Dramaturgie des Diskurses innerhalb von Diskurseinheiten es ermöglicht, die subjektiv-intentionalen Sinngehalte der Einzeläußerungen im Blick auf kollektive Bedeutungsmuster zu identifizieren (Bohnsack 2014: 112). Eine Diskurseinheit besteht aus mindestens drei Diskursbewegungen: Proposition, Elaboration, Konklusion (Loos & Schäffer 2001: 67f) oder auch Proposition, Reaktion, Synthese (Bohnsack 2014: 127). In der Proposition zeigt sich eine thematische Orientierung. Darauf folgt eine Reaktion/Elaboration, d.h. das Thema wird beibehalten in Form einer Validierung („ja“), Differenzierung („ja, aber“) oder Opposition („nein“). Mit der Konklusion/Synthese werden eventuell Erfahrungen und Einschätzungen zu einem

gemeinsamen Orientierungsrahmen integriert und das Thema kommt zum Abschluss (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 109).

Man unterscheidet zwischen inkludierenden und exkludierenden Modi der Diskursorganisation (Przyborski 2004: 216). Inkludierende Modi verlaufen parallel⁹³, antithetisch⁹⁴ oder univok⁹⁵, exkludierende Modi dagegen oppositionell⁹⁶ oder divergent⁹⁷ (Przyborski 2004: 286f). Da sich nur in inkludierenden Modi ein kollektiver Orientierungsrahmen zeigt, kann durch die Rekonstruktion der Diskursorganisation festgestellt werden, ob es sich überhaupt um eine Gruppe im Sinne eines gemeinsamen Habitus oder eines Milieus handelt (Loos & Schäffer 2001: 66). Passagen innerhalb von Diskursverläufen mit „interaktive[r] Dichte“ bilden „dramaturgische Höhepunkte“ des Diskurses (Bohnsack 2014: 125). Diese Höhepunkte, die sich durch emotionale und zahlreiche Beteiligungen, Bestätigungen, Ergänzungen, Sprecherwechsel auszeichnen, werden „Fokussierungsmetapher“ genannt (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 108). Durch die Interpretation der Diskursorganisation der Diskussion kann ein gemeinsamer Orientierungsrahmen der Gruppe rekonstruiert werden (Mensching 2017: 72).

Im vorliegenden Sample erfolgt die Diskursbeschreibung sequenzweise.

4.3.4. Komparative Analyse

Die Komparative Analyse der Fälle schließt an die formulierende und reflektierende Interpretation an und sie ist Voraussetzung für eine Typenbildung (Bohnsack et al. 2018a: 25). Vergleiche werden sowohl fallintern als auch fallübergreifend durchgeführt (Bohnsack 2010) um ein homologes Muster der einzelnen Gruppen bzw. „fallspezifischer Besonderheiten“ (Sturm 2015a: 11) einerseits, sowie Gemeinsamkeiten oder Kontraste der Gruppen andererseits zu finden. Eine „Regelmäßigkeit, die der Handlungspraxis in ihrer Sequenzialität unterliegt, ist also - mit einer komparativ angelegten Sequenzanalyse - zu rekonstruieren“ (Nohl 2013: 38). Ein spezifischer Orientierungsrahmen zeigt sich erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle (Bohnsack et al. 2003/2018: 57). Seine Rekonstruktion ist nur möglich, indem man „ihn systematisch und konturiert von anderen Orientierungsrahmen zu unterscheiden vermag, innerhalb derer dasselbe Thema ebenso hätte bearbeitet werden können oder -empirisch fundiert - bereits bearbeitet worden ist“ (Bohnsack 2010: 306). Der

⁹³ Gleiche Orientierung in allen Diskursbewegungen.

⁹⁴ Gemeinsame Orientierungsgrundlage wird oft erst in der Konklusion/Synthese deutlich.

⁹⁵ Gleichzeitiges Sprechen der ganzen Gruppe.

⁹⁶ Widersprechende Orientierungen ohne Konklusion/Synthese.

⁹⁷ Eher verdeckte Rahmeninkongruenz.

fallübergreifende Vergleich setzt zunächst an gemeinsamen Themen der Fälle als „Tertia comparationis“ an (Wäckerle 2018: 332).

„Im Vergleich unterschiedlicher - aber thematisch ähnlicher - Kontexte, also etwa thematisch ähnlicher Passagen von Gesprächen, wird ... herausgearbeitet, *wie* (Herv. i. Orig.), das heißt in welchem Orientierungsrahmen das Thema bearbeitet wird“ (Bohnsack 2010: 308 f).

Im Falle von Gruppendiskussionen „werden in diesem Arbeitsschritt also zunächst thematisch vergleichbare Passagen aus mehreren Gruppendiskussionen auf gemeinsame Orientierungsmuster hin untersucht (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 110). In einem nächsten Schritt werden die Analysen dann vom Thema gelöst.

„Welche impliziten Orientierungen sich innerhalb eines Falls dokumentieren, kann rekonstruiert werden, indem gefragt wird, wie dasselbe Thema in unterschiedlichen Fällen bearbeitet wird (fallvergleichend) oder indem homologe Orientierungsmuster innerhalb eines Falles gesucht werden“ (Asbrand 2011: 11)

Besonders Kontrastfälle können dabei helfen, „Sinnzusammenhänge“ in bereits interpretierten Fällen erst zu entdecken (Nohl 2013: 16). Die ähnlichen oder kontrastierenden Orientierungsrahmen werden als Modi Operandi zum neuen Tertium Comparationis.

„Dem komparativen Prinzip folgend wird entlang von (positiven und negativen) Gegenhorizonten sukzessive ein Orientierungsrahmen rekonstruiert, der sich von anderen Orientierungsrahmen kontrastierend abgrenzen lässt bzw. anderen rekonstruierten Orientierungsrahmen ähnlich ist“ (Martens & Wittek 2019: 289).

Durch diese Vergleiche und die Suche nach Gemeinsamkeiten und Kontrasten gelingt es den Interpretierenden die eigene Standortgebundenheit bzw. „Seinsverbundenheit“ (Loos & Schäffer 2001: 71) methodisch zu kontrollieren und den eigenen Vergleichshorizont sukzessive durch die der Fälle und Orientierungsrahmen zu ersetzen (Loos & Schäffer 2001: 71). Es wird möglich, einen etwaigen „blinden Fleck“ selbstreflexiv in den Blick zu nehmen (Bohnsack et al. 2018a: 36). Die komparative Analyse findet daher während des gesamten Interpretationsprozesses statt und endet erst bei der „typologischen Nebeneinanderstellung der Orientierungsrahmen“ (Nohl 2013: 44).

Zu Beginn der Datenauswertung wurden die Fälle zunächst themenspezifisch und in Sequenzen verglichen. Später dienten nicht mehr Themen, sondern Orientierungen als Vergleich. Die komparative Analyse wurde bei jedem neu hinzukommenden Fall erneut durchgeführt.

4.3.5. Typenbildung

Die Dokumentarische Methode unterscheidet im Wesentlichen zwischen sinngenetischer und soziogenetischer bzw. relationaler Typenbildung⁹⁸ (Nohl 2013: 61). Die praxeologische Typenbildung der DM basiert auf der reflektierenden Interpretation und der Rekonstruktion eines konjunktiven Wissens als Orientierungsrahmen bzw. Habitus und „den für einen spezifischen Habitus typischen ‚modus operandi‘“ (Vogd & Amling 2017: 15f). Sie geht daher über eine Typenbildung hinaus, die im kommunikativen Wissen und dem Common Sense verbleibt (Bohnsack 2010: 298).

„Erst vor dem Hintergrund der komparativen Analyse und ihrer Vergleichsbezüge (Tertia Comparationis) lässt sich die konjunktive Bezogenheit der Fälle aufeinander herausarbeiten, die im Forschungsverlauf stetig modifiziert wird und sich nach und nach in einer Sättigung der Fälle zu einer Basis- oder Ausgangstypik ... konturiert“ (Wäckerle 2018: 331).

In Folge der komparativen Analyse dienen bei der Typenbildung nicht mehr Themen und Fälle selbst, sondern die Orientierungsrahmen der Fälle als Tertia Comparationis (Schäffer 2010/2018: 70). Die Auswahl der Fälle nach sowohl vergleichbar ähnlichen als auch kontrastreichen Orientierungsrahmen ist ein zentrales Element der Typenbildung (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 110). Zu Beginn dieses Interpretationsschritts steht also die Suche nach gemeinsamen oder unterschiedlichen Sinnmustern von Orientierungsrahmen, um die Interpretation von Einzelfällen hin zu Typen zu überführen (Nohl 2017: 9).

„Die erste Stufe der Typenbildung ist dann erreicht, wenn durch die Kontraste zwischen den Fällen hindurch ein ihnen allen gemeinsamer Habitus oder Orientierungsrahmen bzw. ein gemeinsames Orientierungsproblem in Ansätzen identifizierbar ist“ (Bohnsack 2013: 194).

Ein Orientierungsproblem wird dann auf ähnliche oder unterscheidbare Weise bearbeitet. Die Gemeinsamkeiten einerseits und Kontraste andererseits (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009: 110), verschaffen dem/der Interpretierenden „Zugang zum Habitus als strukturierende Struktur“ (Bohnsack 2013: 186) und ermöglichen eine sinngenetische Typenbildung (Bohnsack 2010: 308). So wird der „abstrahierte Orientierungsrahmen oder Typus selbst zum tertium comparationis“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019: 31f).

⁹⁸ Auf eine Auseinandersetzung mit der Relationalen Typenbildung wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zum Tragen kommt. Es wird auf Nohl (2013) verwiesen.

„Es wird deutlich, dass sich eine differenzierte Typik erst aus dem systematischen Verschieben des Tertium Comparationis und des hierdurch definierten Bezugsproblems ergibt“ (Vogd 2018: 361).

Insgesamt lässt sich die Typenbildung als eine Form des zunehmend abstrakten Zusammenfassens und Unterscheidens beschreiben (Schäffer 2010/2018: 85).

„Die Typenbildung in der dokumentarischen Methode zielt darauf ab, fallübergreifende Orientierungsrahmen, in denen Themen und Probleme bearbeitet werde, zu identifizieren“ (Nohl 2013: 8).

Den Ausgangspunkt bilden Themen und handlungsleitenden Orientierungen, die sich in der Handlungspraxis und Erfahrungswelt der untersuchten Personen und Gruppen dokumentieren (Nohl 2013: 41), „dort, wo der in reflektierender Interpretation rekonstruierte Orientierungsrahmen ... als homologes Muster an unterschiedlichen Fällen identifizierbar wird, sich also von der fallspezifischen Besonderheit gelöst hat“ (Bohnsack et al. 2018a: 23). Die Typenbildung setzt dabei „nicht am ganzen Fall an, sondern an bestimmten Aspekten“ (Nohl 2013: 41). Innerhalb eines übergreifenden Orientierungsproblems kann es möglich sein, sinngenetische Typen der Handlungspraxis zu generieren, „die im Zusammenspiel eine Typik bilden“ (Schäffer 2010/2018: 68).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die sinngenetische Typenbildung. Innerhalb einer gemeinsamen Basisrahmung bzw. eines Orientierungsproblems aller Fälle werden das kommunikative Wissen als Orientierungsschemata und konjunktives Wissen als Habitus bzw. Orientierungsrahmen i.e.S. sowie das Spannungsverhältnis zwischen beiden als Orientierungsrahmen i.w.S. bzw. Modus Operandi rekonstruiert und typisiert. Dabei wird im Sinne Bohnsacks (2017a: 240) auf die Spezifizierung von Orientierungsrahmen i.e.S und Orientierungsrahmen i.w.S. im Einzelfall verzichtet (Bohnsack 2017a: 240) und allgemein von Orientierungsrahmen gesprochen. Die Rekonstruktion eines konjunktiven Erfahrungsraums erfordert neben der sinngenetischen auch eine soziogenetische Typenbildung (Bohnsack 2017b:115) bezüglich sozialer Kategorien wie z.B. Geschlecht, Generation oder Organisationseinheit der Teilnehmenden (Nohl 2013: 61; Bohnsack 2017b:115). Da soziale Differenzkategorien zur Beantwortung der Forschungsfrage keinen entscheidenden Mehrwert versprechen (Nohl 2013: 55) und den Rahmen einer Dissertation sprengen, werden mögliche soziogenetische Typen lediglich als Exkurs angedacht. Die Rekonstruktion eines konjunktiven Erfahrungsraums erfolgt nicht.

5. Empirische Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens von Lehrkräften zu Differenz und Differenzierung in Interaktionen der Grundschule

Die empirische Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens erfolgt im Forschungsprozess zirkulär, muss aber linear verschriftlicht werden. Die Forschenden sind daher den Leser*innen bei der Rekonstruktion mehrere Schritte voraus. Die schriftliche Darstellung des Rekonstruktionsprozesses und der Ergebnisse ist Bestandteil der Interpretation und Rekonstruktion. Die sechs interpretierten Fälle werden in der Arbeit schon nach Typen unterteilt präsentiert, obwohl die Basisrahmung und die sinngenetische Typenbildung erst in späteren Kapiteln erfolgt. Es werden die Fälle zusammengefasst, in denen sich fallübergreifende und homologe Orientierungsmuster der Basisorientierung andeuten. Die Fälle eines Typs zeichnen sich durch Minimalkontraste aus, während die beiden Typen untereinander Maximalkontraste der jeweiligen Fälle bilden. Dadurch gelingt es, die Leser*innen in den Rekonstruktionsprozess vom Themenvergleich über den Fallvergleich zum Vergleich der handlungsleitenden Orientierungen als Modi Operandi einzubinden. Die vier Eckfälle werden ausführlich, die beiden weiteren Fälle nur nach relevanten Passagen präsentiert.

Fälle (in Reihenfolge der Erhebung)	Schulart	TN insg.	TN Schulleitung	TN Grundschull.	TN Sonderpäd.
Grün	Grundschule	5	-	4	1
Orange	Grundschule	5	1	4	1
Blau	GMS (mit Grundschule)	2	-	1	1
Schwarz	Grundschule	2	-	2	-
Lila	Grundschule	4	1	3	1
Rosa	Grundschule	3	-	3	-

Tab 2: Übersicht Fälle

Bei der Beschreibung der Fälle wird entlang des Transkripts und der Themen sowohl das kommunikative Wissen als Orientierungsschemata als auch das konjunktive Wissen als Orientierungsrahmen herausgearbeitet. Zu Beginn der Präsentation eines Falls stehen wichtige Informationen zu den Teilnehmer*innen, ihrem schulischen Rahmen, zur Schule und zum Setting der Diskussion. Aus Datenschutzgründen sind die Informationen so detailliert wie nötig und so unspezifisch wie möglich. Im ersten Interpretationsschritt nach der Transkription wird in der formulierenden Interpretation der thematische Verlauf und das Orientierungsschemata als kommunikatives Wissen eines Falls rekonstruiert. Themen sind dann für die Interpretation wichtig, wenn sie mit der Fragestellung der Erhebung in Zusammenhang stehen oder sich als für die Diskussionsgruppe besonders bedeutsam herausstellen. Nicht in allen Fällen werden dieselben Themen angesprochen. Auch Themen einzelner Fälle können für die reflektierende Interpretation und den Orientierungsrahmen eines Falls bedeutsam sein.

In vier Fällen können allerdings folgende fünf gemeinsame Themenfelder gefunden werden:

- **Beobachtung der Differenz von Schüler*innen:** Für den Fall relevante Differenzen von Schüler*innen
- **Unterrichtlicher Umgang mit Differenz:** Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe als Aufgabe für die Lehrkräfte
- **Kollegiale Zusammenarbeit:** Relevanz der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen
- **Rahmenbedingungen und Strukturen:** Wahrnehmung von gesellschaftlichen und schulischen Chancen und Grenzen
- **Schule und Gesellschaft:** Gegenseitige Bedingungen und Zusammenhänge.

Anhand der gemeinsamen Themen als kommunikatives Wissen ist es möglich, in einem weiteren Schritt die Orientierungen der Fälle als konjunktives Wissen innerhalb der Themen und darüber hinaus zu vergleichen. Die Darstellung der Fälle rückt daher auch die Passagen ins Zentrum, die sich um obige Themen drehen.

Der Einstiegsimpuls für alle sechs Diskussionen lautete: In Ihrer Schule begegnen Sie der Vielfalt der heutigen Gesellschaft. Die Diskurse der Fälle werden im zeitlichen Verlauf der Diskussion beschrieben und interpretiert. Der Diskursverlauf wird nach Sinnsequenzen gegliedert und interpretiert. Fokussierungsmetaphern mit interaktiver und metaphorischer Dichte bilden zentrale Elemente der Interpretation. Zu Beginn einer Sequenz werden die thematisierten Differenzbeobachtungen der Lehrkräfte aufgeführt, weil sie als kommunikatives Wissen in Bezug auf die Fragestellung eine wesentliche

Rolle spielen. Die Handlungspraxis der Lehrkräfte ist im Rahmen der Arbeit insbesondere bezüglich der Differenzbeobachtung relevant. Am Ende jeder Sequenz wird das konjunktive Wissen als Orientierungsrahmen der Sequenz nochmals herausgearbeitet und mit Textbeispielen belegt. In einem weiteren Unterkapitel erfolgt dann die Darlegung des Spannungsverhältnisses von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen des Falls. Da es hier um den Modus Operandi („Wie“) des Falles geht, wird auf Textbeispiele („Was“) verzichtet.

Themen	Sequenzen					
	Blau	Orange	Rosa	Grün	Lila	Schwarz
<i>Beobachtung der Differenz von Schüler*innen</i>	I,	II, III, VII; IX	I, II	I	I	I
<i>Unterrichtlicher Umgang mit Differenz</i>	II	I, X, XI, XI	III	I, III, IV, V, VI	III, IV, VII,	II, III
<i>Kollegiale Zusammenarbeit</i>	III	VIII, XII	III	VII, VIII, IX, XIV	II, VI,	-
<i>Rahmenbedingungen und Strukturen</i>	IV, V, VI, IX, X, XI	VI, XI	-	III, IV, VI, X, XI, XIII, XIV	IV, V	II
<i>Schule und Gesellschaft</i>	VII, VIII	IV, V	-	XII,	I	I

Tab.3: Themen und Sequenzen

5.1. Fälle Typ I: Blau, Orange und Rosa

Die Eckfälle Blau und Orange sowie der ergänzende Fall Rosa stehen für Typ I. Die Teilnehmer*innen der beiden Eckfälle unterrichten in Klassen des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne *SPF*. Die Teilnehmer*innen von Fall Rosa sind an einer Grundschule tätig, in der bisher nur vereinzelt Schüler*innen mit *SPF* inklusiv unterrichtet wurden.

5.1.1. Fall Blau

5.1.1.1. Falldarstellung und Diskursbeschreibung

Die Gruppe setzt sich aus einer Grundschullehrerin (A) und einer Sonderpädagogin (B) einer Gemeinschaftsschule (GMS: Klasse 1-10) zusammen. Die Schule befindet sich in einer ländlichen Gemeinde mit räumlicher Nähe zu einer Großstadt. Sie wird von insgesamt ca. 500 Schüler*innen besucht und kooperiert mit verschiedenen SBBZ. Es werden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf *Lernen*, *ESENT* und *GENT* inklusiv beschult. An der Schule sind mehrere Sonderpädagog*innen tätig, die je nach Förderbedarf für bestimmte Schüler*innen zuständig sind. Zwei Sonderpädagog*innen tragen die Verantwortung für die Förderung der Schüler*innen mit *SPF Lernen*. Die Grundschule der GMS ist eine offene Ganztageschule.

A ist als Grundschullehrerin Klassenlehrerin einer vierten Klasse, B ist als Sonderpädagogin mit vollem Deputat für die Schüler*innen mit *SPF Lernen* zuständig. Bei der Transkription und der formulierenden Interpretation des Falls entstand spontan der Eindruck, dass die beiden kaum geteilte Orientierungen zeigen. In weiten Passagen berichten sie von sehr unterschiedlichen Erfahrungshorizonten. Durch die intensivere Beschäftigung mit Fall Blau, auch in der Forschungswerkstatt und einem Methodenworkshop, konnten aber doch interaktiv und metaphorisch dichte Stellen gefunden werden, die auf eine gemeinsame Handlungspraxis hindeuten.

A: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin

B: Sonderpädagogin *SPF LERNEN* (Für Schüler*innen mit *SPF ESENT* sind andere Sonderpädagoginnen zuständig) in verschiedenen Klassen

SEQUENZ I: Beobachtung von Differenz in Schule und Gesellschaft

Z 1-4

GDL: Also, der Impuls ist der: In Ihrer Schule begegnen Sie der Vielfalt der heutigen Gesellschaft. 00:25-4#

A: stimmt 00:24-5#

Alle lachen 00:24-5#

Noch bevor die GDL ihre Erzählaufforderung zu Ende formuliert, signalisiert A durch ihre sehr schnelle und deutliche Zustimmung, dass sie der aufgeworfenen Proposition des Impulses voll zustimmt. Die klare Zustimmung As bringt sowohl die GDL als auch ihre Kollegin B zu einem herzlichen Lachen. Dem gemeinsamen Lachen liegt ein unmittelbares Verstehen zugrunde, das auf einem geteilten Erfahrungswissen beruht.

Sowohl die Gesellschaft als auch die Schüler*innen werden von allen dreien als vielfältig erlebt. Die Proposition des Impulses durch die GDL wird spontan validiert.

Inhalt: Schulische Vielfalt bewegt sich zwischen „gymnasial“ und „lernschwach“. Zwischen diesen Polen muss A einen Spagat machen. B hat mit der Vielfalt weniger zu tun. Sie braucht aber Informationen über bestimmte Kinder und will selbst testen dürfen. Nur dann kann sie ähnlich wie eine Zahnärztin die richtige Diagnose stellen.

Beobachtung von Differenz: Gymnasiale/lernschwache Kinder; Niveaus; Vielfalt ist gewinnbringend; Diagnose und Vorinformationen;

Z 7-59

A: Also, wenn wir die Vielfalt erst mal beschreiben, wir haben ja echt vom (.)gymnasialen Kind bis zum (.)nicht erzogenen, hätte ich gesagt. Dann lernschwach. Jetzt so körperliche Behinderungen haben wir ja eigentlich keine. Wir haben einen, der mit den Augen Probleme gehabt hat, oder? Aber wir haben Schwerpunkt L und E. Und der Spagat, ist jetzt00:57-8#

B: //und E //hm (bejahend)01:03-2#

A: das ist jetzt einfach mein Grundgefühl, der zerreißt mich jeden Tag. Dieser Spagat vom L-Kind zum Gymnasialen. 01:10-8#

B: Also ich habe da hm andere. Ich habe hauptsächlich mit den Kindern Förderbedarf L zu tun. Diese Bandbreite 01:23-6#

A: //hm (bejahend) 01:31-0# 01:31-0#

B: die ganzen Niveaus, die wir haben, die beschäftigen mich jetzt nicht so intensiv. Aber die Vielfalt ist zum Teil anregend und für manche Kinder ist es gewinnbringend, nicht für alle. Und ich nehme des Kind so wie´s ist. So, wie´s man mir meistens serviert. Sagen wir mal so. Inzwischen möchte ich sogar, das ist meine, nicht nur Bitte, sondern Forderung, dass ich die Kinder, mit denen ich zu tun habe, dass ich da ein bisschen Vorinformationen kriege. 02:10-8#

A: //hm (bejahend), stimmt. 02:13-3#

B: Des war am Anfang nicht für alle einsichtig. 02:19-1#

A: //hm (bejahend) 02:19-1#

B: Aber dadurch, dass wir im Moment nicht mehr testen dürfen, das hat sich geändert. Ich darf keinen Sonderpädagogischen Dienst mehr machen, hm, muss ich einfach wissen, wenn ich ein Kind kriege, h, wo, der Schwerpunkt der Schwäche 02:37-3#

A: //hm (bejahend) 02:39-7#

Da sind wir sogar echt eher hinters Licht geführt worden, teilweise. Also, des wird eher verschleiert02:41-8#

B: //ja, ja02:43-0#

A: sogar und uns das Leben noch schwerer gemacht, dann 02:44-3#

B: //ja, ja 02:49-9#

B: ja, weil die Eltern haben ja das Wahlrecht im Grunde. Aber erst dann, (3), wenn das Kind (.) getestet ist. Wenn man weiß, es liegt ein Förderbedarf vor. Dann können die Eltern ja sagen: des geht jetzt an ein SBBZ oder an eine Regelschule oder Gemeinschaftsschule. Und da möchte ich schon inzwischen wissen, ohne Voreigenommenheit, jeder ist wie er ist. 03:38-7#

A: //hm (bejahend) 03:38-7#

B: Aber ich will wissen, wenn ich Zahnweh habe, geh ich zum Zahnarzt und wenn ich, äh, ich muss wissen, 03:26-5#

A: // hm (bejahend) 03:26-5#

B: hat des Kind ähm Rechenschwäche. Mit der Zeit krieg ich das raus. Aber dann ist ähm ein halbes Jahr ins Land gegangen und das ist ähm lange Zeit. 03:35-8#

A: Ja.

Diskursbeschreibung:

A beschreibt ihre heterogene Schülerschaft. Ihre Erzählung ist dabei eher affektiv. Sie hat hauptsächlich Leistungsdifferenz im Blick und orientiert sich an den beiden Polen „gymnasial“ und „nicht erzogen“. Als weitere Differenz findet sie „lernschwach“ vor. Körperbehinderung erwähnt sie als Differenz ohne eigene Erfahrung damit. Andere Kategorien (wie Geschlecht, Migration, sozialer Hintergrund) sind für A in diesem Zusammenhang nicht erwähnenswert. Leistungsvermögen wird als positiver Horizont erlebt. Dass A mit einer großen Leistungsdifferenz zu tun hat, verstärkt sie in ihrer Darstellung, indem sie die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte L (für Förderbedarf Lernen) und E (für Förderbedarf *ESENT*) extra erwähnt. Diese werden als Merkmale von Schüler*innen und als Gegenhorizont zu Leistungsbereitschaft aufgeführt. Letzterer wird sogar parallel von B vorgegriffen, wodurch einerseits ein konjunktives Wissen deutlich wird und andererseits das Verhalten von Schüler*innen als weitere Differenz ins Gespräch kommt. Diese gesonderte Differenz wird im weiteren Verlauf aber wenig beachtet. A erlebt die Leistungsvielfalt als problematisch und fühlt sich zwischen den beiden für sie unvereinbaren maximalen Polen von leistungsschwachen und leistungsstarken Schüler*innen „zerrissen“. Leistungsdifferenz verursacht Belastung. Sie fühlt sich explizit für alle Leistungsniveaus verantwortlich, kann der Verantwortung aber implizit nicht zufriedenstellend nachkommen. Mit der Metapher eines „Spagats“ verbindet sie eine negative Anstrengung. B bringt ihr Erleben der Vielfalt antithetisch ein, da sie als Sonderpädagogin hauptsächlich für die Gruppe der Schüler*innen mit *SPF* „L“ Verantwortung trägt. Daher erlebt sie eine stark reduzierte Leistungsheterogenität, ist sich weiterer Leistungsdifferenzen („die ganzen Niveaus“), jedoch bewusst. B teilt As Orientierung an Leistungsdifferenz als Problematik und sieht zwar die Bandbreite („wir haben“), mit der A sich konfrontiert zeigt, fühlt sich persönlich aber nicht belastet. Die Zuständigkeit beider Lehrkräfte für bestimmte Kinder bzw. Gruppen orientiert sich ebenfalls an der Leistung bzw. am *SPF*. Während B nur für die Kinder mit *SPF* zuständig ist, fühlt sich A einem breiten Leistungsspektrum verpflichtet, diesem aber nicht gewachsen. B stellt noch eine andere Differenz her: Vielfalt als Nicht-/Gewinn und nicht-/anregend für Schüler*innen. Sie distanziert sich zunächst vom problembehafteten Vielfaltserleben der Grundschullehrerin, indem sie erwähnt, dass sie

jedes Kind so nähme, „wie´s ist.“ Dadurch schreibt sie dem bezeichneten Kind eine stabile und natürliche Differenz zu. B elaboriert die Orientierung weiter. Das Vorwissen über die Schüler*innen mit *SPF*, für die sie zuständig ist, stellt für sie als Sonderpädagogin die Voraussetzung, um der Leistungsdifferenz gerecht werden und die Schüler*innen mit *SPF* individuell fördern zu können. Die Leistungsdifferenz wird als personenbezogene Voraussetzung angenommen. Diese Orientierung betätigt A mit „ja, stimmt“ explizit. Schüler*innen ohne *SPF* werden im Zusammenhang der Entwicklungs- und Lernstand nicht erwähnt. Auch hier zeigt sich eine habituelle Übereinstimmung in der Wahrnehmung zweier unterschiedlicher Gruppen.

Da B selbst keine Leistungstests mehr durchführen darf, ist sie auf Vorinformationen von anderen angewiesen, um die Schwächen und Abweichungen der Schüler*innen mit *SPF* zu kennen. A und B teilen die Orientierung, dass diese Informationen teilweise von anderen bewusst zurückgehalten werden, was für sie den Umgang mit Leistungsdifferenz deutlich erschwert. Das konjunktive Wissen zeigt sich auch in der Verwendung des Plurals („wir“, „uns“), was bisher noch wenig verwendet wurde. Wer die Informationen zurückhält, bleibt implizit, als gäbe es einen gemeinsamen „Dritten“, der A und B bewusst „hinters Licht“ führt. Es zeigt sich in metaphorischer und diskursiver Dichte die gemeinsame Orientierung, dass bestimmte notwendige Informationen über den Leistungsstand von Schüler*innen mit *SPF* an einer nicht benannten Stelle bewusst zurückgehalten werden. Durch diese bewusste „Verschleierung“ wird die eigene professionelle Situation zusätzlich erschwert. Eigene Verantwortung kann nur eingeschränkt übernommen werden („Forderung“). Informationen über das jeweilige Kind würden dagegen zu einer Erleichterung führen und bilden den Gegenhorizont. B hat keine Mitsprache bei der Aufnahme von Schüler*innen mit Förderbedarf, da sie nicht an der Diagnose beteiligt ist, diese nicht vorab kennt und eine Entscheidung über den Schulort bei den Eltern liegt. Die Diagnose scheint für B bedeutsam zu sein. Während die nicht benannten Schüler*innen automatisch der Schule angehören, wird die Teilhabe der Schüler*innen mit *SPF* nur durch vorherige besondere Entscheidungen möglich, an der die beiden Lehrkräfte jedoch nicht beteiligt sind. Die Schüler*innen mit *SPF* gehören offenbar nicht selbstverständlich zur Schule. Mit dem Wunsch nach Mitsprache bei der Aufnahme von Kindern mit *SPF* teilt B das atheroretische Wissen ihrer Kollegin A, dass diese Schüler*innen keinen selbstverständlichen Platz an der Schule haben. Als Sonderpädagogin braucht sie die Informationen über die Schwächen der Schüler*innen, um verantwortlich entsprechende individuelle Förderung vorab zu planen und mit der Leistungsheterogenität umgehen zu können. Ihr kommt dadurch eine große Verantwortung für die Inklusion insgesamt und für die Entlastung der Kollegin zu. B vergleicht sich selbst hier mit einem Zahnarzt, der bei einem Leiden wie Zahnschmerzen

die Pathologie diagnostiziert und behandelt. Sie pathologisiert und personalisiert einen *SPF*, der durch eine fachspezifische Diagnose entsprechend behandelt werden kann. Die Behandlung erfolgt durch sie selbst als Sonderpädagogin. A dagegen braucht die Diagnose zur Entlastung, denn so kann sie die Verantwortung für leistungsschwächere Kinder an B als Fachfrau abgeben. Diese Orientierung an zwei verschiedenen Gruppen (Vorwissen notwendig/nicht notwendig) wird von A geteilt und mit einem abschließenden „ja“ bestätigt.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz I: Vielfalt in Schule und Unterricht

„Jeder ist wie er ist.“

Dieser Gesprächsabschnitt dokumentiert das konjunktive Erfahrungswissen des Falls: Vielfalt der Gesellschaft wird in der Schule als natürliche und personenbezogene Leistungsdifferenz sichtbar („wie´s ist“), für die im inklusiven Setting sehr unterschiedliche Verantwortung besteht. Die Vielfalt hat sich durch Inklusion vergrößert und kann nur bewältigt werden, wenn durch das Vorwissen über Kinder eine klare Differenzlinie gezogen werden kann und dadurch die Zuständigkeiten geklärt werden können („ich muss wissen“). „Gymnasiale Leistung“ und „*SPF* Lernen“ bzw. „lernschwach“ bilden unveränderbare und unbeeinflussbare Gegenpole. Die eigentliche Orientierung des Unterrichts an der Normgruppe von Schüler*innen wird durch die Anwesenheit von leistungsschwachen Schüler*innen beeinträchtigt („Spagat“). Die Diagnose eines Förderbedarfs und ihre Folgen bleiben dabei unhinterfragt („jeder ist wie er ist“). B braucht die Diagnose als Anerkennung für ihre Aufgabe als Sonderpädagogin und für die besondere Behandlung spezieller Schüler*innen, die mit einer medizinischen Behandlung gleichgesetzt wird. A dagegen kann ihre Verantwortung für alle dadurch ein Stück weit abgeben. Es wird eine Differenz konstruiert. Unterschiede werden auch in solchen Schüler*innen, die durch persönliche Voraussetzungen von gemeinsamem Unterricht nicht profitieren/profitieren („für manche ist es gewinnbringend“) deutlich. Die eigene Unterrichtspraxis bleibt unangesprochen. Inklusion wird als Integration der Schüler*innen mit *SPF* in den Unterricht der *GMS* verstanden und nicht unbedingt für gut empfunden („nicht für alle“). *SPF* wird als Normabweichung pathologisiert, die einer Behandlung durch eine Fachkraft bedarf („ich muss wissen, hat das Kind Rechenschwäche“). Der Umgang mit Leistungsvielfalt wird tendenziell problematisiert. Die Mitgliedschaft der Schüler*innen mit *SPF* in der Schule ist nicht selbstverständlich, sie basiert auf Entscheidungen, an denen die Lehrkräfte nicht beteiligt sind („die Eltern haben ja das Wahlrecht“).

Der gemeinsame Unterricht zweier unterschiedlicher Gruppen von Schüler*innen (mit/ohne SPF) in der Grundschule führt unter den gegebenen Bedingungen in der Handlungspraxis zu Verunsicherung und getrennter Verantwortung.

SEQUENZ II und III

SEQUENZ II: Unterrichtlicher Umgang mit Differenz

Inhalt: Matheunterricht ist in einer heterogenen Gruppe alleine nicht zu schaffen. Die Eltern sind in Klasse vier besonders kritisch. Auch der Stoffdruck ist groß. Toleranz und Rücksicht müssen im Elternhaus gelernt werden.

Beobachtung von Differenz: Alleine in der Klasse; L-Kinder; Kinder, die andere bremsen; Leistungsunterschiede; schlimme Eltern

Z 59-97

A: Ich habe jetzt halt die ganze Klasse im Fokus, habe ja Birgit, hat mich in Mathe viel begleitet. Also von fünf Mathestunden war sie drei fix dabei. Das hat halt oft nicht geklappt. Weil sie dann teilweise für Vertretung hergenommen wurde. Oder andere Löcher gestopft wurden. Und wenn ich alleine war und ich habe nur 20 Kinder gehabt, und das ist echt nur, ähm, ich bin im Viereck gesprungen. Und gar nicht mal nur zwischen den L-Kindern. Sondern, ich habe ja noch die Eltern, die, die, ganz schlimm, jetzt Klasse vier eben. Übergang. Da wissen die Eltern: Mein Kind wird mal Ärztin und ich weiß nicht was. Und da ist ganz arg das Wort auch "Bremse" immer gefallen. So, die Kinder bremsen, einige 04:22-6#

B: //hm (bejahend) 04:22-6#

A: Und mein Kind wird hier nicht ordentlich weitergeschoben. Und das ist, das, was mich echt manchmal fertig macht. So, dieses: ich habe das so genossen, nach Corona, wir haben die ja dann in Leistungsgruppen geteilt. Ich kann's ja nur von

B: //hm (bejahend) 04:31-7#

A: Mathe immer sagen. Ich weiß nicht, ob sich das in 04:31-7#

B: //ja,ja,ja 04:34-4#

A: Deutsch vielleicht alles gemütlicher gestaltet. Aber in Mathe ist es echt: ähm bambambam. Ich krieg den Stoff auch in dem Tempo, und ich fand ich musste schon anziehen, gerade so durch in Klasse vier. Ja, also nach Corona haben wir dann geteilt in ähm leistungsschwächere Gruppe. Da waren die L-Kinder mit drin und ähm leistungsstärkere Gruppe. Und da habe ich zum ersten Mal seit langem wieder gefühlt, ein entspanntes Unterrichten. Ich bin nicht gehetzt worden andauernd von den gymnasialen Kindern, die eben nicht diese Geduld aufbringen, auch nach vier Jahren Grundschule immer noch nicht so arg tolerant sind, den Langsamen, Schwachen gegenüber. Also, ich weiß auch nicht, ob das echt unser Aufgabe ist in der Schule, denen Geduld und Toleranz und all das, denen, das kann man sicherlich auch schulen. Aber eigentlich gehört's halt auch in's Elternhaus. Aber wenn's Elternhaus halt auch anruft und sagt: also, ähm, meiner Freundin ihr Kind ist in der und der Schule. Die sind schon ein Thema weiter. Da geht's ja immer, also von Elternseite her, für die halt nochmal ganz anders 05:30-7#

Diskursbeschreibung:

A beschreibt ihre eigene unterrichtliche Situation im Matheunterricht. Sie fühlt sich

kommunikativ für die ganze Klasse verantwortlich, kann dieser Verantwortung aber nicht regelmäßig gerecht werden („ich bin im Viereck gesprungen“). Die Sonderpädagogin Birgit erlebt sie im Matheunterricht nicht als gleichwertige Teampartnerin mit eigenem Anteil am Unterricht, sondern als jemand, von dem sie manchmal „begleitet“ wird. Bei einer Begleitung bleibt die Verantwortung bei der begleiteten Person, während die begleitende Person nur „unterstützt“. Auf die „Begleitung“ im Matheunterricht kann sie sich allerdings nicht verlassen, denn die Sonderpädagogin muss kurzfristig „andere Löcher stopfen“, da sie als Vertretung eingesetzt wird. Für A besteht kaum Planungssicherheit, was Verunsicherung mit sich bringt. Die Schule ist offenbar nicht ausreichend mit Lehrerstunden ausgestattet, so dass es zu Notsituationen kommt, in denen die Bedarfe abgewogen werden müssen und nicht alle Tätigkeiten der Lehrkräfte planmäßig stattfinden können. Dadurch ist A öfter als vorgesehen alleine mit der von ihr sehr leistungsheterogen empfundenen Klasse, wobei sie nicht nur die Schüler*innen mit *SPF* als Herausforderung erlebt („nicht mal nur die L-Kinder“). Vorbereitung und Durchführung von Unterricht werden durch diese Unplanbarkeit erschwert, gleichzeitig bleibt A so in der alleinigen Verantwortung für alle Schüler*innen. Unsicherheit ist die Folge. Dabei müsste die Klassengröße von „nur 20“ einen positiven Horizont darstellen. Durch Forderungen von Eltern der „gymnasiale Kinder“ fühlt A sich in besonderer Verantwortung. Sie bezeichnet das Verhalten mancher Eltern zwar explizit als „ganz schlimm“, gleichzeitig steht sie elterlichen Vermutungen, dass manche Kinder andere beim Lernen stören könnten, einerseits hilflos und andererseits implizit zustimmend gegenüber („die Kinder bremsen“). Die Wahrnehmung und Erwartungen der Eltern stellt sie nicht in Frage und sie setzt deren Ängsten nichts entgegen. Sie teilt offenbar das Erfahrungswissen mit den Eltern und handelt nicht in verschiedener Verantwortung für Schüler*innen.

Leistungsgruppen, die „nach Corona“ gebildet wurden, bedeuten für A daher eine große Entlastung im Matheunterricht. Dadurch kann sie sich auf eine homogenere Leistungsgruppe konzentrieren, was sie als „Genuss“ und Wohltat erlebt. Leistungsdifferenzierung nach homogenen Gruppen stellt den Gegenhorizont dar. Eine homogene Lerngruppe bildet unter den gegebenen Bedingungen den wünschenswerten positiven Horizont. Unterrichtliche Binnendifferenzierung empfindet A dagegen als Belastung („gehetzt“). Die Leistungsgruppen bilden den natürlich angenommenen Leistungsunterschied ab, auf den im Unterricht durch äußere Differenzierung reagiert werden muss (leistungsschwächere/leistungstärkere Gruppe). Die wahrgenommene Erleichterung durch die Bildung von leistungshomogenen Gruppen im Matheunterricht wird von B mit einem mehrmaligen „ja“ validiert. Damit teilt sie auch als Sonderpädagogin die Orientierung an der Bildung vorteilhafter homogener Lerngruppen. Die Einrichtung

von festen Gruppen ermöglicht eine Differenzierung der „mitgebrachten“ Leistungsunterschiede in Mathematik, trägt zur Entlastung der Lehrkräfte bei und stellt Sicherheit her. Gleichzeitig können die Erwartungen bestimmter Eltern erfüllt werden. Die Verantwortung wird überschaubar, Verunsicherung kontrollierbarer. Durch die Bildung einer leistungsstärkeren und einer leistungsschwächeren Gruppe, in der auch die Kinder mit Förderbedarf „L“ unterrichtet werden, ist ein „entspannteres Unterrichten“ möglich, da Differenzierung entfällt oder vereinfacht wird.

Große Leistungsheterogenität wird als Belastung erlebt. Im gemeinsamen Unterricht fühlt sich A zusätzlich durch die „gymnasialen“ Kinder unter Druck, dem sie nichts entgegensetzen kann. „Gehetzt“ wird sie einerseits von den gefühlten Erwartungen der Eltern und andererseits von der Stofffülle des Faches, die in erster Linie sie zu bewältigen hat. Durch die Bildung von Leistungsgruppen als Folge der Gruppenteilung entfällt für A der Druck der leistungsstarken „gymnasialen“ Kinder und deren Eltern, die für Leistungs- „Schwächere“ keine Geduld und Toleranz aufbringen. Gemeinsamer Unterricht baut auf Geduld und Toleranz der einen gegenüber den anderen und nicht auf Egalität. Sie konstruiert erneut gegenpolige Gruppen, wobei sie sich eher mit ersterer zu identifizieren scheint. Gymnasiale Kinder konstruiert sie erneut als Normgruppe, die normativ auf Leistungsabweichler*innen, die sie als „schwach“ und „langsam“ bezeichnet, Rücksicht nehmen müssten, dies aber nicht tun. Die Verantwortung für das Lernen von Geduld und Toleranz mit sog. „Schwächeren“ sieht sie eher im Elternhaus, denn bei sich selbst oder als schulisches Lernfeld. Ihre Aufgabe versteht sie als Vermittlerin von Fachwissen und in der stofflichen Vorbereitung für das Gymnasium. Andere Schularten oder Leistungsgruppen bleiben unbezeichnet. A verknüpft damit den schulischen Umgang mit Vielfalt mit der Verantwortung der Eltern. Hier erfährt sie allerdings eher das Gegenteil von Geduld und Toleranz und sie fühlt sich durch Eltern mit Schulstoff unter Druck gesetzt.

SEQUENZ III: Rahmenbedingungen und Strukturen/Zusammenarbeit

Inhalt: B ist als Sonderpädagogin bei den Eltern kaum bekannt, weshalb sie Druck durch die Eltern nicht kennt. Sie möchte sich bei Elternabenden vorstellen. Dies ist nicht bei allen Kolleg*innen selbstverständlich. Auf der Homepage wird Inklusion erwähnt. Bei einem Elternabend haben Eltern überrascht reagiert, dass ein lernbehindertes Kind in der Klasse ist.

Beobachtung von Differenz: L- Kinder; Schwache; Langsame; Druck durch Eltern;

Z 98-140

B: also von Elternseite krieg ich Druck ganz wenig mit. Schon aus dem einen Grund: weil die Eltern mich zu wenig kennen. 05:41-2#

A: //hm (bejahend) 05:41-2#
 B: //Das heißt, mein Wunsch war von Anfang an, das habe ich dann auch einmal wirklich durchgezogen. Ich habe gesagt: ich möchte bei den ersten Elternabenden dabei sein. 05:49-3#
 A: //hm (bejahend) 05:49-6#
 B: Ich möchte mich a) vorstellen 05:52-5#
 A: //hm (bejahend) 05:52-5#
 B: und ich möchte b) sagen, was Inklusion bedeutet 05:53-7#
 A: //ja, du bist auch eingeplant jetzt, gell 05:54-9#
 B: //ja 05:58-1#
 aber am Anfang habe ich immer gesagt: ja, wann ist der Elternabend, ich komm. Und dann hieß es: Haben Sie nix Besseres zu tun? Dann habe ich gesagt: also ich habe immer was besseres zu tun. Aber 06:11-7#
 A: wobei man euch ja auf unserer Homepage, da werdet ihr ja groß 06:14-4#
 B: Aber nur 06:17-4#
 A: //ok 06:17-4#
 B: Wir haben auch gesagt, wir wollen das überarbeiten. Das war ja alles Larifari, unter ferner liefen, hauptsächlich. Unser specialist. Also und dann war ich in Klasse eins einmal dabei. Jetzt, bei der Kollegin 06:37-5#
 A: //ja 06:37-5#
 B: hab ich ja nur den Stefan. (unv.)Wer ich bin, was ich mache. Dann kam tatsächlich von Elternseite: Ja, heißt das in dieser Klasse ist ein Kind, das lernbehindert ist? Und ich so: Ja, ganz genau. Ohne Namen zu nennen. Das war, wie soll ich des jetzt interpretieren? Eine Mischung aus Überraschung 07:00-3#
 A: //hm (bejahend) 07:00-3#
 B: und also keine Empörung, aber Überraschung. 07:07-9#
 A: //hm (bejahend) 07:10-3#
 B: So, so ist das.

Diskursbeschreibung:

B reagiert auf As Elaboration mit einer antithetischen Erklärung. Sie sieht zwar As Dilemma, teilt auch deren Wahrnehmung, erlebt aber selbst den Druck durch die Eltern und die Schüler*innen nicht, weil sie von Eltern keine Beachtung findet. B sieht es als ihre Aufgabe an, sich selbst und die „Inklusion“ auch bei allen Eltern „vorzustellen“ (und Leistungsvielfalt zu thematisieren?) und dadurch präsent zu sein. Sie sieht sich selbst als Vertreterin der „Inklusion“. Sie selbst identifiziert sich mit ihrer Aufgabe und ihrer Zuständigkeit für die Gruppe der besonderen Schüler*innen, was A validiert. A versichert B ihre Unterstützung durch die Einladung zum nächsten Elternabend was von B mit „ja“ bestätigt wird. Bs Teilnahme an einem Elternabend ist innerhalb der Schule nicht selbstverständlich, sie hat eine Art Gaststatus und muss auf Einladungen warten. Es dokumentiert sich ein stark unterschiedliches Aufgabenfeld der Kolleginnen, was beide als Fremdrangung annehmen. Für B gilt nicht die gleiche Selbstverständlichkeit innerhalb der Schule wie für A. Damit befindet sie sich in einer ähnlichen Position der bedingten Mitgliedschaft wie ihre Schüler*innen.

A und B konstruieren weiterhin Schüler*innen mit *SPF* als besondere Gruppe innerhalb der Schule. B identifiziert sich mit denjenigen, für die sie sich als Sonderpädagogin verantwortlich fühlt. Dies zeigt sich sprachlich, indem B von „wir“ und A von „ihr“ spricht. Am Beispiel von Elternabend und Homepage wird die Wahrnehmung der besonderen Gruppe, für die B sich zuständig fühlt, deutlich. Während A die mit „ihr“ bezeichnete Gruppe auf der Homepage gut abgebildet sieht, fühlt B sich mit ihrer Gruppe zu wenig beachtet („larifari“, „unter ferner liefen“) bis geringgeschätzt.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenzen II und III: Inklusiver Unterricht und unterschiedliche Aufgaben

„Ja, heißt das in dieser Klasse ist ein Kind, das lernbehindert ist? Und ich so: Ja, ganz genau.“

In diesem Abschnitt dokumentiert sich eine gemeinsame Orientierung an unterschiedlicher Verantwortung und Belastung im inklusiven Setting. Die Zusammenarbeit und Aufgabenzuschreibung ist nicht klar geregelt, die Unterschiede bleiben unhinterfragt („mein Wunsch war von Anfang an“). Sie sind für beide Kolleginnen unbefriedigend und mit Unsicherheit verbunden. A muss als Klassenlehrerin eigentlich für die ganze Klasse die Verantwortung tragen. Sie orientiert sich fachlich jedoch an der leistungsstarken „gymnasialen“ Gruppe, was auch unter Druck mancher Eltern entsteht. Die als leistungsschwächere konstruierte parallele Gruppe erfordert eigentlich eine besondere Behandlung. Die Verantwortung für diese Gruppe und deren „Integration“ in die allgemeine Gruppe liegt bei der Sonderpädagogin („mich vorstellen“). B ist eine Fürsprecherin der besonderen Schüler*innen innerhalb der Schule und für „Inklusion“ verantwortlich. Ihre Beteiligung in Schule und Unterricht wird einerseits durch mangelnde Planungssicherheit und andererseits durch kollegiale Geringschätzung erschwert („haben Sie nichts Besseres zu tun?“). Beide Kolleginnen teilen das konjunktive Wissen, dass es sich bei den Schüler*innen mit *SPF* innerhalb der Schule um eine besondere Gruppe handelt, für deren inhaltliche Förderung die Sonderpädagogin (wir/ihr) zuständig ist. Es zeigt sich ein enges Verständnis von Inklusion: Schüler*innen mit *SPF* werden als Gruppe in den Regelbetrieb aufgenommen, bleiben aber als separierte Gruppe bestehen mit besonderer Förderung durch Expert*innen, die nicht selbstverständlich Mitglieder der Schule sind.

In beiden Sequenzen zeigt sich, dass die Handlungspraxis des Falls von Verunsicherung durch den gemeinsamen Unterricht zweier unterschiedlicher Schüler*innengruppen und durch eine getrennte Verantwortung geprägt ist.

SEQUENZ IV: Rahmenbedingungen und Strukturen/Zusammenarbeit

Inhalt: Es gab erst wenig Kontakt zwischen den Lehrkräften in der Inklusion. Wenn mehr Kinder mit *SPF* in einer Klasse sind, muss man enger zusammenarbeiten. Die Schulleitung hat dies immer wieder thematisiert. Die Qualität der Zusammenarbeit hängt von den Personen ab. Nicht alle sind gleich offen dafür. Es hat sich schon einiges bewegt.

Beobachtung von Differenz: Sonderpädagog*innen als unbekannte Andere mit Zuständigkeiten für bestimmte Schüler*innen. Es gibt zwei Gruppen von Lehrkräften: Klassenlehrer*innen und Sopäd. B erfährt als Sopäd an der Schule ein „Othing“, deren Aufgabe nicht geklärt ist.

Z 162-202

A: Weil, ich finde auch, dass wir als Lehrer überhaupt gar nicht so richtig. Also, ich habe jetzt mit der Birgit zum ersten Mal so engen Kontakt gehabt. Davor, haben wir die L-Kinder ja einfach nur, also wenn ich an die Musikstunden denk, die sitzen halt drin und ich mache noch einen F-Plan für die. Und schreibe andere Klassenarbeiten. 08:34-5#**B:** das ist genau der Punkt. Wenn viele Kinder in der Klasse sind, und es ist in Klasse vier. Dann sind mehr 08:39-9#

A: //ja 08:42-3#

B: Stunden und dann kann man auch, dann muss man anders zusammenschaffen. 08:46-4#

A: wenn Birgit nicht da war, ist das zum Wahnsinnig werden. 08:47-2#

B: //ja 08:48-4#

wenn ich nur zwei Stunden in einer Klasse, bei einem Kind bin 08:53-5#

A: //hm (bejahend) 08:53-5#

B: dann hat das Kind nix davon, für die Klassenlehrer und Fachlehrer ist es immer zusätzlich. Also sie 09:00-9#

A: //hm (bejahend) 09:00-6#

B: sind inzwischen so offen, weil unser Chef ja auch immer wieder in Konferenzen, nachdem mir gesagt haben 09:06-4#

A: //ja 09:08-8#

B: also das müsste so sein und das müsste eigentlich so sein und dafür müssten eigentlich die sorgen. Klar wenn er des immer verbalisiert hat, das war für einige normal. Ganz klar, mit denen schafft man gut zusammen. Weil die einfach so ticken: man muss alle miteinbeziehen. Und für manche andere wenige war des immer (unv. . Das haben die nie öffentlich gesagt. Aber: Jetzt kommt die schon wieder. Jetzt müssen wir mir der, ähm. Es hat sich in den drei Jahren, bin ich jetzt da, einiges bewegt. Finde ich. 09:43-9#

A: Ich finde auch. 09:43-9#

B: am Anfang sind wir da so rumgeeiert .09:45-7#

A: //hm (bejahend), ja, keine klare Position gehabt, ja. 09:49-5#

Diskursbeschreibung:

A vertieft das Thema, auch sie empfindet die Sonderpädagog*innen als besondere Gruppe im Kollegium, die sie kaum kennt („wir als Lehrer überhaupt“). Dies führt zu

Verunsicherung im gegenseitigen Umgang. Zum ersten Mal hat sie jetzt mit der Kollegin Birgit im Matheunterricht enger zusammengearbeitet. Hier zeigt sich, dass es für die Zusammenarbeit wenig organisierten Rahmen gibt. Sonderpädagog*innen bilden an der Schule eine Art Fremdkörper, sind die beinahe unbekannt den Anderen und damit in der gleichen Stellung wie ihre Schüler*innen. B greift diese Erfahrung mit einem Beispiel validierend auf. Erst durch eine größere Anzahl von Kindern mit *SPF* in einer Klasse, die mit mehr Doppelbesetzung verbunden ist, kann Kontakt zwischen Kolleg*innen entstehen und eine Kooperation möglich werden. Erschwert wird die Zusammenarbeit dann, wenn nur ein Kind mit *SPF* in der Klasse ist und dadurch nur zwei Stunden für Doppelbesetzung zur Verfügung stehen. Als Gegenhorizont erscheint eine Situation, in der B mehr Stunden für eine Klasse zur Verfügung hätte. Sie verallgemeinert hier („man“), was auf ein geteiltes Wissen hindeutet. Die Elaboration der Erfahrung bezüglich des Themas „Kontakt“ wird von A mit „ja“ bestätigt und von B mit dem Hinweis beendet, dass eigentlich eine engere Zusammenarbeit nötig ist, um der Leistungsvielfalt gerecht werden zu können. Der Iststand bildet eine Art negativen Horizont. B beschreibt weiter die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer*innen als z.T. wenig zielführend und ihr Erfolg als von einzelnen Personen abhängig. Sie fühlt sich teilweise als Belastung der Kolleg*innen, was sie darauf zurückführt, dass zu wenige Stunden zur Verfügung stehen. Mehr Stunden bilden den Gegenhorizont. B ist als Sonderpädagogin bei den Klassenlehrer*innen auf guten Willen für eine Zusammenarbeit angewiesen, was bei ihr Verunsicherung erzeugt. Während manche Kolleg*innen die „richtige“ Haltung (ob für Inklusion generell oder für die Zusammenarbeit bleibt implizit) haben, reagieren andere offen abweisend („die schon wieder“). Die Beziehung zu den Kolleg*innen der Regelschule ist eher hierarchisch, die Verantwortung ungeklärt. Bs Aufgabe scheint nicht allgemein definiert oder im jeweiligen Team abgesprochen zu sein. Durch ihr eigenes Engagement, auch bei der Schulleitung, hat sich schon „einiges bewegt“ und damit verbessert, was auch von A so wahrgenommen wird. B trägt daher die Verantwortung für das Gelingen der „Inklusion“ insgesamt.

Inklusion wird in erster Linie als Aufgabe der Sonderpädagogik angesehen, die sich ebenso wie ihre Schüler*innen an die Regeln und Strukturen des bestehenden Systems anpassen und eingliedern muss. Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit und das Teamteaching scheint es allerdings kaum zu geben.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz IV: Strukturen

„Am Anfang sind wir da so rumgeeiert“

In diesem Abschnitt dokumentiert sich die Orientierung, dass eine sinnvolle Zusammenarbeit in einem inklusiven Setting einen anderen Rahmen bräuchte als den bestehenden („...dass wir als Lehrer gar nicht so richtig...“) und daher geringe eigene Verantwortung besteht. Eine geringe Stundenzahl für Doppelbesetzung durch eine Sonderpädagogin führt auf beiden Seiten zu Belastung und Verunsicherung. Die gemeinsame Verantwortung für die Einrichtung eines solchen Rahmens oder allgemeiner Strukturen, auch bei einer geringen Stundenzahl und Gestaltung der Bedingungen, nimmt der Fall nicht wahr. Zwei unterschiedliche Systeme müssten eigentlich regelgerecht, können aber regelmäßig kaum vereinbart werden. Dies einzufordern ist in erster Linie Aufgabe der Sonderpädagogin, die sich für die Integration ihrer Schülergruppe einsetzen muss. Erst durch ihr persönliches Engagement gegenüber der Schulleitung und den Kolleg*innen („nachdem wir gesagt haben...“) kommt es zu einer allmählichen Annäherung der als verschieden empfundenen Lehrkräfte („das war für einige ganz normal“). Die Gestaltung der Zusammenarbeit bleibt dem Engagement einzelner überlassen, wodurch gewisse Fortschritte erkennbar sind („einiges hat sich schon bewegt“). Der gemeinsame Unterricht und die Zusammenarbeit sind eine Art Experiment und entwickeln sich als „learning by doing“ („es hat sich in den vier Jahren...einiges bewegt“). Der Verunsicherung wird nur durch Erfahrung und nicht durch professionelle Strukturen begegnet. Es besteht keine Verantwortung für die gemeinsame Gestaltung.

SEQUENZ V: Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Beim Input sind die „L-Kinder“ zuerst integriert. Für die „gymnasialen“ Kinder muss A aber in die Tiefe gehen. Auch in Klasse vier können viele nicht selbständig arbeiten. Nicht nur Differenzierung, sondern auch Individualisierung ist gefragt.

Beobachtung von Differenz: L-Kinder; Gymnasiale Kinder; selbständig Lernen; Schüler*innen, die Tiefe brauchen; mehr/weniger Arbeit

Z 273-313

A: Also, vor Corona haben wir's oft so gemacht: Einen gemeinsamen Input halt mit allen. Und die ganz einfachen Fragen kommen an die L-Kinder, find ich, sind da gut integriert. Aber dann muss ich natürlich auch in die Tiefe, so dass auch s' gymnasiale Kind noch zum Nachdenken kommt. Da steigen mir die anderen dann aus. Das ist aber auch kein Ding für mich. Kein Problem. Sie sind alle schön beieinander und dann schaffen wir auch alle für uns. Aber dann ist's halt so, dass ein

Großteil unserer Kinder nicht in der Lage ist, in Klasse vier, für sich zu schaffen. Also, zweidrittel, hätte ich jetzt mal gesagt. In der vierten Klasse, wo ich jetzt war. 14:00-5#

B: Die haben dieses selbständige Lernen nicht gelernt. 14:01-9#

A: //ja 14:01-9#

und auch(), die hat ja überhaupt nicht gelernt mal zu warten oder mal, äh, die streckt ja glaub ich gefühlt tausendmal in der Stunde und steht da. Obwohl ich jedes Mal sag: Brauchst nicht herkommen @ 14:18-6#

B: Das ist ihr Naturell und ihre Einschränkung14:18-6#

A: //ja und das ist die Vielfalt unserer Kinder. Der Eine steht andauernd da und die andere sagt immer: fertig, fertig! Was kann ich machen? Ich bin nur unter Strom @, den ganzen Morgen. 14:30-7#

B: Das ist nicht nur Differenzierung, das geht in's, mit dieser Josefine geht das an Individualisierung. Die braucht komplett nochmal was ganz anderes. 14:36-1#

A: //ja, jemand, der komplett neben ihr sitzt. Ja. Und immer wieder habe ich auch den Eindruck: Ist das nicht alles unter dem Deckmantel: Äh, Inklusion, ist das ähm eine Sparmaßnahme? Jetzt macht da ein Lehrer einen F-Plan, G, M, E. Also ich mache vier Pläne. In der Sekundarstufe. Zu einem Gehalt einer Grundschullehrerin. Wo ich mir echt sag: Mein Freund, Realschullehrer, der hockt da sechseinhalb Wochen in den Ferien und sagt: Bist du bescheuert, was machen in den Ferien! 15:05-1#

B: Wo ich das am Anfang mitgekriegt habe am Anfang, als ich neu war, was da alles differenziert wird und Arbeit dahintersteckt, dachte ich: In zehn Jahren haben die alle Burnout. 15:15-0#

A: //ja, findest du nicht? Man merkt's doch auch.15:17-7#

B: //Das ist zu viel und es ist auch immer Anspannung. 15:21-9#

Diskursbeschreibung:

A gibt ein Beispiel aus ihrem Unterricht. Die Schüler*innen mit *SPF* nimmt sie im Input als „gut integriert“ in den allgemeinen Unterricht wahr. Hier zeigt sich erneut die Differenz: mit/ohne *SPF* als zwei eigene Gruppen, die zusammengefügt werden sollen. Während sie sich selbst dann für die „Tiefe“ für die „gymnasialen“ Kinder in der Hauptverantwortung sieht („dann muss ich natürlich in die Tiefe“), denen sie etwas bieten muss, können die anderen dem Regelunterricht nicht mehr folgen („steigen aus“). Für sie gibt es kein alternatives Angebot. As Unterricht orientiert sich überwiegend an einer leistungsstarken Gruppe, wobei die davon abweichende besondere Gruppe (wegen anderer Lernvoraussetzungen) nur bis zu einer bestimmten Tiefe mitgehen kann. Ein weiteres differenziertes Angebot wird nur am Rande erwähnt. Da aber ein „Großteil“ der Kinder nicht selbständig arbeiten kann, ist differenziertes Arbeiten grundsätzlich nicht möglich. Nur gemeinsamer Unterricht auf einem Niveau scheint in diesem Fall sinnvoll zu sein, um wenigstens eine Gruppe zu bedienen. Diese Orientierung bestätigt B mit ihrer Beobachtung, dass die Kinder nicht selbständig arbeiten gelernt hätten und so ist die Lehrerin als Stoffvermittlerin verantwortlich und unter Druck. Wie und wo

selbständiges Arbeiten erlernt werden könnte und was genau darunter verstanden wird, bleibt als geteiltes Erfahrungswissen implizit. Selbständiges Arbeiten wird habituell als Grundvoraussetzung für differenzierten Unterricht konstruiert. Für B dient die Unselbständigkeit darüber hinaus als Teil der Persönlichkeit („Einschränkung“) mancher Kinder und Erklärung dafür, dass sie nicht an einem einheitlichen Unterricht teilnehmen können. Die Verantwortung der Schule selbst bleibt unthematisiert. Den Schüler*innen fehlt gewissermaßen eine Grundvoraussetzung für einen differenzierten Unterricht. Durch diese Vielfalt an abweichenden Bedürfnissen verbunden mit Unselbständigkeit fühlt sich A „nur unter Strom“, da sie nicht allen gleich gerecht werden kann. Allen gerecht werden ist nur dann möglich, wenn alle das Gleiche machen oder mindestens selbständig arbeiten. Leistungsheterogenität führt bei ihr zu einer hohen und ständigen Anspannung, allen ein gerechtes Angebot zu machen, ist der Anspruch als Gegenhorizont. B spricht nun von einer einzelnen Schülerin, die nicht nur Differenzierung, sondern individuelle Lernbegleitung, „was ganz anderes“, also noch weiter weg von der Norm, bräuchte. Was die Schülerin bräuchte, kann ihr offenbar unter den gegebenen Umständen nicht gewährt werden („jemand, der komplett neben ihr sitzt“). A verallgemeinert die individuelle Problematik der Schülerin und wirft die grundsätzliche Frage auf, ob Inklusion unter diesen Bedingungen nicht eigentlich eine „Sparmaßnahme“ sei. Sie unterstellt damit, dass durch Inklusion organisatorisch Geld eingespart werden könne und fühlt sich selbst als Opfer dieser Sparmaßnahme („zum Gehalt eines Hauptschullehrers“). Inklusion bräuchte also deutlich mehr finanzielle Ressourcen. Die Arbeitspläne, auf die sie an dieser Stelle verweist, entsprechen den Niveaus der Gemeinschaftsschule, die in der Grundschule jedoch nicht gefordert werden. Für A stellen sie aber offenbar eine hilfreiche Orientierung dar. Sie berichtet von ihrer hohen Aufgabendichte im Vergleich mit einem Kollegen aus der Realschule, der in den Ferien nichts zu tun habe und sie als „bescheuert“ bezeichnet. Ihre Tätigkeit erfährt hier eine Geringschätzung durch andere, was zur Verunsicherung beiträgt. Dieser Kränkung durch einen Kollegen hat A nichts Positives entgegenzusetzen. Ferien ohne Arbeit bilden den Gegenhorizont. B teilt die Wahrnehmung einer hohen Arbeitsbelastung der Regelschulkolleg*innen durch die notwendige Differenzierung, die sie als krankmachend erlebt („Burnout“). Sie selbst fühlt sich davon jedoch nicht betroffen. Hier zeigt sich erneut eine Diskrepanz der beiden Lehrämter und eine geteilte Verantwortung bzw. ungleiche Belastung. Dies betätigt A erleichtert mit „ja“. B beendet das Thema mit dem Hinweis, dass die Belastung und die Anspannung insbesondere in der Sekundarstufe „zu viel“ seien. Eine Lösung des Problems liegt nicht im eigenen Handlungsbereich.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz V:

Strukturen und Rahmenbedingungen

„Ist das nicht alles unter dem Deckmantel: Inklusion, ist das eine Sparmaßnahme?“

A und B teilen die Orientierung, dass gemeinsamer Unterricht primär an undifferenzierten Inhalt festzumachen ist („sie sind alle schön beieinander“). Erst die Schüler*innen mit *SPF* bringen die große Leistungsspanne, was Differenzierung und Individualisierung notwendig macht. Dies kann nicht oder nicht oft genug erfolgen, weil die meisten Schüler*innen („zweidrittel“) nicht selbständig sind und die Klassenlehrerin alleine nicht alle erforderlichen Niveaus bedienen kann („ich bin nur unter Strom“). Daher erfolgt handlungspraktisch die Orientierung an der leistungsstarken allgemeinen Gruppe. Unselbständige Schüler*innen werden als hinderliche und arbeitsintensive Gruppe konstruiert („der eine steht andauend da“). Der Umgang mit den Unterschieden wird auch dadurch erschwert, dass die Problematik als unveränderbar der Persönlichkeit mancher Schüler*innen zugeschrieben wird („das ist ihr Naturell“) und damit keine Aussicht auf Verbesserung der Situation besteht. Selbstständiges Arbeiten dagegen wird mit Leistungsstärke gleichgesetzt und ist nicht von selbst zu lernen („nicht gelernt“).

Die Vorbereitung des Unterrichts auf verschiedenen Niveaus, die nur die Grundschulkollegin, nicht jedoch die Sonderpädagogin betrifft, ist deutlich arbeitsintensiver als im gewöhnlichen Unterricht („also ich mach vier Pläne“), Leistungsdifferenzierung bedeutet für sie Belastung und mehr Verantwortung. Entlastung durch Homogenisierung stellt den gemeinsamen Gegenhorizont dar. Inklusion verschlechtert die ohnehin schwierigen Bedingungen für Schüler*innen und Regel-Lehrkräfte.

SEQUENZ VI: Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Schüler*innen mit *SPF* checken oft nichts. A kann sich nicht vorstellen, dass sie sich in der Regelschule wohlfühlen. Deshalb unterrichtet B ihre Gruppe öfter in einem separaten Setting. Manche Eltern fürchten, dass ihre Kinder dadurch“ in eine Schublade gesteckt“ werden. Mit elterlicher Unterstützung kann es aber sogar ihnen gelingen, über die Basisaufgaben hinaus zu kommen. Besonders schwierig wird der gemeinsame Unterricht dann nach der Grundschule.

Beobachtung von Differenz: Nicht-/Wohlfühlen; Nicht-/Checken; Grundschule/Sek1; in der Pubertät.

Z 314-355

A: Und wenn ich in mich reinhorche, ich kann dir nicht mal sagen, ob ich d'accord bin, dass die L-Kinder in einer Regelschule sind. Ich

kann, ich sehe natürlich, sie nehmen teil. Und jemand hat mir da mal einen guten Satz gesagt: Ähm, dass sie auch in der Förderschule oft nix checken und halt oft dasitzen. Aber sie sind da. Aber ich kann dir nicht mal sagen, wenn's nur drum geht sich wohlzufühlen, irgendwo, dann frag ich mich schon, wo fängt Wohlfühlen an. Ist das, fühl ich mich noch wohl, wenn ich immer merke, ich bin aber die letzte, ich krieg den Plan, den sonst keiner macht hier. Fühl ich mich dann eigentlich noch wohl? Wenn ich so auch an unsere, ich würde mal sagen, in der Grundschule, glaub ich, passt's für mich noch ziemlich. Da habe ich auch das Gefühl, die sind miteinander und fröhlich. In der Sekundarstufe, den Thomas begleite ich schon ein paar Jahre, also, integriert ist der bei Gott nicht. Und in der Pause, die stehen halt für sich dann, gell. Das ist doch 16:16-5#

B: Also man sieht's ja jetzt schon bei den Vierern sieht man ja schon, ich gehe oft dann mit der Gruppe raus in ein anderes Zimmer. Die fordern des auch. Weil das offiziell 116:22-7#

A: //ja, hm (bejahend) 16:25-8#

B: die vier: gehn wir rüber? ()Und da sind wir unter uns und da können wir auch einfach anders arbeiten. Wobei 16:32-8#

A: //ja. Wobei du ja dann auch wieder Eltern hast, die sagen: jetzt kommen sie in die Schublade rein. Das ist ja dann, allen recht machen geht ja sowieso nicht. 16:44-0#

B: ab Klasse vier spür ich einen Unterschied, da zieht's an. Weißt du, so ähm Claudia, nach Corona, die will bei den Guten sein. Klar checken die das, die meisten. Dass sie immer weniger machen 16:56-6# 16:55-2#

A: //hm (bejahend)

B: Eigentlich dürfen sie alles machen, die haben die reduzierten Pläne. Das ist ja immer toll mit Basis, Vertiefung und Zusatz. Sie wissen, sie müssen Basis machen. Und einen Teil von Vertiefung. Manchmal, wenn die Eltern daheim helfen, machen die auch Zusatz. Aber die realisieren das sehr wohl. Manche können damit (.)relativ entspannt umgehen, finde ich. 17:18-8#

A: Ja, hm (bejahend) 17:20-2#

B: Wo's ganz schwierig wird, ist ab Klasse acht.

A: Hm (bejahend), wenn die Pubertät kommt, kann man sagen.

Diskursbeschreibung:

In der Sequenz dokumentieren sich grundsätzliche Zweifel an der inklusiven Beschulung der „L-Kinder“ und an deren Wohlfühlen als besondere Gruppe in der Regelschule. A macht dies verallgemeinernd und bewertend daran fest, dass manche Kinder ihr Anderssein und ihr Defizit selbst bemerken. Wenn Schüler*innen „nichts checken“ wird dies am Defizit des jeweiligen Kindes festgemacht, das aufgrund seiner Lernschwäche nicht am allgemeinen Unterricht teilhaben und sich daher nicht wohlfühlen kann. Es liegt somit nicht in der Hand der Lehrkräfte, ein allgemeines Wohlfühlen herzustellen. In einem Vergleich orientiert A sich daran, dass in der Grundschule noch alle „fröhlich“ miteinander sind, weil weniger Unterschiede bestehen. In der Sekundarstufe dagegen ist Thomas „bei Gott nicht“ integriert und eine ganze Gruppe bleibt auch in der Pause separiert. Dies bestätigt ihre Zweifel an ihrer eigenen Wirkung und am Sinn der Inklusion. B teilt die Beobachtung des Nicht-Wohlfühlens. Sie reagiert darauf handlungspraktisch damit, „ihre“ Gruppe in einem anderen Zimmer zu unterrichten. Dieses wird von der Gruppe so gefordert, weil man dann „anders“ arbeiten kann. So können sich auch diese

Schüler*innen wohlfühlen. Äußere Leistungsdifferenzierung stellt innerhalb des gemeinsamen Settings einen Gegenhorizont dar. „Anders“ ist implizit auch besser. Es bestätigt sich, dass die Schüler*innen mit *SPF* sich in der Gesamtgruppe nicht wohlfühlen. Wieder zeigt sie eine starke Identifikation mit der Kleingruppe: „Da sind wir unter uns.“ Dieses Vorgehen wird von A begrüßt, obwohl es offensichtlich auch hier Einwände von Elternseite gibt. Diese Einwände führen allerdings nicht zu ähnlichem Druck, Verunsicherung und Verantwortung, wie die der zuvor beschriebenen Eltern gymnasialer Kinder, denn „allen recht machen geht ja sowieso nicht“.

Beide sind sich darin einig, dass den Schüler*innen sehr „bewusst“ ist, dass sie „immer weniger“ machen und an „Basisaufgaben“ arbeiten („klar checken die das“). Sie stellen damit einen Vergleich zur allgemeinen Regelgruppe an, die an „Vertiefung“ und „Zusatz“ arbeitet. Basisaufgaben liegen nicht im Bereich der Norm. Durch Unterstützung der Eltern kann es auch den „L-Kindern“ gelingen, „Zusatzaufgaben“ zu erledigen, was offenbar normativ erwünscht wird. Der schulische Erfolg von Schüler*innen hängt von der Unterstützung der Eltern ab. Ein anderer Anspruch besteht nicht. Dass manche damit entspannt umgehen können, wird dem Vermögen einzelner Schüler*innen oder der Unterstützung durch Eltern zugerechnet. Dieses „Checken“ wird als unveränderbarer Sachverhalt wahrgenommen.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz VI: Strukturen und Rahmenbedingungen

„Und da sind wir unter uns und da können wir auch einfach anders arbeiten.“

In diesem Abschnitt dokumentiert sich die Orientierung des Falls, dass die Schüler*innen mit *SPF* eine abweichende Lerngruppe mit besonderen (bzw. weniger) Aufgaben bildet, da sie am allgemeinen Unterricht der anderen nicht oder nur eingeschränkt teilhaben und sich nicht wohlfühlen können („ich krieg den Plan, den sonst keiner hat“). Wohlfühlen ist abhängig von gleichwertigen Aufgaben, was im gemeinsamen Unterricht für diese Gruppe nicht der Fall ist, da sie die Standards nicht erfüllen oder erfüllen können. Dass die Schüler*innen mit *SPF* sich nicht wohlfühlen können, wird am persönlichen geringen Leistungsvermögen festgemacht, nicht die Strukturen werden in Frage gestellt („Fühle ich mich dann eigentlich noch wohl?“). Wohlfühlen in der Klasse ist nur durch Teilnahme an einem gemeinsamen normierten Unterrichtsinhalt, also indem homogene Gruppen gebildet werden, zu erreichen. Teilnahme am allgemeinen gleichen Unterricht wird im gemeinsamen Unterricht angestrebt („passt´s für mich noch ziemlich“). Inklusion bzw. gemeinsamer Unterricht wird grundsätzlich in Frage gestellt, da nicht alle am allgemeinen Unterricht teilnehmen können. Schüler*innen, die sich aufgrund ihrer Besonderheit im allgemeinen Unterricht nicht wohlfühlen, besuchen besser einen

separaten Unterricht („da können wir einfach anders arbeiten“). Trennung in homogene Leistungsgruppen erleichtert für alle die Situation. Die Einwände mancher Eltern finden kaum Beachtung („allen recht machen geht ja sowieso nicht“). Zwei getrennt Systeme haben viele Vorteile und bleiben auch im inklusiven Unterricht bestehen.

SEQUENZ VII: Inklusion in Schule und Gesellschaft

Inhalt: Die Idee von Inklusion gelingt nicht immer. Nicht immer bleibt die Gruppe der „L-Kinder“ unter sich. Manche Schüler*innen sind nicht geeignet für den gemeinsamen Unterricht, weil sie zu schwierig sind.

Beobachtung von Differenz: Inklusion, die nicht-/funktioniert; nicht selbständige Schüler*innen; arbeiten und nicht/ Spaß am Lernen haben; nicht motiviert;

Z 513-542

GDL: Sie haben jetzt Vielfalt an Inklusion festgemacht. Sozusagen. Das macht die Vielfalt vielfältiger @ 25:32-1#

B: Es ist ja im Grunde auch der Gedanke hinter der Inklusion. Die Vielfalt der Gesellschaft, die wir ja haben. Annehmen, abbilden. Das sind hehre schöne Worte. 25:49-1#

A: //ja 25:49-1#

B: Funktioniert halt nicht immer so. 25:51-0#

A: Also wenn man jetzt eine Gruppenarbeit macht oder Partnerarbeit, dann finde ich es schon toll, da sind nicht die L-Kinder eine Gruppe. Also da stelle ich schon fest, um Kate streitet man sich dann auch immer, auch die anderen. 26:00-2#

B: //hm (bejahend) 26:00-4#

A: Also da sehe ich es schon auch gut, Inklusion. Aber ansonsten, was, wenn ich des jetzt vergleich mit allen Filmchen, die ich aus anderen Schulen sehen. Wie die da nett an Tischchen stehen und jeder für sich was ganz anderes lernt. Und lernen will. Wir haben die Kinder so nicht. Also weißt du, wenn ich da jetzt an den Hans denke, der nachts noch zockt bis um eins und morgens dann todmüde dasteht: Er hat keinen Bock. Egal, ob in der Gruppe oder sonst was. Der will eigentlich immer nur auf's Klo gehen und den Mülleimer leeren. Ist alles, was der will. 26:26-9#

B: Der seilt sich ab. Weil er halt seine 26:30-5#

A: Immer nur turnen, ja. 26:30-5# 26:30-5#

B: Schwächen hat. Das ist ein Vermeidungsverhalten 26:30-9#

A: //ja, ich weiß. Also drum weiß ich nicht, ob Inklusion so, ich kann auch wirklich nicht sagen, stehe ich dahinter oder nicht. Also, weil ich auch keinen Vergleich habe.

Diskursbeschreibung:

Von der GDL wird die bisherige Orientierung der Gruppe zusammengefasst: Vielfalt wird an Inklusion festgemacht. B greift diese Proposition auf: Es ist Aufgabe von Schule, die Vielfalt der Gesellschaft anzunehmen und abzubilden. Dies wird als der Gedanke der Inklusion bezeichnet. Hier zeigt sich ein eher enges Verständnis von Inklusion als gemeinsamem Unterricht und erneut die Gleichsetzung von Vielfalt mit Inklusion als

gemeinsamer Orientierung. Vielfalt wird also erst durch Inklusion erzeugt. Ohne Inklusion keine Vielfalt. Dies erklärt die starke Fokussierung auf zwei Gruppen. Durch die Ergänzung, dass dies „hehre“ und „schöne“ Worte sind, aber „nicht immer so“ funktioniert, was von A mit „ja“ bestätigt wird, zeigen sich die Gegenhorizonte der Orientierung zwischen Anspruch des Inklusionsgedankens und Wirklichkeit der Lehrkräfte. Der Zusammenhang von Gesellschaft und Schule wird an dieser Stelle nicht weiterverhandelt. Schulische Inklusion wird kommunikativ bejaht, scheint handlungspraktisch aber nur manchmal zu „funktionieren“. Als Alternative wird die separate Beschulung der einen Schüler*innengruppe als eventuell bessere Möglichkeit mitgedacht. Die Inklusion der Schüler*innen mit *SPF* bleibt eine Option. Wovon das Gelingen der Inklusion abhängt, bleibt jedoch implizit. A erklärt nun tendenziell antithetisch, wie und wann in ihrem Verständnis schulische Inklusion gut „funktioniert“. Bei mancher Gruppen- oder Partnerarbeit bilden nicht automatisch die „L-Kinder“ eine gemeinsame Gruppe oder ein Team, was A mit „toll“ positiv wahrnimmt. Grundsätzlich sieht sie die Schüler*innen mit *SPF* als eigene homogene Gruppe an. Sie nimmt dann überrascht eine aktive Beteiligung der besonderen Kinder wahr, während sie „L-Kinder“ sonst offenbar als passiv erlebt. Worin der Unterschied zum sonstigen Unterricht besteht, bleibt implizit. Dann verfällt A allerdings wieder in Zweifel, indem sie die eigene Situation mit den Filmen⁹⁹ vergleicht, in denen jedes Kind „für sich“ lernt und auch lernen will. Diese Kinder habe man selbst nicht. Motivierte und selbständige Schüler*innen bilden den Gegenhorizont und sie sind Erklärung für ein „Nichtfunktionieren“ des gemeinsamen Unterrichts mit weniger motivierten und selbständigen Schüler*innen. Die Zweifel werden in diesem Moment an den Kindern und nicht an Rahmenbedingungen oder dem eigenen Unterricht festgemacht. Als Beispiel nennt A Schüler Hans, der nachts zockt, morgens todmüde ist, keinen „Bock“ hat und immer nur „auf’s Klo“ oder „Mülleimer leeren“ und „turnen“ will. A konstruiert den Schüler aufgrund seiner Besonderheiten für den gemeinsamen Unterricht ungeeignet, seine Problematik dient einer Verallgemeinerung („wir haben die Kinder so nicht“). Hans wird mit negativen und normabweichenden Zuschreibungen in Verbindung gebracht. B findet eine sachlichere Erklärung für Hans’ besonderes Benehmen. Sein „Vermeidungsverhalten“ führt sie auf eine Schwäche zurück, schreibt die Problematik also auch der Persönlichkeit zu. Ein professioneller Umgang mit der Schwäche bildet keine gemeinsame Handlungspraxis. Hans wird für den gemeinsamen Unterricht ungeeignet konstruiert. A beendet das Thema kommunikativ mit einer unsicheren Haltung bezüglich Inklusion. Sie weiß nicht ob sie „hinter der Inklusion“ stehen soll, weil sie keinen Vergleich hat mit einer besseren

⁹⁹ Die Filme auf der Webseite des „Deutscher Schulpreises“ wurden in einer hier nicht übernommenen Sequenz bereits erwähnt.

