

Häcker, Thomas; Heyden, Franziska

Der 'inklusive Blick' in Materialien für heterogene Lerngruppen. Eine method(olog)ische Spurensuche

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 206-220



Quellenangabe/ Reference:

Häcker, Thomas; Heyden, Franziska: Der 'inklusive Blick' in Materialien für heterogene Lerngruppen. Eine method(olog)ische Spurensuche - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 206-220 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291186 - DOI: 10.25656/01:29118; 10.35468/6078-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291186>

<https://doi.org/10.25656/01:29118>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Häcker und Franziska Heyden¹

Der ‚inklusive Blick‘ in Materialien für heterogene Lerngruppen: eine method(olog)ische Spurensuche

Abstract

Der Beitrag berichtet Ergebnisse einer empirischen Suche nach Beobachtungs- und Planungsinstrumenten für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie begleitender Dokumente für die Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Theoretisch gerahmt und interpretiert werden diese mit Blick auf den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs um Inklusion der letzten Jahrzehnte.

Zunächst nähern wir uns dem Feld method(olog)isch an, zeichnen das forschungslogische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung nach und skizzieren damit unsere Suchbewegungen um eine empirische Fassbarkeit. In der Analyse der gefundenen Materialien nehmen wir mit der Perspektive eines ‚inklusive Blicks‘ vor allem die Unterschiedlichkeit der Lerngruppe, ihre Lernausgangslagen, individuellen Lernbedürfnisse und Interessen in den Fokus und zeichnen nach, inwiefern sich diese in den gesichteten Materialien niederschlagen. Ein Fazit bettet die Ergebnisse in den eingangs skizzierten Diskurs ein und zeigt Anschlussperspektiven auf.

1 Einleitung und Entwicklung des Diskurses um Inklusion

Am 13. Dezember 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK). Durch seine Ratifizierung war das damit verbundene *Inklusionsgebot* auch für Deutschland verbindlich und ist seit 2009 bundesweit rechtskräftig. Mit seinem Grundsatz einer „Full and effective participation and inclusion in society“ (Bundesregierung 2008) steht *Inklusion* international für das menschenrechtsbegründete Programm einer umfassenden, alle gesellschaftlichen Bereiche einschließenden De-Segregation ausgegrenzter, an gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Individuen und Gruppen.

1 Dieser Beitrag entstand in Zusammenarbeit mit Lena Kleis, die in Recherche und Auswertung der zugrundeliegenden Daten maßgeblich eingebunden war.

Das Inklusionsgebot bekräftigt und konkretisiert die Menschenrechte der Vereinten Nationen (UN General Assembly 1948) und beinhaltet im Kern die Aufforderung an alle unterzeichnenden Staaten, sich über den Stand der Realisierung der Menschenrechte Rechenschaft abzulegen. In Deutschland wurde entsprechend das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) mit dem Monitoring beauftragt. Die inklusive Gestaltung des Bildungssystems wurde in allen 16 Bundesländern zunächst weit oben auf die bildungspolitische Agenda gesetzt. Zugleich wurde die Frage der Professionalisierung für inklusive Bildung verstärkt ein Thema auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die bereits infolge internationaler Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU etc.) um die Jahrtausendwende stark in Gang gekommene, überaus anspruchsvolle Diskussion um den unterrichtlich angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Lernenden bekommt durch das Inklusionsgebot zunächst einen deutlichen Schub. Im Zuge dessen wird zum Teil auch ein bereits viel früher entwickeltes, grundlegend integratives Konzept stärker rezipiert, nämlich das der Entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 2005), – ein Konzept, das auf die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ sowie auf „Innere Differenzierung durch Individualisierung“ setzt (Feuser 2005, S. 171).

