

Fachliche und soziale Teilhabeordnungen im inklusiven Deutschunterricht

Johannes Ludwig, M.Ed.

Fragestellung

- (1) Wie werden fachliche und soziale Teilhabe im Deutschunterricht inklusiver Grund- und Förderschulen hergestellt und welche Arten und Weisen der Konstruktion von fachlicher und sozialer Teilhabe lassen sich hierbei feststellen?
- (2) Entlang welcher unterrichtlichen Dimensionen konstituieren sich fachliche und soziale Teilhabe performativ?

Forschungsstand

Das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen ist für die Deutschdidaktik spätestens seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ein zentrales Anliegen (Hochstadt & Olsen, 2019; Böhner, 2020). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ergab sich vor allen Dingen aus der Auseinandersetzung mit inklusiver Deutschdidaktik, da im Zuge dessen deutlich wurde, dass zwar viele deutschdidaktische Modelle zum Umgang mit Heterogenität existieren, aber dabei die Strukturen und Merkmale der sozialen Praxis des Unterrichts sowie die soziale Partizipation der Schüler:innen häufig unberücksichtigt bleiben (Hackbarth & Müller, 2021). Breit angelegte Studien wie der IQB-Bildungstrend (Kocaj et al., 2017) zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass Schüler:innen mit zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) zwar bessere fachliche Leistungen in Rechtschreibung und Leseverstehen erbringen, wenn sie gemeinsam mit Schüler:innen ohne SPF unterrichtet werden, aber sich dabei schlechter in die Klassengemeinschaft integriert fühlen und auch niedrigere fachliche Selbstkonzepte aufweisen als Schüler:innen an Förderschulen.

Die Ergebnisse der rekonstruktiv ausgerichteten Unterrichtsforschung lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Leistung und Leistungserwartungen im inklusiven Unterricht nicht nur nicht ausgeklammert werden (Braun et al., 2023), sondern inklusiver Unterricht im hohen Maße durch Differenzkonstruktionen in Bezug auf Teilhabe und Leistung geprägt ist, die sich in der expliziten und impliziten Ungleichbehandlung von Schüler:innen mit SPF äußern (Wagener, 2020). Zuschreibungen, wie der SPF, werden dabei als pädagogisch relevante Leistungsunterschiede rekonstruiert und den Schüler:innen individuell zugeschrieben, was Merl als einen „Mechanismus der Abweichungsverstärkung“ (Merl 2019, S. 191) bezeichnet. Diese Ungleichbehandlung kann dabei von Regelschullehrkräften, sonderpädagogischen Lehrkräften und Schüler:innen (ohne SPF) ausgehen. Rekonstruktive Zugänge zeigen dabei, dass die performativ hergestellten Ungleichbehandlungen weniger mit der Art des Förderbedarfs zusammenhängen als vielmehr mit der Tatsache, dass dieser grundsätzlich vorhanden ist – so erfahren Schüler:innen mit SPF in vielen Fällen ähnliche Ungleichbehandlungen im Unterrichtsgeschehen, weshalb der SPF in diesen Fällen auch häufig nicht weiter spezifiziert wird. Quantitative Forschungsarbeiten hingegen beziehen sich häufig auf konkrete Förderbedarfe im Bereich Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung.

Projektkontext und Sample

Angelegt ist dieses Promotionsvorhaben in dem Pilotprojekt *Fachlichkeit in Interaktionen – Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion und Exklusion*, das von Prof. Dr. Anja Hackbarth und Prof. Dr. Anja Müller geleitet wurde (Hackbarth et al., 2021; Hackbarth & Müller, 2021; Ludwig, 2021; Hackbarth & Ludwig, 2024, Ludwig, 2024). Im Rahmen des Projekts wurden Unterrichtsvideografien an drei verschiedenen Schulen angefertigt, die auch die Datengrundlage für diese Arbeit bilden: eine inklusive Grundschule, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sowie eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören. Für das Promotionsvorhaben wurden darüber hinaus Unterrichtsvideos aus dem Fallarchiv der empirischen Forschungswerkstatt der HU Berlin und dem FOCUS-Videportal der FU Berlin hinzugezogen, um vergleichbare Unterrichtssituationen in die empirische Analyse einzubeziehen.