Situation. Inklusion bleibt in Frage gestellt und müsste durch positive Beispiele belegt werden.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmen der Sequenz VII: Inklusion in Schule und Gesellschaft

„Die Vielfalt der Gesellschaft, die wir ja haben. Annehmen, abbilden. Das sind hehre, schöne Worte“

In diesem Abschnitt dokumentiert sich, dass die Gruppe schulische Vielfalt mit gemeinsamem Unterricht gleichsetzt, der an Bedingungen geknüpft ist. Andere Differenzen spielen in der gemeinsamen Handlungspraxis trotz Rückfrage der GDL keine Rolle. Vielfalt entsteht erst durch den gemeinsamen Unterricht zweier unterschiedlicher Gruppen von Schüler*innen („das ist ja auch der Gedanke hinter der Inklusion“). Die beiden verschiedenen Gruppen mit/ohne *SPF* zu integrieren gelingt abhängig von bestimmten Unterrichtsformen („da sind nicht die L-Kinder eine Gruppe“), wenn sich durch einen gemeinsamen Inhalt die Differenzen auflösen lassen. Hauptsächlich liegt es dabei an den Schüler*innen, ob der gemeinsame Unterricht gelingt oder nicht („Wir haben die Schüler so nicht“). Die Grenzen der Gemeinsamkeit sehen A und B bei den besonderen Schüler*innen („Vermeidungsverhalten“). Der Sinn von Inklusion als gemeinsamem Unterricht wird grundsätzlich in Frage gestellt. Gruppen- und Partnerarbeit ist geeigneter, wird situationsabhängig positiv und als Möglichkeit von Gemeinschaft wahrgenommen. Gruppenbildung stellt die gängige Form der Differenzierung dar. Eine grundlegende Veränderung von Rahmenbedingungen, Strukturen und Unterricht bleibt handlungspraktisch außer Betracht. Es besteht die Erwartung an Schüler*innen, sich an den üblichen Unterricht anzupassen („der seilt sich ab“). Die Problematik eines einzelnen Schülers wird verallgemeinert, auf die gesamte besondere Gruppe übertragen und negativ konnotiert: medienaffin, unausgeschlafen, unmotiviert, überfordert. Für das Lernen dieser Schüler*innen trägt die Schule nur eine begrenzte Verantwortung. Den positiven Gegenhorizont bilden die nicht benannten Regelschüler*innen.

SEQUENZ VIII: Schulische Inklusion und Öffentlichkeit/Schule und Gesellschaft

Inhalt: Beim Tag der offenen Tür konnten auch die Schüler*innen mit *SPF* als Gruppe ihre Stärken zeigen. B kann ihre eigenen Stärken im inklusiven Unterricht wenig anbringen. In den Nebenfächern gelingt Inklusion besser. A kann sich nicht vorstellen, dass man sich wohlfühlt, wenn man immer der/die Schwächste ist.

Beobachtung von Differenz: Andere Schulen; Stärken im musischen Bereich bei Schüler*innen mit SPF; tolle unterrichtliche Sachen; Nicht-/Wohlfühlen

Z 585-630

GDL: Fällt Ihnen sonst noch etwas ein, was sie loswerden wollen zum Thema Vielfalt? Es muss ja nicht unbedingt mit Inklusion, äh, zu tun haben. Es gibt ja auch außerhalb von Inklusion Vielfalt. Es gäbe wahrscheinlich weniger, aber auch außerhalb dieser Kategorie Vielfalt. Ob positiv oder negativ. Oder noch einen Schwank aus Ihrem Alltag. 29:14-8#

B: Mir fällt es meistens nur im Zusammenhang mit Inklusion ein. Und dann, wenn so Events sind, wie Tag der offenen Tür. Dann ist die Frage: Was macht die Klasse? Können wir auch was machen? Und da kann ich mich erinnern, wir haben, ähm, damals hatte ich zum ersten Mal die Charlotte. Und die Miller-Kinder. War Klasse 8 (). Das ist eh ein Steckenpferd von mir. Alles mit Rap. Da habe ich mich nie geoutet ... Auf alle Fälle, dann haben wir diesen Song gerappt. Da haben die Kinder Stärken gezeigt. Da können sie mal zeigen, was sie können. Im musischen Bereich. 30:00-2#

A: //ja, ja 30:00-1#

B: Ich bin immer so jetzt in der Inklusion auf Englisch, Mathe, Deutsch. Das ist ja gar nicht meins, ich bin ja eher die Musiktante. Und wenn man dann mal was machen kann, dann siehst du oft im künstlerischen Bereich, sei's Sport, sei's Musik die Stärken. Deutsch, Mathe ist dieses Intellektuelle. Das haben die wenigsten mitgekriegt, weil die Aufführung irgendwie durcheinander und dann hat, der Günther kam ja sowieso nur immer zum Fotografieren da, wo ich nicht war. Auf alle Fälle war das klasse, was die geboten haben. 30:41-1#

A: Und da denk ich immer, die Sachen werden doch vielmehr an anderen Schulen gemacht, oder? Also wenn ich denke, ich bin ja echt getaktet. Wenn ich nur von Mathe ausgehe. Ich schaffe den Stoff echt gerade so. Ich mach fast ähm Punktlandung zum Schluss. Auch in den Filmchen. Da hast du die Kinder nageln sehen, die haben so viele tolle Sachen gemacht. Wo ich immer denke: Ja, aber wann denn? In Mathe ganz bestimmt nicht. 31:02-3#

B: Ja, dann sind's oft Projekte, die die wahrscheinlich filmen. Projekte sind dann ja andere Fächer. Sachunterricht, die...kann was anders machen 31:10-2#

A: //ja, klar. Da gibt's auch coole Sachen. In den Nebenfächern ist das toll mit Inklusion. Ich seh halt nur Mathe und frag mich dann: Wie sehr kann man sich wohlfühlen, ist es ein Wohlfühlen oder ist es ein Fühlen von: ich bin immer bei den Letzten. Ich habe den schwächsten Plan und habe trotzdem noch Vierer. 31:29-7#

B: Also, alles in allem: es gelingt mehr oder weniger, mal hat man so Highlights. 31:38-4#

A: //Ja 31:38-4#

Diskursbeschreibung:

Durch ihre Nachfrage versucht die GDL inhaltlich an den Eingangsimpuls anzuknüpfen. B macht an dieser Stelle durch ihre Anschlussproposition noch einmal deutlich, dass Vielfalt mit Inklusion gleichzusetzen ist. Ihre Aufgabe beschränkt sich an der Schule ausschließlich auf Schüler*innen mit SPF, andere Differenzen hat sie nicht im Fokus. Auch innerhalb ihrer Lerngruppe beobachtet sie keine weiteren Differenzen, sondern nimmt ihre Schüler*innen als homogene Gruppe wahr, die sich von der übrigen Klasse

unterscheidet. Dies deutet auf ein enges Verständnis von Inklusion hin, das damit ein konjunktives Wissen des Falls bildet. Wieder spricht B von sich und den Schüler*innen als „wir“. Selbst bei einem Event wie dem Tag der offenen Tür der Schule bleibt die Gruppe gesondert. B bezeichnet sich selbst als „Musikante“, was wenig ernsthaft klingt, sie hat ihren eigenen unterrichtlichen Schwerpunkt an der jetzigen Schule bislang aber nicht offiziell „geoutet“. Hierin zeigt sich eine Festlegung der Sonderpädagogin auf die unterrichtliche Förderung der besonderen Schüler*innen in den Kernfächern (Englisch, Deutsch, Mathe). Bs Stärke, eigentlich ein wertvoller Schwerpunkt für die gesamte Schule, kommt höchstens bei besonderen Anlässen zum Tragen. B erzählt davon, dass die Schüler*innen mit *SPF* hier im musischen Bereich ihre Stärken zeigen konnten, was A validiert. Schüler*innen mit *SPF*, so die gemeinsame Orientierung, haben ihre Stärken eher im Musischen, Künstlerischen und Sportlichen. Die Differenz zu den anderen tritt dann zurück. Hier kommt es eher zu Überschneidungen der Gruppen als in den Kernfächern. Die Aufführung bewertet B besonders positiv („klasse“, „was die geboten haben), im Gegenteil zu Leistungen der Schüler*innen mit *SPF* in den „intellektuellen“ Fächern wie Deutsch und Mathe. Es scheint so, als stünde B unter Rechtfertigungsdruck, dem Rest der Schule die Stärken ihrer Lerngruppe im musischen Bereich unter Beweis stellen zu müssen, wodurch Schwächen in den Kernfächern in den Hintergrund treten und Akzeptanz entstehen könnte. B fühlt sich auch in der Bedeutung ihres persönlichen fachlichen Schwerpunkts bestätigt. Dies greift A auf: Förderung im musischen/künstlerischen/sportlichen Bereich, was sie mit „diesen Sachen“ wenig wertschätzend zusammenfasst und sprachlich betont, finde doch „vielmehr“ an „anderen Schulen“ statt. Diese „anderen Schulen“ bleiben implizit ohne konkrete Bezeichnung. A konstruiert B und deren Schüler*innengruppe als gemeinsame andere. Sie dagegen sei in Mathe „getaktet“, also unter Druck und straff organisiert, weil sie nur so den allgemeinen Stoff „gerade so“ schaffe. Sie sieht sich in der Verantwortung, geforderte Bildungsinhalte und fachliche Kompetenzen für „ihre“ Schüler*innengruppe als Unterrichtsstoff abzuarbeiten, was keine Zeit für „tolle Sachen“ („wann denn?“) und Freude am Lernen lasse. Im Gegensatz dazu würden in den Filmen die Kinder freudig „tolle Sachen“ wie „nageln“ machen. A trifft hier eine Unterscheidung: Stoffvermittlung in Mathematik ist unvereinbar mit „tollen“ Inhalten, die Freude bereiten. Matheunterricht versteht sie als Erfüllung eines vorgegebenen Plans. Hier offenbart sich eine sehr verschiedene Funktion der beiden Lehrkräfte, die jedoch von beiden akzeptiert wird: Während A in der Grundschule v.a. als Stoffvermittlerin fungiert und keine Zeit für „schöne Sachen“ hat, muss B ihren eigenen musischen Schwerpunkt geradezu geheim halten und sich auf die ungeliebten Kernfächer konzentrieren, weil das von ihr als Sonderpädagogin offenbar nicht anders erwartet wird, obwohl auch die Stärken „ihrer“

Schüler*innen eher im Muischen liegen. Die fachliche Kompetenz kommt dabei jeweils nur der eigenen Lerngruppe zugute, nur für sie besteht die Verantwortung. B setzt dies „tollen Sachen“ mit Projektunterricht im Sachunterricht gleich. Projektunterricht scheint als Gegenhorizont, der für Mathe ausgeschlossen wird, da hier Wissensvermittlung durch die Lehrerin im Vordergrund steht. Diese Orientierung wird von A mit „ja, klar“ uneingeschränkt geteilt. Die Möglichkeiten in den Nebenfächern bezeichnet sie mit „coole Sachen“ und „toll mit Inklusion“. Hier kommt eine neue Differenz des Falls ins Spiel: Inklusion kann ausschließlich in den Nebenfächern „toll“ sein, nicht aber in Deutsch und Mathe gelingen. A stellt den gemeinsamen Unterricht in Mathe in Frage. Ein Wohlfühlen ist nicht möglich, wenn man als Schüler*in immer bei „den letzten“ ist, den „schwächsten“ Plan hat und trotzdem „nur“ Note vier erreicht. Leistungsdifferenz wird hier sehr deutlich gewertet, mangelnde fachliche Leistung als persönliches Defizit mit „Schwäche“ und „Schluss“ gleichgesetzt. As Handlungspraxis bleibt von Verunsicherung begleitet. Sie wechselt hier in die Erzählform „ich“, offenbart eine Identifikation mit der Situation der Betroffenen und kommt zu dem Schluss, dass sie selbst sich nicht wohlfühlen würde. Dies verallgemeinert sie anschließend, was dazu führt, dass sie den gemeinsamen Unterricht ganz grundsätzlich und nicht die eigene Unterrichtspraxis in Frage stellt. B spannt den Bogen validierend zu ihrer früheren Proposition, dass Inklusion teilweise gelänge. Für gelungene Inklusion stehen folgende „Highlights“: Wenn sie mit ihrer offenbar homogenen Gruppe separat arbeitet („wenn ich meine beieinander habe“) oder wenn die Schüler*innen mit *SPF* inhaltlich („wenn sie mal was checken“) am Regelunterricht teilhaben können. Ob die Schüler*innen teilhaben können, hängt von deren Persönlichkeit und nicht vom Angebot ab. Separation nach Leistungsgruppen in den Kernfächern stellt die gemeinsame Handlungspraxis dar.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz VIII: Schulische Inklusion und Öffentlichkeit

„In den Nebenfächern ist das toll mit Inklusion“

In diesem Abschnitt dokumentiert sich, dass Vielfalt am gemeinsamen Unterricht zweier grundsätzlich ungleicher Gruppen festgemacht wird („mir fällt es nur im Zusammenhang mit Inklusion ein“), was vom Fall als Inklusion verstanden wird. Andere Differenzen bleiben unthematziert. Dieser Unterricht ist nur dann sinnvoll, wenn möglichst wenig Defizite sichtbar werden („da haben die Kinder Stärken gezeigt“) und alle auf gleichem Niveau erfolgreich sein können. Es dokumentiert sich, dass im Fall zwei sehr verschiedene Auffassungen von professioneller Praxis als Fremdrahmung angenommen werden: In den Kernfächern der Grundschule müssen Pläne erfüllt werden, die keinen Spielraum für Individualisierung und Differenzierung zulassen. Sonderpädagogik steht

eher für die musischen Fächer, in denen Unterschiede vernachlässigbar oder tolerierbar sind, und die sich daher für gemeinsamen Unterricht eignen („dann sind's oft Projekte“). In den Kernfächern dagegen besteht eine grundsätzliche Differenz beider Schülergruppen, die mit den stofflichen Vorgaben der Grundschule nicht differenziert werden kann („ich schaffe den Stoff gerade so“). Inklusion hängt ab von gemeinsamen Inhalten. Diejenigen, die von den Inhalten der Grundschule abweichen, werden als unpassend konstruiert („ich bin immer bei den letzten“). Der Sinn und die Effektivität des gemeinsamen Unterrichts wird grundsätzlich in Frage gestellt („es gelingt mehr oder weniger“), nicht jedoch die gegebene Rahmenbedingungen und Strukturen.

SEQUENZ IX: Notwendige Voraussetzungen für Inklusion/ Differenzierung

Inhalt: In den Kernfächern sollten die Gruppen getrennt werden, weil der Abstand der Schüler*innen mit *SPF* teilweise zu groß ist zur Normgruppe und selbständiges Arbeiten nicht funktioniert. In den anderen Fächern gibt es weniger Probleme.

Beobachtung von Differenz: Leistungsdifferenz nach Klassenstufen; nicht selbständig; Kernfächer/Nebenfächer

Z 686-715

GDL: Also verstehe ich des jetzt so, was Sie sagen: Für das soziale Lernen kann man das bejahen. Für's Inhaltliche, Sie sind jetzt Sonderschullehrerin, Sie kennen ja das andere von innen sozusagen. Aber für Sie ist es schon so: sozial ja, und inhaltlich speziell in Mathe zumindest je weiter es nach oben geht, schwierig für beide Seiten. 34:38-7#

A: Und ich könnt mir vorstellen, dass man in Deutsch, Mathe Englisch die rausnimmt und in den Nebenfächern einfach alle zusammen. Das wäre für mich so ein Kompromiss. 34:48-4#

B: Das habe ich ja vorgeschlagen. 34:48-4#

A: Ja, eben, das fand ich super, habe ich ja auch gleich gesagt. 34:50-5#

(Kurze Unterbrechung 35:05-5#)

A: So glaube ich könnte es funktionieren. Weil in den Nebenfächern höre ich auch von den Kollegen, dass es nicht wirklich ein Problem ist. Also während ich jetzt in Mathe ein großes Problem sehe. Weil teilweise die Kinder zwei Klassenstufen weiter unten sind. Und auch ich an meine Grenzen komme mit Erklären. 35:24-3#

GDL: Also Sie fühlen sich nicht vorbereitet darauf? 35:24-3#

A: Nee, ich fühle mich absolut nicht kompetent. Also, obwohl ich auch schonmal Hauptschule gehabt habe. Aber einfach, weil der Spagat zu groß ist. Und ich gar nicht die Zeit habe. Ich müsste neben die hinsitzen, aber auch die Gymnasialen wollen ja weiterkommen. Was zu wenig funktioniert, obwohl das ja geübt wird in unserer Schule, ist das selbständige Lernen. Da sind viele unserer Kinder nicht dazu, also sie können maximal zwei, drei Aufgaben alleine lösen. Und auch, wenn man sie dann so, ähm, sagt, jetzt wartest du. Mach einfach weiter, wo du weiterkommst. Das funktioniert bei uns nicht. 35:57-8#

Diskursbeschreibung:

Die GDL fasst die letzte Sequenz zusammen. A proponiert daraufhin eine mögliche zufriedenstellende Handlungspraxis: Gruppenbildung in den Kernfächern Deutsch, Mathe und Englisch hinsichtlich Schüler*innen mit/ohne *SPF* und gemeinsamer Unterricht in allen anderen Fächern. Diese Haltung, von A als „Kompromiss“ bezeichnet, wird von B geteilt, der Vorschlag kommt offenbar von ihr („habe ich ja vorgeschlagen“), wobei implizit bleibt, wie und wann sie ihren Vorschlag geäußert hat. Der Kompromiss besteht offenbar zwischen der Separation der Schüler*innen mit *SPF* in eine andere Schule und vollständig gemeinsamem Unterricht, der nicht zu realisieren ist. A zeigt sich mit dieser Trennung ohne Einschränkungen einverstanden („fand ich super“; „könnte funktionieren“) und erhofft sich dadurch ein besseres Gelingen. Sie betont die großen Schwierigkeiten in der Mathematik, da „die Kinder“ (mit *SPF*) teilweise „zwei Klassenstufen weiter unten“ sind, was einen gemeinsamen Unterricht auf gleichem Niveau und mit gleicher Anerkennung unmöglich macht. Gleiches Lern- und Leistungsniveau aller Schüler*innen ist der Gegenhorizont zur aktuellen Leistungsdifferenz der Klasse. Dagegen gibt es in den Nebenfächern anscheinend auch bei anderen Kolleg*innen weniger Probleme, hier scheint gemeinsamer Unterricht (auf einem Niveau?) möglich zu sein. Die Bewertung bleibt allerdings tendenziell skeptisch („nicht wirklich ein Problem“). Mathematikunterricht orientiert sich an einem durchschnittlichen Leistungsniveau, weitere Differenzierung ist nicht leistbar. A liefert nun zwei weitere Begründungen für die Bildung leistungshomogener Gruppen in den Kernfächern: Erstens fühlt sie sich didaktisch und methodisch nicht kompetent für leistungsschwächere Kinder. Zweitens sei der Leistungsunterschied („Spagat“) zu groß und sie hätte nicht genügend Zeit für alle. Ursachen dafür ist die mangelnde Selbständigkeit aller Schüler*innen. Obwohl es in der Schule geübt wird, können „unsere“ Kinder nur wenige Aufgaben selbständig lösen. Wieder zeigt sich eine Orientierung an Grenzen beim Kind, die diesmal aber alle gleich betrifft. Da die Kinder für den differenzierten Unterricht nicht geeignet sind, funktioniert innere Differenzierung nicht. Frontale Stoffvermittlung bildet den effektiven Gegenhorizont. Als einzige handlungspraktische Lösung dient die Einteilung in feste Lerngruppen und die Separierung der Schüler*innen in den Kernfächern. Dies validiert und konkludiert B abschließend.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz IX:
Notwendige Voraussetzungen für Inklusion: „Das geht auch, wenn du eine halbwegs homogene Gruppe hast“

Die beiden Kolleginnen teilen die Orientierung, dass in den Kernfächern äußere Differenzierung in zwei homogene Leistungsgruppen sinnvoller ist als gemeinsamer Unterricht und der gemeinsame Unterricht auf die Nebenfächer beschränkt werden sollte („so könnte es gelingen“), da die Unterschiede hier nicht so bedeutend sind. Es wird eine Wertigkeit der Fächer konstruiert. Einerseits ist die Leistungsdifferenz in den Kernfächern zu groß für einen gemeinsamen Unterricht („Spagat“), andererseits ist die notwendige Differenzierung durch eine Lehrerin alleine nicht leistbar und für die Grundschulkollegin eine Überforderung („ich fühle mich absolut nicht kompetent“). Es dokumentiert sich eine gemeinsame Handlungspraxis zur Bildung zweier getrennter Leistungsgruppen („das habe ich ja vorgeschlagen“). Homogene Lerngruppen entlasten sowohl die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen.

SEQUENZ X: Rahmenbedingungen und Strukturen: Belastung

Nach dem in Sequenz V bereits von drohendem Burnout die Rede war, kommt das Thema Belastung gegen Ende der Diskussion wieder zur Sprache

Inhalt: Nächstes Schuljahr haben fast die Hälfte der Schüler*innen in der Klasse *SPF*. Es wäre besser, gleich zu teilen, wie B es vorgeschlagen hat. A und B haben große Sorge wegen des kommenden Schuljahres und können ihre Ferien nicht genießen.

Beobachtung von Differenz: Leistungsdifferenz; Unterschiede nach Fächern, Nicht-funktionierender gemeinsamer Unterricht; viele L- Kinder

Z 789-804

GDL: Teilen ist also der Wunsch? 39:53-5#

A: Ich fänd's cool, so wie du's vorgeschlagen hast. Du hast gesagt, ich mache eine eigene Klasse. Wir haben nächstes Jahr sieben oder gar acht oder neun L-Kinder in der Klasse. Das ist fast die Hälfte.

39:51-3#

B: ich kann schon jetzt nicht mehr schlafen. 39:53-0#

A: ich auch, ich habe wirklich Angst vor nächstem Jahr. 39:54-0#

B: ich hatte noch nie solche Ferien. Meinst du, ich komme mal runter?

39:58-2#

A: Ich auch nicht. Jetzt bin ich aber echt froh, dass du das auch sagst. Ich bin nämlich geistig auch schon voll am Vorbereiten. Ich habe schon's Mathezeug gestern hingelegt. 40:05-1#

B: ich habe gesagt: Ab nächste Woche mache ich das.

A: //ja. 40:10-4#

Diskursbeschreibung:

Die GDL stellt eine immanente Nachfrage nach der Handlungspraxis für Differenzierung in zwei Gruppen. A validiert die Proposition mit einem Vorschlag von B, eine eigene Klasse mit den Schüler*innen mit *SPF* zu bilden. Sie argumentiert damit, dass im kommenden Schuljahr ohnehin fast die Hälfte der Gesamtklasse *SPF* aufweist. Dies

führt bei beiden Kolleginnen zu großer Verunsicherung („ich kann jetzt schon nicht mehr schlafen“). Beide formulieren bezüglich dieser drohenden schwierigen Klassenzusammensetzung große Bedenken und Ängste vor dem nächsten Schuljahr. Gleichzeitig wird die ungünstige Zusammensetzung der Klasse nicht hinterfragt. A und B übernehmen die Verantwortung für den Umgang mit einer extrem ungünstigen Klassenzusammensetzung. Die Verunsicherung führt dazu, sich der Herausforderung zu stellen und früher als sonst aber offenbar getrennt mit der Vorbereitung zu beginnen. Dies wird durch die Verwendung der Singularform deutlich („ich hab’s Mathezeug gestern schon hingelegt“; „Ab nächste Woche mache ich das“). Die vorhersehbare schwierige Situation im nächsten Schuljahr ist mit Ängsten und Mehrarbeit verbunden. Eine gewohnte Zusammensetzung der Klasse und eine übliche Vorbereitungszeit bilden den Gegenhorizont. Eine gemeinsame Verantwortung oder Vorbereitung stellt keine Handlungspraxis dar. Hier zeigt sich erneut die starke Fixierung auf die „eigene“ Gruppe und die getrennte Verantwortung. Zusammenarbeit findet in der Form von fester Aufgabenteilung und Übernahme der Verantwortung für separate Gruppen statt. Damit wird das Thema rituell beendet.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz X:

Belastung

„Ich habe wirklich Angst vor nächstem Schuljahr“

In diesem Abschnitt dokumentiert sich erneut deutlich die Orientierung an zwei unterschiedlichen Leistungsgruppen. Das zu erwartende große Leistungsspektrum und die ungünstige Klassenzusammensetzung erzeugt bei beiden Kolleginnen Verunsicherung („meinst du ich komm mal runter?“). Wenn die Hälfte aller Schüler*innen einer Klasse einen *SPF* aufweist, gerät die unterrichtliche Orientierung überwiegend an der Regelgruppe ins Wanken. Weniger Schüler*innen mit *SPF* in einer Regelklasse bilden den Gegenhorizont. Die Differenz zwischen Schüler*innen mit/ohne *SPF* in etwa gleicher Zahl erzeugt Mehrarbeit bei beiden Kolleginnen, wobei implizit bleibt, was genau die Mehrbelastung ausmacht („nächste Woche fange ich an“). Damit die alte Ordnung beibehalten und unbewältigbare Differenzierung vermieden werden kann, wird auf die Bildung leistungshomogener Klassen zurückgegriffen. Separierung nach Leistungsgruppen in den Kernfächern, gemeinsamer einheitlicher Unterricht in allen anderen Fächern, Zusammenarbeit als Aufgabenteilung bilden den geteilten Orientierungsrahmen.

Wünsche

Wie in allen Diskussionen fragt die GDL am Ende nach einem Wunsch. Aus der Frage entsteht ein für die Interpretation interessanter neuer Dialogabschnitt:

Sequenz XI: Zusammenarbeit/Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: A wünscht sich ein verlässliches Team. B wünscht sich mehr Stunden für eine Klasse, damit sie nicht immer nur gehetzt ist. Ein Tandem sollte alle Stunden gemeinsam zur Verfügung haben, damit beide alle Kinder gut kennen.

Beobachtung von Differenz: Nur zwei Kinder; Lese-Rechtschreib-Schwäche

Z 812-873

A: Meine Arbeit wäre erleichtert, wenn ich fix wüsste, die B ist immer. Jede Stunde, ich kann mich voll darauf verlassen. Ich muss nicht jedes Mal bangen. Wie oft ist mir Birgit, hat sie mir morgens eine Whattsapp geschrieben: Kann heute doch nicht bei dir sein. Für mich wäre ein Wunsch, dass ich fix wir zwei sind immer im Tandem und können auch alles zusammen vorbereiten. Des wäre für mich. Dann täte ich mich entspannen. 41:06-9#

B: Wir brauchen mehr Stunden. Wir brauchen mehr Sonderschullehrer. Dann funktioniert das.41:06-9#

A: //ja 41:11-4#

B: Wenn einer in der Klasse sein kann. Und wenn nur zwei Kinder drin sind. Des muss irgendwann Standard werden. Des kann so nicht weitergehen. Denn das ist ein Gehetze, das ist ein Gerenne.

A: //hm (bejahend) 41:23-0#

A: //Ein Gehetze, ja 41:23-0#

B: Und wenn du einem Außenstehenden sagst, du, "Was habt denn ihr?" Das versteht ja gar keiner. Und man möchte ja den Kindern auch gerecht werden. Man möchte nicht von einer Stunde in die andere rennen. Von dem Gebäude in das andere. Da komme ich sowieso zu spät. Da war ich jetzt zwei Stunden. Und da konnte ich gar nicht. Das ist so: Big surprise. Was machen wir heute? Also, erstens muss klar sein, wir müssen informiert werden. Des geht bei fast allen. Und dann möchte ich drin sein. Ich möchte nicht mehr rennen. Dann möchte ich mal einen Vormittag da voll drin sein oder gar nicht viele Verschiedene

A: //hm (bejahe //ja, genau, ein fixes Team. 42:05-0#

B: möchte Klasse fünf von Montag bis Freitag im Tandem42:06-8#

A: //ja, genau, einfach fest dazu gehören 42:09-7#

B: Und dann ist das mit den Absprachen leichter, dann kann man sich besser selber vorbereiten. 42:15-4# 42:10

A: //hm (bejahend) 42:15-4#

B: Dann weiß man einfach, was zu tun ist. Dann kenne ich die Kinder intensiver. Zwei Stunden in Klasse eins. Und nach einem halben Jahr kriege ich mit: Ach, der hat eine Lese-Rechtschreib-Schwäche. Aber so gravierend. Ich kriege ein Kind serviert, das ist schwach. Dann fordere ich ein Gutachten an. Blablابلابل. Wischiwischiwashi. Da habe ich manchmal das Gefühl, da ist ein Standardgutachten in der Schublade. Man zieht es raus, man ändert den Namen. Das sind Phrasen, das sind Floskeln, die sind so abgedroschen. Ich kann es nicht mehr hören und nicht mehr lesen. Das ist immer dasselbe. Und ich weiß nicht, woran es bei dem Kind liegt. Weil ich selber nicht mehr testen darf. Das ist ja das Problem.

Diskursbeschreibung:

A proponiert die Orientierung an Entlastung durch eine verlässliche Doppelbesetzung.

Sie wünscht sich ein festes Team, das gemeinsam Unterricht vorbereitet, was aktuell

keine habituelle Praxis darstellt. B validiert diesen Wunsch, der nur erfüllbar wäre, wenn ihr mehr Stunden pro Klasse zur Verfügung stünden, als dies aktuell der Fall ist. Dafür bräuchte es mehr Sonderpädagog*innen. B möchte weniger gehetzt und besser informiert sein und die Schüler*innen besser kennen. A elaboriert den Wunsch nach einem fixen Team weiter. Neben einer zu geringen Stundenzahl kommt B erneut auf die Problematik der Gutachtenerstellung zu sprechen. Sie selbst darf nicht testen und erfährt deshalb bestimmte Schwierigkeiten der Kinder erst sehr spät.

Mit ihrem Wunsch proponiert A, dass sie die momentane Situation als Belastung erlebt, eine ständige Doppelbesetzung stellt den Gegenhorizont dar, der Erleichterung schaffen könnte. Dies bezieht sie allerdings nicht nur auf eine ständige Doppelbesetzung im Unterricht, sondern auch auf die Möglichkeit einer gemeinsamen Vorbereitung. Verlässlichkeit sieht sie als Grundbedingung für eine zufriedenstellende Zusammenarbeit in einem Team. Diesen Wunsch validiert und verallgemeinert B mit der Forderung nach mehr Sonderpädagog*innen insgesamt. Sie elaboriert As Proposition mit der Beschreibung ihrer momentanen Situation. Sie fühlt sich gehetzt, weil sie derzeit niemandem gerecht werden kann. Damit sie ihrer Aufgabe zufriedenstellend nachkommen könnte, bräuchte sie mehr Stunden für jede Klasse. Den Gegenhorizont bildet ihre momentane Situation, in der sie wie eine Art Handlungsreisende von Klasse zu Klasse „hetzt“, nirgendwo richtig informiert ist und keine Planungssicherheit vorfindet („big surprise“). Dies greift A mit dem Wunsch nach einem „fixen Team“ erneut zustimmend auf. Für eine gelingende Teamarbeit sehen beide mehr gemeinsame Unterrichtszeit als Voraussetzung an. Dies unterstreicht B anschließend mit einem Beispiel: Wie bereits in der Eingangspassage ausgeführt, darf B die Kinder, für die sie sich verantwortlich fühlt, nicht selbst diagnostizieren. Die von anderen erstellten Gutachten nimmt sie als viel zu allgemein („Floskeln“) und wenig hilfreich wahr („blablabla“). So muss sie selbst in einer Art Diagnosephase Rückschlüsse ziehen, was wegen geringer Stundenzahl langwierig und zum Nachteil für das Kind ist. Damit kommt As Proposition und die gesamte Diskussion zu einem übereinstimmenden Ende.

Zusammenfassung Orientierungsrahmen Wünsche:

„Ein fixes Team“

Die beiden Kolleg*innen teilen die Orientierung, dass eine stundenmäßig häufigere und verlässliche Zusammenarbeit den inklusiven Unterricht verbessern würde („dann funktioniert das“). Nur ein festes Team aus Sonderpädagogin und Grundschullehrerin mit einer hohen gemeinsamen Stundenzahl macht den gemeinsamen Unterricht sinnvoll und leistbar. So könnte jede ihre speziellen Aufgaben befriedigend nachkommen („Dann

weiß man einfach, was zu tun ist“). Dies stellt den positiven Horizont dar. Die momentane Situation wird dagegen als Belastung und kaum selbst gestaltbar erlebt.

5.1.1.2. Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens

Fall Blau orientiert sich in der Diskussion überwiegend Differenz SPF. Schüler*innen mit *SPF* Lernen werden als in sich homogene und besonders leitungsschwach- und von allgemeinen Schüler*innen normabweichende Gruppe beobachtet. Voraussetzung für ihre gezielte Förderung ist eine gründliche individuelle Diagnose. Dies stellt eine entscheidende Differenz zu anderen Schüler*innen dar. Die „Lernbehinderung“ („L“) wird als unveränderbares Merkmal der Schüler*innen wahrgenommen. Da sie (noch) unselbständiger sind als andere, können ihre besonderen Bedürfnisse im gemeinsamen Unterricht nur bei einer Doppelbesetzung angemessen berücksichtigt werden. Differenzierung ist von einer zweiten Lehrkraft abhängig und kann in den Kernfächern in homogenen Leistungsgruppen erfolgen.

Fall Blau ist durch eine Handlungspraxis geprägt, die sich an der unterrichtlichen Differenzierung der beiden Gruppen von Schüler*innen mit und ohne *SPF* orientiert. Der gemeinsame Unterricht ist wenig verlässlich strukturiert, Doppelbesetzung nicht verlässlich, was zu Verunsicherung der Lehrkräfte führt. Eine getrennte Verantwortung und Akzeptanz sehr unterschiedlicher Aufgaben stellen eine Fremdrahmung des Falls dar. Während A sich kommunikativ für alle Schüler*innen verantwortlich fühlt, orientiert sich ihre Handlungspraxis an den leistungsstarken Schüler*innen, die sie mit Unterrichtsstoff bedienen muss, um deren Anschlussfähigkeit an das Gymnasium zu ermöglichen. Auf die Entlastung durch eine Sonderpädagogin kann sie nicht verlässlich bauen, was ihre Verunsicherung vergrößert. B macht sich kommunikativ für Inklusion und gemeinsamen Unterricht stark, ihre Handlungspraxis ist aber von der Verantwortung für die Schüler*innen mit *SPF* geprägt. Sie fühlt sich für die Inklusion an der Schule verantwortlich und ist durch ihren eigenen ungeklärten Status an der Schule verunsichert. Zusammenarbeit erfolgt eher als „learning by doing“ denn professionell organisiert und ist vom Engagement und der Offenheit von Kolleg*innen abhängig. Für eine organisierte Zusammenarbeit an der Schule wird habituell kaum Verantwortung übernommen. Mehr gemeinsame Zeit und Teamarbeit werden zur Entlastung kommunikativ gewünscht, als Gegenhorizont dient die aktuell als zu gering empfundene gemeinsame Zeit dafür, in der Verantwortung getrennt und parallel zu bleiben.

Blau kann auf keine gemeinsame Grundhaltung des Kollegiums zu Inklusion zurückgreifen, obwohl an der Schule seit Jahren gemeinsamer Unterricht stattfindet. Die

Schüler*innen mit *SPF* und Sonderpädagog*innen haben eher einer Art Gästestatus denn die Verlässlichkeit einer egalitären Teilhabe und Mitgliedschaft. Die Integration der Schüler*innen mit *SPF* kann aufgrund der Voraussetzungen mancher Schüler*innen und ungenügender Rahmenbedingungen nur teilweise zufriedenstellend umgesetzt werden und wird daher grundsätzlich in Frage gestellt.

Das Spannungsverhältnis zwischen Verunsicherung durch Differenz und Verantwortung für Differenzierung zeigt sich in Fall Blau darin, dass innerhalb einer Schule das allgemeine und das sonderpädagogische System in einer Art kooperativer Form parallel weiter existieren. Leistungsdifferenz (insbesondere durch die Schüler*innen mit *SPF*), organisatorische Mängel und Vorgaben führen zu Verunsicherung. Verantwortung besteht habituell nicht gemeinsam, sondern überwiegend getrennt. Gemeinsamkeit entsteht eher zufällig denn strukturiert, wodurch die Verunsicherung sich eher verstärkt.

5.1.2. Fall Orange

5.1.2.1. Falldarstellung und Diskursbeschreibung

Die Gruppe Orange setzt sich aus drei Grundschullehrerinnen und einer Sonderpädagogin zusammen. Die Schulleiterin kommt für kurze Zeit dazu (Sequenz IX). Zwei Grundschullehrkräfte sind in der Klassenleitung, eine Grundschullehrkraft ist als Fachlehrerin stundenweise in verschiedenen Klassen eingesetzt. Die Sonderpädagogin ist mit vollem Deputat an die Schule abgeordnet und in allen Klassen mit gemeinsamem Unterricht tätig. Die Grundschule ist die einzige in einer ländlichen Gemeinde und wird von ca. 150 Schüler*innen besucht. Kinder mit *SPF Lernen* werden gruppenweise in „Inklusionsklassen“ unterrichtet. Das heißt, pro Schüler*in mit *SPF* stehen zwei LWS durch die Sonderpädagogin zur Verfügung. Daneben gibt es Klassen ohne gemeinsamen Unterricht sowie zwei Außenklassen¹⁰⁰ eines SBBZ (KMENT) in kooperativer Form. Die Klassenstufen 1/2 sowie 3/4 werden jahrgangsgemischt in sogenannten Jü-Klassen¹⁰¹ unterrichtet. Der Schule ist ein Schülerhort der Gemeinde angegliedert. Das Gespräch zeichnet sich durch hohe interaktive Dichte aus. Die besondere Stellung Bs als Sonderpädagogin ist im Diskurs deutlich zu spüren. Die Gruppe verwendet meist das plurale Personalpronomen „wir“. A nimmt teilweise eine konträre Position ein.

¹⁰⁰ Eigenständige Klasse des SBBZ an der Grundschule. Manche Fächer und Projekte finden in Kooperation mit einer Grundschulklasse statt.

¹⁰¹ Jahrgangübergreifende Klasse.

- A: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin
- B: Sonderpädagogin, voller Lehrauftrag an der Grundschule
- C: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin
- D: Grundschullehrerin, Fachunterricht
- E: Schulleiterin

SEQUENZ I: Unterrichtlicher Umgang mit Differenz

Inhalt: Der Umgang mit Vielfalt ist an der eigenen Schule differenzierter als am Gymnasium. Der Philologenverband hat sich beschwert, weil die Schüler*innen am Gymnasium so heterogen sind. Am Gymnasium hätte man es „gerne homogener“. Differenzierung ist am Anfang noch leichter, weil die Schnittmenge größer ist. Später gibt es weniger gemeinsame Themen.

Beobachtung von Differenz: Gymnasium/Grundschule; extra Aufgaben; zielgleich/zieldifferent; kleinschrittigeres Arbeiten; Differenz nimmt zu

Z 1-97

GDL: Impuls

A: Ja, ein Stück weit differenzierter, wie @ Gymnasiallehrer das heute fordern. Heute Morgen. Die haben sich ja beschwert über'n Philodingsverband. Dass sie so unterschiedliche Schüler in der Klasse hätten. Und dass es schwierig ist. #00:01:37#

B: //sie hätten es gerne homogener? #00:01:39#

A: Sie hätten es gerne homogener, ja. #00:01:43#

C: Ich denke gerade, (.)wir wissen ja, dass wir Schüler von bis haben in der Grundschule. Wir sind ja die Gemeinschaft, ah die Schule für alle. Sind wir ja, quasi. #00:01:55#

A: Wobei ich natürlich auch sagen muss, es ist leichter, es ist leichter zu Beginn der Schullaufbahn zu differenzieren, als gegen Ende. Also, weil die Schere immer weiter klafft. #00:02:09#

B: Was findest du nochmal, du findest den Beginn #00:02:12#

A: Ich find's leichter am Anfang. (.)Im Anfangsunterricht #00:02:14#

B: //Ach so, zu unterrichten #00:02:15#

A: Im Anfangsunterricht. Inklusion auch zu machen #00:02:17#

B: Natürlich, hm (bejahend) #00:02:19#

C: Du meinst, mit jedem Jahr wird's schwieriger, weil die Schere weiter auf geht?#00:02:21#

B: //hm (bejahend) #00:02:24#

Diskursbeschreibung:

A geht direkt auf den Umgang mit Unterschieden ein. Die Vielfalt selbst bleibt zunächst undifferenziert. A nutzt zur Abgrenzung und Schärfung der eigenen Schule spontan ein aktuelles Beispiel. Sie sieht im Umgang der eigenen Schule mit Differenz einen generellen Unterschied zum Gymnasium, das als Gegenhorizont dient und von dem sie

sich distanziert. Dies zeigt sie besonders deutlich, indem sie statt der korrekten Bezeichnung leicht süffisant von „Philodingsverband“ spricht. Während man sich am Gymnasium über die Unterschiede beschwerte, Heterogenität also als belastend ansieht und Homogenität den positiven Horizont darstellt, geht man an der Grundschule differenziert mit der vorgefundenen Vielfalt um. An der Grundschule findet sich die Expertise im Umgang mit Heterogenität. Da keine nähere Erklärung erfolgt, kann von einem geteilten Wissen ausgegangen werden. B validiert die Proposition und bewertet mit ihrer Rückfrage den Wunsch der Kolleg*innen am Gymnasium. C validiert diese Orientierung durch die normative Setzung und Beschreibung, dass nämlich an der Grundschule als „Schule für alle“ Unterschiede alltäglich sind. Welche Einschränkung sie mit „quasi“ meint, bleibt implizit. Sie verwendet die plurale persönliche Form, wodurch eine Gemeinsamkeit mit den Kolleg*innen hergestellt wird. A thematisiert anschließend den für sie entscheidenden Unterschied zwischen Grundschule und Gymnasium: Differenzierung zu Beginn der Schulzeit ist einfacher, da größere Homogenität der Schüler*innen vorgefunden wird. Dies steht im Widerspruch zur zuvor thematisierten großen Heterogenität. A bleibt thematisch bei Differenzierung, ohne die Differenzen jedoch zu bezeichnen. Sie wählt dafür das Bild einer Schere, die mit der Dauer der Schulzeit immer weiter auseinanderklafft. Damit wird klar, dass implizit soziale Differenz und Leistungsdifferenz nicht unterschieden werden. A offenbart die Orientierung, dass unterrichtliche Leistungsdifferenzierung in der Grundschule leichter ist als am Gymnasium, da zunächst kaum und später mehr Differenz vorgefunden wird und Leistungsdifferenzierung zunehmend komplexer wird. Inklusion wird hier erstmals als Besonderheit erwähnt. Für A bedeutet Inklusion also zunächst eine ganz besondere Form der Differenzierung. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass das Schulsystem zu Beginn zunächst eine weitgehend homogene Schüler*innengruppe vorfindet, die weniger Differenzierung erfordert. Diese Orientierung ist überraschend, da es ja gerade ein Ziel des mehrgliedrigen weiterführenden Schulsystems ist, mehr Leistungshomogenität herzustellen. Bei Schuleintritt, so die gegenteilige Annahme, trifft die Lehrkraft also zunächst auf eine weitgehend homogene Gruppe von Schüler*innen. Während der Schulzeit verändert sich dies hin zu mehr Heterogenität. Es bleibt dabei implizit, was diese Entwicklung bewirkt. Diese Orientierung wird von B uneingeschränkt validiert. Auch C validiert die Orientierung, dass Differenzierung immer schwieriger wird, weil die Leistungsspanne sich vergrößert („Schere weiter aufgeht“). Damit wird innerhalb der eigenen Schule eine Differenz konstruiert. Dieses Bild kann so verstanden werden, dass sich die beiden Schenkel der Schere immer weiter von der homogenen Leistungsmittelpunkt nach oben und unten entfernen. Homogenität stellt die Allgemeinheit, von der sich die Abweichungen immer weiter entfernen.

A: Ja, und weil es ganz unterschiedliche Themen sind, die die Kinder dann praktisch haben. Und am Anfang, das Lesenlernen hat jeder, das Thema. Beispielsweise, jetzt runtergebrochen. #00:02:33#

B: Ja #00:02:34#

D: Gut, da ist es einfacher zu sagen: der braucht da dabei quasi mehr Unterstützung als andere. Aber sie machen gemeinsam was. #00:02:42#

A: ja #00:02:42#

D: Also sie arbeiten gemeinsam #00:02:44#

B: Die Schnittmenge ist noch am größten #00:02:46#

C: //hm (bejahend #00:02:47#

A: Ja #00:01:58#

D: Ich finde sogar, dass man das jetzt bei uns in drei schon merkt.

B: Ja

D: Dass es schwieriger ist. Also dass so Stunden, wo wir vorbereiten, wo wirklich die an der Werkstatt arbeiten das kleiner ist. Aber sonst. Also, das merke ich schon, dass das dann einfach so weit auseinandergeht, dass die schon #00:03:04#

B: //weit auseinandergeht #00:03:10#

D: ganz genau wissen, dass sie jetzt quasi halt(2)was ganz Exrtranes brauchen und nicht äh, grundsätzlich mitmachen können. Ich glaube, das ist nicht nur in Mathe #00:03:20#

B: //Wobei, ja #00:03:21#

D: Sondern auch in Deutsch wo das schon schwierig wird, was die machen #00:03:24#

B: Ja, ja, wobei ich auch der Meinung bin, dass innerhalb der Schülerschaft, die zielgleich unterrichtet werden, die Schere auseinandergeht

? //hm (bejahend)

B: und ob man das eigentlich berücksichtigen muss. Also auch da darf eigentlich der Weg nicht derselbe sein. Finde ich. Ne, weil manche brauchen mehr Anschauung, manche weniger Anschauung. Manchmal ist es nur die Reduktion. Manchmal ist es aber auch tatsächlich so, dass man sich an manchen Themen länger aufhalten muss, als es andere Kinder brauchen, obwohl sie alle zielgleich gefördert werden, ne. Und durch die Inklusion ist natürlich der Anspruch nochmal ein ganz besonderer. Weil diese Kinder einfach auch noch mehr brauchen und kleinschrittigeres Arbeiten. Aber die Schnittmenge ist in eins/zwei größer. Auf jeden Fall. #00:04:10#

A wählt als Beispiel das Lesenlernen, das sie als gemeinsames Thema aller Kinder am Schulanfang sieht, während die Themen sich später immer mehr unterscheiden. Gemeinsamkeit macht sie an einem gemeinsamen Inhalt und an homogenen Niveaus fest. Auch D sieht das Lesenlernen als gemeinsames Thema, bei dem alle „mitmachen“ können und unterschiedliche Unterstützung brauchen. B bezeichnet die allgemeine Mitte als „größte Schnittmenge“. A und C validieren As Proposition. D bestätigt die Orientierung, dass Leistungsdifferenzierung v.a. in Mathe und Deutsch immer schwieriger wird, je höher die Klasse steigt, sogar schon ab Klasse 3. Dass das Problem im „Werkstattunterricht“ weniger gravierend ist, erwähnt sie nur in einem Nebensatz, als hätte dies handlungspraktisch keine große Bedeutung. Die Methode selbst bleibt nebensächlich. Dem liegt die Orientierung zugrunde, dass Differenzierung nach Leistung in jeder Klassenstufe schwieriger wird. Einfache Differenzierung durch eine möglichst homogene Leistungsgruppe ist ein Gegenhorizont. Leistungsdifferenz wird als

grundsätzliches Problem konstruiert. Diese Orientierung wird von D damit bestätigt, dass manche (inklusive?) Kinder Aufgaben brauchen als die unbezeichnete andere Gruppe, weil die allgemeinen Aufgaben für sie zu schwierig sind. Eine möglichst homogene Gruppe derer, die die allgemeinen Aufgaben machen können, stellt den Gegenhorizont dar. D problematisiert, dass manche Schüler*innen, die sie distanziert mit „die“ bezeichnet, merken, dass sie nicht zur homogenen Allgemeingruppe gehören, die weiterhin unbezeichnet bleibt. Diese Bemerkung bleibt allerdings ohne weitere Beachtung. B möchte die Diskussion um Leistungsdifferenz vom Thema Inklusion lösen. Das Thema Inklusion steht hierbei für einen gemeinsamen Unterricht von Kindern ohne/mit *SPF Lernen*. Mit zielgleichen Kinder meint sie Grundschul Kinder allgemein, wohingegen die „inkluisiven“ Kinder zieldifferent unterrichtet werden. „Zieldifferente Kinder“ bilden die unterscheidbare Gruppe zum Rest der „zielgleichen“ Kinder. Im Gegensatz zu ihren Kolleginnen zeigt sie die Orientierung, dass auch innerhalb der homogenen Gruppe der zielgleichen Grundschul Kinder Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden sollte. Sie versucht die Leistungsdifferenz der Schüler*innen mit SPF als eine besondere Form der notwendigen Differenzierung zu verstehen und vom „othering“ einer speziellen Gruppe zu lösen. Für diese Haltung bekommt sie jedoch keine Zustimmung der Kolleginnen, es liegt hier kein konjunktives Wissen vor. Am Ende schließt dann auch B sich der gemeinsamen Orientierung an, dass die Gemeinsamkeiten in Form von Schnittmengen in den Klassen 1 und 2 in Bezug auf Leistungsdifferenz am größten und Differenzierung daher gut machbar ist. Die Besonderheit der Gruppe, die sie ebenfalls leicht distanziert mit „diesen Kindern“ bezeichnet (den zieldifferent unterrichteten), begründet sie mit „kleinschrittigerem Arbeiten“. Das gleiche Angebot für alle zu machen, stellt den Gegenhorizont dar. Vorgefunden wird eine immer größer werdenden Differenz, die zunehmend mehr Differenzierung erfordert und gemeinsamen Unterricht schwieriger macht.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz I: Differenzierung

„Gut, da ist es einfacher zu sagen: der braucht da dabei quasi mehr Unterstützung als andere. Aber sie machen gemeinsam was.“

In diesem Abschnitt verhandelt die Gruppe ihr konjunktives Wissen in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt. Im Unterschied zu anderen Diskussionen wird zunächst nicht über die Vielfalt der Schüler*innen, sondern über unterrichtliche Differenzierung als Umgang mit Differenz gesprochen, wobei die eigene Schule als positives Beispiel dient. Die Vielfalt selbst bleibt weitgehend unthematisiert, worin sich ein implizites Verstehen zeigt („wir wissen ja, dass wir Schüler von bis haben in der Grundschule“). Soziale Differenz

und Leistungsdifferenz werden unspezifisch und habituell als Vielfalt und Heterogenität verhandelt. In diesem Zusammenhang dokumentiert sich Inklusion erstmals als besondere Form der Differenzierung und Verunsicherung („mit jedem Jahr wird’s schwieriger“). Das Bild der Schere dient als Metapher für die natürliche Vielfalt der Schüler*innen, auf die im Unterricht mit Differenzierung reagiert werden muss. Die weitgehend homogen konstruierte Gruppe der Schulanfänger*innen verändert sich im Laufe der Schulzeit, Leistungsdifferenz tritt in Form von Normabweichungen immer stärker in Erscheinung („weil die Schere immer weiter klafft“). Gemeinsamer Unterricht wird an gemeinsamen Inhalten festgemacht, die anfangs einfacher zu finden und für erste Abweichungen einfacher zu differenzieren sind („da ist es einfacher zu sagen: der braucht da quasi mehr Unterstützung als andere“). Differenzierung ist nur dann möglich, wenn sie innerhalb dieser gemeinsamen Inhalte stattfinden kann. Ein gemeinsames „Thema“ in Form eines zielgleichen Inhalts verschafft Sicherheit und erleichtert die eigene Arbeit („in Deutsch, wo’s dann schon schwieriger wird“). Dadurch ist zu Beginn weniger Differenzierung in Form von besonderer Förderung notwendig und daher leichter im gemeinsamen Unterricht zu gewährleisten. Immer weniger Vereinbarkeit zeigt sich aber auch schon im Verlauf der Grundschule („das merke ich dann schon, dass das da einfach so weit auseinandergeht“). Die Schnittmenge der Gemeinsamkeiten nimmt ab. Differenzierung wird als schwierig konstruiert und findet, wenn nicht vermeidbar, in der Form statt, dass einzelne Schüler*innen besondere Aufgaben bekommen („was ganz Extranes“). Die Orientierung erfolgt aber an der zielgleichen Allgemeinheit. Dabei stellen die Schüler*innen, die mit „Inklusion“ gemeint sind, eine besondere Gruppe dar. Eine Handlungsoption für differenzierten Unterricht als Grundsatz, also auch im zielgleichen Unterricht, wie von B vorgeschlagen, erarbeitet die Gruppe nicht als gemeinsame Orientierung.

SEQUENZ II und III: Unterschiede

SEQUENZ II

Inhalt: Jahrgangsmischung eignet sich gut für Inklusion, denn es gibt weniger Vergleichbarkeit.

Beobachtung von Differenz: Inklusionskinder; Einserkinder; Zweitklässler;

Z 99-133

A: Und die Jü-Klasse - Jü-Klasse ist ein Begriff, oder? Ja, über die öffnet natürlich auch manche Tür für die Inklusion.

B: // Hm (zustimmend)

A: Weil, die Heterogenität ja sowieso da ist. #00:04:25#

B: Die Vergleichbarkeit nicht so deutlich ist, ne.#00:04:27#

A: Ja. Und auch die Inklusionskinder auch in #00:04:27#

B: //hm (bejahend) #00:04:34#
A: manchen Teilen weiter sind als die Einserkinder, die frisch kommen.
#00:04:36#
B: Ja, je nachdem. Wenn sie in der Diagnoseklasse vorher waren zum
Beispiel. #00:04:40#
A: Ja, wenn sie Zweitklässler sind. Können sie auch mal
#00:04:43#
B: //ja#00:04:42#
A: Schon den Einsern erklären. #00:04:45#
B: //ja, ja#00:04:45# #00:04:45#
D: und die Idee ist ja auch, dass die dann eventuell auch drei Jahre
bleiben können. Oder, so war ja die Idee grundsätzlich von der Jü-
klasse, dass man quasi #00:04:51#
A: //ja #00:04:51#
B: //ja #00:04:51#
D: zwischen einem und drei Jahren da verweilt. #00:04:55#

A sieht in sogenannten Jü-Klassen (Jahgangsmischung eins und zwei) eine gute Möglichkeit, mit der durch Inklusion vergrößerten Heterogenität umzugehen. Sie wählt dafür den Ausdruck „öffnet manche Tür“. Während im vorherigen Abschnitt über im Laufe der Schuljahre zunehmende Schwierigkeiten bei der Differenzierung im gemeinsamen Unterricht gesprochen wurde, wird hier ein Gegenhorizont aufgespannt, wenn auch nicht ohne Einschränkung („manche“). Es bleiben also auch Schwierigkeiten bestehen. B hat A sofort implizit verstanden: in einer Jü-Klasse ist Leistungsheterogenität die Grundannahme, so dass „Inklusionskinder“ eben nicht als diejenigen auffallen, die als einzige andere Aufgaben bekommen. Kinder mit *SPF Lernen* werden dennoch als besondere Gruppe der „Inklusionskinder“ beobachtet. Als Gegenhorizont erscheint die Gruppe der unbenannten „Nichtinklusionskinder“. Die Teilnehmer*innen tauschen sich nun über weitere Vorteile der Jü-Klassen aus: Inklusionskinder können sogar schon „weiter“ sein als Erstklässler, wenn sie bereits ein Jahr in der Jü-Klasse verbracht haben. Obwohl davon gesprochen wurde, dass die „Vergleichbarkeit“ in Jü-Klassen nicht so deutlich ist, bleibt das Gespräch bei Vergleichen: Erstklässler/Zweitklässler, Nicht-/Inklusion, Verweildauer in der Klasse von einem bis drei Jahren. Während in anderen Klassen eher Leistungshomogenität erwartet wird, ist in einer Jü-Klasse Heterogenität die vorgefundene Tatsache, auf die der Unterricht selbstverständlich mit Differenzierung reagieren muss.

Kurze Zeit später nimmt die Gruppe eine andere Unterscheidung vor.

SEQUENZ III

Inhalt: Zwischen Schulen auf dem Land und in der Stadt gibt es Unterschiede bezüglich Heterogenität. Inklusion braucht Vorbilder und Verständnis und muss von allen mitgetragen werden.

Beobachtung von Differenzen: Inklusionskinder; Einserkinder; Zweitklässler; ein bis drei Jahre in der Jü-Klasse; ländliche Schule; gesellschaftlich-sozial homogen; Problematik in der Stadt; Spitze; Gegenteil von Spitze; Vorbilder; Kind, das das System sprengt

Z 155-200

C: Und ich denke auch, was bei uns noch dazu kommt. Ähm, wir sind hier ländlicher Raum. Wir haben, ähm, was das Gesellschaftlich-Soziale anbetrifft, haben wir schon auch noch ein bisschen was Homogenes.

B: / (Langes Ausatmen)

C: Wären wir Stadtschule mit verschiedenen sozialen Bezirken, würde es bei uns sicherlich auch anders aussehen. #00:05:40#

A: Ich würde es nicht als homogen bezeichnen. #00:05:42#

B: //ne #00:05:42#

A: Ich finde, wir haben die ganze Bandbreite. In der Spitze, wie auch (4) das Gegenteil von Spitze. #00:05:53#

Alle lachen

B: Ich bin ähm, (.) trotzdem sind wir schon (.) noch eine, eine kleine Land-, ländliche Grundschule. Und ich glaube, dass die Problematik in der Stadt schon nochmal eine andere ist. #00:06:06#

A: Ja, schon #00:06:07#

B: //wir sind schon verwöhnt #00:06:07#

A: //die Vorbilder braucht's auch für Inklusion #00:06:10#
#00:06:10#

B: ja, na wunderbar.

A: //ja #00:06:11#

B: Ja, klar. Auf jeden Fall. Aber wenn ein Kind hier das System¹⁰², ich will nicht sagen sprengt, aber fordert #00:06:23#

A: //ja #00:06:23#

B: dann glaube ich, dass hier schneller Unruhe herrscht als an manch anderem Ort. #00:06:27#

C: //hm (bejahend) #00:06:27#

A: Ja, das ist ja so. @#00:06:29#

B: Ja@, genau, das ist auch so@.

Diskursbeschreibung

C kommt auf eine weitere Differenz zu sprechen: Im ländlichen Raum, zu dem sie ihre Schule zählt, gibt es weniger „gesellschaftlich-soziale“ Differenzen¹⁰³ als in städtischen Schulen, was zu ein „bisschen“ mehr Homogenität der Schüler*innen führt. Diese vorteilhafte geringere Heterogenität verortet C im Klientel der Schule. Gesellschaftliche/soziale Homogenität erleichtert den Umgang mit Differenz im Schulalltag. A teilt diese Erfahrung nicht. Sie nimmt ihre Schülerschaft nicht als homogen wahr. Indem sie von „ganzer Bandbreite“, „Spitze“ und „Gegenteil von Spitze“, spricht, wechselt sie das Thema implizit von sozialer Differenz zu Leistungsdifferenz. Dadurch

¹⁰² Bereits an einer anderen, nicht übernommenen Stelle war die Rede von „Systemsprengern“.

Spätestens seit dem gleichnamigen Kinofilm besteht ein konjunktives Wissen bezüglich des Begriffs. Gemeint sind Schüler*innen, deren Verhalten mit den bestehenden Mitteln der Schule nicht ausreichend begegnet werden kann. Mit System ist hier die eigene Schule gemeint.

¹⁰³ Unter „soziale Differenzen“ werden u.a. soziokulturelle, -ökonomische, -linguale Askriptionen und Gruppenzuweisungen zusammengefasst.

entsteht eine diffuse und immanente Überlagerung beider Differenzlinien. Auch die von C empfundene homogenere gesellschaftliche Gruppe spiegelt für A die gesamte Differenz an Leistung wider. Leistungsstarke Schüler*innen werden hierbei als „Spitze“ benannt. Für das Gegenteil von „Spitze“ findet A keine passende Bezeichnung, trotzdem reagieren die Kolleginnen konjunktiv verstehend und amüsiert. B validiert Cs Wahrnehmung, dass die Problematik von Heterogenität in der Stadt „eine andere“ und problematischer ist. B wertet eine geringere soziale Heterogenität im ländlichen Raum als „Verwöhnung“. Große soziale Heterogenität bedeutet im Gegenhorizont ein besonderes Gefordertsein. Weniger soziale Differenz wirkt sich positiv auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte aus. Dies kann nun auch A bestätigen. Die homogene gesellschaftliche Gruppe des eigenen Schülerklientels bezeichnet sie als Vorbilder für Inklusion. Die mit „Inklusion“ bezeichnete Gruppe stellt das Gegenteil der Vorbilder dar. Der Umgang mit Inklusion, hier als Bewältigung von Leistungsdifferenz verstanden, wird also durch eine homogene soziale „Vorbildgruppe“ erleichtert. Diese Orientierung validiert B mit „Ja klar, auf jeden Fall“ ohne Zweifel. Die vermeintliche soziale Homogenität führt dazu, dass Abweichungen, es wird hier von Kindern gesprochen, die das an sich herrschende Klima, indem sich alle wohl fühlen, „sprengen“ oder mindestens „fordern“, schneller und extremer wahrgenommen werden als woanders. Neben sozialer und gradueller Differenz wird nun das Verhalten von Schüler*innen als implizite Differenz aufgegriffen. Das Erfahrungswissen, dass Differenzen von äußeren Bedingungen aber auch von persönlichen Empfindungen abhängen, wird von B und C validiert. Während des gesamten Abschnitts verbleibt die Gruppe sprachlich im konjunktiven „Wir“. Diesem „Wir“ als System stehen solche Schüler*innen gegenüber, die das System herausfordern.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenzen II und III: Unterschiede

„...die Vorbilder braucht´s auch für Inklusion“

Die Teilnehmer*innen konstruieren „Inklusionskinder“ erneut als besondere Gruppe, die sich vom eigentlichen Klientel der Schule („ein bisschen was Homogenes“) unterscheidet. Unterschiede können in der Jahrgangsmischung besonders gut differenziert werden, ansonsten besteht weitgehende Homogenität der Schüler*innen. Jahrgangsmischung und die sozial homogenere Schülerschaft der eigenen Schule erleichtern den Umgang mit den besonderen Kindern, die nicht grundsätzlich mitbedacht werden (Vorbilder/Inklusion als Gegensatz). Der Umgang mit Differenz wird also von äußeren Gegebenheiten und schulischen Strukturen bedingt, die den gemeinsamen Unterricht erleichtern oder erschweren. Nach wie vor werden soziale und graduelle Differenz implizit gleichgesetzt. Dabei nimmt A eine von den Kolleginnen abweichende

Haltung bezüglich der vorgefundenen Heterogenität ein. Für sie besteht trotz sozialer Homogenität „die ganze Bandbreite“ im Leistungsspektrum („Spitze“ und „Gegenteil von Spitze“). Diesbezüglich besteht keine gemeinsame Orientierung. Einigkeit besteht darüber, dass Abweichungen (durch Inklusion) aufgrund eigentlicher Homogenität stärker und störender ins Gewicht fallen als an sozial heterogenen Schulen. Die eigentliche Harmonie der eignen Schule kann durch „systemsprengende“ Schüler*innen beeinträchtigt werden.

SEQUENZ IV und V: Inklusive Schule und Gesellschaft

Inhalt: Den Inklusionsgedanken müssen alle mittragen. Dabei ist Austausch über besondere Schüler*innen wichtig, der durch die sehr überschaubare Größe der Schule erleichtert wird. Austausch über „kleine Systemsprenger“ ist notwendig und an einer kleineren Schule leichter. Trotzdem ist Inklusion nur bis zu einem gewissen Punkt machbar.

Beobachtung von Differenz: Klassen, die inklusiv/nicht inklusiv arbeiten; sozial beeinträchtigt; emotional beeinträchtigt; kleine Schule; kleine Systemsprenger; Inklusion im Bereich L; Inklusion im Bereich E; machbare Inklusion

SEQUENZ IV

Z 200-222

B: Ja, und das war jetzt auch so, fand ich gut. Als wir das letzte Mal in der Konferenz darüber gesprochen haben, dass wir einfach auch alle
#00:06:35#

C: //Ja
#00:06:40#

B: diesen Inklusionsgedanken in uns tragen müssen. Und dann auch in unseren Klassen, also auch in den Klassen, in denen nicht inklusiv gearbeitet wird, ähm, darüber sprechen müssen, wie das Verständnis den Kindern gegenüber sein muss, dass die da einfach im Sozialen, Emotionalen, ähm, beeinträchtigt sind, ne. Wie man dem begegnet. Und nicht, dass wir alle hier eine Gemeinschaft sind. #00:07:02#

A: Auch der Schulträger sollte das in sich tragen, übrigens.

B: Ja #00:07:06#

C: Ja gut, da werden wir politisch. #00:07:07#

B: Das können wir schlecht beeinflussen #00:07:07#

C: //ja.

Diskursbeschreibung:

B erzählt von einer Lehrerkonferenz, in der eine gemeinsame Haltung aller Lehrkräfte der Schule im Hinblick auf Inklusion Thema war. Der „Inklusionsgedanke“ soll grundsätzlich von allen Lehrkräften mitgetragen werden, auch von denen, die nicht „inklusiv“ arbeiten. Der Inklusionsgedanke selbst bleibt implizites Wissen. Hier wird eine Differenzlinie angesprochen: Lehrkräfte/Klassen, die inklusiv/nicht inklusiv arbeiten. In

„inklusive Klassen“ wird anders unterrichtet als in den anderen. Worin das unterschiedliche Arbeiten besteht, bleibt in der Diskussion implizit. Nur den Kindern, die besonders sind, muss von allen Lehrkräften besonderes Verständnis entgegengebracht werden. Hier wird wiederum ein Differenzhorizont aufgespannt: Kinder mit sozial-emotionalen Besonderheiten brauchen mehr Verständnis als andere. Indem B auf die Schule als „Gemeinschaft“ verweist, fordert sie Solidarität von allen Kolleg*innen ein, die sie anscheinend nicht als gegeben sieht. Kinder mit besonderen Bedürfnissen erfordern eine besondere Behandlung durch alle, was C validiert. A, C und B sind sich darin einig, dass eine „inklusive“ Haltung, die nach wie vor implizit bleibt, auch von Seiten des „Schulträgers“ notwendig wäre. Offensichtlich ist auch dies keine Selbstverständlichkeit. Auch die Verantwortung für den gemeinsamen Unterricht betrifft nicht alle Lehrkräfte des Kollegiums. Die Inklusionsidee bleibt auf bestimmte Personen beschränkt. Da es sich aber laut C um ein politisches Thema handelt, auf das man keinen Einfluss hat, wird die gemeinsame Haltung nur für das Lehrerkollegium und nicht darüber hinaus als gemeinsames Ziel formuliert. Gesellschaftspolitische Zusammenhänge stehen nicht im Fokus der Diskussionsrunde.

SEQUENZ V

Z 222- 262

C: Aber mir kommt gerade, wo du erzählst. Ähm, da haben wir natürlich schon auch den Vorteil, dass wir hier so eine kleine Schule sind. Eine Schulgemeinschaft mit 150 Schülern. Wie wäre das an einer Schule mit 2 bis 300 Kindern. Ist das da auch noch so, so nah. Also kann man sich da noch über einzelne#00:07:28#

B: //Ja, ja#00:07:28#

C: Kinder im Plenum unterhalten. Also des finde ich schon einen großen Vorteil hier. Dass ich praktisch die Kinder kenne

B: //hm (zustimmend)

C: und weiß: aja, die fallen mir jetzt immer wieder auf. Da gucke ich doch mal bei der Kollegin. Das machst du vielleicht an einer großen Schule nicht so. #00:07:41#

B: //Ne, das könnte sein#00:07:41#

C: Das ist schon eine Erleichterung an einer kleinen Schule.

#00:07:50#

B: Grundsätzlich würde ich auch sagen, es ist mehr Transparenz da. Ne #00:07:55#

C: //ja, genau. #00:07:55#

B: Und trotzdem haben wir festgestellt, dass wir noch intensiver miteinander sprechen müssen. Gerade#00:07:59#

C: //ja #00:07:59#

B: was so die Kinder angeht, die jetzt mal in Anführungszeichen kleine Systemsprenger sind. #00:08:07#

C: Ja #00:08:09#

A: Und trotz allem: es geht immer nur bis zu einem gewissen Punkt. Also (.)Inklusion im Bereich von L ist machbar, auf jeden Fall. Aber Inklusion im Bereich von E, finde ich, hat eine Grenze, wo es dann (3) die gesamt #00:08:29#

B:
System sprengt#00:08:29#
A: Das System sprengt, ja, genau.

//das

Diskursbeschreibung:

C sieht eine kleine Schule als Vorteil für Inklusion. Die kleine Schule erleichtert den Austausch über Schüler*innen, da man alle Kinder persönlich kennt und dadurch mehr Transparenz gegeben ist. Als Gegenhorizont erscheint eine große Schule, in der kein Austausch über einzelne Schüler*innen mehr möglich ist, da man nicht alle Schüler*innen kennt. Wieder wird die eigene Schule positiv von anderen abgegrenzt. Austausch über Kinder wird auch als Gelingensbedingung von Inklusion wahrgenommen. Diese Orientierung validiert B. Sie hält einen intensiven Austausch für wichtig. Sie bezieht sich dabei nicht allgemein auf eine engere Zusammenarbeit, sondern lediglich auf die Kinder, die sie als „kleine Systemsprenger“ bezeichnet, für die sie sich als Sonderschullehrerin verantwortlich fühlt. „Systemsprenger“ finden sich offenbar in der Gruppe der Schüler*innen mit *SPF Lernen*, denn Inklusion im *SPF ESENT* findet an der Schule offiziell gar nicht statt. Kollegialer Austausch über andere Schüler*innen ist keine Handlungspraxis. Das ansonsten recht harmonische System der kleinen ländlichen Grundschule gerät durch manche Kinder also aus dem Gleichgewicht. In Folge braucht es einen intensiveren Austausch als bisher über diese Kinder, um im Kollegium Verständnis für deren besondere Situation zu gewinnen. A schränkt ein und hält trotz intensivem Austausch Inklusion nur bedingt machbar. Die Grenze der Inklusion ergibt sich für sie aus dem *SPF ESENT* (hier als E bezeichnet). Kinder mit herausforderndem Verhalten sprengen das ansonsten harmonisch funktionierende System der eigenen Schule über alle Maße.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz IV und V:

Inklusive Schule und Gesellschaft

„Dass ich praktisch die Kinder kenne und weiß: aja, die fallen mir jetzt immer wieder auf“

Obwohl oder gerade weil die Schule strukturell zwischen inklusiven und nichtinklusiven Klassen unterscheidet, formulieren die Teilnehmer*innen eine noch nicht vorhandene gemeinsame Grundhaltung und Verantwortung gegenüber den besonderen Kindern im gesamten Kollegium als gemeinsamem Wunsch („dass wir noch intensiver miteinander sprechen müssen“). Dafür ist ein intensiver Austausch notwendig, der nur dann möglich ist, wenn alle Lehrkräfte über besondere Schüler*innen („Systemsprenger“) informiert sind. Damit wäre mehr Sicherheit für alle verbunden. Ein allgemeines Verständnis und eine gemeinsame Verantwortung für besondere Kinder an der ganzen Schule zu

erlangen, gilt als geteilte Orientierung. Allerdings teilt die Gruppe nicht die von A aufgeworfene Orientierung daran, dass dies auch von der Schulverwaltung und damit „politisch“ eingefordert werden sollte.

Es dokumentiert sich die gemeinsame Orientierung, dass Inklusion ihre Grenzen bei dem festgestellten Förderbedarf bestimmter Schüler*innen hat (Sozial- emotionale Entwicklung) und die Schule nicht für alle Kinder verantwortlich sein kann („wo’s dann ...insgesamt das System sprengt“). Für diese Schüler*innen kann grundsätzlich keine Verantwortung übernommen werden. Der Erhalt des bisherigen als vorteilhaft empfundenen eigenen Settings und seine Strukturen stehen über dem inklusiven Anspruch mancher Schüler*innen. Die eigene Schule wird habituell als eine Art friedliche Oase wahrgenommen, deren Friede durch die Heterogenität von Schüler*innen gestört werden könnte. Hier zeigt sich eine habituelle Parallele zu Fall Blau.

SEQUENZ VI: Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Die Bedingungen für Inklusion sind nicht optimal. Für Fachlehrer*innen ist es besonders schwierig, weil niemand da ist, der die besonderen Kinder kennt.

Bezugspersonen und ein festes Team wären besser. Klassenlehrer*innen sind besonders wichtig.

Beobachtung von Differenz: Fachlehrer; solche Kinder; sehr sensible Kinder; Kinder mit Förderbedarf Lernen; „Fremde“

Z 339-398

D: Also ich finde aber, dass wir auch jetzt, also wir sitzen dafür jetzt genau in der richtigen Runde, ähm, unsere Bedingungen nicht optimal sind. Also, ich bin ja da, in deiner Klasse zwei Stunden drin als Fachlehrer. Und so gehts ja den Relilehrern auch und ich weiß nicht, wer sonst noch an Fachlehrern drin ist. Wo ich denke, wenn man da doppelt besetzt wäre, dann könnt quasi immer einer, der die Klasse kennt, wirklich (.) da sein. Und nicht so wie ich jetzt von außen für zwei Stunden (.)reinkommen. Was ich mit solchen Kindern echt schwierig finde. Also wo ich das Gefühl hab, jetzt so langsam (.)wird des besser. Aber ähm, also, da bin ich echt gefordert. Wo ich das Gefühl habe, das ist nicht, nicht optimal. Also meiner Meinung nach sollte in so ner Klasse äh, sollten immer, sollte immer einer von zwei Lehrern da sein, der halt wirklich die Kinder kennt. Dass man auch mit welchen, weißt du, sagen kann. Hm?#00:12:25#

B: //das würde jetzt. Nee, sprich zu Ende, um Gottes Willen #00:12:28#

D: Ja, weil's halt ganz oft so ist, dass, Namen sollten jetzt nicht? #00:12:33#

GDL: Doch, doch, das wird eh alles pseudonymisiert, das ist kein Problem#00:12:34#

D: Also, wenn der Hannes einen Streit hat mit Thomas, dann rennt er halt raus. Und, ähm, der Herr Metz ist mittelmäßig hilfreich. Das finde ich eigentlich keine optimale Lösung, dass quasi(.) irgendwie

noch, äh #00:12:54#

C: //nochmal ein Fremder #00:12:55#

D: Ja, Leute von außen. Also, ich fänd`s richtiger, dass wir quasi so besetzt sind, dass quasi ein Lehrer bei der Klasse ist und ein anderer @ für sowas @#00:13:04#

B: //ja, ja #00:13:05#

C: //ein festes Team #00:13:06#

D: Ja #00:13:07#

B: Die Realität ist aber ja die, dass gerade die Kinder mit Förderbedarf Lernen ja eben nur diese zwei Stunden bekommen. das heißt, da wird sich perspektivisch leider nix ändern. Andere Fachrichtungen, jetzt bei den Kindern in der Jü4, die haben einfach einen ganz anderen Schlüssel. Ne. Und da ist es sicherlich leichter möglich. Aber ähm, was mir auch noch grade einfällt im Zusammenhang: ich denke, gerade diese Klassen, wie jetzt unsere Klasse, ne. Ist ja, die sind ja auch sehr sensibel, was so die Kontaktpersonen angeht, die Bezugspersonen angeht. Und da finde ich, ich jetzt als Sonderschullehrerin, muss dann wieder sagen: Grade jetzt an der Grundschule wünsche ich mir natürlich eine Klassenleitung, die jetzt gerade die Hauptfächer beide unterrichtet. Mal unabhängig von Religion oder Kunst. Aber ich finde gerade jetzt die Kernfächer Mathematik und Deutsch. Ganz wichtig, dass das eine Person betreut. Weil, je mehr Personen mit im Spiel sind und mitmachen, umso schwieriger. Finde ich es. #00:14:14#

A: Ja, zur Absprache. Logisch. #00:14:15#

B: //Zur Absprache aber auch, aber auch, was das Arbeiten mit dem Kind angeht. Was die, ne, also #00:14:22#

A: //Bedingt sich ja. #00:14:22#

B: Ja, genau. Und das ist ein ganz, ganz eklatanter Unterschied zur weiterführenden Schule, wo halt viel Fachunterricht stattfindet. Und häufiger Lehrerwechsel an einem Vormittag.

Diskursbeschreibung:

D sieht eine gute Gelegenheit in der Runde mit anderen „inklusive“ Kolleginnen über ihre schwierigen Rahmenbedingungen und Verunsicherung als Fachlehrerin im Zusammenhang mit Inklusion zu sprechen. Sie nimmt das Problem nicht als ihr persönliches wahr, sondern verallgemeinert ihre Situation und überträgt sie auch auf Kolleginnen, z.B. Religionslehrkräfte. D fühlt sich in der inklusiven Klasse verunsichert und überfordert, weil sie dort nur zwei Stunden Unterricht hat und speziell „solche“ Kinder nicht kennt. Damit unterscheidet sie kommunikativ zwischen Schüler*innen mit *SPF* als abweichende Gruppe und den allgemeinen Regelschüler*innen in einer inklusiven Klasse, ohne sie jedoch konkret zu benennen. Die Klasse teilt sie der Klassenlehrerin zu („deine Klasse“), womit kein Teamgedanke verbunden ist und die eigene Verantwortung begrenzt scheint. Wieder erscheint das Thema Inklusion als ein besonders schwieriges. Obwohl sie reflektiert, dass sich die Klassensituation in ihrem Fachunterricht mit der Zeit verbessert hat, bleibt D mit „nicht optimal“ bei einer eher negativen Bewertung. Eine weitere Verbesserung sieht sie offenbar innerhalb ihrer eigenen Handlungsoptionen nicht. Das „Nichtkennen“ wird eher als Störung des Unterrichts, denn lösbares Problem wahrgenommen. Ihre persönliche Situation würde

sich nur dann verbessern, wenn auch der/die Klassenlehrer*in gleichzeitig in der speziellen Klasse wäre und die Verantwortung übernehme. B will an dieser Stelle eigentlich widersprechen, zögert dann aber doch mit einer Unterbrechung der Kollegin („Das würde ich jetzt...nee, sprich weiter“).

D wählt als Beispiel Hannes (ohne Explikation ein Schüler mit *SPF*), der nach einem Streit mit Thomas aus dem Klassenzimmer rennt. Der zweite Erwachsene, Herr Metz, offensichtlich eine Hilfskraft, wird von ihr nicht als Hilfe empfunden oder eingesetzt, sondern eher als störend und verunsichernd empfunden. Der Auftrag der Hilfskraft in der Klasse ist ihr unklar und so überträgt D ihm auch keine Verantwortung. C verstärkt Ds Aussage, indem sie die Person sogar mit „Fremder“ bezeichnet, der die Klassenlehrerin sicherlich nicht ersetzen kann. Herr Metz Funktion scheint allgemein nicht definiert zu sein. D bestätigt die „Fremdheit“ der zweiten Person, indem sie sie als „von außen“ bezeichnet. Sie wünscht sich dagegen eine zweite Lehrkraft in der Klasse, damit eine sich um das schwierige Kind kümmern und die andere unterrichten kann. B und C bestätigen diese Orientierung an getrennter Verantwortung, C geht mit dem Wunsch nach einem festen Team sogar über die bloße Anwesenheit der Klassenlehrerin hinaus, was D wiederum validiert. Die Hilfskraft gehört jedenfalls keinem Team an.

