

Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung



Nina Blasse

Die heterogene Lehrgruppe

Unterricht im Anspruch von Inklusion

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Nina Blasse

Die heterogene Lehrgruppe

Unterricht im Anspruch von Inklusion

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Diese vorliegende Arbeit wurde als Dissertation an der Europa-Universität Flensburg angenommen.
Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Budde
Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Häcker
Tag der Disputation: 26. April 2022

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Abbildung Umschlagseite 1: © ivetavaicule, iStockphoto.

Abbildung Porträt: © Dirk Tiemann.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6081-9 Digital

ISBN 978-3-7815-2627-3 Print

Zusammenfassung

Die Studie verfolgt das Ziel, dem Geschehen Unterricht als einem bestimmten sozialen Geschehen in Zeiten der Inklusion auf den Grund zu gehen. Der Unterricht im Anspruch von Inklusion als ein Unterricht mit der heterogenen Lehrgruppe ist dabei Forschungsfeld und Forschungsinteresse gleichermaßen. Es wird Wissen über das ‚Unterrichtmachen‘ mit mehreren Lehrenden generiert und der Frage nachgegangen, was Unterricht im Anspruch von Inklusion ausmacht. Die Gestaltung von Unterricht und Inklusion wird dazu als Frage der Praxis thematisiert: Wie wird Unterricht im Anspruch von Inklusion durch die heterogene Lehrgruppe gemacht? Wie wird im Unterricht als Lehrgruppe zusammengearbeitet, wie werden Zuständigkeiten und Aufgaben im Tun ausgehandelt und wie wird damit Unterricht hergestellt?

Im Fokus der ethnografischen, praktikentheoretischen Studien stehen als ‚heterogene Lehrgruppe‘ sowohl die allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräfte als auch die Schulbegleitungen. An zwei Gemeinschaftsschulen wurde der Unterricht in vier sogenannten Integrationsklassen mit verschiedenen Lehrgruppen-Konstellationen beobachtet. Durch die teilnehmenden Beobachtungen wurden die Aktivitäten der heterogenen Lehrgruppe und ihre Relationierung festgehalten und beschrieben. Die Rekonstruktion der Praktiken des Lehrens und der Zusammenarbeit mithilfe des Kodiervorgangs der Grounded Theory deckt eine breite Palette an Tätigkeiten und Phänomenen auf, die zur Hervorbringung des Geschehens Unterricht beitragen. Verantwortlichkeit für den Unterricht sowie die Zuständigkeit für alle oder einzelne Schüler:innen prägen den für die Studie beobachteten Unterricht im Anspruch von Inklusion maßgeblich. Zudem ist der Unterricht deutlich von der ständigen Verhältnisbestimmung der Angehörigen der Lehrgruppe bestimmt. Das Verhältnis erweist sich als ein primär hierarchisches Verhältnis, jedoch sind die über- und untergeordneten Positionen nicht fixiert. Sie changieren zwischen Hierarchie und Eigenständigkeit. Die Rekonstruktionen zeigen, dass die Praktiken der Verhältnisbestimmung im Zusammenhang mit Praktiken der Erziehung, der Vermittlung, der Zuständigkeit, der Verantwortlichkeit und der Unterrichtsorganisation stehen.

Die weiterführende Theoretisierung der Befunde zum *Wie* der Hervorbringung von Unterricht im Anspruch von Inklusion in Praktiken der heterogenen Lehrgruppe werden drei Thesen entfaltet: die Pluralisierung und Parallelisierung der Praktiken des Lehrens, die Multiprofessionalität als Element von Unterricht und das Inklusionsverständnis als trinomische Verwobenheit. Diese Thesen werden in der theoretischen Hauptthese der Heterogenisierung von Unterricht gebündelt. Die Studie leistet so einen analytischen Beitrag zum Verständnis der zeitgemäßen schulischen Realität.

Abstract

The study pursues the goal of getting to the bottom of what happens in the classroom in times of inclusion. Teaching in the demand of inclusion as teaching with a heterogeneous teaching group is both the research field and the research interest. Knowledge is gained about 'teaching' with several teachers and the question is pursued as to what constitutes teaching in the demand of inclusion. The design of lessons and inclusion will be addressed as a question of practice: How is teaching in the demand of inclusion done by the heterogeneous teaching group? How does the teaching group work together in the classroom, how are responsibilities and tasks negotiated and how is teaching produced in this way?