Erhebungsmethode: Unterrichtsvideografie

Videografische Erhebungsverfahren ermöglichen einen besonders guten Zugang zur Ebene der Performanz der Akteur:innen, die ein zentraler Bestandteil impliziter Wissensbestände ist und bei anderen Erhebungsverfahren außen vor bleibt (Hackbarth, 2017; Asbrand & Martens, 2018), da sich Lern- und Verstehensprozesse nicht nur verbal zeigen, sondern vor allen Dingen auch im nonverbalen Handeln sichtbar werden (Asbrand & Martens, 2018). Im Kontext von Inklusion eignet sich die videobasierte Forschung in besonderem Maße, da sich „inklusive Momente [...] in Äußerung auf sprachlicher Ebene zeigen [...], gleichzeitig aber auch in der körperlichen und sozialen Dynamik im Raum und in der Positionierung der Personen“ (Biljan et al., 2024, S. 44).

Auswertung: Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode besteht aus zwei zentralen Schritten, der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, die bereits an vielen Stellen beschrieben wurden (Asbrand & Martens, 2018, Bohnsack, 2021). Diese beiden Schritte ergeben sich aus der praxeologisch-wissenssoziologischen Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen, mit deren Hilfe soziales Miteinander beschreibbar wird (Mannheim, 1980). Während kommunikatives Wissen theoretisch-explizierbare Wissensbestände umfasst, auf die Akteur:innen einen reflexiven Zugriff haben, befindet sich konjunktives Wissen auf einer impliziten, handlungspraktischen Ebene. Diese Wissensseite orientiert das soziale Handeln von Akteur:innen, ist ihnen aber reflexiv nicht zugänglich. Bezogen auf Unterricht fällt nach Asbrand und Hackbarth (2018) „deklaratives Fachwissen“ beispielsweise unter kommunikatives Wissen, während sich „prozedurales Wissen und Können, Werthaltungen, Motivation und Volition“ (ebd., S. 141), die Erkenntnisse werden dabei konsequent vergleichend generiert. Mit dem vergleichenden Vorgehen versucht die Dokumentarische Methode den Standort der Forscher:innen zu kontrollieren und beispielsweise zu verhindern, dass ein bestimmtes Verständnis von Inklusion an das Datenmaterial herangetragen wird. Die Fallvergleiche werden dabei über einen geeigneten „Vergleichshorizont“ gebildet (Bohnsack 2021, S. 224), z. B. die (Nicht-)Herstellung von unterrichtlicher Gemeinschaft oder die Besprechung von Arbeitsaufträgen.

Darstellung der Ergebnisse: Typenbildung

Die **Basistypik** bildet die **Konstruktion sozialer und fachlicher Teilhabeordnungen**. Das bedeutet, in einem solchem Unterricht wird immer performativ reguliert, inwiefern Schüler:innen in die soziale resp. fachliche Ordnung des Unterrichts involviert werden

Typ I: Besonderung (Primäre Rahmung: Separation)