B elaboriert die Proposition antithetisch und legt die Rahmenbedingungen in Form einer rechtfertigenden Argumentation dar: Die Schüler*innen mit *SPF Lernen*, um die es D in erster Linie geht, haben (im Gegensatz zu anderen Förderschwerpunkten nur Anspruch auf zwei zusätzliche Lehrerwochenstunden, so dass eine ständige Doppelbesetzung und damit Ds Wunsch nie realisierbar ist. Damit stellt sie Ds Anliegen und nicht die Rahmenbedingungen in Frage. Sie hebt die Besonderheit „dieser“ Klassen hervor und differenziert damit zu „normalen“ Klassen mit „sehr sensibel“ in Bezug auf Kontaktpersonen. Den Schüler*innen mit *SPF* wird pauschal eine Homogenität in gemeinschaftliche höherer Sensibilität im Umgang mit anderen zugeschrieben. B widerspricht Ds Orientierung, indem sie betont, wie wichtig für sie selbst als Sonderpädagogin eine Doppelbesetzung mit der Klassenleitung in Deutsch und Mathe ist. Die unterschiedlichen Verantwortungen werden hier besonders deutlich. B hält eine ständige Doppelbesetzung für unrealistisch ist und siedelt die Fächer Deutsch und Mathe daher vorrangig an. Hier besteht eine Parallele zu Fall Blau. Gleichzeitig validiert sie Ds Anliegen dahingehend, dass zu viele verschiedene Personen in der Klasse die Situation insgesamt verkomplizieren. Dies validiert A verallgemeinernd, als könne daran grundsätzlich kein Zweifel bestehen („logisch“). Gemeinsam elaborieren B und A weitere Vorteile eines kleinen Teams für Absprache und Zusammenarbeit. Als positiver Horizont erscheint ein festes Team aus zwei Kolleg*innen, das eng zusammenarbeitet und klare Absprachen treffen kann. Den Gegenhorizont bilden weiterführende Schulen mit

häufigem Lehrerwechsel durch Fachunterricht und Ds unterrichtliche Situation.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz VI: Rahmenbedingungen und Strukturen

„Je mehr Personen mit im Spiel sind und mitmachen, umso schwieriger.“

Die Gruppe teilt das konjunktive Wissen über die Besonderheit inklusiver Klassen im Vergleich zu anderen. Dies wird an der Gruppe der Schüler*innen mit *SPF* festgemacht. Durch die gemeinsame Beschulung werden die Klassen insgesamt zu Besonderen („immer einer, der die Klasse kennt“), was zu Verunsicherung führen kann. Nur ein festes und möglichst kleines Team an Lehrkräften kann den besonderen Anforderungen „solcher“ „sensibler“ Kinder „gerecht“ werden und Verantwortung tragen. Zu viele Personen durch Fachunterricht („Ganz wichtig, dass das eine Person betreut“) oder andere Hilfskräfte („Fremde“) erschweren Absprachen und das Unterrichten selbst und tragen eher zu Verunsicherung denn zur Entlastung bei.

SEQUENZ VII und VIII

Beobachtung von Differenzen:

Nicht inklusiv beschulbar; schlechter als andere; Sonderpädagogin; fest verortet an der Grundschule; kleine Schule; nicht getestete Kinder

SEQUENZ VII: Grenzen der Inklusion/Unterschiede

Inhalt: Manche Kinder brauchen eher einen Schonraum. Sie sind an der Grundschule nicht gut aufgehoben

Z 404-414

C: Und ich denke selbst bei uns. Du hattest ja auch schon mal in der vierten Klasse, hatten wir, ich weiß nicht mehr wie sie hieß, ein Kind, wo wir gesagt habe: es gibt auch Kinder, die sind nicht(.) inklusiv beschulbar, die brauchen ihre, ihre, ihren Schonraum.

#00:15:10#

B:

//Nischen

#00:15:10#

C: Ihre Klassen, wo sie wissen: aha, wir sind alle ähnlich gestrickt. Die einfach nicht damit zurechtkommen, dass sie. Die gerade noch spüren, dass sie einfach doch schlechter sind als die anderen. Doch anders sind. Die das merken. Die hier einfach nicht gut aufgehoben sind.

Diskursbeschreibung:

Am Beispiel eines Mädchens aus einer früheren vierten Klasse differenziert C „nicht inkludierbare Kinder“. Was C als „Schonraum“ und B validierend als „Nischen“ bezeichnet, die manche Kinder aufgrund ihrer Besonderheit brauchen, kann die

Grundschule nicht bieten. Die Grenzen der Inklusion werden an den natürlichen Eigenschaften bestimmter Kinder festgemacht. Es kann keine Verantwortung der Grundschule für solche Kinder bestehen. Spezielle Klassen, in denen Kinder mit gleicher Problematik zusammengefasst sind, werden als Vorteil gegenüber einem normalen Grundschulsetting konstruiert. C führt dann weiter aus, welche Problematik sie bei den beschriebenen Schüler*innen erkennt. Diejenigen, denen ihr individuell zugeschriebener Leistungsrückstand zum normalen und allgemeinen Leistungsniveau bewusst ist und die sich damit nicht abfinden wollen, brauchen eine separierte Beschulung. Leistungen werden nach besser und schlechter unterschieden, obwohl die Schüler*innen mit *SPF* zielfifferent lernen. Hier zeigt sich eine habituelle Übereinstimmung mit Fall Blau. Die Selbstwahrnehmung der Kinder als „andere“ erscheint als individuelle Problematik, die innerhalb der Grundschule auftritt, dort aber nicht behoben werden kann. Als Gegenhorizont erscheint ein anderer, nicht näher definierter Ort, an dem die beschriebenen Kinder besser aufgehoben sind, weil sie sich nicht als „schlechter“ erleben müssen. Die Grundschule kann keine Verantwortung für das Wohlfühlen von Kindern mit einem Bedürfnis nach „Schonraum“ übernehmen.

SEQUENZ VIII: Zusammenarbeit

Inhalt: Ohne die Sonderpädagogin würde es nicht gehen. Sie hat die Expertise für besondere Kinder und ist für diese zuständig. Sie gibt ihre Expertise auch an die anderen Kolleg*innen weiter.

Z 414-460

C: Und ich überlege mir, wir haben es ja gut hier, weißt. Wir haben dich als Sonderpädagogin und da gibts z.B. Schulen, die haben keine Sonderpädagogin. Was machen die mit Kindern, die im Kindergarten, ja, wenn es jetzt auch ein Kind ist, wo man's nicht getestet hat im Kindergarten. Das kommt nach...Die Eltern wollen nicht, dass das Kind wechselt, weil #00:15:49#

B: //ja, ja, ja #00:15:49#

C: es ja genau an der Schule wohnt. Von daher denke ich, haben wir es richtig gut. Wenn da jetzt du, mit zwei Stunden mehr da rübergehst. #00:15:50#

B: //ne #00:15:50#

C: Das ist ganz anders zu handeln als bei uns. #00:16:00#

B: //Ja, #00:16:00#

C: wo wir wissen, das ist die B. und das Kind können wir in die Inklusionsklasse rüberschieben. #00:16:05#

B: Fest verortet an der Schule ist schon natürlich besser#00:16:06#

C: //finde ich unbedingt wichtig. Weil, schwierig genug. #00:16:10#

B: Ja. #00:16:13#

D: Ich wüsste gar nicht, wie es ohne dich ging. Oder das ist doch auch sonst so, dass, zumindestens habe ich das gehört vom Ansi. Als es letztes Jahr so schwer war, das der dann immer wieder auch geschaut worden ist, äh, wo bist du. #00:16:24#

B: //hm (bejahend), ja #00:16:24#

D: wenn es quasi bei irgendwelchen Fachlehrern nicht ging, dann ist er

halt zu dir. Das hast du ja sonst auch nicht. #00:16:31#
 B: Ja #00:16:31#
 D. also, weißt du, #00:16:34#
 B: hm (bejahend) ist schon so. Auf jeden Fall. Und vieles passiert ja auch. Viele Absprachen, die man so miteinander trifft, ähm, die finden ja dann in der Pause oder nach dem Unterricht statt, ne. Das wäre ja alles gar nicht möglich, wenn man immer nur unterwegs wäre.
 #00:16:51#
 C: Und da finde ich wieder diese kleine Schule klasse, weil
 B: //hm (zustimmend)
 C: wir einfach die Kinder kennen. Findet ja auch immer mehr statt, dass du zu den einzelnen Kindern etwas sagst, wir die auch kennen und wir auch als Kollegen, also, das ist ja wie so eine Gemeinschaft, die bewusst sich um die Kinder ja kümmert. Also, das bist ja nicht nur du, sondern#00:17:10#
 B: //Genau, ja, das stimmt. #00:17:12#
 C: (.)wir sind ja auch noch da. Und wissen, gehn #00:17:15#
 B: //Ja, natürlich #00:17:17#
 C: wir anders damit um. #00:17:19#
 B: hm (bejahend).

Diskursbeschreibung

C hebt erneut die vorteilhafte Situation der eigenen Schule als Differenz hervor. Sie erlebt es als große Erleichterung, dass B als Sonderpädagogin immer zur Stelle ist. Während in der eigenen Schule frisch diagnostizierte (vermutlich mit *SPF*) und schwierige Kinder spontan bei B in der Inklusionsklasse untergebracht werden können, wird als Gegenhorizont eine Situation geschildert, in der kein Klassenwechsel schwieriger Schüler*innen möglich ist. Wenn Eltern nach der Diagnose eines Förderbedarfs einen Schulwechsel verweigern, ist die Grundschule mit der Verantwortung für ein besonderes Kind alleine gelassen. Für ihr Beispiel erhält sie mehrmaligen Zuspruch von B. Auch die Sonderpädagogin empfindet die Situation „fest verortet“ zu sein als Vorteil. Die Entlastung durch B führt aber nicht zu einer zufriedenstellenden Gesamtlage. Sie ist für C trotzdem belastend und „schwierig genug“. B validiert Cs Erleben und zeigt damit ein konjunktives Verstehen. D geht anschließend sogar noch etwas weiter mit ihrer Proposition. Sie kann sich nicht vorstellen, wie „es“ ohne B möglich wäre. B trägt so die Hauptverantwortung für die „inkluisiven“ und schwierigen Schüler*innen. D verdeutlicht es mit einem Beispiel: Wenn es mit dem Schüler Ansi bei Fachlehrkräften (im Gegensatz zu den Klassenlehrkräften, die die Klassen gut kennen) Schwierigkeiten gibt, wird er an B übergeben („ist er halt zu dir“). Damit wird klar, dass einzelne Schüler*innen die Gesamtlage verkomplizieren und Verunsicherung erzeugen. B wird als Fachfrau für diese schwierigen Schüler*innen wahrgenommen. Sie kann andere entlasten, indem sie spontan einspringt und die Verantwortung für ein schwieriges Kind übernimmt. Mit dieser besonderen Rolle kann B sich gut identifizieren. Dass es mit Ansi Schwierigkeiten gab, ist offenbar eine geteilte Erfahrung, denn D geht nicht näher darauf ein, belässt es bei der Beschreibung „als es

letztes Jahr so schwer war“. Dieses unterschiedliche Rollenverständnis und eine getrennte Verantwortung wird von B mit „auf jeden Fall“ eindeutig validiert. Sie sieht in der Möglichkeit spontaner Absprachen, z.B. in den Pausen, den entscheidenden Vorteil darin, als Sonderpädagogin fest an einer Schule verortet zu sein. Spontane Absprachen werden im Zusammenhang mit Inklusion als wichtig und notwendig wahrgenommen. Im Gegenhorizont wäre dies unmöglich, wenn B an verschiedenen Schulen tätig sein müsste. Sie vergleicht sich hier mit anderen Sonderpädagog*innen, die gleichzeitig an mehreren „inkluisiven“ Grundschulen im Einsatz sind. Auch die „kleine Schule“, so knüpft C an, erleichtert die notwendigen Absprachen. Indem B die Kolleg*innen über „einzelne Kinder“ und deren Besonderheiten informiert, lernen alle diese besser kennen und gewinnen Sicherheit. Daraus kann eine gemeinsame Verantwortung entstehen. B ist also Expertin für schwierige und besondere Kinder und wird als Multiplikatorin aber auch als Hauptverantwortliche von den Kolleg*innen geschätzt. Es besteht das Interesse, spezielle Kinder einschätzen und mit ihnen umgehen zu können. Durch die Informationen von B entsteht bei den Kolleg*innen der Grundschule eine Sicherheit, sodass sie „anders“ mit Besonderheiten umgehen können. Die Grundschullehrer*innen werden also von B im Umgang mit schwierigen „inkluisiven“ Kindern unterstützt („schwierig genug“).

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenzen VII und VIII: Grenzen der Inklusion, Unterschiede und Zusammenarbeit

„Das Kind können wir in die Inklusionsklasse rüberschieben“

Die Gruppe teilt die Orientierung, dass Inklusion nur unter gewissen Bedingungen umgesetzt werden kann. Die Grenzen liegen einerseits bei bestimmten Eigenschaften von Kindern („die brauchen ihren Schonraum“), auf deren spezielle Bedürfnisse und Normabweichungen die Grundschule grundsätzlich nicht eingerichtet ist und die Verunsicherung erzeugen. Andererseits gilt als eine weitere Bedingung für Inklusion die intensive Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin („Ich wüsste gar nicht, wie es ohne dich ginge“). Nur durch ihre ständige Erreichbarkeit, ihre Expertise für den Umgang mit den besonderen Kindern und ihre Verantwortung ist die gemeinsame Beschulung überhaupt denkbar. B trägt, so das konjunktive Wissen, als Sonderpädagogin durch ihre Expertise und die Schulung der Kolleginnen in Sachen Besonderheiten Hauptverantwortung für das Gelingen der Inklusion und kann Verunsicherung verringern („Des wäre ja alles gar nicht möglich, wenn man immer nur unterwegs wäre“). Sie hat als Expertin zwar eine andere Aufgabe, ist damit aber im Kollegium anders als die Sonderpädagogin in Fall Blau geschätzt und integriert. Die Grundschule selbst kann dadurch ohne einschneidenden Veränderungen auskommen („die hier einfach nicht gut

aufgehoben sind“), was institutionell und organisatorisch durchaus beabsichtigt ist. Andere Formate für Absprachen finden keine Erwähnung.

SEQUENZ IX: Unterschiede

Inhalt: Vielfalt geht über Inklusion hinaus. An der Schule gibt es wenige Kinder mit Fluchterfahrung. Die Bandbreite des Klientels ist groß, aber es wird nicht die Gesellschaft gespiegelt

Beobachtung von Differenz: Flüchtlinge, Harz IV/Mittelstand, gute Klientel; Spitze

E kommt dazu. Die GDL wiederholt den Impuls.

Z 527-555

B: Ja, Vielfalt der Gesellschaft ist natürlich mehr als Inklusion, ne. #00:20:31#

A: hm (zustimmend) #00:20:32#

B: Wir haben viele Kinder, die, viele Flüchtlingskinder haben wir ja gar nicht. Ganz, ganz wenige nur. #00:20:38#

A: Aber man hat ja die ganze Bandbreite. Also hier, also ich find, was wir so an der Schule haben, da trifft das genau hin. Vielfalt der Gesellschaft und wir sind da breit aufgestellt. #00:20:52#

B: Weiß ich nicht so genau. #00:20:52#

C: Ich glaub's auch nicht. #00:20:54#

E: Nö, wir haben schon einige, wo wir wirklich sagen müssen: wir haben keine Leute, die Harz vier beziehen und so weiter. Also die ganze Bandbreite haben wir nicht. #00:21:01#

B: Wir haben schon viele Mittelstandsfamilien. #00:21:03#

D: Also wenn ich an die andere Schule denke, das war #00:21:05#

E: //ist ein anderes Klientel

#00:21:06#

D: wesentlich breiter vom Klientel. Also #00:21:08#

A: Ja, dann ist halt die Spitze bei uns breiter. Aber wir haben

#00:21:11#

B: //die Spitze ist breiter, ja. #00:21:12#

A: Ja #00:21:13#

E: Ja, aber wir bilden es nicht spiegelbildlich ab. #00:21:15#

A: Ne, das sag ich auch nicht. Aber es ist von jedem etwas dabei.

#00:21:18#1

E: Wenig. Also, wir sind schon vom Klientel sehr (.) gut aufgestellt.

#00:21:23#

Diskursbeschreibung:

Bei der Wiederholung des Impulses stellt B fest, dass die Vielfalt der Gesellschaft eventuell über das Thema Inklusion und gemeinsamen Unterricht hinausgehen könnte. Bisher wurde nur Vielfalt im Rahmen von und hervorgerufen durch Inklusion besprochen. Als weiteres Beispiel für Vielfalt fallen ihr „Flüchtlingskinder“ ein, von denen man aber „gar nicht so viele“ habe. Vielfalt hat also etwas mit der Größe einer Gruppe von besonderen Schüler*innen zu tun. Fluchterfahrung stellt für die Schule keine ernstzunehmende Differenzkategorie dar, da es nur „ganz, ganz“ wenige Schüler*innen

an der Schule gibt, die dadurch kaum beachtet werden. A nimmt erneut eine antithetische Position ein. Sie sieht die ganze „Bandbreite“ an Vielfalt in der Schule vorhanden, ohne genauer zu erklären, was sie unter Bandbreite versteht. B und E verstehen sie implizit und distanzieren sich ausdrücklich von dieser Beobachtung. E wählt als Beispiel nun die sozio-ökonomische Klassifikation „Leute, die Harz IV beziehen“, die als Gruppe an der Schule nicht existieren. Dagegen gibt es laut B „viele Mittelstandsfamilien“. Mittelstand bildet den Gegenpol zu „Harz IV“. Diese Orientierung wird von D und E bestätigt, indem D zur Abgrenzung eine andere Schule erwähnt, die ein anderes, breiteres Klientel hat. A und B sind sich einig, dass die „Spitze“ an der Schule breiter ist. Unterschiedliche Differenzlinien bleiben habituell implizit. Es wird nicht expliziert, ob unter „Spitze“ die Einkommensspitze oder Leistungsspitze zu verstehen oder dies gleichzusetzen ist. Dies wird von E wiederum antithetisch und argumentativ dahingehend eingeschränkt, dass man die Vielfalt der Gesellschaft nicht „spiegelbildlich“ abbilde. Schule versteht sie nur dann als Abbild der Gesellschaft, wenn die ganze (soziale?) Vielfalt wie in einem Spiegel übereinstimmt. Sie nimmt die Vielfalt an der eigenen Schule geringer und daher positiver wahr, als dies in der Gesamtgesellschaft der Fall ist. Diese Orientierung teilt A wiederum nicht. Zwar sieht sie keine spiegelbildliche Abbildung, empfindet die Vielfalt aber durchaus als paralleles Abbild der Gesellschaft. Darauf reagiert E antithetisch, sie empfindet die Vielfalt als gering und sieht die Schule „vom Klientel sehr gut aufgestellt“. Dieser Hinweis durch E als Schulleiterin hat stark normativen und argumentativen Charakter. Hier kommt nun eine Wertung hinzu. Eine offensichtlich mittelständische Klientel wird als „sehr gut“ empfunden, weil dadurch die Vielfalt gering bleibt. Der Abschnitt bleibt insgesamt in einem divergenten Modus.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz IX: Unterschiede

„Vielfalt der Gesellschaft ist natürlich mehr als Inklusion“.

In diesem Abschnitt orientiert sich die Gruppe an der Beschreibung der sozialen Vielfalt ihres Klientels. Man ist sich uneinig darüber, wie groß die soziale (bzw. sozioökonomische) Vielfalt wirklich ist. Es wird sehr deutlich, dass die Wahrnehmung von Differenz sehr unterschiedlich sein kann und von der beobachtenden Lehrkraft abhängt. Dies bleibt bei den Teilnehmenden allerdings habituell implizit. Es zeigt sich ein enges Verständnis von Inklusion als gemeinsamem Unterricht mit Schüler*innen mit *SPF*. Eine gemeinsame Orientierung scheint dahingehend gegeben zu sein, dass es eine bedeutende handlungspraktische Rolle spielt, wie „breit“ das Schülerklientel

tatsächlich ist. Ein breites Spektrum gilt als wenig wünschenswert, wohingegen „wenig“ Vielfalt als „sehr gutes Klientel“ bezeichnet wird. Der Fall kann zwar keinen Konsens darüber herstellen, wie groß die Bandbreite der Vielfalt an der eigenen Schule wirklich ist. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Gruppe gleichzeitig aber implizit über zwei verschiedene Ebenen der Vielfalt spricht. Während ihre Kolleg*innen soziale und strukturelle Vielfalt im Blick haben, geht es für A um Leistungsvielfalt („ganze Bandbreite“). Dieser Unterschied bleibt jedoch diffus. Dass die soziale Vielfalt, die von der Schule vorgefunden, aber nicht beeinflusst wird, eine große Rolle spielt, wird allerdings von allen geteilt.

SEQUENZ X: Umgang mit Vielfalt/ Differenzierung

Inhalt: Jahrgangsmischung hat Vorteile im Umgang mit Heterogenität. Manche Kinder sind dann schon an Besonderheiten gewöhnt. Sie übernehmen Mitverantwortung.

Beobachtung von Differenz: Frische Kinder; Kinder aus der Ü4; lernbehinderte Kinder

Z 556-604

C: Ich denke, was, was, was, wie wir darauf reagieren: It schon, unsere Jü-Klassen, dass wir die noch haben. Und einfach gucken, dass man miteinander mehr arbeitet. Also, nicht mehr im Herbst, mit 25 ganz frischen Kindern anfangen. Das ist unglaublich viel und da tu ich mir viel leichter, wenn ich weiß, ich habe die Hälfte der Klasse so quasi als Assistenten. Also ich finde, das ist schon, also ein Riesenvorteil, was das anbelangt. Die Vielfalt. #00:21:54#

B: //hm (bejahend) #00:21:59#

C: Das ist das, was du vorhin gesagt hast, mit diesen Grundschulförderklassen. Und ich habe jetzt einfach einen Teil der Klasse, der weiß es schon und übernimmt gleich Mitverantwortung. #00:22:06#

B: Ja, das sehe ich auch als großen Vorteil. #00:22:10#

C: //Und was ich auch toll finde

B: das ist ganz bestimmt so. #00:22:09#

C: dass wir kontinuierlich ne Inklusionsschule also eine Schule mit Inklusionskindern sind, weil, ich find's #00:22:13#

B: //ja #00:22:16#

C: immer nett, wenn meine Erstklässler sage: Warum hängt die Claudi immer die Zunge raus? Oder Ansi hat das doch auch gemacht. Und dann antworten schon die Zweitklässler schon und sagen: Ja, weißt du, das ist auch etwas Besonderes. Da müssen wir einfach anders reagieren als jetzt #00:22:33#

B: Es ist ein ganz anderes Verständnis bei den #00:22:34#

C: //ja #00:22:34#

B: Kindern da, die von der Jü-Klasse eins an in einer Inklusionsklasse waren. Oder gut, auf dem Schulhof sind es natürlich schon die Kinder der Jü4, die besonders auffallen. Was ja manchmal auch das Drama ist für die lernbehinderten Kinder, weil man es ihnen einfach nicht ansieht, ne. Aber im Umgang, im intensiveren Umgang durch den Klassenverband, ist es für die selbstverständlich, wenn die seit Klasse eins Inklusion, also, (2), wenn sie Vielfalt erleben #00:23:02#

C: //Vielfalt erleben #00:23:05#

B: Wenn sie wissen, dass man auch mal Rücksicht nehmen muss, dass es bei manchen Kindern etwas länger dauert. Wenn ein Kind erst in Klasse

drei dazu stösst, ich finde, das ist schon oft schwieriger. #00:23:18#
A: Also doch Vielfalt #00:23:20#
B: Ja, komm. #00:23:21#
A: @#00:23:25#
B: @ Bist ein bisschen empfindsam. #00:23:25#
A: ja, ja @#00:23:30#
Beide lachen #00:23:30#
B: Ja, es ist eine ganz andere Selbstverständlichkeit. Wenn von Anfang an, ne#00:23:33#
C: //hm (bejahend) #00:23:35#

Diskursbeschreibung:

Nach der kontroversen Diskussion über die tatsächliche Bandbreite der Schülerschaft greift C das Thema Umgang mit Vielfalt aus dem Impuls auf. Die Frage, wie groß die Vielfalt nun wirklich ist, bleibt ungeklärt. C beschreibt sog. Jü-Klassen als „Riesenvorteil“, da man nicht mit 25 „frischen“ Kindern anfangen, sondern schon erfahrene Kinder als „Assistenten“ haben, die „Mitverantwortung“ übernehmen. Sie konstruiert hier eine Differenz von Kindern mit/ohne Verantwortung. Vielfalt an schulischer Vorerfahrung empfindet sie als positiv, da sie die eigene tägliche Arbeit vereinfacht. Vielfalt kann also auch Vorteile für den Unterricht mit sich bringen. Diese Orientierung validiert B. C bleibt bei dem Vorteil einer Jü-Klasse auch im Umgang mit „besonderen“ Kindern („Inklusionskinder“). Die von ihr als „erfahrenere“ wahrgenommenen Zweitklässler sind auch erfahren im Umgang mit den als Gruppe konstruierten „besonderen“ Kindern („da müssen wir anders reagieren“). Es gibt neben erfahrenen und unerfahrenen Kindern mit/ohne Verantwortung also noch eine dritte Gruppe: besondere Kinder. Die erfahrenen Kinder lernen von Anfang an ein „anderes Verständnis“ für die Gruppe der „Besonderen“. Im Unterricht und in der Pause dienen die besonderen Kinder den normalen Kindern als Lernmöglichkeit, um Vielfalt kennenzulernen („selbstverständlich“). Besondere Kinder unterscheiden sich auch dadurch, dass grundsätzlich anders mit ihnen umgegangen werden muss, wobei implizit bleibt, wodurch der andere Umgang sich begründet und worin es sich zeigt. Als besonders abweichende und zu berücksichtigende Gruppe werden von B die Schüler*innen der Außenklasse (Jü 4) beschrieben („...die Kinder der Jü4, die besonders auffallen“), deren Besonderheit auch äußerlich festgestellt werden kann. Dies wird sogar zu „Drama“, wenn die Unterschiede nicht sichtbar sind („weil man es ihnen einfach nicht ansieht“), wobei implizit bleibt, für wen das Drama entsteht. Warum die Besonderheit trotzdem erkannt werden sollte, bleibt implizit. Äußere Merkmale zur Differenzierung der besonderen Kinder wären hilfreich im Umgang mit ihnen. Denn diese besonderen Kinder als Gruppe erfordern mehr „Rücksicht“ von anderen. Auch hier zeigt sich eine habituelle Übereinstimmung mit Fall Blau. Erfahrung/Mitverantwortung und besondere Bedürfnisse werden als Gegensätze wahrgenommen. Die einen Schüler*innen bilden die besondere Gruppe derjenigen mit

SPF, die anderen die allgemeine Regelgruppe. A knüpft nun an die Diskussion um die Bandbreite an. Während A offensichtlich eine breite Leistungsdifferenz im Blick hat, stehen für die anderen eher soziale Kategorien im Vordergrund. Diese Diskrepanz im Diskurs ist den Teilnehmerinnen allerdings nicht bewusst und so wird As Einwand von B nicht ernst genommen, indem sie ihn lachend mit „bist ein bisschen empfindsam“ abtut. As Orientierung wird nicht geteilt. B kommt dann wieder auf die von C aufgeworfene Orientierung zurück, dass der Umgang mit besonderen Kindern als Gruppe viel selbstverständlicher sei. Diese Orientierung validiert C abschließend.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz X:

Umgang mit Vielfalt/ Differenzierung

„Wenn ein Kind erst in Klasse drei dazu stößt, finde ich, das ist schon oft schwieriger“

Die Gruppe orientiert sich in diesem Abschnitt an den Vorteilen der von ihr konstruierten Vielfalt („die Hälfte der Klasse quasi als Assistenten“). Schulische Vorerfahrungen mancher Kinder dienen als erleichternde Vielfalt im Unterrichtsalltag und helfen in der Verantwortung. Dabei bleibt die Differenzlinie allgemein/besonders („Inklusionskinder“) bestehen. Nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Schüler*innen sind Lernende im Umgang mit den besonderen Kindern, wobei Erfahrung und Routine als wichtig erachtet wird („ein ganz anderes Verständnis“) und Verunsicherung verringert. Äußere Merkmale können dabei hilfreich sein. Das Lernziel stellt Rücksichtnahme für die Besonderheiten und nicht gegenseitige Toleranz dar („dass man auch mal Rücksicht nehmen muss“). Darin besteht eine Parallele zu Fall Blau.

In Bezug auf die Bandbreite der wahrgenommenen Vielfalt besteht in der Gruppe weiterhin kein geteiltes Erfahrungswissen.

SEQUENZ XI: Unterschiede/ Rahmenbedingungen und Strukturen/

Zusammenarbeit

Inhalt: Die Sonderpädagogin an der Schule wird als Glücksfall bezeichnet. Ohne sie würden manche Kinder das System sprengen. Die Sonderpädagogin ist mit allen Kolleg*innen in regelmäßigem Austausch. Durch ihr volles Deputat kann sie zur Entlastung ihrer Kolleg*innen beitragen. So profitieren alle voneinander. Wenn A allein in der Klasse ist, kann keine Entlastung stattfinden.

Beobachtung von Differenz: Inklusionslehrerin; Kinder, die die Möglichkeiten sprengen;

Die GDL fasst ihren Eindruck, den sie aus den vorherigen Passagen gewonnen hat als Proposition zusammen.

Z 1190-1232

GDL: OK. Ich habe das Gefühl, dass die Inklusion die Vielfalt insgesamt vergrößert, aber nicht erschwert? Ist das ein richtiger Eindruck? #00:52:47#

C: Oh

C: Ich glaube, wir haben wirklich das Glück, dass wir dich (B) haben. Als Inklusionslehrerin. Hätten wir dich nicht und hätten wir die Kinder drin, das würde glaube ich schon unsere Möglichkeiten sprengen. #00:53:04#

A: //ist ja logisch #00:53:05#

C: ja #00:53:05#

B: ja #00:53:09#

C: also ohne, wieviel Stunden bist du drin? 18? In drei Klassen. Nee, 24 #00:53:13#

B: Voller Lehrauftrag, 13 Kinder, voller Lehrauftrag, 26. #00:53:17#

C: Ja #00:53:19#

B: hm (bejahend) #00:53:24#

B: Also, ich bin natürlich auch mit jedem Kollegen einmal pro Woche ne Stunde im Gespräch. Also, wir, wir planen gemeinsam und wir, wir sind ganz, also ich habe in allen drei Klassen, in denen ich arbeite einen guten Überblick über die Woche. Was in der Woche passiert. Und ich glaube das ist auch eine Entlastung, oder? #00:53:47#

A: Klar, also, im Team ist das dann keine Mehrbelastung. Aber ein Großteil trotzdem aufs Inhaltliche bezogen. In meinen Augen. Für mich. Es gibt ja auch Stunden, wo ich alleine bin. Aber dann sind das halt andere Stunden, ein bisschen #00:54:06#

B: //hm (bejahend) ja, genau #00:54:15#

B: Aber man profitiert doch voneinander? #00:54:17#

A: Auf jeden Fall, ja #00:54:21# #00:54:18#

Diskursbeschreibung:

Durch ihre erste Reaktion mit „oh“ zeigt C, dass sie die Proposition der GDL nicht voll validiert. Sie präzisiert dies im Folgenden. Dabei bezeichnet sie B als „Inklusionslehrerin“, womit sie erneut deutlich macht, dass B für die Inklusion die Hauptverantwortung trägt. Ohne B als Inklusionsverantwortliche wäre die Schule mit manchen Kindern überfordert („hätten wir die Kinder drin“). Die Grundschule ist nicht per se für alle Schüler*innen geeignet. Diese Orientierung validiert A mit „ja, logisch“ sehr deutlich. Damit stellt sie gleichzeitig eine allgemeine Gültigkeit her. Diese Orientierung wird von C und B mit „ja“ bestätigt. Während B als Inklusionslehrerin differenziert wird, stellen die anderen Teilnehmerinnen ihre eigene Zuständigkeit für Inklusion hinten an. Inklusion kommt durch Rahmenbedingungen und Eigenschaften einzelner Schüler*innen an ihre Grenzen („auf's Inhaltliche bezogen“). Nur aufgrund Bs hoher Stundenzahl an der Schule kann Inklusion überhaupt gelingen. B formuliert dann, wie sie ihre Aufgabe als Inklusionskraft versteht. Sie trägt damit eine große Verantwortung für den gemeinsamen Unterricht, wodurch auf ihrer Seite Verunsicherung entsteht. Im

gemeinsamen Unterricht mit den Schüler*innen mit *SPF* kommt es zur Belastung der Grundschullehrerinnen Durch den Austausch mit den Kolleg*innen aus den drei Klassen, die anders und „inklusiv arbeiten“, kann sie zu deren Entlastung beitragen. Jedoch wünscht sich B eine aktive Bestätigung ihrer Orientierung durch die Kolleginnen. Diese erfolgt dann validierend auch von A, allerdings beschränkt auf die „gemeinsamen Stunden“. In den restlichen Stunden, die nicht durch B parallel abgedeckt werden können, bleibt also die Belastung durch die speziellen Schüler*innen und Verunsicherung bestehen. Mit ihrer Reaktion „ja, genau“ ignoriert B diesen Aspekt und konzentriert sich auf die Bestätigung der Entlastung. Trotzdem scheint durch As Reaktion bei B eine Unsicherheit entstanden zu sein, so dass sie sich mit einer weiteren leicht variierten Frage rückversichert („aber man profitiert doch voneinander?“). A kann dann validieren, dass durch die Zusammenarbeit beide Kolleginnen einen Nutzen ziehen. Während As Nutzen die Entlastung durch B darstellt, besteht Bs Nutzen darin, möglichst breit informiert und an der Schule inkludiert zu sein („mit allen im Gespräch“). Ähnlich wie in Fall Blau besteht diesbezüglich für B keine Selbstverständlichkeit, sondern Verunsicherung. Die Proposition durch die GDL wird insgesamt dahingehend univok validiert, dass B für den gemeinsamen Unterricht mit besonderen Kindern an der Schule unabkömmlich ist bzw. das Erschwernis durch Inklusion durch B abgemildert werden kann.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz XII: Vielfalt und Inklusion

„...also ich habe in allen drei Klassen, in denen ich arbeite einen guten Überblick über die Woche“

Die Teilnehmer*innen vereint die Orientierung an der Verunsicherung durch den gemeinsamen Unterricht durch „die Kinder“, die besonders sind. Entlastung und Normalität wird durch eine möglichst große Stundenzahl der Sonderpädagogin gewährleistet („dass wir dich haben“), die für die besonderen Kinder zuständig ist. Die Zusammenarbeit wird dann als Gewinn erlebt, wenn sie entlastet („keine Mehrbelastung“), was Aufgabe der Sonderpädagogin ist. Dafür ist B als Sonderpädagogin im Kollegium anerkannt und integriert, wodurch für sie weniger Verunsicherung besteht („jede Woche eine Stunde mit jedem im Gespräch“)

WÜNSCHE

Die Teilnehmer*innen B, C und D sind sich darin einig, dass Doppelbesetzung und Planungssicherheit für einen inklusiven Unterricht nicht genug vorhanden und damit

wünschenswert wären. A dagegen proponiert mit ihrem Wunsch eine differente Orientierung, woraus sich ein weiterer interessanter Dialog entwickelt:

SEQUENZ XIII: Zusammenarbeit

Inhalt: Alle im System müssen sich auf die besonderen Schüler*innen einlassen. A will ihren Wunsch nicht erläutern. Das betrifft Planungssicherheit und Doppelbesetzung, auch in der Pause. Dann kann man es besser ertragen, wenn Schüler*innen ausflippen. Es handelt sich nicht um Kinder einer bestimmten Lehrkraft. Als Pädagog*in ist man nicht für die Eigenheiten mancher Schüler*innen verantwortlich. Alle müssen es gemeinsam tragen, auch der Hort.

Beobachtung von Differenz: Systemsprenger; Besondere Schüler; Inklusionsklassen;

Z 1408-1467

A: Also bis zu einem gewissen Grad des Systemsprengens muss sich auch das System auf die besonderen Schüler einlassen.

B: Ja

A: Und in dem System sind dann alle beteiligt. Und nicht nur, jetzt, wir zwei in der Inklusionsklasse. #01:01:51#

B: Also du meinst Schulleitung, Hort, alle, die hier in diesem System arbeiten. #01:01:52#

A: //alle //alle #01:01:58#

D: Und was genau wäre da dein Wunsch? #01:01:58#

C: Ja? #01:01:59#

A: (11) Also, ne, ich wills gar nicht. Passt schon so. #01:02:18#

C: Aber des trifft ja auch diese Planungssicherheit oder das, was ich mir wünsche: Mehr Doppelbesetzung, dass in der Pause du sagen kannst: Jetzt habe ich 15 Minuten Pause. Und wenn der Chris ausflippt, dann haben wir einfach in der Pause noch zu den zwei Aufsichten, nochmal 'ne dritte Person, die einfach sagt: ich bin da, #01:02:33#

B: // hm (bejahend) zum Beispiel #01:02:35#

C: wenn jemand, für den Chris oder für den Stefan, der ausflippt. Oder weiß ich was. Oder den Berni. Dann kann man das besser mittragen. #01:02:46#

B: Aber mittragen. Das meinst du doch schon auch, oder? #01:02:48#

A: hm (bejahend) ja. (2) Also (2) des ist immer meine Klasse, die schlimm ist. Beziehungsweise nicht meine Klasse. #01:03:06#

B: Sind nicht deine Kinder. Auch nicht meine Kinder, im Übrigen @ #01:03:06#

C: Aber ich glaube das ist etwas Grundsätzliches, dass man sagt: Da bist jetzt nicht du dafür verantwortlich, dass der Chris so ist, wie er ist. Sondern, der ist halt so. #01:03:17#

B: hm (bejahend) #01:03:17#

C: Ich glaube da muss man sich grundsätzlich als Pädagoge, dass man nicht die komplette Verantwortung @ für @ alles trägt. Eine B ist nicht dafür verantwortlich, dass ihr Kind Noah täglich fünfmal in die Hose reinpinkelt. #01:03:33#

B: hm (bejahend) Ich habe andere Baustellen @ #01:03:37#

A: Ja, man muss es ja jetzt nicht so präzisieren. Als, es geht ja auch in Richtung Hort als Bestandteil der Schule, und so. Alles #01:03:42#

B: Ja, wir alle tragen das gemeinsam. Das finde ich, das ist wirklich wichtig.

Diskursbeschreibung:

A knüpft mit einer Proposition an die Wünsche ihrer Kolleginnen an. Sie nimmt wahr, dass die Verantwortung für besondere Schüler (es werden nur männliche Vornamen genannt) den Lehrkräften zugeschrieben wird, die besagten Schüler unterrichten. Dabei wird deutlich, dass Inklusionsklassen mit den „Systemsprengern“ gleichgesetzt werden. Inklusionsklassen mit besonders (schwierigen) Schüler*innen bilden den Gegenhorizont zu anderen Klassen. A dagegen sieht „alle“ in der Verantwortung, die an der Schule beteiligt sind. D hat As Proposition nicht unmittelbar verstanden und fragt nach dem expliziten Wunsch, der dahintersteckt. Das Unverständnis wird auch von C mit „ja?“ validiert. A dagegen ist nicht bereit, ihren Wunsch konkreter zu formulieren, als erwarte sie eigentlich ein implizites Verstehen. Sie lehnt nach einer längeren Bedenkzeit mit der Formulierung „ich wills gar nicht“ eine Konkretisierung ab und distanziert sich damit von den Kolleginnen. C versucht daran anknüpfend As Äußerung zu interpretieren und geht damit einen Schritt auf sie zu. Sie versteht As Äußerung dahingehend, dass die Verantwortung anderer Lehrkräfte hauptsächlich in der Pause, also in konkreten Situationen außerhalb des Klassenunterrichts übernommen werden soll. Dies exemplifiziert sie am Beispiel der Pausensituation. Sie verallgemeinert durch die unpersönliche Form („dann kann man das besser mittragen“). Die Schwierigkeiten in der Pause hängen mit einzelnen Schülern aus As Inklusionsklasse zusammen, die sich unangemessen verhalten und Verunsicherung erzeugen. Dafür muss eine Person die Verantwortung übernehmen, denn eine gemeinsame Verantwortung besteht im Kollegium bisher nicht. C versteht unter As Proposition „und im System sind dann alle beteiligt. Nicht nur wir zwei in den Inklusionsklassen“, dass mehr personelle Ressourcen erforderlich sind, um als System mit den besonderen Schüler*innen umzugehen. A lässt sich darauf ein und wird deutlicher. Sie wehrt sich einerseits dagegen, für die „schlimme Klasse“ alleine und persönlich verantwortlich zu sein, indem sie sich von der Klasse insgesamt distanziert („nicht meine Klasse“). Dabei bleibt implizit, ob sie damit ganz allgemein für eine Differenzierung zwischen Klassenlehrerin und Klasse ausspricht oder dies nur auf die spezielle Klasse bzw. die schwierigen Schüler bezieht. Durch ihre Reaktion wird klar, dass B sich als As Kollegin in der Klasse angesprochen fühlt. Sie wechselt allerdings von der Bezeichnung „nicht meine Klasse“ zu „nicht meine Kinder“, womit sie differenziert, dass es sich um Einzelpersonen und nicht um eine ganze Gruppe handelt. Sie versteht A dahingehend, dass sie selbst die Verantwortung tragen solle. Von dieser Zuschreibung an Verantwortung distanziert sich B explizit und nachdrücklich („im Übrigen“). C elaboriert verallgemeinernd die Nichtverantwortung für „alles“ durch einzelne Lehrkräfte und validiert damit Bs Orientierung. Dafür wählt sie wiederum das

Beispiel des Schülers Noah, für den offenbar B als Sonderpädagogin zuständig ist, aber nicht die alleinige Verantwortung tragen soll. Es bleibt jedoch implizit, dass es habituell für manche Schüler keine gemeinsame, sondern getrennte Verantwortung gibt.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz XIII:

Zusammenarbeit

„Ja, wir alle tragen das gemeinsam“

Die Teilnehmer*innen orientieren sich am Wunsch nach einer gemeinsamen Verantwortung für besondere Schüler*innen aller an der Schule Beteiligten („und in dem System sind alle beteiligt“). Es besteht eine geteilte Orientierung dahingehend, dass nicht einzelne Lehrkräfte der „Inklusionsklassen“ die Lösung der durch besondere Schüler*innen entstandenen Probleme bieten können („Dass man nicht komplett die Verantwortung für alles trägt“), sondern es eine veränderte Haltung im Kollegium braucht. Da diese Orientierung im Zusammenhang mit der Frage nach Wünschen aufkommt, wird deutlich, dass eine Diskrepanz zwischen den aktuellen Umständen und dem, wie sich die Gruppe das eigentlich wünscht, besteht. Inklusion muss erst noch zu einer gemeinsamen Aufgabe der gesamten Schule werden, sie ist bisher auf bestimmte Klassen begrenzt. Gleichzeitig teilt die Gruppe das implizite Wissen, dass die Besonderheiten bei den jeweiligen Schülern anzusiedeln sind und distanziert sich von gewissen Problemen. Inklusion bleibt eine Herausforderung innerhalb der Schule.

5.1.2.2. Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens

Fall Orange beobachtet soziale Differenz und Leistungsdifferenz habituell undifferenziert bezüglich der Heterogenität ihrer Schüler*innen liegt bei der Diskussionsgruppe keine gemeinsame Orientierung vor. Der Diskurs verläuft auf vielen Strecken auf zwei verschiedenen Ebenen, was jedoch immanent und diffus bleibt. Gemeinsam orientiert sich die Diskussion ebenso wie bei Fall Blau überwiegend an der Differenz SPF. Schüler*innen mit *SPF Lernen* werden als besondere und von den allgemeinen Schüler*innen der Schule abweichende Gruppe beobachtet. Sie sind für die Heterogenität der Schüler*innen an der Schule verantwortlich und verursachen Verunsicherung. Die „Inklusionskinder“ bedürfen einer Sonderbehandlung von Mitschüler*innen und Lehrkräften, die durch Erfahrung Sicherheit gewinnen können. Gemeinsamer Unterricht wird mit Bs Unterstützung als größtmöglicher gemeinsamer Inhalt verstanden. Differenzierung wird aufgrund der Abweichung der Schüler*innen mit *SPF* in den besonderen Klassen kommunikativ selbstverständlich angesehen. Habituell wird Differenzierung v.a. in Deutsch und Mathe allerdings als Verunsicherung und

Herausforderung erlebt, da der Unterricht sich an einer möglichst großen inhaltlichen Schnittmenge orientiert. Die unterrichtliche Handlungspraxis ist von der Differenzierung zwischen den Schüler*innen mit und ohne *SPF* geprägt, die als homogene Gruppen konstruiert werden. Die Verantwortung für die Differenzierung der beiden Gruppen ist zwischen Grundschullehrer*innen und Sonderpädagogin aufgeteilt.

Inklusion wird als rein schulisches Thema verhandelt. Ob schulische Inklusion gelingen kann, hängt von den persönlichen Voraussetzungen der Schüler*innen und von den Rahmenbedingungen der Schule ab. Manche Schüler*innen können wegen ihrer speziellen Bedürfnisse das ansonsten friedliche Miteinander an der Grundschule stark beeinträchtigen. Die Grundschule sieht sich nicht in der Verantwortung für ihre Bedürfnisse. Für sie wird eine separate Beschulung als sinnvoller erachtet. Dadurch kann die eigene Handlungspraxis ohne einschneidende Veränderungen bestehen bleiben.

B ist als Sonderpädagogin Expertin für schwierige Schüler*innen. Sie ist Multiplikatorin ihres Spezialwissens im Kollegium und wird dadurch von ihren verunsicherten Kolleginnen geschätzt. Sie kann die Grundschullehrerinnen auch von schwierigen Schüler*innen im Unterricht entlasten und trägt damit eine Verantwortung für das Gelingen schulischer Inklusion. Eine getrennte Verantwortung und Akzeptanz sehr unterschiedlicher Aufgaben stellen eine Fremdrahmung des Falls dar, worin sich eine Parallele zu Fall Blau zeigt. Allerdings strebt die Orientierung von Fall Orange darauf zu, die Verantwortung im Kollegium langfristig gemeinsam zu übernehmen. Bs Sonderrolle als Expertin für Inklusion wird während der Diskussion immer wieder spürbar. Zwar versichern ihr die Kolleg*innen kommunikativ die Wertschätzung für ihre Expertise, konjunktiv bleibt sie aber ebenso wie „ihre“ Schüler*innen eine Besondere mit „Gästestatus“ und damit bedingter Mitgliedschaft wie in Fall Blau. Zusammenarbeit ist teilweise strukturiert, allerdings von Bs zeitlichem Rahmen an der Schule abhängig. B trägt Verantwortung für die Differenzierung der Schüler*innen mit *SPF* und das Gelingen der Zusammenarbeit.

Das Spannungsverhältnis zwischen Verunsicherung und Verantwortung zeigt sich in Fall Orange darin, dass sowohl die Schüler*innen als auch B als Sonderpädagogin (noch) nicht bedingungslos integriert sind. Die Besonderheiten der Schüler*innen mit *SPF* führen zu Verunsicherung. Verantwortung ist habituell nach den beiden Systemen getrennt, wobei sich der Fall kommunikativ auf einem Weg zu mehr Gemeinsamkeit versteht. Bisher handelt es sich allerdings auch eher um einen Gästestatus der sonderpädagogischen Mitglieder als um eine egalitäre Teilhabe.

Fall Orange beobachtet die Situation der eigenen Schule im Vergleich zu anderen Schulen überwiegend positiv. Durch Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen könnte das System „gesprengt“ werden und sich die Situation verschlechtern. Da eine Veränderung von organisatorischen Rahmenbedingungen nicht im eigenen Handlungsrahmen wahrgenommen wird, stellt die zeitweise oder gänzliche Exklusion von Schüler*innen mit *SPF* eine wichtige Handlungsmöglichkeit dar, die Verunsicherung entgegenwirken kann.

5.1.3. Fall Rosa

5.1.3.1. Falldarstellung und Diskursbeschreibung

Die Gruppe Rosa setzt sich aus drei Kolleginnen der Grundschule einer Teilgemeinde zusammen. A, B und C sind Klassenlehrerinnen in verschiedenen Klassenstufen. Die Schule wird von ca. 150 Schüler*innen besucht. Ganztagsunterricht besteht in Wahlform. An der Schule wird die Klasse eines SBBZ als Außenklasse geführt. Allerdings ist keine der drei Teilnehmer*innen in Kooperation mit dieser Klasse. Bisher wurden einzelne Schüler*innen inklusiv an der Schule unterrichtet. Derzeit findet kein gemeinsamer inklusiver Unterricht statt. Die Diskussion wird online geführt, was möglicherweise die interaktive Bezugnahme reduziert. Fall Rosa wurde ausgewählt, weil sich in der Orientierung in Bezug auf Behinderung und *SPF* eine deutliche Parallele zu den Fällen Blau und Orange zeigt. Die Diskussionsgruppe unterscheidet sich von anderen Fällen, denn sie beschreibt Vielfalt überwiegend anhand von Beispielen einzelner Schüler*innen. Vielfalt wird überwiegend als Normabweichung konstruiert, die insbesondere mit Migration, Sprache und mangelnder Unterstützung durch das Elternhaus zusammenhängt. Eine besonders herausfordernde Form der Abweichung stellt für die Diskussionsgruppe ein *SPF* bzw. eine Behinderung dar.

SEQUENZ I: Beschreibung der Vielfalt an Beispielen

Inhalt: Bei Vielfalt denkt C zuerst an sprachliche Probleme. Manchmal kann sie sich die Probleme nicht erklären. Kinder, deren Eltern schon hier geboren sind, müssten eigentlich besser sprechen als die, die erst seit fünf Jahren in Deutschland sind. Das Problem könnte aber auch an einer Behinderung liegen. As Schülerin kann unerwartet gut Englisch, Deutsch dagegen ist schwierig („Katastrophe“) und C hinterfragt das natürliche „Talent“ der Schüler*in. Die Eltern sprechen gut Deutsch aber die Familie ist isoliert. C bezweifelt, dass es am Frauenbild der Familie liegt, wie A vermutet. Bens Deutschkenntnisse werde dagegen als gut bewertet und ebenfalls mit familiären Gegebenheiten in Zusammenhang gebracht. Paolo hat wahrscheinlich kognitive

Probleme und wird von seiner Mutter unterstützt. Es ist die Frage, ob die Mädchen in dieser „Sippe“ eine untergeordnete Rolle haben und deshalb nichts lernen müssen. Die Schülerin war sehr fit. Die Eltern unterstützen das Kind. C versteht das Problem immer noch nicht. Deshalb wäre die Schülerin gut in einer „Sprachheilschule“ aufgehoben, wo es Experten dafür gibt.

Beobachtung von Differenz: Sprachliche Probleme; Behinderung;
Sprachverständnis; Talent; Frauenrolle/Männerrolle; Unterstützung durch Eltern;
Deutschkenntnisse von Eltern; Sprachheilschule

Z 91-159

C: ...und dann, also es ist so interessant, was so als allererstes, wenn es um Vielfalt geht, fällt mir jetzt tatsächlich oder fallen mir die Kinder ein, die echt sprachliche Probleme haben. Wo ich sie mir halt zum Teil gar nicht richtig erklären kann, weil das eine Kind, wo du die zwei Cousins hast, A, das Mädchen, #00:10:19#

A: //@ #00:10:19#

C: //die ist hier geboren. Die Eltern sind hier geboren, äh das Kind hat eigentlich seit es geboren wurde, erfährt es ein Sprachbad und müsste eigentlich deutlich besser sprechen als jetzt die Schülerin von dir A, die ja, wie lange sind die jetzt? Da ich glaube fünf Jahre, glaube ich, sind die in Deutschland oder #00:10:38#

A: ja aber das ist natürlich, da liegt ja tendenziell schon eine Behinderung mit dabei oder also die haben (unv.) #00:10:47#

C: also das Komische ist ja, dass die in Englisch kann die ja abliefern ohne Ende. Da hat die Sprachverständnis, da hat die riesen Wortschatz, obwohl die das ja erst viel also in einer viel kürzeren Zeit jetzt alles gelernt hat. Und die deutsche Sprache ist wirklich, also ich weiß auch nicht vielleicht hat sie da kein Talent, vielleicht ist das zu komplex die Sprache, aber das ist eine Katastrophe und da, ja, das finde ich zum Beispiel auch total schwierig, weil die Eltern beide echt gut sprechen und da fehlt halt irgendwie so der Kontakt nach außen, habe ich so das Gefühl. Also die Familie ist ja schon für sich sehr, wie soll ich sagen, isoliert #00:11:32#

A: aber vielleicht ist da dann schon auch wieder das Thema Frauenrolle, Männerrolle? #00:11:37#

C: nein glaube ich nicht #00:11:40#

A: Also die Mutter jetzt von dem, dürfen wir keine Namen nennen?

also es ist doch einfacher wenn man Namen nennen #00:11:49#

GDL: doch, doch natürlich ich anonymisiere das sowieso alles nachher jaja also alle Namen #00:11:55#

A: ja, also, wenn wir zum Beispiel den Ben angucken, ja, der ist sehr fit in Deutsch. Die Mutter spricht kein Deutsch, der Vater ist ausgesprochen fit in Deutsch. Ähm der Paolo, da spricht die Mutter sehr gut Deutsch, der Vater weiß ich gar nicht. Die Mutter unterstützt den Sohn der wiederum Schwierigkeiten hat, aber eher kognitiv. Und jetzt kommt mir gerade die Frage: wie ist das in dieser Sippe mit den Mädchen? Haben die Mädchen da vielleicht eher einfach die untergeordnete Rolle, müssen sie gar nicht lernen, weil die müssen ja die Mutti sein? während wir schon ein Mädchen hatten, mal bei der Theresa #00:12:37#

B: //ja, ja#00:12:37#

A: die war sehr fit #00:12:37#

B: //Die hat gesagt: ich verdiene irgendwann viel Geld. Ich brauche das nicht, meine Eltern haben gesagt: wir können uns eh alles kaufen, wenn wir (unv.) #00:12:46#

#00:12:46#

A: // ja ja ja ja #00:12:46#

B: // ist so, also #00:12:48#

C: Ich glaube nicht, dass das, dass das so die Frauenrolle ist die man vielleicht ähm da als erstes im Kopf hat. Also die wird ja schon auch sehr unterstützt und klar der Vater verdient viel Geld, glaube ich, der arbeitet die Mama ist zu Hause ähm. Aber ich glaube nicht, dass das daran liegt und die versuchen ja auch zu unterstützen. Aber (.)keine Ahnung, ich verstehe es immer noch nicht so richtig, was da das Problem ist (.) Also ich glaube halt, die wäre an einer Sprachheilschule gut aufgehoben, wo sie richtig Experten hätte
#00:13:25#

B: Da hatte sie ja einen Platz und die Eltern haben gesagt: sie schalten einen Anwalt ein, wenn die da hin muss, machen sie
#00:13:33#

C: Ja ich weiß. #00:13:36#

B: Ja von daher #00:13:37#

Diskursbeschreibung:

C orientiert sich beim Thema Vielfalt als erstes an Kindern, „die echt sprachliche Probleme haben“. Sie proponiert daher eine Orientierung an Vielfalt als Abweichung von Schüler*innen ohne Probleme. Sie beobachtet ihre eigene Wahrnehmung als „interessant“ und zeigt sich bezüglich ihrer eigenen Beobachtung selbstreflektiert aber auch verunsichert. „Echt“ dient hierbei als Verstärkung anderer, weniger gravierender, Sprachprobleme, die unbenannt bleiben. Vielfalt der Schüler*innen und Probleme von Kindern stehen für C in einem Zusammenhang. A reagiert darauf mit einem verständnisvollen Lachen, was auf ein geteiltes Erfahrungswissen hindeutet, das nur der Diskussionsgruppe zugänglich und von außen nicht zu verstehen ist. Sprachliche Probleme dienen als Gegenhorizont und werden als Normabweichung konstruiert, die Vielfalt ausmachen. Das Gegenteil von Vielfalt ist Homogenität in der Sprache. Dass es um die deutsche Sprache als Unterrichtssprache geht und nicht um allgemeine Sprachentwicklungsverzögerung, bleibt zunächst implizit, wird aber im Folgenden deutlich. Die Tatsache, dass das Mädchen in Cs Beispiel in Deutschland geboren ist und daher fundierte deutsche Sprachkenntnisse zu erwarten sein müssten, führt bei C zu Verunsicherung („müsste eigentlich deutlich besser sprechen“), da normativ andere Erwartungen bestehen. Auch gute Deutschkenntnisse der Eltern lassen bessere Sprachkenntnisse eines Kindes erwarten. Eine Aufenthaltsdauer in Deutschland von fünf Jahren, wie bei einem anderen Kind, erklärt und rechtfertigt sprachliche Probleme. A greift Cs Verunsicherung bezüglich der Sprachprobleme des Kindes auf. Da gewohnte Erklärungen für Sprachabweichungen nicht dienlich sind, („oder“) kann die „Behinderung“ eines Kindes als Erklärung dienen. Im Fall liegt das Erfahrungswissen vor, dass Erklärungen für die abweichenden Sprachfähigkeiten individuell beim Kind zu suchen sind. C elaboriert ihre eigene Orientierung weiter. In den guten Leistungen im

Fach Englisch sieht sie eher einen Widerspruch zur As Erklärung „Behinderung“ („kann die abliefern“). Gleichzeitig scheinen die guten Englischleistungen des Kindes C zu überraschen („das Komische“), denn sie stehen im Gegensatz zu den Kenntnissen des Kindes in der deutschen Sprache, die sie als natürliche „Katastrophe“ bezeichnet. Dieser personenbezogenen natürlichen Katastrophe steht sie verunsichert und ratlos gegenüber („also ich weiß auch nicht, vielleicht...“). Eine mögliche Erklärung stellt die „Komplexität“ der deutschen Sprache dar, für die dem Mädchen das angeborene „Talent“ fehlen könnte. Hier zeigt sich wiederum die Orientierung an einer persönlichen Abweichung des Kindes. Die Verantwortung für die weitere Sprachentwicklung des Kindes liegt außerhalb der eigenen Schule und der eigenen Möglichkeiten. C ist weiterhin auf der Suche nach einer Erklärung, die ihr in ihrer Verunsicherung („total schwierig“) weiterhelfen könnte und ihr einen verantwortungsvollen Umgang mit den Problemen des Kindes ermöglichen würden. Ohne zutreffende Diagnose scheint auch ein guter Unterricht für das Kind außerhalb der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu liegen. Die Ursachen sind daher auch unabhängig vom Unterricht zu suchen. Die Eltern können wegen ihrer guten Deutschkenntnisse nicht verantwortlich sein („weil die Eltern beide gut sprechen“), wobei immanent bleibt, was sie unter guten Deutschkenntnissen versteht. Sie stellen den Gegenhorizont zu Eltern dar, die selbst nicht gut Deutsch sprechen, was sich negativ auf die Kinder auswirkt. C stellt die Isolation der Familie als vage Vermutung in den Raum. Mit ihrem Hinweis auf Geschlechterrollen innerhalb der besagten Familie startet A einen differenzierenden Erklärungsversuch für die Abweichung des Kindes und versucht C bei ihrer Erklärungssuche behilflich zu sein. Diese Erklärung lehnt C für den besprochenen Fall jedoch ab („das glaube ich nicht“). Gleichzeitig setzt sie der gemeinsamen Suche nach Erklärungen kein Ende, bleibt also bei der gemeinsamen Orientierung nach einer Suche für die Ursachen der Problematik des Kindes unabhängig von der Schule. B bleibt bei der proponierten Orientierung an unerklärbaren Sprachproblemen als Vielfalt der Schüler*innen. Sie kommt auf die zuvor erwähnten Cousins des Mädchens zu sprechen („wo du die zwei Cousins hast“), deren Probleme unterschiedlicher Art sind und die von ihren Eltern Unterstützung erhalten. Sie zieht die Jungen als Gegenbeispiele in Frageform dazu heran, wie „in der Sippe mit den Mädchen“ umgegangen wird. Die Jungen dienen A dabei als Gegenhorizont zum Mädchen, deren Eltern zwar selbst gut Deutsch sprechen, sie aber eventuell zu wenig unterstützen. „Sippe¹⁰⁴“ deutet auf eine Verallgemeinerung der Problematik hin, die vom Einzelfall des Mädchens hin zu grundlegenden Gewohnheiten einer sozialen Gruppe führt. Die Sippe selbst bleibt allerdings undefiniert und nur für Insider verständlich und deutet auf geteiltes Erfahrungswissen des Falls hin. Der umgangssprachliche und

¹⁰⁴ Ob es sich hier um eine rassistische Diskriminierung handelt, bleibt ungeklärt.

unsachliche Terminus „diese Sippe“ verweist dabei auf eine eher negative Konnotation der bezeichneten Gruppe hin, von der A sich damit deutlich distanziert. Als Gegenhorizont dienen Familien oder soziale Gruppierungen, die Kinder geschlechterunabhängig unterstützen. Damit greift A noch einmal das Geschlechterthema auf. Zwar formuliert sie im Folgenden Fragen, wodurch eine gewisse Uneindeutigkeit bestehen bleibt, ob die sprachlichen Schwierigkeiten des Mädchens mit ihrer Geschlechterrolle innerhalb der Sippe zusammenhängen könnte. „Mutti sein“ konstruiert sie dabei als Gegenhorizont zu einem Mädchen, das familiär in schulischen Belangen wie der deutschen Sprache gefördert und nicht auf eine spätere Mutterrolle festgelegt wird. Um ihre Wahrnehmung zu unterstreichen, kommt sie auf eine andere Schülerin zu sprechen, die sie als „sehr fit“ und damit leistungsstark beschreibt. Ob diese auch zu der genannten „Sippe“ gehört, bleibt implizit. Auch B kennt diese Schülerin, die offenbar nicht an schulischer Bildung interessiert war („ich brauche das nicht“), weil sie dies so vom Elternhaus vermittelt bekommen hat. Diese Orientierung validiert A mehrmals mit ja, was noch einmal ihre Vermutung der Geschlechterrolle in manchen sozialen Gefügen unterlegt. C teilt As Orientierung an einer bestimmten „Frauenrollen“ kommunikativ eher nicht („ich glaube nicht“). Die Proposition einer genderbedingten fehlenden Förderung des Mädchens findet keine Zustimmung. C nimmt bei ihrer Schülerin durchaus eine Unterstützung durch die Eltern wahr. Daher kann die Sprachproblematik der Schülerin nicht durch die Eltern verursacht sein. Keine der bisher erörterten Erklärungen führen zu einem Verstehen der Problematik. Die Schwierigkeiten des Kindes sind mit den üblichen Überlegungen nicht zu erklären und verursachen Verunsicherung („keine Ahnung“). Damit reduziert sich auch die eigene Verantwortung für einen professionellen Umgang. C bleibt nur die Lösung des Problems zu externalisieren: Die „Sprachheilschule“ mit „richtigen Experten“ erscheint ihr geeignet, um mit der Vielfalt, die die Schülerin durch ihre nicht herkömmlich erklärbare Sprachproblematik verursacht, umzugehen. Es zeigt sich nun ein konjunktives Erfahrungswissen der drei Teilnehmer*innen, dass Behinderung eine Abweichung darstellt, die das eigene professionelle Wissen überschreitet. Mit „richtige Experten“ unterstreicht B, dass sie selbst sich nicht als Expertin für das Problem sieht, ihre Verantwortung damit endet und die Verunsicherung möglicherweise mit der Behinderung zu erklären ist. Die „Sprachheilschule“ bildet den Gegenhorizont zu den eigenen begrenzten Möglichkeiten der Diagnose und des Umgangs mit unerklärlichen Sprachschwierigkeiten, die als Behinderung erlebt werden. Die Grenzen der Förderung des Mädchens liegen bei ihren persönlichen Problemen. Ein Schulwechsel ist die logische Konsequenz. Für diese Orientierung erhält C nun breite Zustimmung der Kolleginnen. Es dokumentiert sich, dass die Suche nach Ursachen für besondere

Bedürfnisse die Handlungspraxis des Falls prägt, da dadurch die Verantwortung geklärt werden kann. Dies kann als Fokussierungsmetapher des Abschnitts gelesen werden. B und A machen in einer abwertenden Form die ablehnende („Anwalt“) bzw. ignorierende („schauen weg“) Haltung der Eltern dafür verantwortlich, dass es nicht zu einer Förderung durch die sonderpädagogischen Expert*innen kommen kann. A verallgemeinert dies auf die ganze „Sippe“. Konkludierend wird die eigene Verunsicherung mit der Behinderung erklärt und die Verantwortung der Sprachschwierigkeiten des Mädchens an Experte*innen delegiert.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz I: Beschreibung der Vielfalt an Beispielen

„Also ich glaube halt die wäre an einer Sprachheilschule gut aufgehoben, wo sie richtige Experten hätten“

Fall Rosa orientiert sich an Beispielen für Schüler*innen, die sich von anderen unterscheiden. Stark („echt“) abweichende und unerklärliche Probleme von Kindern stehen für die Vielfalt der eigenen Schülerschaft („fallen mir zuerst...“). In der vorliegenden Sequenz stellt eine unerklärliche Sprachproblematik der Schülerin die Abweichung dar („müsste eigentlich deutlich besser sprechen“). Die Schülerin im Beispiel kann die allgemeine Erwartung der Schule nicht erfüllen. Dabei wird nicht der Umgang mit dem Problem verhandelt, sondern seine Ursache, die im sozialen Umfeld oder persönlichen Beeinträchtigung zu suchen ist. Ohne Diagnose kann keine Differenzierung im Unterricht erfolgen und keine Verantwortung übernommen werden. Es bleibt Verunsicherung. Die starken sprachlichen Besonderheiten von Schülerin*innen dient als Beispiel für eine konjunktiver Verunsicherung bei unerklärlichen Abweichungen, für die daher auch kein Umgang gefunden werden kann. In der Sequenz dokumentiert sich eine Handlungspraxis, in der Erklärungen und Verantwortungen für den Umgang mit Abweichungen externalisiert werden, wodurch Sicherheit hergestellt werden kann. Behinderung als besondere Differenz verursacht Verunsicherung und entlastet von der Verantwortung für eine unterrichtlich Differenzierung. Die Orientierung erfolgt an allgemeinen Schüler*innen. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Fällen Blau und Orange.

SEQUENZ II: Beschreibung der Vielfalt an Beispielen

Inhalt: Ein zweiter Fall wird besprochen. A hat erste Erfahrungen mit Vielfalt durch Schüler Christian gemacht, der „geistige Schwierigkeiten“ hat. Obwohl er eigentlich nicht an die Schule gehörte, wollte man offen sein und hat ihn aufgenommen. Er wurde von Frau Schmid begleitet. Trotzdem ging es ihm nicht gut und er konnte in der fünften Klasse an ein SBBZ wechseln. Es ist fraglich, ob Inklusion wirklich Sinn macht. Wenn

man ein Team hätte, wären die Möglichkeiten anders und man könnte der Vielfalt gerecht werden.

Beobachtung von Differenz: Geistige Schwierigkeiten; nicht an die Schule gehören; Schüler, der etwas anderes braucht; autistische Kinder; Hochbegabte

Z 162-181

A: Ja, sollen wir noch einen anderen Fall aufmachen? Also wenn ich zum Thema Vielfalt dran denke, ist es das erste Mal wo ich konfrontiert wurde, war eben mit dem Christian, wo ich gedacht habe: okay, jetzt haben wir einen Schüler der eigentlich ähm, geistige Schwierigkeiten hat und eigentlich ja nicht zu uns an die Schule gehört. Aber man macht da, man versucht da offen zu sein für neue Systeme neue Ideen. Und da haben wir ihn mit aufgenommen, beziehungsweise da kam er dann in die dritte Klasse dazu. Da kam die Frau Schmid dazu, als begleitende Person und wir sind immer an unsere Grenzen gestoßen und haben immer wieder gesagt: dem geht es nicht gut bei uns, der braucht welche, die so sind wie er. Und der ist ja dann in der fünften Klasse an das SBBZ gekommen und die Frau Schmid ist ja dort Lehrerin und sagt: endlich ist er aufgeblüht, endlich geht es ihm gut. Und das ist für mich immer noch die Frage, von wegen Inklusion. Macht es Sinn macht es nicht Sinn, im Vergleich zu dem, was die Verena ja im SBBZ hatte oder die Kati, die fahren ja auch Inklusion mit den autistischen Kindern. Da funktioniert das. Naja, die haben auch eine Außenklasse aufgemacht, also das finde ich immer eine große Frage, wenn es ums Thema Vielfalt geht. Passen wirklich alle Kinder in eine Klasse, passen auch die Hochbegabten, passen alle rein? Schaffen wir das? Wir schaffen vielleicht, wenn wir genügend Kollegen haben, wenn wir ein gutes Team sind das aufgestellt ist nicht nur für acht Stunden, sondern wirklich immer als Team. Dann können wir den Kindern vielleicht gerecht werden in all ihrer Vielfalt. Das ist so was mich so hauptsächlich beschäftigt so als Überthema
#00:15:30#

Diskursbeschreibung

A möchte im Zusammenhang mit Vielfalt über einen anderen Einzelfall sprechen. Mit Christian, der „geistige Schwierigkeiten“ hat, war sie zum ersten Mal mit einem Schüler konfrontiert, der aus ihrer Sicht nicht zur eigentlichen eigenen Schülerschaft zählt. A vermeidet den Begriff Behinderung und wählt nach kurzer Unsicherheit („ähm“) eine umgangssprachliche Bezeichnung für den Schüler mit *SPF GENT* („geistige Schwierigkeiten“). Christian dient als Beispiel für die Vielfalt, wodurch die von ihm differente Gruppe der anderen Schüler*innen homogenisiert wird. A unterstreicht die Differenz damit, dass sie von „unserer Schule“ spricht. Sie konstruiert einen Gegensatz zwischen Christian, der anders ist und zu einer anderen Schule gehört und der eigenen Schule, mit der sie sich identifiziert. Gleichzeitig stellt sie mit „unsere Schule“ eine Gemeinsamkeit mit den Kolleg*innen her. Im Folgenden wählt sie mit „man“ eine neutrale Form, um die Offenheit für „neue Systeme und neue Ideen“ und die Offenheit als gültige Norm zu unterstreichen. Die Aufnahme eines Schülers mit *SPF GENT*

erfordert interaktive und organisatorische Offenheit. Die Bereitschaft der Schule wird positiv bewertet, während ein geschlossenes System, das den Schüler nicht aufgenommen hätte, den Gegenhorizont darstellt. Frau Schmid bezeichnet A als Christians „Begleiterin“ und nicht als gleichgestellte Kollegin. Es bleibt implizit, welche Aufgabe Frau Schmid innehatte. Gleichzeitig teilt A mit der Begleiterin das Wissen, dass es Christian an der eigenen Schule („bei uns“), zu der er nicht wirklich gehörte, auch nicht gut ging. Als Begründung dient ihr in wahrgenommener Einigkeit mit Frau Schmid, dass Christian andere Bedürfnisse und daher besser mit der Gruppe von Gleichgesinnten zur Schule ginge („die so sind wie er“). Was das „Anderssein“ ausmacht, bleibt dabei unthematziert. Christians Anwesenheit im Unterricht verursacht Verunsicherung, es liegt nicht in As persönlicher Verantwortung und auch nicht in ihren Möglichkeiten, dass Christian sich auch an der Grundschule hätte wohlfühlen können. Die Richtigkeit der eigenen Beobachtung wird dadurch belegt, dass sich Christian in der fünften Klasse am SBBZ endlich wohlfühlen konnte („endlich geht es ihm gut“). Das SBBZ stellt den Gegenhorizont zur eigenen Schule dar. Anschließend stellt A den gemeinsamen Unterricht grundsätzlich in Frage „von wegen Inklusion“. Sie formuliert nun in Frageform ihre Zweifel an der eigenen Verantwortung im Umgang mit Vielfalt. Dabei wird deutlich, dass Schüler*innen zum System der Grundschule passen sollten („passen wirklich alle in eine Klasse?“). Was den Unterschied ausmacht von passen/nicht passen ausmacht, bleibt implizites Wissen. Sie nennt als Beispiel für eine weitere abweichende Gruppe „die Hochbegabten“. Neben der Eignung der Kinder für eine gemeinsame Klasse stellt sie auch die eigenen Möglichkeiten im Umgang mit den Schüler*innen, die andere, unbenannte Bedürfnisse haben, in Frage. Die Antwort gibt sie anschließend selbst ohne eine Reaktion der Kolleg*innen abzuwarten: Nur durch bessere Rahmenbedingungen, die in einem beständigen Team wäre es möglich, auch den als Vielfalt konstruierten und von der Norm abweichenden Kindern gerecht zu werden. Den negativen Gegenhorizont bildet die derzeitige Situation ohne Team und mit zu wenigen Kolleg*innen.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens der Sequenz II: Beschreibung der Vielfalt an Beispielen

„Der braucht welche, die so sind wie er“

Wie in Sequenz I dient auch in Sequenz II die Besonderheit eines Schülers als Beispiel für Vielfalt. Der Fall bleibt damit in seinem Modus, besondere Bedürfnisse einzelner Schüler*innen als Vielfalt und Normabweichung zu konstruieren. Christian dient dabei als weiteres Beispiel für die eigene Verunsicherung im Umgang mit besonderen Schüler*innen, der nicht in der eigenen Verantwortung liegt bzw. dessen Besuch der

eigenen Grundschule nicht verantwortet werden kann. Eine Behinderung geht mit Bedürfnissen einher, die in der Grundschule nicht berücksichtigt werden können. Dagegen besteht am SBBZ die Möglichkeit, dass Schüler*innen in einer homogenen bedürfnisgleichen Gruppe besser gefördert werden können.

Dieser monologischen Sequenz folgen weitere Beispiele der Teilnehmer*innen für besondere Kinder als Vielfalt der eigenen Schülerschaft, bevor die GDL eine immanente Nachfrage stellt. Die GDL fragt nach Zusammenarbeit und Differenzierung.

SEQUENZ III: Zusammenarbeit und Differenzierung

Inhalt: Der Austausch mit einer Kollegin ist sehr entlastend, wenn die persönliche Ebene stimmt. Als Klassenlehrerin kann man gut Aufgaben zur Differenzierung an andere delegieren. Zu zweit im Unterricht könnte man homogene Kleingruppen zur Differenzierung bilden.

Beobachtung von Differenz: Kinder, die spezielle Dinge üben müssen/eine extra Erklärung brauchen/ermutigt werden müssen; Kinder, die auffällig sind; besondere Hilfe/Schwache; Selbstständige, andere

Z 472-509

B: Also ich habe ja oft die Situation dadurch, dass ich ja entweder Studenten oder eben Referendare betreue, ähm, da ist immer zeitweise wenigstens dann jemand drin und ich empfinde es als extrem entlastend. Und also, wenn wir so Projektstage haben oder so und man immer mit einer Kollegin zusammenarbeiten kann, das finde ich gerade so traumhaft. Also jetzt gerade mit meiner Kollegin Caro ähm, wir verstehen uns halt auch so oder wir ticken ein bisschen gleich, sage ich mal so und wir führen auch alle Elterngespräche eben zu zweit. Das sind einfache Dinge, die extrem entlasten. Wir tauschen uns aus, also, wenn ich jetzt drei, vier Tage in meiner Klasse war, jetzt im geteilten Unterricht, dann ruft Caro, hat gestern Abend angerufen dann machen wir so eine Art Übergabegespräch, dass man immer weiß, wo sind die Kinder, wo hole ich sie ab und so. Das ist nicht selbstverständlich und das finde ich sehr schön, wie das bei uns ist. Und ähm, ich weiß ja dann als Klassenlehrer meistens auch, welche Kinder brauchen da jetzt noch irgendwas und dann kann ich eben auch zu der Referendarin sagen oder zu der pädagogischen Assistentin, die ist bei uns ja manchmal drin: ähm könntest du da nochmal mit den Kindern raus gehen und speziell das und das üben und dann kommen die irgendwann wieder dazu und kommen mit allem weiter und das empfinde ich als extrem entlastend. #00:39:58#

C: oder einfach oder einfach mal

B: // (Unverständlich)

C: //sagen kannst du vielleicht einfach mal daneben sitzen, manchmal brauchen die Kinder ja nicht nochmal eine Erklärung, sondern einfach jemanden der da ist

B: //genau

C: //dass sie sich ja irgendwie ermutigen lassen. Ich fand auch, A, die letzten zwei Jahre

ich habe da brutal viel mitgenommen. Ich glaube ich könnte nicht so jetzt eine Klasse führen, wenn ich nicht von dir so viel mir hätte anschauen können und auch die Gespräche und alles das war schon total toll, fand ich. Und Sonja und ich machen das echt auch, also wenn wir telefonieren mindestens ein oder zwei Mal in der Woche und sprechen dann einmal kurz alles durch halt bei den Kindern wo jetzt was auffällig war. Und das natürlich wäre das toll, wenn ich immer jemanden in meiner Klasse hätte, mit dem ich dann irgendwie sagen könnte: äh ich mache die Einführung und du schnappst dir da nochmal die und die Kinder, oder ja, klar, da muss man sich sehr gut absprechen. Und ich glaube es muss halt sehr gut passen auf der persönlichen Ebene auch. Wenn ich jetzt mit jemandem unterrichten müsste, der ganze anders unterrichtet wie ich, dann wäre es glaube ich eher ein Hinderungsgrund #00:41:16#

B: //hm (zustimmend)

A: ja oder man würde dann räumlich das dann trennen dann sagen: ok dann gehst du raus mit den und den Kindern aber im Idealfall wäre es ja so, dass man zusammen im Klassenzimmer ist und Lerngruppen bildet. Und sagt die, die besondere Hilfe brauchen, setzen sich an den Tisch und die anderen sitzen dahin und der erst arbeitet selber, dass man im Prinzip man hätte dann fast drei Gruppen. Ja man hätte eine selbstständige Lerngruppe: die, die uns nicht brauchen und dann vielleicht noch eine schwache Gruppe und noch eine, naja keine Ahnung noch eine andere Gruppe, also es wäre oft eine große Hilfe eben...

Diskursbeschreibung

Auf die immanente Rückfrage nach Formen der Differenzierung proponiert B eine Orientierung an eigener Entlastung durch eine zweite Person. Zusammenarbeit mit einer Kollegin entwirft B als Gegenhorizont v.a. dann, wenn das persönliche Verhältnis es zulässt. Auch der Austausch über den Leistungsstand der Schüler*innen entlastet B und verschafft ihr Sicherheit. Differenzierung und Doppelbesetzung stehen in einem engen Zusammenhang. In einer weiteren Proposition geht B dann auf die Frage der GDL nach unterrichtlicher Differenzierung ein. Als Klassenlehrerin hat sie den Überblick über die Bedürfnisse der Kinder und kann Förderung für einzelne Kinder an eine Referendarin oder die pädagogische Assistentin delegieren. Die anderen übernehmen dabei Aufgaben, die B ihnen zuweist. Sie selbst behält die Übersicht und damit auch die Verantwortung für die gesamte Klasse. Diese Form der Differenzierung dient einerseits als Unterstützungsmaßnahme für einzelne Kinder, die dadurch wieder am gemeinsamen Inhalt aller der Allgemeinen mitmachen können („dann kommen die irgendwann wieder dazu und kommen mit allem weiter“). Andererseits wird durch diese Form der Separierung B von innerer Differenzierung entlastet. Diese Orientierung an Zusammenarbeit als Entlastung und Möglichkeit der äußeren Differenzierung förderbedürftiger Kinder greift C auf. Als weitere Möglichkeit der Differenzierung dient auch die bloße Anwesenheit einer zweiten Person zur Ermutigung mancher Kinder, was B validiert. In einem nächsten Schritt validiert C die Proposition von Z 472-482 (Austausch mit Kollegin). Ihr dient Zusammenarbeit und Austausch mit einer Kollegin als Bereicherung und Entlastung insbesondere „auffällige“ Kinder betreffend. Anschließend

greift C die aufgeworfene Orientierung der Proposition durch B aus Z 483-490 auf. Eine dauerhafte Doppelbesetzung entwirft sie als Gegenhorizont. Sie teilt die Orientierung an eigener Verantwortung und Delegation von Aufgaben an die zweite Person („dem ich dann irgendwie sagen könnte“). Auch sie orientiert sich an einer gemeinsamen Auffassung von Unterricht und persönlicher Sympathie („auf der persönlichen Ebene“ und „der ganz anders unterrichtet wie ich“), die Basis von Absprachen und Zusammenarbeit bedeutet, was B validiert. A greift die von B und C genannten Möglichkeiten der Organisation von Differenzierung („räumlich das trennen“ und „dass man zusammen im Klassenzimmer ist“) sowie die eigene Verantwortung auf („dann gehst du raus“). Die gemeinsame Anwesenheit aller in einem Klassenzimmer entwirft sie als Gegenhorizont. Auf diese Weise könnten drei verschiedene Lerngruppen gebildet werden, von denen aber nur zwei benannt werden: Selbständige und Schwache. Eine dritte Gruppe bleibt uncharakterisiert als „andere“. Die Anwesenheit einer zweiten Person ist Voraussetzung für eine Differenzierung nach Lerngruppen und gleichzeitig Entlastung für die verantwortliche Lehrerin („Hilfe“).