The ethnographic, practice-theoretical studies focus on the 'heterogeneous teaching group' of general and special needs teachers as well as teaching assistants. At two secondary schools, lessons with different teaching group constellations were observed in four so-called integration classes. Through participant observation, the activities of the heterogeneous teaching groups and their relations were recorded and described. The reconstruction of the practices of teaching and collaboration with the help of the coding method of Grounded Theory reveals a wide range of activities and phenomena that contribute to the production of the event of teaching. Responsibility for the lesson as well as competence for all or individual pupils significantly shape the teaching in the demand of inclusion observed for the study. In addition, teaching is clearly determined by the constant determination of the relationship between the members of the teaching group. The relationship proves to be primarily hierarchical, but the superior and subordinate positions are not fixed. They oscillate between hierarchy and autonomy. The reconstructions show that the practices of determining the relationship are connected to practices of education, responsibility, accountability and the organisation of the lessons.

The further theorisation of the findings on how teaching is produced in the demand of inclusion in practices of the heterogeneous teaching group will unfold three theses: the pluralisation and parallelisation of the practices of teaching, multiprofessionality as an element of lessons and the understanding of inclusion as a trinomial interconnectedness. Those theses are bundled in the main theoretical thesis of the heterogenisation of teaching. The study thus makes an analytical contribution to the understanding of contemporary school reality.

„Wir wissen nicht zuletzt, indem und dadurch, dass wir schreiben. Wir kommen schreibend zu Erkenntnissen oder auf Ideen, modifizieren, validieren, evaluieren, relativieren und verwerfen diese Ideen wieder und schreiben weiter. Schreiben hat also eine explorative Dimension.“

(Schmidt 2016: 252)

Vorwort

Den Anstoß für diese Studie gaben Unterrichtshospitationen im Winter 2013 in einer Gemeinschaftsschule, die sich mit der Umsetzung von Inklusion profiliert hatte¹. Die Beobachtungen des Unterrichts einer fünften Klasse ließen mich nicht mehr los: Die Tische standen in Gruppen zusammen; es gab keinen Tisch für die Lehrkräfte; dafür zwei Räume, die miteinander verbunden waren. 20 Schüler:innen, ein bis zwei Regelschullehrkräfte, eine Sonderpädagogin und drei Schulbegleiter:innen verbrachten die Unterrichtszeit dort miteinander. Es war vieles anders als in meiner eigenen Schulzeit und als in den wissenschaftlichen Beschreibungen von Unterricht, die mir bisher begegnet waren. Insbesondere die Schulbegleitungen hatten mein Interesse geweckt, denn diese Gruppe war mir noch unbekannt – und wie ich schnell herausfand für das deutsche Schulsystem damals auch weitestgehend unerforscht. Dabei waren die drei beobachteten Personen im Unterricht ziemlich präsent und mit einer Vielzahl von Aufgaben betraut. Sie beruhigten Tim, übten Lesen mit José, führten das Mitteilungsbuch von Norman, berieten sich mit der Sonderpädagogin, entwarfen Arbeitsblätter und planten das Weihnachtsfest der Klasse. Nach einer Woche war meine Hospitation vorbei und bei mir blieb vor allem eine Frage zurück: Was ist eigentlich inklusiver Unterricht und wie sind all diese Erwachsenen daran beteiligt?

An dieser Stelle ist es mehr als angebracht, einen großen Dank auszusprechen. Viele Menschen sind in unterschiedlicher Weise in den letzten Jahren mit meinem Promotionsprojekt in Berührung gekommen, haben mich begleitet und unterstützt. Meine Dankesworte gehen an Freund:innen, Weggefährte:innen und Kolleg:innen. Ein besonderer Dank geht erstens an Jürgen und Thomas für ihre Begleitung und Begutachtung, zweitens an meine Familie und ihre unermüdliche Geduld und Fürsorge, und drittens an die Schulen, Lehrkräfte, Schulbegleitungen und Schüler:innen für ihr Vertrauen und die Möglichkeit ihre alltäglichen Aktivitäten zu beobachten. Danke!

