

Vorwort

Die Suche nach unterrichtlichen Konzepten und ‚Rezepten‘ für die Gestaltung von inklusivem Unterricht hat derzeit Konjunktur. Sie wird nicht selten in pädagogischen Programmatiken gefunden, die ihrerseits versprechen, Lösungen anzubieten, die in bestehende Strukturen und Kontexte integriert werden können; und vielfach ohne, dass die, zumeist positiven Wirkungen einer empirischen Analyse in der (inklusive) unterrichtlichen Praxis unterzogen wurden. Die vorliegende Arbeit von Anja Hackbarth geht deutlich über eine solche Perspektive hinaus, indem sie am Beispiel des ‚jahrgangsübergreifenden Unterrichts‘ einen Bruch zwischen pädagogischer Programmatik einerseits und handlungspraktischer Umsetzung im schulisch-unterrichtlichen Alltag andererseits rekonstruieren konnte. Dieser Bruch, der anhand gegenstandsbezogener, unterrichtlicher Interaktionen zwischen Schulkindern im Grundschulalter differenziert und empirisch gestützt, nachgezeichnet wird, konkretisiert sich insbesondere in den Interaktionen von Kindern, die unterschiedlichen Jahrgängen und/oder Bildungsgängen, also mit/ohne ‚sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf‘, angehören. Hieran wird deutlich, dass genau jene schulsystemischen Kategorien, die der Jahrgangszugehörigkeit und die der Bildungsgangzugehörigkeit, die mit dem Ansatz des jahrgangsübergreifenden Unterrichts überwunden werden sollen, in der unterrichtlichen Handlungspraxis der Schüler*innen von hoher Relevanz sind. Diese Zugehörigkeit geht handlungspraktisch im Kontext von Erklärungen gegenstandsbezogener, unterrichtlicher Sachverhalte der Schüler*innen untereinander mit Inklusionen und Exklusionen einher und birgt im Fall unterschiedlicher Zugehörigkeiten das Potenzial wiederholter Marginalisierung einzelner Schüler*innen – insbesondere jener, denen Zugehörigkeit zum jeweils niedrigeren Status attestiert wird.

Die Arbeit von Anja Hackbarth ist aber nicht allein aufgrund der gegenstandsbezogenen Rekonstruktionen ein Gewinn für die erziehungswissenschaftliche, v.a. die schul- und inklusionspädagogische, Diskussion, sondern auch, weil es ihr gelingt, die beiden bis dato weitgehend voneinander getrennt geführten teildisziplinären Diskurse aufeinander zu beziehen und so zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen. Dies wird verbunden mit einer meta-theoretisch fundierten, methodologisch wie methodisch anspruchsvollen Form der rekonstruktiven Unterrichtsforschung. Das gewählte videografisch fundierte Vorgehen wurde wesentlich von Anja Hackbarth im Rahmen der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Barbara Asbrand und Vertr.-Prof. Dr. Matthias Martens an der Goethe-Universität Frankfurt konzipiert, forschungspraktisch erprobt und reflektiert. Es ist nicht zuletzt dieses doppelte Betreten von thematisch-inhaltlichem und methodologisch-methodischem Neuland, das die Arbeit für die Erziehungswissenschaft interessant und lesenswert macht. In dem kontinuierlichen Hinterfragen normativer Setzungen in vielversprechenden, pädagogischen Programmatiken wird das Zukunftsweisende der Arbeit besonders deutlich. Hierin liegt das Potenzial, Erziehungswissenschaft als Disziplin und Diskurs zu gestalten, die sich von normativen Zielsetzungen für das jeweilige pädagogische Handlungsfeld abgrenzen und so, wenn auch implizit und mit bester Absicht, zu unrealistischen respektive einseitig konnotierten Erwartungen an die (professionellen) pädagogischen Akteur/-innen beitragen. Die Arbeit von Anja Hackbarth stellt eine Inspiration für eine solche erziehungswissenschaftliche Perspektive dar.

Basel, im November 2016, Tanja Sturm

1 Einleitung

Mit der hier vorliegenden Dissertationsstudie, die aus dem Projekt „KeKS – Kinder erklären Kindern Sachverhalte“ (Hackbarth 2014) entstanden ist, werden die Handlungspraktiken und Orientierungen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen im Kontext der Jahrgangsmischung in inklusiven und exklusiven Schulformen rekonstruiert und bezüglich der normativen Erwartungen an eine inklusionspädagogische Jahrgangsmischung reflektiert.

Der Fokus auf die Jahrgangsmischung als Organisationsform des Unterrichts begründet sich einerseits in den normativen Vorstellungen bzgl. der förderlichen Wirkung von Schülerinteraktionen, was sich u.a. in den Konzepten des gegenseitigen Helfens, des kooperativen Lernens und der Schülerkooperation wieder findet (vgl. Götz & Krenig 2014; Prengel et al. 2001; Prengel 2007). Vor allem dem schülerseitigen Erklären wird dabei eine hohe Wirksamkeit zugesprochen, hier insbesondere in Bezug auf das Potential der ‚Weitergabe‘ von Wissen (vgl. Laging 2007; Hanke 2007). Dieses konkretisiert sich im Kontext des jahrgangsübergreifenden Lernens u.a. in dem Konzept des gegenseitigen Helfens (vgl. Naujok 2000; Wagener 2014). Die lernförderlichen Erwartungen an das Helfen werden durchaus empirisch bestätigt (vgl. hierzu Kucharz & Wagener 2009; Wagener 2014). Allerdings finden sich auch Hinweise auf problematische Aspekte, die sich z.B. mit der Bearbeitung asymmetrischer Beziehungsstrukturen erklären lassen (vgl. Krappmann & Oswald 1995). Diese werden ergänzt durch empirische Hinweise darauf, dass die didaktische Qualität der Hilfestellung in den Interaktionen als zumindest fragwürdig einzuschätzen ist (vgl. Breidenstein 2014, S. 42). Zudem verweisen Studien darauf, dass in Hilfesituationen Zuschreibungen und Positionierungen, wie z.B. als „Lernschwache“ (Benkmann 2009); „Langsame“, „Kreative“ und „Hilfsbedürftige“ (Rabenstein & Reh 2013), hergestellt werden. Das pädagogische Problem dieser Zuschreibungen liegt in der Gefahr der Stabilisierung und permanenten Adressierung (vgl. u.a. Benkmann 2009; Rabenstein & Reh 2013; Sturm 2016a).

Werden Schülerinteraktionen dagegen in einem deskriptiven Verständnis von Schülerkooperation auf „jede Art von aufgabenbezogener Interaktion“ (Naujok 2000, S. 12) bezogen, schließt das auch Interaktionen mit persönlichen Themen (ebd., S. 157f.) bzw. solche, die jenseits didaktischer Inszenierungen im Unterricht stattfinden, ein (vgl. u.a. Rabenstein & Reh 2007). Krummheuer (2007) geht es z.B. mit dem Blick auf mathematische Lernprozesse „um die in der Interaktion aktuell hervorgebrachten Realisierungen von Kooperation“ (ebd., S. 61). Aus einer fachlichen Perspektive lassen sich in den Interaktionen bspw. mathematische Argumentationen als „Rationalisierungspraxis, das dabei emergierende Produktionsdesign und das Rezipientendesign“ (Krummheuer 2007, S. 66; vgl. auch Fetzer 2011) identifizieren. Mit dieser rekonstruktiven Unterrichtsforschungsperspektive können „Situationen des Mathematiklernens unter den Alltagsbedingungen von Schule und Unterricht“ (Krummheuer 2007, S. 82) als Interaktions-aushandlungen bezogen auf den fachlichen Gegenstand erforscht werden.

In Bezug auf das Lernen in heterogenen Lerngruppen bzw. den inklusiven Unterricht konkretisieren sich Schülerinteraktionen vor allem in Formen des Kooperativen Lernens bzw. Peer-Tutorings (vgl. Benkmann 2009, 2010; Büttner et al. 2012, 2015; Avci-Werning & Lanphen 2013; Werning & Arndt 2015; Wocken 1998, 2013). Kooperatives Lernen ist dabei explizit für Gruppen konzipiert und in der Durchführung sehr strukturiert. Peer-Tutoring findet dagegen in Dyaden statt, ist aber ebenso in den Tätigkeiten und Materialien stark durchstrukturiert (vgl. Büttner et al. 2012). Empirische Belege für die Lerneffektivität von Methoden des Kooperativen

Lernens finden sich u.a. in den Meta-Analysen von Slavin (1995), hier vor allem im Vergleich zum kompetitiven und individualisierten Lernen (vgl. Lipowsky 2007; Büttner et al. 2012). Die Prozesse des Kooperativen Lernens selbst sind dabei noch weitgehend unerforscht, auch ist die Befundlage für den inklusiven Unterricht insgesamt als uneinheitlich und als noch nicht abgeschlossen zu beschreiben (vgl. u.a. Büttner et al. 2012, 2015).

In dieser Studie wird – in Abgrenzung zu einem statischen Forschungsparadigma in Bezug auf die Schüler-Schüler-Interaktionen (vgl. Naujok et al. 2008, S. 288) – nicht das Kooperative Lernen bzw. Peer Tutoring im Sinne methodisch strukturierter Arrangements fokussiert. Es geht hier – ähnlich wie in den Studien von Krappman und Oswald (1995) sowie Naujok (2000) – um spontan emergierende Interaktionen zwischen Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung und damit auch um eine deskriptive Perspektive auf Schülerinteraktionen. Allerdings wird in dieser Studie der Begriff der aufgabenbezogenen Schülerinteraktion verwendet. Damit verbunden ist die Zielsetzung, Schülerkooperation als empirisches Phänomen zu bestimmen. Diese Perspektive bewegt sich in reflexiver Distanz zu normativen Konnotationen, dies insbesondere da der Kooperationsbegriff in pädagogischen Kontexten in seiner didaktischen Bedeutung bereits etabliert ist (vgl. hierzu u.a. Wocken 1998).

Dieser normativ konnotierte und empirische Fokus auf Schülerinteraktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen ist des Weiteren beeinflusst von der Inklusionsforderung, was sich in der als inklusionspädagogisch verstandenen Jahrgangsmischung konkretisiert. Inklusion ist in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 als menschenrechtlich begründete Forderung nach einer Schule für alle Kinder (vgl. Bielefeldt 2012; Degener & Diehl 2015) eine der aktuell bedeutendsten Herausforderungen für das Bildungssystem (vgl. Heinrich et al. 2013). Mit dieser Aufgabe, das gemeinsame Lernen für alle Schüler*innen an den Regelschulen zu ermöglichen (vgl. u.a. Prengel 2006, 2013), gerät die „historisch gewachsene schulische Praxis in Deutschland [...] unter Druck“ (Heinrich et al. 2013, S. 73f.).