In der Unterrichtspraxis von Typ I werden die soziale und fachliche Ordnung im **Modus der Separation** konstruiert, was sowohl die **soziale Teilhabe als auch die fachliche Teilhabe des Unterrichtsgeschehens limitiert**. Diese Unterrichtspraxis ist dabei nur in formal inklusivem Unterricht zu finden, in dem Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Die Differenzierung wird in der **expliziten und/oder impliziten Andersbehandlung** von Schüler:innen entlang von zugewiesenen Merkmalen bzw. Kategorien offenkundig, die deren vermeintliche **Abweichung von einer konstruierten (Leistungs)Norm** markieren. Dies resultiert in (**fähigkeitsbezogenen**) **Gruppierungen** von Schüler:innen, die in der sozialen Ordnung des Unterrichtsgeschehens kontinuierlich aufrechterhalten werden. Es können Praktiken räumlicher und anforderungsspezifischer Separation rekonstruiert werden, wenn Schüler:innen getrennt von der Gruppe nur mit der Förderlehrkraft oder der Teilhabehilfskraft interagieren, oder die Schüler:innen mit SPF spezifische Bezeichnungen erhalten. **Die fachliche Ordnung wird dabei von der Logik des Gegenstands mitbestimmt**. Fachliche Unterstützung erfolgt zumeist in einer (klassenöffentlichen) Aushandlung im **Modus des Nachteilsausgleichs** und wird in der Regel an die Teilhabehilfskraft bzw. Förderlehrkraft delegiert. Durch die konstante **Präsenz der Förderlehrkraft oder der Teilhabehilfskraft**, die z.B. Aufgaben gemeinsam mit den Schüler:innen bearbeitet oder das Verhalten der Schüler:innen sanktioniert, werden die Schüler:innen vom Rest der Gruppe besondert. **Hierarchisierende Differenzkonstruktionen** zeigen sich darüber hinaus auch in der Verteilung von schulischen Arbeitsaufträgen. So werden einigen Schüler:innen Aufgaben gestellt, die auf der Grundlage von fähigkeitsbezogenen Gruppierungen durch die Lehrkräfte erfolgen und von denjenigen Aufgaben abweichen, die den übrigen Schüler:innen gestellt werden.

Typ II: Dekontextualisierung (Primäre Rahmung: Partizipation)