Nina Blasse
Hamburg, August 2023

1 Die Unterrichtsbeobachtungen fanden im Rahmen des Projekts „Gemeinschaftsschulbildung und Inklusion“, gefördert durch die Forschungsförderung der Europa-Universität Flensburg, im Teilprojekt „Inklusion im Unterricht: Realität oder Fiktion?“ unter Leitung von Prof. Dr. J. Budde, statt (vgl. Blasse et al. 2014).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Theoretische und empirische Verortungen zu Unterricht und Inklusion	17
2.1	Unterrichtstheoretische Überlegungen: Wie lässt sich Unterricht bestimmen?	17
2.1.1	Lehrprofessionalität als Element von Unterricht	19
2.1.2	Unterricht als soziales und pädagogisches Geschehen	27
2.2	Inklusionsverständnisse: Was meint schulische Inklusion?	34
2.2.1	Das enge Inklusionsparadigma	38
2.2.2	Das weite Inklusionsparadigma	41
2.2.3	Der Anspruch von Inklusion als Individualität, Partialität und Universalität	43
2.3	Forschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion	47
2.3.1	Forschung zu Unterricht mit einer heterogenen Schüler:innenschaft ..	47
2.3.2	Forschung zur heterogenen Lehrgruppe	54
2.3.3	Konklusionen für das Forschungsinteresse	68
3	Praktikentheoretische Ethnografie: Erkenntnistheorie und Forschungsansatz ...	71
3.1	Soziale Praktiken als Erkenntnisinteresse	72
3.1.1	Aktivitäten als kleinste Einheiten des Sozialen	74
3.1.2	Materialitäten als unbestreitbarer Bestandteil des Sozialen	78
3.1.3	Die Betonung von Zusammenhängen	81
3.2	Ethnografie als Forschungsansatz	84
3.2.1	Der zirkuläre Forschungsprozess und die Erhebungsfelder	86
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode	92
3.2.3	Schreiben und Kodieren als Analysemethoden	96
4	Von Integrationsklassen und Differenzierungsräumen	105
4.1	Einzelschulisches Porträt: Familie-Stern-Schule	105
4.1.1	Integrationsklasse des 6. Jahrgangs (FS6)	108
4.1.2	Integrationsklasse des 5. Jahrgangs (FS5)	112
4.2	Einzelschulisches Porträt: Henni-Lornsen-Gemeinschaftsschule	115
4.2.1	Integrationsklasse des 6. Jahrgangs (HL6)	116
4.2.2	Integrationsklasse des 5. Jahrgangs (HL5)	120
4.3	Anspruch von Inklusion als Uneindeutigkeit	123

5	Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten	131
5.1	Orte für das Abstellen der Tasche	132
5.2	Begrüßungen	137
5.3	Kommen und Gehen	144
5.4	Rübergehen	150
5.5	Posten	157
5.6	Arbeitsblätter verteilen	162
5.7	Zwischenfazit: Unterrichtsbezogene Federführung, All-Zuständigkeit sowie flankierende Praktiken zwischen Stabilität und Diffusion	170
6	Zwischen Eigenständigkeit und Anweisung	179
6.1	Schüler:in rausschicken	180
6.2	Zusammen erklären	186
6.3	Entscheidungen über Arbeitsaufträge und Arbeitsweisen	193
6.4	Kopieren und Co. – das ‚organisatorische Drumherum‘	202
6.5	Zwischenfazit: Ständige Verhältnisbestimmung der heterogenen Lehrgruppe	207
7	Unterricht im Anspruch von Inklusion als Heterogenisierung von Unterricht	213
7.1	Pluralisierung und Parallelisierung der Praktiken des Lehrens	216
7.2	Multiprofessionalität als Element von Unterricht im Anspruch von Inklusion	219
7.3	Inklusion als trinomische Verwobenheit	222
7.4	Fazit: Heterogenisierung von Unterricht	224
7.5	Ausblicke auf Forschung und Unterrichtspraxis	226
	Verzeichnisse	229
	Literatur	229
	Abkürzungsverzeichnis	245
	Abbildungsverzeichnis	245

1 Einleitung

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK²; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014) wurde in Deutschland 2009 ratifiziert und der Artikel 24 zur inklusiven Bildung hinterlässt seitdem Spuren im deutschen Schulsystem³. Die UN-BRK gibt damit Innovationsanforderungen an das Schulsystem vor, die in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Schul- und Sonderpädagogik, diskutiert, erforscht und bearbeitet werden und in der Schule zahlreiche Veränderungsprozesse angestoßen haben. So wurden beispielsweise in der Bildungspolitik Finanzierungsmodelle an die neue Herausforderung angepasst sowie schulstrukturelle und -organisatorische Veränderungen in Bezug auf die Mehrgliedrigkeit und Schulformen, vor allem der Förderschule, veranlasst. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sieht Inklusion als eine von drei ausschlaggebenden „Revolutionen im bundesdeutschen Bildungswesen“ (DGfE 2015: 1). Wenn Inklusion also ein so hoher Stellenwert für Schulen zugeschrieben wird, stellt sich die Frage, wie Schulen – umgangssprachlich ausgedrückt – Inklusion umsetzen. Für das schulische Alltagsgeschäft interessiert besonders: Wie sieht es im Unterricht, dem sogenannten ‚Kerngeschäft‘ von Schule, aus? Wie vollzieht sich Unterricht in Zeiten von Inklusion?