Zur Inklusion bzw. zum inklusiven Unterricht gibt es in Deutschland bisher nur wenige Studien (vgl. hierzu die Forschungsüberblicke von Gebhardt 2015; Liebers & Seifert 2014; Merl & Winter 2014). In diesen Studien findet sich vor allem ein enges Verständnis von Inklusion und Behinderung, mit dem zugleich Normalitätsvorstellungen in einer binären Logik von Behinderung/Nicht-Behinderung, als auch die Gefahr der Reifizierung der Kategorie Behinderung verbunden sind (vgl. hierzu Hinz 2013). Ähnlich gelagert sind Forschungen, die Inklusion als eine Schulbesuchsforderung bzw. als Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Regelschulen fokussieren (vgl. hierzu u.a. Kocaj et al. 2014; Voß et al. 2016). Diese Studien geben wenig Auskunft darüber, wie sich Inklusion in den Interaktionen bzw. Handlungspraktiken im Unterricht zeigt und was die Inklusion für die einzelnen Kinder in dem jeweiligen Kontext bedeutet. Zudem werden in diesem Verständnis einer Inklusion der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Regelschulen ebenso Normalitätsvorstellung, Essentialisierungen und Stigmatisierungen von Behinderung befördert (vgl. Hinz 2002, 2013).

In Studien, die vorrangig mit Inklusionsquoten argumentieren, werden die durch die Ratifizierung der UN-BRK evozierten Veränderungen in Schule und Unterricht ebenso wenig thematisiert. Inklusion zeigt sich hier in einer tendenziell gleichbleibenden Exklusionsquote, bei gleichzeitigem Anstieg der Inklusions- und Förderquote (vgl. u.a. Klemm 2015; Wocken 2013). In diesen Quoten wird nicht deutlich, wer in welcher Art und Weise inkludiert bzw. exkludiert wird. Sichtbar ist in diesen Statistiken allerdings eine veränderte Diagnosepraxis, die als Reakti-

on auf die bildungspolitisch gerahmten Anforderungen mit Bezug auf die UN-BRK verstanden werden kann.

Auf der Suche nach Strukturen, die Inklusion auf der Ebene des Unterrichts ermöglichen, wird das jahrgangsübergreifende Lernen als inklusionspädagogisch motivierte Veränderung der Organisationsstruktur der Grundschule aufgerufen (vgl. Prengel et al. 2001; Prengel 2006; Geiling 2012; Carle & Metzen 2014). Das zeigen auch die sogenannten inklusiven ‚best-practice Schulen‘, die häufig in Jahrgangsmischungen organisiert sind (vgl. hierzu Carle & Metzen 2014; Stähling & Wenders 2013; Sonntag 2012). Das inklusionspädagogische Potential konkretisiert sich in der Jahrgangsmischung u.a. in einer Flexibilisierung der Lernzeit, der Individualisierung des Unterrichts, der Aufnahme aller Kinder in die Grundschule sowie dem Vermeiden von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen (vgl. Faust 2008).

Die Argumentation für das inklusionspädagogische Potential der Jahrgangsmischung ist dabei historisch eng mit der Kritik an der Jahrgangsklasse (vgl. Ingenkamp 1969; Radtke 1999) und der daraus entwickelten Figur der Würdigung der Heterogenität verbunden (vgl. Bräu & Schwerdt 2005; Prengel 2006; Budde 2012). Diese Argumentationslinie wird durch empirische Befunde bzgl. der Heterogenität der Lerngruppe unterstützt (vgl. u.a. Ingenkamp 1969; Roßbach & Tietze 1996; Prengel et al. 1999; Martschinke & Kammermeyer 2003; Moser 2005; Baumert 2006; OECD 2016).

Mit der Jahrgangsmischung an sich wird bereits – zumindest in Bezug auf das Alter – eine Erhöhung der Heterogenität angestrebt. Heterogenität erhält in dieser Perspektive einen positiven Zuspruch, was dann wiederum münden kann in einer Suche nach der „richtigen“ Haltung bzw. den „richtigen Methoden“ bzgl. des Umgangs mit der Heterogenität (vgl. hierzu Bönsch 2015; Groeben von der 2013; reflexiv u.a. Budde 2013). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs finden sich in Bezug auf die positive Deutung der Heterogenität auch kritische Stimmen. So verweist Budde (2015, S. 97) darauf, dass die von Tillmann (2007) formulierte „Illusion der homogenen Klasse“ mittlerweile zur „Illusion der vielfältigen Klasse“ (Budde 2015, S. 97) avanciert ist. Zudem zeigen empirische Analysen, dass der pädagogische Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppe, wie z.B. in dem individualisierenden Unterricht, Bildungsdisparitäten verstärken kann (vgl. Walgenbach 2014). Auch zeigt sich, dass für das Lernen und die Leistungsentwicklung bedeutsam ist, wie heterogen eine Lerngruppe ist (vgl. Hinz et al. 1998; Werning & Lütje-Klose 2012).

Bezüglich der programmatischen bzw. normativen Erwartungen an die Jahrgangsmischung machen rekonstruktive Studien auf Spannungsverhältnisse und Widersprüche, dies insbesondere bezogen auf die inklusionspädagogischen Erwartungen, aufmerksam. Auch in der Jahrgangsmischung finden sich auf der Unterrichtsebene bzw. in den Handlungspraktiken weiterhin Orientierungen an der Kategorie Jahrgang (vgl. u.a. Nührenböcker 2007; Geiling 2012). Diese zeigen sich beispielsweise als Adressierungen, die u.a. Marginalisierungen hervor bringen können, in den Interaktionen selbst sowie in dem Umgang mit unterrichtlichen Dingen (vgl. u.a. Sturm 2012; Rabenstein et al. 2014; Hackbarth 2015). In Bezug auf das Lernen in den heterogenen Lerngruppen ist dabei empirisch noch nicht geklärt, wie die Schüler*innen auf der Handlungsebene mit der Heterogenität in den Schulklassen umgehen (vgl. Panagiotopoulou 2008; Heinzl & Prengel 2012; Eckermann & Heinzl 2013). Während qualitativ-rekonstruktive Studien vor allem auf Selektionspraktiken und Differenzkonstruktionen verweisen, zeigen sich in den groß angelegten quantitativen Erhebungen, wie z.B. zur FLEX Brandenburg, Tendenzen der positiven Evaluation der Jahrgangsmischung in einem inklusionspädagogischen Verständnis (vgl. Götz 2008; Prengel 2008).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weder die Forschungen zur Jahrgangsmischung, noch die zur Inklusion bisher hinreichend Belege dafür bieten, in welcher Art und Weise allen Schüler*innen die Teilhabe und Partizipation in einem inklusiven Unterricht an den Grundschulen ermöglicht werden kann. Das wird insbesondere dann deutlich, wenn vor allem die formale Ebene der Organisation von Schule und Unterricht forciert wird. Inklusion verstanden als gemeinsamer Besuch der Regelschule und Jahrgangsmischung als die gemeinsame Anwesenheit unterschiedlicher Jahrgänge in einer Lerngruppe, erlaubt weder Aussagen über den Umgang in und mit heterogenen Lerngruppen, noch über Fragen der Teilhabe und Partizipation. Der ausgewählte Forschungsgegenstand wirft zudem im Hinblick auf die Programmatiken und Forschungen zu Schülerinteraktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen Fragen nach der „Lernförderlichkeit“, dem fachlichen Wissen in der Interaktion und der Interaktionsgestaltung im Kontext von Heterogenität auf.

Dieses zu erforschen bedarf einer rekonstruktiven Perspektive, die auf die konkreten Handlungsvollzüge im Unterricht, das jeweils relevante Wissen und die Interaktionsgestaltung der Akteur*innen abzielt. Daran anschlussfähig ist ein Inklusionsverständnis, dass in Anlehnung an Ainscow (2008) als Teilhabe und Partizipation im Unterricht verstanden wird (vgl. Ainscow et al. 2006; Heinrich et al. 2013; Sturm 2015a,c; Werning & Arndt 2015; kritisch dazu u.a. Pühr 2013). Aus diesem Verständnis des Forschungsgegenstandes lassen sich folgende Forschungsfragen konkretisieren:

- I. Welche Handlungspraktiken und Orientierungen zeigen sich in den aufgabenbezogenen Interaktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen in Bezug auf
 - a. das Erklären
 - b. die soziale Dimension der Interaktionsgestaltung?
- II. Wie lassen sich die Programmatiken einer inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung und der lernförderlichen Erwartungen an die Schülerinteraktionen im Hinblick auf die Inklusionsforderung empirisch basiert reflektieren?

Die Auswahl des Forschungsfeldes begründet sich aus dem Diskurs um die inklusionspädagogische Jahrgangsmischung; so werden die Daten für diese Studie in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer inklusiven Grundschule erhoben. Kontrastierend dazu werden jahrgangübergreifende Lerngruppen einer Förderschule, hier mit dem Förderschwerpunkt Sprache, ausgewählt. Das Gemeinsame der Schulen ist die Jahrgangsmischung im Grundschulbereich, die an beiden Schulen seit 2 Jahren implementiert ist. In beiden Schulen findet sich ein vergleichbarer und mehrheitlicher Anteil an Schüler*innen mit einer einwanderungsbedingten Mehrsprachigkeit. An der Förderschule gibt es im Unterschied zu der inklusiven Grundschule deutlich kleinere Lerngruppen mit ca. 14 Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. In der inklusiven Grundschule finden sich ca. 25 Schüler*innen, von denen 3 Schüler*innen einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung aufweisen. Einen weiteren Unterschied stellt der Umfang der Jahrgangsmischung dar: In der inklusiven Grundschule sind die Klassenstufen 1–4 gemischt, wohingegen in der Förderschule die Lerngruppen 1–2 jahrgangübergreifend organisiert sind.

Forschungslogisch schränkt die Auswahl von jeweils zwei Lerngruppen an zwei Schulen den Aussagegehalt der mit dieser Studie generierten Erkenntnisse ein. Andererseits können durch diesen mikroanalytischen Blick auf die Handlungspraxis und Orientierungen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen Strukturen und Typen der aufgabenbezogenen Interaktionen in ihrer Mehrdimensionalität rekonstruiert und für den weiteren Diskurs um Inklusion und Exklusion genutzt werden.