Zusammenfassung des Orientierungsrahmens der Sequenz III: Zusammenarbeit und Differenzierung

„Ich weiß ja dann als Klassenlehrerin meistens auch, welche Kinder brauchen da jetzt noch irgendwas...“

Es dokumentiert sich, dass die Teilnehmer*innen des Falls Verantwortung für unterrichtliche Differenzierung übernehmen („einfach jemand, der da ist“). Entlastung kann zum einen der Austausch mit Kolleg*innen bringen, zum anderen aber hauptsächlich die Anwesenheit einer zweiten Person im Unterricht („und man immer mit einer Kollegin zusammenarbeiten kann, das finde ich gerade so traumhaft“). Dabei sehen sich die Klassenlehrer*innen in der Verantwortung, den Überblick über spezielle Bedürfnisse der Schüler*innen zu haben und innerhalb des Unterrichts die Förderung einzelner Kinder an eine zweite Person zu übertragen („...könntest du da nochmal mit den Kindern raus gehen und speziell das und das üben“). Differenziert werden kann dann entlang der speziellen Förderbedarfe einzelner Kinder („ich mache die Einführung und du schnappst dir da nochmal die und die Kinder“) oder nach Leistungsgruppen („im Prinzip man hätte dann fast drei Gruppen“). Damit Zusammenarbeit gelingen kann, muss eine persönliche Sympathie und professionelle Übereinstimmung vorliegen („wir ticken ein bisschen gleich“).

Wünsche

Gemeinsamer Wunsch der Kolleg*innen ist ein Team zur eigenen Entlastung.

5.1.3.2. Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens

Fall Rosa orientiert sich handlungspraktisch überwiegend an Einzelfällen, die die Vielfalt an der Schule demonstrieren. Heterogenität wird an Einzelbeispielen als personenbezogene Abweichung von einer weitgehend homogenen aber unbezeichneten Allgemeinheit konstruiert. Die Orientierung erfolgt für alle Schüler*innen gleichermaßen an den allgemeinen Standards der Grundschule. Eine besondere Abweichung stellen Schüler*innen mit *SPF* dar, die die gewohnte Handlungspraxis verunsichern und für deren Bildung und Förderung sich der Fall nicht in der Verantwortung sieht. Die Orientierung erfolgt damit an zwei verschiedenen Gruppen: Die allgemeinen Schüler*innen der Grundschule und diejenigen mit sehr besonderen Bedürfnissen (aufgrund einer Behinderung oder eines *SPF*). Vielfalt wird innerhalb der Gruppe nicht als Abbild einer heterogenen Gesellschaft betrachtet, sondern als Problematik einzelner Schüler*innen. Ein differenzierter Unterricht ist überwiegend dann möglich, wenn die Klassenlehrerin von einer zweiten Kraft ergänzt wird, der sie Aufgaben übertragen kann. Die Verantwortung für den Unterricht allgemein und die spezielle Förderung einzelner Kinder liegt in der Hand einer einzelnen Lehrkraft. Schüler*innen, deren Besonderheit nicht herkömmlich erklärbar ist oder bei denen bereits ein *SPF* diagnostiziert wurde, verursachen große Verunsicherung. Für sie kann innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen nicht die volle Verantwortung übernommen werden. Daher werden SBBZ als geeignetere Förderorte beobachtet. Zusammenarbeit ist dann fruchtbar, wenn sie entlastet, persönliche Sympathie vorliegt und größtmögliche professionelle Übereinstimmung gegeben ist. Dies stellt unter den aktuellen Rahmenbedingungen eher eine Ausnahme dar. Den Gegenhorizont bildet eine verlässliche Zusammenarbeit im Team. Das Spannungsverhältnis zwischen Verunsicherung und Verantwortung zeigt sich in Fall Rosa darin, dass Behinderung, besonders stark empfundene und nicht anders erklärbare Normabweichungen und ein möglicher oder diagnostizierter *SPF* zu großer Verunsicherung führen. Sie verursachen eine Heterogenität, die mit den herkömmlichen Umgangsweisen der Grundschule nicht vereinbar ist. Daher kann für die Differenzierung dieser Schüler*innen unter den gegebenen Bedingungen nicht die erforderliche Verantwortung übernommen werden. Die Verantwortung kann an Expert*innen der SBBZ abgegeben werden, was Sicherheit herstellt.

5.2. Fälle Typ II: Grün, Lila, Schwarz

Die Fälle Grün und Lila bilden Eckfälle. Die Teilnehmer*innen der beiden Eckfälle unterrichten in Klassen des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne *SPF*. Die Teilnehmer*innen von Fall Schwarz sind in Klassen ohne gemeinsamen Unterricht tätig. An der Fallschule gibt es aber auch Klassen des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen ohne und mit *SPF*.

5.2.1. Fall Grün

5.2.1.1. Falldarstellung und Diskursbeschreibung

Die Gruppe Grün setzt sich aus vier Grundschullehrer*innen und einer Sonderpädagogin zusammen. Die Konrektorin ist kurzfristig verhindert. Drei Lehrerinnen sind Klassenlehrerinnen, eine Lehrerin ist für Fachunterricht u.a. in Mathematik eingesetzt. Die Sonderpädagogin ist mit vollem Deputat an der Schule in verschiedenen Klassen tätig. Die Grundschule befindet sich in einer Mittelstadt, sie wird von ca. 350 Schüler*innen besucht. Zwei weitere Grundschulen in der Stadt haben sich nach Aussagen der Lehrkräfte bewusst gegen Inklusion, also die Aufnahme von Kindern mit *SPF*, entschieden. Die große Heterogenität der eigenen Schülerschaft wird auf eine private Waldorfschule in der Stadt zurückgeführt, die Schüler*innen nach eigenen Kriterien auswählt. An der Fallschule gibt es eine Vorbereitungsklasse für Kinder mit DaZ. Ein städtischer Hort ist angegliedert. Die Schule hat mehrjährige Erfahrung in der Zusammenarbeit mit verschiedenen SBBZ und im gemeinsamen Unterricht. Neben sogenannten „Regelklassen“ existiert pro Jahrgang eine „Inklusionsklasse“, in denen Schüler*innen mit und ohne *SPF* Lernen gemeinsam unterrichtet werden. Alle Grundschullehrkräfte der Diskussion sind in solchen „Inklusionsklassen“ tätig. Pro Kind mit *SPF* steht ca. eine LWS Doppelbesetzung durch die Sonderpädagogin zur Verfügung.

Die Gruppendiskussion steht relativ am Anfang der Datenerhebung. Der Eingangsimpuls wird mit der Frage erweitert: „Wie gehen Sie damit um?“ Auf diese Frage nimmt die Gruppe zu Beginn Bezug. Die Diskussion zeichnet sich einerseits durch lange Redebeiträge einzelner Teilnehmer*innen und andererseits durch Passagen hoher interaktiver und metaphorischer Dichte aus.

A: Sonderpädagogin mit vollem Lehrauftrag an der Grundschule, von einem SBBZ Lernen abgeordnet

- B: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin
 C: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin
 D: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin
 E: Grundschullehrerin, Fachlehrerin u.a. Mathe

SEQUENZ I: Differenzierter Umgang mit Vielfalt im Unterricht

Inhalt: Eine offene Haltung und Flexibilität sind die Voraussetzungen für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht. Im Unterricht sollte flexibel auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingegangen werden können. Dafür ist es notwendig, die Kinder und ihre Hintergründe gut zu kennen. Dann findet Differenzierung im täglichen Unterrichtsgeschehen routinemäßig statt.

Beobachtung von Differenz: Sprache; mehrsprachig; Zwanzigerraum; Lesen; die Kinder kennen

Z 1-76

Impuls

A: Ja, auf was liegt denn da jetzt die Betonung? Auf der Begegnung oder auf der Vielfalt? #00:00:46#

C: Also mir ist spontan jetzt eingefallen, wenn ich den Satz lese, mit @Offenheit@, weil ähm dadurch auch immer wieder was äh Unvorhergesehenes damit zu tun hat. Ja, ne Unterschiedlichkeit, find ich, ist erst mal, eine offene Haltung (.) Eine Grundvoraussetzung, dass man dem begegnen kann (5) Und dass vielleicht so, dass immer wieder auch vielleicht festgefahrene Meinungen auch wieder ähm überprüft werden, weil die Dinge auf einmal nicht mehr funktionieren, die vielleicht funktioniert haben, aber aufgrund der Vielfalt ähm überdacht werden müssen, überdacht werden müssen [Störgeräusch im Hintergrund] Das ist so das, was mir spontan eingefallen ist zu dem (.) Satz. (5) Damit hat auch Flexibilität zu tun. #00:02:02#

Kurze Unterbrechung

D: Ja, wenn ich jetzt bei mir in der Klasse daran denke: es ist eine Klasse 1 und ich beginne mit einem klassischen Morgenkreis, wo abgefragt wird, welcher Tag ist und welche Wochentage da genannt werden sollen, da habe ich schon die Vielfalt einmal natürlich in der Sprache, da sind halt Kinder, die halt mehrsprachig sind, wo ich dann vielleicht fragen kann: Und in deiner Sprache, wie heißt das? Da denke ich halt in dem Moment vielleicht daran, wenn die Wochenwörter dran sind oder die Wochentage, schuldigung. Oder weiß da auch schon, wenn die Kinder gezählt werden: der eine hat den Zwanzigerraum einfach schon erfasst, der andere weiß ich genau, ja, der kann das gerade mal von 1-10. Pff, da merke ich schon den Unterschied, wo ich auch vorher genau weiß, wenn ich das Kind, das sich jetzt meldet, drannehme, da muss ich dran denken, also der kann den Zettel wo jetzt Montag draufsteht, der kann das schon erlesen, komplett. Der andere, der kann vielleicht gerade mal den Anlaut erlesen und weiß dann vielleicht bei Montag, könnte natürlich auch Mittwoch sein. er muss den zweiten Buchstaben. Also so gucke ich natürlich auf das Kind und habe den Hintergrund des Kindes vor Augen, dass ich weiß, wie kann ich den einen fördern, wie kann ich den anderen fordern. Wenn ich den anderen

frage, der natürlich schon komplett lesen kann, ist es etwas anderes, als jemand, der vielleicht nur die Anlaute kennt (3) Wie gesagt, ein Beispiel. So gehe ich natürlich mit allen Themen um. #00:03:53#

A: //das geht #00:03:53#

D: Wenn ich in der Klasse dasitze und sage: heute mache ich das Thema „Einführen Zahlenraum 20“. Sind alle wirklich schon so weit und können den Zehnerübergang oder eben nicht. Wem kann ich es schon zutrauen? Bei manchen weiß ich in den Wochen davor schon: Ja, aber wenn ich $9+3$ rechne, dann weiß der das eben und andere kriegen es gerade mal so hin die Zahlen von 1 bis 20. #00:04:24#

A: (2) Das geht wirklich für, auf alle Themen über. Man weiß auch: Wie reagiert welches Kind, wenn ich dieses #00:04:25#

D: // hm

A: //und jenes frage oder wie reagiert das Kind, wenn das andere Kind etwas sagt. Irgendwann kennt man sie wirklich ganz gut #00:04:36#

D: //hm

B: // ganz wichtig #00:04:42#

A: //und kann da auch ein bisschen vorbauen. #00:04:44#

B: Also ich finde dieses: man kennt sie irgendwann ganz gut, ganz arg wichtig, um dieser Vielfalt zu begegnen. Denn wenn ich die Hintergründe von den Kindern kenne, kann ich auf diese Vielfalt viel besser eingehen. Je mehr ich weiß, desto besser kann ich es. #00:04:55#

D: //hm, klar #00:04:55#

Diskursbeschreibung

Auf As Rückfrage nach der Beschreibung von oder dem Umgang mit Vielfalt setzt C den Schwerpunkt direkt auf den Umgang. Auf eine Beschreibung der Vielfalt verzichtet sie. Heterogenität muss für sie nicht weiter definiert werden und scheint selbstverständlich zu sein. C proponiert die Beobachtung, dass der Umgang mit Unterschiedlichkeit Offenheit in Form der Haltung, Selbstreflexion und Flexibilität voraussetzt und damit von der einzelnen Lehrperson abhängig ist. Eine festgefahrene und enge Haltung sowie weniger Flexibilität bilden den Gegenhorizont. Heutige Vielfalt setzt sie in Opposition zu früher, denn manche Dinge funktionieren jetzt mehr („überdacht werden“), was früher bei weniger Vielfalt anders war. Die vorgefundene Zusammensetzung der Schüler*innen hat sich demnach verändert, lässt sich nicht planen und erfordert eine neue Haltung der Lehrkräfte. Lehrkräfte tragen dann eine Verantwortung in Bezug auf die Heterogenität ihrer Schüler*innen. D elaboriert die Proposition anhand der Beschreibung von unterrichtlichen Situationen. Sie untermalt damit eine erforderliche Grundhaltung im Wissen um Verschiedenheit und einen differenzierten Umgang. Durch Formen der Differenzierung geht sie im Morgenkreis direkt auf sprachliche, schriftsprachliche und mathematische Unterschiede ein. Dafür ist es wichtig, den „Hintergrund“ zu kennen. Hintergrundwissen setzt sie mit pädagogischer/fachlicher Diagnostik von Lernvoraussetzungen gleich. Dadurch gelingt es ihr, die einen zu fördern und die anderen zu fordern. Fördern und Fordern erfolgt sprachlich ohne Bewertung. Die

Entscheidung darüber und Verantwortung dafür, wem sie dabei welche Inhalte „zutraut“, liegt durch dieses Wissen über die einzelnen Kinder bei ihr als Lehrerin. Vorgefundene Eigenschaften von Kindern müssen also nach einer Anamnese und Diagnose von der Lehrkraft richtig behandelt werden. A validiert und verallgemeinert diese Haltung des differenzierten unterrichtlichen Umgangs. Im Gegensatz zu D, die in persönlicher Form spricht, wechselt A nun zur unpersönlichen und verallgemeinernden Form. Diese Form behält auch B bei. Das Wissen über die einzelnen Kinder wird mit der Zeit vertieft bis dahin: „irgendwann kennt man sie wirklich ganz gut“. Wissen und Kennen erleichtert den Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder und schafft Sicherheit in Bezug auf unterrichtliche Differenzierung. Als Gegenhorizont erscheint Nichtwissen und Nichtkennen, das Gleichbehandlung zur Folge hat. Diagnostik wird als Voraussetzung für differenzierten Umgang proponentiert. Durch B wird dieses Wissen über die Kinder nicht nur als notwendig erachtet, sondern normativ als „ganz arg wichtig“ bewertet. Mehr Wissen und eine möglichst breite Anamnese ermöglicht es, besser auf die Vielfalt eingehen zu können. Die unterrichtliche Differenzierung basiert auf den von Lehrkräften wahrgenommenen Merkmalen der einzelnen Schüler*innen.

Zusammenfassung Orientierungsrahmen Sequenz I: Differenzierter Umgang mit Vielfalt im Unterricht

„Wenn ich die Hintergründe von Kindern kenne, kann ich auf diese Vielfalt viel besser eingehen.“

Die Gruppe setzt Vielfalt als selbstverständliches und neues Phänomen voraus, dem in der Schule begegnet wird („dass man dem begegnen kann“). Auf Veränderungen der Schülerschaft müssen die Lehrkräfte mit Flexibilität und Anpassung reagieren. („weil die Dinge auf einmal nicht mehr funktionieren“). Die Vielfalt selbst bleibt als konjunktives Wissen weitgehend implizit. Verschiedenheit der Schüler*innen wird als gegeben und von Schule unabhängig verstanden („natürlich in der Sprache“). Differenzierung und Individualisierung erscheinen als selbstverständliche unterrichtliche Aufgabe der Lehrkraft, die auf ein möglichst passgenaues Wissen über die bestehenden sozialen und individuellen Voraussetzungen der einzelnen Kinder beruht („und habe den Hintergrund des Kindes vor Augen“). Die Lehrkräfte erleben sich selbst als kompetent im Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen („irgendwann kenn man sie wirklich ganz gut“; „Je mehr ich weiß, desto besser kann ich es“) und der richtigen Einschätzung der Kinder. Die Orientierung erfolgt an Differenzen der Schüler*innen, die die Lehrkraft nach eingehender Diagnostik der Kinder kennt und nicht an festen Gruppen. Für eine differenzierte Förderung und Forderung tragen die Lehrkräfte die Verantwortung.

Das Gespräch dreht sich im Weiteren um Unterrichtssituationen, in denen man die Kinder besonders gut kennenlernen kann. Dazu gehören v.a. Kreisgespräche mit allen Schüler*innen, die als sehr wichtig erachtet werden. An dieser Stelle meldet sich E mit einer antithetischen Anschlussproposition zu Wort:

SEQUENZ II: Strukturen und Rahmenbedingungen

Inhalt: Im Fachunterricht ist keine Zeit zum Kennenlernen. In Mathe müssen fachliche Inhalte vermittelt werden. Dadurch besteht Druck und keine Möglichkeit, auf einzelne Kinder einzugehen. Die Vielfalt ist zwar interessant aber anstrengend und erfordert sehr viel Geduld.

Beobachtung von Differenzen: Fachlehrerin; spannende Vielfalt; viele Kinder; Stoffdruck;

Z 147-204

E: Aber was du jetzt gesagt hast, dass du es so schön findest, diese Abschlusskreise #00:08:54#
B: //hm (bejahend). Richtig #00:08:52#
E: //und Wochenanfangskreise. Das habe ich natürlich nicht. Ich habe ja keine Klasse. Ich mache das als #00:08:57#
B: // hm (verneinend) #00:08:58#
A: Fachlehrer. Und ich hab spontan bei dem Satz gedacht: dass man sehr viel Geduld braucht und dass ich das auch sehr anstrengend finde, diese Vielfalt. Also ich finde die Vielfalt positiv, ich finde es total spannend, ich hatte jetzt Elterngespräche, ich finde das wirklich hoch interessant, wo die überall herkommen, was es alles für Themen gibt. Aber ich finde es auch anstrengend, wenn ich so viele habe. 27 Kinder und diese riesige Vielfalt und ich habe dieses eine Fach und so wenig Zeit. Und eben nicht diese schönen Situationen noch drumherum, wo ich auch mal mit den Kindern ins Gespräch kommen kann, mal einen Kreis, nur mal (.) ja, so Inner circle oder irgendwas machen. Sondern ich bin ja vor allem für mein Fach zuständig. Und da finde ich es #00:09:45#
B: // das ist ein großes Problem #00:09:45#
E: //dann manchmal, geht das ein bisschen unter. #00:09:48#
B: Ich finde das ist auch ein ganz großes Problem. #00:09:49#
E : //ja #00:09:49#
B: Also ich find, ich war auch länger Fachlehrerin und ich finde es viel schwieriger. Und oder wenn #00:09:53#
E: //hm (bejahend) #00:09:53#
B: //man so einen ganz großen Stoffdruck hat. Du machst glaube ich Mathe, gell? Bei Mathe hast du#00:09:57#
E: //hm (bejahend) #00:09:57#
B: // einfach, weißt du ganz genau: du musst das und das und das gemacht haben und fertig. #00:10:03#
E: //ja #00:10:03#
B: Und ich find das, für die, gerade um der Vielfalt zu begegnen, sehr schwierig. Weil dieser Zeitdruck, der da dahintersteckt, genau das sehr, sehr schwierig macht. Und Fachlehrer sein, finde ich auch, also, weil man genau diese Freiräume nicht hat, die man brauchen würde, um zu erkennen: Wer ist das eigentlich und warum reagiert der so und wie

kann ich dem eigentlich richtig begegnen. #00:10:23#
E: // ja,.genau. Und wenn ich es erkannt habe #00:10:23#
B: //hm (bejahend) und das ist schwierig #00:10:25#
E: // ist die Stunde schon wieder vorbei. Und ich bin schon wieder weg und ich habe gar nicht #00:10:25#
B: //hm (bejahend) ja, genau #00:10:27#
E: //die Zeit, mich so mit einzelnen Kindern so ganz intensiv zu beschäftigen. Oder auch mal rauszunehmen. Oder zu sagen: ich guck mal mit dir alleine oder mit einer kleinen Gruppe. Das geht halt gar nicht. #00:10:39#
B: // ja #00:10:39#
E: die Stunden haben wir ja gar nicht. #00:10:41#
B: //ja

Diskursbeschreibung

E bringt eine differenzierte Beobachtung ein. Als Fachlehrerin hat sie keine Klasse und daher auch keine Möglichkeit in Kreissituationen die Kinder kennenzulernen. Mathematikunterricht wie E ihn versteht, bietet dafür keine Möglichkeiten. Sie selbst empfindet die Vielfalt der Schüler*innen innerhalb einer Klasse als Belastung und Verunsicherung. Soziale Vielfalt beschreibt sie kommunikativ zwar als interessant und durchaus positiv. Sie bezieht sich dabei auf kürzlich stattgefundene Elterngespräche und die Themen aufgrund der unterschiedlichen Herkunft der Familien. Ihre Belastung ergibt sich aber aus der Klassengröße und der begrenzten Zeit durch den Fachunterricht. Weniger Vielfalt, kleinere Klassen oder mehr Zeit bilden den Gegenhorizont. E unterscheidet hier kommunikativ zwischen sozialer Vielfalt („also ich finde die Vielfalt positiv“) und Leistungsvielfalt („anstrengend“), implizit bleiben die Unterschiede jedoch diffus („riesige Vielfalt“). Ihre Verantwortung für die Inhalte ihres Faches lassen ihr keine Zeit für „schöne“ Situationen wie „Inner circle“ oder Gespräche mit Kindern. Fachunterricht steht also im Gegensatz zum Kennenlernen der Kinder durch Gespräche in angenehmen und schön empfundenen Situationen. Mathematikunterricht als Fachunterricht lässt Diagnosesituationen nicht zu. Dadurch kann keine Differenzierung stattfinden. Woran der Unterricht sich inhaltlich orientiert, bleibt implizit. B greift. Es Antithese auf und problematisiert sie weiter („ganz großes Problem“), während E mit „manchmal“ und „ein bisschen“ relativiert. B generalisiert das Beispiel. Sie nimmt die besondere Situation von Fachlehrer*innen und den Stoffdruck im Fach Mathematik allgemein in den Blick. Fachlehrkräfte, insbesondere für Mathematik, müssen den Stoff erfüllen und „das und das gemacht haben“, also inhaltliche Anforderungen erfüllen. Sie beendet die Aussage mit „fertig“, was keinen Zweifel an der Richtigkeit zulässt und eine Endgültigkeit offenbart. Diese Elaboration validiert E. Zeitdruck und mangelnde Freiräume werden als besonders schwierige Voraussetzung von Fachlehrer*innen wahrgenommen, da man die Kinder zu wenig kennt. Diese Wahrnehmung wird von E

abgeschwächt. Für E verhindert der Zeitmangel in Mathematik-Fachunterricht, auf die Unterschiedlichkeiten und einzelne Kinder einzugehen („ich bin schon wieder weg“). Sie befindet sich in einem Konflikt von Stofffülle und Stoffdruck als normative Anforderung einerseits und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder, denen sie nicht gerecht werden kann andererseits. Die Verantwortung für Unterrichtsstoff und Differenzierung führen zu Verunsicherung. Die für ihr Fach zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden reichen nicht für Sequenzen mit Einzel-bzw. Kleingruppenförderung. Ihr Unterricht kann sich daher nicht an Einzelnen sondern muss sich an Standards orientieren. Die Verantwortung für Differenzierung von Schüler*innen mit speziellen Bedarfen kann sie nicht übernehmen („mich so mit einzelnen Kindern so ganz intensiv zu beschäftigen“). Dies wird von B anschließend validiert.

Zusammenfassung Orientierungsrahmen Sequenz II: Strukturen und Rahmenbedingungen

„Die Stunden haben wir ja gar nicht“

Durch die Annahme, dass optimale unterrichtliche Differenzierung und Individualisierung notwendig aber nur dann möglich ist, wenn man durch gründliche Diagnostik genügend Informationen über die sozialen Hintergründe der Kinder hat, wird als gemeinsame Orientierung eine Differenz von Wissen/Nichtwissen („und wenn ich es erkannt hab, ist die Zeit schon wieder vorbei“) bzw. Kennen/Nichtkennen („ich bin vor allem für mein Fach zuständig“) gleichzeitig von allgemeinen/besonderen Bedürfnissen („oder auch mal rauszunehmen“) konstruiert. Gleiche Verantwortung für die Förderung und Forderung aller Schüler*innen kann nur dann übernommen werden, wenn genügend Zeit für Kennenlernen, Anamnese und Diagnose und Differenzierung gegeben ist. Vielfalt wird dann zur Belastung und Verunsicherung, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen für notwendige Differenzierung nicht stimmen („weil man genau diese Freiräume nicht hat“). Fachunterricht erschwert mangels Zeit die Diagnostik, ein möglichst breites Hintergrundwissen, Nichtwissen macht Differenzierung schwierig bis unmöglich. Auch die Klassengröße verhindert die notwendige Differenzierung („27 Kinder und diese riesige Vielfalt“). Die Fülle an Unterrichtsstoff, speziell in Mathematik, wird als normative Anforderung erlebt, die mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und der Notwendigkeit inhaltlich zu differenzieren nicht vereinbar ist („Das geht halt gar nicht“). Hier besteht eine Parallele zu Fall Blau. Wenn die Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, entsteht Verunsicherung. Es kann keine Verantwortung für gleiche Bildung aller Schüler*innen übernommen werden. Die Orientierung erfolgt an Standards. Fachlehrer*innen sind eine Art Einzelkämpfer*innen

für ihre Fach und nicht in diagnostische Kenntnisse der Klassenlehrer*innen eingebunden.

SEQUENZ III und IV: Schulstrukturen und Differenzierung nach Lernvoraussetzungen

SEQUENZ III

Inhalt: Die Vorbereitung ist aufwendiger, wenn man allen gerecht werden will. Die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse sind sehr verschieden, auch die Ausreißer müssen berücksichtigt werden. Das sind nicht nur „Inklusionskinder“, sondern auch die, die schon lesen können. Manche Kinder bräuchten eine Kleingruppe oder Einzelcoaching.

Beobachtung von Differenz: aufwendige Vorbereitung; kleine Gruppe; alleine; Ausreißer nach oben und unten; Lesekompetenz; Inklusionsklasse; Inklusivkinder

Z 222-258

D: Die Vorbereitung

B: //ja

D: //ist auch sehr viel (.) aufwendiger. Und die Umsetzung dann. Da ist der Zeitaufwand, bis hin, ja, auch der Stoff muss ja, ja, laut Lehrplan, irgendwo an die Kinder herangebracht werden. Aber in einer Vielfalt, ist es dann, wenn die auch so unterschiedlich da bedient werden müssen, sage ich mal, halt noch schwieriger. Von der Vorbereitung bis hin dann im Unterricht. Was du ja eben sagtest: Du kannst ja kaum mal, auch wenn du weißt, dieses Kind müsste das jetzt mal in einer kleinen Gruppe kriegen, die Information oder da und da mal alleine. Du stehst da ja eben alleine. Außer du hast eine Inklusionsklasse, wo für ein paar Stunden mal jemand da ist#00:11:57#

B: // stimmt #00:11:57#

D: oder dir jemand was vorbereiten kann. Aber es ist halt zeit-(.) auf- (.)wendiger. Du musst sehr(.) viel(.) mehr eben diese einzelnen Individuen eben angucken und musst da doch im Endeffekt so ein gutes Mittelding finden, wo du sagst: so sind wenigstens alle ein Stück weit bedient. #00:12:20#

B: Ja und die Ausreißer nach oben und unten irgendwie abdecken können. #00:12:23#

D: Also ich sehe das beides. Also nicht nur Inklusivkinder, die ihre besonderen Materialien #00:12:23#

B: //hm (bejahend)ich auch#00:12:23#

D: //bräuchten oder die andere Vorbereitung. Genauso eben wie die Kinder, die dann dasitzen. Beispiel auch bei mir: Klasse 1. Die kommen schon mit der Lesekompetenz. Die können schon lesen. Das heißt, Einführung von Buchstaben: da ist es dann vielleicht noch von der Motorik her, wo du sagst: Du musst die Buchstaben halt #00:12:44#

B: // hm (bejahend)

D: jetzt noch gut schreiben können. Aber sie können eben lesen. Und das muss genauso auch, ja, gefördert werden. Sonst wird denen ja auch eben langweilig. Und das macht in der Vielfalt das Ganze natürlich noch schwieriger. #00:12:58#

Diskursbeschreibung

D betont, dass ihre Unterrichtsvorbereitung für eine heterogene Lerngruppe „viel aufwendiger“ ist, wobei implizit bleibt, was den Mehraufwand verursacht und mit welcher Situation der Vergleich stattfindet. Aufgrund der Leistungsheterogenität müssen die Kinder „unterschiedlich bedient werden“. Das Wort „bedienen“ deutet darauf hin, dass die Lehrerin sich hier als verantwortliche Dienstleisterin versteht, die die unterschiedlichen Bedürfnisse zu kennen und zu befriedigen hat. Das Bedienen bezieht sie sowohl auf den Unterricht als auch auf die Vorbereitung. Dies ist alleine nicht zufriedenstellend möglich und verursacht Verunsicherung. Als Gegenhorizont führt D eine Inklusionsklasse auf, in der mal „jemand“, also eine zweite Lehrperson, dabei ist oder etwas vorbereiten kann. Die Doppelbesetzung in einer Inklusionsklasse wird als Vorteil beobachtet, der erst Differenzierung ermöglicht. Inklusionsklassen sind also besondere Klassen, die sich von anderen Klassen durch eine bessere Lehrerversorgung mit Doppelbesetzung unterscheiden. Hier besteht ein deutlicher Unterschied zu den Fällen Blau und Orange, die Inklusionsklassen eher mit Schwierigkeiten verbinden. Dass man Individuen berücksichtigen muss, wird als zeitaufwändiger erlebt. Hier führt D einen Vergleich mit, der allerdings unausgesprochen bleibt. Als Ausweg dient ein gemeinsames „Mittelding“, das man „finden“ muss, bei dem alle „ein Stück weit bedient“ werden, auch die „Ausreißer nach oben und unten“. Das differenzierte Gemeinsame wird als notwendig, aber zeitaufwändig erachtet. Auch B zeigt hier eine Orientierung an einer allgemeinen Standardgruppe, der man zuallererst gerecht werden muss, bevor die einzelnen Ränder bedient werden können. Individualisierung scheint alleine nicht leistbar.

Im Weiteren wird erkennbar, dass sich die Notwendigkeit individueller Förderung nicht alleine auf Schüler*innen mit *SPF* bezieht. Als Beispiel werden nun diejenigen angeführt, die in der ersten Klasse schon lesen können. Diese Kinder werden als Gegengruppe zu den „Inklusiven“ konstruiert. Auch sie brauchen eine besondere Förderung, damit sie sich nicht langweilen. Beide Gruppen werden als Gegenpole zum allgemeinen „Mittelding“ konstruiert, die die Vielfalt „noch schwieriger“ machen.

SEQUENZ IV

Inhalt: Die extreme Heterogenität an der Schule ist ein Problem. Normalerweise lernen Kinder ganz von alleine.

Beobachtung von Differenz: Schnürsenkel binden; motiviert; ganz von alleine lernen

Z 259-274

A: Und das ist, wie ich das hier sehe, schon eine ganz extreme Heterogenität. Da ist einer, der #00:13:04#

D: //ja #00:13:04#

A: kann sich von zu Hause her nicht mal die Schnürsenkel binden

D: //ja

A: und da ist der andere, der kann schonmal lesen kann und Mathe kommt auch ganz von allein, normalerweise. Die machen das ja so richtig motiviert schon, dass sie irgendetwas zusammenzählen oder sagen, das reicht für uns alle, wenn man da jetzt 25 Gummibärchen haben oder so. Das ist ganz natürlich und so diese Heterogenität, die ist schon sehr extrem. #00:13:30#

D : //hm (bejahend)

A: Stelle ich fest, hier an der Schule. #00:13:42#

Diskursbeschreibung

An dieser Stelle erfolgt nun eine weitere Beschreibung der Heterogenität. A erlebt die in der Fallschule vorgefundene Vielfalt als „ganz extreme Heterogenität“. Weniger Heterogenität wird als Gegenhorizont konstruiert. Dies verdeutlicht sie an gegenpoligen Beispielen: einerseits Kinder, die zuhause nicht einmal gelernt haben, die Schnürsenkel zu binden und andere wiederum, die schon das Lesen beherrschen und die Mathe „normalerweise“ „von ganz alleine“ lernen. A verknüpft hier eine feinmotorische Alltagsfertigkeit mit kognitiver Leistungsfähigkeit in Mathematik zu einer Linie mit zwei Polen, um die große Heterogenität der Schüler*innen zu unterstreichen. Motiviertes Mathelernen ohne Unterstützung wird als normal und natürlich konstruiert, zu dem diejenigen Kinder im Kontrast stehen, die die Gundefertigkeit des Schuhebindens „von zu Hause her“ nicht gelernt haben. Da die Ursachen dafür im Elternhaus liegen, besteht diesbezüglich keine Verantwortung der Schule. Auf der einen Seite der Heterogenität stehen also Kinder, die selbst bei Alltagsfertigkeiten Unterstützung brauchen, während auf der anderen Seite die „normalen“ Schüler*innen motiviert und ganz natürlich lernen oder Fähigkeiten wie Lesen schon mitbringen. Diese Orientierung validiert D. Das Thema wird mit einer nochmaligen Betonung der extremen Heterogenität speziell an der Fallschule („hier an der Schule“) abgeschlossen. Andere Schulen mit weniger Heterogenität bilden einen Gegenhorizont.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmen Sequenz III und IV:

Schulstrukturen und Lernvoraussetzungen:

„...und so diese Heterogenität, die ist schon sehr extrem. Stelle ich fest, hier an der Schule.“

Die Gruppe teilt die Orientierung, dass durch Vielfalt Normabweichungen verstärkt auftreten („Ausreißer nach oben und unten“, „und Mathe kommt auch von ganz allein

normalerweise“), was Mehrarbeit bei der Vorbereitung und Verunsicherung im Unterricht („noch schwieriger“) verursacht. Weniger Heterogenität bildet den Gegenhorizont. Die Gruppe erlebt die Abweichungen an der eigenen Schule „extremer“ als anderswo. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen können aufgrund schlechter organisatorischer Rahmenbedingungen nicht befriedigend bedient werden. Obwohl Individualisierung erforderlich wäre, kann handlungspraktisch nur eine Orientierung an der Leistungsmitte („gutes Mittelding“) erfolgen, da Individualisierung alleine nicht geleistet werden kann („so sind wenigstens alle ein Stück weit bedient“). Durch die Besonderheit zeitweiser Doppelbesetzung in inklusiven Klassen kann es zur Entlastung kommen („Außer du hast eine Inklusionsklasse, wo für ein paar Stunden mal jemand da ist“) und Individualisierung möglich werden. „Inklusionskinder“ werden als eine vom „Mittelding“ abweichende Gruppe unter anderen beobachtet („genauso eben wie die Kinder, die dann da sitzen“). Hierin zeigt sich ein Kontrast zu den Fällen von Typ I.

SEQUENZ V: Differenzierung im Unterricht

Inhalt: Als es noch weniger Heterogenität gab, war es einfacher. Man muss Unterrichtsformen finden, in denen individuelles und gemeinsames Arbeiten möglich ist. Wenn man die Kinder kennt und sie besser einschätzen kann, ist es einfacher. Dazu braucht es auch einen guten Austausch unter Kolleginnen, der allerdings zeitaufwändig ist. Individuelles und gemeinsames Arbeiten wechseln sich ab. Wenn alle beschäftigt sind, entstehen Freiräume für einzelne. Manche Themen eignen sich besser dafür, auf unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten als andere.

Beobachtung von Differenz: in den letzten Jahren; Druck; weniger Vielfalt; individuelles Arbeiten; schnell; Zusatzdinge; einzelne; gemeinsames Thema; Niveaus; viel in der Klasse; Austausch

Z 275- 356

D: Die Frage ist ja: Wie gehst du täglich damit um? Also ich merke, dass ich immer mehr, also in den letzten Jahren immer mehr so unter Druck gerate. Dass was auch wirklich alles gut für allein hier irgendwo ist. Und ich immer mehr im Sozialkompetenzbereich mache, um den Kindern dieses gemeinschaftliche Gefühl zu geben. Dass also mehr dieses Miteinander noch ist. Das kannst du natürlich als Klassenlehrerin da gut machen. Oder in Sachunterricht dann noch dir die Zeit dafür auch nehmen. Aber wenn es wirklich so ist: Wie gehe ich damit um? Finde ich es schwierig und es setzt mich immer mehr unter Druck.

A: //hm (zustimmend)

D: /Also es ist jetzt nicht, dass ich da so gelassen dieser Vielfalt gegenüber stehe, sondern, ich merke, fuh, ich muss einfach, was ich eben auch meinte mit der Vorbereitung, muss doch nochmal dreimal, viermal mehr drüber nachdenken. Und vor allem aufgrund der Vielfalt sind auch im Miteinander sehr viel mehr Probleme, die du ja auch lösen musst. #00:14:38#

B: //hm (bejahend) #00:14:38#

D: Das hatten wir vorher nicht (.) Oder weniger. Nichts ist natürlich Quatsch. Gibts ja immer. Aber je mehr Vielfalt oder je mehr Bedürfnisse du irgendwo ähm befriedigen musst, desto schwieriger ist es. Und die Schülerschaft, keine Ahnung, noch so vor vielen Jahren, als die bei uns als Erstklässler kamen, da hattest du weniger die Vielfalt und hast halt ganz anders gearbeitet. #00:15:05#

C: Also ich merk, dass ich mehr und mehr so im Unterricht und auch in der Tagesstruktur irgendwie dazu übergehe, so eine, so ein Wechselndes ähm, zu, zu finden. Zwischen so eine Phase individuelles Arbeiten, also, dass die Kinder irgendwie in bestimmten Zeiten unterschiedliche Dinge machen. Sei es irgendwelche Dinge, die sie schon gemacht haben, aber überarbeiten müssen, verbessern müssen. Oder eben aufgrund des Tempos noch weitermachen müssen. Andere, die schnell sind, eben Zusatzdinge tun. Also, dass einfach so gewisse Zeiten für sowas da ähm sein müssen. Also auch eine Zeit, wo möglichst viele irgendwie beschäftigt sind. So dass man dann auch natürlich irgendwo die Zeit hat, mit Einzelnen Einzelnes zu besprechen. Eben gerade: Was muss ich da verbessern oder zu kontrollieren: Ist es richtig verbessert. Ähm trotzdem dann aber irgendwie wieder etwas Verbindendes finden muss. Weil, wenn es zu stark, eben: jeder macht irgendwie ganz was anderes und etwas Einzelnes und jeder arbeitet nur so vor sich hin und irgendein Buch durch oder so. Finde ich eben auch nicht das Gute. Das heißt, es braucht immer wieder irgendwie: Wir haben ein Thema, was weiß ich, wir haben alle das Thema Geld oder wir haben alle das Thema Symmetrie. Auch ähm von bis. Und dann gibt es halt da auch mal dazu verschiedene (.) Niveaus. Und wenn man das halt irgendwie schafft, eine bisschen offene Aufgaben zu finden, die dann auch irgendwie so ein Spektrum zulassen. Finde ich, ist es weniger anstrengend als bei so Tagen oder Themen, wo es echt schwierig ist @ oder so eigentlich auch der Lehrer sehr gefordert wäre, jedem so seinen, seinen Happen aufzubereiten. Aber ich merke, dass es eigentlich ohne das, dass es auch so Phasen gibt, wo wirklich auch jeder etwas Verschiedenes macht echt schwierig wird. Also das jetzt alles irgendwie aufzuarbeiten in irgendwelchen Einzelstunden oder nur als Fachlehrer#00:17:14#

D: // ja #00:17:15#

C: und ich merke auch, wenn du viel in so einer Klasse drinnen bist, also mit vielen Stunden, also zum Beispiel mit zwei Fächern, ähm, dass dann auch das leichter wird, zu sagen: Jetzt ist wieder so eine Phase und dann machen halt die einen noch was in Deutsch weiter oder vertiefen und die anderen in Mathe. Also auch da kann man natürlich auch besser mit der Vielfalt ähm umgehen. Oder man hat Sachunterricht und Deutsch und kann das ganz geschickt verknüpfen. Als je mehr ähm eine Person, sage ich mal, das so ein bisschen im Auge hat, also auch du hast das ja vorhin gesagt mit den Infos über das Kind und so und dieses Kennenlernen und dieses dann wissen. Und wenn ich es eben weiß und einschätzen kann, dann kann ich eben auch in meinem Unterricht viel besser damit umgehen. Das nutzt eben schon, was, was da hilft. Und eben auf der anderen Seite, wenn es halt nicht geht und da verschiedene Lehrer drin sind, ist eben dieser Austausch unheimlich wichtig. Was natürlich sehr zeitaufwendig ist. Und so ist es auch dann wieder anstrengend so in diesem Ganzen. Man sollte eigentlich schon gut zusammenarbeiten, viel zusammenarbeiten, sich viel austauschen, ja. Heißt aber dann halt auch einfach: Zeit. #00:18:31#

Diskursbeschreibung

D expliziert im Umgang mit Vielfalt einen zunehmenden Druck und Verunsicherung, denn sie hat den Anspruch, dass es für alle Schüler*innen „irgendwo gut“ ist. Es besteht

der Anspruch, allen Kindern Gutes zu tun, was bedeutet, den vorgefundenen persönlichen Lernstand und die daraus resultierenden Entwicklungsmöglichkeiten aller Kinder richtig einschätzen zu können. Ob es gut oder schlecht ist für alle, liegt also in der Hand der Lehrkraft, die eine große Verantwortung trägt. Hier zeigt sich ein Kontrast zu den Fällen von Typ I. Aus der wahrgenommenen Verantwortung werden nicht Einzelne oder bestimmte Gruppen ausgeschlossen. Als Klassenlehrerin fühlt D sich gleichzeitig für das „Gemeinschaftsgefühl“ und das „Miteinander“ der Klasse und für einen Umgang mit sozialer Vielfalt verantwortlich. Andererseits erfordert es „dreimal, viermal“ mehr Vorbereitung, der Vielfalt (vermutlich der Leistungsvielfalt, dies bleibt jedoch implizit) gerecht zu werden. Weniger Vorbereitung durch Leistungshomogenität stellt den wünschenswerten Gegenhorizont dar. Leistungsheterogenität führt also zu Mehrverantwortung, Mehrarbeit aber auch zu „viel mehr“ sozialen Problemen, die zu lösen D als ihre Aufgabe sieht. Dieses „Mehr an Bedürfnissen“ wird nun in einem Verhältnis zu „vorher“ („vor vielen Jahren“) gesetzt, als man bei den Erstklässlern noch weniger Vielfalt angetroffen hat, es also weniger Verantwortung, Arbeit und Probleme gab. Auch die Vergangenheit stellt einen Gegenhorizont dar. Die Veränderungen werden in Bezug auf die Gesellschaft außerhalb der Schule wahrgenommen. Dies wird am Beispiel der Erstklässler deutlich, die früher mit weniger Vielfalt in die Schule kamen. C erzählt anschließend ebenfalls exemplarisch davon, wie sie im Unterricht versucht, der Leistungsheterogenität gerecht zu werden. Es gibt einerseits Phasen, in denen individuell gearbeitet wird und alle beschäftigt sind. Hier findet also Individualisierung statt. Während die einen verbessern und überarbeiten erhalten „Schnelle“ zusätzliche Aufgaben. Leistungsdifferenzierung nach oben erfolgt durch zusätzliche Aufgaben. Durch die selbständige Arbeit der einen wird Zeit für andere gewonnen. Auf der anderen Seite muss sie auch „etwas Verbindendes“ finden, da zu viel individuelles Arbeiten („ganz was anderes“) negativ bewertet wird. Dies gelingt z.B. beim Thema „Geld“, das auf verschiedenen Niveaus bearbeitet werden kann. Durch offene Aufgaben innerhalb solcher Themen ist sie weniger gefordert, „jedem seinen Happen aufzubereiten“. Mit der Mischung aus individualisiertem und adaptiertem bzw. offenem Unterricht setzt C einen Gegenhorizont zu Ds vorherigen Ausführungen. Offene Aufgaben an einem gemeinsamen Thema erleichtern sie, da sie nicht für jedes Kind individuelle Aufgaben vorbereiten zu muss. Diese Orientierung bestätigt D. C knüpft nun an die Themen Fachunterricht und Einschätzung der Kinder an. Sie empfindet es im Umgang mit Vielfalt hilfreich, möglichst viele Stunden in einer Klasse zu unterrichten. Sie wechselt von der sprachlich persönlichen („ich“) zur verallgemeinernden Form: verschiedene Phasen abwechseln und Verknüpfungen herstellen, Kinder kennenlernen und einschätzen können konstruiert geht über ihre eigene Sichtweise hinaus. Wenige Stunden in der

Klasse stellen den Gegenhorizont. Sie teilt die Orientierung ihrer Kolleginnen, dass Diagnostik und Wissen über Kinder grundlegend wichtig sind. Genauso wichtig erachtet C eine gute Zusammenarbeit und den Austausch, wenn mehrere Lehrkräfte in einer Klasse unterrichten, was sie als zeitaufwendig erlebt. Sie wechselt bei dieser Aussage von der persönlichen in eine verallgemeinernde neutrale Form. Mehr Zeitaufwand ist innerhalb der eigenen Arbeitszeit offenbar nicht abgedeckt. Damit besteht ein Anschluss an die Orientierung von Sequenz II.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz V: Umgang mit Vielfalt im Unterricht

„...wo es echt schwierig ist @ oder so eigentlich auch der Lehrer sehr gefordert wäre, jedem so seinen, seinen Happen aufzubereiten.“

Die Gruppe teilt die Orientierung, dass die Zusammensetzung der Schüler*innen sich verändert hat („...noch vor vielen Jahren.....da hattest du weniger die Vielfalt...“). Leistungsheterogenität und soziale Unterschiede als externe Kategorien haben sich im Vergleich zu früher verstärkt, was zu mehr Verantwortung, Arbeit und Verunsicherung für Lehrkräfte führt („Also ich merke, dass ich immer mehr, also in den letzten Jahren immer mehr so unter Druck gerate“). Dabei wird die Heterogenität kaum explizit beschrieben, sie wird allerdings auf externe Faktoren zurückgeführt („als die bei uns in die Schule kamen“). Heterogenität erstreckt sich zwischen unterschiedlichen extremen Polen. Die Lehrer*innen stehen im Spannungsverhältnis zwischen den normativen und eigenen Erwartungen eines differenzierten Unterrichts einerseits und der hohen Arbeitsbelastung, die dadurch entsteht andererseits („...ich eben auch meinte mit der Vorbereitung, muss du nochmal dreimal, viermal mehr drüber nachdenken“). Dies führt zu einer Suche nach Unterrichtsformen, die einerseits Individualisierung und andererseits Gemeinsamkeit ermöglichen und gleichzeitig zufriedenstellend bewältigt werden können. Dazu ist es unerlässlich, dass die Lehrerin möglichst viele Fäden in der Hand hält, wodurch Flexibilität entsteht, ihr aber eine große Verantwortung obliegt („Und wenn ich es eben weiß und einschätzen kann, dann kann ich eben auch in meinem Unterricht viel besser damit umgehen“). Kenntnisse über soziale Hintergründe und Leistungsvermögen der Schüler*innen verschaffen den Lehrkräften die notwendige Kompetenz im Umgang mit der Vielfalt. Nichtwissen verhindert Möglichkeiten der Individualisierung. Der Austausch unter Kolleginnen wird zwar als hilfreich und notwendig aber zeitlich nicht ausreichend machbar erlebt. Die Gestaltung der Zusammenarbeit scheint nicht im eigenen Handlungsspielraum zu liegen.

SEQUENZ VI: Strukturen und Maßnahmen zur Differenzierung

Inhalt: Zum Umgang mit Vielfalt gehört auch, dafür zu sorgen, dass eine Gemeinschaft entsteht. Dabei helfen Rituale und Strukturen im Unterricht. Als Klassenlehrerin gibt es mehr Möglichkeiten, ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen und der vorgefundenen Leistungsdifferenz gerecht zu werden.

Beobachtung von Differenzen: Gemeinschaft; fitte/schwache Kinder; Musik-Sportunterricht/Matheunterricht

Z 357-391

D: Was mir noch so für Schlagwörter einfallen ist so: Struktur und Rituale. Wo ja die Grundschule eh so gut damit bestückt ist. Aber damit kannst du natürlich so einer Vielfalt auch diese gemeinschaftliche Sicherheit geben. Wo #00:18:46#

E: //hm (bejahend)

D: du sagst: Also ihr seid eine Gemeinschaft. Guckt mal, ihr alle wisst genau, wie das funktioniert, wie fangen wir den Tag an oder wie machen wir da unsere Aufgaben (.) Ähm das geht mir, also wenn ich das #00:18:55#

A: // das finde ich auch extrem wichtig, ja.

#00:18:56#

D: // jetzt nochmal lese, also wie gehe ich damit um, also das ist sicherlich etwas, wo ich auch #00:18:59#

B: //ja #00:18:59#

D: noch mehr darauf achte. Einfach: wir gehören zusammen. Deswegen haben wir da diese Rituale. So machen wir das. Und dann ist das egal, ob das ein ganz fittes Kind ist oder ob das ein schwaches Kind ist. Das sind Dinge, die gehören da jeden Tag so hin und die machen wir da so. Das finde ich jetzt zum Beispiel im Musikunterricht, im Sportunterricht. Schwierig ist es halt in so Fächern wie Mathematik, weil da, #00:19:20#

B: // hm (bejahend)

#00:19:20#

E: //hm (bejahend) #00:19:24#

D: was hast du da in Klasse 3 oder 4 noch für große Möglichkeiten des Gemeinsamen. Außer du bist eine Klassenlehrerin und kannst das halt so ein bisschen schieben, wie du jetzt sagst. Der eine macht mal ein bisschen das fertig und das. Also da ist es sicherlich nicht möglich. Da haben wir als Klassenlehrer natürlich noch mehr Möglichkeiten. Aber das ist etwas, wo ich sage: da kann ich diese verschiedenen Individuen auch in ein Paket packen. #00:19:50#

B: //hm (zustimmen)

Diskursbeschreibung

D proponiert eine Orientierung für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht durch „Strukturen und Rituale“, womit man der vielfältigen Gemeinschaft eine „Sicherheit geben“ kann. Durch die große Vielfalt entsteht Unsicherheit, die von der Lehrerin mit geeigneten Methoden aufgefangen werden kann. Die Orientierung an Klassenstrukturen und Ritualen, wodurch Zusammenhalt und Gemeinschaft der Verschiedenen entsteht, wird von B ebenso normativ als „extrem wichtig“ bewertet. Größere Heterogenität

erfordert eine Betonung der Gemeinsamkeit („noch mal mehr darauf achte“). Anschließend bringt D eine Leistungsunterscheidung ins Gespräch. Die Regelmäßigkeit verkleinert Unterschiede, indem sie sowohl „fitten“ oder im Gegenzug „ganz schwachen“ Kindern hilft. Im Weiteren unterscheidet C zwischen Musik- und Sportunterricht bzw. Matheunterricht sowie zwischen Klassen- und Fachlehrerin, die unterschiedliche Möglichkeiten zur Differenzierung bieten. Die beobachteten Differenzen bleiben nach wie vor diffus bezüglich sozialer Differenz und Leistungsdifferenz. Rituale und Strukturen dienen sowohl dazu, Leistungsunterschiede zu bewältigen, als auch eine soziale Gemeinschaft herzustellen. Die Unterscheidung bleibt innerhalb der Gruppe jedoch implizit. Nur als Klassenlehrerin besteht die Flexibilität der Individualität Rechnung zu tragen, indem man Schüler*innen in Gruppen zu „einem Paket“ zusammenfasst. Den Gegenhorizont bildet ein Unterricht, in dem keine Kleingruppen möglich sind. Die inhaltlichen Gemeinsamkeiten in Mathematik werden ab Klasse 3 und 4 weniger, was gemeinsamen Unterricht erschwert. Gemeinsamer Unterricht benötigt als Basis gemeinsame Inhalte. Mehrere Teilnehmerinnen validieren abschließend die Orientierung. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Fällen von Typ I.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz VI: Strukturen und Maßnahmen zur Differenzierung

„Aber das ist etwas, wo ich sage: da kann ich diese verschiedenen Individuen auch in ein Paket packen“

In dieser Passage dokumentiert sich die Auseinandersetzung der Gruppe mit Differenzen und Gemeinsamkeiten der Schüler*innen und den unterrichtlichen Umgang damit. Je größer die Differenzen einerseits, desto wichtiger erscheint es andererseits ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen („also ihr seid eine Gemeinschaft“). Differenzen bestehen zwischen „fitten“ und „schwachen“ Schüler*innen. Das Jonglieren zwischen Differenzierung und Gemeinsamkeit bedarf einer gewissen unterrichtlichen Flexibilität, die im Fachunterricht durch eine besondere Verantwortung für stoffliche Inhalte nicht gegeben ist („schwierig ist es halt in so Fächern wie Mathematik“). Fachunterricht muss deshalb davon ausgenommen bleiben. Eine Einbindung der Fachlehrer*innen in die Rituale und Regeln bildet keine habituelle Alltagspraxis („außer du bis Klassenlehrerin“).

SEQUENZ VII und VIII: Zusammenarbeit in heterogenen Klassen

SEQUENZ VII

Inhalt: Wenn man zu zweit ist, kann man gut differenzieren und sich austauschen. Die Möglichkeit kleinere Gruppen zu bilden, besteht viel zu selten.

Beobachtung von Differenz: Zu zweit; kleine Gruppe; weniger Hilfe; selbständiges Arbeiten; ganz Schwache; Basic/Highlevel; Mitte; Extreme; mehr üben; kleinere Klassen; unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen von Lehrkräften; alleine; sprachliche Probleme; soziale Unterschiede.

Z 392- 413

E: Also was ich finde, was viel hilft: ich habe ja einmal die Ilse mit in einer Stunde. Und das finde ich bringt wahnsinnig viel, wenn man zu zweit ist und kann einfach sagen: Man kann nochmal vielleicht eine kleine Gruppe #00:20:02#

//mehrmaliges hm (bejahend)// #00:20:02#

E: bilden und dann kümmert sich eine Lehrkraft um diese kleine Gruppe, die einfach mehr Hilfe oder Zuwendung braucht. Und die anderen können dann aber auch schonmal ein bisschen selbständig voran arbeiten. Und das ist so schade, dass wir da so wenig Möglichkeiten haben, auch mal zu zweit im Unterricht zu sein. Auch da wäre#00:20:18#

? //hm (bejahend) #00:20:16#

E: //der Austausch dann viel besser. Das finde ich so schade, dass das nicht möglich ist #00:20:26#

B: //hm (bejahend) #00:20:26#

E: dass man irgendwie mehr Stunden auch im Tandem unterrichten könnte

B: //hm (bejahend) #00:20:32#

B: Ja,...

Diskursbeschreibung

E elaboriert weiter Möglichkeiten für den unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität: Nur wenn man zu zweit ist, können Kleingruppen gebildet und die Unterrichtsqualität verbessert werden. Durch das „vielleicht“ bringt sie zum Ausdruck, dass eine Doppelbesetzung nicht zwangsläufig mit einer festen Gruppeneinteilung verbunden sein muss. Auch andere Einteilungen scheinen möglich zu sein. Die Einteilung von Gruppen erfolgt im Beispiel nach denjenigen „die einfach mehr Hilfe und Zuwendung brauchen“ und anderen, „die selbständig voran“ arbeiteten. Eine Stunde Doppelbesetzung erachtet sie aber dafür als zu wenig. Mehr Tandemstunden bilden würden auch den Austausch zwischen den Lehrkräften verbessern und bilden daher den Gegenhorizont. Wenige Tandemstunden, wie aktuell gegeben, erschweren dagegen einen Austausch. Die Wortwahl „Tandem“ deutet darauf hin, dass es um ein Miteinander im Team und nicht um paralleles Unterrichten in zwei festen Gruppen geht. Es besteht Bedauern über zu wenig Doppelbesetzung und zu wenig Austausch. Diese Orientierung validiert B anschließend.

Das Thema Teamteaching, Doppelbesetzung und Austausch wird wenig später noch einmal aufgegriffen:

SEQUENZ VIII

Inhalt: Es ist zufriedenstellend, wenn man zu zweit ist und zur Differenzierung Kleingruppen bilden kann. Spezielle Förderstunden helfen manchen Kindern zur Wiederholung. Dadurch können bestehende Defizite ausgeglichen werden. Auch die Kinder bedauern es inzwischen, dass die Chance für zusätzliche Übung nicht mehr besteht. Eine Lehrkraft kann in einer großen Klasse nicht differenzieren.

Z 451-516

C: Ja, also ich habe auch immerhin, finde ich auch schon mal toll. Aber auch eine Förderstunde in Mathe pro Woche. Da habe ich eben auch eine Parallelkollegin und der gebe ich wirklich die (.)ganz Schwachen, also die, #00:22:12#

B: //hm (bejahend) ich auch #00:22:12#

C: die tatsächlich noch im Zwanzigerraum tierische Probleme haben und wenn die weg sind und ich weiß auch die arbeiten nochmal ganz grundsatzmäßig in den Basics, dann mache ich in der Zeit mit den anderen eben wirklich so Knobeln und Tüfteln und einfach mal ein bisschen das Highlevel.

B: //hm (zustimmend)

C: //Ziehe auch so die Mitte, finde ich, ganz gut da rein und dann ist es wirklich so eine befriedigende Stunde, weil du wirklich innerhalb von diesen 45 Minuten so das Gefühl hast, du hast jetzt mal so ein paar Extreme auch mal wieder bedient. Und, ohne #00:22:47#

E: //hm (bejahend) #00:22:47#

C: das, fände ich auch, es wäre toll, wenn es noch mehr wäre. Aber also #00:22:59#

B: Aber stattdessen ist es gerade so, es wird weniger. #00:23:04#

D: //hm (bejahend) #00:23:04#

A: //hm (bejahend) #00:23:04#

Es folgt ein weiteres Beispiel für Verschlechterung durch knappe personelle Besetzung durch B., bevor sie Forderungen formuliert:

B: Und das sind die Sachen, die wir brauchen würden: Also gerade Förderstunden, Teamteaching, so das Ganze. Finde ich wirklich #00:24:14#

E: //Und kleinere Klassen

#00:24:15#

B: Und viel, viel kleinere Klassen #00:24:16#

E: //Viel, viel kleinere Klassen

#00:24:18#

B: Ja #00:24:18#

E: ich finde mit so vielen Kindern und einer Lehrkraft, das kannst du nicht leisten. #00:24:20#

B: //ja #00:24:20#

B: Ja, nicht so, dass man ganz zufrieden heimgeht und sagt ich habe es so gemacht, dass alles #00:24:25

C: //ja #00:24:25#

E: Ja, ja #00:24:25#

B: optimal ist. Das ist nicht so. Man muss da Abstriche selber machen #00:24:31#

E: Ja #00:24:33#

Diskursbeschreibung

C erzählt nun von einer Mathestunde mit Doppelbesetzung pro Woche. Mit „immerhin“ bringt sie gleichzeitig Bedauern und Erleichterung zum Ausdruck. Die Klasse wird während dieser Stunde in zwei Leistungsgruppen geteilt, wobei implizit bleibt, ob es sich immer um die gleichen Gruppen handelt. Während die Kollegin mit den „ganz Schwachen“ separat an den einfachen Inhalten („Basics“) arbeitet, bewegt sich ihre eigene Gruppe parallel auf „Highlevel“. C erwähnt dabei auch die „Mitte“, die sie dort mitziehen kann. Mitte und „Highlevel“ sind also miteinander kombinierbar, während Leistungsschwache besser separat lernen. Die Abdeckung der „Extreme“, an denen sich die Gruppenbildung orientiert, empfindet sie als befriedigend. Die Doppelbesetzung verschafft Sicherheit und erleichtert die Verantwortung. Dies lässt eine sonstige Orientierung an einer allgemeinen Mitte, wie sie in vorherigen Sequenzen bereits benannt wurde, vermuten, bei der die „Extreme“ nicht berücksichtigt werden können. Allerdings ist die eine Stunde dafür zu wenig, es findet sogar immer weniger statt mehr. Die Rahmenbedingungen haben sich verschlechtert. Mit mehr Doppelstunden könnten die „Extreme“ auch berücksichtigt werden, Teamteaching ist v.a. für diejenigen wichtig, die sich außerhalb des Standards befinden.

Im Anschluss an ein weiteres Beispiel werden kleinere, „viel kleinere“, Klassen als Grundvoraussetzung im Umgang mit Heterogenität proponiert. Die momentane Klassengröße ist „nicht optimal“, man kann die Aufgaben als Lehrkraft alleine nicht zufriedenstellend leisten und muss „Abstriche“ (an den Leistungsrändern) machen. Unter den schlechten Rahmenbedingungen leiden also sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte. Die eigenen Bemühungen und Lösungen kommen durch organisatorisch gegebene und nicht beeinflussbare Strukturen wie zu wenige Lehrerstunden und zu große Klassen zur Begrenzung. Die Verantwortung wird zwar auf alle Schüler*innen bezogen, jedoch müssen bei fraglichen Bedingungen die „Extreme“ unberücksichtigt bleiben. Es bleibt implizit, ob die kleinere Gruppe durch Doppelbesetzung erreicht werden soll oder eine kleinere Klasse die Doppelbesetzung überflüssig machen würde.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz VII und VIII:

Zusammenarbeit in heterogenen Klassen:

„... und dann kümmert sich eine Lehrkraft um diese kleine Gruppe, die einfach mehr Hilfe oder Zuwendung braucht.“

Die Gruppe teilt das Erfahrungswissen, dass Differenzierung in Form von Gruppenbildung nach besserer/schlechterer Leistung nur zu zweit sinnvoll möglich ist.

Leistungsdifferenzierung, besonders für leistungsschwache Schüler*innen, wird als normative Erwartung aber unter den gegebenen Bedingungen kaum möglich angesehen („mit so vielen Kindern und einer Lehrkraft, das kannst du nicht leisten“). Wenn Doppelbesetzung gegeben ist, wird die als leistungsschwächer konstruierte Kleingruppe, die weniger selbständig arbeiten kann, differenziert von der zweiten Person unterrichtet („der gebe ich wirklich die (.)ganz Schwachen“) Die größere allgemeine Gruppe folgt indes dem allgemeinen Ziel („Highlevel“). Die wenigen Situationen in Doppelbesetzung erscheinen als ausnahmsweise und ausnahmslos positiver Horizont („schade“, „es wäre toll, wenn es noch mehr wäre“). Daher kann Differenzierung nur gelegentlich stattfinden. Doppelbesetzung und Teamteaching schafft Sicherheit und ermöglicht eine gemeinsame Verantwortung, die situationsbedingt auch geteilt werden kann.

Einige Zeit später kommt die Gruppe noch einmal auf das Thema Zusammenarbeit und Differenzierung zurück:

SEQUENZ IX: Zusammenarbeit in heterogenen Klassen

Inhalt: Unterschiedliche Kompetenzen der Lehrkräfte ergänzen sich im Team. Durch Austausch gelingt es, der Heterogenität besser gerecht zu werden.

Beobachtung von Differenz: Sprachliche Probleme; verschiedene Kompetenzen.

Z 594-644

D: wenn du das Kind halt siehst. Und beide sehen das Kind. Und beide gucken mit ihren Kompetenzen. #00:28:20#

B: Und anders. Die gucken anders. Und sehen auch soziale Kompetenzen anders

D: Wollte nochmal zu dem gemeinsamen Arbeiten. Du hast da, ich meine jeder, jede Lehrerpersönlichkeit ist anders. Du hast einfach mehr, wenn du dich zusammen tust,

C: //hm (bejahend) #00:27:40#

D: dass du halt mit deinen Kompetenzen da anders hinguckst. Und wenn du dich dann austauschst, dann sagt der eine vielleicht: Ja sollen wir das nicht damit mal versuchen? Komm, ich guck da mal. Das ist #00:27:45#

C: //hm (bejahend) #00:27:46

B: //ja, ist klasse #00:27:46#

E: //ja

D: das, was, wir stehen da ja wirklich den ganzen Tag sonst eben alleine.

//Mehrmalige Zustimmung

D: //Und dann hat einer vielleicht die Erfahrung mit den Kindern, die sprachliche Probleme haben, wo man halt nicht so kompetent ist. Und wo man halt sagt: Ja, ich weiß schon, das und das könnte ich machen. Wenn andere sagen: Ja zack, hier die Materialien kenne ich, habe ich schon jahrelange Erfahrung. Das machen wir jetzt mit dem. Oder #00:28:07#

B: //hm (bejahend) #00:28:07#

D: oder in Mathematik: Ich kenne die Materialien, habe ich gute Erfahrungen. Und das ist natürlich einfacher, #00:28:11#

B: //hm (bejahend) #00:28:11#

#00:28:20#

D: // Wirklich anders und der Umgang mit den Kindern ist anders. #00:28:22#

B: von Kindern und das heißt, du hast ein viel breiteres Feld, wie du ein Kind siehst.#00:28:25#

D: //Ja, natürlich #00:28:26#

B: Und das finde ich wirklich wahnsinnig wichtig. Oder dass du überlegst: Wer mit wem und wo#00:28:32#

E: //ja #00:28:32#

B: könnt man den hinsetzen und , also diesen Austausch zwischen Kolleginnen finde ich wahnsinnig wichtig. #00:28:35#

E: //klar #00:28:34# //ja

B: Weil, man kann nicht alles. Wir sind keine Uhu Alleskleber, der einfach alles kann. Und das muss man ganz #00:28:42#

C: //das stimmt #00:28:42#

B: klar so sagen. Und ich finde, das wird gerade im Moment irgendwie gefordert. Man darf nie Schwäche zeigen, man muss immer da sein, man muss alles können. Und zwar unter jeder Bedingung. Und ich find einfach, da macht man auch die Lehrerinnen kaputt. Also das, das ist so. Das muss auch noch#00:28:58#

D: //hm (bejahend) #00:28:58#

B: Spaß machen und es muss auch noch so sein, dass man weiß, man kann es leisten.

D proponiert die Orientierung, dass die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen eine professionelle Bereicherung darstellt. Sie unterscheidet verschiedene „Kompetenzen“, die sich austauschen und ergänzen. Diese Orientierung wird von C und E bejaht und von B positiv mit „Klasse“ bestätigt. Das Thema wird unabhängig von den verschiedenen Lehrkräften verhandelt. Als Gegenhorizont spricht D über eine Situation, in der sie „den ganzen Tag sonst eben allein“ ist. Alleinsein ist der Gegenhorizont zu professioneller Zusammenarbeit. Als Beispiele für Austausch werden nun fachliche Kenntnisse (Sprache), Materialien und Erfahrungen genannt. Ein differenzierter und anderer Blick von Kolleg*innen dient als professionelle Ergänzung, weil man dann gemeinsam einen „breiteren“ Blick auf Kinder und soziale Konstellationen haben kann. Austausch und Ergänzung werden von den Kolleginnen als „wahnsinnig wichtig“ validiert. Verantwortung kann gemeinsam getragen werden („Das machen wir jetzt mit dem“). Die Zusammenarbeit wird als Entlastung und Bereicherung empfunden, für Aspekte, die man alleine nicht im Blick hat („man kann nicht alles“). B verstärkt die Dokumentation einer Überforderung und Verunsicherung einzelner Lehrkräfte in heterogenen Klassen verallgemeinernd: Man müsse „alles können“ unter unzureichenden („jeder“) Bedingungen. Die Metapher „UHU- Alleskleber“ dient als negativer Gegenhorizont und Beschreibung der aktuellen Situation: Verantwortung für Einzelne und unbenannte Allgemeinheit gleichzeitig. Diese Orientierung validiert C sehr eindeutig und zweifelsfrei („das stimmt“). Eine Lehrerin kann alleine nicht für alle gleichermaßen die Verantwortung tragen. Der Istzustand an organisatorischen Rahmenbedingungen wird von der Gruppe

als unzumutbar und die Fülle an Aufgaben als nicht leistbar, ja sogar als schädlich erlebt („...macht man auch die Lehrerinnen kaputt“). Die habituelle Alltagspraxis wird durch die schlechten Bedingungen begrenzt. B zeigt hier, in welchem Spannungsverhältnis zwischen organisatorischen und eigenen Erwartungen und unzureichenden Rahmenbedingungen sie sich fühlt. Sie lässt erneut an ihrer Wahrnehmung auch keinen Zweifel aufkommen („das ist so“), als müsse sie sich vor etwaigen Gegenpositionen schützen. Diese Orientierung validiert D. Indem sie einen Zusammenhang zwischen erlebter Leistbarkeit und Freude am Beruf herstellt, schließt B das Thema ab. Durch unzulängliche Rahmenbedingungen ist ein befriedigender Umgang mit Vielfalt nicht leistbar und berufliche Zufriedenheit nicht zu erreichen. Einen positiven Gegenhorizont stellt das Arbeiten in einem Team dar.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz IX: Zusammenarbeit in heterogenen Klassen

„Wir sind keine Uhu Alleskleber“

In dieser Passage dokumentiert sich eine weitere Orientierung der Teilnehmer*innen bezüglich der Zusammenarbeit. Teamarbeit ermöglicht nicht nur unterrichtliche Differenzierung nach Gruppen wie oben erörtert. Teamarbeit bedeutet für die Teilnehmer*innen einen kollegialen Austausch („also diesen Austausch zwischen Kolleginnen finde ich wahnsinnig wichtig“) unterschiedlich kompetenter Fachkräfte, was als Bereicherung für die unterrichtliche Praxis besonders hinsichtlich eines individuellen Umgangs angesehen wird („Beide sehen das Kind und beide gucken mit ihren Kompetenzen“). Dadurch kommt es zur Entlastung der einzelnen („du hat einfach mehr, wenn du dich zusammentust“). Der dringende Wunsch nach Austausch und Kooperation in einem Team wird kollektiv geteilt. Die Sequenz bildet einen Kontrast zu Typ I.

SEQUENZ X: Unsicherheit durch Veränderungen / Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Eltern sollten mehr Verständnis haben. Lehrkräfte müssen wegen der extremen Veränderungen schwierigere Entscheidungen treffen als früher. Individuelle Förderung und standardisierte Notengebung sind schwer miteinander vereinbar. Vergleichbarkeit muss aber sein. Immer mehr Kinder haben Probleme und brauchen besondere Förderung.

Beobachtung von Differenz: Andere Kultur/Deutschland; extreme Vielfalt; schwach; extra Aufgaben; undiagnostiziert; individuell arbeiten; normaler Stoff; schlechte Noten; Rest; viele; ADS; LRS; Rechenschwäche; SPF; Wahrnehmungsstörungen; Konzentrationsprobleme

D: Aber ich finde auch, wir bräuchten verständnisvollere Eltern, die klar auch sehen, was wir hier machen. Und die auch das annehmen, was wir ihnen sagen. Wenn jemand das war zwar ganz extrem, aus einer völlig anderen Kultur kommt und von mir verlangt, weil das Kind das nicht macht, dass ich es schlagen soll, müssen auch diese Eltern klar sehen: Also hier in Deutschland machen wir das so eben nicht. Das sind ja auch die Probleme, mit denen wir kämpfen. Wo man dann da steht und sagt: Ja, dann, ja, was mache ich da denn jetzt noch? Wenn die Vielfalt so extrem ist in Grundlagen. #00:47:56#

C: Ja oder eben auch dann, die Konsequenz zu ziehen. Also du siehst, irgendjemand ist, von mir aus jetzt sehr schwach. Bis wohin kann ich das jetzt ausdehnen, dass der eben extra Aufgaben macht, dass der an seinen Dingen übt, wenn doch quasi gleichzeitig der, sage ich mal, ein Drittklässler ist, auch ein ganz undiagnostizierter Drittklässler. Wo man dann ja wieder abwägen muss, wie weit kann ich ihn ja jetzt individuell arbeiten lassen und in wie weit kommt aber dann wieder Leistung XY und Note XY, auf die er dann ja unter Umständen auch nicht so vorbereitet ist,

E: //Ja, genau, weil er was anderes üben soll

C: // weil er ja in der Zeit was übt, was aber eigentlich die Voraussetzung ist. Dieses Kind aber einfach schon sehr alt ist. So dass eben auch so etwas wie Wiederholung gar nicht in Frage kommt. Und es vielleicht auch nicht gerade ein klarer Förderbedarf jetzt sonderpädagogisch ist. Also das sind eben so eigentlich auch tagtägliche Entscheidungen. Wieweit gehe ich in die eine Richtung und wie weit muss ich ihn auch irgendwie mitziehen. Oder auch irgendwie: Welche Hilfestellungen kann ich ihm geben, so dass er schon dem normalen Stoff irgendwie bewältigen kann. Und ich finde #00:49:19#

E: //was muss man auch zumuten, diesen Kindern?
#00:49:20#

C: Herausforderung, dadurch, dass eben die Notengebung da ist und dass ich da eben nicht sagen kann: Jeder arbeitet einfach individuell von 1-4 in seinem Tempo, in seinen Sachen. Das ist halt das Problem, dass wir da halt einfach #00:49:39#

E: Ja, am Ende muss eine Note stehen, am Ende muss eine Empfehlung gegeben werden. Das muss ja basieren auf irgendwelchen abgeprüften Leistungen. Und ich finde es auch: Solche Kinder haben wir immer mehr. Die eigentlich so ein individuelles Programm bräuchten, aber die man ja doch messen muss an dem Stoff der jeweiligen Klassenstufe. Und ich kann ja nicht sagen: Ich guck dann mal was du individuell gelernt

C: //ja

E: hast. Denn es soll ja vergleichbar sein mit dem, was eben auch der Rest macht. Und das finde ich unglaublich schwierig. Und am Ende steht der große Frust, weil es dann so schlechte Noten gibt. Also: Ganz schwierig. Gerade für die Kinder, die eben keinen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben. #00:50:26#

D: Und wir haben einfach immer mehr #00:50:26#

E: wir haben so viele #00:50:26#

C: Also mittlerweile haben wir einfach in jeder Klasse auch Kinder mit ADS, mit LRS, mit Rechenschwäche.

E: //ja, ja

C: //Und zwar in einer, finde ich, erschreckend großer Anzahl. Plus Mehrsprachigkeit, plus sonderpädagogischer Förderbedarf, plus irgendwie visuelle Wahrnehmungs- auditive Wahrnehmungs-

E: //alles #00:50:45#

D: //alles #00:50:47#

C: //Konzentrationsprobleme mal
ganz großes Thema. Also wirklich, als das Thema #00:50:55#
D: //Vielfalt @ #00:50:57#
B: @
C: Konzentration ist ja schon, also wirklich, find ich, erschreckend.
Hat das einfach zugenommen, wie die Kinder da einfach Probleme damit
haben.

Diskursbeschreibung

D äußert den Wunsch nach mehr Verständnis und Akzeptanz bei den Eltern für die Regeln und Normen der Schule. Den realen Gegenhorizont verdeutlicht sie an einem „extremen“, offenbar nicht alltäglichen Beispiel. Extrem bezieht sich dabei nicht auf die Unterschiede generell, sondern auf eine besonders große Abweichung. Die Forderung von Eltern, ihr Kind solle in der Schule mit Schlägen gezüchtigt werden, schiebt sie auf unterschiedliche und unvereinbare kulturelle Hintergründe, die maximal von der nationalen Handhabe („hier in Deutschland) abweichen. Ihre Verunsicherung im Umgang mit solcher Art extremer Unterschiede formuliert sie in einer Frage. Während es in Ds Beispiel um soziokulturelle Unterschiede geht, zeigt C ihre Verunsicherung am Beispiel von Leistungsabweichungen. Sie stellt dadurch die indirekte Frage nach der Vereinbarkeit von Individualisierung und Standardisierung bei (sonderpädagogisch) „undiagnostizierten“ aber leistungsschwachen Schüler*innen. Wieder bleiben soziale und graduelle Unterschiede diffus. C schildert die empfundene Verantwortung dafür, einen Schüler individuell „an seinem Ding“, also auf seinem individuellen Niveau zu fördern. Indem sie von „extra Aufgaben“ und „normalem Stoff“ spricht, bringt C zum Ausdruck, dass das Lernniveau des Kindes eine Normabweichung innerhalb der Normerwartung darstellt. Dies sieht sie andererseits im Widerspruch zu einer standardisierten Leistungsbewertung, zu der sie eigentlich trotzdem verpflichtet ist. Das Alter des Kindes steht einem standardisierten Vorgehen wie Klassenwiederholung ebenso im Weg wie die Tatsache, dass offiziell kein Förderbedarf diagnostiziert wurde. Als Gegenhorizont könnte ein *SPF* Sicherheit verschaffen. Organisatorische Vorgaben stehen einer individuellen Handhabe im Interaktionsbereich aber entgegen. Die Lehrerin ist mit Entscheidungen alleingelassen, die weitreichende Folgen für das Kind haben können. Dies führt zu Verunsicherung und Überforderung. E validiert und verstärkt Cs Orientierung mit ihrer direkten Frage nach der Zumutbarkeit für die Kinder selbst („Frust“ durch schlechte Noten.) Sie wechselt hierbei von der bisher verwendeten persönlichen Form zu einer Allgemeinen. Auch sie sieht sich in der Verantwortung dafür zu entscheiden, wieviel Normerwartung das Kind verträgt und welche Individualisierung es braucht. Im weiteren Gespräch wird Individualisierung und Notengebung bzw. Standardkompetenzen als unvereinbar erklärt. Dies betrifft jedoch nur manche Kinder,

allerdings in wachsender Anzahl. Auf der einen Seite gibt es Kinder, die ein „individuelles Programm bräuchten“. Deren Leistung soll auf der anderen Seite aber mit dem „was der Rest macht“, also mit allgemeinen Anforderungen verglichen werden. Das individuelle Programm muss dann zwangsweise zu schlechten Noten und Frust führen, da weniger Kompetenzen erworben werden. Diese Situation erlebt E als Verunsicherung („ganz schwierig“). Die Unvereinbarkeit kann nur durch einen *SPF* verhindert werden. *SPF* wird als möglicher Schutz vor dieser Standardisierung beobachtet. Fast simultan bekräftigen E und C, dass es „viele“ solcher Kinder mit abweichenden Bedürfnissen gibt. Das Dilemma, in dem sich die Lehrerinnen dadurch befinden, tritt nicht vereinzelt auf, sondern bestimmt ihre Alltagspraxis.

Mit der Aufzählung abweichender Förderbedürfnisse durch *ADS*, *LRS*, Rechenschwäche, Mehrsprachigkeit etc. unterstreicht C die Wahrnehmung von großer Heterogenität und einer großen Anzahl von Kindern, die eigentlich nicht mehr standardisiert unterrichtet und bewertet werden kann. Parallel verallgemeinern E und C die Aufzählung mit „alles“. Abweichungen werden zunehmend normal, betreffen nicht nur eine bestimmte Gruppe oder Einzelne, Standardisierung bleibt jedoch bestehen. C ergänzt ihre Aufzählung dann um den Bereich Konzentration. Diese „Probleme“ werden dem jeweiligen Kind individuell angerechnet erfordern einen Umgang in der Schule. Die Schule soll regelgerecht damit umgehen, kann dies regelmäßig jedoch nicht leisten. Sie bekräftigt noch einmal die scheinbar zunehmend ausweglose Situation und Verunsicherung mit „erschreckend“, die durch die Probleme der einzelnen Kinder im Unterricht entstehen.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz X:

Unsicherheit durch Veränderungen

„Ja, dann, ja, was mache ich da denn jetzt noch?“

Die Gruppe teilt die Orientierung, dass durch große Vielfalt und individuelle abweichende Bedürfnisse von Schüler*innen im Widerspruch zu organisationalen Rahmenbedingungen stehen. Die Teilnehmer*innen fühlen sich dadurch verunsichert und in einer Verantwortung, die sie nicht tragen wollen („Also das sind ebenso eigentlich auch tagtägliche Entscheidungen“). Normabweichungen unterschiedlicher Art, die den Schüler*innen zugeschrieben werden, erfordern einen individuellen Umgang mit den Unterschieden („Und wir haben einfach immer mehr“). Die Lehrerinnen erleben Unsicherheit im Umgang mit der großen Heterogenität („ganz schwierig“). Sie fühlen sich kommunikativ für Differenzierung verantwortlich, können dies habituell wegen ungenügender Bedingungen aber nicht erfüllen. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten werden als sehr beschränkt und wenig zufriedenstellend erlebt. Homogenisierung durch

„normalen Stoff“ und überschaubare Notengebung wegen der vielen speziellen Bedürfnisse, insbesondere von Konzentrationsproblemen, zwar begrüßenswert jedoch nicht erfüllbar. Schlechte Noten gehören nicht zur Normalitätserwartung. Die erforderliche Differenzierung bzw. Individualisierung kann nicht erfolgen. Es entsteht ein Handlungsvakuum ohne Einheitlichkeit („wo man dann ja wieder abwägen muss“). Eine Ausnahme bildet die Feststellung eines *SPF*, der als einzige Diagnose eine Lernziendifferenzierung ermöglicht und Schüler*innen wie Lehrer*innen vor Standardisierung schützt.