Inklusion wird explizit als Professionalisierungsaufgabe für Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen formuliert (vgl. Demmer et al. 2017: 29; Heinrich et al. 2013). Im ausdifferenzierten deutschen Schulsystem wurden – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – bisher verschiedene Anforderungen und Aufgaben von allgemeinpädagogischen Lehrkräften an (wiederum gegliederten) Regelschulen und von sonderpädagogischen Lehrkräften an Förderschulen getrennt bearbeitet (vgl. Pfahl 2013; Ellger-Rüttgardt 2012). Nun werden diese Aufgaben infolge der Aufforderung zur Umsetzung von Inklusion in *einer* Schule zusammengeführt, was auch hinsichtlich der personellen Einbindung und Zusammenarbeit von allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften eine neue Situation schafft. Hinzu kommen Schulbegleitungen zur Unterstützung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als weitere Erwachsenengruppe, die im Unterricht anwesend ist (vgl. Arndt et al. 2017). Das Unterrichten mit mehreren Lehrpersonen kann als ein ‚besonderes Merkmal‘ von inklusiven Settings betrachtet werden (vgl. Moser 2014: 94). Diese „bildungspolitisch forcierte[] Veränderung der Akteurskonstellation“ (Bender et al. 2017: 348) wird hier als materialisiertes Merkmal von Unterricht im Anspruch von Inklusion verstanden. An die Stelle *einer* Lehrkraft treten *mehrere* Lehrpersonen. Die Erwachsenen können in „einem Mehr-Lehrpersonen-System“ (Liebers/Seifert 2014: 34) als eine Gruppe zusammengefasst werden, die für Lehre und Unterricht verantwortlich ist – wobei die konkrete Ausgestaltung und Praxis empirisch zu erfassen ist. Häufig stehen in der Inklusionsforschung inter- oder „multiprofessionelle Teams“ (Moser/Demmer-

2 Richtig wäre die Abkürzung VN-BRK. Da jedoch in wissenschaftlichen, politischen (etwa in der verwendeten Veröffentlichung der Bundesregierung) und medialen Darstellungen überwiegend von ‚UN-BRK‘ geschrieben und gesprochen wird, schließe ich mich dieser verbreiteten Verwendung an (Ausnahmen z. B. bei Textor 2015).

3 Die UN-BRK bezieht sich nicht ausschließlich auf das Bildungssystem. Im Gegenteil: Der Artikel 24 zu ‚Bildung‘ ist lediglich einer von insgesamt 50 Artikeln. In Deutschland wurde zudem eine Übersetzung ratifiziert, die ‚inclusion/inclusive‘ mit ‚Integration/integrativ‘ wiedergibt. In der vorliegenden Arbeit wird daher auf die Schattenübersetzung des Netzwerks Artikel 3 e. V. (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014) Bezug genommen, da sie dem englischen, völkerrechtlich bindenden Originaltext näherkommt (vgl. zur Argumentation auch Lübeck 2019: 25ff.).

Diekmann 2012: 154) im Hinblick auf ihre Kooperationen im Blickpunkt der Analyse (vgl. Urban/Lütje-Klose 2014). Was hingegen selten erforscht wird, sind der professionelle Status sowie Anforderungsprofil und Einbindung von weiterem im Unterricht anwesendem Personal, konkret den Schulbegleitungen. Forschung zu dieser Personengruppe gibt es wenig, obwohl sie verstärkt in Schule eingesetzt wird und ein breites Spektrum an Aufgaben übernimmt (vgl. Kap. 2.3). Um Unterricht im Anspruch von Inklusion als Mehr-Lehrpersonen-Unterricht gerecht zu werden, sollen in der vorliegenden Studie mit der Heuristik der heterogenen Lehrgruppe alle an Unterricht beteiligten Erwachsenen und ihr Tun als Bestandteil von Unterricht in den Blick genommen werden (zur Argumentation vgl. Kap. 2.1.1). Denn für die Inklusionsforschung kann konstatiert werden:

„Ein Desiderat [...] besteht darin, pädagogische Praktiken und die ihnen zugrundeliegenden sozialen Ordnungen in inklusiven Settings zu erforschen, das heißt eine Betrachtung der Aktivitäten, Handlungen, des Tuns – kurz: des wie [sic] – der Inklusionsbestrebungen zu beobachten und zu analysieren“ (Budde et al. 2017a: Abs. 1).

Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag geleistet werden, Wissen über das ‚Unterricht-machen‘, also die Praktiken des Lehrens in einem Unterricht zu generieren, in dem mehrere Erwachsene anwesend sind. Übergeordnet wird der Frage nachgegangen, was Unterricht im Anspruch von Inklusion ausmacht. Damit einher gehen zahlreiche anschließende Fragen: Wie ist der Gegenstand ‚Unterricht‘ theoretisch zu fassen? Was passiert in Unterricht, der im Anspruch von Inklusion stattfindet? Wie konstituiert sich Unterricht durch die Anwesenheit von multiprofessionellen Teams? Wie und über wen bzw. was gestaltet sich kooperativ-professionelles Handeln zur Herstellung inklusiver Unterrichtssettings? Wie arbeiten die anwesenden Erwachsenen zusammen? Was machen die Schulbegleitungen? In welchem Verhältnis stehen sie zu allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften?

Um sich diesem noch unpräzisen Forschungsinteresse an ‚Unterricht im Anspruch von Inklusion‘ zu widmen, wird in der Studie wie folgt vorgegangen. Den Auftakt bildet die theoretische und empirische Verortung der Studie. Das Kapitel 2 dient der Gegenstandsbestimmung sowie der Einordnung in das Forschungsfeld. Es werden zuerst theoretische Annahmen zu Unterricht vorgestellt (Kap. 2.1). Unterricht wird dabei als Zusammenhang von Praktiken des Lehrens und Lernens beschrieben (vgl. Meseth/Prose 2011; Terhart 2010b; Reh et al. 2015). Diese Praktiken werden in ihrer kontingenten Verhältnisbestimmung als Kennzeichen von Unterricht verstanden (vgl. Prose 2011: 15f.; Meseth et al. 2011b). Ausgehend von dieser theoretischen Setzung wird die heterogene Lehrgruppe als Pendant zur heterogenen Lerngruppe entworfen (vgl. Blasse 2015). Die Lehrgruppe umfasst dabei aufgrund der Generationendifferenz alle im Unterricht anwesenden Erwachsenen (vgl. Ecarius 2008). Ihr Tun bildet den empirischen Fokus der Studie, die folglich darauf abzielt, die Praktiken der heterogenen Lehrgruppe in ihrer Hervorbringung des Unterrichtsgeschehens zu deuten. Dabei wird die Praxis des Lehrens im Unterricht als professionelle, d.h. professionalisierte und sich ständig professionalisierende Praxis gerahmt. Somit ist Lehrprofessionalität als ein Element von Unterricht zu deuten. Da Unterricht weiter als ein soziales und im Wesentlichen pädagogisches Geschehen entworfen wird, können die Praktiken der Lehrgruppe auch als grundlegend soziale Praktiken eingeordnet werden. Die Studie wird somit als praxistheoretische Unterrichtsforschung entworfen (vgl. Breidenstein 2010; Reh et al. 2015), die von anderen Theorie- und Forschungskomplexen unterschieden wird (vgl. Prose 2018). Die Praktiken werden nicht zwingend als Ausdruck des Pädagogischen gelesen, es wird aber auch nicht die Annahme verworfen, dass Lehren und Ler-

nen grundlegende Elemente von Unterricht sind (vgl. Proske 2011). Das Tun der heterogenen Lehrgruppe kann so in seiner Bedeutsamkeit für die Hervorbringung des Geschehens Unterricht gedeutet werden, ohne dabei festzulegen, dass das Tun der Erwachsenen immer Lehren ist. Es wird also mit einer theoretischen Gegenstandsbestimmung gearbeitet, die Unterricht als ein praktisch hervorgebrachtes, soziales Geschehen umschreibt, dessen Spezifik sich in der Ausformung des Sozialen als mögliches, aber nicht zwingend Pädagogisches äußert.

Das Forschungsinteresse richtet sich außerdem auf Unterricht als ein Geschehen ‚im Anspruch von Inklusion‘. Dieser Anspruch bedarf ebenfalls einer theoretischen Beschreibung (Kap. 2.2). Da der Begriff und das Konzept schulischer Inklusion erziehungswissenschaftlich nicht abschließend und einheitlich geklärt sind, erfolgt hier anhand zweier prominenter Inklusionsverständnisse eine Annäherung daran, was es bedeutet, wenn Unterricht ‚im Anspruch von Inklusion‘ steht (vgl. Budde et al. 2020: 32-34; Löser/Werning 2015). So wird erstens für das enge Inklusionsverständnis die Zielgruppe der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausgearbeitet. Inklusion wird dabei als ‚De-Segregation‘ und Integration gefasst (vgl. Hinz 2015). Dies ist verbunden mit einer klaren Kategorisierung dieser Schüler:innenteilgruppe sowie einer deutlichen Zuständigkeit des sonderpädagogischen Personals (vgl. Walgenbach 2018a). Zweitens wird für das weite Inklusionsverständnis die heterogene Schüler:innenschaft als alle umfassende Schüler:innengruppe gedeutet (vgl. Budde/Humrich 2015a; Hinz 2002). Damit verbunden sind zum einen de-kategorisierende Ansätze; zum anderen wird damit vermieden, dass den pädagogischen Professionalitäten bestimmte Zuständigkeiten unveränderlich zugeschrieben werden (vgl. Hinz/Köpfer 2016). Als Drittes wird eine Verwobenheit beider Inklusionsverständnisse entwickelt. Der damit verbundene ‚Anspruch von Inklusion‘ wird als eine Trinomie entworfen, in der individuelle, partielle und universelle Anliegen ihren Ausdruck finden (vgl. Budde 2015b und 2017b).