Den methodologischen Rahmen bildet ein rekonstruktives Vorgehen auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2010b). Methodisch findet diese Wissenssoziologie in der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1989, 2009, 2010a,b) und dem hierfür konstitutiven Wechsel der AnalyseEinstellung ihre Anwendung. Mit der Unterscheidung der Wissensebenen in einerseits kommunikatives und andererseits konjunktives Wissen, resp. einem immanenten Sinn und einem Dokumentsinn, wird „nicht nur die interpretative, sondern auch die handlungspraktische Herstellung und Konstruktion von Welt“ (Bohnsack 2009, S. 17; H.i.O.) erfasst. Entsprechend dieser Fokussierung des impliziten Wissens und der Handlungspraktiken ist es unabdingbar, die Praktiken als solche in den Rekonstruktionen zu erfassen. Um diese körperlich-räumlichen Bezüge in Form von Gesten und materiell bezogenen Handlungen in den Interaktionen angemessen berücksichtigen zu können, wurde eine videografierte Datenerhebung in Anlehnung an Martens et al. (2015) gewählt, die für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit methodisch angepasst wurde.

Der im Folgenden skizzierte Aufbau der Studie orientiert sich an der Logik des Forschungsgegenstandes: In dem Kapitel 2 wird der Forschungsgegenstand der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen im Kontext der Inklusion empirisch und theoretisch bestimmt. Nach einer Darstellung des Inklusionsdiskurses, dies einerseits im Kontext der Ratifizierung der UN-BRK aus einer menschenrechtlichen Perspektive und andererseits mit der damit einhergehenden erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Perspektive (siehe Kap. 2.1.1), folgt die Darstellung der Inklusionsforschung (siehe Kap. 2.1.2). Dabei werden Herausforderungen, Forschungslücken und -desiderate der Inklusionsforschung thematisiert, um darauf aufbauend eine Forschungsperspektive, die Inklusion und Exklusion selber als Forschungsgegenstand fokussiert, zu begründen.

Im folgenden Kapitel 2.2 wird die Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion herausgearbeitet. Begonnen wird mit einer Darstellung der Kritik an der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen (siehe Kap. 2.2.1) und der Argumentationsfigur der „Würdigung der Heterogenität“ als Gegenentwurf zu den Jahrgangsklassen (siehe Kap. 2.2.2). Anschließend folgt eine Darstellung des inklusionspädagogischen Potentials, dem eine empirische Perspektive auf die Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion entgegen gesetzt wird (siehe Kap. 3).

Die Bestimmung des Forschungsgegenstandes erfolgt in dem Kapitel 3.1 mit dem Fokus auf Schülerinteraktionen. Dabei ist bedeutsam, den Forschungsstand dahingehend zu reflektieren, welches Konzept von Schülerinteraktionen jeweils gemeint ist. Der Forschungsgegenstand wird diesbezüglich mit der Darstellung der Konzepte der Gegenseitigen Hilfe, des Kooperativen Lernens und Peer-Tutorings sowie der Schülerkooperation differenziert. Eine weitere Fokussierung des Forschungsgegenstandes wird in dem Kapitel 3.2 zum Erklären vollzogen. Diese Überlegungen werden anschließend in dem Erkenntnisinteresse und den Forschungsfragen verdichtet (siehe Kap. 3.3).

Dem folgt die für die Studie relevante theoretische und methodologische Grundlagendarstellung (siehe Kap. 4). Dies wird mit der Begründung einer rekonstruktiven Erkenntnisgenerierung (siehe Kap. 4.1), der Praxeologischen Wissenssoziologie (siehe Kap. 4.2) und der Dokumentarischen Methode (siehe Kap. 4.3) vollzogen. Die Forschungsmethodik der Dokumentarischen Videointerpretation wird in dem darauf folgenden Kapitel 5 mit der Skizzierung der Videographie in der Erziehungswissenschaft (siehe Kap. 5.1), der Darstellung der Erhebungssituation (siehe Kap. 5.2) und dem Erläutern der methodischen Schritte der Dokumentarischen Videointerpretation mit je einem empirischen Beispiel aus den Interpretationen veranschaulicht (siehe Kap. 5.3). Letzteres beginnt entlang der forschungsmethodischen Logik mit der Beschreibung

der Transkription (siehe Kap. 5.3.1), dem folgen die Fotogrammanalyse (siehe Kap. 5.3.2), die Formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufes (siehe Kap. 5.3.3), die Reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes (siehe Kap. 5.3.4) und schlussendlich die Interaktionsbeschreibungen, so wie sie für die Darstellung dieser Studie konzipiert wurden (siehe Kap. 5.3.5). Die Ergebnisdarstellung dieser Studie erfolgt dann im Kapitel 6 entlang der rekonstruierten Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, hier der Ko-Konstruktion (siehe Kap. 6.1), der Instruktion (siehe Kap. 6.2) und der Konkurrenz (siehe Kap. 6.3). Diese werden in dem anschließenden Diskussionskapitel bezüglich der Spannungsverhältnisse, die sich zwischen den Programmatiken der Jahrgangsmischung im Kontext der UN-BRK und den lernförderlichen Erwartungen an Schülerinteraktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aufspannen, erneut reflektiert und in fünf zentrale theoretische Überlegungen überführt. Diese beziehen sich auf die Kategorie ‚Jahrgang‘ in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (siehe Kap. 7.1), gegenstandsbezogene Erkenntnisse zu den Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen (siehe Kap. 7.2), das Erklären in Schülerinteraktionen (siehe Kap. 7.3), Hetero- und Homogenität als Konstruktionen (siehe Kap. 7.4) sowie Inklusionen und Exklusionen als analytische Dimension in den Interaktionen (siehe Kap. 7.5). Dabei werden zugleich Grenzen dieser Studie benannt und Forschungs Herausforderungen für die Unterrichtsforschung, resp. in Bezug auf Inklusion und Exklusion, aufgezeigt.

2 Theoretische und empirische Bezüge

Seit den 1970er Jahren finden sich empirische Hinweise darauf, dass die Heterogenität der Lerngruppe – trotz äußerer Differenzierung im Schulsystem – als konstitutives Merkmal jeden Unterrichts gegeben ist (vgl. u.a. Ingenkamp 1969). Die Umstrukturierung jahrgangshomogener in jahrgangübergreifende Lerngruppen kann dabei als ein Versuch verstanden werden, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. Götz & Krening 2014). Die „unlimitierte Heterogenität“ (Wocken 2013, S. 200) der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen erfährt insbesondere in dem inklusiven Unterricht eine Intensitätssteigerung (vgl. Hackbarth & Martens 2017). Folgerichtig werden damit Konzeptionen zu hinterfragen sein, in denen Unterricht „in einer gleichschrittigen lehrergesteuerten Form arrangiert ist“ (Budde et al. 2016, S. 36). Die jahrgangübergreifende Organisation des Unterrichts könnte dabei mit der Aufnahme aller Kinder in die Grundschule, dem Ermöglichen flexibler Lernzeiten ohne Klassenwiederholungen eine Möglichkeit sein, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. Prengel 2008; Götz 2008; Carle & Metzen 2014).

Für eine Diskussion des Potentials der Jahrgangsmischung im Kontext der Inklusion wird im folgenden Kapitel 2.1 der Inklusionsdiskurs mit seinen theoretischen und empirischen Perspektiven skizziert. Die Darstellung der Jahrgangsmischung erfolgt im Kapitel 2.2 vor allem mit dem Fokus auf die Begründungsfigur der Heterogenität vs. der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen. Anschließend wird die inklusionspädagogische Perspektive geschärft und mit Forschungsergebnissen zu einer inklusionspädagogischen Jahrgangsmischung konfrontiert (siehe Kap. 2.3).

2.1 Inklusion in Schule und Unterricht

Inklusion ist in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahre 2009 zu einem viel und breit diskutierten Begriff avanciert (vgl. u.a. Feuser 2012, 2015; Heinrich et al. 2013; Moser 2013; Lindmeier & Lütje-Klose 2015; Sturm 2015b; Budde & Hummrich 2015a). In erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird vor allem die Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation von Schüler*innen mit Behinderung und/oder marginalisierten bzw. vulnerablen Kindern und Jugendlichen in je unterschiedlichen Dimensionen fokussiert (vgl. u.a. Lindmeier & Lütje-Klose 2015). Inklusion als politische Strategie ist dagegen auf einer bildungspolitischen Ebene vor allem mit Schulformentscheidungen und Ressourcenverteilungen verbunden. Um die im Kontext dieser Studie für Schule und Unterricht relevanten Inklusionsdiskurse herauszuarbeiten und gleichzeitig darzustellen, in welcher Relation diese zu dem Forschungsgegenstand der Schülerinteraktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen stehen, wird im Folgenden vor allem das Verständnis und Verhältnis von Inklusion und Behinderung beleuchtet (siehe Kap. 2.1.1). Diese damit verbundene Einschränkung des Inklusionsdiskurses auf dis/-ability legitimiert sich hier durch den Forschungsgegenstand, das Forschungsfeld und die explizite Bezugnahme auf ein menschenrechtliches Inklusionsverständnis im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention.

Neben einem dann folgenden Überblick zur aktuellen Inklusionsforschung werden explizit die Forschungen ausgewählt, die inklusive Settings und den Unterricht in seinem konkreten Vollzug fokussieren. Des Weiteren geht es darum, Spezifika der Inklusionsforschung für die forschungsmethodische Ausarbeitung einer rekonstruktiven Inklusionsforschung herauszuarbei-

ten, um dann anschließend das für diese Studie vorgeschlagene Vorgehen mit Blick auf Inklusion und Exklusion bzw. Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen zu begründen. Der dabei ebenso relevante Diskurs um Exklusion, z.B. im Kontext sozialer Ungleichheit (vgl. hierzu u.a. Kronauer 2015; Hopf & Kronauer 2016), wird im Kontext dieser Studie vernachlässigt, auch wenn auf der Ergebnisebene Exklusionen als analytische Dimension als ebenso bedeutsam für eine Reflexion der Inklusionsforderung beleuchtet werden.