SEQUENZ XI: Mehr Unterrichtszeit und länger gemeinsam lernen/ Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Wenn es wie in anderen Ländern eine Orientierungsphase gäbe, hätte man mehr gemeinsame Zeit und weniger Stoffdruck. Danach könnte es getrennt sein. Davon lässt sich nur träumen. Eigentlich bleiben nur etwas mehr als drei Schuljahre vor einem selektiven Übergang.

Beobachtung von Differenz: Orientierungsphase; andere Länder; drei Jahre bis zur Selektion;

Z 1179-1231

A: Und das könnte man ja eigentlich auch entzerren. Man könnte ja auch die Zeit bis zur weiterführenden Schule dann einfach erweitern. Und da so eine Diagnosephase dazwischen machen. Oder eine Orientierungsphase. #00:53:42#

E: //ja #00:53:42#

A: So wie es in anderen Ländern #00:53:45#

E: // aber das haben wir ja leider nicht.

Und ich finde schon #00:53:48#

A: //ja, das pf #00:53:48#

E: //den größten Stress macht dieser Druck, dass man weiß, es gibt hier Probleme. Man sollte eigentlich ganz andere Dinge mit den Kindern machen. Und jede Mathestunde oder jede Deutschstunde, die ausfällt, überlegt man schon wieder: Wo hole ich die wieder rein. Wie kriege ich das noch hin, dass ich irgendwie doch durch den Stoff von dem Schuljahr durchkomme. #00:54:07#

B: // hm (bejahend) #00:54:07#

E: Weil ich kann ja nicht am Ende die Hälfte nicht gemacht haben #00:54:09#

B: //ja #00:54:09#

E: Und das finde ich total stressig. #00:54:12#

B: ja, aber wir dürfen ja träumen. #00:54:15#

Allgemeines Gelächter!!! #00:54:15#

B: Mein Traum wäre auch diese Orientierungsstufe. #00:54:18#

D: //meiner auch #00:54:20#

E: //ja #00:51:26# #00:54:20#

B: 1 bis 6 und dann geht es #00:54:22#

D: //ja #00:54:22#

B: //bald los. Also ich finde das schon seit Jahren, finde ich das. #00:54:28#

E: //kurz nach Ende der dritten Klasse #00:54:30#

B: //und dann können sie von mir aus dreigliedrig weitergehen
#00:54:31#

E: //ja #00:54:31#

B: das ist mir dann egal. Aber ich würde gerne diese 1 bis 6, bis dahin würde ich sie gerne zusammenlassen. #00:54:38#

E: Weil, wir haben ja gar nicht 1 bis 4. Schon kurz nach Beginn der Klasse 4 müssen wir ja schon entscheiden, was machen die Kinder.
#00:54:48#

B: //Ja, also der Termin #00:54:47#

E: Wir haben drei Schuljahre Zeit. #00:54:49#

B: Ja, genau. Und dazu muss man auch sagen, in dieser Diskussion: Da wünschen wir uns viel mehr Zeit. Denn eigentlich ist es so, dass zum Ende der dritten Klasse#00:54:55#

E: //alles gelaufen, ja #00:54:55#

B: // alles gelaufen sein muss. Und das ist Wahnsinn. Und dieser Termin verschiebt sich jedes Jahr noch ein bisschen mehr nach vorne.
#00:55:03#

E: //hm (bejahend)hm (bejahend) #00:55:03#

D: Jedes Jahr noch weiter nach vorne #00:54:57# #00:55:04#

B: um ein paar Tage. #00:55:05#

Diskursbeschreibung

Nachdem sich in der vorherigen Sequenz eine allgemeine Verunsicherung im Umgang mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder unter den aktuellen organisatorischen Vorgaben und Rahmenbedingungen dokumentiert, kommt der Fall nun auf Lösungsmöglichkeiten zu sprechen.

Neben einer guten Kooperation mit den Eltern bringt A eine Lösungsmöglichkeit ein, die außerhalb der eigenen Handlungspraxis liegt und daher keine eigene Verantwortung voraussetzt. Als positiver Horizont zum bestehenden System wird eine Orientierungsphase zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen wie in anderen Ländern¹⁰⁵ vorgeschlagen. Andere Länder bilden einen positiven Gegenhorizont. Die Spannungen und der eigene Druck könnten gemildert werden. E bestätigt dies als sinnvolle Handhabe. Sie erwartet sich davon, dass der Druck reduziert wird, der einerseits durch Stoffvorgaben und andererseits dadurch entsteht, dass man „ganz andere Dinge“, die außerhalb des normalen Schulstoffs liegen, machen muss. Stoffdruck und individuelle Bedürfnisse stehen sich gegenüber, was bei E Verunsicherung und Stress verursacht. Der zu bewältigende Unterrichtsstoff bildet die Maxime, hinter der aufgrund der schlechten Bedingungen auch individuelle Bedürfnisse zurücktreten müssen. E verstärkt mit ihrer Aussage das geteilte Bedauern darüber, dass der positive Horizont einer Orientierungsphase zwischen Grundschule und weiterführender Schule eine Wunschvorstellung ist. Dies findet konjunktive Zustimmung durch Gelächter. B konkretisiert As Vorschlag, indem sie ihr Ideal darlegt. Nicht die Selektion an sich steht zur Debatte, sondern nur der Zeitpunkt, an dem sie stattfindet. Selektion selbst wird als

¹⁰⁵ Ob Bundesländer oder Staaten gemeint sind, bleibt implizit.

Fremdrahmung angenommen. Für das, was nach der Orientierungsstufe kommt, nimmt sie keine eigene Verantwortung wahr („das ist mir dann egal“). Dieser Vorschlag stößt auf breite Zustimmung. Eine Orientierungsphase in Klasse 5 und 6, die den selektiven Übergang vorbereitet, bildet den positiven Gegenhorizont zum Istzustand einer frühen Selektion, die Druck verursacht. B und E begründen ihren Wunsch in großer Einigkeit damit, dass der Druck bezüglich des Wechsels in die weiterführende Schule schon nach nur drei Jahren beginnt. Statt mehr Zeit wie im positiven Horizont verschiebt sich der Termin für den Stichtag ständig nach vorne, an dem die Entscheidung zu fällen ist und „alles gelaufen“ sein muss. Worin der Vorteil der Orientierungsstufe konkret besteht, bleibt dabei implizites Wissen. Auch in dieser Sequenz wird eine Verschlechterung der organisatorischen Rahmenbedingungen thematisiert. Die Diskussion in Anwesenheit eines Mitglieds der Hochschule stellt offenbar einen geeigneten Rahmen dar, diesbezüglich Forderungen an unbenannte Dritte zu platzieren: „Das muss man auch sagen in dieser Diskussion“. Mit der Beschreibung der derzeitigen Situation als negativem Horizont wird die Sequenz beendet.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz XI: Mehr Unterrichtszeit und länger gemeinsam lernen

„Wir wünschen uns mehr Zeit“

Als großes Manko des Schulsystems wird als gemeinsamer Orientierungsrahmen der früh beginnende Selektionsprozess wahrgenommen („Wir haben drei Schuljahre Zeit“). Die Selektionsfunktion selbst wird als Fremdrahmung angenommen. Diesen Istzustand mangelnder Zeit verbunden mit hohen stofflichen Anforderungen sehen alle Kolleg*innen kritisch aber nicht persönlich beeinflussbar („Traum“). Worin dagegen die Vorteile einer Orientierungsstufe oder Diagnosephase liegen und wie mehr Zeit genutzt werden könnte, um die Thematik Differenzierung - Standardisierung - Selektion zu entschärfen, bleibt implizit. Die Verantwortung wird verlagert. Es dokumentiert sich eine Orientierung an dem Wunsch nach mehr gemeinsamer Zeit, was insbesondere in Bezug auf hohe Heterogenität als Faktor zur Problemlösung angesehen wird („man könnte das entzerren“). Das selektive Schulsystem selbst und die Selektionsaufgabe der Grundschule ist nicht Gegenstand der Aushandlung („dann können sie von mir aus dreigliedrig weitergehen“) und wird ebenfalls als Fremdrahmung angenommen.

SEQUENZ XII: Andere Schulen/ Schule und Gesellschaft

Inhalt: Die Privatschule zieht bestimmte Kinder ab. Die Eltern nehmen dafür andere

Nachteile in Kauf, dass es weniger schwierige Kinder dort hat. Dadurch fehlen Vorbilder für die Verbleibenden. Es wird schwieriger an der eigenen Schule.

Beobachtung von Differenz: Privatschule; hilfreiche Kinder; Vorbilder; weniger schwierige Kinder; Schulgeld; Riesenklasse; bessere Schule; Kenntnis allgemeingültiger Regeln

Z 1318-1362

C: Also da kann man ja in der Hinsicht auch nochmal besprechen, dass es halt hier einfach auch diese Privatschule in der Nachbarschaft einfach auch #00:59:24#

D: //ja, ja #00:59:24# #00:59:35#

Mehrmalige Zustimmung

C: eine gewisse Gruppe abzieht #00:59:29#

D: //ja, die diesen Kindern helfen würden #00:59:29#

C: Die dann den Kindern auch als Vorbild und in der Mischung dann hier auch fehlt. Also das wären ja genau die Kinder, also sicherlich nicht alle, aber schon, denke ich zum großen Teil, die uns hier unterstützen würden, #00:59:43#

D: //Richtig, die Vorbilder #00:59:45#

C: so dass eben diese anderen vielleicht etwas weniger stark.

So, das muss man halt einfach auch sagen. Dass halt die Eltern irgendwie wahnsinnig auf dieses, ja, dies Wichtigkeit von Schule und halt dieses hohe Ansehen einer Privatschule. Und auch, wenn ich da Geld bezahle, dann ist es eine bessere Schule. Und dann gibt es da vielleicht weniger schwierige Kinder, die mit meinem Kind in der Klasse sind. Obwohl man dann eine Riesenklasse in Kauf nimmt. Weil, die werden ja gefüllt bis zum Teiler. Macht aber den Eltern anscheinend weniger aus. Wie diese: Ich gehöre jetzt da dazu oder: Mein Kind besucht jetzt diese vermeintlich bessere Schule. Und das heißt halt für uns: dass schon halt die dann weg sind. #01:00:38#

D: Ja, wir haben halt unsere Vielfalt uns fehlt aber #01:00:38#

C: //Die Vielfalt ist ein bisschen #01:00:42#

D: // Unsere gute Spitze, unsere Vorbildfunktionsspitze, wo man ganz weiß, also diese fünf mindestens in der Klasse, die wissen genau, wie es funktioniert. Die aber auch dann sagen: Also jetzt wäre es schön, wenn es mal ruhig wäre. Also ich habe gerade heute mal wieder so ein Feedback gemacht. Weil, es war auch Thema im Lesebuch. Eine Geschichte von einem kleinen Mädchen, die erzählt, was sie stört im Unterricht. Und dann habe ich gesagt: So jetzt erzählt mal. Was stört uns? Dann haben wir nochmal neue, zusätzliche Regeln. Wo dann der eine oder andere vielleicht echt gedacht hat: Hö, stört mich vielleicht nicht. Ist halt so. Aber das tat den Kindern dann gut. Aber man bräuchte mehr Unterstützung von denen, von denen das klar ist: So sind die Regeln. Die sind bei mir auch zu Hause und so macht man das. #01:01:28#

Diskursbeschreibung

Ein weiterer Einfluss auf die eigene Handlungspraxis kommt durch eine Privatschule. C verleiht ihrer Proposition eine besondere Wichtigkeit. Bereits zu Beginn der Sequenz wird das ambivalente Verhältnis zur anderen Schule deutlich: Einerseits spricht sie von

der Schule in der „Nachbarschaft“, was auf eine räumliche Verbindung beider Schulen hindeutet. Eine harmonische Nachbarschaft gilt allgemein als erstrebenswert. Andererseits bringt sie zum Ausdruck, wie problematisch und eher unharmonisch sie diese Verbindung sieht, da die Privatschule „eine gewisse Gruppe abzieht“, was auf eine aktive und offensive Handlung der Privatschule verweist. Dies greift D validierend auf und konkretisiert die Problematik. Die Privatschule zieht nicht irgendeine Schüler*gruppe ab, sondern überwiegend („nicht alle“) diejenigen, die den anderen helfen und ihnen als Vorbilder dienen könnten. C proponiert eine gewisse Übereinstimmung zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen, die fehlen („die uns unterstützen würden“). Als Gegenhorizont erscheint die verbleibende Gruppe der Schüler*innen, die auf Hilfe und Vorbilder angewiesen ist. Sie konstruiert zwei Gruppen von Schüler*innen: Hilfsbedürftige und Helfende. Neben dem wenig harmonischen Agieren der Privatschule selbst macht C nun die Eltern für die Problematik mitverantwortlich. C sieht die Motive der Eltern („weniger schwierige Kinder“) und den Ruf der anderen Einrichtung als bessere Schule theoretisch kritisch. Sie macht dies kommunikativ deutlich, indem sie die Nachteile (Schulgeld, große Klassen) benennt. C und D validieren die Orientierung und zeigen großes Bedauern darüber, dass durch den Verlust dieser bestimmten Gruppe von Kindern in den eigenen Klassen die Vorbilder fehlen. Vorbilder werden als Gegenhorizont innerhalb der großen Vielfalt erlebt. D verdeutlicht die Bedeutung von Vorbildern mit einer Beispielerzählung aus ihrem Unterricht. Mit den Vorbildkindern teilt sie ein Bedürfnis nach Ruhe („jetzt wäre es schön, wenn es mal ruhig wäre“). Wieder zeigt sich eine Übereinstimmung zwischen den Lehrkräften und der Gruppe der Helfenden. D identifiziert sich in einem Unterrichtsgespräch über Regeln mit denjenigen, die Störfaktoren benennen und distanziert sich von anderen, die sich weniger gestört fühlen. Zur Durchsetzung von Regeln dient es D, wenn den Kindern diese auch aus dem Elternhaus bekannt sind. Durch die verkleinerte Gruppe derjenigen, der sie die Kenntnis dieser Regeln zuschreibt, wird die allgemeine Situation an der Schule unsicherer.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz XII: Andere Schulen

„Uns fehlt aber unsere gute Spitze, unsere Vorbildfunktionsspitze in der Klasse, die wissen genau, wie es funktioniert“

Der Verlust eines bestimmten Schülerklientels hat gravierende Folgen für die anderen und („die diesen Kindern helfen würden“). Die Gruppe der Kinder, deren häusliche Normen und Werte deckungsgleich sind mit denen der Lehrkräfte und der Schule, kann geregelte Abläufe vereinfachen. Bleiben sie weg, vergrößert sich die Verunsicherung an

der Schule.

Es dokumentiert sich eine ratlose Haltung zur Verbesserung der eigenen Situation („eine gewisse Gruppe abzieht“). Von einer weiteren ungünstigen Rahmenbedingung wird die eigene Handlungsmöglichkeit stark begrenzt. Durch das Fehlen der Gruppe von Schüler*innen, denen eine Kenntnis der schulischen Normen und Regeln zugesprochen wird, wird die Heterogenität als Abweichung von dieser Gruppe verstärkt erlebt und die eigene unterrichtliche Situation negativ beeinflusst („die uns hier unterstützen würden“). Art und Inhalt der Unterstützung wird von allen implizit verstanden. Gewisse schulische Normen können nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern müssen von der Lehrkraft alleine verantwortet und durchgesetzt werden („die wissen genau, wie es funktioniert“). Die Lehrkräfte fühlen sich im Stich gelassen von denjenigen, die ihre Vorstellungen von Schule teilen. Die eigene Handlungspraxis wird durch äußere Einflüsse begrenzt.

SEQUENZ XIII: Vielfalt erzeugt Druck/Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Druck entsteht dadurch, dass der Bildungsplan so erfüllt werden soll, dass Kinder für das Gymnasium vorbereitet sind. Jeder soll Fortschritte machen. Man kann sich nicht nur um die Schwachen kümmern. Es macht Angst, bei 26 Schüler*innen nicht allen gerecht werden zu können. Die Vorbereitung ist sehr aufwendig.

Beobachtung von Differenzen: Gymnasium; großer Schritt/kleiner Schritt; gute Vorbereitung auf das Gymnasium; Schwache; schwierige; besondere Kinder; alle Kinder;

Da bisher öfter über Druck auf die Lehrkräfte gesprochen wurde, stellt die GDL eine immanente Nachfrage.

Z 1382- 1424

C: Also mir macht Druck, wenn ich in den Bildungsplan schaue und da lese, was eigentlich alles sein sollte. Und wenn ich auch noch ja, mein eigenes Kind anschau, wenn ich einfach merke, was so in im Gymnasium läuft. Und dann aber meine Klasse mir anschau und einfach merke, wie spagatmäßig sich das anfühlt von dem Zustand zu dem zu kommen. Also das ist, finde ich, eine Herausforderung, wie man irgendwie einen kühlen Kopf behält und irgendwie auch vertritt und verantwortet. Das irgendwie ja, also ich muss ja da hin und ich bin aber hier. Und ich kann mir auch nicht die dahin prügeln, sage ich jetzt mal. Also muss ich ja irgendwie wie mit auch dem, was du vorhin gesagt hast. Mit Geduld und Flexibilität und wirklich Ideen und allem irgendwie versuchen, dass sie irgendwie möglichst jeder jeden Tag einen Schritt vorwärtskommt. Möglichst von da, wo er gerade ist. So, dass der Schritt für denjenigen nicht zu groß ist und auch nicht zu klein. Und das ist so das tägliche Thema. Und auch das, was eigentlich den Druck so ein bisschen #01:03:56#

E: Und dass ich auch für die, die wirklich mal aufs Gymnasium gehen

wollen, dass ich für die ja auch sicherstellen muss, dass sie da gut vorbereitet sind. #01:04:03#

B: //ja #01:04:03#

E: und nicht da in die fünfte Klasse kommen und komplett überfordert sind, weil wir das alles nicht gemacht haben. Weil ich immer nur mit den Schwachen oder Schwierigen oder besonderen Kindern beschäftigt war. Und das finde ich unglaublich schwierig. #01:04:21#

D: // also die Zeit

B: Da möchte ich auch anknüpfen. Mir macht besonders Druck, dass ich den Kindern wirklich gerecht werde. Den Kindern, allen, allen #01:04:29#

D: //ja,ja #01:04:29#

B: Und dass ich dann immer mich frage: Ist es so, dass ich keinen übersehe? Und dass ich den wirklich. Ja, mir macht Druck, dass es viele sind. Also, und dass ich da und Stoffdruck und auch, dass ich den Kindern eine gute Zukunft vorbereiten möchte und hoffe, dass das klappt. Und dass ich die im Blick behalte. Auch solche Kinder. Ja. #01:04:55#

E: //Aber ich glaube alleine mit 26 #01:04:56#

B: //nein, das finde ich furchtbar#01:01:41# #01:04:58#

E: //nicht schaffe #01:04:58#

B: //das finde ich auch #01:05:01#

Diskursbeschreibung

C greift das proponierte Thema mit einer persönlichen Erfahrung auf. Sie vergleicht das, was sie selbst an Anforderungen im Gymnasium bei ihrem eigenen Kind erlebt, mit der Leistungsfähigkeit ihrer Klasse. Es besteht eine persönliche Verbindung und Erfahrung mit dem Gymnasium als weiterführende Schule. C erlebt hier als Professionelle eine Ambivalenz. Einerseits muss der Bildungsplan dahingehend erfüllt werden, dass Kinder beim Übergang auf das Gymnasium erfolgreich sein können, andererseits fehlen dafür vielen Kindern in ihrer Klasse die Voraussetzungen. Die Klasse wird als eher leistungsschwach konstruiert. Dadurch entsteht der von ihr beschriebene Spagat zwischen den unterschiedlichen Erwartungen. C fühlt sich in der Verantwortung, durch ein ausdifferenziertes Angebot („dass sie irgendwie möglichst jeder jeden Tag einen Schritt vorwärtskommt“) vielen Schüler*innen einen Übergang auf das Gymnasium zu ermöglichen, was sie jedoch als große Herausforderung erlebt („nicht dahin prügeln“). Von welcher Seite diese Erwartung an sie herangetragen wird, bleibt implizit. Die gelungene Vorbereitung der Schüler*innen auf das Gymnasium liegt in ihrer Hand, was sich an der verwendeten personalen Form verdeutlicht: „ich muss ja da hin und ich bin aber hier.“ Sie erlebt sich verantwortlich für die Lernfortschritte aller Kinder. Diese Schritte muss sie an die einzelnen Kinder, bei gleichzeitiger Erfüllung der Standards des Bildungsplans, anpassen. Dies stellt eine regelmäßige Herausforderung dar und erzeugt Verunsicherung. E teilt Cs Orientierung dahingehend, dass sie die Kinder auf das Gymnasium besonders gut vorbereiten muss („ich muss sicherstellen“). Auch bei E scheint eine Identifikation mit der Gruppe zu bestehen. Diese Orientierung validiert B. E liefert dann die Erklärung für ihre Verantwortung. Sie sieht eine Gefahr darin, dass Kinder auf dem Gymnasium deshalb überfordert sein könnten, weil der Unterrichtsstoff in der

Grundschule nicht angeboten wurde, da sie sich als Lehrerin „immer nur“ um die anderen, nämlich die „Schwachen und Schwierigen“ kümmern musste. Den späteren Gymnasiast*innen stehen die Schwierigen, Schwachen und solche Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen gegenüber. Wieder dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte sich durch eine große Leistungsspanne und den empfundenen standardisierten Anforderungen verunsichert fühlen. Hier zeigt sich eine Parallele zu Typ I. Die Anforderungen des Gymnasiums werden als normativer Standard einerseits angenommen und andererseits als schwer zu erreichen konstruiert. D möchte mit dem Verweis auf „Zeit“ einen neuen Aspekt einbringen, wird aber von B unterbrochen, die an das zuvor Gesagte differenzierend anknüpft. B lenkt den Fokus mit einer antithetischen Orientierung weg von den späteren Gymnasiast*innen verallgemeinernd hin zu allen Kindern, denen sie gerecht werden will. B fühlt sich theoretisch in der Verantwortung für alle (besondere Betonung) Schüler*innen. Diese Orientierung validiert D. B veranschaulicht das, was sie als Druck erlebt mit einer Frage und verdeutlicht damit die Verunsicherung, eben nicht alle gleich im Blick zu haben („dass ich keinen übersehe“). „Solche“ Kinder bilden den Gegenpol zu den späteren Gymnasiast*innen. Neben dem Stoffdruck sieht sie sich insgesamt für eine gute Zukunft der Kinder verantwortlich. E schränkt Bs Orientierung ein. Die Sequenz wird argumentativ damit beendet, dass eine Klassengröße von 26 eine gleichwertige Förderung aller Schüler*innen verhindert und die Verantwortung wird externalisiert.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz XIII: Vielfalt erzeugt Druck

„Mit Geduld und Flexibilität und wirklich Ideen und allem irgendwie versuchen, dass sie irgendwie möglichst jeder jeden Tag einen Schritt vorwärtskommt“.

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass die Diskussionsgruppe in einer Klasse mit 26 Kindern wenig Handlungsspielraum sieht, allen Schüler*innen gleichermaßen differenziert gerecht werden zu können („mir macht Druck, dass es viele sind“). Fall Grün konstruiert hier ähnlich wie Fall Blau zwei binäre Gruppen: Einerseits Schüler*innen, die die Standards des Bildungsplans nicht erfüllen können („was eigentlich alles sein sollte“) und viel Aufmerksamkeit der Lehrkraft binden und andererseits diejenigen, die auf den Besuch des Gymnasiums vorbereitet werden müssen („die wirklich aufs Gymnasium gehen wollen“). Nicht die Selektion selbst, sondern die Klassengröße stellt das Problem dar, da man alleine zwar die Verantwortung für alle übernehmen wolle, aber nicht könne. Am Ende bleibt eine große Verunsicherung und Unzufriedenheit über die Widersprüche der normativen Anforderungen und gegebenen Bedingungen („Ist es so, dass ich keinen

übersehe?“) und das Externalisieren der Verantwortung.

WÜNSCHE

Die Gruppe zeigt bezüglich der Wünsche eine große Einigkeit. Mehr Doppelbesetzung, Teamteaching und Tandembildung mit der Sonderpädagogin bilden den geteilten Wunsch. Es entsteht eine neue interessante Diskussion bezüglich der Aufteilung von As Stunden auf alle Klassen.

SEQUENZ XIV: Als Sonderpädagogin an der Grundschule/Rahmenbedingungen und Strukturen/Zusammenarbeit

Inhalt: A soll und will die Kinder auch besser kennen. Das ist nicht möglich, weil sie in vielen Klassen eingesetzt ist und wenig Zeit für das einzelne Kind hat. Sie ist eine Art „Notbesetzung“ denn Teamkollegin und agiert als „Feuerwehr“. Dafür bekommt sie Anerkennung und Mitleid durch ihre Kolleg*innen.

Z 1511-1536

A: //ähm also für mich ist es #01:08:22#
B: //ist eine Zumutung #01:08:20# #01:08:19#
#01:08:23#
E: //beschissen #01:08:23#
A: das ist jetzt #01:08:26#
B: //Nicht klein reden #01:08:27#
A: // Aber es ist so, dass man einfach nur diesen kleinen Teil wie jetzt mit Deutsch und Mathe hat. Und ich, mich würde das natürlich auch viel mehr interessieren, wie ihr schon gesagt habt: Wie sind die Kinder denn in anderen Bereichen. Das gehört einfach auch dazu.
#01:08:45#
D: Auch du musst das Kind in allen Facetten kennenlernen #01:08:46#
A: //ja und auch ich, ja, genau #01:08:48#
D: Wie es im Unterricht sich verhält und macht und tut. #01:08:52#
B: Ja, und wir haben gerade nur eine Notbesetzung. Nämlich die A in Deutsch und Mathe Feuerwehr. Und das machst du wunderbar. #01:08:57#
D: Immerhin #01:08:58#

Diskursbeschreibung

A zeigte sich bislang sehr zurückhaltend in der Diskussion. Darin unterscheidet sich Fall Grün von den Fällen Orange und Blau. A inszeniert sich bisher nicht als Expertin für eine besondere Gruppe von Schüler*innen. Beim Thema Wünsche kommt sie dann auf ihre Situation als Sonderpädagogin in der Grundschule zu sprechen. Noch während sie versucht ihre Sicht auszusprechen, unterbricht B sie zweimal und bewertet As Arbeitsbedingungen extrem negativ („eine Zumutung“). In ihrer Überspitzung dokumentiert sich eine hohe Solidarität mit der Situation der Kollegin. A kann dann die von ihr erlebte Problematik erläutern. Der Einsatz in allen Klassen mit wenigen Stunden nur für die Fächer Deutsch und Mathe verhindert, dass sie eine Gesamtverantwortung

für Schüler*innen mitübernehmen kann („viel mehr interessieren“). Dies validiert D indem sie hervorhebt, dass auch A das Kind „in allen Facetten“ kennen sollte. Dabei bleibt implizit, ob es sich dabei um die Schüler*innen mit *SPF* oder um alle Schüler*innen handelt. Als positiver Horizont wird eine Situation empfunden, in der die Sonderpädagogin die Kinder genauso gut kennt, wie die Klassenlehrerin. Dagegen bedeutet der Istzustand den negativen Gegenhorizont, in dem eine Klasse durch die Sonderpädagogin nur wie bei einem Notfall besetzt ist und A auch nur zur Verhinderung einer Katastrophe als Feuerwehr tätig sein kann. Feuerwehr verweist auf eine hohe Effektivität in Extremsituationen. Eine zufriedenstellende Alltagspraxis ist durch As Einsatz als „Feuerwehr“ nicht möglich. B und D zeigen Solidarität mit As schwieriger Situation und würdigen gleichzeitig ihre Arbeit. Damit machen sie deutlich, dass Kritik nur den widrigen Bedingungen gilt. Gleichzeitig dokumentiert sich eine Orientierung an gemeinsamer und gegenseitiger Verantwortung und für alle Schüler*innen.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz XIV:

Als Sonderpädagogin an der Grundschule/Rahmenbedingungen und Strukturen/Zusammenarbeit

„Und mich würde tatsächlich auch viel mehr interessieren“

Am Ende der Diskussion dokumentiert die Gruppe erneut den Orientierungsrahmen der ersten Sequenz. Für eine gelungene Differenzierung ist es erforderlich, die Kinder möglichst vielfältig zu erleben und ihre Voraussetzungen gut zu kennen („in allen Facetten“). Dies gilt nicht nur für die Klassenlehrer*innen, sondern speziell auch für die Sonderpädagogin, die hier große Wertschätzung erfährt („das machst du wunderbar“). Die unzureichenden Rahmenbedingungen verhindern eine qualitative Alltagspraxis aller, insbesondere auch der Sonderpädagogin („das ist eine Zumutung“, „beschissen“). Der eigene Handlungsspielraum wird als sehr beschränkt erlebt.

5.2.1.2. Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens

Fall Grün beobachtet soziale Differenz und Leistungsdifferenz habituell unspezifisch. Die Heterogenität der Schüler*innen an der eigenen Schule wird atheoretisch als gegeben angenommen und nicht grundsätzlich hinterfragt. Leistungsdifferenz wird eher diffus als natürliche Folge sozialer Unterschiede beobachtet. Heterogenität schließt verschiedene Abweichungen, wie DAZ, Begabung, Teilleistungsstörungen und *SPF* ein und bildet einen Gegenhorizont zur weiterbestehenden Standardgruppe der allgemeinen Schüler*innen. Diese zweite Gruppe wird durch die Privatschule in der Nachbarschaft reduziert, was scheinbar die Heterogenität vergrößert. Handlungspraktisch bildet aber die allgemeine Gruppe das Zentrum. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird für

Schüler*innen und Lehrer*innen als Entlastung von nicht zu erfüllenden Standards empfunden, ermöglicht Doppelbesetzung und ist daher positiv besetzt. Ein differenzierter und adaptiver Unterricht macht den normativen Umgang mit Leistungsheterogenität aus. Die Orientierung erfolgt dabei an den üblichen Gruppenkonstruktionen der Schule nach stark/schwach bzw. gut/schlecht. Für einen differenzierten und an den natürlichen Lernvoraussetzungen orientierten Unterricht ist es konjunktiv bedeutsam, alle Schüler*innen selbst und ihre sozialen Hintergründe gut zu kennen und diagnostizieren zu können. Wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind, fühlt sich Fall Grün kompetent für eine angepasste Differenzierung. Wenn die Voraussetzungen wegen Fachunterricht, Stofffülle, mangelnder Zeit oder Klassengröße allerdings nicht gegeben sind, muss eine unterrichtliche Orientierung an der angenommenen Mitte zur Erfüllung vorgegebener Standards erfolgen. Besondere Bedarfe können dann nur schwer beachtet werden. Neben Leistungsdifferenzierung sieht sich Fall Grün allerdings auch in der Verantwortung für ein Gemeinschaftsgefühl der heterogenen Schüler*innen in der Klasse und der Schule.

Schlechte Rahmenbedingungen der Organisation wie Klassengröße (zu viele), Doppelbesetzung (zu wenig), Stofffülle und Zeitmangel werden habituell für die persönliche Belastung und unzureichende Differenzierung in Interaktionen verantwortlich gemacht. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten werden als stark eingeschränkt erlebt. Widersprüche zwischen Standardisierung und Differenzierung werden zwar kommunikativ moniert, es wird aber wenig eigener Handlungsspielraum für Veränderungen wahrgenommen. Die eigene Verantwortung ist limitiert durch die schlechten Bedingungen der Organisation. Einen Gegenhorizont bilden die Vorteile der Inklusion, mehr Zeit bis zur Selektion, eine flexible Haltung der Lehrer*innen und gegenseitige Wertschätzung. Dies zeigt sich auch in der positiven Bewertung von Zusammenarbeit und Teamteaching. Fall Grün sieht in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen neben Entlastung auch eine Bereicherung. Hierin zeigt sich ein Unterschied zu Typ I. Gemeinsame Verantwortung und Austausch werden als Vorteile für alle Kinder angesehen. Den Gegenhorizont bildet die alleinige Verantwortung für eine heterogene Klasse. Für die Strukturierung der als zu gering erachteten Zusammenarbeit wird begrenzt Verantwortung übernommen.

Die Selektionsfunktion der Grundschule wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Sie wird aber habituell in einem zu geringen zeitlichen Rahmen erlebt. Die Grundschule muss innerhalb eines zu geringen zeitlichen Rahmens auf die weiterführenden Schulen vorbereiten. Vor allem die Anforderungen des Gymnasiums finden normative Beachtung. Die Grundschule und ihre Lehrer*innen tragen die Verantwortung dafür, dass ein Teil der Schüler*innen auf die Normen des Gymnasiums vorbereitet werden.

Die anderen Schüler*innen und Schularten bleiben in diesem Zusammenhang unbezeichnet.

Das Spannungsverhältnis zwischen Verunsicherung und Verantwortung zeigt sich in Fall Grün darin, dass habituell nicht gleichzeitig differenziert und standardisiert werden kann. Fall Grün fühlt sich für die allgemeinen Schüler*innen, die bestimmte Standards erfüllen können und sollen und gleichzeitig für eine große Gruppe an davon abweichenden heterogenen Schüler*innen und deren Differenzierung verantwortlich. Die Verantwortung besteht dabei für alle Schüler*innen gemeinsam. Gleichzeitig tragen die ungünstigen Rahmenbedingungen der Organisation und die Selektionsfunktion der Schule zu Verunsicherung bei und verursachen Belastung. Der eigene Handlungsspielraum kommt durch die Organisation und die Gesellschaft an seine Grenzen.

5.2.2. Fall Lila

5.2.2.1. Falldarstellung und Diskursbeschreibung

Die Gruppe Lila setzt sich aus zwei Grundschullehrerinnen, der Schulleiterin und einer Sonderpädagogin zusammen. Die Grundschullehrerinnen sind Klassenlehrerinnen, die Sonderpädagogin ist stundenweise in verschiedenen Klassen der Grundschule tätig. Die Grundschule befindet sich in einer Mittelstadt, sie wird von ca. 350 Schüler*innen besucht. An der Schule ist ein städtischer Hort angegliedert. Pro Jahrgang werden in einer Klasse Schüler*innen ohne und mit *SPF Lernen* gemeinsam unterrichtet. Pro Kind mit *SPF* stehen ca. zwei Lehrerwochenstunden Doppelbesetzung durch die Sonderpädagogin zur Verfügung. In der Stadt gibt es eine private Montessorischule.

Die Gruppendiskussion findet coronabedingt online statt. Dadurch entsteht eine besondere und ungewohnte Gesprächssituation. Das Gespräch zeichnet sich durch lange Redebeiträge der einzelnen aus. In diesen Beiträgen nehmen die Lehrkräfte jedoch immer wieder aufeinander Bezug, so dass zum Teil thematisch mehrere Stränge gleichzeitig bearbeitet werden. Eine Sequenz erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und so entstehen parallele Fokussierungsmetaphern, die über weite Passagen hinweg verhandelt werden. Damit unterscheidet sich diese Diskussion von den präsent geführten. Dies muss bei der Interpretation besonders berücksichtigt werden.

A: Schulleitung

B: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin

C: Sonderpädagogin, voller Lehrauftrag an der Grundschule

D: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin

SEQUENZ I: Beobachtung sozialer und sprachlicher Vielfalt an Grundschulen und Differenzierung/ Schule und Gesellschaft

Inhalt: Für B kann Schule nur dann auf die vielfältige Gesellschaft vorbereiten, wenn sich die Vielfalt im Klassenzimmer widerspiegelt. In dieser Vielfalt sieht B ein großes Lernpotenzial, weil in der Grundschule alle gesellschaftlichen Schichten eines Wohnorts vertreten sind. Für soziales Lernen erachtet sie demokratische Strukturen, Teilhabemöglichkeiten und Wertschätzung unterschiedlicher Kompetenzen als besonders wichtig. Während von der Grundschule angenommen wird, dass sie selbstverständlich mit Vielfalt umgeht, herrscht im Rest der Gesellschaft wenig Vielfalt, es wird „segregiert“. Dadurch können die Probleme in der Grundschule verdeckt werden. Auf der sozialen Ebene funktioniert Inklusion gut. Durch die Wertschätzung kann sich auch die Gesellschaft verändern. Inhaltlich-didaktisch kann man der Vielfalt kaum gerecht werden. Viele geflüchtete Kinder bräuchten zusätzliche Sprachförderung. Eine bestimmte Gruppe von Kindern besucht die Privatschule¹⁰⁶. Die Bildungsbürger bleiben lieber unter sich. Dadurch kommt es zu einer Homogenisierung. Der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an der eigenen Schule entspricht daher nicht dem Abbild der Gesellschaft. Es wäre wünschenswert, dass auch in der fünften Klasse noch alle zusammenbleiben und gemeinsam lernen. Die derzeitigen Ressourcen und Rahmenbedingungen reichen nicht aus, um der Vielfalt gerecht zu werden.

Beobachtung von Differenzen: Randgruppen/Bürgertum; Migration; Flüchtlinge; SPF nicht-/bescheinigt; fitte Kinder; Sprachförderbedarf; Inklusionskind; privilegierte Kinder; Verlierer; Gymnasium/SBBZ und Gemeinschaftsschule; zwei Welten

Z 17-39

B: Also für mich ist es grundsätzlich schon mal eine Sichtweise, ähm, die Sie da implizieren, wenn Sie es so formulieren mit der Vielfalt der Gesellschaft, ähm, die mir sehr wichtig ist und von der ich auch ausgehe, wenn ich sage, dass ich Schüler (.) innen auf eine vielfältige Gesellschaft vorbereiten will ähm, dann brauche ich eigentlich auch die Vielfalt im Klassenraum. Und wenn ich sage, ich möchte Kinder auf das Leben später auf das Leben außerhalb der Schule vorbereiten, dann liegt eben auch in dieser Vielfalt ein ganz großes Lernpotenzial, weil das eben ähm, also deswegen mag ich die Grundschule auch so gerne, weil sie eben alles abbildet ähm, was jetzt irgendwie in unserem näheren Wohnort auch an gesellschaftlichen Schichten vertreten ist. Und deswegen ist für mich gerade in Klasse eins/zwei ähm der soziale Bereich und das soziale Lernen in einem diversen Kontext super wichtig und ähm deswegen ähm versuche ich meine Klasse demokratisch zu organisieren. Ähm versuche den Kindern viel Teilhabe zu ermöglichen und eben auch die Unterschiede, die unterschiedlichen Kompetenzen, die die Kinder mitbringen wertzuschätzen und das eben vor allem auf sozialer Ebene, also

¹⁰⁶ Siehe Fallbeschreibung.

didaktisch natürlich auch indem differenziert wird und so weiter ähm, aber vor allem ist für mich eben der soziale Faktor da ganz wichtig.
#00:22:31#(11)

Diskursbeschreibung

B greift in ihrer ersten Reaktion den durch den Impuls gesetzten Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft propositional auf („die mir sehr wichtig ist“). Auf die nicht weiter beschriebene „gesellschaftliche“ Vielfalt kann Schule nur dann vorbereiten, wenn auch im Klassenzimmer Vielfalt besteht. Die Vielfalt in der Gesellschaft wird als Selbstverständlichkeit angenommen, nicht jedoch die Vielfalt im Klassenzimmer. Dies führt bei B zu einer persönlichen Präferenz der Grundschule. Da Schule auf das Leben in der Gesellschaft, die außerhalb verortet wird, vorbereitet, und da dieses „außerhalb“ vielfältig ist, stellt die Vielfalt innerhalb der Schule ein Lernfeld, ja sogar „Lernpotenzial“ dar, das ergriffen werden muss. Das Lernpotenzial ergibt sich insbesondere in der Grundschule, da am Wohnort alle „gesellschaftlichen Schichten“ vertreten sind. Ob speziell die eigene oder die Grundschule ganz allgemein gemeint ist, bleibt implizit. Vielfalt bezieht sich also auf die soziale Herkunft der Schüler*innen. B erlebt diese Vielfalt als positiven Horizont. Als impliziter Gegenhorizont erscheinen Schulen oder Schularten, in denen nicht alle sozialen Schichten vertreten sind und daher weniger Vielfalt vorgefunden wird. Die Grundschule stellt für B also im Rahmen der Gesellschaft eine positive Besonderheit dar („deshalb mag ich die Grundschule auch so gerne“). Hier verknüpft sich bei B eine Wertschätzung der sozialen Vielfalt mit einem pädagogischen Ideal. B nennt nun als Beispiel „soziales Lernen in einem diversen Kontext“, was sie speziell in Klasse 1-2 als „super wichtig“ erachtet. Eine Wertschätzung der Unterschiede und unterschiedlicher Kompetenzen, Teilhabe und demokratische Strukturen werden im Umgang mit „sozialer Vielfalt“ als besonders („ganz“) wichtige pädagogische Ideale expliziert, während „didaktische Differenzierung“ nicht näher erläutert wird und zunächst eher nebensächlich bleibt. Ein wertschätzendes Unterrichtsklima mit sozialer Vielfalt gilt für B normativ als Ideal.

Z 43-60

C: Ja, für mich als Sonderpädagogin ist es auch total spannend jetzt in der Grundschule das so zu erleben, wirklich den Querschnitt durch die Gesellschaft, denn tatsächlich hatte ich bisher eher mit der sozialen Randgruppe zu tun und ähm jetzt in der Grundschule merke ich auch: ja klar ich sehe ganz anders äh nochmal wie Kinder eigentlich aus, aus dem Bildungsbürgertum sind und den Blick, den hatte ich vorher eigentlich weniger, weil ich hatte einfach keinen so direkten Vergleich. Und ich bin mittlerweile (.) so fünf Jahre nach zweitausendsechzehn und zweitausendfünfzehn, als viel Flüchtlinge gekommen sind ist das jetzt auch nochmal ein ganz, ganz wichtiger Bereich. Man hat es nicht nur mit sozialen Randgruppen oder mit Migrationsgruppen zu tun, die schon lange in Deutschland sind, sondern das als dritten Bereich, irgendwie. Flüchtlingskinder und Flüchtlingsfamilien, die erst vor kurzem nach Deutschland gekommen

sind und damit sind wir jetzt auch (.) komplett konfrontiert und ich finde das ist eine echt (.) große Herausforderung im Moment.#00:23:51

Diskursbeschreibung

C nutzt ihre Professionsbezeichnung um ihre differente Ausgangsposition als Sonderpädagogin hervorzuheben. Sie hat sonst eher mit „Randgruppen“ als mit dem „Bürgertum“ zu tun. Als Folge der Immigration geflüchteter Menschen ist eine neue gesellschaftliche und schulische Randgruppe entstanden, mit der alle Lehrkräfte „konfrontiert“ sind. Kinder mit Fluchterfahrung nimmt sie als neues Phänomen wahr. Bei Beobachtung wird von C erst validiert und weiter differenziert. Für die Sonderpädagogin, die v.a. mit Kindern aus sozialen Randgruppen Kontakt hat, bildet die inklusive Grundschule den sozialen Querschnitt der Gesellschaft, was sie als positiven Horizont („total spannend“) konstruiert. Bildungsbürgertum und soziale Randgruppen, zu denen sie auch Migrationsgruppen zählt, die schon lange in Deutschland sind, werden als gegenpolige in sich homogene Gruppen erlebt, wobei zur Schülergruppe des „Bildungsbürgertums“ eine gewisse professionelle Fremdheit besteht. Handlungspraktisch setzt C hier Behinderung und soziale Randgruppen in Verbindung. An dieser Stelle wechselt C nun sprachlich vom Personalpronomen „ich“ verallgemeinernd zum Indefinitpronomen „man“. Als neue dritte Gruppe wird mit Verweis auf die Jahre 2015/2016 die Gruppe der Kinder und Familien mit Fluchterfahrung erlebt. Der Wechsel zum Indefiniten kann dahingehend gedeutet werden, dass sie eine konjunktive Erfahrung von Lehrkräften annimmt, die über ihre persönliche Erfahrung als Sonderpädagogin hinausgeht und von einer gemeinsamen Verantwortung zeugt („wichtiger Bereich“). Diese Gruppe von Schüler*innen erlebt C als gemeinsame Verunsicherung und „große Herausforderung“- sie wechselt jetzt zum Personalpronomen „wir“: („...mit der wir jetzt auch (.) komplett konfrontiert sind“) von Sonderpädagogik und Grundschule. Die Herausforderung selbst wird nicht thematisiert. Sie verbleibt im angenommenen gemeinsamen Erfahrungsraum. Damit nimmt C differenzierend eine eher problematisierende Sichtweise auf Vielfalt vor.

Z 64-77

D: Ja, C, du hast gerade den Begriff Herausforderung genannt und dem möchte ich mich eigentlich anschließen. Weil der Begriff Vielfalt ist ja sehr positiv besetzt und ähm nun suggeriert ja so super so ist es immer und so wollen wir es haben, aber so ist es ja eigentlich ganz selten. So ist es vielleicht, wenn man sich eine Statistik anguckt, aber wenn man sich Berufsgruppen ansieht wenn man sich nach der Grundschule die weiterführenden Schulen ansieht, dann ist das alles andere als vielfältig sondern schon immer schön segregiert. Und ich habe manchmal das Gefühl, die Grundschule wird immer so verstanden als eine Art Selbstläufer, naja, die sind ja alle miteinander da und das wird schon ähm und sehe es selber auch als absolut positiv. Aber ich finde manchmal, dass da auch Probleme zugedeckt werden äh...

Diskursbeschreibung

D bestätigt Cs Validierung und Differenzierung mit einem „ja“ und greift dann die Wahrnehmung der „Herausforderung“ auf: Vielfalt ist außerhalb der Grundschule selten so gewollt und wird eher vermieden. Dass nach der Grundschule eher „segregiert“ wird, belegt sie mit Verweis auf die Statistik von weiterführenden Schulen und Berufsgruppen. C wählt hier mit „Segregieren“ bewusst und leicht ironisch einen stark negativ belegten Ausdruck. Indem sie Statistik mit der Wirklichkeit vergleicht, verdeutlicht sie die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Gleichzeitig sieht sie eine rein kommunikative Wertschätzung von Heterogenität als positive Vielfalt kritisch. Dies wird als Gegenhorizont zur Grundschule aufgeführt. Wer für die Segregation Verantwortung trägt, bleibt implizit. Sie bestätigt die von C aufgebrachte problematisierende Beobachtung von Vielfalt und bezeichnet sie als Herausforderung in der Beziehung, dass Probleme zu wenig thematisiert werden und der Umgang mit Vielfalt nicht so selbstverständlich positiv bewertet wird und daher auch kein „Selbstläufer“ ist und auch in der Grundschule nicht unterschätzt werden sollte. Diese Beschreibung erfolgt in verallgemeinernder Passivform. Dabei bleibt implizit, wer suggeriert, dass Vielfalt in der Grundschule „super“ ist. Mit der kritischen Erwähnung der „segregierten“ Beschulung an weiterführenden Schulen als Gegenhorizont zur gemeinsamen Beschulung an Grundschulen proponiert D ein neues Thema mit Fokus auf Unterschiede zwischen den Schularten. Gleichzeitig validiert D Bs wertschätzende Beobachtung sozialer Vielfalt. Hier zeigt sich ein Dilemma und die Verunsicherung durch eine persönliche normative Grundhaltung und offizielle wahrgenommene Erwartungen an den formalen Umgang mit Differenzen.

Z 78-94

D: ...wir haben es vorher ja so ein bisschen flapsig gesagt: In der Abteilung I sind keine mit dem Etikett. Also Inklusion ist ja sowieso kein wir sind ja alle inklusiv. Sondern wir haben den sonderpädagogischen Förderbedarf in I haben ihn viele Schüler nicht, zumindest eben nicht bescheinigt aber haben ihn natürlich eigentlich. Und dass wir überhaupt schon mit solchen Konstrukten arbeiten, zeigt ja eigentlich die Schwierigkeit. Weil im Grunde genommen müssten wir so ausgestattet sein, dass das gar nicht notwendig wäre, dass man immer extra jemanden anderes holt und und und. Ich könnte mir super vorstellen, Sonderpädagogen immer mit dabei zu haben. Also (unv.) oder immer doppelt zu unterrichten ähm, und finde das eben extrem herausfordernd, wirklich. Weil man hat halt die fitten Kinder, die du natürlich auch fordern willst und du hast aber auch Kinder die mit verschiedenen Bedürfnissen und Bedarfen kommen und da gelingt es mir nicht immer, alle super zu fördern, muss ich echt sagen. #00:25:38#

Diskursbeschreibung

D proponentiert eine Orientierung an einem weiten Verständnis von Inklusion, was aber so nicht praktiziert wird („ist ja kein: wir sind ja alle inklusiv“). Inklusion wird erstmals in einer GD nicht auf bestimmte Schüler*innen mit *SPF* bezogen. Den Begriff „Etikett“ verwendet sie hierbei bewusst provozierend. Die Etikettierung sagt allerdings nichts über den wirklichen Förderbedarf aus, sie ist eher mit neuen Schwierigkeiten verbunden. Denn eigentlich bräuchte es immer Doppelbesetzung mit Sonderpädagog*innen, um wirklich allen Kindern gerecht werden zu können. Gemeinsamer Unterricht bzw. Inklusion hat oder hätte also positive Folgen für alle Schüler*innen. Hierin zeigt sich nun ein deutlicher Unterschied zu den Fällen von Typ I. D bringt eine problematisierende Seite von Vielfalt ins Gespräch und prangert an, dass die Probleme bewusst nicht thematisiert („zugedeckt“) werden, wobei durch die Passivform eine Verallgemeinerung erfolgt, gleichzeitig aber implizit bleibt, wer dafür verantwortlich ist. Als eine weitere Gruppe werden am anderen Standort Schüler*innen, beschrieben, die keine offizielle Feststellung aber „natürlich eigentlich“ auch Förderbedarf hätten. D offenbart hier einen Zweifel an der offiziell konstruierten Zuschreibung. Diagnosen werden in den anderen Diskussionen weniger hinterfragt. Der *SPF Lernen* wird entdramatisiert und relativiert sowie mit anderen unbeschriebenen individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen verglichen. D äußert den Wunsch nach einer dauerhaften Doppelbesetzung mit einer Sonderpädagogin, die nicht „extra geholt“, also etikettierungs-unabhängig tätig werden kann. Der Wunsch nach anderen Rahmenbedingungen in Bezug auf Heterogenität der Schüler*innen stellt einen Gegenhorizont dar. Die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Differenzierung wird also unabhängig von einer offiziellen Zuschreibung anerkannt. Wie in Fall Grün zeigt sich auch in Fall Lila eine Orientierung an Vorteilen des inklusiven Unterrichts für alle Schüler*innen. Dies wird als positiver Horizont der realen Situation gegenübergestellt, die als „extrem herausfordernd“ und verunsichernd erlebt wird, womit D Cs Proposition noch einmal validiert. Auf der einen Seite „fitt Kinder“, also leistungsstärkere Schüler*innen zu fordern und auf der anderen Seite „verschiedenen Bedürfnissen“ gerecht zu werden wird als Verunsicherung erlebt. Die konstruierte Gruppe der „fitten Kinder“ wird der Gruppe von Kindern mit „besonderen Bedürfnissen“ gegenübergestellt. Eine Lehrerin alleine kann nicht für beide Gruppen gleichzeitig Verantwortung übernehmen.

Darauf reagiert B differenzierend:

B: Deswegen habe ich das auf die soziale Ebene bezogen, weil die soziale Ebene ähm für mich total gut funktioniert und ich da dieses (.) Vielfalts- ähm diesen Vielfaltsstempel total wertschätzen kann. Und ähm da glaube ich auch so unterrichten kann, dass die Rechnung aufgeht und dass wir äh natürlich, D, wie du sagst eben haben wir das Problem, dass die Gesellschaft später noch nicht so ist wie man sie sich vielleicht wünscht, dass sie wirklich bunt durchmischt ist, dass jeder mit seinen Fähigkeiten gesehen wird. Aber (2) wir bereiten ja Gesellschaft mit oder prägen auch Gesellschaft mit und das ist so meine Hoffnung, dass ich das im sozialen Bereich das total gut tun kann und das da geht die Rechnung auch auf äh in meinem Fall. Ähm auf inhaltlicher, didaktischer Ebene, ähm ist das deutlich weniger der Fall und da geht es mir auch ganz oft so, dass ich ähm eben C, wenn du sagst, die äh die Geflüchtetenwelle von 2015, dass ich jetzt so viele Kinder habe die eine sprachliche Förderung brauchen würden ähm, die wir nicht gewährleisten können. Und wo ich ganz oft dann der Vielfalt irgendwie nicht gerecht werde. #00:26:56#

C: //warum?

B: weil ich das Kind an sich anerkenne aber auf didaktischer Ebene das überhaupt nicht funktioniert, also so geht es mir schon auch.#00:27:00#

Diskursbeschreibung

B kommt differenzierend zu Ds Beitrag noch einmal auf das von ihr zuerst angesprochene Thema der sozialen Vielfalt zurück. Sie will ihre Äußerung auf die „soziale Ebene“ als Gegenpol zu einer mehr herausfordernden Ebene von Vielfalt bezogen wissen. Offenbar nimmt sie die Äußerungen von C und D auf eine andere Ebene bezogen wahr, die sie zunächst jedoch nicht expliziert. Auf der sozialen Ebene bewertet sie die Vielfalt, von ihr als „Vielfaltsstempel“ bezeichnet mit „total gut“ sehr positiv. Für ihren Unterricht in Bezug auf soziale Vielfalt nutzt sie die Metapher: „dass die Rechnung aufgeht“. Dies kann so interpretiert werden, dass es sich um eine für sie lösbare und zufriedenstellende Aufgabe handelt. Als Gegenhorizont malt sie das Bild der Gesamtgesellschaft, die sich im Wandel befindet („natürlich“ „noch nicht“ so ist, wie „man sie sich vielleicht wünscht“). B erlebt die Gesellschaft im positiven Wandel. Unterschiedliche Wünsche, wohin die Veränderung gehen soll, sind denkbar, welcher Wunsch gemeint ist, muss innerhalb der Gruppe nicht expliziert werden. Schule bzw. sozial differenzierender Unterricht hat demnach der Gesellschaft etwas voraus, von dem die Gesellschaft jedoch profitieren und sich in eine gewünschte Richtung weiterentwickeln kann. Der Grundschule kommt damit eine Verantwortung für den gesamtgesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt zu. Schule versteht B als einen Ort, in dem Leben in sozialer Vielfalt erlernt wird, wodurch die Gesellschaft insgesamt sich auch verändern kann, was B als „Hoffnung“ und Wunsch formuliert. Während die Beobachtung zunächst neutral und allgemein formuliert wurde, wird das Thema mit einer persönlichen Einschätzung abgeschlossen.

B validiert anschließend Cs Proposition (Z 43-60) zur großen Vielfalt. Im Gegensatz zur sozialen spricht B nun von einer „inhaltlich didaktischen“ Ebene. Während auf sozialer Ebene die Aufgabe als lösbar und zufriedenstellend empfunden wurde, ist dies auf inhaltlicher Ebene „deutlich weniger der Fall“. B greift damit Cs und Ds gemeinsame Orientierung auf, die die Herausforderung durch Vielfalt und einen differenzierten Unterricht in den Fokus rückt. Als Beispiel nennt sie geflüchtete Kinder als eine Gruppe, deren sprachlichem Förderbedarf die Grundschule nicht gerecht werden kann („wir nicht gewährleisten können“). Das Konjunktive dieser Erfahrung wird hier durch die Verwendung des pluralen Personalpronomens unterstrichen. Der Fall dokumentiert die Orientierung, für die angemessene Förderung der besagten Gruppe keine Verantwortung tragen zu können. Anschließend wechselt B dann aber wieder zur singulären Personalform. B offenbart hier eine Verunsicherung in Bezug auf die Vielfalt, die durch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen entsteht („nicht gerecht werden“). Während der Umgang mit sozialer Vielfalt zufriedenstellend gelingt, gilt dies nicht für den Umgang mit Unterschieden im Sprachstand. Dies versteht C nicht ohne Rückfrage („warum“). B weist nun auf ihr Dilemma hin: Die Anerkennung von sozialer Vielfalt löst nicht das Problem des Umgangs mit unterschiedlichen Leistungs- oder Entwicklungsvoraussetzungen z.B. im sprachlichen Bereich. Die beiden unterschiedlich empfundenen „Arten“ von Vielfalt - soziale Vielfalt versus Vielfalt von Lern- und Leistungsvoraussetzungen - wird hier zum ersten Mal deutlich. „Das funktioniert überhaupt nicht“ deutet nicht nur auf eine Herausforderung, sondern auf eine scheinbar unlösbare Aufgabe hin. Diese Orientierung wird auch von C geteilt.

An dieser Stelle meldet sich A erstmals zu Wort.

Z 125-145

A: Ja, ich wollte auch kurz zur, zur, ja zur Diversität zur Heterogenität was sagen an den Schulen. Ähm es ist eigentlich traurig, dass das beschränkt ist auf Grundschulen und nicht mal auf Grundschulen ist es beschränkt. Da haben wir in () ja die Problematik der Privatschulen, sodass äh letztendlich, also ich sag jetzt so die Zahl achtundzwanzig Kinder bei uns jetzt zur Privatschule gehen, die eigentlich auf unsere Schule gehören würden. Äh das ist ja schon eine Entmischung, also da kann man ja schonmal nicht von einer kompletten, von einem kompletten Abbild der Gesellschaft sprechen, weil wenn ein großer Teil der Gesellschaft das gerade nicht will und gerade sich eine Schule aussucht, wo eben die Diversität nicht so groß ist wo man mehr wieder unter sich ist und unter anderen Bildungsbürgern. Also ähm ja, wenn halt an unserer Schule, was weiß ich, fünfundsechzig Prozent der Kinder Migrationshintergrund haben, dann entspricht das halt nicht dem Abbild der Gesellschaft, sondern ist auch schon ähm ja verfälscht. Also, dass eine Schule, an die alle gehen und wo es keine Privatschulen gibt und wo es auch ab der fünften Klasse noch zusammenbleibt, das wäre so eine Traumvorstellung ...
#00:28:22#

Diskursbeschreibung

A teilt eingeschränkt Orientierung der Kolleg*innen, dass die eigene Schule ein komplettes Abbild der Gesellschaft darstellt. Sie nimmt als Schulleiterin eine argumentative Differenzierung vor. Aufgrund der Abwanderung von 28 Schüler*innen, also rechnerisch einer ganzen Klasse, an eine Privatschule fehlt an der eigenen Schule das „Bildungsbürgertum“, was A als „Problematik“ wahrnimmt. Vergleichbar mit Fall Grün hat der Weggang einer Gruppe von Schüler*innen Einfluss auf den Umgang mit Vielfalt. Diese Gruppe sucht die Privatschule aber gezielt deshalb auf, weil soziale Diversität von ihr nicht gewünscht wird („das gerade nicht will“). Das Bildungsbürgertum stellt also nach As Ansicht in sich eine weniger heterogene Gruppe dar, die die Vielfalt bereichern und erleichtern würde, jedoch nicht an sozialer Vielfalt interessiert ist. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund von 65% an der eigenen Schule stellt einen Gegenhorizont zu einer wirklichen Vielfalt dar. Heterogenität verändert sich, wenn eine besondere Gruppe fehlt („Entmischung“). Durch diese Abwanderung verstärkt sich offenbar die soziale Vielfalt an der Fallschule, während die Privatschule ein bestimmtes, als weniger divers empfundenes Klientel anzieht. Als Gegenhorizont dient ihr eine heterogene Schule als Gesamtabbild der Gesellschaft, die außer Konkurrenz zu einer solchen Privatschule steht und an der länger gemeinsam gelernt wird („ab der fünften Klasse“). Damit greift A das Thema des „länger gemeinsam Lernens“ in sozialer Heterogenität auf, das von D in Z. 70 bereits erwähnt wurde. Hier teilt sie nun Erfahrungswissen mit den Kolleginnen. Dies stellt als „Traumvorstellung“ den positiven aber unrealistischen Gegenhorizont zur Praxis des Separierens durch Privatschulen und nach Klasse 4 dar.

Z 149-162

A: ... //wie man das gut machen könnte, das ist natürlich eine andere vor also eine andere Frage. Braucht man zwei Pädagogenprinzip durchgehend, braucht man einen viel kleineren Klassenteiler, was bräuchte man dazu um diesen Kindern so gerecht werden zu können, dass sie sich in ihrer ganzen Vielfalt wahrnehmen könnten und dürften und dass das ok wäre, dass man die zusammen hätte. Also ich sehe so mit unseren siebenundzwanziger Klassen und pro Inklusionskind zwei Stunden und äh was weiß ich und das hat den Bedarf und das hätte den zwar auch aber ist nicht festgestellt und so. Das sind ja alles Hilfskonstrukte, weil wir eben mit dem was es normalerweise gibt an Ressourcen nicht auskommen, weil das eigentlich zu wenig ist. Das wollte ich jetzt gerade sagen. #00:29:03# (3)

Diskursbeschreibung

A greift nochmals auf argumentative Weise die Herausforderung durch Unterschiede auf. Sie führt die von B in persönlicher Art als unlösbar empfundene Aufgabe in eine Verallgemeinerung. Die Aufzählung erforderlicher Rahmenbedingungen wie „Zwei-

Pädagogen-Prinzip“, kleinerer Klassenteiler und das Hinterfragen der Feststellung des *SPF* formuliert sie im Konjunktiv, gleichsam als nicht reale, aber erforderliche Voraussetzung, um der Vielfalt in jeder Form gerecht werden zu können und die von B beschriebene Überforderung zu verhindern. Die Herausforderung durch Vielfalt führt sie alleine auf Rahmenbedingungen zurück, die sie auch als Schulleitung nicht beeinflussen kann. Die Verantwortung dafür delegiert sie an eine unbenannte Stelle. Der Terminus „Inklusionskind“ dient offenbar als Bezeichnung für Schüler*innen mit *SPF*, ein konjunktives Verständnis wird vorausgesetzt. Alle anderen Schüler*innen bilden dann die Gruppe ohne zusätzliche Lehrerstunden.

Hier meldet sich C mit einem längeren Beitrag zu Wort:

Inhalt: Vormittagsunterricht ist zu wenig, um Nachteile auszugleichen. C bedauert es sehr, dass der Hort nur für bestimmte Kinder zugänglich ist. So besteht die Gefahr „Verlierer“ zu produzieren. Durch mehr gemeinsame Grundschuljahre könnte man die frühere Separierung in Parallelwelten hinauszögern.

Z 166-207

C: Ja ich denke mal man sieht auch klar, dass eigentlich die Grundschule nach wie vor, vor allem vormittags stattfindet und nachmittags fehlt einfach was und das passt einfach nicht mehr in die heutige Zeit mit so vielen Kindern mit Migrationshintergrund und aus unterschiedlichen sozialen Schichten, wo die Elternhäuser so unterschiedlich sind. Da funktioniert das, ich merke einfach, das funktioniert so nicht mehr. Und mich ärgert es ehrlich gesagt auch ganz arg, wenn ich merke, ok, in den Hort dürfen eigentlich nur die Kinder, die von sich aus schon privilegiert sind, weil sie eben zwei Elternteile haben, die meist beide einen guten Beruf haben und die bekommen dann von der Stadt das Okay, dass dieses Kind in den Hort darf und die Nachmittagsbetreuung bekommt. Und äh dann gibt es wieder die Kinder, die auch den Stempel haben, weil sie sonderpädagogisch äh einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und die können dann auch noch in den Hort gehen. Aber was ist eigentlich ja mit den anderen Kindern so, ich sehe einfach: Wow, was das für ein was ist es für ein Problem, dass diese ganzen Flüchtlingskinder, die es so dringend notwendig hätten, dass die dann nachmittags nach Hause entlassen werden. Und die sind dann größtenteils überfordert mit Hausaufgaben, es gibt halt niemand der ihnen zu Hause helfen kann und da das fehlt einfach noch. Da eine wirkliche Struktur, wie geht man mit diesen Kindern um? Weil so habe ich den Eindruck, wenn wir so weitermachen, dann produzieren wir ziemlich viele Verlierer und eigentlich könnten sie eine riesen Chance sein. Und ich sehe das eigentlich genau so wie ihr, wenn zumindest die Grundschule zwei Jahre länger ginge, wäre es für alle eine Bereicherung, wäre es für alle gut. Weil ich schon denke, jetzt, wenn man sich die gerade die dritte Klasse anschaut die ihr beide ja auch gut kennt. Ähm es wären nach, dieses Schuljahr sind sie noch zusammen und dann werden sich für viele Kinder die Wege für immer trennen, denke ich. Die werden dann in zwei Parallelwelten groß werden: Die einen werden nämlich aufs Gymnasium gehen und die anderen werden bei uns ins SBBZ kommen oder vielleicht ja, Gemeinschaftsschule und da aber sie werden sich wahrscheinlich aus den Augen verlieren und später im Erwachsenenalter dann auch zwei verschiedene Realitäten

haben. Und das finde ich ja traurig anzusehen, manchmal. #00:31:42#
D: Ja...

Diskursbeschreibung

C stimmt der Kritik an den Rahmenbedingungen zu und führt das Thema anhand eines neuen Beispiels weiter: Der fehlende Nachmittagsunterricht stellt den Gegenhorizont zur Ganztagschule dar. Wegen aktuell großer sozialer Differenzen („nicht mehr“), die ursächlich auf eine Zunahme an Migration zurückgeführt werden, erachtet sie eine „Nachmittagsbetreuung“ für alle als notwendig. C erlebt also eine Zunahme an Vielfalt, die nicht mit angepassten Rahmenbedingungen einhergeht. Einem längeren Schultag wird eine differenzausgleichende Funktion zugeschrieben („so dringend nötig“). C differenziert zwischen Kindern, die ein Nachmittagsangebot brauchen/nicht brauchen. Ganztagschule bedeutet eine angemessene Umgehensweise mit Vielfalt. Als Gegenhorizont zur wünschenswerten Nachmittagsbetreuung für alle dient der städtische Hort, der finanziell besser gestellte und Kinder mit *SPF* privilegiert („fehlt einfach noch“). Dieses Privileg durch einen *SPF* betrachtet C kritisch. Diesen beiden Gruppen stellt sie die Gruppe der „Flüchtlingskinder“ gegenüber, die offenbar keinen Zugang zum Hort haben und durch familiäre Umstände dadurch zusätzlich benachteiligt sind. Ganztagschule wird sehr positiv als „Riesenchance“, der Istzustand dagegen als Benachteiligung wahrgenommen. C bestätigt As Orientierung, dass zwei zusätzliche Grundschuljahre sehr hilfreich im Umgang mit Heterogenität wären. Hier zeigt sich eine Parallele zu Fall Grün. Der Istzustand der frühen Separierung wird auch von ihr persönlich und sehr emotional negativ bewertet („traurig anzusehen“). Gleichzeitig zeigt sich hier eine gewisse verordnete Passivität, die momentane Situation wird zwar als ungünstig, aber persönlich nicht veränderbar empfunden. C entwirft einen Gegenhorizont, wie es „eigentlich“ (wird mehrmals verwendet) sein sollte. Eine Verantwortung für Veränderungen wird externalisiert. Die zu frühe Separation dient ihr als Begründung für die Entstehung von gesellschaftlichen „Parallelwelten“ bzw. „verschiedenen Realitäten“. C unterscheidet hier zwei Leistungsgruppen: Gymnasium/SBBZ bzw. Gemeinschaftsschule, die für die verschiedenen Lebenswelten verantwortlich gemacht werden. Grundschule hängt demnach eng mit Gesellschaft zusammen. Als positiver Gegenhorizont werden zwei weitere Grundschuljahre konstruiert, die diese negativen Folgen verhindern könnten. Die Separation wird nur zeitlich, nicht jedoch grundsätzlich in Frage gestellt. Die Sequenz wird mit einer Validierung von D beendet. Es zeigt sich eine Parallele zum Fall Grün.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz I: Unterschiedliche Vielfalt und der schulische Umgang damit/ Schule und Gesellschaft

„...der Begriff Vielfalt ist ja sehr positiv besetzt und nun suggeriert ja so super so ist es immer und so wollen wir es haben, aber so ist es ja eigentlich ganz selten.“

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass die Teilnehmerinnen Vielfalt an der eigenen Schule im gesellschaftlichen und organisationalen Zusammenhang sehen. Inklusion wird theoretisch nicht auf besondere Schüler*innen begrenzt („wir sind ja alle inklusiv“) und positiv bewertet, jedoch im engen Sinn praktiziert.

Die Diskussion verläuft entlang dreier paralleler Stränge:

Einerseits teilen die Diskutierenden das Erfahrungswissen, dass soziale Vielfalt in der Grundschule in Form unterschiedlicher Gruppen gesellschaftlich gegeben („von der ich ausgehe“), nur bis zu einem gewissen Grad bereichernd („Probleme werden zugedeckt“) und normativ anzunehmen ist („absolut positiv“). Der Umgang mit sozialer Vielfalt dient als schulisches Lernfeld, als Vorbereitung auf eine sozial vielfältige Gesellschaft, ist im Unterricht befriedigend zu berücksichtigen und trägt zur Weiterentwicklung der Akzeptanz von gesellschaftlicher Vielfalt bei („auf die soziale Ebene bezogen“). Dies wird als schulische Aufgabe angenommen („wir prägen ja Gesellschaft mit“). Nur aufgrund der Rahmenbedingungen verursachen soziale Unterschiede auch Verunsicherung (Bsp.: Hort). Es besteht eine gemeinsame Verantwortung für alle Kinder, allerdings nur eingeschränkt für diejenigen, die spezielle Förderung in der deutschen Sprache benötigen. Für diese Kinder wird die Verantwortung an eine unbenannte Stelle delegiert.

Andererseits steht der sozialen Vielfalt die sogenannte „didaktische bzw. inhaltliche Differenzierung“, die mit der sozialen Vielfalt einhergeht, aber von ihr unabhängig konstruiert wird, gegenüber („die unterschiedlichen Kompetenzen, die die Kinder mitbringen“). Geringer Sprachstand durch unlängste Migration, ausgedehnte Leistungsdifferenzen und falsche organisationale Etikettierungen werden dagegen als herausfordernde Abweichungen im Unterricht erlebt („wo ich ganz oft der Vielfalt nicht gerecht werde“). Schüler*innen mit Fluchterfahrung stellen eine eigene soziale wie auch Leistungsgruppe dar („Flüchtlingskinder“). Erfahrungen außerhalb der Schule dienen als Erklärung für schulische Schwierigkeiten mancher Schüler*innen, für die es allerdings keine Verantwortlichkeit gibt („...die eine sprachliche Förderung brauchen würden, die wir nicht gewährleisten können“). Handlungspraktisch wird die konjunktive Verantwortung für einen differenzierten Unterricht einerseits und für soziales Lernen

andererseits übernommen, wobei speziell Schüler*innen mit schlechten Deutschkenntnissen Verunsicherung verursachen („das funktioniert so nicht mehr“).

Als dritter Strang werden die gegebenen Rahmenbedingungen kritisch betrachtet. Es herrscht geteiltes Bedauern und Frustration über die derzeitigen Strukturen, die unbeeinflussbar erscheinen und wodurch der eigene Handlungsspielraum auf das soziale Lernen beschränkt bleibt („mich ärgert es“). Ganztagschule, eine längere gemeinsamen Grundschulzeit, eine sozial gerechte Verteilung der Schüler*innen, kleinere Klassen, Doppelbesetzung werden kommunikativ als der Vielfalt entsprechende aber nicht vorhandene Rahmenbedingungen, konstruiert („weil das eigentlich zu wenig ist“). Angemessene inhaltliche Differenzierung bis hin zu Individualisierung wird in der gegebenen Situation als Zumutung und Überforderung für die Lehrkräfte wahrgenommen („und da gelingt es mir nicht immer alle super zu fördern“). Die Verantwortung für unterrichtliche Differenzierung stößt aufgrund schlechter Rahmenbedingungen (zu wenig Doppelbesetzung, kein Ganztag, Wegfall bestimmter Schüler*innen durch eine private Schule, zu wenig Grundschuljahre) an Grenzen.

SEQUENZ II: Zusammenarbeit durch Inklusion

Inhalt: Der Austausch mit einer Fachkraft ist in der Inklusion „super bereichernd.“ Dadurch erweitert sich der eigene Blick. Davon profitieren alle Kinder. Durch gemeinsamen Unterricht hat man einen neuen Blick auf alle Kinder. Sonderpädagogisches Know-how und Materialien ergänzen und verändern den Unterricht insgesamt positiv.

Beobachtung von Differenzen: Ohne Inklusion; zu wenige LWS Sonderpädagogik; mehr Kinder mit SPF; Schülerinnen on top; sonderpädagogisches Material und Methodik; strukturierter Unterricht; Unterricht zu zweit; Inklusionskinder; nicht-diagnostizierter SPF.

Z 207- 280

D: Ja und@ ich wollte gar nicht (@), vorhin kam es vielleicht so an, B, als ob ich praktisch das gar so ganz (.) schwarz sehe. Nee, das nicht. Ich wollte einfach nur auf diesen Begriff ähm Vielfalt hinaus. Der, das habe ich ja schon gesagt, der das einem so suggeriert und ich sehe das aber ähnlich wie du, wie ich dich vorhin verstanden habe B. oder wie ich dich erlebe, C. Im Prinzip ähm ich bin ja also ja () habe ich also lange Jahre ohne Inklusionsbereich gearbeitet und dann jetzt erst seit vier Jahren mit. Und ich finde das eigentlich super. Muss ich wirklich sagen. Also klar, kann man jetzt mal sagen zu wenig Stunden und so weiter. Mit dir an der Seite als Sonderpädagogin, das stimmt, ansonsten hat man die aber gar nicht und hat aber trotzdem

Kinder die sowieso auch den Förderbedarf haben und man hat dadurch natürlich eine super Austauschmöglichkeit. Also hat eine andere Fachkraft, die ganz eng an den Kindern dran ist. Das war in der Klasse davor noch extremer, weil da hatten wir einfach mehr Kinder mit Förderbedarf und dann natürlich mehr Stunden mit der Kollegin. Und das finde ich schon einfach super bereichernd und das kommt natürlich auch den Kindern zu Gute. Weil Sie gefragt haben, wie reagieren wir darauf im Unterricht. Als Lehrer, als Lehrerin, habe ich immer eine bestimmte Brille und je mehr Brillen dazu kommen, umso besser. Äh und oft steckt man die manchmal in eine Schublade. Der kann ja gar nicht so gut lesen und stimmt dann aber nicht. Also man lernt sie dadurch in unterschiedlichen Bereichen besser kennen, durch die Unterstützung, finde ich. Und was ich aber auch als riesen, riesen Plus erlebe von der Inklusion und was glaube ich allen Kindern zu Gute kommt ist auch häufig ähm: diese Vielfalt bedeutet ja auch oft, dass sich die Personen, die die scheinbar on top sind, erstmal durchsetzen. In dem Sinne: man erklärt was, man sieht so fünf, sechs Kinder schon so mit hellen Augen. Dann denkt man denen ist gelaufen, die wissen es. Das ist aber ganz oft nicht so, auch nicht bei den Kindern ohne Förderbedarf. Und ich finde dieses Aufmerksam-machen, dass eben jetzt da auch Kinder dabei sind die ganz besondere Unterstützung brauchen, hat mir oft geholfen, noch viel deutlicher zu werden. Das fängt an mit der Tagesstruktur, das geht weiter mit der Lernzielformulierung: also dieses am Ende dieser Stunde werdet ihr. Und das geht auch wirklich hin bis zu einzelnen Anschaulichkeiten, also das finde ich ein riesen, riesen Plus. #00:34:27#

B: Ja das geht mir auch so, dass echt ich so oft auf sonderpädagogisches Material zurück oder Know-How zurückgreife, was ich jetzt halt in den letzten drei Jahren so erleben durfte. Was man tun kann ähm und da total Struktur und Klarheit für mich gelernt habe und einfach für mich gelernt habe, wie wertvoll das ist, wenn ich äh Klarheit schaffe im Klassenraum, in der Organisationsstruktur und so. Und da habe ich davor überhaupt nicht so drauf geachtet ähm und habe da total profitieren können ähm von der Elfi und auch von dir, C. Einfach durch die Zusammenarbeit und das Mitbekommen: ah ok noch kleiner, noch genauer, noch anschaulicher. Also ja, das ist für mich auch ein Ding (..) Und dass überhaupt jemand zweites dabei ist, ist schon ein Ding. Das bräuchte man überall. Also ich glaube nicht, dass unsere Klassen, zumal sie eben nicht mehr so eine große Klasse ist wie jetzt D, bei euch das war, mit Anne. Ähm, mit so vielen Inklusionskindern, sondern jetzt einfach mit so zwei, drei. Ich glaube es ist nicht groß anders, als äh an einer Regelschule ohne Inklusion. Weil da eben auch immer wieder Kinder sind die nicht diagnostiziert sind. Und ja von dem her ist das ein Schritt in die richtige Richtung, dass man überlegt zu zweit zu arbeiten, mehr Teamteaching zu machen. Eben, um auch die unterschiedlichen Brillen zu haben und auch um jemanden zu haben, mit dem man sich austauschen kann. #00:36:03#

C: Ja...

Diskursbeschreibung

D möchte ihre vorherige Reaktion in Bezug auf Vielfalt relativieren. Sie befürchtet, die Kolleg*innen hätten ihre Äußerungen missverstanden, als würde sie Vielfalt der Schüler*innen negativ sehen („das gar so schwarz“). Dies trägt sie lachend und mit einer gewissen Verunsicherung vor. Eine negative Sicht auf Vielfalt scheint kommunikativ unangebracht zu sein, normativ wird eine wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt offenbar erwartet. Dabei lässt D implizit, was sie unter Vielfalt versteht und setzt damit

ein konjunktives Wissen voraus. Sie proponiert nun eine wertschätzende Orientierung in Bezug auf Zusammenarbeit und lobt den Austausch mit der Sonderpädagogin. Diese gute Zusammenarbeit, wenn stundenmäßig auch viel zu wenig, ist überhaupt nur durch Inklusion bzw. Feststellung eines *SPF* bei gewissen Kindern überhaupt möglich. Wieder erfolgt ähnlich Fall Grün eine Orientierung bezüglich der Vorteile von Inklusion. D sieht in der vorher benannten „Etikettierung“ von Schüler*innen also eine Chance auf Doppelbesetzung, die anderenfalls nicht gegeben wäre. Den Gegenhorizont bildet das klassische Setting einer Lehrerin pro Klasse. D hat selbst den Wechsel von einem Setting ohne Inklusion gezielt gewählt („super“). Hier zeigt sich eine Unterscheidung nach nicht-/inklusionen Klassen, die an der Schule vorgenommen wird. In Klassen ohne Inklusion ist Zusammenarbeit organisatorisch ausgeschlossen. Die Sonderpädagogin bezeichnet sie als „Fachkraft“ und als „Expertin“, die „nahe an den Kindern dran ist“. Offenbar fehlt ihr selbst diese Nähe. Hier verschafft ihr der gemeinsame Unterricht Vorteile und gibt Sicherheit. Die eigene Einschätzung der Kinder wird durch die „Brille“ einer zweiten Kraft erweitert oder korrigiert, was sie persönlich positiv bewertet („unterstützend“). Die Verantwortung kann gemeinsam übernommen werden. Zusammenarbeit wird für alle Kinder als gut bewertet. Während die positiven Bewertungen der Situation in Personalform vorgetragen werden, erfolgen die Beschreibungen und Erzählungen in indefiniter Form und deuten damit auf eine allgemeine Annahme hin.

D kommt dann auf einen für sie besonders wichtigen Vorteil von Inklusion zu sprechen („riesen, riesen“): Die Reflexion des eigenen Unterrichts. Es dokumentiert sich, dass Kinder mit besonderen Bedarfen Veränderungen im herkömmlichen Unterricht notwendig machen, die wiederum **allen** anderen zugutekommen („viel deutlicher zu werden“). Als Beispiele führt D auf, dass sie sich nicht mehr so sehr auf die eigene Einschätzung der Kinder verlässt, die scheinbar leistungsstark („on top“) sind. Durch die Anwesenheit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen verändert sich der Blick auf alle anderen. Inklusion wird von D also als Vorteil für alle Kinder wahrgenommen („allen Kindern zugutekommt“). Der individuelle Blick auf Kinder wird der Sonderpädagogik zugeschrieben. Die gemeinsame Verantwortung wirkt sehr entlastend. Dies formuliert D in verallgemeinernder Form.