Das zweite Kapitel soll den Forschungsstand zu zwei Aspekten auffächern (Kap. 2.3). Zunächst wird ein schlaglichtartiger Blick auf Studien geworfen, die sich generell mit Unterricht angesichts einer heterogenen Schüler:innenschaft auseinandersetzen. Dabei erweisen sich Studien zu individualisiertem Unterricht und Studien der Differenzforschung als relevant. In erstgenannten Studien werden Steuerungsfunktionen von Lehrenden und die Formalisierung von Unterricht betont (vgl. u. a. Breidenstein/Rademacher 2017), während in den letztgenannten die Bedeutsamkeit des Tuns der Lehrenden für die (Re-)Produktion von Differenzen unter den Schüler:innen auffällt (vgl. u. a. Budde 2012). Bedeutender für die Studie zu Unterricht im Anspruch von Inklusion sind jedoch Untersuchungen, die sich mit Mehr-Lehrpersonen-Unterricht beschäftigen (vgl. u. a. Lindacher/Dedering 2018). Dabei wird herausgearbeitet, dass ein deutliches Desiderat hinsichtlich einer Erforschung der konkreten Unterrichtspraxis der heterogenen Lehrgruppe besteht, die über die Analyse von Selbstauskünften und außerunterrichtlichen Gesprächen hinausgeht. Aus der theoretischen und empirischen Bearbeitung des Forschungsinteresses werden somit folgende Forschungsfragen generiert:

Wie wird Unterricht im Anspruch von Inklusion durch die heterogene Lehrgruppe gemacht?

Wie wird im Unterricht als Lehrgruppe zusammengearbeitet, wie werden Zuständigkeiten und Aufgaben im Tun ausgehandelt und wie wird damit Unterricht hergestellt?

Die Gestaltung von Unterricht und Inklusion wird hier als Frage der Praxis thematisiert. Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wurde ein Forschungsansatz gewählt, der sich praxistheoretisch verortet und mit der Ethnografie einen qualitativen Zugang zur Empirie enthält. Die methodologischen und methodischen Prämissen der Studie werden in Kapitel 3 dargelegt.

Als erkenntnistheoretische Grundlage dient die Theorie sozialer Praktiken⁴ von Theodore R. Schatzki (Kap. 3.1) (vgl. Schatzki 1996, 2001b und 2002). Sie hilft den Blick darauf zu schärfen, was Unterrichtspraxis bzw. Unterricht als soziales Geschehen ausmacht. Grundlegende These der Praktikentheorie ist, dass alles Tun zusammenhängt und dieser Zusammenhang das Soziale hervorbringt. Übertragen auf das Forschungsinteresse ist Unterricht als bestimmtes soziales Geschehen, eben als ein Zusammenhang von Praktiken zu verstehen. In der Ausführung von Praktiken entsteht die Geordnetheit des Geschehens und macht es zu dem, was es ist. Praktiken wiederum sind Zusammenschlüsse von Aktivitäten, die die Vielfalt des menschlichen Tuns und Sprechens umfassen. Die kleinste Einheit des Sozialen, also auch des sozialen Geschehens Unterricht, sind somit Aktivitäten von Akteur:innen. Zudem bietet die Praktikentheorie einen expliziten Blick auf Materialitäten des Sozialen an. Praktiken haben eine materielle Basis und vollziehen sich immer im Zusammenschluss mit Dingen, Körpern oder etwa Räumlichkeiten. Praktiken sind somit als Aktivitäten-Materialitäten-Bündel zu betrachten. Ein Verstehen der Praktiken trägt zum Verstehen der Hervorbringung von Praxis bei. Auf der Grundlage der Praktikentheorie werden die Forschungsfragen einer erkenntnistheoretischen Umformulierung unterzogen und lauten präziser:

Wie wird Unterricht im Anspruch von Inklusion in Praktiken der heterogenen Lehrgruppe hervorgebracht?

Für die Empirie stellen sich damit folgende präzisierte Fragen:

Welche Aktivitäten der heterogenen Lehrgruppe sind im Unterricht zu beobachten?

Wie werden diese Aktivitäten untereinander geordnet und miteinander relationiert?