2.1.1 Inklusionsverständnisse

Inklusion ist ein „facettenreicher Begriff“ (Liebers & Seifert 2014, S. 33), der in seiner „Unbestimmtheit“ (Budde et al. 2016, o.S.) theoretisch bisher nicht hinreichend geklärt ist, auch wenn zumindest zwischen einem weiten und engen Verständnis von Inklusion bzw. der Relevanz für die damit assoziierte Bezugsgruppe unterschieden wird. Für den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs sind insbesondere die Bezugnahme auf die Integrationsbewegung (vgl. Eberwein 1998; Eberwein & Knauer 2009, 1998; Prengel 2006; Preuss-Laussitz 2011), die internationale Sonderpädagogik (vgl. u.a. Erdélyi et al. 2012) sowie die interkulturelle und Migrationspädagogik (u.a. Prengel 2006; Diehm & Panagiotopoulou 2011) bedeutsam.

Hinz (2002) folgend, ist Inklusion assoziiert mit dem „Einbezogenensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft [...] unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten“ (ebd., S. 356). Aus dieser Perspektive heraus begründet sich die „Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie“ (ebd., S. 357), die Trennung von Schüler*innen in normale und die ‚Anderen‘.

Das Konzept der Inklusion versteht sich demgegenüber als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat. In ihr sind unterschiedlichste Dimensionen von Heterogenität vorhanden. [...] Pädagogisch ist dann nicht mehr feststellbar, wo im kontinuierlichen Spektrum von Gleichheit und Verschiedenheit ‚das deutsche Kind‘ endet und ‚das ausländische Kind‘ beginnt, wo ‚die weibliche Rolle‘ endet und die ‚männliche‘ beginnt oder wo der Beginn von ‚sozialer Benachteiligung‘, ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ oder anderem ‚Anderssein‘ auszumachen wäre (Hinz 2002, S. 357).

Diese Ausweitung der Inklusion auf ‚Heterogenität als Normalität‘ (vgl. Deppe-Wolfinger et al. 1990; Hinz 2002; Prengel 2006) ist eine Perspektive, die als „weites“ Verständnis von Inklusion beschrieben wird (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8). Konträr dazu – im Sinne einer „Verengung“ – ist eine Perspektive auf Inklusion, in der vor allem behinderungsbezogen argumentiert wird. Werning und Arndt (2015) zeigen, dass

durch die alleinige Fokussierung auf Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf andere Aspekte von Verschiedenheit, die sich ebenfalls auf die Teilhabe an Bildung auswirken können, aus dem Blickfeld geraten können, wie z.B. der sozio-kulturelle Hintergrund der Familie des Schülers oder der Schülerin (ebd., S. 56).

Auch Budde und Hummrich (2015, S. 33) weisen darauf hin, dass eine „Engführung“ des Teilhabebegriffs auf Menschen mit Behinderungen einseitig und affirmativ sei. Nicht nur, dass der Inklusionsbegriff mit dem als so verstandenen sonderpädagogischen Thema eine „unterkomplexe Schieflage“ (ebd.) erfährt, so fehlt ihm in dieser Perspektive auch die „analytische Bestimmtheit“ (ebd.). Sonderpädagogische Förderangebote würden im Rekurs auf den Behinderungs-begriff eine Differenz zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen aufrechterhalten (ebd., S. 35; vgl. hierzu auch Hinz 2002).

Wenn im Gegensatz dazu Inklusion als Postulat aus der universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee hergeleitet wird, mithilfe erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände gefasst wird und sich als Gegenentwurf zu einem exkludierenden Bildungssystem versteht, muss erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung neben der Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung entsprechend auch andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen, wie etwa Ethnizität, Milieu, Geschlecht (Budde & Hummrich 2015a, S. 36).

An dieses weite und zudem relationale Verständnis von Inklusion und Exklusion anschlussfähig ist eine dritte Perspektive auf Inklusion, die sich weder allein auf Behinderung noch auf Heterogenität konzentriert. Dieses Verständnis sensibilisiert für marginalisierte bzw. vulnerable Gruppen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8f.). Für das Bildungssystem geht es insbesondere in dieser Perspektive um die „Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9).

Im Anschluss an die britische Forschergruppe um Ainscow (2008) findet sich in diesem Diskurs ebenso die Assoziation von Inklusion als Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von Teilhabe und Partizipation sowie Exklusion als Behinderung dieser (vgl. Sturm 2015a,c; Wernig & Arndt 2015). Sturm (2015a, S. 223) verweist darauf, dass überdauernde Formen von Exklusion ein Erfahrungswissen generieren, das sich wiederum für die von diesem Ausschluss betroffenen Menschengruppen als Milieudimension manifestieren kann. Dieser Hinweis macht deutlich, dass Teilhabe und Diskriminierung sich auch im konkreten Vollzug in der Handlungspraxis zeigen und damit zugleich auf einer empirischen Ebene zu verorten sind. Somit lassen sich Inklusion und Exklusion als analytische Dimensionen der Forschung verstehen (vgl. hierzu Budde & Hummrich 2013, 2015a,b; Sturm 2013, 2015a,c).

Die relationale Dimension von Inklusion und Exklusion wird auch in einer systemtheoretischen Perspektive aufgegriffen (vgl. u.a. Farzin 2006; Urban 2009; Wänsing 2009; Moser 2013; Pühr 2013; Stichweh 2016). Hier wird Inklusion im Schulsystem als gegeben angesehen, da durch die gesetzliche Schulpflicht „alle Heranwachsenden einer Generation der Logik des Bildungssystems“ (Tenorth 2013, S. 7) unterworfen sind. Inklusion und Exklusion sind in einem systemtheoretischen Verständnis „hierarchisierende Oppositionen“ (Stichweh 2013, o.S.; vgl. hierzu auch Seitz 2014), die die Spezifika der „Weltgesellschaft“ verdeutlichen. Ein „soziales Außen“ ist damit nicht existent, weil die im System vollzogenen Ausschlüsse „in neuen Formen als Inklusionen in sich inkorporiert“ (Stichweh 2013, o.S.) werden. Dies hat auch dann Gültigkeit, wenn Formen und Strukturen der Exklusion, wie z.B. die brasilianischen Favelas, zum Anlass einer systemtheoretischen Analyse von Inklusion und Exklusion genommen werden.

Die brasilianische *Favela*, die Luhmanns pessimistische Überlegungen zu Inklusion und Exklusion inspiriert hatte, ist vermutlich nicht, wie Luhmann dies noch gedacht hatte, ein stabil abgesonderter Exklusionsbereich; sie ist vielmehr mitten in der Gesellschaft und mitten in den Städten (in Rio de Janeiro auf den Hügeln innerhalb der Stadt) ein Zentrum des Hervorbringens immer neuer und vielfach devianter Inklusionen und Vernetzungen. Sie unterläuft die funktionale Differenzierung und setzt sie lokal außer Kraft (wie dies die Kurzschlüsse kriminellen Handelns auch anderswo vielfach tun). Aber sie speist das, was sie erfindet, wieder in die Gesellschaft und in deren globale Funktionssysteme ein (Stichweh 2013, o.S., H.i.O.).

Eine weitere Perspektive, die insbesondere in Deutschland den Inklusionsdiskurs stark voran getrieben hat und auch die dargestellte systemtheoretische Theorie um zumindest humanistische Aspekte erweitert, ist aus der Bewegung der Menschenrechte entstanden. Inklusion ist hier eng

mit der Erklärung von Salamanca (1994) auf der „World conference on special needs education“ (UNESCO 1994) und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die BRD (2009) verbunden (vgl. u.a. Degener 2015). Inklusion durchzieht als „neuer Leitbegriff“ (Bielefeldt 2012, S. 157) – zumindest in der englischsprachigen Version – die UN-BRK. In der deutschen – und auch französischen – Übersetzung findet sich statt Inklusion der Begriff der Integration bzw. *intégration*, was vor allem von Behindertenverbänden und der Fachwelt kritisiert wird und zu einer „Schattenübersetzung“ (Netzwerk Artikel) geführt hat (vgl. Bielefeldt 2012); in dieser werden die Begriffe der Integration/integrativ als Inklusion/inklusiv übersetzt. Argumentiert wird hier mit einem Verständnis von Behinderung, das sich in einer menschenrechtlichen Perspektive auf eine allumfassende Normalität des menschlichen Lebens und damit auch auf eine „Manifestation gesellschaftlicher Vielfalt“ (Bielefeldt 2012, S. 160) bezieht. So ist die UN-BRK

nicht etwa eine Sonderkonvention für einen vorab definierten Kreis behinderter Menschen, sondern sie entwickelt die universalen menschenrechtlichen Standards so weiter, dass diese einen angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit dem Thema Behinderung anleiten können (Bielefeldt 2012, S. 159).

Das umfasst sowohl die Anerkennung von Behinderung als Normalität menschlichen Lebens als auch die Aufmerksamkeit auf strukturell bedingte Zugangs- und Partizipationseinschränkungen (Bielefeldt 2009, S. 6). Auf einer begrifflichen Ebene findet sich das auch in der Unterscheidung zwischen *impairment* und *disability* wieder (Bielefeldt 2009, 2012; vgl. hierzu den Diskurs der *disability studies*, z.B. Waldschmidt 2010). *Impairment* markiert dabei die psychischen, physischen, mentalen oder sensorischen Beeinträchtigungen. Diese sind in dem Begriff der Behinderung durchaus präsent, allerdings zu trennen von der gesellschaftlichen Praxis des Umgangs mit den Beeinträchtigungen (vgl. Bielefeldt 2009, S. 9). Letztere bestimmt die *disability*, was auf die Dimension der gesellschaftlichen Konstruktion von Behinderung verweist.

Behinderung in diesem Sinne als gesellschaftlich konstruiert zu begreifen, bildet die Voraussetzung dafür, dass man sie als strukturelles Unrecht adressieren kann (Bielefeldt 2009, S. 9).

Mit diesem als menschenrechtlich bezeichnetem Modell leitet die UN-BRK nach Degener (2015) „eine neue Ära in der internationalen Behindertenpolitik ein“ (ebd., S. 55). Damit verbunden ist der Paradigmenwechsel vom medizinischen über das soziale zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung. In einer medizinischen Perspektive wird

Behinderung als individuelles Phänomen betrachtet, dem mit medizinischen, therapeutischen und sonderpädagogischen Maßnahmen zu begegnen ist (Degener 2015, S. 63; vgl. hierzu auch Bielefeldt 2012; Hinz 2002).