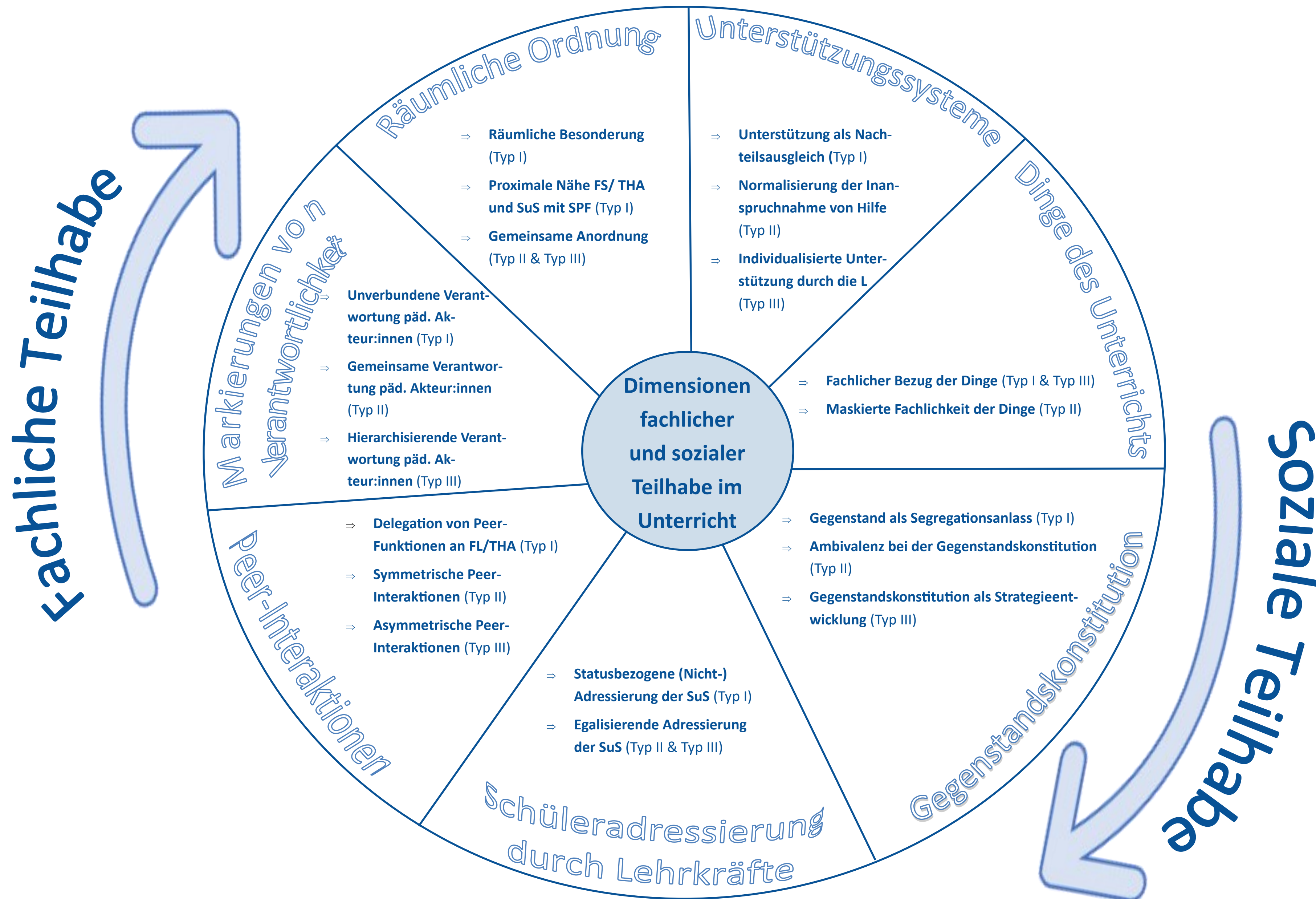


Der Typ II zeichnet sich durch einen primär an **sozialer Partizipation** orientierten Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler:innen aus und konnte sowohl in inklusivem Grundschulunterricht als auch im Förderschulunterricht rekonstruiert werden. Zudem zeigt sich für diesen Typ eine **fachliche Ambivalenz** im Zuge der performativen Herstellung der fachlichen Ordnung. Die Ambivalenz ergibt sich folglich aus der fachlichen Ordnung des Unterrichts selbst: So ist der **Unterricht zwar programmatisch fachlich ausgerichtet, fachliche Inhalte werden jedoch dekontextualisiert und maskiert**, was die gegenstandsbezogenen Anforderungen nicht nur herabsetzt oder unkenntlich macht, sondern der Logik des Gegenstands zumeist auch zuwiderläuft. Durch die niedrigschwellige oder maskierte fachliche Ordnung ergibt sich jedoch gleichzeitig ein **Potenzial sozialer Teilhabe** in der unterrichtlichen Praxis, da trotz der Ambivalenzen der fachlichen Ordnungen **alle Schüler:innen gleichermaßen als ‚könnend‘ adressiert** werden. In der Analyse wird deutlich, dass die Schüler:innen zwar Schwierigkeiten haben, Aufgabenstellungen im Horizont der auf diese Weise hervorgebrachten fachlichen Ordnung zu bearbeiten, aber sie beteiligen sich dennoch aktiv am Unterrichtsgeschehen. Schüler:innen mit SPF oder anderen Einschränkungen (z.B. Gehörlosigkeit) sind so gut in die Klassengemeinschaft integriert, dass nur aus dem Erhebungskontext heraus festgestellt werden könnte, wer die betroffenen Schüler:innen sind. Zudem kommen **Unterstützungssysteme** zum Einsatz, die sich dadurch kennzeichnen, dass sie allen Schüler:innen zur Verfügung stehen und auch von allen Schüler:innen genutzt werden, wodurch es zu einer **Entbürokratisierung der Inanspruchnahme von Hilfe** kommt, indem sie als regulärer Bestandteil des Arbeitsprozesses für alle Schüler:innen normalisiert wird. Gleichzeitig wird die Unterstützung auch vonseiten der Schüler:innen eingefordert, wobei sie sich klassenöffentlich als unwissend bzw. hilflos positionieren ohne Gefahr zu laufen, sich dabei bloßzustellen.