Allerdings zeigt sich, „dass acht Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK in keinem Bundesland der notwendige Rahmen für die Schaffung und Gewährleistung einer inklusiven Schule abschließend entwickelt wurde“ (DIMR 2017, 1). Das Deutsche Institut für Menschenrechte bilanziert, dass zwischen 2009 und 2016 der Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in der allgemeinen Schule nicht gesunken, sondern von 18 Prozent auf knapp 38 Prozent gestiegen und es „den Bundesländern nicht gelungen [ist, Einschub: TH], ein inklusives Schulsystem zu etablieren und die sonderpädagogische Kompetenz von der Sonderschule in die Regelschule zu verlagern“ (ebd., 3). Im Schuljahr 2020/21 lag der Inklusionsanteil bei 44,73% (Klemm 2022, 6). Deutschland als Vertragsstaat der UN-BRK bleibt – so scheint es – hinter den völkerrechtlichen Erwartungen weit bis extrem weit zurück (vgl. DIMR 2017, 3). Dafür werden zahlreiche Gründe benannt. Sie reichen von einer Unterschätzung der Größe der Aufgabe, einer Überforderung der Beteiligten, unzureichenden staatlichen Planungs- und Steuerungsleistungen, gescheiterten Versuchen, die Menschen mitzunehmen und ihr Vertrauen in den Systemwechsel und die Bereitschaft zu Veränderungen zu stärken, über handwerkliche Fehler bei der Konzeptionierung und Umsetzung schulischer Inklusion bis hin zum Fehlen der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen und einer nicht aufgabengerechten Qualifizierung der Fachkräfte (vgl. ebd., 4f.).

Angesichts der Herausforderungen, vor die sich eine heterogenitätssensible Schule hinsichtlich der Bearbeitung von Differenz gestellt sieht, mag das nicht verwundern, zeigt sich doch, dass man schon bei der Frage, „welche Merkmale nun

eigentlich in den Blick zu nehmen sind (bzw. in den Blick genommen werden dürfen!), um heterogenen Ausgangslagen im Klassenzimmer gerecht zu werden, kaum noch eine eindeutige Antwort finden wird“ (Trautmann & Wischer 2011, 162). Mit dem Inklusionsgebot der UN-BRK werden nun darüber hinaus theoretisch und praktisch veränderte Ansprüche und (Reflexions-)Anforderungen an die pädagogische Professionalität in Praxis und Ausbildung in Verbindung gebracht. Dies angesichts ohnehin stark veränderter Anforderungen im Praxisfeld Schule, wo davon auszugehen ist, dass sich die immer schon bestehende Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht nur durch die Hereinnahme vormals gesonderter Schüler:innen in die Regelschulen und die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen (vgl. Budde & Hummrich 2013, 4) sondern auch durch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die mit und ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind (vgl. Häcker & Walm 2015, 81), durch die Folgen der Coronapandemie und jüngst auch die Fluchtbewegungen infolge des Ukraine-Krieges um weitere Facetten erweitert. Spätestens seit den 1980er Jahren wird der Reflexion bzw. Reflexivität ein großer Stellenwert beim Aufbau pädagogischer Professionalität sowie für professionell-pädagogisches Handeln beigemessen (vgl. Häcker 2017, 21). Auch bei dem Bemühen, zu veränderten Formen der Bearbeitung von Differenz in Schule und Unterricht zu gelangen, gelten Reflexion und Reflexivität als wesentliche Faktoren (vgl. Budde & Hummrich 2013). Eine inklusionsbezogene Professionalisierung stellt somit besondere Reflexionsanforderungen an Lehrpersonen, die sich auf unterschiedliche soziale Ebenen beziehen und einer *Schulung des inklusiven Blicks* dienen können, d. h. eine Sensibilisierung dafür zu schaffen, dass und wie Schule Differenz zwar einerseits bearbeitet und dabei andererseits unweigerlich auch wieder Differenz herstellt. Es geht darum, „ein Bewusstsein davon [zu entwickeln], dass jede Methode, jede Art pädagogisch-didaktischen Handelns neben beabsichtigten immer auch unbeabsichtigte Nebeneffekte produziert – ein Dilemma, das nur reflexiv erschlossen werden kann“ (Häcker 2023, 293).

Auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion (*Mikroebene*) geht es z. B. darum, Praktiken sowie Strukturen und deren ggf. benachteiligendes bzw. lernbehinderndes Potenzial zu vergegenwärtigen, sich reflexiv-hinterfragend mit naturalisierenden, kulturalisierenden, klassifizierenden Differenzkonstruktionen, insbesondere dem spezifisch schulischen Differenzierungskriterium „Leistung“ (vgl. Budde 2015, 120ff.) auseinanderzusetzen und dominante (eigene wie kollektive) Bearbeitungsformen von Differenz wie Ignorieren, Nivellieren oder Normieren zu erkennen. Dies schließt notwendig die Analyse der Gestaltung des Unterrichts bezogen auf die Wirkungen (berufs-)biographischer Milieuzugehörigkeiten sowie die Milieuprägungen der Unterrichtsgegenstände und Fachkulturen ein (vgl. Häcker & Walm 2015, 82f.).

Auf der Ebene der Schule (*Mesoebene*) richtet sich die Reflexion beispielsweise auf die Wirkungen von Regeln, Prozeduren und Praktiken der Organisation, deren strukturelle Zielkonflikte (vgl. Rihm 2006) und funktionellen Widersprüche, die sich, wie etwa der zwischen Förderung und Selektion, auf allen Ebenen (re-) produzieren. So werden etwa Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie im Unterrichtsvollzug permanent sozial hergestellt und gleichzeitig als legitim, notwendig und als in der individuellen Begabung der Lernenden verankert markiert (vgl. Budde 2015) und damit personalisiert. Potenziell benachteiligende und diskriminierende Praktiken und Strukturen lassen sich so als individuelle und institutionelle Bearbeitungsformen dieser Zielkonflikte deuten und verstehen (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Auf der Ebene der Gesellschaft (*Makroebene*) richtet sich die Reflexion im Kern beispielsweise auf die Frage, ob und ggf. inwiefern Schule als eine gesellschaftlich-pädagogische Organisation definiert wird, innerhalb derer in und durch Bildung Benachteiligungen abgebaut werden können (vgl. Sturm 2016). Widersprüche zeigen sich dort, wo mit Inklusion einerseits auf die Notwendigkeit von Struktur- und Ressourcenveränderungen lediglich hingewiesen wird, andererseits aber den pädagogischen Akteur:innen gleichzeitig „inklusive Handlungspraxen“ in einem nicht inklusiven gesellschaftlichen Umfeld abverlangt werden (vgl. Trautmann & Wischer 2011; Dannenbeck 2012). Diese Problematik reproduziert sich auf allen Ebenen; und zwar auch bei der Ausbildung von Lehrpersonen (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Selbstvergewisserung: Was also kann der inklusive Blick sein?

Die hier skizzierten Fragen umreißen nur sehr grob das, was den *inkluisiven Blick* einer Lehrperson ausmachen könnte. Solche theoretischen Perspektiven entnommene Fragen stellen wir uns im Alltag in der Regel nicht von selbst. Sie werden in Professionalisierungskontexten gezielt eingeführt, angewandt und geübt, bevor sie langsam zu Facetten eines professionellen Habitus werden können. Wir haben uns deshalb gefragt, ob und ggf. welche dieser Perspektiven sich (bereits) in Materialien wiederfinden, die für die Ausbildung angehender Lehrpersonen genutzt bzw. verfügbar gemacht werden. Dabei stellen wir mit der Schulung eines inklusiven Blicks vor allem die Unterschiedlichkeit der Lerngruppe, ihre Lernausgangslagen, die individuellen Lernbedürfnisse und Interessen ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit und fokussieren so stärker auf die Mikroebene des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen. Insbesondere interessiert uns die Berücksichtigung der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen in den genutzten Materialien. Aber auch die Kooperation und Kommunikation mit Mentor:innen und weiteren Akteur:innen ist dabei ebenso von Interesse, wie das Sprechen über Heterogenität und Unterschiedlichkeit.