Das soziale Modell forciert Behinderung vor allem als sozial konstruiertes Phänomen bzw. zeigt auf, wie die „Gruppe behinderter Menschen sozial konstruiert wird“ (ebd., S. 64f.). Dagegen „kann das menschenrechtliche Modell von Behinderung verständlich machen, warum Menschenrechtsfähigkeit Nichtbehinderung nicht voraussetzt“ (ebd., S. 64); somit umfasst das menschenrechtliche Modell den gesamten Menschenrechtskatalog (ebd.).

Es ist vor allem dem sozialen Modell zu verdanken, dass auf Diskriminierungen im Kontext von Behinderungen und Schulformen aufmerksam gemacht wurde. In dieser Perspektive können „die Sonderschulen als eine mit dem Apartheid-System vergleichbare Segregation“ (Degener 2015, S. 64) bewertet werden. Sowohl wissenschaftliche Studien als auch Erfahrungsberichte Betroffener und Angehöriger verweisen auf „eine nach wie vor fortdauernde Stigmatisierung

und strukturelle Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen“ (Kardoff von 2012, S. 119). Diese Perspektive, „dass Behinderung durch gesellschaftliche Prozesse der Nichtanerkennung und Ausgrenzung hergestellt wird“ (Köbsell 2015, S. 118), ist vor allem den Disability Studies zu verdanken (vgl. Waldschmidt & Schneider 2007; Dederich 2007; Pfahl & Köbsell 2014). So machten insbesondere die Disability Studies, die sich in den 1970er Jahren als „politische Behindertenrechtsbewegung“ (Köbsell 2015, S. 116) entwickelten, darauf aufmerksam, dass die Praxis des Separierens – wie z.B. in den Sonderschulen – zugleich separierende Denk- und Handlungsstrukturen hervorbringt.

Sonderbeschulung und -pädagogik werden als zentraler Teil des Behinderungsprozesses angesehen, als das Vorenthalten von Menschenrechten (Köbsell 2015, S. 121).

Für den Bildungsbereich ist insbesondere der Artikel 24 der UN-BRK relevant. In den UNESCO-Papieren wird hier ein menschenrechtlich verankertes Recht auf den Besuch der regulären Schule für alle Kinder formuliert. Die Vertragsstaaten

recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning (...) In realizing this right, States Parties shall ensure that:

(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability (UN 2006).

Mit Blick auf Inklusion als Recht auf Bildung und zugleich als Pflicht zum Schulbesuch, zeigt sich in einer internationaler Perspektive, dass alleinig der Besuch einer Schule nicht in allen Ländern – insbesondere nicht für Kinder mit Behinderungen – selbstverständlich ist (vgl. Speck 2016). Zudem wird in einem internationalen Forschungsüberblick von Löser und Werning (2013) deutlich, dass

nicht die Platzierung in den Vordergrund gerückt, sondern eine Veränderung der Schulkultur und des Unterrichts gefordert, insbesondere indem die Heterogenität der Schülerschaft aufgegriffen wird (ebd., S. 22).

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung, resp. der Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken, ist der Index für Inklusion relevant, dies insbesondere in Orientierung an der britischen Forschergruppe um Booth und Ainscow (2002, 2006; vgl. auch Dyson 2010; für die deutsche Übersetzung und Adaption der Schul- und Unterrichtsebene siehe Boban & Hinz 2003, 2007, 2012, 2014). Der Index für Inklusion konkretisiert sich in den drei übergeordneten Kategorien: 1. Schaffen inklusiver Kulturen (über das Bilden von Gemeinschaft und dem Verankern inklusiver Werte); 2. Etablieren inklusiver Strukturen (über die Entwicklung einer Schule für alle und der Unterstützung für Vielfalt); 3. Entwickeln inklusiver Praktiken (über Lernarrangements und das Mobilisieren von Ressourcen) (vgl. Boban & Hinz 2014). Kritische Argumente finden sich hier vor allem bzgl. der Programmatik der Umsetzbarkeit dieses sehr umfassenden und komplexen Programms bzw. Fragenkatalogs, das zudem vor allem auf Einstellungsänderungen forciert (vgl. Puhr 2013, S. 19; siehe auch Dannenbeck & Dorrance 2009; Heinrich et al. 2013).

Die Praxis aber – und damit ist hier vor allem die Schule gemeint – hat Mühe, die Basisvoraussetzungen überhaupt zu schaffen. Sie sieht sich weithin mit Bedingungen konfrontiert, die einfach nur unzulänglich zu nennen sind. Wenn es dann oft heißt, es liege eben vor allem (oder sogar nur!) an der Einstellung, die man ändern müsse, ist ein gewisser Unmut bei den Lehrpersonen verständlich (Puhr 2013, S. 19).

Die Veränderungsnotwendigkeit schulischer Strukturen wird hier nicht thematisiert. So würde das menschenrechtliche Modell von Behinderung und die sich darauf begründende Perspektive auf die Sonderschulen bzw. auch die Sonderpädagogik weitreichende Veränderungen nach sich ziehen. Inwieweit der von Heinrich et al. (2013, S. 73f.) angesprochene Veränderungsdruck auf das Bildungssystem sich aber tatsächlich in transformativen Strategien, hier z.B. als Umstrukturierungen im Bildungssystem, äußern wird, ist angesichts der aktuellen bildungspolitischen Praxis noch fraglich. Das kann exemplarisch an dem Diskurs um die sogenannten Inklusionsquoten, hier zumeist in einer bildungspolitischen Strategie und mit Bezug auf die Gutachten von Klaus Klemm (2015) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, aufgezeigt werden.

Inklusionsquoten geben Auskunft über den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Regelschulen. Demnach besucht fast jede dritte Schüler*in mit Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 eine Regelschule, was sich wiederum in einem Anteil von 31,4 Prozent konkretisiert (Klemm 2015, S. 6). Damit wäre die Inklusionsquote gegenüber dem Schuljahr 2008/09 (18,4 Prozent) um 71 Prozent gestiegen. Es finden sich Hinweise darauf, dass diese Inklusionsquoten im bildungspolitischen Diskurs als Erfolgsnachrichten interpretiert werden und als Legitimierungsgrundlage für den Erhalt von Förderschulen kommuniziert werden. In Hessen wird z.B. in der Pressemitteilung des Kultusministeriums mit Bezug auf die Inklusionsquoten bekannt gegeben, dass die Inklusion in Hessen auf „einem guten Weg“ (HKM 2012) sei. Weiter heißt es von der damaligen Kultusministerin Henzler (2012), dass

die Expertise der Förderschulen wird auch weiterhin gefragt bleiben und die Eltern werden auch künftig für Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule wählen können. Im Mittelpunkt steht immer das Wohl des einzelnen Kindes, das fordert auch die UN-Behindertenrechtskonvention (HKM 2012).

Nicht nur, dass in dieser bildungspolitischen Perspektive menschenrechtlich begründete Forderungen, aber auch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, verkehrt werden, so fehlen in der Pressemitteilung auch die sogenannten Exklusionsquoten. Diese geben den Anteil an Schüler*innen wieder, die weiterhin eine Förderschule besuchen. Das gilt ebenso für die sogenannte Förderquote, d.h. den gesamten Anteil an Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf institutionalisiert zugeschrieben wird. Setzt man diese Quoten in ein Verhältnis, dann zeigt sich eine gegenläufige Interpretation der sogenannten Inklusionsquoten.

So ist die Exklusionsquote, die im Schuljahr 2008/09 bei 4,9 Prozent lag, nur auf 4,7 Prozent zurückgegangen. Vor Inkrafttreten der UN-Behindertenkonvention war die Exklusionsquote sogar niedriger (2001/02: 4,6 Prozent) als heute. Die fast gleichbleibenden Schüleranteile an Förderschulen trotz steigender Inklusionsanteile lassen sich durch höhere Förderquoten erklären. Bundesweit wird bei immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Zwischen 2008/09 und 2013/14 ist diese Quote von 6,0 auf 6,8 Prozent und damit um 13 Prozent gewachsen (Klemm 2015, S. 6).

Neben diesem der menschenrechtlichen Forderung diametral verlaufenden statistischem Anstieg der Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogischen Förderung, stellt sich aus einer pädagogischen Perspektive auch die Frage danach, welche Aussagen sich aus Inklusionsquoten über Schüler*innen, Lehrkräfte, Unterricht und Schulen treffen lassen und wie die jeweilige Lebens- und Lernbedingungen sich in den konkreten Situationen, hier insbesondere unter teilhaberelevanten Aspekten, zeigen (vgl. Hinz 2002, S. 356). So ist es verkürzt, „Inklusion auf physische Aspekte der gemeinsamen Beschulung zu reduzieren“ (Sturm 2016b, o.S.). Nach Dannenbeck (2015) ist

die Aufgabe einer inklusionsorientierten Entwicklung nicht als Erhöhung von Inklusionsquoten zu fassen, sondern in der Ermöglichung gleichwürdiger und diskriminierungsfreier Teilhabe über den Lebensraum Schule hinaus zu sehen (Dannenbeck 2015, S. 236).

Mit den Inklusionsquoten – in Bezug auf Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in den Regelschulen – wird zudem ein essentialisierendes Behinderungsverständnis aufgerufen, was den Kindern und Jugendlichen selber zugeschrieben wird (vgl. Dannenbeck 2015; Sturm 2016b) und zudem auf einer binären Logik von Behinderung und Nichtbehinderung aufbaut. Die Institution Schule wird in diesem Verständnis als Konstruktionsort von Behinderung ausgeblendet. Dabei kommt „es im Zuge einer solchen Reproduktion binärer Logik zu Inklusionsgewinnern und Inklusionsverlierern“ (Dannenbeck 2015, S. 240). Ein menschenrechtlich begründeter Paradigmenwechsel wird in dieser Orientierung an Inklusionsquoten und den binären Kodierungen von behindert/nichtbehindert bzw. nicht-/sonderpädagogischer Förderbedarf nicht vollzogen (vgl. auch Sturm 2016b). Dies gilt ebenso für den erziehungswissenschaftlich begründeten Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion (vgl. Hinz 2002; Reiser 2003; Schnell & Sander 2004; Hinz et al. 2008; Prengel 2011; Katzenbach 2015).

Integration – im Sinne der lediglich räumlichen Verlagerung von Sonderpädagogik in die Allgemeine Schule ohne weitere Veränderung (Hinz 2002, S. 354),

stabilisiert eher das bestehende sonderpädagogische System und verhindert den Paradigmenwechsel (ebd.; vgl. auch Löser & Werning 2015).