Typ III: Hinwendung (Primäre Rahmung: Partizipation)



Typ III konnte ausschließlich in Sequenzen von Förderschulen rekonstruiert werden. Alle Schüler:innen werden **räumlich und inhaltlich gemeinsam unterrichtet**, ohne dass in der Klassengemeinschaft schüler:innenbezogene Hierarchien anhand von Förderbedarfen konstruiert werden. **Die (fachliche) Unterstützung erfolgt individualisiert in direkter Interaktion mit der Lehrkraft** im Modus der Verifizierung der Arbeitsergebnisse, ist somit ausschließlich in Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktionen eingelagert. Auf diese Weise werden von Lehrkräften und Schüler:innen auf der Ebene der fachlichen Ordnung **individualisierte Strategien zur Bearbeitung von Aufgaben** entwickelt. So werden bspw. gegenstandsbezogene Kompromisse eingegangen, ohne dass der fachliche Gehalt untergeordnet wird oder die formale Beteiligung am Unterricht priorisiert wird. Die Fachlichkeit des Gegenstands spiegelt sich auch im Material des Unterrichts wider. Die Schüler:innen können dabei in diesem Rahmen der Aufgabenbearbeitung **Strategien entwickeln und einsetzen**. Auch Suchbewegungen im Modus der Aufgabenbearbeitung sind hier immer fachlich konnotiert. Diese unterrichtliche Praxis wird jedoch auch von **Hierarchien** gekennzeichnet, die sich sowohl in **Interaktionen von Schüler:innen** als auch im **Verhältnis von Förderlehrkräften und Teilhabehilfskräften** dokumentieren. Während sich die Hierarchie in den Beziehungen der pädagogischen Akteur:innen auch in Typ I zeigt, finden sich die Hierarchien unter den Schüler:innen exklusiv in diesem Typ.



Literaturverzeichnis

Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). *Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion*. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzter, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit* (S. 139-152). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Biljan, M., Reuther, E. & Martens, M. (2024). *Inklusion videografieren: Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit rekonstruktiver Unterrichtsforschung*. In G. Wilm, R. Kolbmann, S. Böse, M. Fabiel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videografische Forschung zu inklusivem Unterricht: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 31-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böhner, K. (2020). *Sprachaffektion inklusiv – ist das möglich? Erste Ergebnisse einer Videografiestudie zum gemeinsamen Lernen an grammatischen Lerngegenständen*. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 165-185). Baltmannswiller: Schneider Verlag Hohengehren.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden* (10. durchgesehene Aufl.). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Braun, J., Cafantaris, K., Holstein, O. & Meseth, W. (2023). *Leistung und Teilhabe im (inkluisiven) Unterricht*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(2), 213-231.

Hackbarth, A. (2017). *Inklusion und Exklusion in Schülerinteraktionen: Englische Rekonstruktionen in jahrgangsbereitenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hackbarth, A., & Müller, A. (2021). *Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts: Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen*. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2), o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/633> [30.10.2023]

Hackbarth, A., Ludwig, J., & Müller, A. (2021) (Hrsg.), *Inklusion und Fachunterricht. Themenheft der Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/51> [12.08.2024]

Hackbarth, A., Ludwig, J. & Müller, A. (2022). *Wissen und Können im Grammatikunterricht. Eine praxeologische Perspektivierung von Passungsverhältnissen in Interaktionen*. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchhorn, J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 233-248). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi.org/10.1007/978-3-598-22556-6_13

Hackbarth, A., & Ludwig, J. (2024). *Kooperation an gemeinsamen Gegenstand in einer Unterrichtspraxis der Unterstützten Kommunikation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive*. In T. Häcker, A. Köpfer, S. Granow & D. Rühlow (Hrsg.), *EN Unterricht für Alle? Zur Pluralität des Gemeinsamen und Kooperativen im inklusiven* (S. 193-205). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi.org/10.35468/6098-10

Hochstadt, C. & Olsen, R. (2019). *Deutschunterricht und Inklusion*. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 8-13). Weinheim & Basel: Beltz.

Kocaj, A. Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). *Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen*. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302-314). Münster & New York: Waxmann.

Ludwig, J. (2021). *Fachliche Passung im individualisierenden Deutschunterricht*. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2), o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/626> [12.08.2024]

Ludwig, J. (2024). *Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht*. In G. Wilm, R. Kolbmann, S. Böse, M. Fabiel-Lamla & C. Meyer-Jain (Hrsg.), *Videografische Forschung zu inklusivem Unterricht: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 153-169). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi.org/10.35468/6098-10

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Merl, T. (2019). *Un/Genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