Wie werden diese Aktivitäten mit Materialitäten angeordnet und relationiert?

Wie prozessieren diese Bündel Unterricht im Anspruch von Inklusion?

Wie gestalten sich Praktiken der Zusammenarbeit und der Zuständigkeit?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, wurde für die Studie die Ethnografie als praxistheoretischer Forschungsansatz gewählt (Kap. 3.2), da sie „den alltäglichen Praktiken des Lehrens und Lernens“ (Breidenstein 2008: 115) selbst begegnen kann (vgl. Breidenstein et al. 2015). Es interessiert hier, wie Unterricht in der Praxis stattfindet, welche Praktiken die heterogene Lehrgruppe vollzieht und damit Unterricht im Anspruch von Inklusion hervorbringt. Um diese Praktiken rekonstruieren zu können, wurde mit der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung gearbeitet. Diese ermöglicht es, die Hervorbringung des Geschehens *während* der Hervorbringung zu erheben. Es können Aktivitäten auch in Verbindung mit Materialitäten beobachtet werden (vgl. Budde 2015a und 2017a) und mithilfe der Verschriftlichung in Beobachtungsprotokollen als Praktiken verstanden werden. Das Schreiben und Beschreiben ist grundlegend für den ethnografischen Forschungsprozess. Zur Rekonstruktion und Analyse der Protokolle wurde mit der Grounded Theory als Forschungsstrategie und der Auswertung im Kodierparadigma gearbeitet (vgl. Strauss/Corbin 1996).

Den Hauptteil der ethnografischen Studie bilden die Kapitel 4, 5 und 6, in denen die Empirie dargestellt wird. In Kapitel 4 wird das Forschungsfeld genauer beleuchtet. An zwei Schulen

4 In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen ‚Praxistheorie/praxistheoretisch‘ sowie ‚Praktikentheorie/praktikentheoretisch‘ und ‚Theorie sozialer Praktiken‘ in einseitiger Synonymität verwendet: Die Theorie von Schatzki ist eine konkrete Praxistheorie und als Theorie sozialer Praktiken zu präzisieren. ‚Praktikentheoretisch‘ bezieht sich somit auf die konkrete Theorie; ‚praxistheoretisch‘ kann sowohl die Theorie Schatzkis als auch allgemeiner die Familie der Praxistheorien umfassen.

wurde der Unterricht in vier Integrationsklassen mit verschiedenen Lehrgruppen-Konstellationen beobachtet. Die Porträts der Schulen und Klassen sind dabei keine objektiven Darstellungen, sondern liefern Beschreibungen auf der Grundlage ethnografischen Feldwissens. Weitergeführt wird die Darstellung durch die Analyse der in der Praxis vermittelten Inklusionsverständnisse der Erhebungsfelder. Dabei wird deutlich, dass das Inklusionsverständnis im gesamten Forschungsfeld als Uneindeutigkeit besteht und aus engem und weitem Inklusionsverständnis verwoben ist, also Elemente beider Positionen enthält. In Verschränkung mit den theoretischen Einlassungen aus Kapitel 2.2 kann nachgezeichnet werden, dass sich der Anspruch von Inklusion im Forschungsfeld als ein trinomischer Anspruch von Universalität, Individualität und Partialität rekonstruieren lässt.

Das Kapitel 5 legt den Fokus dann auf die Praktiken der Lehrpersonen im Unterricht. Verantwortlichkeit für den Unterricht sowie die Zuständigkeit für alle oder einzelne Schüler:innen prägen den für die Studie beobachteten Unterricht im Anspruch von Inklusion maßgeblich. In den sechs empirischen Phänomenen ‚Orte für das Abstellen der Tasche‘, ‚Begrüßungen‘, ‚Kommen und Gehen‘, ‚Rübergehen‘, ‚Posten‘ sowie ‚Arbeitsblätter verteilen‘ wird dies intensiv verdeutlicht. Daran werden sowohl Praktiken der Verantwortlichkeit für das Geschehen Unterricht selbst als auch Praktiken der Zuständigkeit für einzelne Schüler:innen oder Teilgruppen von Schüler:innen rekonstruiert. Für Erstere werden die drei Varianten der Federführung der Hauptverantwortung, der Semi-Verantwortlichkeit und der Nicht-Verantwortlichkeit als Optionen für die Angehörigen der Lehrgruppe gezeigt. Für die Praktiken der Zuständigkeit sind es optionale Varianten der All-, Teil- und Nicht-Zuständigkeit, die vollzogen werden. Die Praktiken der Verantwortlichkeit und der Zuständigkeit werden aufgrund ihres Bezugs zum Geschehen Unterricht und zu der Lerngruppe als Praktiken des Lehrens gedeutet, die Unterricht hervorbringen.