2.1.2 Empirische Perspektive auf Inklusion

Ein Forschungsüberblick zur Inklusionsforschung kommt nicht ohne Bezüge auf die Integrationsforschung aus (vgl. hierzu u.a. Heimlich 2003; Schnell & Sander 2004; Eberwein & Knauer 2009). So finden sich seit den 1970er Jahren Forschungen zum gemeinsamen Unterricht (vgl. u.a. Heyer et al. 1997; Hinz 1998; Riedo 2000; Merz-Atalik 2001; Haerberlin et al. 2003; Preuss-Lausitz 2005; Wocken 2005). Das spiegelt sich auch in den seit 1987 statt findenden Integrations- bzw. Inklusionsforschertagungen und den damit verbundenen Publikationen wieder (vgl. auch Deppe-Wolfinger & Preuss-Lausitz 2007). Wird den Studien im Detail nachgegangen, finden sich durchaus unterschiedliche Bedingungen des Gelingens bzw. Scheiterns des gemeinsamen Unterrichts. Insgesamt kann aber mit Preuss-Lausitz (2011) konstatiert werden, dass die Forschungen zeigen, dass ein

gemeinsamer Unterricht offenkundig; so die Forschung relativ einheitlich, ein gutes Klassen- und Schulklima fördert, die Lern- und Kooperationsfreude der Kinder stärkt, zu höherer Berufszufriedenheit von Lehrkräften führt und die Schulzufriedenheit auch der Eltern erhöht (Preuss-Lausitz 2011, S. 175).

Ähnlich wie in der Integrationsforschung werden auch den inklusiven Settings – in Abgrenzung zu den Förderschulen und in Bezug auf die Lernerfolge – in der Regel bessere bzw. zumindest gleich gute Ergebnisse bescheinigt. Das betrifft insbesondere den Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Liebers & Seifert 2014; hierzu auch Wocken 2005; Büttner et al. 2012; Müller & Prengel 2013; Trumpa & Franz 2014; Gebhardt 2015).

In den Bestandsaufnahmen internationaler und nationaler Studien zum gemeinsamen Lernen in inklusiven Settings werden Herausforderungen und Probleme thematisiert, die kennzeichnend für die aktuelle Inklusionsforschung sind (zu quantitativen Befunden in der Grundschule: vgl. Liebers und Seifert 2014, S. 33; zu qualitativen Befunden: vgl. Merl und Winter 2014, S. 47ff.; zum Se-

kundarebereich: vgl. Gebhardt 2015). Einerseits lässt sich eine begriffliche Vielfalt und Ungenauigkeit um das, was mit Inklusion gemeint ist und welches Verständnis von Behinderung und Inklusion für die Forschung leitend ist, ausmachen (vgl. Liebers & Seifert 2014, S. 34). Andererseits zeigt sich eine Varianz der Zielgruppe, sowohl in der Begrifflichkeit als auch in der Bestimmung.

Es ist daher nicht immer eindeutig festzustellen, welche Förderschwerpunkte in die Untersuchungen einbezogen wurden und wie stark ausgeprägt der Förderbedarf ist (Liebers und Seifert 2014, S. 34).

Eine strukturell ähnliche Varianz lässt sich auch für die Art und Weise der inklusiven Beschulung – „von der ‚Einzelintegration‘ bis hin zur heterogenen Lerngruppe mit einem Mehr-Lehrpersonen-System“ (Liebers & Seifert 2014, S. 34) – feststellen, so dass auch dies die Vergleichbarkeit von Studien erschwert (ebd.). Auch findet sich in den Forschungen überwiegend eine binäre Logik der Integration bzw. „Einpassung“ behinderter Menschen in das Regelsystem (vgl. Merl & Winter 2014, S.56). Dabei wird vorrangig in Regelschulen geforscht, die nicht explizit inklusiv arbeiten; zudem finden weitere Differenzlinien in der Forschung wenig Berücksichtigung (vgl. Merl & Winter 2014, S. 56).

Eine weitere Herausforderung der Inklusionsforschung betrifft die Ebene der Professionalisierung von Lehrkräften für den inklusiven Unterricht. Durch den Anspruch auf inklusiven Unterricht als Regelunterricht sind die Akteure im Schulsystem vor bedeutende Herausforderungen gestellt. Diese ergeben sich einerseits aus der Notwendigkeit veränderter pädagogischer und didaktischer Unterrichtskonzeptionen bezogen auf Fachlichkeits- und Leistungsaspekte (vgl. u.a. Riegert & Musenberg 2015); andererseits – und grundsätzlicher – entstehen Herausforderungen aus den Ambivalenzen bzw. Antinomien, die sich aus dem Verhältnis menschenrechtlicher und pädagogischer Normen auf der einen und den strukturellen Bedingungen schulischer Bildung und ihrer Praxis auf der anderen Seite ergeben (vgl. Hackbarth & Martens 2017). Die Leistungsorientierung und das auf Selektivität ausgerichtete Schulsystem erzeugen insbesondere in der Sekundarstufe im Hinblick auf die Bildungsfunktion der Schule Widersprüche (vgl. Werning & Arndt 2015; Sturm 2016a). Hier wären Unterrichtskonzepte und Schulstrukturen nötig, die das Lernen aller Schüler*innen – unter Berücksichtigung einer „unlimitierten Heterogenität“ (Wocken 2013, S. 200) – ermöglichen und dabei auch „Mechanismen affektiver Ablehnung für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf“ (Liebers & Seifert 2014, S. 41) berücksichtigen und zu mildern vermögen.

Forschungsdiesiderate der Inklusionsforschung werden des Weiteren in der Entwicklung geeigneter Messinstrumente und Verfahren für das Erfassen von Lernzuwächsen aller Schüler*innen sowie in der Berücksichtigung von Schüler*innen als Akteur*innen in der Forschung gesehen (vgl. u.a. Buchner et al. 2016). Darüber hinaus verweist Rabenstein (2016) darauf, dass die Sachdimension in der Erforschung inklusiven Unterrichts, also die fachlichen Lehr- und Lernprozesse, bisher „nur wenig konturiert, zudem fach- und stufendidaktisch nicht ausbuchstabiert“ sind (ebd., S. 242). Dabei ist gerade die Frage, wie „heterogene Sachbezüge in einem zieldifferenten Unterricht [...] prozessiert werden“ (ebd., S. 242) eine relevante Frage für die Unterrichtsforschung. In gemeinsamer Forschung von Fachdidaktik und Sonderpädagogik müssten stärker, so ein Vorschlag von Moser und Kipf (2015),

inhaltsbezogene Problemstellungen fokussiert werden, wie z.B. die Generierung der Unterrichtsgegenstände im Fachunterricht (auch Aufgabenformate) auf verschiedenen Abstraktionsebenen in Verbindung mit einer Rekonstruktion (fach-)didaktischen Handelns (ebd., S. 33; vgl. auch Riegert & Musenberg 2015).

Zudem braucht es qualitative Studien, die die quantitativen Befunde vertiefen und neue Theorien über inklusives Lernen generieren können (vgl. Liebers & Seifert 2014). Auch sind

systematische Interventionsstudien zur Inklusion von Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen, intensiveren Formen geistiger und schwerere Mehrfachbehinderungen oder intensiven Formen von Verhaltensauffälligkeiten (Liebers & Seifert 2014, S. 42),

sowie Panelstudien über die gesamte Lebensspanne nötig (ebd., S. 42). Merl und Winter (2014, S. 57) machen darauf aufmerksam, dass qualitative Studien sich zumeist auf Einzelfälle fokussieren und damit verallgemeinerbare Aussagen über den Einzelfall hinaus verstärkt werden müssten. Im Folgenden werden ausgewählte Studien in ihrer Relevanz für den Inklusionsdiskurs und die -forschung vorgestellt und diskutiert.

In einer umfassenden quantitativen Studie vom IQB aus dem Jahr 2011 wurden in einem Ländervergleich in der Primarstufe Kompetenzen von Schüler*innen mit einem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung für die drei Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung an Regel- und Förderschulen mit standardisierten Leistungstests erhoben und verglichen (vgl. Kocaj et al. 2014). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich herkunftsbedingte Bildungsnachteile mit dem Besuch der Förderschule institutionell verstärken (vgl. hierzu Wocken 2005; Gomolla & Radtke 2009). So ergeben sich signifikante Gruppenunterschiede in Abhängigkeit von der Schulart „für die kognitiven Grundfähigkeiten, die Bildungsaspirationen der Eltern und den sozialen Status der Familien“ (Kocaj et al. 2014, S. 175). Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf weisen an Regelschulen einen günstigeren sozio-kulturellen Hintergrund und höhere kognitive Grundfähigkeiten auf als an den Förderschulen, insbesondere bezogen auf den Förderschwerpunkt Lernen (ebd., S. 182). Zugleich bestätigt sich eine Überrepräsentanz von Schüler*innen mit einem Einwanderungshintergrund an den Förderschulen (vgl. hierzu auch Wocken 2005, 2007). In Bezug auf die Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören und Mathematik zeigen sich deutliche Vorteile an den Regelschulen, hier insbesondere für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kocaj et al. 2014, S. 181; ähnliche Ergebnisse zu dem Förderschwerpunkt Lernen finden sich bei Haerberlin et al. 2003; Wocken 2005). Für den Förderschwerpunkt Sprache fallen die Unterschiede etwas geringer aus. Sie „entsprechen im Kompetenzbereich Lesen aber dennoch knapp einem halben Schuljahr und im Zuhören unter einem Schuljahr zugunsten der Kinder in Regelschulen“ (ebd., S. 181). Für das Fach Mathematik konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (ebd., S. 181).

Ähnlich lässt sich die Studie zu dem „Rügener Inklusionsmodell“ (RIM) (Voß et al. 2016) einordnen. Dort wurden mit dem Response-to-Intervention Ansatz als inklusiv bezeichnete Strukturen verglichen mit Förderstrukturen, die sich in Diagnose-Förderklassen bzw. Sprachheilgrundschulen zeigen.

Der abschließende Systemvergleich RIM versus bisherige Förderstrukturen geht bezüglich des Förderschwerpunkts Lernen eindeutig, im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung tendenziell zugunsten des RIM aus; im Förderschwerpunkt Sprache sind beide Fördersysteme als gleichsam wirksam anzusehen (Voß et al. 2016, S. 133).