2 Zielstellung und methodische Zugänge der Untersuchung

2.1 Ziel und forschungsleitende Fragen

Nicht nur im Rahmen des bundesweiten Programms *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gab es in den letzten Jahren an verschiedenen lehrer:innenbildenden Standorten Deutschlands zahlreiche Bemühungen um die Entwicklung didaktischer Settings für die Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen und einer inklusionsorientierten Praktikumsbegleitung, die einen enormen Fundus an methodischen Werkzeugen und (fach)didaktischen Herangehensweisen hervorbrachten.

Daneben wurden an vielen Universitäten Module im Lehramtsstudium entwickelt, die versuchen, inklusive Sichtweisen zu eröffnen und materialgestützt in Seminaren zu entwickeln.

Solche Materialien systematisch zu sichten, zu dokumentieren und zugänglich zu machen war eine der Querschnittsaufgaben des an der Universität Rostock arbeitenden Projektbereiches *Fach- und Allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen in heterogenen Lerngruppen*².

Um ein möglichst breites Bild über das bestehende und in Entwicklung begriffene Material einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung zu bekommen, haben wir in der vorliegenden Analyse zwei methodische Zugänge verfolgt und unsere Erhebung in zwei Wellen durchgeführt – dies zu einem Zeitpunkt, als die Projektvorhaben im Rahmen der Qualitätsoffensive bundesweit bereits in der ersten Förderphase gestartet waren (2018/19).

Die forschungsleitenden Fragen, die wir mit unserem Vorhaben beantworten wollen, lauteten demnach:

- Welche öffentlich zugänglichen Instrumente zur Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung, ggf. auch der Planung und Gestaltung heterogenitätssensiblen respektive inklusiven Unterrichts lassen sich in den auf die Praxis bezogenen Studienanteilen lehrer:innenbildender Universitäten identifizieren?
- Welcher Fundus an Instrumenten zur ‚Schulung des inklusiven Blicks‘ (Beobachtungsbögen, Leitfäden, Bögen zur pädagogischen Diagnostik etc.) ergibt sich aus einer auf diese Frage bezogenen Recherche im deutschen Sprachraum?

Forschungslologisch sind wir dabei zwei unterschiedlichen Strategien gefolgt, von denen das deduktive Vorgehen im Folgenden beschrieben wird.

2 Weitere Informationen zu unserem Projektbereich sind online abrufbar unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/inklusive-lern-lehr-prozesse-in-heterogenen-lerngruppen/> (Stand Juni 2023).

2.2 Deduktives Verfahren: Recherche heterogenitätssensiblen Materials über die Internetauftritte lehrer:innenbildender Institutionen

Im Sommer 2018 führten wir zunächst eine Recherche über die Internetauftritte lehrer:innenbildender Hochschulen im deutschsprachigen Raum (lt. Liste Bildungsserver) durch. Die Wahl der in die Studie einbezogenen Universitäten und Hochschulen erfolgte nach ihrem Studienangebot (Grund-/Regional-/Sekundar-/Gesamtschul- und Gymnasialschullehramt) und im Bundesgebiet unter der Maßgabe alle Bundesländer zu berücksichtigen.

Insgesamt wurden 32 lehrerbildende Universitäten in Deutschland und 2 Pädagogische Hochschulen in der Schweiz in die Recherche einbezogen. Da sich die Internetauftritte und die damit verbundenen Download-Materialien der Hochschulen stetig verändern und aktualisiert werden, gehen wir von einem Ist-Stand zum Recherchezeitpunkt aus. Uns ist dabei bewusst, dass viele der Materialien heute so nicht mehr vorzufinden sind. Aus diesem Grund verzichteten wir auf eine Verlinkung und sind eher bemüht, die aufgefundenen Materialien möglichst genau zu beschreiben.