Das Kapitel 6 widmet sich dem Verhältnis der Angehörigen der Lehrgruppe. Anhand von vier ausgewählten Phänomenen werden Praktiken im Unterricht rekonstruiert, die das Verhältnis der Lehrpersonen unter- und zueinander bestimmen. Im Einzelnen werden die Phänomene ‚Schüler:in rausschicken‘, ‚Zusammen erklären‘, ‚Entscheidungen über Arbeitsaufträge und Arbeitsweisen‘ sowie ‚Organisatorisches Drumherum‘ betrachtet. Das Verhältnis der Lehrgruppe erweist sich als ein primär hierarchisches Verhältnis. Aufgrund des Hervorbringungscharakters und der Prozesshaftigkeit der Verhältnisbestimmung wird darüber hinaus sichtbar, dass das Hierarchische sowie damit verbundene Positionen der Unter- und Überordnung nicht fixiert sind, sondern die Praktiken sich ständig zwischen Hierarchie und Eigenständigkeit hin- und herbewegen. Die Praktiken der Verhältnisbestimmung werden im Modus der Anweisung, der Aufforderung, der Eigenständigkeit oder der Aushandlung vollzogen. Anhand der empirischen Beispiele wird herausgearbeitet, dass Praktiken der Verhältnisbestimmung im Zusammenhang mit Praktiken der Erziehung, der Vermittlung, der Zuständigkeit, der Verantwortlichkeit und der Unterrichtsorganisation stehen. Die Verwobenheit dieser Praktiken begründet, dass die ständige Verhältnisbestimmung der heterogenen Lehrgruppe als bedeutsames Element des Unterrichts im Anspruch von Inklusion zu deuten ist. In der Analyse der Unterrichtspraxis wird die unterrichtsbezogene Geordnetheit der heterogenen Lehrgruppe somit als Element und Ausschnitt des Hervorbringungsprozesses des Unterrichts im Anspruch von Inklusion betrachtet. Im abschließenden Kapitel 7 werden dann die Zwischenfazits und Befunde der einzelnen Kapitel miteinander diskutiert. Für die weiterführende Theoretisierung der Befunde zum *Wie* der Hervorbringung von Unterricht im Anspruch von Inklusion in Praktiken der heterogenen Lehrgruppe werden drei Thesen entfaltet: die Pluralisierung und Parallelisierung der Praktiken

des Lehrens, die Multiprofessionalität als Element von Unterricht und das Inklusionsverständnis als trinomische Verwobenheit. Diese Thesen werden in der theoretischen Hauptthese der Heterogenisierung von Unterricht gebündelt. Abschließend folgt ein knapper Ausblick auf Forschung und schulische Praxis, der sich aus der Studie ableiten lässt.

Die Studie verfolgt das Ziel, dem Geschehen Unterricht als einem bestimmten sozialen Geschehen in Zeiten des Anspruchs der Inklusion auf den Grund zu gehen. Der Unterricht im Anspruch von Inklusion als ein Unterricht mit der heterogenen Lehrgruppe ist dabei Forschungsfeld und Forschungsinteresse gleichermaßen. Die folgenden Ausführungen leisten einen analytischen Beitrag zum Verständnis der zeitgemäßen schulischen Realität.

Multiprofessionelle Kooperation wird als zentrale Gelingensbedingung von inklusivem Unterricht gehandelt: Doch wie wird Unterricht im Anspruch von Inklusion von der heterogenen Lehrgruppe gemacht? Wie arbeiten Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Unterricht zusammen, wie werden Zuständigkeiten und Aufgaben ausgehandelt und wie wird damit Unterricht hergestellt? Diese Fragen stehen im Fokus der ethnografischen, praktikentheoretischen Studie. Verantwortlichkeit für das Lehr-Lern-Geschehen sowie die Zuständigkeit für Schüler:innen prägen den beobachteten Unterricht. Zudem ist er deutlich von der ständigen Verhältnisbestimmung der Angehörigen der Lehrgruppe bestimmt. Diese steht im Zusammenhang mit Praktiken der Erziehung, der Vermittlung, der Zuständigkeit, der Verantwortlichkeit und der Unterrichtsorganisation. Das Tun der Lehrpersonen führt zur Heterogenisierung von Unterricht.



Die Autorin

Nina Blasse ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel im Fachgebiet Grundschulpädagogik. Zuvor war die studierte Gender- und Erziehungswissenschaftlerin an der Europa-Universität Flensburg im Arbeitsbereich Schulpädagogik tätig. Aktuell forscht sie zu schulischer Leistung, Anfangsunterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

978-3-7815-2627-3