Deutlich wird in diesen Studien, dass die Daten differenziert nach Förderschwerpunkten interpretiert werden. So ist darstellbar, dass die Effekte für die Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Sprache am wenigsten signifikant unterschiedlich ausfallen. Zu reflektieren ist die Tendenz, aus den besuchten Schulformen mit den entsprechenden Fördermöglichkeiten Ergebnisse bzgl. der Lernergebnisse zu generieren. Das verdeutlicht – ähnlich wie es für die Interpretation der Inklusionsquoten dargestellt wurde – einen Fokus der Forschung alleinig auf die besuchte Schulform. Dabei bleibt weiterhin fraglich, was unter Inklusion verstanden wird, wie sich die

Handlungspraxis gestaltet und ob es sich nicht eher lediglich um einen ‚Austausch‘ der Begriffe der Integration und Inklusion handelt:

Der deutlichste Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen dürfte darin bestehen, dass bei Prävention der Anschluss an die allgemeine Entwicklung angestrebt wird und Inklusion genau die Freiheit für das Gegenteil postuliert, nämlich die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen (Hinze 2013, S. 6).

Insbesondere in dem RIM wird die kritisierte sonderpädagogische Verengung der Inklusion, sowie eine binäre Kodierung sowie Essentialisierung von Behinderung deutlich (vgl. hierzu auch Budde 2015; Hinze 2002, 2013).

Damit bleiben nahezu alle anderen Differenzlinien außerhalb der Betrachtung – bestenfalls soziale Differenzen, evtl. auch Gender kommen hier noch vor (Hinze 2013, S. 5).

Eine weitere Kritik bezieht sich auf das diesem Ansatz zugrunde liegende Modell des Response-to-Intervention (RTI) (vgl. hierzu Voß et al. 2016). Dieses Modell folgt einem behavioristischen Zugang mit einer linearen Vorstellung von Lernen, was wiederum auf eine Normalentwicklung abzielt (vgl. Hinze 2013). Damit wird ein Behinderungsverständnis aufgerufen, dem eher eine medizinische Perspektive zugrunde liegt (vgl. Degener 2015). Zum anderen sind nach Hinze (2013) mit dieser Ausrichtung an einem „normalen“ Lernen Macht und Hierarchisierungen verbunden, die wiederum vor der Folie der Inklusion als Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von Teilhabe fragwürdig erscheinen.

So wird eine massive Hierarchie zu den Schüler_innen konstruiert, die letztlich zu eher passiven Empfänger_innen ihrer ‚individuellen Förderung‘ mit allen pädagogisch-aggressiven Untertönen werden [...] All das steht im krassen Widerspruch zu Inklusiver Pädagogik mit ihrer Vorstellung des Lernens als aktivem, wenn nicht sogar expansivem Prozess, der Akzeptanz individueller Lernwege und der Begleitung (einschließlich produktiver Reibung) zwischen allgemeinen Entwicklungsvorstellungen und individuellen Ausformungen von Interessen, Lernschritten und Lernwegen in positiver Interdependenz (Hinze 2013, S. 7).

In Bezug auf qualitative Forschungsbefunde zur Inklusion finden sich nach Blasse et al. (2015) vor allem Forschungen die „lediglich einzelne Teilbereiche von Schule vornehmlich aus sonderpädagogischer Perspektive“ (ebd., S. 138) fokussieren und sich als Studien zu Einstellungen von Regel- und Förderschullehrkräften, zu Kooperationsbeziehungen zwischen Regel- und Förderschullehrkräften oder zur Umsetzung von Inklusion im Unterricht beschreiben lassen (vgl. Blasse et al. 2015, S. 138). Ähnlich – aber deutlich differenzierter in dem empirischen Bezug der Kategorien – ordnen Merl und Winter (2014, S. 47) die seit dem Jahr 2000 publizierten qualitativen Befunde zur Inklusionsforschung thematisch in Studien „zu den Bedingungen des Gelingens von Inklusion in der Schule“ (ebd., S. 48; vgl. Amrhein 2011; Lelgemann et al. 2012; Hinze et al. 2013), zur Kooperation (ebd., S. 50ff.; vgl. Lindmeier & Beyer 2011; Arndt & Werning 2013) und zu Differenzkonstruktionen (ebd., S. 53ff.; vgl. Jeglinsky 2013). Bei Rabenstein (2016, S. 234ff.) findet sich eine Ordnung ausgewählter qualitativer Studien zum inklusiven Unterricht entlang der Frage, wie der Gegenstand des inklusiven Unterrichts bestimmt und in welchem Verhältnis dabei die Gegenstandsbestimmung und empirische Forschung gesetzt werden. Erstens lassen sich in diesem Sinne eine „Präzisierung der Normativität der pädagogischen Praxis durch die Integration didaktischer Kategorien in die Gegenstandsbestimmung“ (ebd.; z.B. Musenberg & Riegert 2014), zweitens eine „Kritik der Normativität der pädagogischen Praxis durch die Methodologisierung der Forschung als Milieuforschung“ (ebd.; z.B. Sturm 2012, 2013, 2014) und drittens die „Rekonstruktion der Normativität der pädagogischen Pra-

xis durch die Methodologisierung der Forschung als Differenzforschung“ (ebd.; z.B. Fritzsche 2014) unterscheiden.

Von Interesse für den Forschungsgegenstand dieser Studie sind rekonstruktive Forschungen, die die Handlungspraxis des Unterrichts fokussieren und dabei rekonstruieren, wie in dem konkreten Vollzug der Interaktionen sich Inklusion und Exklusion zeigt bzw. hervorgebracht wird. Diese Perspektive findet sich vor allem dort, wo Differenzkonstruktionen in den Blick und damit zugleich eine sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen wird (vgl. Budde & Hummrich 2015a; Fritzsche 2014; Sturm 2015c, 2016). Dabei ist eine

grundlegende These [...], dass soziale Differenzen nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern dass sie in den Interaktionen und im sozialen Feld von Institutionen hergestellt und reproduziert werden (Bräu & Schlickum 2015, S. 11).

Das schließt nicht nur die für den Heterogenitätsdiskurs ‚typischen‘ Kategorien wie race, class, gender sowie dis-/ability ein, sondern zeigt sich zunehmend auch in der Aufmerksamkeit auf (De-)Konstruktionen des Lernens und der Leistung als weitere Differenzkategorie (vgl. Gellert 2015; Sturm 2015a; Budde 2015; Bräu & Fuhrmann 2015). In diese Perspektive lassen sich auch empirische Arbeiten einordnen, die sich mit dem Konzept der Subjektpositionierungen und der Rekonstruktion von schulischen Inklusions- und Exklusionsprozessen auseinandersetzen. Mit theoretischen Bezügen auf Judith Butler erforscht beispielsweise Deborah Youdell (2006) Subjektivationen und Exklusionen im Unterricht. In einem ethnographischen Vorgehen wird beschrieben, wie Schülersubjekte entsprechend sozialer Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Befähigung, Behinderung, Ethnizität, Religion, race in der Schule performativ als Identitäten markiert und damit als inkludiert und exkludiert angesprochen werden. Als Beispiel für Exklusionen wird hier die Adressierung als „impossible learner“ (ebd., S. 511; vgl. hierzu auch Fritzsche 2014, S. 333) angeführt. Die Relevanz dieser Perspektive für die Pädagogik sieht Youdell in dem Verstehen dessen, wie Subjekte über Adressierungen in den Praktiken selbst hervor gebracht werden.

With this understanding of subjectivation, the school student is so because he/she is designated as such. Indeed, while these designations appear to describe pre-existing subjects, understanding these designations as performative reveals that *it is the very act of designation that constitutes these subjects* as if they were already students (Youdell 2006, S. 519, H.i.O.).

In ähnlicher Orientierung an der Theorie der Subjektivation und Anerkennung von Judith Butler erforscht Fritzsche (2014) videografierte Unterrichtsinteraktionen an Grundschulen im Rahmen eines ethnographischen Forschungsprojektes bzgl. der Frage, wie Schüler*innen von Lehrkräften angesprochen, wie „Differenzen zwischen diesen aufgerufen und (re-)produziert“ (ebd., S. 330) werden und welche inkludierenden, beziehungsweise auch diskriminierenden Dimensionen diese Adressierungen mit sich bringen. In den Analysen macht Fritzsche (2014, S. 342) beispielsweise auf marginalisierende Effekte von Praktiken der Fürsorge aufmerksam:

Diese weisen dem adressierten Schüler einen exklusiven Status zu und adressieren ihn in seiner Besonderheit, nicht jedoch in seiner Wandlungsfähigkeit (ebd., S. 342).

In der Studie von Bettina Fritzsche wird als Anspruch an die Inklusion formuliert, „Diskriminierung und Marginalisierung“ (ebd., S. 329) zu überwinden sowie Schüler*innen „nicht auf ihre Behinderung festzuschreiben und ihnen Wandlungsprozesse zuzugestehen“ (ebd., 342). Das Einlösen eines Inklusionsanspruches in dieser Perspektive setzt voraus, Schüler*innen nicht als fürsorgebedürftig, sondern als „potentiell leistungsfähig“ (ebd., S. 342) zu adressieren.

Sturm und Wagner-Willi (2016) untersuchen „leistungsbezogene Differenzkonstruktionen durch Lehrpersonen und Schüler/-innen in Bezug auf den Fachunterricht“ (ebd., S. 75). Sie finden in Gruppendiskussionen von Sekundarstufenlehrer*innen an Schulen mit einem inklusiven Selbstverständnis Homologien, die auf ein ‚geteiltes Unterrichtsmilieu‘ (ebd., S. 86) verweisen: „Schüler*innen werden nach leistungsbezogenen Kriterien“ (ebd., S. 86) geordnet in: „Selbstständige“, „Schwächere“, „IK-Kinder“ bzw. „Auf Anschauung angewiesene“ (ebd., S. 86). Mit dieser Ordnung nach Leistungsfähigkeit sind professionsorientierte Zuständigkeiten verbunden, was wiederum „zu einem komplementär arrangierten Unterricht mit starren Gruppen-Formierungen und Differenzlinien“ (ebd., S. 87) führt. In diesem Forschungsprojekt wird auf exkludierende Praktiken in einem Setting, das an Inklusion bzw. Teilhabe orientiert ist, aufmerksam gemacht.

Dies ist ambivalent und zeigt die komplexe handlungspraktische Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion gegenüber dem expliziten Anspruch von inklusivem Unterricht (ebd., S. 87).