Als weitere Veränderungen nennt B elaborierend die Tagesstruktur und die Anschaulichkeit. Die Veränderung im eigenen unterrichtlichen Handeln empfindet sie als großes Plus von Inklusion. Diese Orientierung wird von B mit weiteren Beispielen validiert. Besonderes Material (was nicht näher beschrieben, aber von allen verstanden wird), „Organisationsstruktur“ im Klassenzimmer und „Klarheit“ rechnet sie der

sonderpädagogischen Expertise in ihrer Klasse zu. Es dokumentiert sich, dass der gemeinsame Unterricht positiven Einfluss auf die gemeinsame Handlungspraxis hat. Beide Lehrer*innen konstruieren hier einen Unterschied zwischen sich und den Sonderpädagog*innen, denen andere Kompetenzen zugerechnet werden. Teamteaching und Austausch mit einer zweiten Lehrkraft wird allgemein und konjunktiv als wichtiger Baustein und eine Bereicherung im inklusiven Setting wahrgenommen und als genereller Wunsch artikuliert. Diagnostizierte „Inklusionskinder“ bilden einen Gegenpol zu solchen Kindern, die „nicht diagnostiziert“ sind aber trotzdem besondere Bedürfnisse haben. Besondere Bedürfnisse werden als Gegenteil zu nicht benannten „allgemeinen“ Schüler*innen konstruiert. Als Gegenhorizont erscheint ein undifferenzierter und unreflektierter Unterricht einer einzelnen Lehrkraft, die sich nur am Allgemeinen orientiert. Nicht-Inklusionskinder machen zwar einen Unterschied, der Unterschied zu einer Regelklasse wird dann jedoch entdramatisiert. Nicht die „etikettierten“ Inklusionskinder“ bilden eine eigene Gruppe, sondern alle Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen. Hier zeigt sich eine Parallele zu Fall Grün und ein Kontrast zu den Fällen von Typ I. Dies wird von C abschließend validiert.

Zusammenfassung des Orientierungsrahmens Sequenz II: Zusammenarbeit und Inklusion

„Und dass überhaupt jemand zweites dabei ist, ist schon ein Ding. Das bräuchte man überall“

In dieser Sequenz dokumentiert sich eine Orientierung daran, dass Zusammenarbeit und Austausch, selbst nur in geringem Umfang, als Vorteil eines inklusiven Settings und als Bereicherung erachtet werden („ansonsten hätte man die ja gar nicht“). Zusammenarbeit mit einer Fachkraft ermöglicht die Reflexion eigener Handlungspraxis, entlastet von alleiniger Verantwortung für alle Schüler*innen („das kommt natürlich auch den Kindern zugute“) und verschafft Sicherheit. Vom gemeinsamen Unterricht können alle Schüler*innen auf unterschiedliche Weise, aber auch die Lehrkräfte („super bereichernd“) profitieren. Sonderpädagogische Expertise ist in der Grundschule insgesamt wertvoll, aber nur durch offizielle Inklusion und die „Etikettierung“ bestimmter Schüler*innen zu erreichen, was kritisch gesehen wird („Trotzdem Kinder, die sowieso auch Förderbedarf haben“). Dabei erfolgt die Zusammenarbeit nicht nur in Bezug auf eine bestimmte Gruppe („Ich glaube es ist nicht groß anders, als an einer Regelschule ohne Inklusion“). Diese Orientierung bildet einen Kontrast zu den Fällen aus Typ I und eine Parallele zu Fall Grün. Aufgrund unzureichender struktureller Bedingungen wird eine Zusammenarbeit allerdings eingeschränkter möglich, als die Teilnehmer*innen das für sinnvoll erachten würden („ein Schritt in die richtige Richtung“).

Eine weitere Orientierung zeigt eine Wertschätzung der sonderpädagogischen Expertise für alle Schüler*innen. Auch hier zeigt sich eine Parallele zu Fall Grün.

SEQUENZ III: Unterricht und Differenzierung

Inhalt: Die Differenzierung nach drei Niveaustufen ist zwar eine „Krücke“, aber sie erleichtert die Unterrichtsvorbereitung. Drei Niveaustufen sind nicht immer passend und ausreichend. Individualisierung wäre eigentlich notwendig, ist aber nicht leistbar. Zur Leistungsdifferenzierung dient die Einteilung der Schüler*innen durch die Lehrerin in drei Gruppen auf verschiedenen Niveaustufen, die im Unterricht parallel laufen. Die drei Schwierigkeitsstufen werden für die Kinder durch die Anzahl von einem bis drei Würfeln gekennzeichnet. Mit inhaltlicher Differenzierung ist B nie zufrieden, mit einzelnen kooperativen Lernformen in Schulstunden schon. Individualisierung ist zeitlich nicht leistbar.

Beobachtung von Differenz: schwierige Sachen; nicht so viele Aufgaben machen; DAZ; kooperative Lernformen; andere Aufgaben; Schwächen; Nicht-lesen-können; Inklusionskinder

Z 332-397

D: Was mehr so eine Krücke ist, was wir aber auch nutzen, sind die unterschiedlichen Niveaustufen. Das ist natürlich eigentlich, bösartig formuliert, dieses dreigliedrige Schulsystem oder viergliedrige eigentlich schon wieder Klassenzimmer geholt. Nämlich ein Würfel, zwei Würfel, drei Würfel. Äh und dann sind die Kinder die schwierige Sachen machen, nehmen die drei Würfel und die Kinder die nicht so viele machen nehmen einen Würfel. Es ist aber eine wahnsinnige didaktische Erleichterung in der Vorbereitung von den Materialien. Ähm und deswegen nutzen wir das auch. Das führt aber manchmal bei den Kindern untereinander, habe ich das Gefühl zu so einem: wie viel Würfel hast du? Das finde ich nicht ganz so einfach. Ja, vielleicht gebe ich den Sprechball erst mal weiter. #00:39:42#

B: Reicht ja auch gar nicht in der Differenzierung. #00:39:47#

D: // hm (bejahend) #00:39:48B:

B: Also mir geht es dann jetzt gerade beim Lernpaketepacken, wo ich extra drauf achte als bei anwesende Person, nochmal differenzieren kann und dann irgendwie merke: ah ok ähm, die Aufgabe ist jetzt doch zu schwierig für das Kind ich gebe von mir Unterstützung oder ich gebe nochmal eine ganz andere Aufgabe, weil ich spontan reagieren kann. Und wenn ich dann Lernpakete packe, merke ich immer wieder, also das eins, zwei, drei funktioniert halt auch nicht. Ähm, dann sind da Kinder dabei, für die passt das halt einfach nicht. Und dann sind noch DaZ Kinder dabei #00:40:19#

C: //hm (bejahend)#00:40:19#

B: // und dann sind es am Ende doch sechs verschiedene Lernpakete und eigentlich merke ich dann muss ich halt siebenundzwanzig verschiedene machen (@).

B: ... Und keine Ahnung, wie man das schaffen soll. Also es ist eigentlich nie so, dass ich zufrieden bin. Ich bin mit manchen Unterrichtsstunden zufrieden, weil sie als soziales System gut funktioniert haben und weil wir eben was Kooperatives gemacht haben. Und da finde ich kooperative Lernformen halt super toll, weil die oft so eine Differenzierung in sich ermöglichen und dann bin ich vielleicht mal nach einer Unterrichtsstunde zufrieden. Aber mit dem Material, was ich vorbereite, bin ich eigentlich nie zufrieden. Das ist immer so, dass ich denke: ah das muss jetzt halt reichen, weil mehr Zeit habe ich jetzt halt auch nicht und das finde ich schon echt anstrengend manchmal #00:41:05#(3)

C: hm (bejahend) Ja, ich finde es gibt, man kann es in verschiedene Bereiche einteilen, wo Kinder ihre Schwächen haben oder so. Also es gibt klar den einen Teil der in Mathe einfach Zahlwertverständnis, die einfach das große Defizite in Mathe. Und dann gibt es so den Bereich Lesen, wo auch ganz viele, wo manche einfach gar nicht lesen können. Und dann kriege ich es mit am SBBZ, da kommen dann Kinder in die Fünfte, die in der Fünften noch kein Wort lesen können. Also nicht übertrieben, äh, habe ich so erlebt. Jetzt hier. Und dann haben wir trotzdem einen ganz großen Bereich DAZ mit Wortschatz und mit, mit grammatischen Strukturen und das sind, das betrifft halt sowohl Inklusionskinder, als auch ähm normale Kinder in Anführungsstrichen. Also die keinen Förderbedarf haben.

Diskursbeschreibung

Leistungsdifferenzierung auf drei Niveaus wird von D einerseits kritisch als Abbild des dreigliedrigen Schulsystems betrachtet und auch hinterfragt. Andererseits dienen Niveaugruppen, mangels alternativer Ideen, der eigenen Arbeitserleichterung in Bezug auf Leistungsdifferenzierung. Mit der Metapher der „Krücke“ verdeutlicht sie die Niveaustufe als alternativloses Hilfsmittel. D nimmt in Kauf, dass diese Art der Differenzierung auch zu ungleichwertigem Vergleich bei den Kindern untereinander führt („wieviel Würfel hast du?“). Während eine vorherige Erzählung über die individualisierende Methode „Feedback“ im Singular vorgetragen wurde¹⁰⁷ und damit auf eine persönliche Erfahrung hindeutet, verwendet D für die Überlegungen zum Würfelsystem die allgemeinere Pluralform. B differenziert nun diese Beobachtung dahingehend, dass die Bereitstellung von drei Lernniveaus gar nicht das volle Leistungsspektrum abbilden können, was von D validiert wird. Die Verantwortung für passenden Aufgaben auf dem Niveau der einzelnen Kinder liegt alleine bei der Lehrerin. Am Beispiel der Erstellung der coronabedingten Lernpakete während der Schulschließung macht B deutlich, dass die Differenzierung in drei Niveaus sich als insgesamt unzureichend erweist, insbesondere unter Berücksichtigung der Kinder mit Sprachförderbedarf DaZ. Schüler*innen mit DaZ bilden wieder eine schwer zu fördernde Gruppe, die zu besonderer Verunsicherung führt. Diese Orientierung validiert C. B beschreibt anschließend ein Dilemma: das Einteilen der Kinder und Aufgaben nach

¹⁰⁷ Anmerkung: diese Sequenz wurde nicht übernommen.

Gruppen von Niveaustufen zwar zu einer unzureichenden und ungenauen Differenzierung. Hier liegt eine geteilte kritische Orientierung vor. Eine weitere Differenzierung oder Individualisierung wäre aber mit so viel Mehrarbeit verbunden, dass es alleine nicht zu leisten ist. Dass keine siebenundzwanzig verschiedenen Lernpakete vorbereitet werden können, trägt B beinahe entschuldigend vor. Auch hier besteht eine deutliche Parallele zu Fall Grün.

B knüpft validierend an die Orientierung an. Individualisierung wird kommunikativ als erforderlich, jedoch alleine nicht leistbar erlebt („wie man das schaffen soll“). So kommt es für B zu einer persönlichen Verunsicherung und Unzufriedenheit. Der Umgang mit sozialer Vielfalt, der durch kooperative Lernformen handhabbar und daher als lösbare Aufgabe wahrgenommen wird („super toll), führt dagegen zu persönlicher beruflicher Zufriedenheit. Diese kooperativen Lernformen bleiben implizit auf soziale Differenzierung begrenzt. Dagegen wird Individualisierung als zeitintensive und pauschal nicht als lösbare Aufgabe erachtet („das muss jetzt halt reichen“). Dies erzeugt Verunsicherung und Frust, weil es normativ eigentlich anders sein sollte. Die Verantwortung für eine passgenaue Differenzierung liegt alleine bei einer Lehrerin. Also nicht die Leistungsheterogenität an sich, sondern der Mangel an Handlungsmöglichkeiten wird zum Problem. Dies bestätigt C, indem sie die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Kinder in den unterschiedlichen Fächern aufzählt. Nicht-Lesen-Können in einem bestimmten Alter empfindet sie als besondere Schwierigkeit. Auch mangelnde Deutschkenntnisse stellen eine besondere Herausforderung dar, womit sie an vorherige Orientierungen anschließt. Die besondere Problematik vereint „normale Kinder“, deren Bezeichnung sie in Frage stellt aber dennoch benutzt und so bezeichnete „Inklusionskinder“ zu einer gemeinsamen Gruppe, so dass hier eine besondere gemeinsame Verantwortung aller Lehrkräfte besteht. Zwar besteht der Vergleich mit einer „normalen“ Allgemeingruppe, die aber möglichst unbezeichnet bleibt. Eine Individualisierung aufgrund der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird als nicht erfüllbare Erwartung erlebt. Individualisierung bildet den wünschenswerten, aber nicht realisierbaren Gegenhorizont zur Praxis der Einteilung nach Leistungsgruppen.

Zusammenfassung des Orientierungsrahmens Sequenz III: Unterricht und Differenzierung

„Das ist immer so, dass ich denke: ah, das muss jetzt halt reichen, weil mehr Zeit habe ich jetzt halt auch nicht und das finde ich schon echt anstrengend manchmal“

Fall Lila teilt das Erfahrungswissen, dass unterrichtliche Individualisierung in Form personalisierter Aufgaben zwar kommunikativ notwendig wäre, aber nicht praktikabel ist („und eigentlich merke ich, ich muss halt 27 Verschiedene machen“). In ihrer Handlungspraxis konstruieren die Lehrkräfte daher Leistungsgruppen, die dem gegliederten Schulsystem entsprechen („ein Würfel, zwei Würfel, drei Würfel“). Die angemessene Differenzierung und Individualisierung wird in der Verantwortung einer Lehrkraft erlebt. Handlungspraktisch ist dies nur in Form einer Differenzierung nach drei Niveaus als „Krücke“ leistbar. Die eigene Erwartung an weiterreichende Leistungsdifferenzierung oder Individualisierung kann alleine nicht erfüllt werden, so dass diesbezüglich keine („nie“) Zufriedenheit und Verunsicherung entsteht. Kinder mit DaZ stellen für alle eine besondere Herausforderung dar, für die es bisher keine Handhabe gibt („und dann sind da noch DaZ Kinder“). Die Orientierung erfolgt handlungspraktisch in unterrichtlichen Interaktionen offenbar an durchschnittlichen Deutschkenntnissen. Eine Diskriminierung leistungsschwächerer Schüler*innen durch andere wird als unveränderbar wahrgenommen („nicht ganz so einfach“). Kooperative Lernformen kommen zur Leistungsdifferenzierung nicht zum Einsatz.

SEQUENZ IV: Unterschiedliche Förderangebote für bestimmte Schülergruppen/ Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Hausaufgabenbetreuung und Angebote der Lerntherapeutin sind eine große Hilfe, aber auf bestimmte Schülergruppen beschränkt. Die Zuständigkeit für die Gruppe der Kinder mit Fluchterfahrung ist nicht geklärt. Kinder mit SPF dürfen nicht an Lernförderung teilnehmen, weil sie bereits durch die Sonderpädagogik gefördert werden. Man müsste bessere Koordination und andere Strukturen insgesamt schaffen.

Beobachtung von Differenz: Geringer Deutschwortschatz; zuständig; Flüchtlingskinder; SPF. Die Kinder werden durch die Organisation in verschiedene Fördergruppen eingeteilt. Förderangebote finden gruppenbezogen und nicht individualisiert statt.

Z 413-458

C: Da muss man erst am Schuljahresanfang anfangen, ah, wer darf in die Hausaufgabenbetreuung, was können wir noch irgendwie machen, dass die Kinder, die eben noch so einen kleinen Wortschatz haben, also Flüchtlingskinder, einfach mal als Überbegriff, so wie kriegt man die irgendwo unter. Wie kriegt man die irgendwo gefördert und inwiefern fühle ich mich für die Kinder zuständig und mache ich drauf aufmerksam oder macht ihr beiden auf sie aufmerksam. So, wer ist eigentlich, wie wo zuständig jetzt für die. Und das, das finde ich macht es so

wahnsinnig schwierig. Und ja, wir haben verschiedene Helfer da, wie zum Beispiel Lerninstitut, die helfen ja, ach, da komm ich gerade nicht drauf die #00:43:41#

A: //Begabtenförderung?

B: //Charlotte

C: Charlotte meine ich. Ja danke, B., genau und dann kriege ich halt mit, ja was die eigentlich Tolles macht, so die hat auch wow und kann von der eigentlich lernen so. Und denke, wow, das wäre jetzt was da hätte ich jetzt spontan in Deutsch so, eine Schülerin, wo ich sagen würde, oh ja ich glaube das wäre total wichtig, dass die eine Förderung von der auch zusätzlich bekommt. Aber darf sie ja nicht, weil das Kind ist ja bei mir und hat den sonderpädagogischen Förderbedarf. Und da hebeln wir uns gegenseitig aus. Eigentlich glaube ich könnte man noch viel mehr schaffen, wenn man da noch mehr noch andere Struktur noch gemeinsam dran arbeiten #00:44:20#

D: Du sprichst jetzt an, dass das Lerninstitut Kinder, die schon einen festgestellten Förderbedarf haben, nicht fördert oder? #00:44:31#

C: Ja #00:44:32#

D: genau finde ich auch total schwachsinnig #00:44:33#

C: //genau, genau so, wie ich eigentlich sagen kann: nö das Flüchtlingskind hat doch keinen Förderbedarf, das fördere ich nicht. #00:44:41#

D: //genau @ #00:44:41#

C: // Pech, so. Und da denke ich, wenn man da noch mehr miteinander kooperieren, könnte man noch, noch viel mehr leisten auch mit den wenigen Mitteln die wir leider haben.

Diskursbeschreibung

C konstruiert eine homogene förderbedürftige Gruppe von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen. Sie zeigt aber eine Verunsicherung bezüglich der ungeklärten Zuständigkeit für diese Gruppe („wer ist eigentlich wie, wo zuständig“), was für sie eine schwierige Situation darstellt. Die nichtgeklärte Verantwortung, die sie eigentlich bereit wäre zu übernehmen („mache ich darauf aufmerksam?“), führt bei C zu Verunsicherung. C ist kommunikativ bereit, Mitverantwortung zu übernehmen, („mache ich darauf aufmerksam“), kann das Problem der Zuständigkeit handlungspraktisch jedoch nicht lösen. Den Ausschluss der Schülerin mit *SPF* aus der Lerntherapie, der mit einer bereits stattfindenden sonderpädagogischen Förderung begründet wird, empfindet sie als hinderlich für Kooperation und Koordination von Förderangeboten. D unterstreicht und verschärft den Gegenhorizont und diese gängige Praxis, mit „total schwachsinnig“ als ineffektiv. C stellt dem die eigene (bessere) Praxis als positiven Horizont gegenüber, indem sie die Gruppe der „Flüchtlingskinder“ nicht aus ihrer Fördergruppe ausschließt (obwohl sie es könnte), was D bestätigt. Mit dem Wunsch nach einer sinnvolleren Nutzung der als gering erachteten Förderangebote wird das Thema beendet.

Zusammenfassung des Orientierungsrahmens Sequenz IV: Förderangebote

„Und da denke ich, wenn wir da noch mehr miteinander kooperieren, könnte man noch, noch viel mehr leisten auch mit den wenigen Mitteln, die wir leider haben.“

In der Sequenz dokumentiert sich, dass Verantwortungen für besondere Förderung an der Fallschule ungeklärt bleibt und die Koordination durch organisationale Vorgaben nicht zu befriedigender Handlungspraxis führen („eigentlich könnte man viel mehr schaffen“) und Verunsicherung hinterlassen. Die Einteilung der Schüler*innen auf Organisationsebene nach bestimmten Fördergruppen wird von der Gruppe erneut in Frage gestellt („total schwachsinnig“). Eine bessere Koordination der unterschiedlichen Unterstützungsangebote wird nicht im eigenen Handlungsspielraum angesiedelt. Eine gemeinsame Verantwortung zur Verbesserung von Strukturen liegt nicht im Handlungsbereich des Falls („Pech, so“). Allerdings bleibt die Orientierung bezüglich der Einteilung der Schüler*innen nach bestimmten Fördergruppen handlungspraktisch kritisch.

SEQUENZ V: Rahmenbedingungen und Strukturen

Inhalt: Die Schüler*innen nehmen eine wertende Haltung bezüglich der Leistungsniveaus ein. Dies ist der geringen Stundenzahl zur Doppelbesetzung geschuldet, die separate Förderung der Schüler mit *SPF* notwendig macht. Schüler*innen mit *SPF* sind sozial weniger integriert. Durch Corona wurden Versuche gestoppt, dies aufzubrechen. Im Distanzunterricht vergleichen sich die Schüler*innen untereinander noch mehr, wobei die Schüler*innen mit *SPF* „außen vor“ sind. Durch die separierte Förderung der beiden Kinder mit *SPF* kommt es in Bs Klasse zu einer Geringschätzung der Kinder.

Beobachtung von Differenz: Einserwürfel; mehr (vier) Kinder mit *SPF*; hochbegabt; Wertigkeit in Deutschland; Kleine; dritte/vierte Klasse; kognitive Fächer; Inklusionskinder; Gymnasium/Realschule; SBBZ/andere Schulen; Unterstützung im Elternhaus; andere Hefte; nicht so schwierige Aufgaben

Z 489-515

B: Was mir noch aufgefallen ist, D, weil du das mit drei Niveaustufen so gesagt hast und dass dann manche gucken: ah du hast nur ein Blatt mit einem Einserwürfel drauf. Ähm, das finde ich eigentlich auch total traurig, dass wir das nicht hinkriegen, ähm irgendwie auch Förderung so aufzubauen und so zu verkaufen, dass das nichts Schlechtes ist. Also es gab ja mal die Zeit als die Elfi da war, die war zehn Stunden bei mir in der Klasse drin, das war wirklich eine richtig große Luxussituation mit vier Kindern mit Förderbedarf Lernen. Und da haben wir sowas gemacht wie Co-Teaching, also zu zweit unterrichten. Und die Elfi hat dann auch Kinder die da im Hochbegabtenbereich waren,

rausgenommen und mit denen eine Förderung gemacht so. Und hat die dann nochmal extra gefordert und da ist es mal kurz gelungen, den Kindern gegenüber nicht, obwohl wir es ja nicht formulieren, also ich glaube wir geben uns alle extra Mühe, dass es nicht dieses Bild haben soll, wenn man raus geht mit C, dann kann der was nicht oder dann ist der irgendwie schlechter. Also vielleicht kann er was nicht, das könnte man ja auch so stehen lassen. Aber dass immer diese Hierarchie und diese Hackordnung dadurch entsteht, das finde ich ganz schrecklich und weiß nicht wie wir die wie wir das verhindern können. #00:47:22#

A: Ja, diese Wertigkeit, die die Schulen haben und das setzt sich ja in der fünften Klasse schon oder Mitte der vierten natürlich extrem durch mit dem: wo gehst du hin wo gehst du hin.

Es folgt eine sehr allgemeine Beschreibung durch A und ein Beitrag von C, die nicht elaboriert werden. Dann meldet sich C mit einer immanenten Nachfrage zu Wort.

Z 551-556

C: Ich weiß gar nicht findet, ihr es also B und D so sehr, dass die Kinder da schon drauf schauen: wer geht da mit Frau C manchmal mit oder habt ihr den Eindruck, das ist schon sehr extrem ausgeprägt. #00:49:53#

B und D: // (nicken). #00:49:53#

Diskursbeschreibung

C greift an dieser Stelle eine frühere Proposition von B auf und validiert sie. Die Abwertung von einer Niveaustufen (die durch die Würfel besonders sichtbar werden) durch manche Schüler*innen, erlebt sie als gemeinschaftliches Versagen der Schule („dass wir das nicht hinkriegen“). Eine gleichwertige und respektierende Haltung der Schüler*innen gegenüber allen Lernniveaus gelingt offenbar nicht, wird aber als Gegenhorizont und Wunsch artikuliert. Die Aussage „es so zu verkaufen, dass es nichts Schlechtes ist“ bringt die Problematik deutlich zum Ausdruck: Wenn die Würfelanzahl der Dreigliedrigkeit der weiterführenden Schularten entspricht, dann steht ein Würfel für weniger Leistungsvermögen und eine gesellschaftlich schlechter bewertete Schulart als drei Würfel. Über dieses Wissen verfügen Lehrkräfte und Schüler*innen. Die Bemühungen, interaktiv eine Gleichwertigkeit herzustellen, gelingen daher nicht. Es besteht der Anspruch, im Unterricht etwas gleich wertzuschätzen, was de facto gesellschaftlich nicht gleichwertig ist. B vergleicht dann die derzeitige unterrichtliche Versorgung mit einer vergangenen „Luxussituation“. Eine größere Zahl von Kindern mit *SPF* führte damals zu einer häufigeren Doppelbesetzung durch die Sonderpädagogin. Die Förderung durch die Sonderpädagogin blieb nicht auf die Kinder mit *SPF* begrenzt, sondern erstreckte sich auf andere Schüler*innen mit besonderen Bedarfen wie „Hochbegabte“. Die von ihr als „co-teaching“ bezeichnete Konstellation stellt zur momentanen Situation einen Gegenhorizont dar. Aktuell findet eine besondere Förderung durch die Sonderpädagogin offenbar nur für die Schüler*innen mit *SPF* statt.

Eine strukturierte Zusammenarbeit, die Geringschätzung vermeiden könnte, ist bei wenigen Stunden offenbar schwer möglich. Worin die Bemühungen der Lehrkräfte bestehen („geben uns alle extra Mühe“), Diskriminierung zu verhindern, bleibt implizit. Jedenfalls kommt es dadurch nicht zur gewünschten Gleichstellung aller Lernniveaus. Die separierte Förderung mancher Schüler*innen durch C verursacht eine „Hierarchie“ (auch: „Hackordnung“) unter den Kindern, was bei B Verunsicherung und Hilflosigkeit auslöst und in einer indirekten Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten endet. A verallgemeinert diese Situation auf die Schule und das Bildungssystem. Sie expliziert nun die zuvor implizit gebliebene Problematik der ungleichen Schularten. Mit ihrer Nachfrage bezüglich des Urteils der Schüler*innen greift C eher an der Wahrnehmung zweifelnd das Thema auf. Die Frage wird von B und D zunächst mit einem Nicken beantwortet.

Es folgt eine Einschätzung durch C, die von den Kolleginnen nicht geteilt wird, bevor sie die Problematik, die B eingebracht hat, aufgreift und überrascht nachfragt.

B und D bestätigen non verbal die besondere Stellung der Kinder in der Klasse, die separiert von C gefördert werden. Darauf reagiert C zunächst mit einem argumentativen Beitrag (ohne Textausschnitt). D kommt anschließend auf Cs Frage zurück:

Z 588-646

D: Ja, C, um auf deine Frage zu antworten: Ich habe auch nicht den Eindruck, dass es eigentlich um die Kinder geht die einen sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt bekommen haben, sondern die sind da fast eher so ein bisschen außen vor, da finde ich ist eher das Problem der sozialen Integration, also der ehrlichen sozialen Integration. Also, dass die sich zum Beispiel mal mit anderen Kindern verabreden die keinen Förderbedarf haben, was relativ selten zum Beispiel ist.

C: // genau

D: haben wir auch schon versucht aufzubrechen, aber ist jetzt natürlich unter Pandemie Bedingungen völlig zum Scheitern verurteilt.
#00:52:12#

C: unverständlich

D: //und, aber, dass die Kinder ohne Förderbedarf, das ist sozusagen da wird also da ist ehrlich gesagt jetzt diese Homeschooling Zeit hat das fast noch verschärf. Weil, wahrscheinlich haben sie sich dann da findet ja auch nur noch das statt, nur noch Deutsch Mathe mehr oder weniger. DAZ-Unterricht mal relativ dünnlich weil oder dann sind halt Leseaufgaben, die dann auch wieder differenziert sind und das hat das eigentlich noch verschärft. Weil, die tauschen sich trotzdem untereinander aus: wer macht welche Aufgaben wie schwer ist das und das ist und da haben wir natürlich wenn die Klasse auf ist viel, viel mehr Möglichkeiten ähm offenerer Aufgaben zu stellen. Zum Beispiel: Sachunterricht oder im Musik, im Sportunterricht, in diesen ganzen Sachen wie Klassenrat, Morgenkreis äh, warme Dusche der Woche. Das fällt alles weg und das finde ich schon krass. Also nicht nur für die Kinder, die ähm zuhause keine gute Unterstützung haben, sondern auch für die Kinder @ die zuhause eine gute Unterstützung haben, weil mein Eindruck war, die wurden besonders so, die haben gearbeitet wie die Irren. Das waren sicher nicht nur die Kinder sondern bestimmt auch die

Eltern #00:53:16#

(4)

B: Äh, um auch auf deine Frage zu (3) ähm, ich merke schon, also die, anderen Kinder haben eben inzwischen mitgekriegt, dass Thomas und der Gregor andere Hefte haben. Und dann, ähm, hatte ich ja äh Josi und Lisa, denen ich auch andere Hefte gegeben habe. Und die waren dann so: aber ich gehe doch gar nicht zu C. Und ähm #00:53:45#

C: //hm (bejahend)

D: also, die haben schon, schon gemerkt, dass da ein Unterschied ist und die wollten das auch erst nicht haben. Bis sie dann irgendwann gemerkt habe, dass es viel entspannter ist, diese Aufgaben zu lösen, weil sie eben nicht so schwierig sind. Aber @, äh #00:53:57#

C: // @ #00:53:57#

B: //bis dahin war schon s: ja, aber das sind ja nur Thomas und der Gregor, die es immer nicht können. Also, ich (..) habe schon das Gefühl, dass die da, dass die da, irgendwie ein negatives, negatives Bild von haben, was ich so schade finde.

Diskursbeschreibung

D nimmt die Schüler*innen mit *SPF* als sozial wenig integriert und außerhalb der Leistungskonkurrenz anderer unbenannter Schüler*innen wahr. Sie schildert nun eine eingreifende Aktivität von Seiten der Lehrkräfte (sie wechselt vom singulären Personalpronomen zum pluralen Personalpronomen), um die Kinder mit *SPF* besser zu integrieren („haben wir schon versucht aufzubrechen“), was coronabedingt nicht weitergeführt wurde. In jedem Fall bilden die Kinder mit *SPF* innerhalb der Schülerschaft eine besondere Gruppe. Durch Homeschooling hätten sich die Vergleiche der (anderen) Kinder untereinander eher verschärft. Dagegen wird der Präsenzunterricht als positiver Gegenhorizont erachtet, der „offenere“ Aufgabenstellungen und daher weniger Vergleichbarkeit und Konkurrenz ermöglicht. Die hohe Konzentration auf Inhalte in Deutsch und Mathe durch Distanzunterricht sieht D in Sachen Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt als großes Manko. Andere Fächer bieten sich eher zur Wertschätzung an (Parallele zu den Fällen Blau und Grün), fallen im Distanzunterricht, von ihr als „Homeschooling“ bezeichnet, jedoch weg. B kommt ebenfalls auf Cs Nachfrage zu sprechen. Sie bestätigt den besonderen Status der beiden Schüler mit *SPF* durch andere Materialien und die separierte Förderung durch C. Sie äußert Bedauern über die besondere Stellung und die negative Zuschreibung anderer Kinder mit „Nichtkönnen“, sieht offenbar aber keine eigene Handhabe („was ich so schade finde“). Die separierende Förderung wird als notwendige Fördermaßnahme konstruiert. Für die diskriminierenden Folgen übernehmen die Lehrkräfte keine Verantwortung. C greift das Thema später in Zeile 980 wieder auf, als sie über den Umgang mit Heterogenität ganz allgemein spricht und bestätigt damit eine gemeinsame Orientierung.

Zusammenfassung des Orientierungsrahmens Sequenz V: Rahmenbedingungen und wie Kinder mit Unterschieden umgehen

„Aber, dass immer diese Hierarchie und diese Hackordnung dadurch entsteht, das finde ich ganz schrecklich“

Die gemeinsame Orientierung der Diskutierenden zeigt sich im normativen Anspruch einer gleichwertigen Toleranz von Leistungsdifferenzen durch die Schüler*innen („ich glaube wir geben uns alle extra Mühe“). Der Fall nimmt die Diskriminierung der zieldifferenten Schüler*innen, die durch Aufgaben mit einem Würfel oder gesonderte Förderung durch C sichtbar wird, als Problem wahr („Hackordnung“). Für dessen Bearbeitung wurde bisher trotz Bemühungen keine zufriedenstellende Lösung gefunden. Die eigenen Bemühungen bleiben unbenannt, verantwortlich sind die aktuell schlechteren Rahmenbedingungen (davor: „Luxussituation“),

Unterschiede im sozialen Lernen können normalerweise besser abgemildert werden („...da haben wir natürlich wenn die Klasse auf ist viel, viel mehr Möglichkeiten ähm offenere Aufgaben zu stellen“). In der Notwendigkeit zwischen inhaltlicher Förderung und sozialer Ausgrenzung abzuwägen wird ersteres beibehalten und letzteres in Kauf genommen („ich weiß nicht, wie wir das verhindern können“).

SEQUENZ VI: Zusammenarbeit und Förderung unter schwierigen Bedingungen

Die GDL fasst zusammen, was sie bisher über die Art der Kooperation zwischen Grundschullehrerin und Sonderpädagogin verstanden hat und fragt nach konkreten Beispielen im Bezug auf die Zusammenarbeit.

Inhalt: C ist als Sonderpädagogin neu in der Grundschule. Sie hat unzählige Aufgabe in verschiedenen Klassen. Die Situation ist sehr schwierig, da ihr pro Schüler*in nur zwei Stunden zur Verfügung stehen. Eine optimale Förderung ist so nur durch separate Förderung möglich. Die Bedingungen für Zusammenarbeit sind schlechter geworden. Dadurch ist Austausch schwieriger, aber nicht unmöglich geworden.

Beobachtung von Differenz: Kleine; längere Zusammenarbeit; mehr Stunden pro Klasse; Einzel/Gruppenunterricht; Inklusionsunterricht; Flüchtlingskinder; Differenzierungsraum; relative viele Absprachen; nicht ganz klar strukturierte Zusammenarbeit; Inklusionskinder; weniger Sprachkenntnisse

Z 675-735

C: Ja, also konkret, klar haben wir also ich denke im letzten Schuljahr, also ich bin, eh ich bin neue Sonderpädagogin, neu in der Grundschule, neu mit Kleinen und komme an eine Grundschule wo einmal die B vorher eine längere Zusammenarbeit mit einer Elfie gehabt hat und die D (unv.) langjährige Zusammenarbeit auch mit einer Kollegin gehabt hat. Und die hatten beide viel, viel mehr Stunden als ich in

den Klassen. So und das war für mich jetzt erstmal überhaupt da rein zu kommen: wow, was ist eigentlich der Unterrichtsstoff von Klasse zwei und Klasse drei. Ich hatte vorher zuletzt eine Neunte#00:56:18#

D: //Und in allen vier Klassenstufen, ne, erste, zweite, dritte, vierte

C: //und mittlerweile in allen vier Klassenstufen und dann überlegt man sich: ok, also eigentlich theoretisch sollten wir gelegentlich Teamteaching machen, ihr und ich sollte natürlich gucken, dass ich die Kinder so gut wie möglich äh fördere. Sowohl im, äh Einzelunterricht, also in all diesen Formen die es vom Inklusionsunterricht gibt. So, habe aber nur ein bestimmtes Stundenkontingent, so. Und dann kommt noch Corona dazu: ich darf die Kinder nicht mischen. Ah, o, ähm, ja: wie war das nochmal mit der Alles-fressenden-Wollmilchsau @, so irgendwie kommt man sich dann manchmal vor. Ah ja ok, dann soll ich hier jetzt irgendwo alles leisten, am besten noch bei allen Kindern einen individuellen Wochenplan erstellen. Und dann noch Teamteaching und ach ja außerdem habe ich noch zwei Stunden im Hort und ähm, äh ja, also beziehungsweise vier Stunden im Hort in der Betreuung irgendwie: wow, das ist ganz schön, richtig, ganz schön viel. Und mittlerweile komme ich eher zu dem Schluss, wenn ich die Kinder mit den wenigen Stunden, die ich habe, wenn ich die da rausnehme und einzeln oder in Kleingruppe, also sprich zwischen eins und vier Kinder, mache ich es meistens so. Ähm, dann nehmen die einfach am meisten mit. Dann kann ich die da am meisten fördern in der Zeit. Es ist im Moment gerade mein, mein subjektiver Eindruck und ja, gelegentlich habe ich ja eben Flüchtlingskinder noch dabei. So immer mit dem Ding: hm dürfen sie? Also eigentlich nicht, hm, ja, geht eigentlich auf Kosten von den anderen. Aber so ist im Moment, finde ich gerade tatsächlich, wenn ich mit den Kindern in den Differenzierungsraum gehe, tatsächlich mehr Förderung möglich, als im Klassenverband, auch wenn das überhaupt nicht dem Ideal von Inklusion, äh für das Ideal von Inklusion steht. Aber ich denke, da muss man schon mal sagen: also entweder kriege ich mehr Stunden für die Kinder und dann können wir auch gerne mal Teamteaching noch mehr machen oder wenn ich sie nicht kriege, dann müssen wir gucken, dass wir das Beste noch draus machen aus der Inklusion. So, Punkt. Das ist im Moment so mein Eindruck (4), also, wir können uns natürlich auch ähm gerne regelmäßig absprechen. Nur, ich hab halt das Problem, ich muss mich nicht nur mit euch beiden absprechen, ich hab ja auch noch eine Gudrun und eine Barbara, mit denen müsste ich mich ja auch noch mal absprechen. Also, das ähm, wenn man pro Stunde pro Woche sagen: lasst uns eine Stunde besprechen dann würde ich auch sagen, hm dann wäre es vielleicht ok wenn ich vier Besprechungsstunden noch zusätzlich bekäme, kriege ich aber nie und nimmer, weil ich krieg ja nicht mal eine dazu. So aber dann habe ich ja noch zwei Stunden Hort zusätzlich, dann ok mit vier besprechen (..) hm wird schwierig #00:59:27#

Diskursbeschreibung

C stellt zunächst einen Vergleich an. Dass sie selbst als Sonderpädagogin ohne Vorerfahrungen neu an der Grundschule mit wenigen Stunden pro Klasse aber in allen Klassenstufen eingesetzt ist, entwirft sie als Gegenhorizont zur langjährigen Zusammenarbeit der Grundschulkolleg*innen mit anderen Sonderpädagog*innen und „viel mehr Stunden“. Diese erschwerte Situation validiert D in ihrer Orientierung. Es folgt sodann eine argumentative und rechtfertigende Beschreibung der eigenen

gegenwärtigen Ausgangslage. C formuliert die wahrgenommenen Erwartungen an sie: Einarbeitung in den Unterrichtsstoff, Teamteaching, Förderung in unterschiedlichen Formen bei geringer Stundenzahl und unter Coronabedingungen, individueller Wochenplan, Betreuung im Hort und Kooperation ohne verfügbare Stunden. Was sie mit „Inklusionsunterricht“ meint, bleibt implizit. Ihr Aufgabenfeld empfindet C als ungewöhnlich umfangreich („dann soll ich hier jetzt irgendwo alles leisten“). Die von ihr wahrgenommenen Erwartungen werden als miteinander unvereinbar und belastend („richtig ganz schön viel“) empfunden, dafür wählt sie den Ausdruck der „Allesfressenden Wollmilchsau“, einem Sinnbild für Unvereinbarkeit von Anforderungen. Ihre Antwort darauf ist die separate Förderung. Damit greift sie auf eine bekannte und sichere Differenzierungsform zurück und sie übernimmt Verantwortung für die Schüler*innen mit *SPF*. Unter den gegebenen Umständen empfindet sie dies als bestmögliche Förderung. Diesem „bessere Förderung“ in der Kleingruppe wird implizit eine „schlechtere Förderung“ im Klassenverband gegenübergestellt. C fühlt sich unter den gegebenen Umständen einer unmöglichen Kooperation („ich krieg ja nicht mal eine“) mit den Klassenlehrer*innen in erster Linie den Kindern mit *SPF* und ihrer optimalen Förderung verpflichtet. Dafür verantwortlich sind die schwierigen Rahmenbedingungen. Für „Flüchtlingskindern“ ist sie zwar normativ nicht verantwortlich, sieht aber doch die Notwendigkeit einer Förderung. Wovon es abhängt, dass sie diese trotzdem „gelegentlich mit dabei“ hat, bleibt implizit. Die Förderung der Flüchtlingskinder (für die es keine Verantwortung gibt) steht der Förderung der Schüler*innen mit *SPF* gegenüber. Dies erzeugt bei C eine Verunsicherung („dürfen sie? Also eigentlich nicht“), die eine Art Teilrückzug zur Folge hat („eigentlich auf Kosten der anderen“).

Diese Form der Separierung einer Gruppe durch C erfolgt offenbar in der Annahme, dass es eigentlich anders sein sollte und so nicht „für das Ideal von Inklusion steht“, das selbst nicht weiter ausgeführt wird. Als Erklärung für die nicht ideale Unterrichtsform dient C die geringe Stundenzahl pro Klasse und ihre eigenen sehr umfangreichen Aufgaben. Hier zeigt sich ein neues Dilemma, das eine Orientierung an der Gegenüberstellung von intensiver separater Förderung der Schüler*innen mit *SPF* und Teamteaching, abhängig von den Rahmenbedingungen zur Sprache bringt. Voraussetzung für sinnvolles und erfolgreiches Teamteaching sind Absprachen, die mangels Zeit und weniger Stunden pro Klasse nicht möglich sind. Die Verantwortung liegt bei den Rahmenbedingungen, die nicht selbst verändert werden können. Den realen Voraussetzungen an der eigenen Schule werden als positiver Gegenhorizont mehr Stunden für Doppelbesetzung und idealere Bedingungen gegenübergestellt.

D reagiert auf Cs Monolog:

D: // Ja, wobei ich finde wir sprechen jetzt eigentlich relativ viel. Wir haben (unv.) trotzdem weil (unv.) wir besprechen trotzdem relativ viel. und ich bin da und du hast natürlich bei mir auch mit acht Kindern äh vier Kindern, also eigentlich ja drei aber (unv.) #00:59:45#

C: //ja #00:59:45#

D: // aber acht Stunden bist du relativ viel da. Und deswegen finde ich den Austausch schon, der ist jetzt nicht so so ganz klar strukturiert wie ich das mit Katharina hatte. Aber der ist schon da und für mich ist das nicht zu unterschätzen, weil, ich mache ja Wochenplanaufgaben für alle und dann guckst du ja auch mal drauf und sagst: das passt oder das ist zu schwer und das finde ich schon super wertvoll. Und ich meine, wie war es, du warst ja bei mir auch im Wochenplan zum Teil mit drin, gell, das weiß ich schon gar nicht mehr (lacht) und das war schon gut #01:00:21# #01:00:17#

C: //ja

C: Ja oder so wie anfangs, war ich viel ja bei dir im Morgenkreis am Anfang, Montag Morgenkreis. Was ich immer total interessant und spannend fand, weil ich da auch so viel von den anderen noch mitbekommen habe. Das einfach um auch die Klasse um den Draht zu den anderen zu behalten, aber dann sind wir auch dazu übergegangen: ich bin dabei und die Inklusionskinder sind zwei immer dabei gewesen eben wegen der Sprachkenntnisse, an denen geht der Stein im wahrsten Sinne des Wortes irgendwo vorüber, weil die sich nicht trauen vor der gesamten Gruppe zu sprechen und sich nicht mehr einfach, ja die brauchen auch eigentlich eine, eine Deutschförderung. Und da bin ich dazu übergegangen, jetzt da eine bis zwei halt immer rüber nehme und mache explizit nochmal Grammatik und Deutschförderung, weil kostbare Zeit! Ich bin ja nicht so, also ich habe auch mit dir im Moment den meisten Austausch. Vorher war es B, aber es ist immer so ein so wie jetzt eigentlich Bs Kinder, habe ich jetzt gerade so ein bisschen den wenigsten Kontakt. Ich merke schon, wie es immer so ein bisschen zirkuliert. Mal ist der Austausch mit ihr, mal mit dir, mal mit jemand anderem. Aber alles immer auf gleichen Niveau zu halten, genauso wie alle Kinder immer auf dem Schirm zu haben und gleiches Niveau zu fördern: huh,@ #01:01:46#

D: @ #01:01:46#

C: Und dann manchmal einfach ja gut kommen auch wieder andere Zeiten da sind die anderen wieder mehr im Fokus, mal wieder der. Ich sehe mich ja auch zunehmend mehr so wie mein Sohn, dem könnte ich eigentlich auch sagen: ich bin vor allem in der Schule bin ich Feuerwehr(@) ja, ja. #01:02:06#

Diskursbeschreibung

D geht nicht weiter auf die von C geschilderte Belastung ein. Cs Erfahrungen teilt sie offenbar nicht. Sie elaboriert die Orientierung bezüglich Zusammenarbeit differenzierend bis antithetisch. Die gemeinsame Besprechungszeit relativiert und vergleicht sie argumentativ als „trotzdem relativ viel“. Auch sie bezieht sich dabei auf die gegebenen schlechten Umstände. Der wichtige Zusammenhang von Anzahl der Kinder, Häufigkeit der Doppelbesetzung, Intensität der Zusammenarbeit und Effektivität wird implizit von ihr geteilt und von C nochmals bestätigt („dann guckst du auch mal drauf“).

Sie selbst erlebt ihre Situation als deutlich zufriedenstellender als C („für mich ist das nicht zu unterschätzen“). D sieht für sich die Möglichkeit von Kooperation trotz geringer Stundenzahl. Ihren Gegenhorizont bildet ein differenzierter Unterricht komplett ohne Doppelbesetzung. Im weiteren Verlauf bleibt sie im Vergleich mit der Zusammenarbeit, die „ganz klar strukturiert“ war. D empfindet den zwar geringeren und weniger strukturierten Austausch mit C trotzdem als hilfreich in der Wochenplanerstellung. In ihrer Unsicherheit bei den Plänen hilft ihr die Korrektur durch C. Die Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung ist für sie eine Entlastung. Hier besteht kein konjunktives Wissen. D kommt nun auf eine Unterrichtssituation zu sprechen, in der C mit ihr gemeinsam im Unterricht war. Sie spricht C dabei direkt an, als sollte C daran erinnert werden. Diese Konstellation wird von ihr als „gut“ bewertet, was C bedingt validiert („aber dann sind wir dazu übergegangen....“)

C schildert den gemeinsamen Unterricht im Morgenkreis zwar als „interessant“ und „spannend“ aber für „Inklusionskinder“ wenig effektiv. Dies führt sie auf deren besonderen Deutschförderbedarf zurück, dem offenbar im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts nicht genügend Rechnung getragen wurde. Ihre geringe Stundenzahl für die Schüler*innen mit *SPF* empfindet sie als zu „kostbare Zeit“, die qualitativ besser in separater Deutschförderung als im gemeinsamen Unterricht genutzt werden kann. Im Gegenhorizont erscheint der gemeinsame Unterricht als wenig effektiv für die Kinder mit *SPF*. C bestätigt kommunikativ Ds Wahrnehmung damit, dass zwischen ihr und D der intensivste Kontakt stattfindet.

C beendet das Thema, indem sie erneut auf ihr umfangreiches Aufgabengebiet aufmerksam macht. Alle Aufgaben zufriedenstellend zu bewältigen ist ihr nicht möglich („alle Kinder immer auf dem Schirm zu haben“) und so muss sie Schwerpunkte setzen und Abstriche machen. Anstatt alle Kinder angemessen fördern zu können, wie es bei entsprechenden Rahmenbedingungen ihr eigener Anspruch wäre („ja gut, kommen auch wieder andere Zeiten“), kann sie als Feuerwehr nur punktuell Notfallhilfe leisten. Auch in Fall Grün wurde die Sonderpädagogin bereits mit der Feuerwehr verglichen.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz VI:

Schwierige Bedingungen

„...also entweder kriege ich mehr Stunden für die Kinder und dann können wir auch gerne mal Teamteaching noch mehr machen oder wenn ich sie nicht kriege, dann müssen wir gucken, dass wir das Beste noch draus machen aus der Inklusion“

Die Sequenz verläuft auf zwei verschiedenen Ebenen. C nutzt die Darlegung ihrer eigenen Situation als Sonderpädagogin um im Vergleich zu einer Vorgängerin auf die schlechteren („viel, viel mehr Stunden“) Rahmenbedingungen hinzuweisen. Die Zersplitterung ihres Deputats in viele kleine Einheiten mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen dient ihr bei der Frage nach Zusammenarbeit gleichzeitig als Entschuldigung dafür, dass sie etwaigen Erwartungen nicht zufriedenstellend gerecht werden kann („ich merke schon, wie es immer so ein bisschen zirkuliert“). C fühlt sich verunsichert und belastet. D greift in ihrem Beitrag dagegen nicht Cs belastende Situation, sondern die Darstellung der Zusammenarbeit auf. Es dokumentiert sich, dass D durch die Zusammenarbeit mit C trotz des geringen zeitlichen Umfangs Entlastung erfährt und sie die Zusammenarbeit als Bereicherung erlebt. Während C sich an der eigenen Belastung und der bestmöglichen Förderung der Kinder orientiert, für die sie sich in erster Linie verantwortlich fühlt, steht für D der Vorteil der Zusammenarbeit durch Inklusion im Fokus. Das konjunktive Wissen beschränkt sich darauf, eine ungünstige Situation je nach Perspektive bestmöglich zu gestalten („dass wir das Beste noch draus machen aus der Inklusion“).

SEQUENZ VII: Inklusiver/differenzierter Unterricht

Inhalt: Die Differenzierung in Mathe und Deutsch erfolgt über einen Wochenplan auf drei verschiedenen Niveaus. Die Niveaus werden von der Lehrerin festgelegt. Manche Aufgaben dürfen frei gewählt werden. In anderen Fächern sind offenere Aufgabenstellungen möglich. Man muss Erfolgserlebnisse ermöglichen und kooperative Lernformen nutzen. Erstklässler*innen müssen das Arbeiten mit dem Wochenplan erst lernen. Die Niveaus sind eine „Krücke“, die aber Erleichterung für Lehrkräfte und Schüler*innen mit sich bringen. Wenn die Lehrerin das Niveau vorgibt, kann Misserfolg eher verhindert werden.

Beobachtung von Differenz:

Äußere/innere Differenzierung; verschiedene Niveaustufen in D/M; 1-3 Würfel; fit; Erfolgserlebnis; kooperative Lernformen; selbständig

Die GDL fragt danach, wie der Fall konkret mit der didaktischen Herausforderung durch die Verschiedenheit umgeht.

Z 822-861

D: Ja halt entweder äußere Differenzierung oder innere Differenzierung. Äußere zum Beispiel ganz klar am Wochenplan, weil da halt vor allen Dingen Deutsch, Mathe und ähm (unv.) (©) ja und da haben da arbeiten wir ja mit dem Jojo Material und (unv.) die Differenzierung nach Niveaustufen und die finde ich eigentlich auch

ganz gut. Dann habe ich noch ergänzt in bestimmten Bereichen, also wenn sie dann zum Beispiel Texte abschreiben, dann differenziere ich die nach Umfang. Ähm und das folgt dann aber auch dieser Würfelldifferenzierung. Ähm also und das ist praktisch ganz klassisch nach Schwierigkeitsgrad und Menge und da können sie sich auch manchmal selber da können sie sich nicht immer, aber manchmal auch selber einschalten, welche sie wählen wollen und wie sie sich einschätzen. Und da gibt es noch große Unterschiede, da sind welche in Mathe super fit und in Deutsch ganz schwach und das kommt dem natürlich entgegen. Und offene Differenzierung eher natürlich in den Bereichen von Sport von Sachunterricht, wenn man halt eine Aufgabenstellung gibt, die sie auf unterschiedliche Arten und Weisen angehen können. In Mathe ist das auch noch eher möglich in den Übungsbereichen halt nicht, aber eher bei den ähm bei den (unv.), wobei da muss man auch sagen da sind die Gruppen weiter vorne, weil. Und ich würde es auch als Differenzierung verstehen, indem man möglichst viele Situationen schafft, die für die Kinder also erstmal so möglichst viel, dass an erstmal guckt, dass jedes Kind auch mal ein Highlight hat. Äh und in der Woche, durch verschiedenen Sachen (unv.) versuche auch besonders hervorzuheben. Wenn man weiß, dass sonst kein Erfolgserlebnis. Aber ich finde auch, diese ganzen Bereiche, die, ähm, die Kinder klar unterschiedlich bewältigen können in ihrer sprachlichen äh Fähigkeit. Aber zum Beispiel das habe ich vorher schon gesagt: außerschulische Lernorte. Besuch von außerschulischen Lernorten oder Klassenrat oder Erzählkreis oder die warme Dusche, wo eben dann jeder drankommt, das finde ich auch das zähle ich auch unter Differenzierung, obwohl wir das ja eigentlich gleich machen für alle gleichermaßen (unv.) #01:05:46#
B: Eben kooperative Lernformen, eben alles was da drunter zu summieren ist äh (unv.) #01:05:57#

Nach einem kurzen Austausch über die besondere Situation Distanzunterricht (Ohne Textbeispiel) knüpft B an Ds Proposition an:

Z 874-881

B: ... Äh genau was wir alle glaube ich noch machen ist eben Wochenplan, was du schon gesagt hattest, D. Eben, der ermöglicht ja auch super differenziertes Arbeiten. Aber jetzt bei meinen Erstklässlern die sind noch nicht ganz so weit, dass die das schon können. Weil dazu eben auch ein großes Maß an Selbstständigkeit gehört, aber so nach und nach werden wir da jetzt auch hinkommen #01:06:54#

Diskursbeschreibung

Das Arbeiten an einem Wochenplan in Deutsch und Mathe auf unterschiedlichen Niveaustufen bezeichnet D als äußere Differenzierung. Diese Form der Differenzierung bewertet sie überwiegend positiv („eigentlich auch ganz gut“). Die Leistungsniveaus (durch Würfel dargestellt) unterscheiden sich nach Schwierigkeit und Umfang der Aufgaben. Diese Differenzierung wertet sie vor allem dann als Vorteil, wenn bei den Kindern intraindividuelle Unterschiede bezüglich der Fächer bestehen („in Mathe superfit und in Deutsch ganz schwach“). Das Aufgabeniveau gibt D überwiegend vor, eine Auswahl durch die Schüler*innen findet „manchmal“ statt. Damit liegt die hauptsächliche Verantwortung für die Einschätzung des Niveaus der Schüler*innen bei der Klassenlehrerin. Diesbezüglich zeigt sich keine Verunsicherung. Offene und differenzierte Aufgabenstellungen werden im Sport und in Sachunterricht als „natürlich“

und selbstverständlich und in Mathe-Übungen als möglich bezeichnet. Die Fächer ermöglichen bzw. erfordern also unterschiedliche Arten der Differenzierung und Möglichkeiten zur Selbststeuerung durch die Schüler*innen. Hier zeigt sich wieder eine Parallele zu Fall Grün.

Eine weitere und notwendige Differenzierung sieht D darin, Aufgabenstellungen so offen zu gestalten, dass jedes Kind Erfolg erleben kann („Highlight“). Hier unterscheidet sie Kinder, die „sonst keine Erfolgserlebnisse“ (vermutlich ist Deutsch und Mathe gemeint) haben. Als weitere Beispiele für Differenzierungsmöglichkeiten, insbesondere in Bezug auf sprachliche Unterschiede, nennt sie gemeinschaftliche Lernsituationen, die bei gleicher Aufgabenstellung differenzierten Unterricht ermöglichen. Diese Beispiele werden von B als „kooperative Lernformen“ zusammengefasst, was D validiert. Dass solche Lernformen geeignet sind, unterschiedliche Bedürfnisse zu beachten und dies unproblematischer gelingt als bei den Leistungsniveaus in den Fächern Deutsch und Mathe, ist die geteilte Orientierung. Diese Kooperationsformen bilden einen großen Teil des Unterrichts („tierisch viel“). Als weiteren Gelingensaspekt für Differenzierung nennt B „Wochenplanarbeit“, die jedoch Selbständigkeit der Schüler*innen voraussetzt. Das selbständige Lernen anzubahnen, sieht sie als unterrichtliche Aufgabe und nicht als Voraussetzung an, was sich durch die Verwendung des pluralen Pronomens zeigt, die in Klasse eins beginnt („sind noch nicht ganz so weit“) und steigerbar ist („werden wir das auch hinkommen“). Hier zeigt sich eine Differenz zu Fall Blau, der selbstständiges Arbeiten mitzubringende und als schwer erlernbare Voraussetzung konstruiert.

Die GDL stellt eine immanente Nachfrage als Anschlussproposition:

Z 884-932

GDL: Und sind die im Wochenplan dann so in wird das auch mit dem Würfelsystem wollte ich noch fragen: geben Sie vor sozusagen, wer macht welche Anzahl von Würfeln oder entscheiden die Kinder selber und sind die quasi in einer festen, also jetzt vielleicht nicht ausgesprochen aber gedanklich für Sie festen Gruppe eins, zwei, drei Würfel? #01:07:18#

D: Wenn Sie so fragen merkt man gleich: schöner wäre anders aber (alle lachen)

GDL: Toll da muss ich meine Fragetechnik noch überdenken (@) nein gar nicht da es gibt ja alles #01:07:32#

D: //achtzig-zwanzig, zwanzig können die selber wählen. Aber das machen die eigentlich. Das Problem ist schon, das meinte ich mit dieser Krücke, dass das natürlich auch ähm sich auch so verselbstständigt. Also, also die Fitten, die sind für sich motiviert und bestätigt und segeln so dahin. Und manche sind, brauchen schon mehr Ermutigung, um mal zu sagen probier mal mehr, das schafft ihr. Hoffentlich schaffen sie es auch wirklich @. Also das ist ja auch nicht immer gesagt, also von daher bin ich mit dem System nicht so glücklich. Aber naja, erstmal eine Krücke, wie gesagt. Aber sie haben wenig, sie haben die Möglichkeit selber zu wählen, nutzen das aber sehr, sehr wenig und wenn dann eigentlich nur nach oben kaum jemand

wählt nach unten #01:08:13#

GDL: ok

B: Ja ich habe es ganz ähnlich wie die D: ähm eben also im Bereich Lesen, im Bereich Schreiben und im Bereich Mathe hat eben jedes Kind entweder kriegt es die ein Würfel-, die zwei Würfel- oder die drei Würfel-Aufgaben. Und das weiß dann auch jedes Kind irgendwann so: welche Aufgaben sie in welchem Bereich gekonnt und weil es ja auch welche gibt, die in Mathe schon die ganz schwierigen Aufgaben machen können, aber im Lesen noch die ganz einfachen brauchen und dann ähm suchen die sich das eben entsprechend raus. Und manchmal dürfen sie wählen zwischen verschiedenen Aufgaben, die es zum Beispiel für den Bereich drei Würfel gibt. Also wenn es mehrere schwierige Aufgaben gibt, dann dürfen sie da wählen und eben ich bestimme aber die Niveaustufen und teste die eben immer wieder mit Diagnosetests und so und schau dann ob das noch passt. Ähm und wenn die Niveaustufe gewechselt werden will kann man das auch gerne mit mir bespreche. Und dann kommen die Kinder und sagen ähm sie glauben, dass die Aufgabe zu leicht waren in der Woche und probieren wir mal was anderes aus, aber ja #01:09:17#

Diskursbeschreibung

D reagiert auf die Frage der GDL nach der Einteilung von Leistungsgruppen mit einer Rechtfertigung. Scheinbar vermutet sie hinter der Nachfrage eine Kritik am bestehenden System. Sie proponiert eine eigene Unzufriedenheit mit dem Vorgehen. Die Niveaus ermöglichen die normativ notwendige Differenzierung und verschaffen gleichzeitig Sicherheit und Überblick. Eine Alternative wird als Gegenhorizont in Betracht gezogen („schöner wäre anders“, „Krücke“). Als die GDL eine kritische Haltung verneint, geht D dazu über, die Vorzüge des Systems zu beschreiben. Sie differenziert nun argumentativ zwischen leistungsstarken Schüler*innen und anderen, wenn es um frei wählbare Aufgaben geht. Während sie bei ersterer die Freiheit als motivierend erlebt, trauen sich andere („manche“, „nicht so leistungsstarke“) weniger zu. Bei der zweiten Gruppe skizziert sie die Möglichkeit des Scheiterns an zu schwierigen Aufgaben. Sie führt dies darauf zurück, dass die Schüler*innen beim Selberwählen sich eher über- als unterfordern. Misserfolg soll aber vermieden werden. Das Würfelsystem rechtfertigt sie erneut als alternativlose „Krücke“. B stellt in ihrer Reaktion argumentativ die Vorteile des Systems in den Vordergrund. Die Würfel dienen den Kindern auch bei freier Aufgabenwahl als Orientierung. Innerhalb des Leistungsniveaus besteht teilweise eine freie Auswahl. B rechtfertigt die Festlegung des Leistungsniveaus mit regelmäßiger Diagnostik. Sie übernimmt damit die Verantwortung für das den Kindern entsprechende leistungsgerechte Niveau der Aufgaben. Der Wechsel einer Niveaustufe ist nur mit Rücksprache zwischen Kind und Lehrerin möglich. Die Verantwortung bleibt in Händen der Lehrkraft. Leistungsgruppen, die die Lehrerin einteilt, werden zwar kritisch, aber als alternativlos angesehen. Die Vorzüge überwiegen.

Zusammenfassung des Orientierungsrahmens Sequenz VII:

Differenzierter/inklusive Unterricht

„...und wenn die Niveaustufe gewechselt werden will, kann man das auch gerne mit mir besprechen“

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte Leistungsdifferenzierung nach Niveaus in Deutsch und Mathe als einzig praktikable Form der Differenzierung erachten („ganz gut“). Die Lehrerinnen übernehmen die Verantwortung dafür, die Niveaus entsprechend der Lernvoraussetzungen der Kinder festzulegen („Ich bestimme über die Niveaustufe und teste die eben immer wieder“). Basisvoraussetzung ist, dass die Kinder lernen, selbständig zu arbeiten („da hinkommen“). Trotzdem können nicht alle Kinder erfolgreich sein. Dies wird versucht in anderen Fächern mit kooperativen Lernformen auszugleichen („sonst kein Erfolgserlebnis“). Beide Methoden werden als miteinander unvereinbar konstruiert (äußere Differenzierung: Niveaus, innere Differenzierung: kooperative Lernformen). Je nach Fach kommen unterschiedliche Formen der Differenzierung und Methoden zum Einsatz („Offene Differenzierung eher natürlich in den Bereichen Sport und Sachunterricht“). Kooperative Formen eignen sich dabei nicht in Deutsch und Mathe, da hier bestimmte Ziele des jeweiligen Niveaus erreicht werden müssen („ganz schwierige“ oder „ganz einfache“ Aufgaben). Es zeigt sich eine Parallele zu Fall Grün.

WÜNSCHE

Die Gruppe Lila äußert diverse Wünsche, die auf die Verbesserung von Rahmenbedingungen abzielen, z.B. Doppelbesetzung, Ganztagschule, Klassenteiler.

5.2.2.2 Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens

Fall Lila beobachtet habituell soziale Differenz und Leistungsdifferenz detailliert. Die soziale Differenz von Grundschüler*innen wird als Abbild der Gesellschaft betrachtet, soziales Lernen und Toleranz werden als schulische Aufgabe wahrgenommen. Die Grundschule soll Gemeinsamkeit herstellen und auf das Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorbereiten. Dadurch unterscheidet sie sich von den weiterführenden Schulen. Mit sozialer Differenz geht Leistungsdifferenz einher. Durch den Weggang einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen an eine Privatschule verändert sich die Heterogenität der eigenen Schule, was die Situation aber eher verschärft. Hier zeigt sich eine Parallele zu Fall Grün. Etikettierungen wie *SPF* werden als Quelle für Ressourcen wahrgenommen und gleichzeitig kritisch hinterfragt. Damit dokumentiert sich eine Entdramatisierung und Relativierung des *SPF* als eine von zahlreichen besonderen

Bedarfen. Schüler*innen mit DaZ stellen eine besondere Verunsicherung dar, die Sonderpädagog*innen und Grundschullehrkräfte gleichermaßen betrifft. Soziale Differenz wird als schulisches Lernfeld betrachtet, dem im Unterricht zufriedenstellend Rechnung getragen werden kann. Dafür kommen in manchen Fächern kooperative und offene Unterrichtsformen zum Einsatz. Ein großes Leistungsspektrum und sehr individuelle Bedarfe der Schüler*innen sorgen für Verunsicherung und Unzufriedenheit. Leistungsdifferenzierung in Deutsch und Mathe erfolgt in drei Niveaustufen, die dem klassischen Leistungsspektrum der weiterführenden Schulen entsprechen. Die Einteilung der Schüler*innen nach Leistungsniveaus liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte. Sie fühlen sich grundsätzlich kompetent für Differenzierungsmaßnahmen. Die Selektionsfunktion der Grundschule wird zwar kommunikativ kritisch betrachtet, konjunktiv jedoch angenommen. Die Ungleichwertigkeit von Niveau 1 (ein Würfel), die auch den Schüler*innen bewusst und bekannt ist, verdeutlicht die Orientierung an den allgemeinen Standards. Dies wird zusätzlich durch separate Förderung mancher Schüler*innen durch die Sonderpädagogin verstärkt. Für die Geringschätzung des ersten Niveaus durch Schüler*innen wird eingeschränkt Verantwortung übernommen bzw. die wenig zufriedenstellende Handlungspraxis wird toleriert.

Kommunikativ zeigt sich der Fall hier kritisch-reflektiert. Handlungstheoretisch erscheint diese Praxis jedoch unter den gegebenen Rahmenbedingungen als einzig handhabbare und verantwortbare, sie kann Verunsicherung reduzieren. Individualisierung, wie sie z.B. DaZ erfordert, kann alleine nicht geleistet werden. Zusammenarbeit wird als gegenseitige Bereicherung und auch Entlastung der Grundschullehrer*innen behandelt. Die sonderpädagogische Expertise kann allen Schüler*innen zu Gute kommen, wenn die Rahmenbedingungen es zulassen. So können alle Schüler*innen und Lehrkräfte von der Kooperation profitieren. Inklusion und die Etikettierung von Schüler*innen bilden einen Gegenhorizont, da sie Zusammenarbeit überhaupt erst ermöglichen. Verantwortung wird sowohl gemeinsam als auch getrennt übernommen, teilweise ist sie jedoch auch ungeklärt. Für eine Strukturierung von Zusammenarbeit bei geringem Stundenumfang wird wenig eigene Verantwortung übernommen.

Unter den gegebenen und sich verschlechternden Rahmenbedingungen kann der Heterogenität handlungspraktisch nicht so begegnet werden, wie es normativ und zufriedenstellend notwendig wäre. Es dokumentiert sich, dass Fall Lila den eigenen Handlungsspielraum als ausgereizt und durch Rahmenbedingungen und Strukturen begrenzt erlebt. Etikettierungen und Fördermaßnahmen werden in Frage gestellt. Dies führt handlungspraktisch zu Verunsicherung und Unzufriedenheit, die Verantwortung wird externalisiert.

Das Spannungsverhältnis zwischen Verunsicherung und Verantwortung zeigt sich im

Fall Lila darin, dass habituelle und normative Ansprüche an einen differenzierten Unterricht aufgrund unzureichender Rahmenbedingungen begrenzt werden. Der Fall zeichnet sich aus durch eine Orientierung an Pragmatik, die Verunsicherung begrenzt. Die Verantwortung wird überwiegend gemeinsam einerseits für alle heterogenen Schüler*innen und andererseits für die Einhaltung von allgemeinen Standards übernommen.

5.2.3. Fall Schwarz

5.2.3.1. Falldarstellung und Diskursbeschreibung

Fall Schwarz setzt sich aus zwei Grundschullehrerinnen zusammen. Eine dritte Kollegin sagt kurz vor Beginn wegen hoher Belastung ab. A und B sind Klassenlehrerinnen in Klasse 1/2, B ist auch als Fachlehrerin eingesetzt. Die Schule ist in privater Trägerschaft und eine von vier Grundschulen in einer Mittelstadt nahe einer Großstadt. Sie wird von ca. 250 Schüler*innen besucht. An der Schule gibt es pro Jahrgang eine sogenannte Inklusionsklasse, in der Schüler*innen mit und ohne *SPF Lernen* gemeinsam unterrichtet werden und Klassen ohne offizielle Inklusion. Ein Hort ist angegliedert. Beide Teilnehmer*innen sind Klassenlehrer*innen der Klassen ohne gemeinsamen Unterricht. Die Diskussion findet im Lehrerzimmer der Schule statt. Sie zeichnet sich durch eine durchgehend hohe interaktive Dichte aus.

Der Fall wurde deshalb als Ergänzung ausgesucht, weil sich hier deutliche Überschneidungen mit den Orientierungen mit den Fällen Grün und Lila zeigen, obwohl es in der Diskussion nicht um gemeinsamen Unterricht im Sinne der Inklusion geht. Gleichzeitig wird der Kontrast zu den Fällen Blau, Orange und Rosa unterstrichen. Ein geteilter Orientierungsrahmen bezüglich der Differenz von Schüler*innen ist also nicht unbedingt von „Inklusion“ und gemeinsamem Unterricht abhängig. Eher wird durch Fall Schwarz deutlich, dass die Fälle Grün und Lila die Schüler*innen mit *SPF* als eine von den allgemeinen Schüler*innen abweichende Gruppe unter anderen verhandeln. Darauf soll jedoch erst bei der Zusammenfassung aller Fälle nach Themen und bei der Typenbildung eingegangen werden

A: Grundschullehrerin und Klassenlehrerin

B: Grundschullehrerin, Klassenlehrerin und Fachlehrerin

SEQUENZ I: Vielfalt der Gesellschaft und relevante Unterschiede in der Schule

Inhalt: Vielfalt der Gesellschaft entsteht durch unterschiedlichen sozialen Status von Familien, kulturelle Unterschiede und Migration. Elternhäuser unterscheiden sich durch ihre Gewohnheiten, Unterstützung der Kinder und Stellenwert der Schule. Lehrkräfte müssen auf die sozialen Unterschiede der Schüler*innen reagieren und bleiben dadurch flexibel.

Beobachtung von Differenz: Unterschiedliche Elternhäuser; sozialer Status; Arztkind/Fließbandarbeiterkind; verschiedene Länder; Gewohnheiten zuhause: Unterstützung durch Eltern; Erwartungen der Eltern.

Z 1-62

Impuls

A: Also, was heißt das für mich? #00:00:18

Alle lachen #00:00:19

A: Vielfalt der Gesellschaft. Ja, zu einem, dass man ähm, Kinder aus ganz unterschiedlichen Elternhäusern hat. Das heißt, ähm, (.) einmal vom sozialen Status her, also vom Arztkind bis zum

B: //hm (bejahend)

Fließbandarbeiterkind#00:00:34

B: //vom kulturellen#00:00:37

A: Vom kulturellen her, stimmt, aus verschiedenen Ländern #00:00:43

B: //hm (bejahend)

#00:00:41

A: also mit Migrationshintergrund (..) oder eben auch nicht.

#00:00:49

B: Aber nicht mal nur so groß. Ich find ja auch jedes Kind (.) für sich hat ganz andere Gewohnheiten zuhause. Oder wie es morgens ankommt, ähm., wie s drauf vorbereitet ist, auf die Schule, von welchem Kindergarten das Kind kommt. Das ist ja auch schon eine Vielfalt, die #00:01:04

A: //ja, genau. Und, und, wie`s dann auch von zu Hause her unterstützt wird. Wie, wie #00:01:10

B: //absolut, ja #00:01

A: bildungsaffin die Eltern sind. #00:01:17

B: //wie sie zu Schule stehen #00:01:18

A: //hm

(bejahend)und äh, wie sie auch dann, wie zu Hause auch die Elternaufgaben wahrgenommen werden. Wie, des heißt, ähm, wie sie die Hausaufgaben betreuen, ob sie #00:01:31

B: // hm (bejahend) #00:01:31

A: sie betreuen. Ähm, ob sie lernen mit ihrem Kind, weil du hast immer, wenn du ein Gedicht aufgibst, z.B. dann hast du einfach Familien, die, die üben das zuhause. Die fragen das ab und die lernen das mit ihren Kindern. Äh, und bei anderen ist das, findet das nicht statt zu Hause. Aus welchen Gründen auch immer. Also, weil die Eltern viel arbeiten und keine Zeit haben. Und, oder weil sie das so gar nicht wahrnehmen und das einfach nicht Usus ist, dass sie zuhause #00:02:01

B: //hm (bejahend) #00:02:01

A: mit ihren Kindern was machen. Ähm #00:02:05

B: //ja, ich denk auch: Die Erwartungen, die Eltern an die Schule haben oder an die Lehrer. Aber generell ist natürlich auch das Gute, finde ich #00:02:11

A: //ja #00:02:18

B: oder Schöne am Beruf, dass du mit so viel verschiedenen ähm, Charakteren und Familien zu tun hast. Also des #00:02:25
A: //hält dich flexibel #00:02:25 #00:02:25
B: // hält dich auf jeden Fall flexibel (beide lachen) #00:02:27
A: //hm (bejahend), ja, absolut, ja #00:02:27
B: ja, find ich schon. Also ja, ich glaub tatsächlich, da muss man echt flexibel bleiben. #00:02:33
A: ja, weil du dich immer von Neuem auf alles einstellst..

Diskursbeschreibung

A nimmt aus dem Impuls den Begriff „Vielfalt der Gesellschaft“ auf, den sie sofort auf die eigene Schule überträgt, an der die Schüler*innen aus sozial unterschiedlichen Elternhäusern kommen. Hier zeigt sich bereits ein deutlicher Kontrast zu den Fällen von Typ I. Die gesellschaftliche Vielfalt wird auf die Schule übertragen. Soziale Vielfalt stellt A als Bandbreite von den extremen „Arztkind“ bis „Fließbandarbeiterkind“ dar, wobei sie jeweils die männliche Berufsbezeichnung wählt. Die Tätigkeit der Eltern (oder Väter, das bleibt implizit) wird als Hintergrund für unterschiedliche Herkunft und für Schule und Gesellschaft relevant konstruiert. B validiert As Proposition und erweitert deren Wahrnehmung von gesellschaftlichen Unterschieden um die Kategorie „Kultur“, die sie mit der Herkunft aus „verschiedenen Ländern“ gleichsetzt. B will ihre Beobachtung von Vielfalt nicht auf Migration bezogen sehen, indem sie diese Differenz als „groß“ bezeichnet. Migration steht also als große und bedeutsame Differenz im Raum. Ihr geht es eher um familiäre Gewohnheiten, die kleine Unterschiede bedeuten, Kinder prägen und die in der Schule ebenso relevant sind. Ihre Wahrnehmung orientiert sich dabei mehr an einzelnen Kindern/Familien, denn an der Beobachtung von Gruppenmerkmalen. Dafür wählt sie die Singularform „jedes Kind, wie es morgens ankommt...“. A verallgemeinert dies wiederum und überträgt kommunikativ die Gewohnheiten auf das Verhältnis der Einzelfamilie zur Schule. Sie setzt die Unterstützung mit der Bildungsnähe von Eltern in Beziehung. Als Beispiele wählt sie dafür die Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben, was sie als elterliche Pflicht („Elternaufgabe“) konstruiert. Als Gegenhorizont zu bildungsaffinen und unterstützenden Eltern erscheinen bildungsferne und weniger unterstützende Eltern. Diese Orientierung validiert B mit „absolut“. Am Beispiel des Erlernens eines Gedichts stellt A familiäre Unterschiede dar. Während die einen Familien mit den Kindern zu Hause für schulische Zwecke lernen, findet dies im Gegenhorizont in anderen Familien nicht statt. Der Zusammenhang von elterlicher Unterstützung und schulischem Erfolg des Kindes bleibt implizit unhinterfragt. Als Begründung zählt A Zeitmangel, Berufstätigkeit oder (kulturelle?) Gewohnheit auf („Usus“). Wenn Eltern ihre Kinder schulisch nicht in der erwartbaren Form unterstützen,

gibt es dafür gute Gründe wie z.B. Berufstätigkeit. Hier wird eine normative Erwartungshaltung an die elterliche Mitwirkung deutlich, was B validiert. Die Verschiedenheit der Familien zeigt sich auch an den Erwartungen, die von Elternseite an die Schule gestellt werden, was wiederum As Zustimmung findet. Die Verschiedenheit von „Charakteren“ bewertet B kommunikativ positiv. Die sozialen Hintergründe werden für den Charakter der Kinder verantwortlich gemacht. Beide begründen die positive Wahrnehmung von sozialer Verschiedenheit („das Schöne“) der Schüler*innen damit, dass man als Lehrkraft selbst „flexibel“ bleibt. Heterogenität geht mit Veränderungen einher, dadurch entsteht weniger gewohnheitsmäßige Routine. Als Gegenhorizont erscheint eine homogene und gleichbleibende Zusammensetzung der Schüler*innen, die einen routinierten und starren Umgang bei Lehrkräften mit sich bringt aber weniger „schön“ ist. Die heterogene Schülerschaft wird kommunikativ grundsätzlich positiv bewertet.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz I: Vielfalt und relevante Unterschiede in der Schule

„Ich find ja auch jedes Kind (.) für sich hat ganz andere Gewohnheiten zu Hause.“

Der Fall greift zuerst die soziale Vielfalt auf, die bei den Kindern und ihren Familien als gegeben beobachtet werden („aus unterschiedlichen Elternhäusern“). Unterschieden werde dabei sowohl sozialen, kulturellen (Kultur, Migration) strukturellen (Berufstätigkeit der Eltern) als auch individuellen Unterschieden („jedes Kind“) zugeschrieben. Familiäre Hintergründe („Gewohnheiten“) sind für die unterschiedlichen Charaktere der Kinder verantwortlich, mit denen die Kinder in die Schule kommen und auf die in der Schule differenziert reagiert werden muss. Familiäre Unterschiede sind mit Veränderungen verbunden, die eine flexible Grundhaltung von Lehrkräften erfordern und damit die Motivation erhalten („da muss man echt flexibel bleiben“). Schulisch werden diese Unterschiede für die Lehrerinnen besonders darin sichtbar und relevant, wie einzelne Kinder familiär beim Lernen unterstützt werden und welche Erwartungen an Schule bestehen. Worin der Unterschied sich bemerkbar macht, bleibt implizit. Wie in den Diskussionen Grün und Lila erscheint soziale Vielfalt implizit als natürliche bunte Mischung, auf die Lehrer*innen im Unterricht reagieren sollen, wollen und können. Sie übernehmen die Verantwortung für eine gerechte Differenzierung. Unterschiede und Ungleichheiten auf Seiten der Familien und Kinder werden als selbstverständliches Abbild einer diversen Gesellschaft konstruiert und bedürfen schulischer Verantwortung für einen differenzierten Umgang. Eltern können durch die Unterstützung ihrer Kinder die Schule entlasten („wie´s darauf vorbereitet ist“) und zum schulischen Erfolg der

Kinder beitragen („wies`s dann auch zu Hause unterstützt wird“). Sie übernehmen dadurch mehr oder weniger Mitverantwortung.

SEQUENZ II: Differenzierung und Rahmenbedingungen

Inhalt: Man reagiert auf jedes Kind individuell. Das ist im Zwischenmenschlichen einfacher als im Inhaltlichen. Mit einer zweiten Person könnte man Kleingruppen bilden, alleine ist eine Klasse für Differenzierung und Individualisierung zu groß. Auch wenn man versucht, sich mit einem Kind für kurze Zeit individuell zu beschäftigen, ist man nicht richtig konzentriert bei der Sache.