Bei der Recherche der Internetauftritte der jeweiligen Institutionen (z. B. der Zentren für Lehrer:innenbildung und Praktikumsbüros) interessierten uns zunächst alle Dokumente und Materialien, die augenscheinlich der Begleitung und Strukturierung des Lehramtsstudiums und dessen Praxisanteilen diene. Ausgeschlossen wurden dabei sogenannte Modulhandbücher. Die Sichtung ergab ein sehr heterogenes, differenziertes Bild hinsichtlich der Formate, Zielgruppen und Inhaltsbezüge der vorgefundenen Materialien.

Angelehnt an das Vorgehen der Forschungsgruppe um Torgerson (2003, 2017), die ein Verfahren zur Erarbeitung systematischer Literaturübersichtsarbeiten entwickelt haben, wurden anschließend diese Fundstücke entsprechend unserer Zielstellung gesichtet. Torgerson schlägt dafür ein dreischrittiges Verfahren vor, das sie und ihr Team für eine Metastudie angewendet haben, in welcher verschiedene Studien für einen bestimmten Themenbereich systematisch analysiert wurden. Das Verfahren wurde in *pre-screening (Herausfiltern offensichtlich irrelevanter Studien)*, *first-stage screening (Titel und Abstract)* und *second-stage screening (komplette Aufsätze)* (Torgerson 2003) eingeteilt.

Wir haben dieses Prozedere für unser Vorgehen angepasst und in einem Dreischritt die Materialien zunächst nach dem *Titel* (*pre-screening*) geordnet, anschließend nach der *formalen Aufbereitung* – etwa Beobachtungsbogen, Praktikumsleitfaden – (*first-stage-screening*) sortiert und schließlich hinsichtlich der *inhaltlichen Relevanz* einer (inklusionsorientierten) Unterrichtsplanung und -beobachtung sowie Praktikumsbegleitung (*second-stage-screening*) analysiert.

Die Sortierung nach Titel (*pre-screening*, 1. Schritt) ergab sich in unserem Fall bereits während der unmittelbaren Sichtung der Webseiten und Materialien, so

dass nur diese Materialien herangezogen wurden, die entsprechend unserer Zielstellung (siehe oben) von Interesse waren.

Die Systematisierung des first-stage-screening (2. Schritt) resultierte in folgenden Schaubildern:

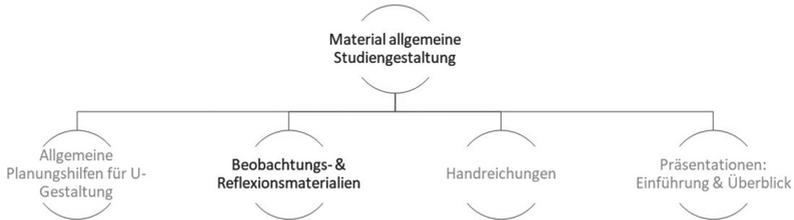


Abb. 1: Ergebnisse des first-stage-screenings für die allgemeinen Materialien

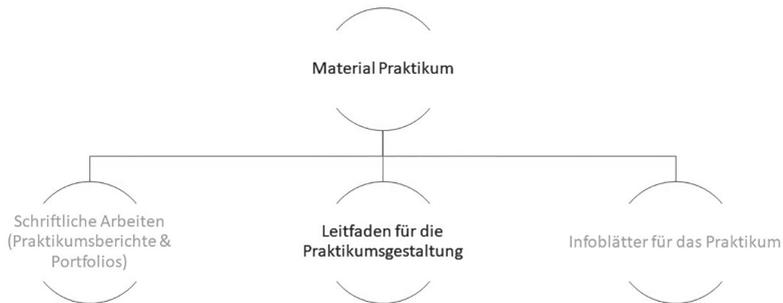


Abb. 2: Ergebnisse des first-stage-screenings für die Praktikumsmaterialien

Im Zuge dieses Prozessschrittes konnten wir Oberkategorien entwickeln und damit das Material zunächst hinsichtlich der Formate systematisieren und strukturieren.