In weiteren Analysen macht Tanja Sturm auf die Widersprüche der „Bildungs- und Selektionsfunktion der Schule“ (Sturm 2016a, S. 143) aufmerksam, die zugleich auf die impliziten Praktiken „der Herstellung und Bearbeitung von Heterogenität in professionellen Lehrermilieu“ (ebd., S. 143) wirken.

In welchem Verhältnis Normen und gesellschaftliche Bilder für die Konstruktion von Behinderung und Subjektpositionierungen der Akteure wirksam sind, zeigt auch die diskursanalytisch rekonstruktive Untersuchung zu „Folgen schulischer Segregation und Inklusion“ von Lisa Pfahl (2012). Hier wird zwar ebenso nicht die Interaktionsebene im Unterricht fokussiert. Mit Blick auf Subjektpositionen zeigt sich in dieser Studie, wie schulische Segregation gelingenden Bildungsprozessen entgegen stehen kann. Untersucht wurden die ‚Kategorie Lernbehinderung‘

und die Auswirkungen des damit verbundenen professionellen Wissens auf die Bildungsbiografien junger Erwachsener im Übergang von der Schule in den Beruf (Pfahl 2012, S. 416).

Die mit Interviews erhobenen subjektiven Erfahrungen der Absolvent*innen von Förderschulen für Lernbehinderte wurden ergänzt um eine wissenssoziologische Diskursanalyse von Zeitschriften und Veröffentlichungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik (ebd., S. 423). So konnte mit diesem Forschungsansatz herausgearbeitet werden,

wie durch die Praxis schulischer Segregation Subjektpositionen hergestellt werden und welches Handlungsvermögen Sonderschülerinnen und -schüler in Abhängigkeit von den ihnen diskursiv-institutionell zur Verfügung stehenden Selbsttechniken ausbilden (Pfahl 2012, S. 432).

Es bestätigt sich empirisch, wie in der Struktur des deutschen Bildungswesens Chancengleichheit für „ökonomisch und sozial Benachteiligte“ (ebd., 433) verhindert wird. Mit der „Praxis der schulischen Segregation“ bleibt es den Schüler*innen verwehrt, „die bestehende symbolische Wissensordnung zu überschreiten, in der Behinderung als Defizit und Begabung als Leistung konstruiert wird“ (ebd., S. 433).

In den hier ausgewählten Studien mit einer rekonstruktiven Forschungslogik findet sich ein Gegenentwurf zu der Logik eines essentialistischen Behinderungsverständnisses und der binären Kodierung von behindert/nicht-behindert. Behinderungen werden in dieser Perspektive nicht in Personen, sondern in Interaktionen verortet. Auch wird die Kategorie Behinderung als der Forschung nicht vorgängig betrachtet. Vielmehr ist erkenntnisreich,

deren Entstehung zum Ausgangspunkt von Untersuchungen zu machen und damit Behinderung nicht stets als das Andere präsentieren zu müssen, sondern vielmehr die Interdependenz von Normalität und Behinderung zu unterstreichen (Tervooren 2000, S. 318).

Dieser sozialwissenschaftlichen Perspektive folgend, lassen sich Bezüge zu dem Verständnis von Behinderung „als primär kulturelles Diskursphänomen“ (Dannenbeck 2015, S. 235.) in der Tradition der kulturwissenschaftlichen Perspektive der disability studies und im Sinne der UN-BRK herstellen (vgl. hierzu Kap. 2.1.1). Ein so verstandener analytischer Blick auf Behinderung, sowie Inklusion und Exklusion enthält das Potential einer „Beschreibung der Dynamik von sozialer Teilhabe und sozialem Ausschluss“ (Dannenbeck 2015, S. 244). Das wird insbesondere dann geschärft, wenn Inklusion in Anlehnung an Ainscow (2008) mit dem Abbau von Marginalisierung, Benachteiligung und Diskriminierung, sowie der Ermöglichung der Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen verbunden wird.

Inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion (Ainscow et al. 2006, S. 23)

Diese Relation von Inklusion und Exklusion wird in der Perspektive der „Reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich 2013, 2015a, b) ausgearbeitet. Budde und Hummrich (2013; 2015) plädieren dafür, „die Relationalität von Inklusion und Exklusion zum Ausgangspunkt“ (2015, S. 35) für die Inklusionsforschung zu machen. Mit einer Relationierung von Inklusion und Exklusion können Differenzen und die „darin eingeschriebenen Benachteiligungen“ (ebd., S. 38) sichtbar gemacht werden. Dabei werden neben der Kategorie Behinderung auch „andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung“ (Budde & Hummrich 2015a, S. 36) einbezogen.

Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion (Budde & Hummrich 2015b, S. 172).

Zudem können Gleichheitskonstruktionen, die auf Teilhabe abzielen, zugleich mit Differenzkonstruktionen verbunden sein: „die Relation von Inklusion und Exklusion reformuliert die Antinomie von Gleichheit und Differenz“ (Blasse et al. 2015, S. 138).

Für eine so verstandene rekonstruktive Forschung ist – im Unterschied zu hypothesenprüfenden Verfahren und normativen Annahmen – der Blick auf die Handlungspraktiken und „das Wissen der Akteure selbst [...] die empirische Basis der Analyse“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12). In dieser rekonstruktiven Fokussierung auf Unterricht sind insbesondere das Hervorbringen und Bearbeiten von Leistung bzw. Leistungsunterschieden eine der relevanten Dimensionen (vgl. u.a. Sturm 2015a; Rabenstein et al. 2014). Um Normen und Handlungspraktiken sowie Differenz- und Leistungskonstruktionen im Unterricht zu rekonstruieren, ist eine Perspektive auf die fachlichen Gegenstände und das Hervorbringen von fachlichem Wissen in den Interaktionen bedeutsam. Interaktionen im Unterricht können einerseits hinsichtlich behindernder Strukturen und Praktiken untersucht werden (vgl. Wagner-Willi & Sturm 2012; Sturm 2015a, 2016; Budde & Hummrich 2013, 2015); andererseits können fachliche Lernprozesse für das Bestimmen inklusiver Unterrichtstheorien, sowohl aus einer fachdidaktischen, bildungswissen-

schaftlichen und sonderpädagogischen Perspektive (vgl. Riegert & Musenberg 2015), genutzt werden.

In Forschungen zum inklusiven Unterricht wäre es weiterhin wichtig, die Konstruktionen von Differenz, Leistung, Teilhabe und Behinderung empirisch differenziert zu beschreiben und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu erfassen. Damit können die Begriffe der Inklusion und Exklusion, als auch der Teilhabe und Behinderung empirisch in der Handlungspraxis bestimmt und bzgl. des normativen Anspruchs der Inklusion – z.B. aus einer menschenrechtlichen Perspektive – reflektiert werden. Das ist nicht nur aus der mit dem Inklusionsdiskurs verhafteten Normativität evident, sondern ergibt sich auch aus den komplexen und z.T. widersprüchlichen Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts (vgl. Hackbarth & Martens 2017). Diese einerseits für die Professionalisierung von Lehrkräften und andererseits für eine didaktische Theoriebildung inklusiven Unterrichts differenzierter zu bestimmen, stellt ebenso eine aktuelle Herausforderung für die Inklusionsforschung dar (vgl. u.a. Rabenstein 2016).

2.2 Jahrgangsmischung

Ein Auflösen der Jahrgangsklasse in jahrgangsübergreifende Lerngruppen wurde ab den 1960er Jahren in den reformpädagogischen Bewegungen – hier vor allem den Jenaplan-, Freinet-, Montessori- und Freien Alternativschulen – vollzogen. In den Montessori-Einrichtungen waren jeweils drei Jahrgänge (von 3.–6., 6.–9., 9.–12. Lebensjahr) in einer Gruppe zusammen gefasst (vgl. Klein-Landeck & Pütz 2015). Insbesondere bei Peter Petersen (1949) findet sich ein eindeutiges Plädoyer für die Jahrgangsmischung, hier vor allem bezogen auf das Argument des gegenseitigen Helfens der Kinder. In den Petersen- bzw. Jenaplanschulen lösten Stammgruppen mit den sogenannten Dreijahrgangsgruppen (1.–3.; 4.–6. Jahrgang; etc.) die Jahrgangsklasse ab (vgl. Grunder 2015, S. 120). Auch in den Freien Schulen, wie der Glockseeschule oder der Freien Schule Frankfurt, wurden statt Jahrgangsklassen variable Jahrgangsmischungen etabliert (vgl. Scholz 1996, S. 82).

Reformpädagog*innen lehnen nach Götz und Krenig (2014) die Jahrgangsklasse „als eine Ordnung mit Zwangscharakter ab, weil sie die Individualität des Kindes vernachlässigt und ein gleichschrittiges Lernen begünstigt“ (ebd., S. 93). Für Maria Montessori war es z.B. „unmenschlich und grausam, Menschen gleichen Alters zusammen zu tun“ (Montessori 2007, S. 203). Je nach pädagogischer Richtung konturiert sich dieses in je unterschiedlichen pädagogischen Leitfiguren. So werden mit den reformpädagogischen Bewegungen jeweils spezifische Menschenbilder aufgerufen, die die Ordnung nach Jahrgang als nicht kindgemäß ansehen und dem Lernen unter und von Kindern einen besonderen Platz einräumen (vgl. Scholz 1996).

In den 1980er Jahren war die Anzahl der jahrgangsgemischten Klassen in den westdeutschen Bundesländer noch „verschwindend gering“ (Scholz 1996, S. 72). Diese wurden als kombinierte Klassen bezeichnet und waren – anders als die oben angesprochenen Reformschulen – eher eine Maßnahme gegen demografisch bedingte Schulschließungen auf dem Land, hier in den sogenannten „Zwergschulen“. Durch den Rückgang der Schülerzahlen mussten in vielen Bundesländern – insbesondere in ländlichen siedlungsärmeren Regionen – Grundschulen geschlossen werden. Um dem zu begegnen und weiterhin wohnortnah den Schulbesuch zu ermöglichen, wurden jahrgangsgemischte Klassen, wie z.B. in Niedersachsen bereits in den 1970er Jahren, eingerichtet (vgl. Götz & Krenig 2014, S. 93). Dies betraf nach der politischen Umbruchssituation von 1990 vor allem die ostdeutschen Bundesländer (für die ehemalige DDR konnten keine Nachweise für jahrgangsgemischte Klassen gefunden werden, dort wurde in den sog. Polytechnischen Oberschulen gemeinsam bis zum 8. bzw. 10. Schuljahr in Jahrgangsklassen gelernt).