Wahrnehmung von Differenz: zwischenmenschliche/inhaltliche Differenzierung; große/kleine Gruppen; mehr/weniger Konzentration auf einzelne; individuelle Pläne/allgemeine Aufgaben; Übung/ Erarbeitung; alleine/zu zweit in der Klasse

Z 373-427

B: Aber generell glaube ich, dass du als Lehrer immer auf jedes Kind so individuell reagierst. Also im Zwischenmenschlichen #00:17:51

A: //Ja #00:17:51

B: und auch und auch im Inhaltlichen. Also im Inhaltlichen ist es manchmal schwieriger. Weil du einfach nicht den Raum und die Zeit hast, so individuell auf jedes Kind einzugehen #00:17:57

A: //du willst es aber du kannst es nicht immer so #00:17:57

B: //genau aber im Zwischenmenschlichen, denke ich, ist es ja eine Grundvoraussetzung. #00:18:04

A: Ja, des stimmt. #00:18:05

GDL: Und im Inhaltlichen? Also, wo kommt es an seine Grenzen? Also, Sie haben jetzt viel über Wertschätzung und über Individualität und so gesprochen. Wo kommen Sie an #00:18:10

A: //ja #00:18:10

B: //ja #00:18:13

GDL: Ihre Grenzen da? #00:18:14

B: Ganz einfach Zeit und Personal #00:18:14

A: //ja (5) ja #00:18:19

B: Wenn die Praktikanten dabei sind zum Beispiel, das ist super, da kann ich sagen: Mit den Drei, jetzt mal hier nochmal auf das eingehen und mit Material. Des schaffe ich einfach alleine nicht. Dann habe ich noch die anderen 20, die ja dann auch. Also, Zeit und Personal, finde ich. Gruppengröße #00:18:36

A: Ich meine eine richtig gute Förderung wäre wirklich so eine Eins-zu-eins-Geschichte. Oder sagen wir mal mit zwei Kindern maximal, dass man sich da wirklich die Zeit nehmen

B: //ja #00:18:45

A: könnte, mit denen gewisse Sachen nochmal zu vertiefen oder zu üben. Aber, ja, die Stunden haben wir #00:18:54

B: //und immer persönlich #00:18:54

A: nicht. Und dann ist es immer, dass man dann #00:18:55

B: //nee #00:18:57

A: guckt, irgendwie so alle zu beschäftigen und dann #00:19:01

B: //hm (bejahend) #00:19:04

A: sich fünf Minuten rauszunehmen, wo man sich mal neben ein Kind

setzen kann und da, äh, das mal intensiver oder einfach mal nur zu gucken wie der arbeitet. Äh, so. Man kriegt immer viel mit, aber dieses richtig mal des nochmal des unterstützen #00:19:28

B: sich auf das Kind richtig konzentrieren zu können #00:19:32

A: //hm (bejahend)

#00:19:32

B: Ich find also auch in der Grundschule ja, die Kinder können an individuellen Plänen lernen schon zur Übung, aber um ein Kind wirklich mal zu schauen: Wo fehlt's und wo kann ich dir helfen, des braucht den Kontakt. Also da muss ich des Kind sehen, wie es jetzt rechnet oder ... und da fehlt einfach Personal (3) #00:19:55

A: Ja

Diskursbeschreibung

Während im vorherigen Diskursverlauf und zu Beginn der Sequenz in der persönlichen Begegnung ein differenzierter Umgang mit dem einzelnen Kind als Selbstverständlichkeit für Lehrkräfte artikuliert wird („auf jedes Kind so individuell reagierst“), erfolgt eine Einschränkung im Bereich „Unterrichtsinhalt“. Inhaltliche Differenzierung wird zwar normativ gewollt, jedoch handlungspraktisch als „schwieriger“ empfunden. Hier besteht eine Parallele zu Fall Lila. Dies führt zu einer immanenten Nachfrage der GDL nach dem Unterschied. Wie in den anderen Diskussionen von Typ II wird der Umgang mit vorgefundener sozialer Differenz als machbare und zufriedenstellende Aufgabe empfunden, während Leistungsdifferenz zu Verunsicherung führt („inhaltlich ist es manchmal schwieriger“). Begründet wird das mit Rahmenbedingungen wie Zeit- und Personalmangel, für die keine eigene Verantwortung besteht. Leistungsdifferenz und „inhaltliche“ Differenzierung erfordern andere, günstigere Rahmenbedingungen, während auf soziale Differenz unabhängig davon reagiert werden kann. B unterscheidet hier explizit zwei Ausgangssituationen: Unterricht mit/und ohne zweite Person: Eine zweite Person („Praktikantin“) kann die delegierte und angeleitete Differenzierung einer Gruppe übernehmen. Differenzierung ist hauptsächlich durch Gruppenbildung möglich. Alleine „schafft“ man es nicht, sich extra Zeit für die Förderung von ein oder zwei Kindern zu nehmen, selbst wenn die Klasse nur aus 20 Schüler*innen besteht. Die Verantwortung für die besondere Förderung einzelner Schüler*innen kann alleine nicht übernommen werden, denn eine einzelne Lehrkraft muss für ein gleichmäßiges Lernen der gesamten Gruppe Verantwortung tragen. Hier besteht eine Parallele zu Fall Grün. A verdeutlicht das Dilemma der einzelnen Lehrkraft mit einem Beispiel. Eine individuelle Zuwendung („Eins-zu-eins-Geschichte“) kann nur funktionieren, wenn die anderen alle „irgendwie“ beschäftigt sind und man sich „fünf Minuten“ neben ein Kind hinsetzen kann. Dies wird als absolute Ausnahmesituation geschildert und erfolgt offensichtlich unter Druck („sich auf das Kind richtig konzentrieren zu können“). Dem Bedürfnis nach Einzelunterstützung steht gleichsam der Druck durch die ganze Klasse entgegen. Ein einzelnes Kind „richtig“ unterstützen zu können, wird bei

bestehenden Rahmenbedingungen als kaum leistbar erlebt. Dies stellt einen Gegenhorizont dar zum individuellen zwischenmenschlichen Umgang mit den Kindern. B elaboriert die Handlungspraxis zwischen gelingender sozialer/persönlicher Differenzierung und unmöglicher Leistungsdifferenzierung weiter, indem sie nun die Grundschule von nicht explizierten anderen Schulen abgrenzt. Individuelle Pläne sieht sie im Übungsbereich als funktional an. Der intensive Kontakt, den es braucht, um wirklich individuelle Unterstützung geben zu können („wie es rechnet“), ist nicht möglich, denn es fehlt an „Personal“. Sinnvolle Zuwendung im Einzelfall wird bei nur einer Lehrkraft pro Klasse ausgeschlossen. Dieses „Personal“ selbst wird nicht näher beschrieben. Als Gegenhorizont erscheint eine bessere personelle Besetzung, die auch eine individuelle Zuwendung im inhaltlichen Bereich ermöglicht. Diese Orientierung wird von A so abschließend validiert.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz II:

Unterrichtliche Differenzierung und Rahmenbedingungen

„Das schaffe ich einfach alleine nicht.“

Beide Teilnehmerinnen unterscheiden zwischen inhaltlicher und zwischenmenschlicher Differenzierung, die sie als voneinander unabhängige Größen konstruieren. Individueller Umgang im Beziehungsbereich stellt eine leistbare Aufgabe dar. Dafür wird die Verantwortung übernommen. Eine Individualisierung im inhaltlichen, fachlichen Bereich ist wegen der großen Klassen und schlechter personeller Ressourcen nicht genau so möglich wie im Beziehungsbereich („weil du nicht den Raum und die Zeit hast“). Eine Verantwortung für individuelle Bedürfnisse ist kommunikativ gewollt, handlungspraktisch aber nicht gegeben. Eine Konzentration auf einzelne Kinder ist im Unterricht alleine kaum möglich („die Stunden haben wir nicht“). Die Voraussetzung für leistungsbezogene inhaltliche Differenzierung ist höchstens durch die Bildung von homogenen Kleingruppen bei Doppelbesetzung möglich („wenn die Praktikanten dabei sind...das ist super“). Die handlungspraktische Orientierung erfolgt an der Allgemeinheit der Schüler*innen.

Während eine zwischenmenschliche Differenzierung kommunikativ als Selbstverständlichkeit und Machbarkeit offenbart wird, hängt eine inhaltliche Leistungsdifferenzierung von der Gruppengröße ab. Wie in den Diskussionen Grün und Lila wird Differenzierung als notwendige Maßnahme und Erwartung formuliert, was handlungspraktisch im sozialen Miteinander verantwortet und geleistet werden kann, nicht jedoch bezüglich der Leistungsdifferenz von Schüler*innen. Sofern keine zweite Person den Unterricht unterstützt, wird Leistungsdifferenzierung als nahezu unmöglich angesehen, der Unterricht orientiert sich also an einer der allgemeinen Gruppe.

Leistungsdifferenzierung kann handlungspraktisch nur eingeschränkt erfolgen. Für individuelle Unterstützung besteht keine Verantwortung.

SEQUENZ III: Unterricht und Differenzierung

Inhalt

Kinder mit Migrationshintergrund brauchen besondere Förderung in Deutsch. Nach einem gemeinsamen Beginn kann nach Leistungsvermögen differenziert werden. Das gelingt am besten in Kleingruppen. Leistungsstarken Schüler*innen kann man mehr Aufgaben geben, die Differenzierung für Leistungsschwächere ist dagegen schwierig. Bei Lerntheken und Stationen entscheiden die Schüler*innen selbst, ob sie leichtere oder schwierigere Aufgaben bearbeiten. Das ist am besten.

Wahrnehmung von Differenz: Migrationshintergrund; Arbeitsumfang; schnell arbeiten; mehr Input brauchen; schwierige Aufgaben; mehr Futter; Schwache; leicht/schwer

Die Sequenz folgt auf die immanente Nachfrage der GDL nach Beispielen für unterrichtliche Differenzierung.

Z 440-477

A: Ähm, ja zum einen Differenzierung. Ja, wenn man jetzt Kinder mit Migrationshintergrund hat oder wie bei uns, wenn Kinder aus der VKL Klasse kommen, dass man da einfach vom Wortschatz her differenzierter arbeitet. Und, und dann, ähm, oft auch an der Menge oder am Arbeitsumfang ähm, das differenziert handhabt. Oder dass man es dann einfach so aufbaut, dass alle mit dem gleichen Grundarbeitsblatt oder der gleichen Grundvoraussetzung anfangen und dass man dann einfach weiter differenziert für die, die einmal schnell arbeiten und mehr Input brauchen und für die, die vielleicht auch noch schwierigere Aufgaben rechnen können. Dass man das in der Form differenziert.
#00:21:41

B: Wobei ich da auch finde, dass Differenzierung qualitativ auch gut nur in Kleingruppen gelingt. Also klar, in großen Gruppen ist dieses Schnellarbeiten, mehr Futter #00:21:52

A: //hm (bejahend) #00:21:52

B: des ist dann das, was am häufigsten glaube ich greift. Aber jetzt so dieses dann, wirklich nochmal mit ein paar reingehen in den Stoff oder in Mathe jetzt zum Beispiel wirklich. Das kannst du im Plenum schon machen und das greift dann vielleicht auch für die Guten. Aber es ist wirklich keine Differenzierung, wo jetzt ich sage, die Schwachen wirklich nochmal. Das schaffst du manchmal schon so in Gruppenarbeit oder Partnerarbeit. Ähm, aber so im Alltag, glaub ich, dass so diese, mehr Futter, das greift wahrscheinlich am häufigsten. Weil einfach, ja #00:22:26

A: Weil einfach, ja, die natürlich alle mit unterschiedlichem Zeitpensum arbeiten. Und ähm, #00:22:29

B: //ja #00:22:31

A: Ich meine, das Gute sind Stationen, finde ich, oder so. Lerntheken.

Da kann wirklich jeder sich nehmen, was er jetzt gerade, so Lust hat und was er denkt, des kann ich bearbeiten. #00:22:41

A. Da kann man ja auch immer leicht und schwer #00:22:42

B: Genau, super. Des finde ich, da geht es eigentlich am besten, ja #00:22:47

Diskursbeschreibung

A beginnt ihre Antwort für unterrichtliche Differenzierung mit dem Beispiel „Wortschatz“ für Kinder mit Migrationshintergrund, was sie mit DaZ und VKL gleichsetzt („wenn Kinder aus der VKL Klasse kommen“). Differenzierung orientiert sich an der besonderen Gruppe von Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen. Ein gemeinsamer Inhalt („gleiche Grundvoraussetzung“) stellt die unterrichtliche Basis, von der aus für bestimmte Gruppen differenziert werden kann („schnell arbeiten“). Obwohl sich die Diskussionsgruppe sonst durch große Einigkeit auszeichnet, wird As Orientierung von B hier nur eingeschränkt validiert. Eine qualitative Differenzierung bzw. Individualisierung sieht sie nur in einer Kleingruppe und nicht für einzelne Kinder realisierbar. Hauptsächlich kann Differenzierung in einer Klasse durch „mehr Futter“ gewährleistet werden, was A validiert. Beide teilen das konjunktive Wissen, dass Differenzierung in Form von größerem Arbeitsumfang realistisch und sinnvoll ist. Der Unterricht orientiert sich grundsätzlich an den allgemeinen Standards der Grundschule. Im Matheunterricht sieht B innerhalb der Gesamtgruppe eine Möglichkeit zur Vertiefung für leistungsstärkere Schüler*innen, nicht jedoch im selben Maße für Leistungsschwächere. Es wird in Kauf genommen, dass leistungsschwächere Schüler*innen keine individuelle Förderung erhalten können. Leistungsstärkere profitieren demnach mehr vom Unterricht (die „Guten“, „mehr Futter“), während Leistungsschwächere eine Vertiefung in der Kleingruppe benötigen, die nicht realisierbar ist („Aber es ist wirklich keine Differenzierung, wo jetzt ich sage, die Schwachen wirklich nochmal“). „Gute“ und „Schwache“ werden als binäre Leistungsgruppen konstruiert, wobei sich der Unterricht überwiegend auf die „Guten“ konzentriert. Hier deutet sich eine implizite Orientierung im oberen Leistungsbereich als Normalgruppe an, während die Bedürfnisse der als leistungsschwächer konstruierten Gruppe zu Verunsicherung führen. Vom gemeinsamen Unterricht profitieren Leistungsstärkere also deutlich mehr als Leistungsschwächere. Da die Lehrer*innen regelgemäß alleine die Verantwortung für einen adaptiven und differenzierten Unterricht tragen, kann Differenzierung handlungspraktisch nicht regelmäßig stattfinden. Lerntheken oder Stationen sieht B als weitere geeignete Möglichkeit zur Differenzierung, da jedes Kind nach „Lust“ oder Selbsteinschätzung entscheiden kann. Sie ergänzt dies durch den Hinweis der Differenzierungsmöglichkeit nach „leicht“ und „schwer“, was von B mit „super“ und „am besten“ validiert wird. Die gemeinsame Orientierung erfolgt wieder an den beiden

Gruppen, die mit „leichte Aufgaben“ und „schwierige Aufgaben“ bedient werden müssen. Individualisierung in Niveaus wird als Gegenhorizont zu Gruppenunterricht konstruiert.

Zusammenfassung des kollektiven Orientierungsrahmens Sequenz III: Unterricht und Differenzierung

„Da kann man ja auch immer leicht und schwer“

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass ein leistungsdifferenzierter Unterricht nicht unbedingt eine selbstverständliche Alltagspraxis des Falls darstellt. Differenzierung kann hauptsächlich in zwei Gruppen („die Guten/die Schwachen“) erfolgen, wenn eine zweite Person anwesend ist. Sie findet dann überwiegend als Vertiefung über zusätzliche Aufgaben für leistungsstärkere Schüler*innen statt („mehr Futter“). Eine Differenzierung für leistungsschwächere Schüler*innen verursacht Verunsicherung und sie gelingt handlungspraktisch eher selten („manchmal schon so“) und sie nicht zur regelmäßigen Verantwortung der Lehrerin. Offene Aufgabenformate („Stationen“, „Lerntheke“) bilden eine Möglichkeit zur Differenzierung („leicht/schwer“), ein gemeinsames Ziel soll dabei verbindend sein.

5.2.3.2. Zentrale Aspekte des Orientierungsrahmens

Fall Schwarz zeichnet sich durch eine geringere Verunsicherung aus als die anderen Fälle. Dies ist vor allem deshalb interessant, weil Schwarz der einzige Fall ist, in dem Behinderung, Schüler*innen mit *SPF* und Inklusion nicht thematisiert werden, obwohl die Fallschule selbst seit vielen Jahren gemeinsamen Unterricht praktiziert. Allerdings sei an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass A und B in Klassen „ohne Inklusion“ tätig sind. Die Frage, welchen Einfluss dies auf den Orientierungsrahmen hat und ob das Wissen um einen einheitlichen Grundschulstandard für alle Schüler*innen einer Klasse Sicherheit vermittelt, muss unbeantwortet bleiben. Anders als bei Grün und Lila bilden jedenfalls die Standards der Grundschule die unhinterfragte und einzige implizite Grundlage für das unterrichtliche Tun der beiden Lehrkräfte. Soziale Differenz der Schüler*innen wird parallel zu den Fällen Grün und Lila als selbstverständliches Abbild einer diversen Gesellschaft beobachtet, mit der in Schule und Unterricht differenziert umgegangen werden muss und kann. Die Orientierung des Falls ist diesbezüglich reaktiv. Die eigenen nicht hinterfragten Beobachtungen von Differenzen bilden die Basis der Verantwortung und des Handelns. Unterrichtliche Differenzierung erfolgt innerhalb der gleichen allgemeinen Lernziele der Grundschule und entlang der gewöhnlichen Differenz besser/schlechter. Leistungsdifferenzierung findet hauptsächlich dann statt, wenn eine zweite Person anwesend ist und Kleingruppen gebildet werden können. Verantwortung

besteht in erster Linie für eine allgemeine Gruppe. Habituell kann Differenzierung von besonders leistungsstarken Schüler*innen quantitativ in Form von zusätzlichen Aufgaben erfolgen. Die Bedürfnisse leistungsschwächerer Kinder verursachen Verunsicherung und können dagegen habituell weniger berücksichtigt werden. Für ihre differenzierte Förderung besteht begrenzte Verantwortung. Eher erfahren Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen durch besondere Aufgaben Aufmerksamkeit.

Das Spannungsverhältnis zwischen Verunsicherung und Verantwortung bezogen auf Leistungsdifferenz ist im Fall Schwarz wenig ausgeprägt. Leistungsdifferenz führt nicht zu gravierender Verunsicherung, da Verantwortung nur innerhalb des beobachteten allgemeinen Standards besteht, der auf alle Schüler*innen angewandt wird. Diese Besonderheit schärft die Rekonstruktion von Verunsicherung in den anderen fünf Fällen, die bereits Erfahrung mit zieldifferentem, aber gemeinsamem Unterricht gemacht haben. Leistungsdifferenz scheint im zielgleichen Unterricht weniger Verunsicherung zu verursachen als im inklusiven und zieldifferenten Setting.

Leistungsdifferenz wird von Fall Schwarz als personenbezogene Kategorie beobachtet, auf die der Unterricht wegen den gegebenen Rahmenbedingungen begrenzt reagieren kann. Die Lehrkräfte erleben sich selbst kompetent darin, innerhalb gemeinsamer Lernziele begrenzte angemessene Differenzierungsmaßnahmen vorzunehmen. Die Selektionsfunktion der Grundschule bildet die Fremdrahmung. Verunsicherung konzentriert sich eher auf den angemessenen Umgang mit sozialer Differenz. Aber auch hier erleben sich die Lehrkräfte kompetent darin, auf Schüler*innen differenziert eingehen zu können. Migration und DaZ spielt in der Diskussion eine wiederkehrende besondere Rolle.

5.1. Komparation

5.3.1. Komparative Analyse I: Themen und Orientierungsrahmen

Das Kapitel 5.2. diente einer ausführlichen Beschreibung der Einzelfälle, ihres kommunikativen und konjunktiven Wissens, der Diskurse und der Orientierungsrahmen. In den vier „Eckfällen“ (Thiersch 2014: 106) Orange, Blau, Lila, Grün lassen sich alle gemeinsamen Themen wiederfinden. Das kommunikative und das konjunktive Wissen der Diskussionsteilnehmer*innen und ihre Orientierungsrahmen wurden im Diskurs rekonstruiert und interpretiert. Im Folgenden werden nun entlang der fünf zentralen gemeinsamen Themen der vier Eckfälle und der ergänzende Fälle Rosa und Schwarz die rekonstruierten Orientierungsrahmen dargestellt, innerhalb derer die

Diskussionsgruppen die Themen bearbeiten. Die ergänzenden Fälle erscheinen nicht in allen Themenfeldern, da in ihren Diskussionen nur manche der fünf Themen vergleichbar verhandelt werden. Orientierungen, die sich nur in einzelnen Fällen zeigen, werden an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen. Sie wurden bei den Diskursbeschreibungen der Einzelfälle bereits berücksichtigt.

Im ersten Schritt werden anhand des Themas die gemeinsamen Orientierungsrahmen aller Fälle dargestellt. Im zweiten Schritt werden die fallübergreifenden Orientierungsrahmen der Fälle zusammengefasst, die den jeweiligen Typ bilden. In diesen fallübergreifenden Orientierungsrahmen deuten sich wieder die beiden Typen an. Auf Beispiele aus den Diskussionen wird hier bewusst verzichtet, da die Orientierungsrahmen („wie“) und nicht die Orientierungsschemata („was“) als Tertium Comparationis dienen.

Zur besseren Verständlichkeit wird im Folgenden bezogen auf die Diskussionsgruppen von Fällen und bezogen auf Schüler*innen von Gruppen gesprochen.

THEMA I: Beobachtung der Differenz von Schüler*innen

In allen Diskussionen werden die Differenzen zwischen Schüler*innen überwiegend gruppenbezogen und kaum individuell beobachtet. Die Fälle Grün, Orange und Rosa vermischen in ihren Diskursen implizit soziale Differenzlinien und leistungsbezogene Differenz. Die Fälle Schwarz und Lila unterscheiden bewusst den Umgang mit sozialer und leistungsbezogener Differenz. Fall Blau schenkt sozialen Differenzen im Diskurs kaum Beachtung. Besonders interessant und für das Gesamtergebnis bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die Differenzlinie „Gender“¹⁰⁸ in keinem der Fälle verhandelt wird. Dies erstaunt aus zwei Gründen: Erstens spielt die Differenz „Gender“ eine zentrale Rolle im wissenschaftlichen Differenz- und Heterogenitätsdiskurs. Zweitens wird ein *SPF Lernen* als Differenzkonstrukt bei deutlich mehr Jungen als Mädchen festgestellt, wie im Theorieteil bereits dokumentiert wurde. Diese Problematik wird von den Lehrkräften nicht aufgegriffen. Die Genderdifferenz scheint in der Handlungspraxis von Lehrkräften keine entscheidende Rolle zu spielen, wenn nach Vielfalt in Schule und Gesellschaft gefragt wird. Es dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte der beschriebenen Fälle in ihrer habituellen Handlungspraxis keine Verunsicherung durch Geschlechterunterschiede erleben und auch keine Verantwortung dafür übernehmen, Gemeinsamkeit der Geschlechter herstellen und Differenzierung vornehmen zu müssen. Schüler*innen beider Geschlechter werden gleichermaßen als

¹⁰⁸ Es wird bewusst der englische Begriff verwendet, da dieser die soziale Dimension bezeichnet und nicht die biologische.

Norm und als eine gemeinsame Gruppe beobachtet¹⁰⁹. Dieser Kontrast schärft jedoch die Basisrahmung in Bezug auf andere Differenzbeobachtungen im Rahmen von Verunsicherung und Verantwortung.

Alle Fälle beobachten Leistungsdifferenz gruppenbezogen und stellen einen einseitigen Zusammenhang von sozialer und leistungsbezogener Differenz her. Große Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse erleben alle erhobenen Fälle als Verunsicherung und Herausforderung, da sie einerseits die Verantwortung für die konstruierten Standards der Grundschule und andererseits für eine leistungsgerechte inhaltliche Differenzierung tragen. Schüler*innen mit *SPF Lernen* werden, wie noch zu zeigen ist, von den Fällen in unterschiedlicher Weise verhandelt. Die durch den *SPF* festgeschriebene individuelle Förderung bleibt weitgehend unangesprochen.

Die Fälle Blau, Orange und Rosa beobachten die Differenz *SPF* als besondere Abweichung von allgemeinen Regelschüler*innen. Die sonderpädagogische Diagnose wird dramatisiert und bleibt unhinterfragt. Andere Differenzlinien spielen in der rekonstruierbaren Handlungspraxis der Fälle so gut wie keine Rolle. Die Fälle orientieren sich daran, dass *Schüler*innen mit SPF* die Heterogenität der ansonsten deutlich homogener beobachteten Schülerschaft verursachen. Die andere Gruppe wird weniger und/oder unkonkret bezeichnet. Fall Blau vergleicht die Schüler*innen v.a. mit den sogenannten „Gymnasialen“, während in den Fällen Orange und Rosa die Normgruppe zu den Schüler*innen mit *SPF/Behinderung* unbezeichnet bleibt. Alle drei Fälle konstruieren zwei separate in sich homogene (Leistungs-)Gruppen, deren Gemeinsamkeit im Unterricht durch schulische Inklusion zur Aufgabe von Lehrkräften wird. Die Verantwortung für die Gruppe der Schüler*innen mit *SPF* bleibt überwiegend bei der Sonderpädagogin. Gesellschaftliche Bezüge werden habituell wenig hergestellt.

Die Fälle Grün, Lila und Schwarz nehmen ihre Schüler*innen als der Gesellschaft entsprechend sozial heterogen an. Manche abweichenden Differenzmerkmale werden bezeichnet. *SPF/Leistungsheterogenität* bildet eine Differenzlinie unter anderen wie Sprache, Migration, Kultur und besondere Begabung. Leistungsdifferenz beobachten die Fälle entlang der bekannten Differenzen (schwach/stark, schnell/langsam, selbständig/unselbständig, leicht/schwer, Stärken/Schwächen, Niveaustufen). In diese Kategorien sind auch die Schüler*innen mit *SPF* weitgehend eingeschlossen (Grün und Lila). Problematisch wird in den Fällen Grün und Lila wahrgenommen, dass ein Teil des eigenen Schülerklientels an Privatschulen abwandert. Die verbleibende Schülerschaft

¹⁰⁹ In keiner der Diskussionen von Lehrkräften kommt das Thema geschlechtliche Diversität von Schüler*innen vor. Es sollte aber an dieser Stelle erwähnt werden, dass es in der Diskussion von Schulsozialarbeiter*innen eine wichtige Rolle spielt, was den Unterschied zu Lehrkräften schärft. Diese Diskussion wurde allerdings nicht in die empirische Analyse einbezogen, sie bildet Hintergrundwissen.

erscheint in den Diskursen einerseits homogener, da eine bestimmte Gruppe fehlt und andererseits um so heterogener, da die konstruierte „Normgruppe“ der allgemeinen Schüler*innen kleiner ist als dies ohne Privatschule der Fall wäre. Habituell scheinen die Fälle zu fürchten, dass die Gruppe der allgemeinen Schüler*innen immer kleiner wird. Die Verantwortung für ein differenziertes unterrichtliches Umgehen mit sozial verschiedenen Schüler*innen wird in allen drei Fällen überwiegend als leistbare und zufriedenstellende Aufgabe erlebt. Soziale Vielfalt und Gemeinsamkeit dienen gleichermaßen als willkommenes und gestaltbares Lernfeld für die Schüler*innen und die Vorbereitung auf eine vielfältige Gesellschaft. Die Lehrkräfte scheinen sich und die Schule insgesamt in der Verantwortung zu sehen, ihre Schüler*innen auf eine sozial heterogene Gesellschaft vorzubereiten. Soziale Vielfalt wird als Ursache für Leistungsdifferenz hergestellt und dient unhinterfragt als Diagnosegrundlage für Leistungsvermögen. Ein umgekehrter Schluss kann nicht festgestellt werden.

THEMA II: Unterrichtlicher Umgang mit Leistungsdifferenz

Alle Fälle sehen sich einerseits in der Verantwortung, eine Gemeinsamkeit aller Schüler*innen herzustellen und soziales Lernen zu ermöglichen sowie andererseits eine dem Lernstand und dem natürlichen Leistungsvermögen der Schüler*innen entsprechende unterrichtliche Differenzierung und Adaption vorzunehmen. Differenzierung wird als institutionelle Erwartung und Fremdrahmung übernommen. Alle Fälle erleben sich als kompetent darin, Gemeinsamkeiten und Differenzen richtig einzuschätzen und leistungsgerechte Lerngruppen zu bilden und übernehmen dafür die Verantwortung. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt habituell deutlicher auf Lernen als „Stoffaneignung“ einer Gruppe, denn auf Bildung als persönlichem „Erkenntnisgewinn“ des/der Einzelnen (Ramseger 2020: 11). Es dokumentiert sich in allen Diskussionen, dass die Gemeinsamkeit einerseits und die Leistungsdifferenzierung andererseits besonders in den Kernfächern Deutsch und Mathe als große Herausforderung erlebt wird. Der organisationalen Standardisierung des Grundschulunterrichts und die institutionelle Normerwartung wird hier mehr Bedeutung beigemessen als in anderen Fächern. Die gemeinsamen Inhalte reduzieren sich im Laufe der Grundschuljahre, was immer umfangreichere Differenzierung notwendig macht. Hier erleben die Fälle die notwendige unterrichtliche Differenzierung als zeitaufwendig und belastend bzw. kaum leistbar. Allen Fällen ist habituell gemeinsam, dass Differenzierung überwiegend durch Leistungsgruppen möglich und notwendig ist. Die Lehrkräfte erleben sich selbst kompetent darin, Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen richtig zu diagnostizieren und leistungsgerechte Gruppen bilden zu können. Dafür übernehmen sie auch die Verantwortung. Andere Differenzierungsformen sind nicht zentraler Bestandteil ihrer

Handlungspraxis. Gruppenbildung kann im Unterricht hauptsächlich dann stattfinden, wenn eine zweite Person anwesend ist. Eine Differenzierung nach unterschiedlichen Leistungsgruppen zur gerechten Förderung ist nur bei einer Doppelbesetzung möglich. Gemeinsamer Unterricht bei gleichem Inhalt oder selbständiges Arbeiten nach einem individuellen Plan bzw. in Niveaustufen müssen dann stattfinden, wenn eine Grundschullehrerin alleine in der Klasse unterrichtet. In anderen Fächern erleben die Fälle deutlich weniger Verunsicherung durch Leistungsheterogenität. Gemeinsamer und gleichzeitig differenzierter Unterricht erscheint hier leichter bewältigbar zu sein und verursacht weniger Verunsicherung. Daher kann dafür auch leichter die Verantwortung übernommen werden.

Die Fälle Orange, Blau und Rosa nehmen in ihren Diskursen eine Differenzierung überwiegend entlang der Differenzlinie *ohne/mit SPF* vor. Unterrichtliche Differenzierung stützt sich zuallererst auf diese Diagnose. Die beiden separaten Gruppen werden dabei in sich homogen konstruiert, obwohl ein *SPF* ja gerade zu einer individuellen Förderung von Schüler*innen verpflichtet. Hier tritt die institutionelle Individualisierungsnorm interaktional in den Hintergrund. Wenn die besonderen Schüler*innen inhaltlich nicht oder nicht mehr am gemeinsamen Unterricht der anderen teilhaben können, muss Differenzierung stattfinden. Dafür ist in erster Linie die Sonderpädagogik zuständig. Eine Differenzierung jenseits dieser beiden Gruppen bildet kaum eine geteilte Handlungspraxis der Fälle. Es ist die gemeinsame Orientierung, dass besonders Grundschullehrer*innen durch die große Heterogenität stark belastet sind. Sie können durch Sonderpädagog*innen, die habituell in Interaktionen die Verantwortung für die Förderung der Schüler*innen mit *SPF* tragen oder eine andere zweite Lehrkraft bzw. Hilfskraft, die an sie delegierte Fördermaßnahmen kurzfristig übernimmt, entlastet werden. *Schüler*innen mit SPF* als besondere Gruppe weichen maximal von den Normanforderungen der Grundschule ab. Wenn beobachtet wird, dass Schüler*innen ihre Abweichung als problematisch erleben, wird der gemeinsame Unterricht insgesamt in Frage gestellt. In der Handlungspraxis stellt das SBBZ einen möglichen Schonraum für Schüler*innen mit *SPF* und Entlastungsangebot für die Grundschule dar. Damit folgen die Fälle institutionellen und organisatorisch gewachsenen Strukturen.

Die Fälle Grün, Lila und Schwarz nehmen Differenzierungen entlang der bekannten Linien der Leistungsbeobachtung vor: schwach/ stark, schnell/langsam, selbständig/unselbständig, leicht/schwierig, Stärken/Schwächen, Sprachstand und Niveaustufen. DaZ und DaF wird unterrichtlich als besonders schwierig zu differenzierende Kategorie erlebt und verursacht besondere Verunsicherung. Die Leistungsunterschiede der Schüler*innen und die eigene Verantwortung für einen

adaptiven-differenzierten Unterricht werden bei gleichzeitiger Standarderwartung der Organisation als Belastung erlebt. Dem eigenen Anspruch, allen Schüler*innen gleich gerecht zu werden, können die Fälle habituell in unterrichtlichen Interaktionen nicht nachkommen. Individuelle Lernpläne verursachen einen zu hohen Zeitaufwand in der Vorbereitung und sind unterrichtlich kaum praktikabel. Individuelle Zuwendung kann nicht zufriedenstellend erfüllt werden und stellt daher keine zentrale Handlungspraxis dar. Eine Orientierung an homogenen Kleingruppen oder an der unbezeichneten Allgemeinheit bzw. an leistungsstarken Schüler*innen bildet die hauptsächliche Handlungspraxis. Leistungsschwächere Schüler*innen nehmen kommunikativ zwar einen großen Raum ein, können habituell unterrichtlich aber wenig berücksichtigt werden. Für einen Einfluss auf die ungleiche Bewertung der Leistungsunterschiede durch die Schüler*innen selbst oder die Gesellschaft sehen die Fälle wenig eigenen Handlungsspielraum. Die Verantwortung dafür wird nach außerhalb der Schule verlagert.

THEMA III: Kollegiale Zusammenarbeit

In allen Diskussionen dokumentiert sich, dass Zusammenarbeit (in den unterschiedlichen Auffassungen) zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen oder eine ergänzende Lehrkraft/Hilfskraft als Basis für unterrichtliche Differenzierung zum Umgang mit Leistungsdifferenz wahrgenommen wird und eine Erleichterung der Alltagspraxis v.a. der Grundschullehrkräfte bedeutet. Zufriedenstellende und zeitlich umfangreiche kollegiale Kooperation stellt den Gegenhorizont dar, auf die der Orientierungsrahmen zustrebt. Zusammenarbeit verringert die eigene Verunsicherung durch Leistungsdifferenz. Die Gestaltung der Kooperation wird handlungspraktisch allerdings davon abhängig gemacht, ob organisational wenig oder viel gemeinsame Unterrichts- und Planungszeit zur Verfügung steht. Je weniger zur Verfügung steht, desto spontaner und weniger strukturiert bleibt die Kooperation. Gleichzeitig teilen die Fälle das implizite Wissen um die institutionelle Erwartung, dass die Zusammenarbeit intensiver und strukturierter sein müsste und könnte. In allen Fällen wird habituell kaum eigene Verantwortung für die Verbesserung der Strukturen gesehen und die Verantwortung wird an unbezeichnete Stellen externalisiert.

Die Fälle Blau und Orange orientieren sich überwiegend an getrennter Verantwortung. Für die Gesamtklasse sehen sie hauptsächlich die Grundschullehrerin oder Klassenlehrerin zuständig, was zu deren Belastung beiträgt. Die Sonderpädagoginnen tragen dagegen die Verantwortung für die angemessene Förderung der Schüler*innen mit *SPF* und für das Gelingen der schulischen Inklusion insgesamt. Fördermaßnahmen

für „leistungsschwächere“ Schüler*innen werden auch an Hilfskräfte oder eine ergänzende Lehrkraft delegiert. Sie können und müssen die Kolleg*innen teilweise entlasten. In beiden Diskussionen werden die Sonderpädagog*innen als Spezialist*innen für die Schüler*innen mit *SPF* konstruiert, ohne deren Anwesenheit eine gemeinsame Beschulung und angemessene Differenzierung nicht möglich ist oder wäre. Die Sonderpädagog*innen haben innerhalb der Schule eine ähnliche besondere Stellung und einen Gästestatus wie die Schüler*innen mit *SPF*. Die Sonderpädagog*innen identifizieren sich überwiegend mit ihrer Gruppe der Schüler*innen mit *SPF*.

Die Fälle Grün und Lila sehen die kollegiale Zusammenarbeit in heterogenen Klassen nicht nur als Erleichterung, sondern auch als persönliche und professionelle Bereicherung an. Die beiden Lehrämter bringen zwar organisatorisch eine unterschiedliche Rollenverteilung mit sich. Dennoch scheint die Aufgabenverteilung und Verantwortung flexibel und nicht grundsätzlich auf eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen begrenzt zu sein. Schüler*innen mit *SPF* machen durch die an sie gebundenen Stunden der Sonderpädagog*innen eine Zusammenarbeit und Doppelbesetzung erst möglich, was allgemein als Vorteil angesehen wird. Da dies aktuell nicht als zufriedenstellend empfunden wird, haben die Sonderpädagog*innen den Status einer „Feuerwehr“, die nur punktuelle Hilfe leisten kann, echte Kooperation jedoch erschwert und zu Belastung führt.

THEMA IV: Schulische Rahmenbedingungen und Strukturen

Alle sechs Fälle teilen die Orientierung, dass unter den gegebenen organisatorischen Rahmenbedingungen ein Umgang mit Differenz nicht so möglich ist, wie es normativ-institutionell erwartet wird. Sie selbst können darauf nur reagieren. Dabei werden kaum eigene Handlungsmöglichkeiten für Veränderungen in Organisation und Institution wahrgenommen. Der Handlungsspielraum zum Umgang mit Differenz wird nahezu ausschließlich innerhalb des eigenen Unterrichts gesehen. Es dokumentiert sich, dass die Fälle sich in erster Linie am eigenen Unterricht und kaum an der Gestaltung der gesamten Schule orientieren. Alle Fälle nehmen eine Verschlechterung der organisatorischen Rahmenbedingungen für ihren Unterricht wahr und sehen sich mit weniger werdenden Ressourcen und zunehmender Belastung konfrontiert. Dies verursacht Verunsicherung. Für Klassengröße, Mangel an Lehrerstunden, kaum Verlässlichkeit in der Zusammenarbeit, mangelnde organisatorische Strukturen der Zusammenarbeit, Selektionsmechanismen uvm. werden andere Stellen (Gesellschaft, Schulamt, Schulträger) verantwortlich gemacht. Die Fälle teilen die Orientierung, dass die gegebenen Strukturen und Rahmenbedingungen (Klassengröße, personelle

Ressourcen und standardisierte Leistungsanforderungen) für leistungsheterogene Klassen ungeeignet sind und ein differenzierter Unterricht daher kaum möglich ist. Mangelhafte Rahmenbedingungen werden dafür verantwortlich gemacht, dass die von den allgemeinen Anforderungen der Grundschule abweichenden Schüler*innen unterrichtlich nicht genügend berücksichtigt werden können. Die Selektionsfunktion der Grundschule wird von allen Fällen als Fremdrahmung angenommen.

Die Fälle Orange, Blau und Rosa machen das Gelingen von Inklusion einerseits von organisatorischen Rahmenbedingungen und Strukturen und andererseits von den Defiziten mancher Schüler*innen mit *SPF* abhängig. Da die Rahmenbedingungen unzureichend sind, haben die Schüler*innen mit *SPF* eine Art Gästestatus. Es hängt von ihren natürlichen Eigenschaften und ihrem Bemühen ab, ob sie sich für einen gemeinsamen Unterricht eignen und darin integrierbar sind oder nicht. Sie können eingeladen werden, wenn die Abweichungen überwiegen und die Ressourcen zu knapp sind. Es dokumentiert sich, dass sich die Fälle innerhalb ihrer Schule in Sachen Inklusion als Pionier*innen sehen, denen eine allgemeine Unterstützung im Kollegium (noch) fehlt.

Die Fälle Grün und Lila nehmen zusätzlich die (frühe) Selektion als Belastung für Schüler*innen und Lehrkräfte wahr. Durch die Inklusion der Schüler*innen mit *SPF* entstehen allerdings auch Vorteile, da hauptsächlich so Doppelbesetzung (wenn auch in unzureichender Form) und Differenzierung möglich wird. Die Sonderpädagog*innen haben wegen ihrer zu geringen Stundenzahl eher die Funktion von Nachhilfelehrer*innen (Feuerwehr) denn von Teamkolleg*innen. Dies wird von den Fällen bedauert. Beide Fälle sehen die Verantwortung für eine gelungene Inklusion als Leistungsdifferenzierung bei den organisatorischen Rahmenbedingungen und Strukturen. Die institutionellen Normerwartungen der Grundschule bleiben dabei weitgehend unhinterfragt.

THEMA V: Schule und Gesellschaft

Die Fälle messen dem Zusammenhang von Schule und Gesellschaft sehr unterschiedliche Gewichtung bei. Gemeinsam ist allen Fällen, dass das selektive Schulsystem zwar nicht grundsätzlich hinterfragt wird, die Selektionsfunktion der Grundschule und die Verantwortung für eine leistungsgerechte Selektion bei den Lehrkräften aber Druck erzeugt. Dieser Druck prägt die Handlungspraxis aller Teilnehmer*innen in unterschiedlichem Ausmaß. Es dokumentiert sich, dass die Grundschule von allen Fällen mehr als Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen und auf die Leistungsgesellschaft wahrgenommen wird, denn als eigene Bildungseinrichtung, die dem individuellen Lernen und der gleichwertigen Anerkennung aller ihrer Schüler*innen und deren individuellen Leistungen verpflichtet ist.

Es dokumentiert sich weiterhin, dass eine Orientierung an konstruiert-normierten Leistungsanforderungen die Handlungspraxis der Lehrkräfte prägt und ganz besonders in Klasse vier die bevorstehende Selektion handlungsleitend ist. Alle bisherigen Bemühungen, trotz der bestehenden Differenzen Gemeinsamkeit und gleichwertige Teilhabe herzustellen, treten spätestens dann durch den Selektionsdruck in den Hintergrund. Für den Druck wird die Leistungsgesellschaft außerhalb der Grundschule verantwortlich gemacht, auf die die Grundschule vorbereiten muss. Der eigene Handlungsspielraum wird als sehr eingeschränkt erlebt. Die Grundschule, so scheint es, hat kaum einen eigenen Bildungsauftrag, sondern dient in erster Linie zur Vorbereitung auf eine dem individuellen Leistungsvermögen entsprechende weiterführende Schule und auf das Leben in der Leistungsgesellschaft. Interaktionale Bemühungen um ein solidarisches und demokratisches Gemeinschaftsgefühl werden als institutionell-normative Erwartung formuliert, müssen diesem Ziel im Zweifelsfall aber untergeordnet werden.

Die Fälle Orange und Blau orientieren sich an einer einseitigen Verantwortung ihrer Schule für die Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen. Die konstruiert-normativen Anforderungen einerseits und die gesellschaftliche Ausgrenzung der Schüler*innen mit *SPF* andererseits bleiben weitgehend unhinterfragt. Propositionen in Richtung Gesellschaftskritik werden in beiden Fällen nicht validiert, es besteht dahingehend keine geteilte habituelle Handlungspraxis der Teilnehmer*innen. Inklusion wird kommunikativ und konjunktiv als rein schulische Aufgabe diskutiert, teilweise kritisch gesehen und einerseits von den organisatorischen Rahmenbedingungen und institutionellen Normerwartungen aber andererseits auch von persönlichen Voraussetzungen der Schüler*innen abhängig gemacht.

Die Fälle Grün, Lila und Schwarz orientieren sich an einer gegenseitigen Verantwortung von Schule und Gesellschaft. Schule bereitet auf eine vielfältige und leistungsorientierte Gesellschaft vor und wird gleichzeitig von dieser geprägt. Inklusion und Teilhabe stellt in diesem Sinne eine selbstverständliche institutionelle Aufgabe von Schule und Lehrkräften dar und wird nicht grundsätzlich hinterfragt, aber unter den gegebenen organisatorischen Rahmenbedingungen als kaum umsetzbar erlebt. Die Kritik richtet sich aber auch an gesamtgesellschaftliche Gegebenheiten wie Leistungsorientierung und Ausgrenzung sowie an Eltern.

5.3.2. Komparative Analyse II: Basisrahmung

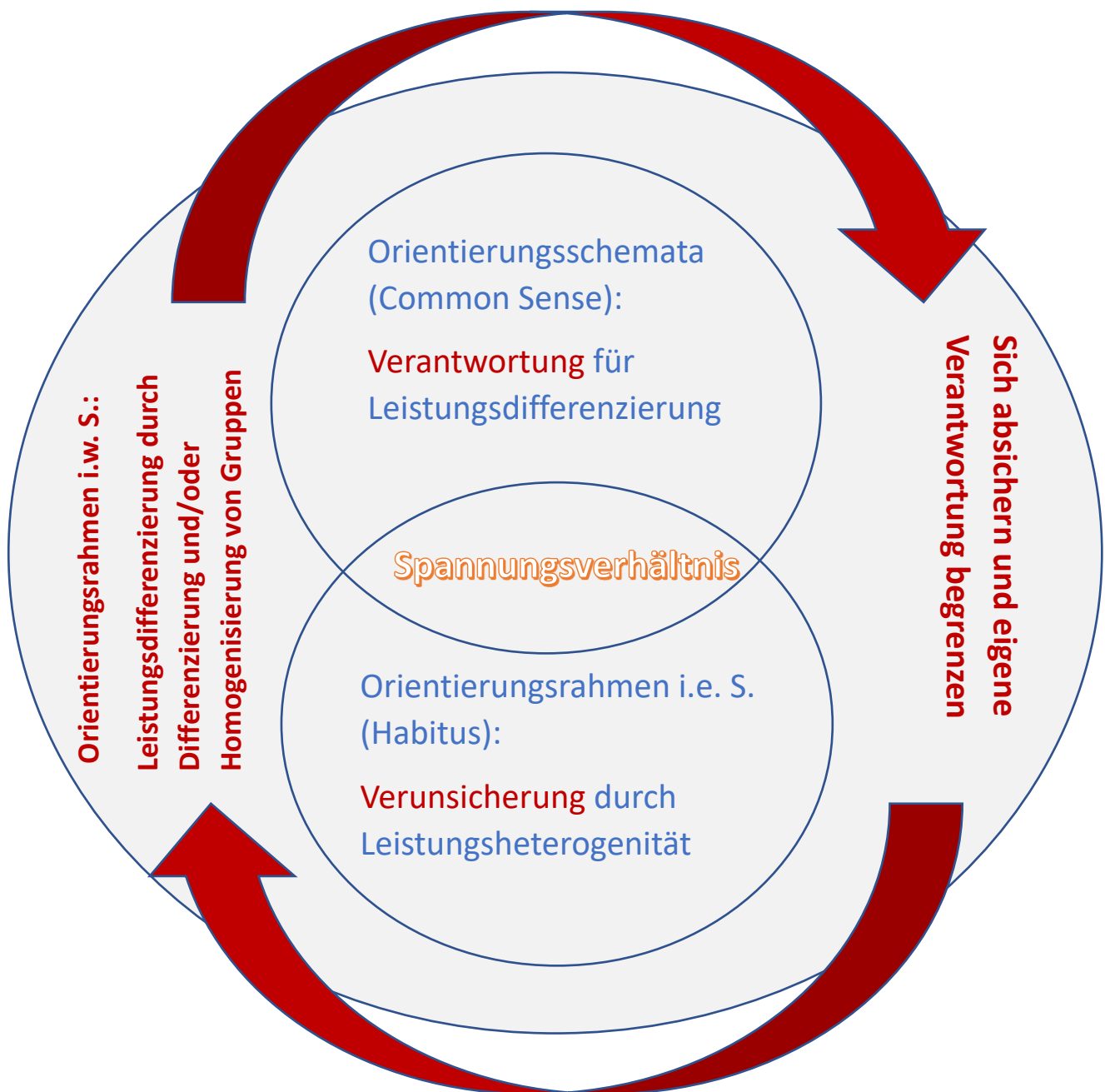


Abb 6: Basisrahmung (eigene Abb. angelehnt an Bohnsack 2013)

Es kann rekonstruiert werden, dass alle Fälle unter schulischer Inklusion in erster Linie den gemeinsamen und differenzierten Unterricht von Schüler*innen mit und ohne *SPF* verstehen. Die Fälle erleben eine Zunahme von Heterogenität ihrer Schüler*innen. Die Heterogenität der Schüler*innen wird im Unterricht hauptsächlich als Leistungsdifferenz

relevant. Leistungsdifferenz führt zu Verunsicherung, da die Schüler*innen in der Grundschule eigentlich institutionelle Normen erfüllen und organisatorisch festgelegte Kompetenz erwerben sollen. Ein (leistungs-)differenzierter Unterricht wird in der Grundschule zwar als Fremdrahmung selbstverständlich angenommen, ein zielgleicher Unterricht gilt jedoch nach wie vor als normative Handlungsgrundlage. Die Lehrkräfte fühlen sich kommunikativ dabei insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Verantwortung für die Erfüllung (beobachteter) stofflicher Standards und gleichzeitig sehen sie die Notwendigkeit für Leistungsdifferenzierung, für die sie handlungspraktisch in Interaktionen allerdings nur begrenzt Verantwortung übernehmen können. Individuelle Bedürfnisse müssen im Zweifel hinter die konstruierten allgemeinen Standards treten. Leistungsdifferenzierung wird als wenig zufriedenstellende Aufgabe erlebt. Die Lehrkräfte scheinen habituell über den eigenen Unterricht hinaus wenig eigenen Einfluss auf die Organisationsentwicklung zu sehen und weisen Verantwortung daher implizit zurück.

Leistungsdifferenz, individuelle Bedürfnisse und Differenzierungsnormen einerseits und organisatorische konstruierte Standardisierung der Grundschule andererseits führen bei den Lehrkräften habituell zu Verunsicherung in unterschiedlichem Ausmaß, da Homogenisierungspraxen an Wirksamkeit verlieren. Dabei erleben sie die Rahmenbedingungen der Organisation (personelle Besetzung, Klassengröße, frühe Selektion und Standardisierung) als nicht vereinbar mit gesellschaftlichen und institutionellen Differenzierungsanforderungen, als belastend und mit den Ansprüchen einer inklusiven Schule interaktional teilweise unvereinbar. Als Orientierungsrahmen i.w.S. aller Fälle kann ein Spannungsverhältnis zwischen habitueller Verunsicherung durch (Leistungs-) Differenz und normativer Verantwortung für unterrichtliche (Leistungs-) Differenzierung rekonstruiert werden.

Der Verunsicherung durch Leistungsheterogenität und der Verantwortung für einen differenzierten Unterricht begegnen die Lehrkräfte habituell mit einer Orientierung an Gruppen von Schüler*innen, wobei die Diskurse zwar kommunikativ auf die besonderen Schüler*innen konzentriert sind, sich implizit dagegen überwiegend an der Gruppe der allgemeinen und durchschnittlichen Schüler*innen orientiert. Diese Gruppe wird tendenziell als leistungsstark konstruiert oder bleibt unbezeichnet. Alle Fälle orientieren sich in der Beobachtung von und dem Umgang mit Differenz von Schüler*innen kommunikativ an Verantwortung für unterrichtliche Differenzierung und sind habituell durch Leistungsdifferenz verunsichert. Leistungsdifferenzierung wird als wenig zufriedenstellende Aufgabe erlebt. Den Gegenhorizont bildet eine begrenzte und überschaubare Verantwortung für und Absicherung durch einen differenzierten

Unterricht, der professionelle Kooperation und bessere Rahmenbedingungen voraussetzt. Die Fälle pendeln zwischen dem, wie sie ihre Praxis aktuell empfinden und dem, wie es eigentlich sein sollte, um erwartungsgemäß professionell und persönlich zufriedenstellend tätig sein zu können.

5.4. Sinngenetische Typenbildung

In Kapitel 5.3. wurden zunächst alle sechs Fälle bezüglich der kommunizierten Themen und ihrer Orientierungsrahmen verglichen. Als Basisrahmung aller Fälle konnte ein Spannungsverhältnis zwischen der Verunsicherung durch Leistungsdifferenz und der Verantwortung für unterrichtliche Leistungsdifferenzierung rekonstruiert werden. Das Spannungsverhältnis führt dazu, dass die Fälle habituell Leistungsdifferenzierung gruppenbezogen durch Homogenisierung und/oder Differenzierung vornehmen. Dies dient der eigenen Absicherung und der Begrenzung von Verantwortung. Jeweils drei Fälle zeigen innerhalb dieser Basisrahmung ein homologes Muster und maximalen Kontrast zu drei anderen Fällen. Für die sinngenetische Typenbildung werden diese Ergebnisse nun von den Einzelfällen gelöst und weiter abstrahiert (Bohnsack et al. 2019: 34). Die Typenbildung orientiert sich dabei in erster Linie am Forschungsinteresse des Vorhabens.

Innerhalb der Basisrahmung und auf die Forschungsfrage bezogen können bei den sechs vorliegenden Fällen zwei Idealtypen rekonstruiert werden. Dabei sind die Gemeinsamkeiten eines Typs und die Unterschiede der Typen nicht als statische Grenzen, sondern dynamisch und relativ zu sehen. Die sprachliche Darstellung der Typen wird daher mit dem umgangssprachlichen Adverb „eher“ im Sinne von „überwiegend“ versehen. Andere Gemeinsamkeiten und Kontraste zwischen einzelnen Fällen und Typen, die rekonstruiert werden könnten, stehen nicht im Fokus dieser Arbeit.

	Orientierungsrahmen			
	Typ I		Typ II	
Verständnis von Inklusion	Schulisches Thema: Gemeinsamer Unterricht		Schulisches Thema: Gemeinsamer Unterricht und gesellschaftliches Thema	
Beobachtung von Differenz	Zwei Gruppen:			
	Die allgemeinen Schüler*innen	Die „inkluisiven“ Schüler*innen mit SPF	Die allgemeinen Schüler*innen	Die heterogenen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen
Verunsicherung	Verunsicherung durch Leistungsdivergenz			
	SPF wird eher essentialisiert und dramatisiert		SPF/ Differenz wird eher relativiert und entdramatisiert	
Verantwortung	Verunsicherung durch mangelhafte organisatorische Rahmenbedingungen und institutionelle Erwartungen			
	eher kritisieren und hinnehmen		eher kritisieren und fordern	
Verantwortung	Verantwortung für Leistungsgruppen			
	eher getrennt		eher gemeinsam für alle und für verschiedene Gruppen	
Verantwortung	Die allgemeinen Schüler*innen	Die Schüler*innen mit SPF		
	Verantwortung für kollegiale Zusammenarbeit:			
Verantwortung	Je mehr Zeit organisatorisch für die Zusammenarbeit zur Verfügung steht, desto mehr Verantwortung für die Gestaltung. Die Hauptverantwortung wird externalisiert.			
	Zusammenarbeit dient hauptsächlich einer Entlastung der Grundschullehrer*innen durch getrennte Verantwortung		Zusammenarbeit dient der gegenseitigen Entlastung und Bereicherung durch gemeinsame Verantwortung	
Verantwortung	Verantwortung für institutionelle Normen und organisatorische Rahmenbedingungen und Strukturen			
	externalisieren			
Verantwortung	Verantwortung zwischen Schule und Gesellschaft			
	Grundschule bereitet auf eine diverse Leistungsgesellschaft vor		Grundschule ist Abbild von und Vorbereitung auf das Leben in einer diversen Leistungsgesellschaft	
Verantwortung	Verantwortung für das Gelingen schulischer Inklusion			
	Hauptverantwortung bei der Schule und der Sonderpädagogik und Grenzen bei den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und den Voraussetzungen mancher Schüler*innen		Gemeinsame Verantwortung von Schule und Gesellschaft. Grenzen bei den schulorganisatorischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen	
Tabelle 4: Orientierungsrahmen und Typen	Orientierungsrahmen			

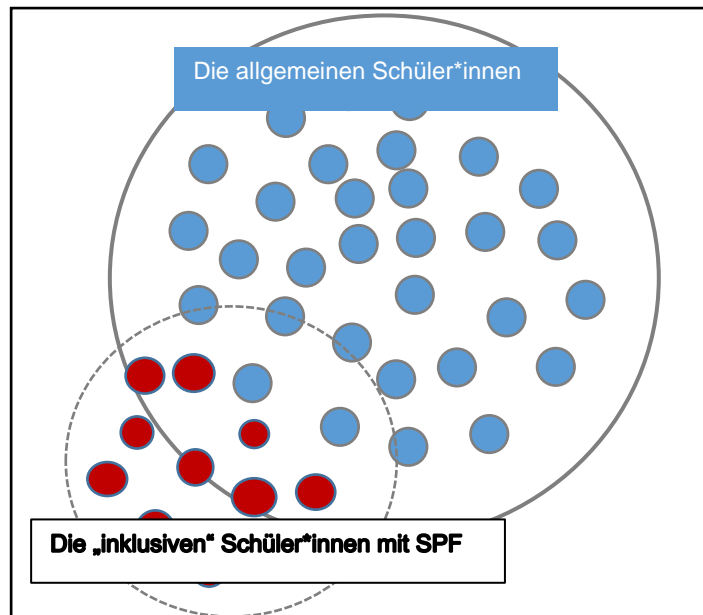


Abb 7: Typ I

Typ I versteht unter Inklusion den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen ohne und mit SPF und verhandelt Inklusion als rein schulisches Thema. Gesellschaftliche Zusammenhänge bilden kein konjunktives Wissen. Leistungsdifferenz wird gruppenbezogen innerhalb der Linie ohne/mit SPF unterschieden. Das konjunktive Wissen des Typs zeigt sich in der Unterscheidung der Regelschüler*innen als die eine homogene Gruppe und den Schüler*innen mit SPF als andere Gruppe. Erstere werden dabei überwiegend wertschätzend als selbständige und leistungsstarke Schüler*innen bezeichnet oder bleiben unbezeichnet. Sie werden nachfolgend als die „allgemeinen Schüler*innen“ gekennzeichnet, da auf sie die allgemeinen Standards der Grundschule angewendet werden. Die allgemeine Grundschule ist für die Mehrheit der Schüler*innen gedacht, die ‚normal‘ beschult werden können und den allgemeinen Ziele folgen; für andere sind „Sonderschulen“ zuständig (Bräu 2018: 215). Diese zweite Gruppe der „inkluisiven“ Schüler*innen mit *SPF* wird mit überwiegend kritischen Attributen bezeichnet. Individualisierung spielt handlungspraktisch eine nebensächliche Rolle. Die Verunsicherung durch Leistungsdifferenz im gemeinsamen Unterricht erfolgt hauptsächlich durch Schüler*innen mit *SPF*. Dadurch wird die Differenz *SPF* dramatisiert und essentialisiert. Andere Unterscheidungen bilden innerhalb des Typs kein konjunktiv relevantes Wissen. Mangelhafte organisatorische Rahmenbedingungen und beobachtete institutionelle Erwartungen werden zwar kritisiert, aber letztendlich als unveränderlich hingenommen. Die unterrichtliche Verantwortung für die beiden konstruierten Leistungsgruppen wird von den Lehrkräften eher getrennt übernommen. Damit wird die separierende und homogenisierende unterrichtliche Praxis interaktional auch im organisational gemeinsamen Unterricht konserviert. Während die Grundschullehrkräfte

hauptsächlich für die allgemeinen Schüler*innen zuständig sind, übernehmen die Sonderpädagog*innen die Verantwortung für die Schüler*innen mit *SPF* und die schulische Inklusion insgesamt. Typ I schätzt kollegiale Zusammenarbeit bei getrennter Verantwortung. Sie dient insbesondere der Entlastung der Grundschullehrkräfte. Je mehr Zeit organisatorisch zur Verfügung steht, desto eher wird die Zusammenarbeit interaktional strukturiert. Die Hauptverantwortung für eine sinnvolle Gestaltung der Zusammenarbeit wird externalisiert. Dies gilt auch für die Verantwortung institutioneller Normen wie das meritokratische Prinzip und organisatorische Rahmenbedingungen wie Klassengröße, Noten, Selektion. Die Orientierung erfolgt an der Vorbereitung auf eine Leistungsgesellschaft durch die Grundschule. Das Gelingen schulischer Inklusion wird an schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und den persönlichen Voraussetzungen der Schüler*innen mit *SPF* festgemacht und primär der Sonderpädagogik überantwortet. Schulische Inklusion wird grundsätzlich hinterfragt. Zusammenfassend kann der Modus zur Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Verunsicherung und Verantwortung in unterrichtlichen Interaktionen Typ I betreffend als eher wenig flexibel, dramatisierend (*SPF*), konservierend, separierend und hinnehmend gekennzeichnet werden.

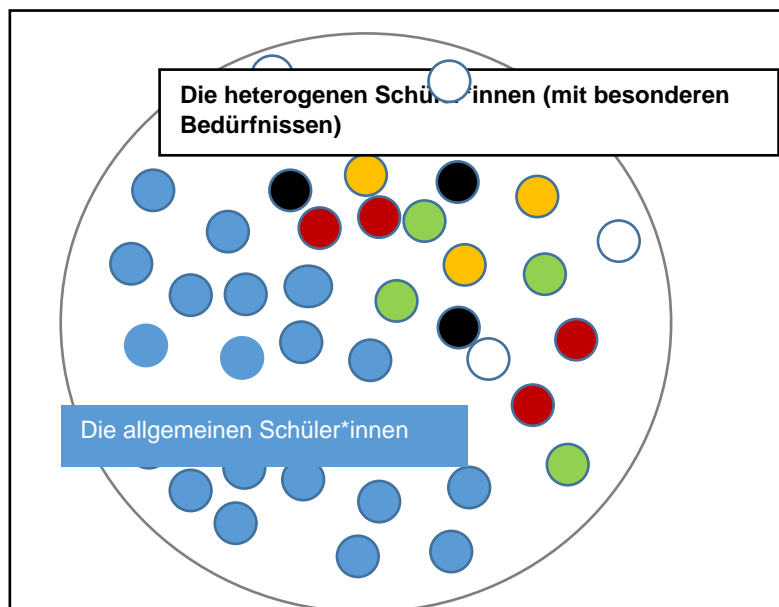


Abb 8: Typ II

Typ II versteht unter Schulischer Inklusion den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne *SPF* und verhandelt Inklusion zum einen als schulisches Thema und zum anderen als gesellschaftliche Herausforderung allgemein. Leistungsdifferenz der Schüler*innen wird gruppenbezogen innerhalb der bereits bekannten Pole „gut/schwach“ (Sturm 2013:284). Das konjunktive Wissen des Typs zeigt sich in der Unterscheidung der als „normal“ empfundenen allgemeinen Schüler*innen als die eine homogene Gruppe und den davon abweichenden heterogenen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen.

Erstere werden dabei überwiegend wertschätzend als selbständige und leistungsstarke Schüler*innen bezeichnet oder bleiben unbezeichnet. Sie werden nachfolgend als die „allgemeinen Schüler*innen“ gekennzeichnet, da auf sie die allgemeinen Standards der Grundschule angewendet werden. Die zweite Gruppe der heterogenen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen wird mit überwiegend kritischen Attributen bezeichnet. Zu ihnen zählen z.B. Schüler*innen mit *SPF*, *DAZ* und besonderer Begabung. Individualisierung spielt handlungspraktisch eine nebensächliche Rolle. Die Verunsicherung durch Leistungsdifferenz im gemeinsamen Unterricht erfolgt hauptsächlich durch die Schüler*innen mit unterschiedlichen besonderen Bedürfnissen. Die Differenz *SPF* wird dadurch relativiert und entdramatisiert.

Die unterrichtliche Verantwortung wird von den Lehrkräften eher gemeinsam für alle Schüler*innen übernommen. Integrierende und reformierende Unterrichtsformen und Ideen werden in Interaktionen sichtbar und führen zu einer kritischen Orientierung an den Normen der Institution und an den Rahmenbedingungen der Organisation. Mangelhafte organisatorische Rahmenbedingungen und beobachtete institutionelle Erwartungen werden kritisiert und gehen mit dringenden Forderungen nach Verbesserung an unbenannte Stellen einher. Insgesamt wird die Verantwortung für institutionelle Normen wie das meritokratische Prinzip und organisatorische Rahmenbedingungen wie Klassengröße, Noten und Selektion aber externalisiert. Typ II schätzt kollegiale Zusammenarbeit bei gemeinsamer Verantwortung als gegenseitige Entlastung und Bereicherung. Je mehr Zeit organisatorisch zur Verfügung steht, desto eher wird die Zusammenarbeit interaktional strukturiert. Die Hauptverantwortung für eine sinnvolle Gestaltung der Zusammenarbeit wird externalisiert. Die Orientierung an Verantwortung erfolgt auch am Zusammenhang von Schule und Leistungsgesellschaft. Die Grundschule wird als Abbild einer vielfältigen Gesellschaft erlebt und soll auf diese vorbereiten. Das Gelingen schulischer Inklusion wird an schulorganisatorischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Normen festgemacht. Zusammenfassend kann der Modus zur Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Verunsicherung und Verantwortung in unterrichtlichen Interaktionen Typ II betreffend als eher flexibel, relativierend (*SPF*), reformierend, integrierend und fordernd gekennzeichnet werden:

Modus der handlungsleitenden Orientierungen in Interaktionen:	Typ I	Typ II
Verunsicherung durch Leistungsdifferenz und Verantwortung für Leistungsdifferenzierung	Eher wenig flexibel SPF dramatisierend konservierend hinnehmend separierend	Eher flexibel SPF relativierend reformierend fordernd integrierend

Tabelle 5: Idealtypen

Exkurs: Ausblick auf soziogenetische Zusammenhänge

Eine soziogenetische Analyse des empirischen Materials und die Rekonstruktion eines konjunktiven Erfahrungsraums bzw. Milieus der Lehrkräfte steht nicht im Forschungsinteresse dieser Arbeit. Geschlecht, Alter, Dienstjahre, soziale Herkunft etc. der Teilnehmenden bzw. der Fälle wurden nicht erfasst (Nohl 2013: 55). Dennoch deuten sich gewisse soziogenetische Homologien und Kontraste an, die an dieser Stelle erwähnt werden sollen, ohne sie jedoch weiter zu vertiefen. Es fällt auf, dass in den Fällen Blau und Orange die Sonderpädagog*innen als „andere“ beobachtet werden und diese Rolle auch annehmen. In beiden Diskussionen identifizieren sich die Sonderpädagog*innen mit der Gruppe von Schüler*innen mit *SPF*, für die sie die Verantwortung tragen. Auch in Fall Lila nimmt die Sonderpädagogin teilweise eine Sonderposition ein. In Fall Rosa wird die Sonderpädagogik als Fachbereich für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen konstruiert. Die Rolle der Sonderpädagogik und Sonderpädagog*innen in der Inklusion wurde unlängst untersucht:

„Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule ist einer dauerhaften Bewährungsdynamik unterzogen“ (Grummt 2019: 391).

Welche Rolle diese Differenzierung auf die Orientierungsrahmen hat, muss an anderer Stelle geklärt werden. Ein weiterer interessanter Aspekt ergibt sich durch die räumliche Lage der Schulen. So sind die Schulen der Fälle Blau, Orange und Rosa eher im ländlichen Raum angesiedelt, während sich die Schulen der Fälle Grün, Lila und Schwarz in Städten befinden. Sowohl in Fall Grün als auch in Fall Lila werden konkurrierende Privatschulen im Einzugsgebiet als Herausforderung erlebt. Die Frage, inwieweit die Lage der Schule und

ein möglicherweise differentes bzw. ähnliches Schülerklientel den Orientierungsrahmen der Fälle beeinflusst, muss unbeantwortet bleiben. Sicher ist jedoch, dass die Zusammensetzung einer Klasse in vielerlei Hinsicht einen bedeutenden Faktor für den Unterricht darstellt (Thurn 2019: 107).

Es wurde bereits in der Fall- und Diskursbeschreibung hervorgehoben, dass sich die Verunsicherung durch Leistungsheterogenität in Fall Schwarz am wenigsten niederschlägt. Für einen diesbezüglichen Vergleich von zieldifferenten und zielgleichen unterrichtlichen Interaktionen müssten weitere Daten erhoben werden. Auch das Thema Lehrerkooperation nimmt in den Diskussionsgruppe, in denen gemeinsamer Unterricht stattfindet (Grün, Orange, Lila, Blau), einen größeren Raum ein als in den Fällen Rosa und Schwarz mit zielgleichem Unterricht.

Auf weitere soziogenetische Illustrationen wird an dieser Stelle verzichtet. Stattdessen sollen im abschließenden Kapitel die empirischen Ergebnisse diskutiert und in (meta-) theoretische Erkenntnisse eingebettet werden.

6. Diskussion der Ergebnisse

6.1. Reflexive Distanz über Differenz: Verunsicherung und Verantwortung

Bei der Diskussion der Ergebnisse kommt reflexive Distanz über Differenz (siehe Kapitel 2.1.) noch einmal explizit zur Anwendung. Im empirischen Teil wurde der sprachliche Austausch von Lehrkräften über ihre Alltagspraxis als RD 1 praxeologisch rekonstruiert und interpretiert. Auch theoretische Kenntnisse flossen hierbei als RD 2 bereits ein. So wurden die durch die Lehrkräfte selbst bezeichneten Unterschiede als Gegensätze gekennzeichnet. Bei der abschließenden Betrachtung sollen nun die empirischen Ergebnisse an Theorie (RD 2) und Metatheorie (RD 3) angebunden und die Unterscheidungen markiert werden. Dabei orientiert sich die Betrachtung an Differenzkonstruktionen und konsequenten Exklusions-, Separations- und/oder Inklusionspraktiken.

„Das ‚Wissen‘ der Professionen besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln, als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können - teils zur besseren Definition der Situation, teils zum Herausgreifen behandelbarer Aspekte. Bewährte Routinen geben eine Art Sicherheit, die jedoch auf Erfolge und Misserfolge gefasst sein muss“ (Luhmann 2002: 149).

Wie empirisch belegt wurde, erleben Lehrkräfte Leistungsdifferenz als Verunsicherung und sehen sich gleichzeitig in der Verantwortung für einen leistungsdifferenzierten Unterricht. Sie stellen sich der Herausforderung und greifen dabei, wie von Luhmann postuliert, auf Routinen zurück. Erfolg oder Misserfolg lässt sich in einer Schule und einem Unterricht mit inklusivem Anspruch über Teilhaboptionen und Schulerfolg der Schüler*innen beurteilen. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass soziale Systeme aus Kommunikation bestehen und nicht aus Menschen (Lang-Wojtasik 2018: 22).

„Der Adressat von Kommunikation ist - wie Luhmann ausführt - nicht der empirische Einzelmensch, sondern die Person“ (Kade 2004: 203).

Zwischen Mensch und (Welt-)Gesellschaft steht die Schule als ihr Funktionssystem für Erziehung und Bildung (Lang-Wojtasik 2018: 22ff), das Schüler*innen möglichst weitreichende gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen soll.

Gesellschaftliche, institutionelle, organisatorische und interaktionale Rahmenbedingungen

Durch die BRK, die in Baden-Württemberg 2015 zu einer Schulgesetzänderung führte, besteht einerseits ein universaler gesellschaftlicher Anspruch und ein ebensolches Recht der Teilhabe aller Schüler*innen am allgemeinen Erziehungssystem. Die Rahmenbedingungen der Schule als Institution und Organisation zur Umsetzung der Teilhabe (Lang-Wojtasik 2012/2017b: 217) stehen dazu teilweise im Widerspruch, wie im Theorieteil der Arbeit ausführlich dargelegt wurde. Die Weiterexistenz des allgemeinbildenden Schulsystems in zwei separierenden Subsystemen der allgemeinen Grundschulen und der SBBZ führen zu ungleichen Mitgliedschaftsbedingungen für Schüler*innen und Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen (Merl 2019: 187) und Entscheidungen auf ungleichen Grundlagen (Kühl 2011: 34). Während der Auftrag der Grundschule weiterhin klar aus der heterogenen Leistungsgesellschaft heraus, auf die sie vorbereiten soll, definiert wird, bleibt diffus, welche Rolle die Sonderpädagogik über unterrichtliche Differenzierung ihrer Klientel hinaus in einem inklusiven Grundschulsetting spielen soll und wie sie ihre Funktion inklusiv erfüllen kann. Sie ist für die bereits im Vorfeld aus der allgemeinen Leistungsnormen selektierten Schüler*innen und für die Komplexitätsreduktion im inklusiven Unterricht zuständig. Diese Organisationskultur stellt den Rahmen für das Handeln der Lehrkräfte in „inklusive“ unterrichtlichen Interaktionen dar (Bohnsack 2017b: 129f). Alle untersuchten Fälle erleben ihre Schülerschaft als außergewöhnlich (leistungs-)heterogen und sehen für einen gleichzeitig leistungsorientierten, leistungsdifferenzierten und leistungsgerechten Unterricht wenig eigenen Handlungsspielraum, da die Rahmenbedingungen als völlig unzureichend und die Strukturen als widersprüchlich gelten:

„Die Praxis hat mit oft völlig unbefriedigenden Rahmenbedingungen zu kämpfen, sieht sich aber einem allumfassenden Anspruch ausgesetzt“ (Speck-Hamdan 2015: 19).

Dabei bleibt der Austausch über die Praxis weitgehend auf den Unterricht begrenzt. Verbesserungen, die sich durch professionelles Handeln und kommunikative Beteiligung außerhalb des eigenen Unterrichts ergeben könnten, kommen kaum zur Sprache. Eine Verantwortung für die universale, institutionelle und organisationale Dimension von Schule und deren Weiterentwicklung bleibt im Alltagsdiskurs der Lehrkräfte nebensächlich. Dagegen besteht die Erwartung, dass die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden und Strukturen neugestaltet werden müssten, wenn schulische Inklusion gelingen soll (Trautmann & Wischer 2011: 140).

Differenz führt hauptsächlich deshalb zu einem Dilemma für die untersuchten Fälle¹¹⁰, weil Leistungsdifferenzierung zwar die institutionelle Fremddramung darstellt und Lehrkräfte sich dafür in der Verantwortung sehen, gleichzeitig aber für einen Teil der Schüler*innen allgemeine Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen bestehen, die von anderen nicht erfüllt werden können. Dies führt besonders in den Fächern Deutsch und Mathematik zu Verunsicherung. Anderen Fächern wird eher eine Integrationsfunktion attestiert. Askriptive Merkmal von Schüler*innen (Emmerich & Hormel 2013: 31) und soziale Differenz werden für sich einerseits neutral oder wertschätzend und andererseits als Begründung für Leistungsdifferenz beobachtet (ebd.: 170). Bildungsgerechtigkeit wird dahingehend interpretiert, allen Schüler*innen qua ihrer Voraussetzungen in unterrichtlichen Interaktionen gerecht zu begegnen. Unterrichtliche Leistungsdifferenzierung wird als Reaktion auf die vorgefundene Differenz verstanden (Rabenstein, Idel & Ricken 2015). Allerdings sehen sich alle Lehrkräfte durch die Größe und Heterogenität einer Grundschulklasse außer Stande, alleine der Leistungsdifferenz voll umfänglich gerecht zu werden. Um unterrichtliche Differenzierung trotzdem möglich zu machen und gleichzeitig die allgemeine Gruppe von Schüler*innen an die Ziele der Grundschule heranzuführen, greifen Lehrkräfte mindestens in den Hauptfächern zu einer altbewährten Organisationsmethode von Unterricht: Sie versuchen wann immer möglich leistungshomogene Gruppen zu bilden, um so die Komplexität zu reduzieren. Diese Separation gelingt dann gut, wenn eine zweite Person (z.B. die Sonderpädagogin) mit im Unterricht ist. Wird diese Möglichkeit durch die Organisation nicht gewährt, bleibt die unterrichtliche Orientierung an einer allgemeinen Schülergruppe und zeitweilige interaktionale Exklusion derer mit besonderen Bedürfnissen aus dem allgemeinen Unterricht. Offene Lernformen zur Handhabung von Leistungsheterogenität kommen in der Alltagspraxis eher in den Nebenfächern und im sozialen Lernen zur Anwendung. In den

¹¹⁰ Dies gilt nur eingeschränkt bei Fall Schwarz, siehe 5.2.3.2..

Fächern Deutsch und Mathe sehen sich die Lehrkräfte dagegen mit stofflicher Fülle konfrontiert, die es zu bewältigen gilt, um die Anschlussfähigkeit an die weiterführenden selektiven Schulsysteme, insbesondere das Gymnasium, zu gewährleisten. Die Rahmenbedingungen werden von allen Typen für eine gelungene Inklusion als entscheidendes Kriterium angesehen, nur Typ I sieht Grenzen auch bei den Bedürfnissen bestimmter Schüler*innen mit *SPF*. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Gasterstädt & Urban (2016: 63). Der eigene Handlungsspielraum wird als quasi erschöpft wahrgenommen. Typ I sieht die Rahmenbedingungen für Inklusion kritisch und reagiert darauf mit Zweifeln am Sinn des gemeinsamen Unterrichts. Die Möglichkeit der Separation von Schüler*innen mit *SPF* auf Organisationsebene als Verbesserungsmöglichkeit für alle Beteiligten ist im Alltagsdiskurs deutlich zu hören. Die Entlastung der Grundschule durch SBBZ bleibt als Option im Falle der Schüler*innen mit *SPF* existent. Die separierende Struktur des allgemeinbildenden Schulsystems auf Grundschulebene wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt (Reiss-Semmler 2019). Typ II dagegen nimmt die integrierende Inklusion im Grundschulbereich als gesellschaftliche und institutionelle Selbstverständlichkeit hin, fordert jedoch deutlich veränderte Strukturen von der Organisation und ein gesellschaftliches Umdenken (Bold 2021: 113). Entlastung kann nur innerhalb der eigenen Schule erfolgen. Da die eigenen Gestaltungsspielräume ausgeschöpft sind, können nur noch Veränderungen im großen Stil weiterhelfen.

Verständnis von Inklusion

Der nationale Bezugsrahmen des Erziehungssystems bleibt in allen Fällen unhinterfragt und wird habituell als Fremdrahmung angenommen. Alle Fälle verstehen unter schulischer Inklusion den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne *SPF* (*Lernen*) in der Grundschule, wie dies auch schon Reiss-Semmler (2019) feststellen konnte. Die BRK wird als universale Norm und institutioneller Anspruch organisatorisch im Sinne der Schulverwaltung und einer Integrierenden Inklusion (Stichweh 2013) als Zusammenführung unterschiedlicher Schülergruppen interpretiert. Allerdings kommt die integrierende Inklusion durch die Selektionsfunktion bereits in der Grundschule an ihre Grenzen (Asbrand et al. 2020: 517). Inklusion von Schüler*innen mit *SPF* bleibt für Typ I insgesamt eine Option. So gelingt es Typ I mit den Widersprüchen schulischer Inklusion zurecht zu kommen, die Komplexität im Interaktionssystem zu reduzieren (Wansing 2005: 22) und handlungsfähig zu bleiben. Typ II markiert dagegen Inklusion, Separation und Exklusion in Interaktionen über unterschiedliche Differenzlinien, wobei die Abweichenden stets mit den „allgemeinen“ Schüler*innen im Vergleich stehen. Diese Praxis der Kennzeichnung von Unterschieden wurde bereits von Wenning (2007: 26) und Riegel (2016: 30) beschrieben. Typ II nimmt die interaktionale Integration der normabweichenden Schüler*innen als selbstverständlichen

Auftrag der Grundschule hin, wobei das meritokratische Prinzip der Grundschule (besser/schlechter) nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Widersprüche werden teilweise offengelegt und führen hauptsächlich zu Forderungen nach organisatorischen aber auch nach gesellschaftlichen Veränderungen. Im Gegensatz zu Typ I nimmt Typ II Schule stärker im Zusammenhang mit einer vielfältigen Gesellschaft wahr. Reformierende interaktionale Integrationsbemühungen stoßen allerdings an Grenzen, die der Organisation (z. B. personelle Ressourcen), Institution (z.B. Selektionsfunktion) und der Gesellschaft (Leitungsgesellschaft) zugeschrieben werden. Auch Typ II versucht der interaktionalen Komplexität durch Homogenisierung zu begegnen (Schieferdecker 2016: 30f), orientiert sich dabei aber weniger an der Differenzlinie „nicht behindert/behindert“ bzw. ohne/mit *SPF* als an der für das allgemeine Schulsystem bereits bekannten Unterscheidung von allgemein/besonders und bleibt damit handlungsfähig.

Leistungsdifferenz und Leistungsdifferenzierung

Es muss im unterrichtlichen Interaktionssystem zwangsweise zu kommunikativer Exklusion kommen, da nicht alle Schüler*innen ständig gleichermaßen angesprochen und kommunikativ berücksichtigt werden können. Die Frage ist nur, ob bestimmte Schüler*innen dauerhaft oder wiederholt von Teilhabe ausgeschlossen werden und ob dies Chancen verhindert, die versucht wurde, organisatorisch herzustellen. Von allen Fällen wird Leistungsdifferenz der Schüler*innen selbstverständlich erwartet. Weitere Differenzlinien werden überwiegend im Zusammenhang mit ungleicher schulischer Leistungsfähigkeit von Schüler*innen relevant. Lehrkräfte sehen sich nun in der Verantwortung, den Unterricht leistungsdifferenziert und leistungsgerecht zu gestalten, damit die Schüler*innen ihrem natürlichen Leistungsvermögen entsprechend qualifiziert und selektiert werden können. Selbstverantwortliches Lernen von Schüler*innen spielt habituell kaum eine Rolle. Die Verantwortung für leistungsdifferenzierte unterrichtliche Angebote für Gruppen insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathe wird von allen als Fremdrahmung übernommen. Dieses Ergebnis unterscheidet sich deutlich davon, was Sturm (2014) in den von ihr durchgeführten Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedlicher Schularten herausfand:

„Die Lehrerinnen verstehen es als ein ‚Verbrechen‘, die Lernenden mit den zuvor beschriebenen Differenzen (gemeint sind Leistungsdifferenzen, Anm.) gemeinsam zu unterrichten“ (Sturm 2014: 151).

Ein differenzierter Unterricht gehört demnach zum immanenten Selbstverständnis der inklusiven Grundschulen (Trautmann & Wischer 2011: 75). Binnendifferenzierung wird dabei von den Fällen nicht als Unterrichtsqualität ganz allgemein verhandelt (Pietsch et al. 2009), sondern als notwendige Maßnahme im Umgang mit Schüler*innen, die mit den allgemeinen Anforderungen der Grundschule nicht zurechtkommen. Gleichzeitig führt diese

Verantwortung dazu, dass die Lehrkräfte beider Typen durch die Leistungsdifferenz starke Verunsicherung in unterrichtlichen Interaktionen erleben. Im Gegensatz zur homogenen und undifferenzierten Lerngruppe wird die Komplexität und Arbeitsbelastung in einer heterogenen Lerngruppe, der sich die Lehrkräfte verantwortlich fühlen, deutlich höher erlebt (Trumpa & Franz 2014: 18). Um dieser Komplexität zu begegnen, konstruieren die Typen auf unterschiedliche Weise homogene Untergruppen. Typ I verlässt sich dabei auf die Differenzkonstruktion der Organisation: Die allgemeinen Schüler*innen (ohne *SPF*) werden als „Leistungsbessere“ markiert, denen die Inhalte des allgemeinen Bildungsplans vermittelt werden können und müssen. Den Gegenpol stellen Schüler*innen mit *SPF* als „Leistungsschlechtere“, die wegen ihrer persönlichen Einschränkungen davon eher exkludiert sind und daher teilweise oder ganz separiert werden sollten. Dabei scheint es hilfreich, die Verantwortung bei den Lehrkräften nach den beiden Gruppen getrennt zu belassen. Wenn keine Doppelbesetzung möglich ist, kann nicht auf besondere Bedürfnisse eingegangen werden, was interaktionale Nicht-Teilhabe der Schüler*innen mit *SPF* mit sich bringt. Durch diese unterrichtliche Separation bzw. inkludierende Exklusion im Interaktionssystem (Emmerich & Hormel 2013: 262) kann die Integration auf Organisationsebene bedingt gewährleistet werden (Grummt 2019: 105). Typ II konstruiert verschiedene Leistungsgruppen. Von der als allgemeine Grundschüler*innen konstruierten Gruppe weichen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen wie z.B. mit *SPF*, mit Sprachförderbedarf DAZ oder besonderer Begabung ab. Die unterrichtliche Differenzierung geht auch auf eigene Diagnostik der einzelnen Lehrkraft zurück, bei der die sozialen Hintergründe der Schüler*innen eine erhebliche Rolle spielen (Emmerich & Hormel 2013: 262). Die Lehrkräfte erleben sich selbst kompetent darin, aufgrund eigener oder fremder Diagnostik unterschiedliche Lernbedürfnisse von Schüler*innen richtig einschätzen und gerechte differenzierende Angebote bereitstellen zu können. Damit verbundene Selektionsentscheidungen und Exklusionsmechanismen bleiben implizit (Luhmann & Schorr 2015: 262). Ungleichheiten von Schüler*innen werden nach „Leistungsbesseren“ und „Leistungsschlechteren“ markiert. Dabei spielt die Vermittlung der als Grundschulstandard konstruierten Inhalte eine zentrale Rolle. Wenn eine Lehrkraft alleine unterrichtet, bleiben diejenigen in unterrichtlichen Interaktionen kommunikativ eher unberücksichtigt, die von allgemein zu vermittelnden Inhalten über- oder unterfordert sind. Nur bei einer Doppelbesetzung können variable Leistungsgruppen gebildet werden. Die Verantwortung wird dann eher gemeinsam getragen. Nur durch zeitweise kommunikative Nichtberücksichtigung bzw. exkludierende Inklusion (Stichweh 2013) oder unterrichtliche Separation im Interaktionssystem kann die Integration auf Organisationsebene gerade noch so geleistet werden.

Beide habituellen Differenzierungsmechanismen helfen den Lehrkräften in der Alltagspraxis dabei, sich einerseits abzusichern und mit den Widersprüchen umgehen zu können und andererseits eigene Verantwortung zu begrenzen. Die Komplexität im Interaktionssystem bleibt überschaubar. Die Folgen für Teilhabeoptionen werden zwar kritisch realisiert, aber von Typ I hingenommen und bei Typ II von Forderungen an Organisation und Gesellschaft begleitet.

Zusammenarbeit

Alle teilnehmenden Lehrkräfte wünschen sich mehr Zusammenarbeit mit Teamkolleg*innen und nehmen multiprofessionelle Kooperation innerhalb einer Klasse als Gelingensbedingung für einen differenzierten Unterricht wahr. Dies deckt sich mit Normen (HRK & KMK 2015; IBBW/B-W/Referenzrahmen 2022) und bisherigen theoretischen Erkenntnissen (Siedenbiedel 2014: 4; Kullmann et al. 2015: 191). Der deutlich artikulierte Wunsch nach Entlastung in heterogenen Klassen durch ein Team deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen (Hinz 1993: 172; Wocken 2015: 10; Feldmann & Rott 2018: 192). Zusammenarbeit stellt einen wichtigen Faktor dar, um die Komplexität im Interaktionssystem Unterricht zu reduzieren (Wocken 2014: 76). Die Forderung nach mehr gemeinsamer Zeit vereint alle Fälle, damit wird die Verantwortung für bessere Strukturen externalisiert (Langner 2015: 308). Knappe zeitliche Ressourcen werden als Argument für wenig strukturierte Zusammenarbeit hervorgebracht, wie dies Werning (2013: 21) bereits feststellen konnte. Dies entbehrt nicht einer gewissen Paradoxie, sollte man doch erwarten, dass bei knappen Ressourcen eher mehr Struktur nötig ist. Der Organisation und Strukturierung von Kooperation an einer Schule in der Theorie eine große Bedeutung beigemessen (Arndt & Werning 2013: 34). Die Bereitschaft einzelner Lehrkräfte, knappe zeitliche Ressourcen, das eigene professionelle Verständnis und persönliche Sympathien bilden die Grundlage der Zusammenarbeit und verursachen Verunsicherung. Einer gemeinsamen Verantwortung im Team wurde empirisch eine hohe Relevanz für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen nachgewiesen (Serke, Urban & Lütje-Klose 2014: 256). Dies kann anhand der beiden rekonstruierten Typen bestätigt werden. Die Teilhabe aller Schüler*innen ist bei Typ I (gemeinsame Verantwortung) selbstverständlicher als bei Typ II (getrennte Verantwortung). Insgesamt beschränkt sich das Thema „Zusammenarbeit“ auf den eigenen Unterricht und die Möglichkeit, Kleingruppen zur Differenzierung zu bilden. Kaum ein theoretischer Faktor für eine gelungene professionelle Kooperation findet den Weg in die Alltagskommunikation von Lehrkräften, wenn nach Vielfalt der Schüler*innen gefragt wird. Von den Qualitätsmerkmalen gelungener Kooperation oder gar der PLGs ist keine Rede, obwohl die Ziele der PLGs sich mit den kommunizierten Wünschen der Lehrkräfte decken. Es kann als ein zentrales Ergebnis diese

Arbeit angesehen werden, dass von Lehrkräften in einer universalen-institutionellen Dimension Zusammenarbeit erwartet wird, Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht zu einem professionellen Interaktionssystem werden, mit der professionelle Gestaltung für eine sinnvolle Zusammenarbeit aber nicht vertraut sind und die Organisation dafür auch keine notwendigen Strukturen und Ressourcen bereitstellt oder Kompetenzen dafür anbahnt. Und so erstaunt es nicht, dass für die Gestaltung der Zusammenarbeit wenig Verantwortung übernommen wird. Kooperation bleibt ein informaler/informeller Part der Organisation Grundschule und von Mitgliedschaftsbedingungen unabhängig (Kühl & Muster 2016: 20).

Auch in der Zusammenarbeit und Verantwortung für Schüler*innen verbleibt Typ I überwiegend in den separaten Strukturen des allgemeinen und des sonderpädagogischen Systems. Nur im gemeinsamen Unterricht scheint Zusammenarbeit Relevanz zu besitzen. Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen konstruieren sich dabei jeweils als „andere“ mit abgegrenzten Aufgaben (Lindmeier 2019: 61). Die Belastung der Grundschule und der Grundschullehrkräfte durch Schüler*innen mit *SPF* prägt den Habitus der Lehrkräfte. Sonderpädagog*innen übernehmen als Expert*innen für diese Schülergruppe die Verantwortung für die Möglichkeit der Mitgliedschaft „ihre Schüler*innen“ und für die kommunikative Berücksichtigung in unterrichtlichen Interaktionen. Die Ziele dieser Separation bleiben dabei diffus. Nicht für alle Lehrkräfte der Schule besteht die gleiche Mitgliedschaftsbedingung und Teilhabe. Typ I kann (noch) nicht auf eine gemeinsame „inklusive Grundhaltung“ im Kollegium bauen, was die Besonderheit und Fragwürdigkeit des gemeinsamen Unterrichts verstärkt (Lütje-Klose & Neumann 2015: 107). Dabei wird in der Theorie der gemeinsamen Grundhaltung innerhalb einer Schule und der gemeinsamen Verantwortung für alle Schüler*innen für das Gelingen und die Effektivität von Inklusion besondere Bedeutung beigemessen (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer 2019: 41). Es ist schwer vorstellbar, wie die gleichwertige Teilhabe aller Schüler*innen an einer Schule gelingen soll, wenn bei den Professionellen keine integrierende Inklusion von Verantwortung besteht.

Auch bei Typ II ist Zusammenarbeit überwiegend für den eigenen Unterricht bedeutsam. Unterschiede werden teils auf das jeweilige Lehramt aber auch auf Personen und deren Kompetenzen bezogen wahrgenommen. In der Verantwortung für einen differenzierten Unterricht sind die beteiligten Lehrkräfte nicht grundsätzlich auf eine bestimmte Gruppe festgelegt. Die unterschiedlichen Kompetenzen werden für einen differenzierten Blick auf Schüler*innen und den differenzierten Unterricht wertgeschätzt (Kansteiner 2020: 9). Es sind zwar deutlich unterschiedliche Aufgaben, nicht jedoch verschiedene Mitgliedschaftsbedingungen für Lehrkräfte an der Schule zu erkennen. Insbesondere für die Sonderpädagog*innen, die zeitlich begrenzt an Grundschulen abgeordnet werden, kann

dies als Sicherheitsfaktor für das professionelle Selbstverständnis in einem wenig bekannten allgemeinen Schulsystem bedeuten. Als gemeinsame Grundhaltung lässt sich erkennen, dass auch für alle Schüler*innen uneingeschränkte Mitgliedschaft an der Grundschule und damit kein Exklusionsrisiko auf Organisationsebene besteht. Die Teilhabe aller Schüler*innen auf Organisationsebene wird nicht grundsätzlich hinterfragt. Die gemeinsame Verantwortung für alle Schüler*innen erscheint eine Voraussetzung davon und logische Konsequenz daraus zu sein (Serke et al. 2014: 253).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass universale Inklusionsansprüche der (Welt-) Gesellschaft und institutionelle Rechte zur Teilhabe aller Schüler*innen die Mitgliedschaft auch der Schüler*innen mit einer „Lernbehinderung“ an der Grundschule in Form einer integrierenden Inklusion sichern. Unterrichtliche Interaktionen von Lehrkräften orientieren sich allerdings in erster Linie an ihrem habituellen Verständnis der Leistungsdifferenz und Leistungsdifferenzierung. Es wird die These erhoben, dass Lehrkräfte im Spannungsfeld von Verunsicherung und Verantwortung Leistungsunterschiede von Schüler*innen im inklusiven Unterricht gruppenbezogen als Differenz von allgemeinen und besonderen Schüler*innen beobachten. Neben den Leitcodes „vermittelbar/nichtvermittelbar“ bzw. „besser/schlechter“ kommt der Leitcode „allgemein/besonders“ zur Markierung von Differenz mit den zwei folgenden Varianten zum Tragen:

Leitcode	Typ I		Typ II	
allgemein/ besonders	Die allgemeinen Schüler*innen	Die inkluisiven Schüler*innen mit SPF	Die allgemeinen Schüler*innen	Die heterogenen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen

Tab.6: Leitcode

Mit dieser Differenzkonstruktion gelingt es den Lehrkräften, sich selbst abzusichern und eigene Verantwortung zu begrenzen. Dadurch bleibt die Komplexität im Interaktionssystem überschaubar.

6.2. Inklusive und reflexive Schulentwicklung

Inklusion als Teilhabe an der diversen (Welt-)Gesellschaft ist nicht nur, aber auch ein schulisches Thema, das nicht alleine pädagogisch, sondern auch als „Schulstrukturentwicklungsaufgabe“ (Lütje-Klose & Sturm 2020: 17) betrachtet werden sollte.

Insbesondere die Grundschule steht in der Mitverantwortung, durch Erziehung und Bildung bestmögliche Teilhabe an Gesellschaft für alle Kinder auf den Weg zu bringen.

„Inklusion ist dagegen nicht nur die Beschreibung von Verschiedenheiten, sondern vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Programm, das sich vor allem in der Schulpraxis niederschlägt. Im Sinne der Inklusion als Teilhabe und Partizipation aller Menschen an und in der Gesellschaft ist die Schule als *Gesellschaft im Kleinen* der Ort, an dem inklusive Strukturen und Prozesse vorangetrieben werden“ (Feldmann & Rott 2018: 190).

Auf Grundlage der Betrachtungsdimensionen von Schule als universale Bildungseinrichtung, Institution und Organisation und Interaktionsort sollte die weit verbreitete Theorie von Schulentwicklung als Trias von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Professionsentwicklung (Rolff 2018: 20) um den Aspekt „Gesellschaftsentwicklung“ erweitert werden.

„Mehr denn je ist Umgang mit Individualität und Differenz, Toleranz und Demokratie eine Herausforderung für Lernen, Schule und die Gesellschaft insgesamt“ (Beutel & Kretschmer 2017: 191)

Jede Schule hat Gestaltungsspielraum bei der Entscheidung, wer kommunikativ inkludiert wird, also zum System gehört und wer exkludiert wird, weil er Umwelt darstellt. Dies hat wiederum Einfluss auf alle Betrachtungsdimensionen von Schule. Jede einzelne Schule kann sich hierbei als aktive Teilhaberin der (Welt-)Gesellschaft verstehen.

„Wer sich bewusst macht, dass jegliches menschliche Handeln eine Entscheidung in der Welt mit anderen ist, bekommt eine Ahnung davon, wie sehr alle Menschen auf dem Planeten Erde aufeinander angewiesen sind. Bei alledem spielt die Haltung zur Welt eine große Rolle“ (Lang-Wojtasik 2022: 18).

Die aktuelle gesellschaftliche und schulische Orientierung an Leistung, die bereits die Grundschule prägt, steht einer umfassenden Anerkennung von Differenz allerdings entgegen (Emmerich & Hormel 2013: 207) und bildet den Kern von Separations- und Exklusionspraktiken in unterrichtlichen Interaktionen und darüber hinaus. Gesellschaft, Institution und Organisation sind dafür verantwortlich, Rahmenbedingungen und Ressourcen für inklusives professionelles Handeln von Lehrkräften bereitzustellen, dieses zu fördern und ihnen eine Verantwortung für eine inklusive Schulentwicklung zu übertragen und abzuverlangen. Dabei stellt die Mitgliedschaft aller Schüler*innen in der Organisation Grundschule als Primarstufe des allgemeinen Erziehungssystems den ersten entscheidenden Faktor dar, um überhaupt an allgemeinen unterrichtlichen Interaktionen teilhaben zu können. Nur wer anwesend ist, kann in Interaktionen kommunikativ berücksichtigt oder auch nicht berücksichtigt werden (Luhmann et al. 2019: 13). In Baden-Württemberg trifft das derzeit auf ca. ein Drittel aller Schüler*innen mit *SPF* zu (Saalfrank & Zierer 2017), wobei die Zahlen eher rückläufig sind (Klemm 2021: 46). Baden-Württemberg kommt im Bereich schulischer Inklusion von Schüler*innen mit *SPF*

zahlenmäßig nicht nur nicht voran, sondern wendet sich offenbar von den Zielen und Inhalten der BRK bereits wieder ab und setzt weiterhin überwiegend auf organisationale Separation im allgemeinbildenden Erziehungssystem.

Im Fokus dieser Arbeit steht jedoch die unterrichtliche Handlungspraxis der Lehrkräfte. Daher wurde zunächst der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte in der Organisation Schule erzeugte Differenzen zwischen Mensch und Gesellschaft beobachten, d.h. welche Differenzkategorien sie konstruieren und welche Ascriptionen den Kategorien zugrunde liegen. Außerdem wurden im Alltagsdiskurs der Lehrkräfte ihre handlungsleitenden Orientierungen bezüglich ihrer Differenzbeobachtungen rekonstruiert. Es konnte empirisch belegt werden, welche handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte Teilhabe von Schüler*innen an unterrichtlichen Interaktionen beeinflussen. Die Widersprüche der modernen und diversen (Welt-)Gesellschaft, die zwischen exkludierender Leistungsorientierung und Inklusionsanspruch pendelt, spiegelt sich im Orientierungsrahmen der Lehrkräfte im Spannungsverhältnis von Verantwortung und Verunsicherung v.a. in Bezug auf Leistungsdifferenz wider. Lehrkräfte gehen bei der Lösung ihres Dilemmas pragmatische Wege, um handlungsfähig zu bleiben. Dabei nehmen sie einen eigenen eingeschränkten Handlungsspielraum wahr. An dieser Stelle muss es erlaubt sein, einige Impulse zu geben (Scheunpflug 2010: 121), die möglicherweise das Spannungsverhältnis positiv verändern und die integrierende Inklusion in der Grundschule durch professionelles Agieren im Interaktionsfeld Schule weiter voranbringen können. Gesamtgesellschaftlichen Aspekten wird dabei nicht nachgegangen. Im Fokus der Schulentwicklung liegt die Gestaltung der Einzelschule, deren Mitglieder ein System oder mehrere Systeme bilden und Adressat*innen von Kommunikation sind. Die Kooperation und Interaktion der Akteur*innen spielt daher bei der Schulentwicklung eine entscheidende Rolle (Scheunpflug 2010: 121). Sie ist auch im Referenzrahmen Schulqualität fest verankert (IBBW/B-W/Referenzrahmen 2022). International ist der „Index für Inklusion“ als Konzept für eine inklusive Schulentwicklung anerkannt und verbreitet (Booth & Ainscow 2016: 8). Er basiert auf der Entwicklung gemeinsamer Werte und umfasst die Dimensionen „Kulturen“, „Strukturen“ und „Praktiken“ (ebd.: 15). Schulentwicklung und Inklusion werden miteinander zu einer „programmatischen Basis“ (Pospischil 2018: 39) verknüpft. Mit dem „Deutschen Schulpreis“ besteht ein Netzwerk von Professionellen, die Impulse geben und Schulen weiterentwickeln wollen und dabei nicht auf ideale Rahmenbedingungen oder große gesellschaftliche Veränderungen warten (Shirley 2017: 9). Hauptsächlich fünf der sechs Qualitätsbereiche guter Schulen, die im Deutschen Schulpreis berücksichtigt werden, decken sich mit zentralen Aspekten dieser Arbeit: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterricht, Verantwortung und Schulleben.

„Die Preisträgerschulen sind geprägt von der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich den Dingen aktiv zuzuwenden und die Geschicke selbst in die Hand zu nehmen. Dieses Phänomen von ausgeprägten ‚Haltungen des Gestaltens‘ in Verbindung mit ‚Formen der kooperativen Zusammenarbeit‘ der schulischen Akteure ist eine wichtige Einsicht in die Praxis der ausgezeichneten Schulen“ (Beutel & Kretschmer 2017: 191).

Bisher wurden 92 Schulen ausgezeichnet, davon acht in Baden-Württemberg. Die Praxis „guter Schulen“ und wissenschaftliche Erkenntnisse können gemeinsam als Vorlage für eine inklusive Schulentwicklung dienen.

Lehrkräfte sehen sich in der inklusiven Grundschule in der Verantwortung allgemeinen Gruppenunterricht zu gestalten und Bedürfnisse einzelne Schüler*innen zu berücksichtigen (Trautmann & Wischer 2013: 23). Die Beobachtung von Differenz und die konsequente Differenzierung basiert oft auf implizitem Wissen und einer habituellen und vorreflexiven Handlungspraxis (Emmerich & Hormel 2013: 154). Dies wurde wissenschaftlich hinreichend aufgezeigt.

„Unter dem Blickwinkel eines professionstheoretischen Erkenntnisinteresses wird mit der Forderung nach Heterogenitätssensibilität damit weniger ein Anspruch auf eine spezifische normative Haltung formuliert, sondern vielmehr auf ein reflexives Bewusstsein von Lehrkräften für den Konstruktionscharakter von Heterogenität und die mit Differenzierungspraktiken potenziell einhergehende Benachteiligung abgezielt. Erst dieses Bewusstsein ermöglicht es Lehrkräften, Unterricht inklusionssensibel zu adaptieren und pädagogische Antinomien unter Wahrung von Bildungsgerechtigkeit und Wertschätzung aller Lernenden erfolgreich zu bearbeiten“ (Welskop & Moser 2020: 27).

Wenn die Schülerschaft der inklusiven Grundschule grundsätzlich als heterogen angenommen wird und auf die Leistungsgesellschaft vorbereitet werden soll, sind die Professionalisierungssysteme mehr denn je gefordert, Heterogenität nicht als vorzufindende Wirklichkeit zu behandeln und zu vermitteln, sondern Differenzkonstruktionen von Lehrkräften zu thematisieren, deren Wirkung auf Teilhabe von Schüler*innen offen zu legen und ihre Reflexion als zentrale Kompetenz anzubahnen und weiterzuentwickeln (Budde & Hummrich 2013: 7).

Die Reflexion der eigenen Handlungsorientierung unterscheidet professionelles vom impliziten Wissen und Handeln (Bohnsack 2020: 122ff; Helsper 2018: 132). Schulentwicklung hängt auch davon ab, wie mit vorhandenem Wissen umgegangen wird (Rolf 2010: 82). Professionalität setzt Reflexion voraus (Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril 2016: 7).

„Die reflexive Inklusion ist nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Domäne zu verstehen“ (Budde 2018: 55).

Lehrkräfte erleben Leistungsdifferenz implizit als Verunsicherung. Wenn die Komplexität im Interaktionssystem Unterricht zunimmt, darf ein leistungsdifferenzierter Unterricht nicht auf Bildung homogener und vermeintlich gerechter Leistungsgruppen durch die Lehrkräfte beschränkt bleiben, da er dauerhafte exkludierende Wirkung auf bestimmte Schüler*innen haben kann. Wie im Hamburger Stufenmodell (Pietsch et al. 2009) aufgezeigt und von Bohl (2017) ausgeführt wird, ist eine gelungene Binnendifferenzierung selbst erst die höchste und anspruchsvollste Stufe der Unterrichtsqualität. Diese kann nur erreicht werden, wenn zuvor die Stufen „Lernklima und pädagogische Strukturen schaffen“, „Klassen effizient führen und Methoden variieren“, sowie „Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen“ begangen wurden (ebd.: 263). Adaptive Lernangebote (Hardy et al. 2020: 18), offene Unterrichtssituationen (Peschel 2012: 131) und vorbereitete substanzielle Lernumgebungen (Krauthausen & Scherer 2010) schaffen Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung, entlasten die Lehrkräfte von alleiniger Verantwortung für leistungsgerechten Unterricht, stärken die Selbstverantwortung der Schüler*innen und verhindern dauerhafte Exklusionsmechanismen bestimmter Schülergruppen:

„Wenn die Individualisierung des Unterrichts über Selbstwahlen der einzelnen Schülerinnen und Schüler realisiert wird, kann damit - der Idee nach - sowohl die Selbstbestimmung der Schüler erhöht als auch die Passformigkeit des Unterrichtsangebots verbessert werden" (Breidenstein & Rademacher 2017: 4).

In der Handlungspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte sind dafür bereits Ansätze zu erkennen. Die Möglichkeiten, Unterricht chancengerecht zu gestalten, diskriminierende Selektion zu vermeiden und Teilhabe kommunikativ auszubauen, sind interaktional noch lange nicht ausgeschöpft (Preuss-Lausitz 2013: 184).

Durch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Zusammenarbeit mit Kolleg*innen den Kern professioneller inklusiver Unterrichtspraxis und ein bedeutsames Thema für Lehrkräfte darstellt. Teamentwicklung gilt als zentrales Instrument der Schulentwicklung (Rolf 2010: 82). Um Zusammenarbeit effizient zu gestalten und Verantwortung zu strukturieren, stellen PLGs einen idealen Rahmen für Lehrkräfte in inklusiven Schulen: Gemeinsame Werte und handlungsleitende Ziele, Öffnung und Reflexion der eigenen und gemeinsamen Unterrichtspraxis und der Fokus auf die Qualität des Unterrichts sind für das Gelingen der Zusammenarbeit und integrierende Inklusion von Schüler*innen und Lehrkräften unverzichtbar (Bonsen & Rolf 2006: 179). Schulleitungen kommt hierbei eine zentrale Rolle zu (Buhren & Kempfert 2006: 59). Lehrkräften fehlt es nicht an der Bereitschaft zur Zusammenarbeit, aber die Verantwortung für professionelle Kooperation kann ihnen nur dann übertragen werden, wenn es dafür von Seiten der Organisation klare formale Rahmenbedingungen und eine grundlegende

Professionalisierung gibt. Zusammenarbeit und Teamteaching sind kein Selbstläufer professionellen Handelns von Lehrkräften, wie in dieser Arbeit deutlich wurde. Aber „durchgängig ausgeprägte Formen strukturierter Kooperation zwischen den Professionsgruppen bei gleichzeitig hoher Übereinstimmung in den Leitorientierungen und expliziter Aushandlung von gemeinsamen Zielen und Handlungsorientierungen“ (Idel et al. 2019: 41) zeichnen Schulen mit gelungener Inklusionspraxis aus (ebd.). An vielen Schulen, die den Deutschen Schulpreis erhalten haben, sind PLGs institutionalisiert (Rolff 2018: 127). Da PLGs nicht auf Klassenteams beschränkt sind, kann durch sie auch die Verantwortung für die inklusive Gestaltung der gesamten Schule professionell weiterentwickelt werden (Ammann 2020: 136).

Zusammenfassend wird die nochmals die These unterstrichen, dass Lehrkräfte im Spannungsfeld von Verunsicherung durch (Leistungs-)Differenz und Verantwortung für unterrichtliche Differenzierung System und Umwelt in Interaktionen wenig reflektiert, sondern habituell nach dem Leitcode „allgemein/besonders“ unterscheiden und damit über Teilhabe entscheiden. Um die Heterogenität der Schüler*innen reflektiert und egalitär zu gestalten und inklusive Grundschulen universal, institutionell, organisational und interaktional zu stärken, braucht es Akteur*innen, die „ihr eigenes Professionsverständnis“ (Preußker & Keine 2021: 17) und die Qualität ihres Unterrichts sowie die der gesamten Schule zukunftswirksam weiterdenken. Dabei sind sie darauf angewiesen, dass „die Verantwortlichen in den Unterstützungssystemen die Schulen auf der Grundlage von wissenschaftlich fundierten und praxisgesättigten Erkenntnissen in ihrer Organisationsentwicklung unterstützen“(ebd.) und allen Schüler*innen maximale Teilhabe an der (Welt-)Gesellschaft zu ermöglichen.

6.3. Chancen, Grenzen und Ausblick

Auch diese Forschungsarbeit ist limitiert, da sie versucht, die Komplexität des Forschungsfeldes überschaubar und bearbeitbar zu halten. Diese Beschränkung stellt eine Herausforderung dar, eröffnet aber gleichzeitig Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven, die hier aufgezeigt werden.

Der metatheoretische Rahmen der Arbeit ermöglichte es, den Diskurs über Differenz über die praxeologische Ebene hinaus zu erweitern und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge zu beachten (Emmerich & Hormel 2013: 154). Es konnte herausgearbeitet werden, an welchen Stellen die Handlungspraxis der Lehrkräfte auf bereits vorherrschende Differenzierungen trifft. Die systemtheoretischen Leitcodes des Erziehungssystems erwiesen sich als ideale Annahme für die Untersuchung des Umgangs

mit Differenz an einer inklusiven Schule und konnten als Grunddifferenz bestätigt, aber auch um einen Code erweitert werden: Bezogen auf Leistungsdifferenz unterscheiden Lehrkräfte an Grundschulen innerhalb eines Spannungsverhältnisses von Verunsicherung und Verantwortung Schüler*innen binär nach „Allgemeinen“ und nach „Besonderen“ und erzeugen damit Ungleichheit. Der Leitcode „besser/schlechter“, der dem zugrunde liegt und die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule bedient, ist in einer inklusiven Grundschule nicht mehr in gleicher Weise haltbar.

Im theoretischen Teil wurden zentrale Aspekte ausgewählt, die den Diskurs um Differenzherstellung und Differenzierung möglichst vieldimensional und vertieft beleuchten. Weitere Aspekte wie Intersektionalität (Riegel 2016: 65) oder der aktuell sehr breite Diskurs um „(De-) Kategorisierung“ (Salomon 2018: 46) mussten leider ausgeklammert werden. Ob sich trotzdem ein Anschluss an das Teilprojekt 4 des FuN-Kollegs „Differenzherstellung unter intersektionaler Perspektive“ (Hewitt-Schray/Kampshoff) ergibt, wird sich zeigen. Eine Kombination von Intersektionalität und Inklusion kann neue Perspektiven auf den Umgang mit Differenz eröffnen (Budde 2018: 54), sollte aber auch kritisch betrachtet werden (Emmerich 2017: 112).

Die Dokumentarische Methode bestätigte sich als geeigneter Forschungszugang zur Rekonstruktion der Differenzkonstruktionen von Lehrkräften und der daraus resultierenden Handlungspraxis. Sich bei der Datenerhebung nicht auf Grundschulen zu beschränken, erwies sich als günstig. Dadurch konnte der Blick auf den spezifischen Habitus der Akteur*innen an inklusiven Grundschulen geschärft werden. Konjunktives Wissen lässt sich nur qualitativ und nicht wie bei Einstellungen anhand quantitativer Daten z.B. durch einen Fragebogen erheben (Bohnsack 2013b: 244). Durch weitere Vergleiche und Kontrastierungen könnten womöglich weitere Typen und der konjunktive Erfahrungsraum von Fällen herausgearbeitet werden. Dies hätte den Bogen des vorliegenden Dissertationsprojekts überspannt. Die vorliegende Arbeit hat den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen ohne und mit *SPF* Lernen als die größte Gruppe der Schüler*innen mit „Behinderung“ im Fokus. Diese und andere Differenzkategorien und damit zusammenhängende Inklusions- und Exklusionsprozesse in und durch Schule müssen im Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven Erziehungssystems weiterhin wissenschaftlich beobachtet werden. Die Forschungsarbeit entstand zwischen Sommer 2019 und Herbst 2022. Das gesellschaftliche Leben war in dieser Zeit in weiten Teilen durch die Corona-Pandemie von einer bis dahin unbekannteren Herausforderung geprägt, die alle Dimensionen sozialer Systeme betraf und einschränkte. Trotz zeitweise strenger Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen, Universitäts- und Schulschließung, Distanz- und Wechselunterricht und extremer Belastung der Schulen gelang es, Lehrkräfte,

Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen für die Teilnahme an Gruppendiskussionen und Interviews zu gewinnen. Erhebungen außerhalb Baden-Württembergs wurden als Hintergrundwissen einbezogen. Die vorliegenden Ergebnisse können also zunächst bundeslandspezifisch betrachtet und interpretiert werden. Dabei könnte ein Vergleich zwischen Bundesländern und Staaten für den schulischen Umgang mit Differenz sicherlich wertvolle Informationen liefern. Der globale Rahmen und Aspekte der Weltgesellschaft dürfen dabei allerdings nicht übersehen werden. Interessant wäre zum Beispiel ein Vergleich mit Bundesländern und Staaten, in denen „Sonderschulen“ ganz oder teilweise abgeschafft sind (Bremen, Nordrhein-Westfalen) oder in denen die Grundschule als gemeinsame Schule nicht auf vier Jahre begrenzt ist (Berlin, Schweiz). Hier öffnen sich möglicherweise neue Aspekte von Exklusion und Inklusion. Coronabedingt waren nur sehr wenige Hospitationen realisierbar. Weitere Hospitationen hätten neue und tiefere Einblicke in die Alltagspraxis der Teilnehmenden gewährt und die Standortgebundenheit der Forscherin verändert. Als Anschluss wäre es vielversprechend, an einer oder mehreren Fallschulen eine Mehrebenen-Analyse zu erstellen (Vogd & Amling 2017: 21), die Orientierungen von Schulleitungen, Schüler*innen, Eltern und/oder anderen Beteiligten in Interaktionssystemen zu vergleichen und Organisationsmilieus zu rekonstruieren (Sturm 2016b: 36). Dabei könnte auch das Thema „professionelle Verantwortung“ eine Rolle spielen. Auch empirische Vergleiche mit anderen Schularten und eine Überprüfung deren Leitcodes könnten interessante Ergebnisse liefern. Wie im Exkurs zur soziogenetischen Typenbildung bereits angedeutet wurde, hat der Standort der Schule und die Beobachtung des eigenen Schülerklientels womöglich Einfluss auf die „inklusive“ Handlungspraxis. Ein Vergleich mit den erwähnten Privatschulen wäre aufschlussreich, denn in den vorliegenden Fällen werden Privatschulen als eine Art separates Subsystem beschrieben. Dazu wären weitere Erhebungen nötig. Die Forschungsergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass die professionelle Kooperation in den Fokus inklusiver Schulentwicklung gerückt werden muss. Ohne dies im Vorfeld so zu beabsichtigen, entstand damit ein Anschluss an Teilprojekt 3 des FuN-Kollegs „Professionelle Lerngemeinschaften in einer starken Grundschule – Transformation gruppenbezogener Lehrkräftekooperation für gemeinsames Lernen und Entwicklung zur Gestaltung von Heterogenität“ (Schmid/Kansteiner). Es bleibt abzuwarten, ob und wie die Ergebnisse der Studien aufeinander bezogen werden und welche Schlüsse daraus folgen können. Der Wunsch der Lehrkräfte nach Entlastung und Bereicherung durch Zusammenarbeit könnte von der Wissenschaft z.B. mittels Aktionsforschung aufgegriffen werden (Altrichter, Posch & Spann 1990/2018). Spannende Zusammenhänge sind auch mit Teilprojekt 2 „Achtsamkeitsorientierung im differenzsensitiven Unterricht durch wertschätzende Kommunikation“ zu erwarten, das im August 2022 mit der zweiten Projekt-Phase des FuN-Kollegs begonnen hat. Das sehr komplexe Thema „Leistung“ wurde

bewusst nur oberflächlich aufgegriffen. Leider konnte im Themenfeld Inklusion sehr zentralen Frage, was unter schulischer Leistung zu verstehen ist bzw. verstanden wird, wie Leistungsunterschiede in Schule konstruiert werden, wie die (Welt-)Gesellschaft aktuell und zukünftig Leistungsfähigkeit definiert und mit Leistungsunterschieden umgehen will, im Rahmen dieses Projekts nicht vertieft nachgegangen werden. Es bestätigt sich aber, dass in einer Leistungs-Welt-Gesellschaft die Anerkennung von Leistungsdifferenz eine Inkonvenienz verursacht (Emmerich & Hormel 2013: 207) und die Abweichung von einer fiktiven gesellschaftlichen Leistungsnorm Teilhabe verhindert (ebd.). Wenn jedoch der auf persönlicher Leistung beruhende Leitcode die Unterscheidung von System und Umwelt im Erziehungssystem nicht mehr trägt bzw. die Komplexität nicht verringert, so bleibt die Frage, welche Basis der Kommunikation des Systems zugrunde liegen soll. Die aktuell rein auf einen engen Leistungsvergleich basierende Selektionsfunktion der Grundschule ist mit Integration und gerechter Qualifizierung ihrer Schützlinge nicht vereinbar.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Bedeutung dieses Projekts im Anblick der aktuellen gesellschaftlichen und ökologischen Entwicklungen und der bevorstehenden Herausforderungen für die Welt, Weltgesellschaft und das Erziehungssystem im speziellen zunächst marginal erscheint. Die mit dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse könnten allerdings dazu anregen, durch die professionelle Reflexion habitueller Differenzbeobachtungen und Normalitätskonstruktionen und mit Hilfe reflexiver Distanz zu Veränderungen von professionellem Wissen und Handeln im Erziehungssystem beizutragen, damit (Grund-)Schulen zu stärken und zuerst schulische und in Folge gesellschaftliche Inklusion voranzubringen sowie egalitäre Teilhabechancen der Verschiedenen innerhalb der (Welt-)Gesellschaft zu entfalten. Der selektierende Leitcode „besser/schlechter“ und der separierende Leitcode „allgemein/besonders“ erfüllen in einer inklusiven Schule nicht die Kriterien einer sinnvollen Unterscheidung von System/Umwelt, da sie egalitäre Teilhabe verhindern. Das Forschungsdesiderat ist noch lange nicht erschöpft.

Literatur

- Ahrandjani-Amirpur, Donja & Platte, Andrea (Hrsg.) (2017), Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Aichele, Valentin (2020), 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland: Stand der Umsetzung und Ansatzpunkte für die Teilhabe- und Bildungsforschung in der kommenden Dekade. In: Udo Dietze; Dietlind Gloystein & Vera Moser (Hrsg.), 15–27.
- Ainscow, Mel (2021), Inclusion and Equity in Education: Responding to a global Challenge. In: Andreas Köpfer; Justin J. W. Powell & Raphael Zahnd (Hrsg.), 76–87.
- Allan, Julia & Sturm, Tanja (2018), Schulentwicklung und Inklusion. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 175–189.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013), Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (1990/2018), Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amling, Steffen & Vogd, Werner (Hrsg.) (2017), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ammann, Markus (2020), Facetten verteilter Führung in lernwirksamen Schulen. Auf phänomenologischer Spurensuche. In: Nina-Cathrin Strauss & Niels Anderegg (Hrsg.), Teacher Leadership - Schule gemeinschaftlich führen. Bern: hep Verlag, 136–151.
- Amrhein, Bettina (Hrsg.) (2016), Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014), Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann.
- Arndt, Ann-Kathrin (2016), Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In: Annelies Kreis; Jeannette Wick & Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.), 127–141.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013), Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Rolf Werning (Hrsg.), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12–40.
- Asbrand, Barbara (2009), Qualitative Schulforschung. In: Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtasik; Sacher & Werner (Hrsg.), 134–141.
- Asbrand, Barbara (2011), Dokumentarische Methode [Online unter <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de>].
- Asbrand, Barbara; Gasterstädt, Julia; Hackbarth, Anja & Martens, Matthias (2020), Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In: Isabell van Ackeren; Helmut Bremer; Fabian Kessler; Hans-Christoph Koller; Nicolle Pfaff & Carolin Rotter (Hrsg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018), Bildungsbericht 2018 [Online unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>].
- Ayaita, Doris & Knoche, Karin (2020), Ein Team und doch individuell bewerten müssen. Herausforderungen der teamorientierten Leistungsbewertung. *Klasse leiten*: 12, 36–38.
- Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo & Esposito, Elena (1997/2015), GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baros, Wassilios & Sailer, Maximilian (Hrsg.) (2021), *Bildung und Kompetenz in Konkurrenz?* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 4, 469–520.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, Die UN-Behindertenrechtskonvention [Online unter https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2].
- Beck, Anneka (2014), Inklusive Bildung in Grundschulen. In: Gregor Hensen; Burkhard Küstermann; Stephan Maykus; Andrea Riecken; Heike Schinnenburg; Silvia Wiedebusch; Anneka Beck & Anne Lohmann (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim, Basel: BELTZ Juventa, 101–148.
- Benkmann, Rainer (2009), Assessment. In: Günther Opp; Georg Theunissen & Jana Teichmann (Hrsg.), 344–348.
- Berghaus, Margot (2011), *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*. Köln, Stuttgart: Böhlau; UTB GmbH.
- Bergmüller, Claudia & Asbrand, Barbara (2010), Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In: Ralf Bohnsack & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich, 99–116.
- Beutel, Silvia-Iris; Höhmann, Katrin; Schratz, Michael & Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2017), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Beutel, Silvia-Iris & Kretschmer, Wilfried (2017), Mit Mut und Eigensinn gute Praxis gestalten. In: Silvia-Iris Beutel; Katrin Höhmann; Michael Schratz & Hans Anand Pant (Hrsg.), 190–196.
- Biewer, Gottfried (2017), *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bloh, Timo (2015), Kollektive Orientierungsmuster als Teil individueller Handlungskompetenz: eine komparative Analyse kooperierender Grundschullehrkräfte. In: Daniel Blömer; Michael Lichtblau; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch; Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), 46–52.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher & Werner (Hrsg.) (2009), *Handbuch Schule. Theorie, Organisation, Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Blömer, Daniel; Lichtblau, Michael; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hrsg.) (2015), Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Boger, Mai Anh (2019), Implikationen des Dekategorisierungsdiskurses der Inklusionspädagogik für den Begabungsbegriff. In: Carolin Kiso & Judith Lagies (Hrsg.), 72–101.
- Boger, Mai Anh & Textor, Annette (2016), Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Bettina Amrhein (Hrsg.), 79–97.
- Bohl, Thorsten; Wacker, Albrecht & Harant, Martin (2015), Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB.
- Bohl, Thorsten, Helsper, W.; Holtappels, H-G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010), Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2001/2013), Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), 241–258.
- Bohnsack, Ralf (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung- Bezüge zur Systemtheorie. In: René John; Anna Henkel & Jana Rückert-John (Hrsg.), 291–320.
- Bohnsack, Ralf (2010/2018), Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), 21–48.
- Bohnsack, Ralf (2013), Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Alexander Lenger; Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175–200.
- Bohnsack, Ralf (2014), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017a), Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), 233–259.
- Bohnsack, Ralf (2017b), Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020), Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik (1. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander & Meuser, Michael (Hrsg.) (2003/2018), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen, Toronto.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2018a), Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack; Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), 9–50.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2018b), Typenbildung und Dokumentarische Methode. Einleitung. In: Ralf Bohnsack; Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), 9–50.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2018), Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2019), Typenbildung und Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*: 1, 17–50.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001/2013), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2001/2013), Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), 9–25.
- Bold, Heike (2021), *Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg. Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2019), Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), 101–123.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006), Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 2, 167–184.
- Booth, Tony (2008/2012), Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz (Hrsg.), 53–73.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2016), *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bräu, Karin (2018), Inklusion und Leistung. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 206–222.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017), *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breitenbach, Eva (2001/2013), Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. In: Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), 179–190.
- Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina & Ratz, Christoph (Hrsg.) (2013), *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena-Verl.
- Brügelmann, Hans (2006), Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. In: Horst Barnitzky; Hans Brügelmann; Ulrich Hecker & Gudrun Schönknecht (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur*. Frankfurt: Grundschulverband, 17–46.
- Budde, Jürgen (2012), Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*: 04, 522–540.
- Budde, Jürgen (2013), Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität. In: Elke Kleinau & Barbara Rendtorff (Hrsg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen: Budrich, 27–45.
- Budde, Jürgen (2017), Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Thorsten Bohl; Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–44.
- Budde, Jürgen (2018), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 45–59.

- Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea & Sturm, Tanja (Hrsg.) (2017), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - empirische Zugänge (1. Aufl.). Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013), Reflexive Inklusion [Online unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199].
- Buhren, Claus G. (2020), Professionelle Lerngemeinschaften – Professionelle Lerngemeinschaften - Teamarbeit in ihrer produktivsten Form. In: Katja Kansteiner; Christoph Stamann & Claus G. Buhren (Hrsg.), 112–127.
- Buhren, Claus G. & Kempfert, Guy (2006), Effektive Kooperationsstrukturen. Hintergrundwissen und Informationen zu neuen Aufgaben der Fachschaftsarbeit. München: Oldenbourg.
- Bundeszentrale für politische Bildung, Kurz und knapp [Online unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/>].
- Combe, Arno; Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018), Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzumutung-Kontingenzbelastung-Kontingenzfreude-Kontingenzbewusstsein. In: Angelika Paseka; Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), 53–78.
- Cramer, Colin; Koenig, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2020), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Decristan, Jasmin; Naumann, Alexander; Fauth, Benjamin; Rieser, Svenja; Büttner, Gerhard & Klieme, Eckhard (2014), Heterogenität von Schülerleistungen in der Grundschule. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 46: 4, 181–190.
- Dederich, Markus (2009), Behinderung als sozial- kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Markus Dederich; Wolfgang Jantzen & Iris Beck (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, 15–39.
- Dederich, Markus (2016), Der personale Bezug pädagogischen Handelns: Eine nicht hintergehbare Grenze der Dekategorisierung. In: Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.), 51–57.
- Dederich, Markus (2017), Inklusion und Exklusion. In: Jürgen Budde; Andrea Dlugosch & Tanja Sturm (Hrsg.), 69–82.
- Dederich, Markus (2021), Inklusion, Normativität und Kritik. In: Bettina Fritzsche (Hrsg.), 165–180.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2014), Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO-Kommission e.V.
- Dietze, Udo; Gloystein, Dietlind & Moser, Vera (Hrsg.) (2020), Inklusion - Partizipation - Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018), Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016), Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Dorrance, Carmen (2016), Primarstufe. In: Ingeborg Hedderich; Gottfried Biewer; Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), 272–277.

- Duden, Wörterbuch [Online unter <https://www.duden.de>].
- Ecarius, Jutta & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010/2018), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (2. Aufl.). Leverkusen: Budrich.
- Ehrenspeck, Yvonne (Hrsg.) (2006), Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Emmerich, Marcus (2016), Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. Zeitschrift für Pädagogik: 62, 42–57.
- Emmerich, Marcus (2017), Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. VHN 86, 102–115.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013), Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2017), Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Isabell Diehm; Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, 103–120.
- Emmerich, Marcus & Moser, Vera (2020), Inklusion, Diversität und Heterogenität. In: Colin Cramer; Johannes Koenig; Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), 76–84.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2014), Inklusion und Leistung: Paradigmata im Widerspruch. In: Eva-Kristina Franz; Silke Trumpa & Ilona Esslinger-Hinz (Hrsg.), 142–154.
- Feldmann, Julia & Rott, David (2018), Kooperative und diagnostische Kompetenzen schärfen: Zwei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Kooperation von Lehrkräften und Entwicklung von Beobachtungskompetenzen. In: David Rott; Nina Zeuch; Christian Fischer; Elmar Souvignier & Ewald Terhart (Hrsg.), Dealing with diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster, New York: Waxmann, 187–215.
- Fend, Helmut (2006/2009), Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Feuser, Georg (2017), Inklusion-Das Mögliche, das in Wirklichkeit noch nicht sichtbar ist. In: Georg Feuser (Hrsg.), Inklusion- ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, 183–285.
- Feuser, Georg (2018), Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik (1. Aufl.). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Franz, Eva-Kristina; Trumpa, Silke & Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.) (2014), Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fritzsche, Bettina (Hrsg.) (2021), Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2012), Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS.

- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, Oxford, Malden, MA: Polity Press.
- Gasterstädt, Julia (2019), *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Gasterstädt, Julia & Urban, Michael (2016), *Einstellungen zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen*. *Empirische Sonderpädagogik*: 1, 54–66.
- Gebhardt, Markus (2018), *Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Deutschland*. In: Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: BELTZ Juventa.
- Geier, Thomas & Mecheril, Paul (2020), *Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Pädagogik*. In: Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.), 53–63.
- Geiling, Ute & Karge, Sabine (2009), *Erziehung und Bildung im Grundschulbereich Förderschule*. In: Günther Opp; Georg Theunissen & Jana Teichmann (Hrsg.), 352–356.
- Geiling, Ute & Theunissen, Georg (2009), *Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen; Prävalenz*. In: Günther Opp; Georg Theunissen & Jana Teichmann (Hrsg.), 339–343.
- Geiling, Ute & Weidemann, Anne (2019), *Förderschulen*. In: Marius Harring; Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), 189–212.
- Gloystein, Dietlind & Barth, Ulrike (2020), *Diversitätsdimensionen denken - Ein neues Grundprinzip in der pädagogischen Diagnostik*. In: Udo Dietze; Dietlind Gloystein & Vera Moser (Hrsg.), 112–120.
- Gomolla, Mechtild (2012), *Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung*. In: Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), 25–50.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2002/2007), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (2. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gonschorek, Gernot; Schneider, Susanne; Petersen, Jörg & Carlsburg, Gerd-Bodo von (Hrsg.) (2000/2015), *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Grundschule/Sekundarstufe I + II (8. Aufl.)*. Donauwörth: Auer.
- Götz, Josephine; Hauenschild, Katrin & Greve, Werner & Hellmers, Sabine (2015), *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Schule*. In: Daniel Blömer; Michael Lichtblau; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch; Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), 35–39.
- Grummt, Marek (2019), *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion (1. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Guthörlein, Kirsten; Laubenstein, Désirée & Lindmeier, Christian (2019), *Teamentwicklung und Teamkooperation*.
- Häcker, Thomas H. & Walm, Maik (Hrsg.) (2015), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haeblerlin, Urs (2011), *Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe-Forschung zu Separation und Integration*. In: Irmtraud Schnell; Alfred Sander & Claudia Tederolf (Hrsg.), 95–115.

- Hagedorn, Jörg (2010), Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung- Über die Schwierigkeit, der Einheit in der Differenz zu denken. In: Jörg Hagedorn; Verena Schurt; Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung; [Festschrift für Leonie Herwartz-Emden. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 403–423.
- Hardy, Ilonca; Mannel, Susanne & Meschede, Nicola (2020), Adaptive Lernumgebung. In: Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.), 17–26.
- Harring, Marius; Rohlf, Carsten & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2019), Handbuch Schulpädagogik. Münster, New York: Waxmann.
- Hartke, Bodo; Sikora, Simon & Wember, Franz (2021), Schwierigkeiten und Entwicklungen in der sonderpädagogischen Diagnostik - Lösungsansätze am Beispiel der Verlaufsdiagnostik eines robusten Indikators. Zeitschrift für Heilpädagogik 72: 7, 328–339.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013), Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi & Ramseger, Jörg (Hrsg.) (2020), Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hrsg.) (2016), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter & Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (1965), Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schrödsel.
- Heimlich, Ulrich (2020), Förderschwerpunkt Lernen. In: Ulrich Heimlich; Ewald Kiel & Susanne Bjarsch (Hrsg.), 73–83.
- Heimlich, Ulrich & Bjarsch, Susanne (2020), Inklusiver Unterricht. In: Ulrich Heimlich; Ewald Kiel & Susanne Bjarsch (Hrsg.), 248–294.
- Heimlich, Ulrich; Kiel, Ewald & Bjarsch, Susanne (Hrsg.) (2020), Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013), Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 69–121.
- Heinzel, Friederike (2008), Umgang mit Heterogenität in der Schule. In: Jörg Ramseger (Hrsg.), Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 133–138.
- Hellmich, Frank & Görel, Gamze (2014), Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem "gemeinsamen Unterricht" bei Lehrkräften in der Grundschule. In: Michael Lichtblau; Daniel Blömer; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch; Michael Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 48–61.
- Helsper, Werner (2014), Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, 216–240.

- Helsper, Werner (2018), Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Angelika Paseka; Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), 105–140.
- Helsper, Werner (2020), Strukturtheoretischer Ansatz in der lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer; Johannes Koenig; Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), 179–187.
- Hermanns, Franziska (2014), Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln. Merkmale von Inklusion und Exklusion systemtheoretische, sozialpolitisch und empirisch betrachtet. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), 109–118.
- Heyer, Katharina (2021), What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate. In: Andreas Köpfer; Justin J. W. Powell & Raphael Zahnd (Hrsg.), 46–73.
- Hildeschiedt, Anne & Sander, Alfred (2011), Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Irmtraud Schnell; Alfred Sander & Claudia Tederolf (Hrsg.).
- Hillebrand, Frank (2001), Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), 47–70.
- Hillenbrand, Clemens & Melzer, Conny (2018), Zwischen Inklusion und Exklusion - Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In: Rainer Benkmann & Ulrich Heimlich (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 66–132.
- Hinz, Andreas (1993), Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.
- Hinz, Andreas (2008/2012), Inklusion-historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Andreas Hinz (Hrsg.), 33–52.
- Hinz, Andreas (Hrsg.) (2008/2012), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis (3. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe-Verl.
- Hinz, Andreas (2018a), Integration oder Inklusion? Aktuelle Befunde zwischen Sonderpädagogik und Bildungswissenschaft. In: Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König (Hrsg.), Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm: Klemm + Oelschläger, 65–80.
- Hinz, Andreas (2018b), Integration oder Inklusion? Aktuelle Befunde zwischen Sonderpädagogik und Bildungswissenschaft. In: Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König (Hrsg.), 65–80.
- Hollenweger, Judith (2016), Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In: Annelies Kreis; Jeannette Wick & Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.), 33–51.
- Hopf, Wulf & Kronauer, Martin (2016), Welche Inklusion? In: Vera Moser & Lütje-Klose Birgit (Hrsg.), Schulische Inklusion: Beltz, 14–25.
- Horn, Klaus-Peter (2016), Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2), 153-164
- Horster, Detlef & Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2010), Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- HRK & KMK (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].

- Huber, Christina (2010), Systemtheorie, sozialwissenschaftlich: Luhmann. In: Detlef Horster & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), 179–186.
- IBBW BW: Institut für Bildungsanalyse Baden-Württemberg) (2022), Referenzrahmen Schulqualität Baden-Württemberg. [online unter <https://ibbw-bw.de/Referenzrahmen>]
- Idel, Till-Sebastian (2016), Individualisierung und Differenz. Ein Konzept für mehr Bildungsgerechtigkeit? In: Kerstin Rabenstein & Beate Wischer (Hrsg.), 93–108.
- Idel, Till-Sebastian; Lütje-Klose, Birgit; Grüter, Sandra; Mettin, Sandra & Meyer, Andrea (2019), Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Peter Cloos; Melanie Fabel-Lamla; Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: BELTZ Juventa, 34–52.
- Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (2008), Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- John, René; Henkel, Anna & Rückert-John, Jana (Hrsg.) (2010), Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaack, Martina (2017), Inklusion und Exklusion in der Interaktion: Dissertation.
- Kade, Jochen (2004), Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), 199–235.
- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2020), Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kansteiner, Katja (2015), Schule und Geschlecht - aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität. In: Christian Fischer; Marcel Veber; Christiane Fischer-Ontrup & Rafael Buschmann (Hrsg.), Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann, 231–249.
- Kansteiner, Katja (2018), Spannungsfelder, Widersprüche und Herausforderungen der Inklusion als Diversity Pädagogik. In: Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König (Hrsg.), 45–64.
- Kansteiner, Katja (2020), Anspruchsvolles Zusammenspiel - in Teams leiten. Was Teams kennzeichnet und was sie einleiten müssen. Klasse leiten: 12, 7–10.
- Kansteiner, Katja; Kehrer, Andrea & Zink, Bärbel (2020), Mit Toleranz, Geduld und Professionalität. Klasse leiten: 12, 22–24.
- Kansteiner, Katja; Stamann, Christoph & Bühren, Claus G. (Hrsg.) (2020), Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen.
- Kiel, Ewald & Weiß, Sabine (2020), Schulentwicklung in der Inklusion. In: Ulrich Heimlich; Ewald Kiel & Susanne Bjarsch (Hrsg.), 295–319.
- Kiso, Carolin & Lagies, Judith (Hrsg.) (2019), Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, Wolfgang (1985/1996), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klemm, Klaus (2021), Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen - Erfahrungen - Erwartungen (1. Aufl.). Weinheim, Basel: BELTZ Juventa.

- KMK 1994 (1994), Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen Der Bundesrepublik Deutschland [Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf].
- KMK 2016 (2016), Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)2015/2016 [Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf].
- Kneer, Georg & Nassehi, Armin (1993/2000), Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung (4. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Kocaj, Aleksander; Kulh, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand & Stanat, Petra (2014), Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen regel- und Förderschulen in der Primarstufe.
- Kolberg, Tanja (2009), Erziehung und Bildung im Grundschulbereich Förderschule. In: Günther Opp; Georg Theunissen & Jana Teichmann (Hrsg.), 273–281.
- Köpfer, Andreas; Powell, Justin J. W. & Zahnd, Raphael (2021), Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: Andreas Köpfer; Justin J. W. Powell & Raphael Zahnd (Hrsg.), 11–41.
- Köpfer, Andreas; Powell, Justin J. W. & Zahnd, Raphael (Hrsg.) (2021), Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.
- Krauthausen, Günter & Scherer, Petra (2010), Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Kiel: IPN Leibniz-Inst. für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Univ. Kiel.
- Kreis, Annelies; Wick, Jeannette & Kosorok Labhart, Carmen (Hrsg.) (2016), Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Kronig, Winfried (2012), Über das Eigenleben von Leistungsbeurteilungen. In: Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), 51–64.
- Krüger-Potratz, Marianne & Lutz, Helma (2002), Sitting at a crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. *Tertium comparationis* 8: 2, 81–92.
- Kucharz, Dietmut (2019), Fit für die Zukunft. 100 Jahre Grundschule 06, 20–23.
- Kühl, Stefan (2011), Organisationen. Eine sehr kurze Einführung (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Kühl, Stefan & Muster, Judith (2016), Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2011), Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette; Berard, Jutta & Schiitow, Katharina (2015), Inklusiver Unterricht- (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Catrin Siedenbiedel & Caroline Theurer (Hrsg.), 181–196.

- Kultusministerium KM-BW (2015), Allgemeine Informationen zur Grundschule [Online unter <https://km-bw.de/Kultusministerium,Lde/Startseite/Schule/Grundschule>].
- Kultusministerium KM-BW, FAQ Inklusion (2015) [Online unter https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/FAQ_Inklusion].
- Kultusministerium KM-BW (Zugriff 18.10.2022), Kooperative Organisationsformen des Gemeinsamen Lernens [Online unter <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Kooperative+Organisationsformen>].
- Kultusministerium KM-BW (2019), Modellrechnung zum Lehrerberarf 2020 bis 2030 [Online unter <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/2019+02+20+Modellrechnung+zum+Lehrerberarf+2020+bis+2030>].
- Kuper, Harm (2008), Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leistungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Werner Helsper; Susann Busse; Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 149–162.
- Kurtz, Thomas (2006), Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartett gesellschaftlicher Funktionen. In: Yvonne Ehrenspeck (Hrsg.), 113–131.
- Lambrecht, Jennifer (2020), Warum machen wir nicht einfach Inklusion? Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion. Bielefeld: wbv Verlag.
- Lamnek, Siegfried (1999/2005), Gruppendiskussion. Theorie und Praxis (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Langner, Anke (2015), Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008), Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim: Juventa Verl.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009), Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtasik; Sacher & Werner (Hrsg.), 33–42.
- Lang-Wojtasik, Gregor; Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012/2017), Handlexikon globales Lernen (2. Aufl.). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2012/2017a), Individualisierung und Pluralisierung. In: Gregor Lang-Wojtasik; Ulrich Klemm (Hrsg.), 212–2014.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2012/2017b), Inklusion. In: Gregor Lang-Wojtasik; Ulrich Klemm (Hrsg.), 214–219.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2012/2017c), Pädagogik der Differenz. In: Gregor Lang-Wojtasik; Ulrich Klemm (Hrsg.), 316–321.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2012/2017d), Sozialer Wandel, Beschleunigung und Entzeitlichung. In: Gregor Lang-Wojtasik; Ulrich Klemm (Hrsg.), 369–371.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2018), Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In: Gregor Lang-Wojtasik & Stefan König (Hrsg.), 19–44.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2020), Bildung für Nachhaltigkeit und/oder nachhaltiges Lernen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für Global Citizenship

- Education. In: Gesine Bade; Nicholas Henkel & Bernd Reef (Hrsg.), Politische Bildung: vielfältig - kontrovers - global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 181–203.
- Lang-Wojtasik (Hrsg.) (2022), Globales Lernen. Ein Studienbuch. Münster, New-York: Waxmann
- Lang-Wojtasik, Gregor & Conrad-Grüner, Barbara (2018), Kultur-Gesellschaft-Mensch. Differenztheoretische Anregungen für(inter-kulturelle) Pädagogik. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41: 4, 4–9.
- Lang-Wojtasik, Gregor & Kehrer, Andrea (2022), Heterogenität gestalten - starke Grundschulen entwickeln. In: Robert Grassinger; Nazli Hodaie; Stefan Immerfall & Kürzinger, Anja, Schnebel, Stefanie (Hrsg.), Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge. Münster: Waxmann, 77–87.
- Lang-Wojtasik, Gregor & König, Stefan (Hrsg.) (2018), Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor & Schieferdecker, Ralf (2016), Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch. In: Gregor Lang-Wojtasik; Katja Kansteiner & Jörg Stratmann (Hrsg.), Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung. Münster: Waxmann, 71–82.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2004), Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leonhardt, Annette (2018), Schulische Inklusion aus nationaler und internationaler Sicht. In: Annette Leonhardt & Melanie Pospischil (Hrsg.), 11–32.
- Leonhardt, Annette & Pospischil, Melanie (Hrsg.) (2018), Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Liebig, Brigitte & Nentwig-Gesemann, Iris (2009), Gruppendiskussion. In: Stefan Kühl (Hrsg.), Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. / GWV Fachverl., 103–123.
- Lindmeier, Christian (2019), Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina (2018), Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 267–281.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013), Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001), Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1984), Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (17.Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997), Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 2: Kapitel 4-5 (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002), Das Erziehungssystem der Gesellschaft (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; (Lukas, Ernst & Tacke, Veronika Hrsg.) (2019), Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme.

- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (2015), Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, Birgit (2016), Teamarbeit. In: Ingeborg Hedderich; Gottfried Biewer; Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), 365–369.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Philip (2015), Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Thomas H. Häcker & Maik Walm (Hrsg.), 101–116.
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Philip; Gorges, Julia & Wild, Elke (2018), Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Zentrale Befunde. Die Deutsche Schule 110: 2, 109–123.
- Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hrsg.) (2018), Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik (1. Aufl.). Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Lütje-Klose, Birgit & Sturm, Tanja (2020), Förderschule und Inklusion. In: Tina Hascher; Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2–23.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001), Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatte. In: Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), 11–24.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mand, Johannes (2009), Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Lernbehinderung. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), Handbuch Integrationspädagogik: Beltz Verlagsgruppe, 360–369.
- Mannheim, Karl; (Kettler, David; Meja, Volker & Stehr, Nico:Hrsg.) (1980/2003), Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowetz, Reinhard (2013), Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? Ein Beitrag zur didaktischen Diskussion über gemeinsamen Unterricht. In: Cornelius Breyer; Günther Fohrer; Walter Goschler; Manuela Heger; Christina Kießling & Christoph Ratz (Hrsg.), 141–160.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019), Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), 285–306.
- Matschke, Christina (2016), Dekategorisierung in der Inklusionspädagogik aus sozialpsychologischer Sicht. In: Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.), 131–140.
- Mensching, Anja (2017), Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), 59–78.
- Mensching, Anja & Vogd, Werner (2013), Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem konjunktiven der Organisation. In: Peter Loos; Arnd-Michael Nohl; Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, 320–335.
- Merkens, Hans (2006), Erziehungssystem im Wandel. Zu den Problemen der Veränderung seiner Grenzen und des Verhältnisses von Fremd- und Selbstreferenz. In: Yvonne Ehrenspeck (Hrsg.), 76–94.

- Merl, Thorsten (2019), un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Julius.
- Merz-Atalik, Kerstin (2018), Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation [Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508/371>].
- Meseth, Wolfgang (2021), Inklusion und Normativität - Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Bettina Fritzsche (Hrsg.), 19–36.
- Meyer, Andrea; Grüter, Sandra; Lütje-Klose, Birgit & Idel, Till-Sebastian (2019), Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I in Bremen. In: Elisabeth von Stechow; Philipp Hackstein; Kirsten Müller; Marie Esefeld & Barbara Klocke (Hrsg.), Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 214–222.
- Miller, Susanne (2019), Primarstufe. In: Marius Harring; Carsten Rohlf's & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), 116–126.
- Moser, Vera (2010), Komplexität und Kontingenz. In: Detlef Horster & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), 314–317.
- Moser, Vera (2016), Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Annelies Kreis; Jeannette Wick & Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.), 159–170.
- Moser, Vera (2017a), Historische Kontextualisierung der Integrations- und Inklusionsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jürgen Budde; Andrea Dlugosch & Tanja Sturm (Hrsg.), 21–32.
- Moser, Vera (2017b), Inklusion und Organisationsentwicklung. In: Vera Moser & Marina Egger (Hrsg.), Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 15–30.
- Moser, Vera & Kropp, Andreas (2015), Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: Thomas H. Häcker & Maik Walm (Hrsg.), 185–212.
- Müller, Katharina (2016), 'Der bunte Hund im Haus'. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren für inklusive Bildung in Baden-Württemberg (1. Aufl.). Weinheim, Basel: BELTZ Juventa.
- Müller, Kathrin (2018), Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In: Teresa Sansour; Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.), 94–103.
- Musenber, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.) (2016), Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Musenber, Oliver; Riegert, Judith & Sansour, Teresa (Hrsg.) (2018), Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nassehi, Armin (2006), Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die Phänomene. In: Heinz Bude & Andreas Willisch (Hrsg.), Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Ed, 46–70.
- Neumann, Sascha (2019), Ethnographie und Dokumentarische Methode. In: Olaf Dörner; Peter Loos; Burkhard Schäffer & Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.), Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 52–67.

- Nohl, Arnd-Michael (2013), *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2017), *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2018), *Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen*. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 15–29.
- Oelkers, Jürgen (2009), *Fächerkanon und Fachunterricht*. In: Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtasik; Sacher & Werner (Hrsg.), 305–313.
- Opp, Günther; Fingerle, Michael & Puh, Kirsten (2001), *Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik*. In: Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), 161–176.
- Opp, Günther; Theunissen, Georg & Teichmann, Jana (Hrsg.) (2009), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Papke, Birgit (2017), *Bildung in Separation und Inklusion - Vorschläge zur Reflexion und Revision von Bildungsvorstellungen für eine inklusive Pädagogik*. In: Donja Ahrandjani-Amirpur & Andrea Platte (Hrsg.), 115–130.
- Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Peschel, Falko (2012), *Individualisierung, Inklusion und offener Unterricht*. In: Udo W. Kliebisch & Mathias Balliet (Hrsg.), *LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 124–139.
- Pfahl, Lisa (2014), *Techniken Der Behinderung. Der Deutsche Lernbehinderungsdiskurs, Die Sonderschule Und Ihre Auswirkungen Auf Bildungsbiografien*: transcript Verlag.
- Pfahl, Lisa & Schönwiese, Volker (2022), *Disability Studies in der Erziehungswissenschaft*. In: Anne Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 287–303.
- Pietsch, Marcus; Schnack, Jochen & Schulze, Peter (2009), *Unterricht zielgerichtet entwickeln. Die Hamburger Schulinspektion entwickelt ein Stufenmodell für die Qualität von Unterricht*. *Pädagogik*: 2, 38–43.
- Pospischil, Melanie (2018), *Der Index für Inklusion - ein international anerkanntes Instrument auf dem Weg zur Inklusion*. In: Annette Leonhardt & Melanie Pospischil (Hrsg.), 33–46.
- Powell, Justin (2018), *Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich*. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 127–141.
- Powell, Justin & Pfahl, Lisa (2009), *Ein kontinuierlicher deutscher Sonderweg? Zur Schul- und Berufsbildung von SchülerInnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.), *Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Welche sozialen Bedeutungen und welche ökonomischen Perspektiven sind damit verbunden?* 61–70.
- Prengel, Annedore (2006), *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Preußker, Andrea & Keine, Jana-Maria (2021), Aus Krisen lernen. In: Michael Schratz; Inge Michels; Angelika Wolters; Helga Boldt; Karin Brügelmann; Monika Buhl; Ralf Dietl; Simone Fleischmann; Alexander Gröschner; Thomas H. Häcker; Nina Jude; Jana-Maria Keine; Petra Madelung; Karin Oechslein; Andrea Preußker; Mathias Jan Ropohl; Hermann Veith; Klaus Wild & Wolfgang Wildfeuer (Hrsg.), Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen. Hannover: Klett | Kallmeyer, 8–17.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013), Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit. In: Eiko Jürgens & Susanne Miller (Hrsg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim: BELTZ Juventa, 171–186.
- Przyborski, Aglaja (2004), Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021), Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (5. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Rabensstein; Kerstin & Ricken, Norbert (2013), Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. Zeitschrift für Pädagogik: 5, 668–690.
- Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian & Ricken, Norbert (2015), Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Jürgen Budde; Nina Blasse; Andrea Bossen & Georg Reißler (Hrsg.), Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: BELTZ Juventa, 241–258.
- Rabenstein, Kerstin & Wischer, Beate (Hrsg.) (2016), Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? (1. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Radhoff, Melanie & Wieckert, Sarah (2017), Mut(h) zur Leistungsbeurteilung in inklusiven Lerngruppen. In: Melanie Radhoff & Sarah Wieckert (Hrsg.), Grundschule im Wandel. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 130–141.
- Ramseger, Jörg (2020), Lernen als Selbstaneignung der Welt. In: Ulrich Hecker; Maresi Lassek & Jörg Ramseger (Hrsg.), 10–22.
- Rauer, Wulf (2014), Eine Schule Für Alle in Der Deutschen Großstadt Mit Der Schärfsten Polarisierung Von Reichtum Und Armut. Fakten, Probleme Und Herausforderungen. In: Joachim Schwohl (Hrsg.), 103–118.
- Rauschenberg, Anna & Hericks, Uwe (2018), Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. In: Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 109–122.
- Rehbein, Boike (2006/2011), Die Soziologie Pierre Bourdieus (2. Aufl.). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Reich, Kersten (2008), Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool; [mit CD-ROM (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2014), Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz.
- Reiss-Semmler, Bettina (2019), Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Rendtorff, Barbara & Büker, Petra (2015), Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Zeitschrift für Pädagogik: 01, 101–118.

- Ricken, Gabriele (2014), Ansätze Einer (Behinderten-)pädagogischen Diagnostik in Einer Inklusiven Schule. In: Joachim Schwohl (Hrsg.), 315–331.
- Riegel, Christine (2016), Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rolf, Arnold (2010), Systemtheorie und Schule: systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten, Helsper, W.; H-G. Holtappels & C. (Hrsg.) Schelle (Hrsg.), 79–82.
- Rolff, Hans-Günter (2018), Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus (2017), Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Salomon, David (2018), Inklusion, Exklusion und (De-) Kategorisierung. In: Oliver Musenberg; Judith Riegert & Teresa Sansour (Hrsg.), 43–50.
- Sansour, Teresa; Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.) (2018), Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schäfer, Alfred (2018), Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In: Teresa Sansour; Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.), 11–56.
- Schäffer, Burkhard (2010/2018), Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), 65–88.
- Scheunpflug, Annette (2001), Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, Annette (2004), Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Dieter Lenzen (Hrsg.), 65–87.
- Scheunpflug, Annette (2010), Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In: Bohl, Thorsten, Helsper, W.; H-G. Holtappels & C. (Hrsg.) Schelle (Hrsg.), 119–125.
- Schieferdecker, Ralf (2012/2017a), Heterogenität als Herausforderung für Pädagogik. In: Gregor Lang-Wojtasik; Ulrich Klemm (Hrsg.), 207–2011.
- Schieferdecker, Ralf (2012/2017b), Intersektionalität. In: Gregor Lang-Wojtasik; Ulrich Klemm (Hrsg.), 245–249.
- Schieferdecker, Ralf (2016), Orientierungen Von Lehrerinnen und Lehrern Im Themenfeld Heterogenität. Eine Rekonstruktive Analyse. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Schimank, Uwe (2012), sozialer wandel- Wohin geht die Entwicklung [Online unter <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137990/sozialer-wandel>].
- Schleicher, Andreas (2015), Bildung in Deutschland aus internationaler Perspektive. schulmanagement-online: 2, 24–27 [Online unter www.schulmanagement-onlinede.de].
- Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred & Tederolf, Claudia (Hrsg.) (2011), Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schorch, Günther (2009), Grundschule. In: Sigrid Blömeke; Thorsten Bohl; Ludwig Haag; Gregor Lang-Wojtasik; Sacher & Werner (Hrsg.), 228–235.

- Schratz, Michael & Westfall-Greiter, Tanja (2016), Individualisierung als Herausforderung für Schulentwicklung. Gute Schulen brauchen Design lernseits des Geschehens. In: Kerstin Rabenstein & Beate Wischer (Hrsg.), 109–124.
- Schroeder, Joachim (2014), Die Schule Für Alle-Überall? Rückfragen Zum Hamburger Schulversuch "Integrative Grundschulen Im sozialen Brennpunkt". In: Joachim Schwohl (Hrsg.), 119–138.
- Schuck, Karl Dieter (2014), Individualisierung und Standardisierung in der Inklusion - ein unauflösbarer Widerspruch? Die Deutsche Schule: 2, 162–174.
- Schulgesetz für Baden- Württemberg [Online unter <https://www.landesrecht-bw.de>].
- Schütz, Alfred (1971), Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.
- Schwohl, Joachim (Hrsg.) (2014), Inklusion Als Herausforderung Schulischer Entwicklung. Widersprüche Und Perspektiven Eines Erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript.
- Seifried, Stefanie & Heyl, Vera (2016), Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFL-L). Empirische Sonderpädagogik: 1, 22–35.
- Seiz, Johanna; Wilde, Annett; Decker, Anna-Theresia & Kunter, Mareike (2017), Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften - Ein wichtiger Baustein für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht. In: Ulrike Hartmann; Marcus Hasselhorn & Andreas Gold (Hrsg.), Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 455–472.
- Serke, Björn; Urban, Melanie & Lütje-Klose, Birgit (2014), Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In: Eva-Kristina Franz; Silke Trumpp & Ilona Esslinger-Hinz (Hrsg.), 249–260.
- Sermier Dessemontet, Rachel; Benoit, Valerie & Bless, Gerard (2011), Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung- Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zu Integration. Empirische Sonderpädagogik: 4, 291–307.
- Shirley, Dennis (2017), Vorwort: Das Gebot für eine Neugestaltung von Bildung. In: Silvia-Iris Beutel; Katrin Höhmann; Michael Schratz & Hans Anand Pant (Hrsg.), 8–11.
- Siedenbiedel, Catrin (2014), Inklusion im deutschen Bildungssystem- Eine Bestandsaufnahme. Inklusion in Schule und Unterricht: 10.
- Siedenbiedel, Catrin & Theurer, Caroline (Hrsg.) (2015), Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Immenhausen: Prolog-Verl.
- Solzbacher, Claudia (2019), Begabungsförderung inklusiv gedacht - inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In: Carolin Kiso & Judith Lagies (Hrsg.), 29–50.
- Speck, Otto (1988), System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, Basel: Reinhardt.
- Speck-Hamdan, Angelika (2015), Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In: Daniel Blömer; Michael Lichtblau; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch; Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), 13–22.
- Steinbach, Anja (2017), "Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen". - Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen

- Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In: Donja Ahrandjani-Amirpur & Andrea Platte (Hrsg.), 400–418.
- Stichweh, Rudolf (2009), Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Rudolf Stichweh & Paul Windolf (Hrsg.), Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 29–42.
- Stichweh, Rudolf (2013), Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft- am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems [Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>].
- Stichweh, Rudolf (2016), Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Stojanov, Krassimir (2013), Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Fabian Dietrich; Martin Heinrich & Nina Thieme (Hrsg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu "PISA". Wiesbaden: Springer VS, 57–70.
- Stojanov, Krassimir (2019), Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. www.inklusion-online.net: 10 [Online unter www.inklusion-online.net].
- Sturm, Tanja (2013), Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Jürgen Budde (Hrsg.), Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer, 275–294.
- Sturm, Tanja (2014), Differenzkonstruktionen Im Kontext Unterrichtlicher Praktiken. In: Joachim Schwohl (Hrsg.), 141–158.
- Sturm, Tanja (2015a), Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext Inklusion. www.inklusion-online.net.
- Sturm, Tanja (2015b), Unterrichtliche Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In: Daniel Blömer; Michael Lichtblau; Ann-Kathrin Jüttner; Katja Koch; Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.).
- Sturm, Tanja (2016a), Konstruktion differenter Schüler/-innen durch Lehrpersonen. In: Barbara Koch-Priewe; Anatoli Rakhkochkine; Jan Christoph Störtländer; Maria Hallitzky & Matthias Trautmann (Hrsg.), Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung - Comparative Research into Didactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven - National and International Perspectives. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 199–206.
- Sturm, Tanja (2016b), Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, Tanja (2018), Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 251–265.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2018), Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Supik, Linda (2018), Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren. In: Oliver Musenberg; Judith Riegert & Teresa Sansour (Hrsg.).
- Terhart, Ewald (2011), Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik 57: 57 Beiheft, 202–224.
- Tervooren, Anja (2017), Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Miethe; Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hrsg.), Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, 11–27.

- Tervooren, Anja; Pfaff, Nicolle (2018), Inklusion und Differenz. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 31–44.
- Textor, Annette (2015/2018), Einführung in die Inklusionspädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Thiersch, Sven (2014), Habitusrekonstruktion und dokumentarische Methode. In: Sven Thiersch (Hrsg.), Bildungshabitus und Schulwahl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 99–131.
- Thurn, Susanne (2019), Inklusives Schulsystem. In: Marius Haring; Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), 103–115.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008), Die homogene Lerngruppe- oder: System jagt Fiktion. In: Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 33–39.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011), Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2013), Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35: 1, 21–36.
- Treml, Alfred (2012/2017), Kultur und Gesellschaft. In: Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), 267–270.
- Trumpa, Silke & Franz, Eva-Kristina (2014), Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene. In: Eva-Kristina Franz; Silke Trumpa & Ilona Esslinger-Hinz (Hrsg.), 12–32.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education, 2 September 2016 [Online unter <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>].
- UNESCO (1994), Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.
- UNESCO (2020), Global Education Monitoring Report 2020 [Online unter: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>].
- Vogd, Werner (2010), Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In: René John; Anna Henkel & Jana Rückert-John (Hrsg.), 121–140.
- Vogd, Werner (2018), Funktionale Methode und Typenbildung. In: Ralf Bohnsack; Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), 357–373.
- Vogd, Werner & Amling, Steffen (2017), Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), 9–25.
- Wäckerle, Maike (2018), Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habituellder Praktiken des Fremdverstehens. In: Ralf Bohnsack; Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), 329–345.
- Wagener, Benjamin (2020), Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: VS Springer Verlag
- Wagner, Michael (2013), Die inklusive Schule der zukunft-wirklich eine Schule für alle? In: Cornelius Breyer; Günther Fohrer; Walter Goschler; Manuela Heger; Christina Kießling & Christoph Ratz (Hrsg.), 117–126.

- Walgenbach, Katharina (2014/2017), Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Walgenbach, Katharina (2018), Replik. In: Oliver Musenberg; Judith Riegert & Teresa Sansour (Hrsg.), 143–155.
- Wansing, Gudrun (2005), Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wansing, Gudrun & Westphal, Manuela (2014), Behinderung und Migration. In: Gudrun Wansing & Manuela Westphal (Hrsg.), Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, 18–47.
- Warwas; Julia & Schadt, Christian (2020), Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften- Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In: Katja Kansteiner; Christoph Stamann & Claus G. Buhren (Hrsg.), 37–48.
- Weisser, Jan (2018), Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), 93–107.
- Welsch, Wolfgang (2012/2017), Transkulturalität und Bildung. In: Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), 384–387.
- Welskop, Nena & Moser, Vera (2020), Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In: Ellen Brodesser; Julia Frohn; Nena Welskop; Ann-Catherine Liebsch; Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.), Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte: Klinkhardt.
- Wenning, Norbert (2004), Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 50: 4, 565–582.
- Wenning, Norbert (2007), Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Sebastian Boller; Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz, 21–31.
- Werning, Rolf (Hrsg.) (2013), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, Rolf (2016), Lernen. In: Ingeborg Hedderich; Gottfried Biewer; Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), 229–234.
- Werning, Rolf (2018), Förderschwerpunkt Lernen. In: Birgit Lütje-Klose; Thomas Riecke-Baulecke & Rolf Werning (Hrsg.), Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Seelze: Klett | Kallmeyer, 204–218.
- Werning, Rolf (2020), Inklusive schulische Bildung: Entwicklungslinien, aktuelle Situation und zukünftige Perspektiven. In: Ulrich Hecker; Maresi Lassek & Jörg Ramseger (Hrsg.), 229–236.
- WHO, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). In: Wiater, Werner (2012/2016), Theorie der Schule (5. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Wild, Elke; Lütje-Klose, Brigitte; Yotyodying, Sittipan; Gorges, Julia & Schwinger, Malte (2015), Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. Unterrichtswissenschaft: 1, 7–21.
- Wischer, Beate (2016), "...denn die Schüler erscheinen massenhaft in gewissen Stunden.". Individualisierung im Kontext organisierter Bildungsprozesse. In: Kerstin Rabenstein & Beate Wischer (Hrsg.), 125–141.

- Wittek, Doris; Hermann, Joachim & Bastian, Johannes (2016), Individualisierung und Professionalisierung. Umgang mit Heterogenität als pädagogische Herausforderung. In: Kerstin Rabenstein & Beate Wischer (Hrsg.).
- Wittek, Doris & Jakob, Cornelia (2020), (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer; Johannes Koenig; Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), 196–203.
- Wittmann, Veronika (2012/2017), Weltgesellschaft. In: Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), 401–403.
- Wocken, Hans (2012), Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention [Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80>].
- Wocken, Hans (2014), Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster (1. Aufl.). Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Wocken, Hans (2015), Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine (6. Aufl.). Hamburg: Feldhaus Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Wocken, Hans (2017), Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Wocken, Hans (2020a), Die Grundschule - eine inklusive Schule. In: Ulrich Hecker; Maresi Lassek & Jörg Ramseger (Hrsg.), 237–247.
- Wocken, Hans (2020b), Inklusive Momente in Bildungsprozessen. Kritik einer bildungstheoretischen Grundlegung der schulischen Inklusion [Online unter www.inklusion-online.net].
- Ziemen, Kerstin (2014), Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), 45–55.
- Ziemen, Kerstin (2015), Inklusion und Didaktik. In: Catrin Siedenbiedel & Caroline Theurer (Hrsg.), 29–39.
- Ziemen, Kerstin (2016), Inklusion und diagnostisches Handeln. In: Bettina Amrhein (Hrsg.), 39–48.
- Ziemen, Kerstin (2018), Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ZSL (2016), Bildungsplan 2016 [Online unter <http://www.bildungsplaene-bw.de>].
- ZSL (2022), Bildungsplan 2022 [Online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de>]