Die *allgemeinen Planungshilfen für die Unterrichtsgestaltung* enthalten dabei vor allem allgemeindidaktische Hinweise zur Planung von Unterricht oder auch zur Durchführung einer Fördermaßnahme.

Beobachtungs- und Reflexionsmaterialien sind verschiedenartige Dokumente, welche die Beobachtung und Reflexion von Lehrer:innen-Handlungen und Lehr-Lern-Settings vorsehen. Dieses Material richtet sich häufig entweder an begleitende Mentor:innen oder an Studierende selbst.

Die Materialien der Kategorie *Handreichungen* lassen sich in formale (z. B. organisatorischer und rechtlicher Art) und inhaltliche Dokumente (z. B. Hinweise zu Aufgaben und Studierendenprojekte) unterteilen.

Die zumeist im Powerpoint-Format vorliegenden *Präsentationen* beinhalten Einführungs- und Überblicksmaterialien zu Studien- und Modulanforderungen.

In der Kategorie *Informationsblätter für das Praktikum* sind Dokumente versammelt, die sich in organisatorischer, inhaltlicher und formaler Form der Durchführung der Praktika widmen.

Leitfäden für Praktikumsgestaltung sind stärker auf die strukturellen und persönlichen Fragen zur Praktikumsgestaltung ausgerichtet, jedoch werden hier auch konkrete Unterrichtsbeobachtungsinstrumente sowie Planungs- und Durchführungshilfen für die Studierenden vorgestellt.

Der Bereich *Praktikumsberichte* widmet sich ausschließlich der schriftlichen Auseinandersetzung mit den Praktikumsinhalten und formuliert formale Hinweise zum Verfassen und Erarbeiten des Berichts oder Portfolios.

In einem weiteren Schritt wurden die gesammelten Materialien in Anlehnung an das von Stamann et al. (2016) vorgeschlagene Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse jeweils nach Bundesländern getrennt gesichtet, sortiert und tabellarisch erfasst sowie mit Bemerkungen zu möglichen Besonderheiten einzelner universitärer Angebote versehen.

Im nächsten Schritt wurden diese Materialien dann nach Hinweisen auf die Gestaltung, Beobachtung und Planung inklusionssensiblen, heterogenitätsorientierten Unterrichts sowie der Gestaltung der Praxiseinheiten durchsucht. Dabei wurden folgende Suchspuren verfolgt:

- Inklusion, Heterogenität, Differenzierung (im weiteren Sinne)
- individuelle Förderung, Diagnostik und diagnostische Kompetenzen, Individualität/Individualisierung, unterschiedliche Lernausgangslagen/-voraussetzungen, Entwicklungsstände und Bedürfnisse, Inklusionspädagogik und inklusive Settings und interkulturelle Differenzlinien (im engeren Sinne)

3 Analyse der Materialien

In den analysierten Materialien zeigten sich die Niederschläge der oben genannten Suchspuren folgendermaßen:

Bei den *allgemeinen Planungshilfen* wurden wir bezüglich Hinweisen auf Inklusion, Heterogenität oder Differenzierung nicht fündig. Diese Materialien wurden daher nicht weiter betrachtet. Ebenfalls von einer weitergehenden Analyse ausgenommen wurden für diesen Beitrag die *Handreichungen*, *Präsentationen* und *schriftlichen Arbeiten (Praktikumsberichte und Portfolios)* sowie die *Infoblätter für das Praktikum*, da diese Materialien allesamt eher formale, organisatorische und rahmengebende Hinweise und Informationen beinhalteten und sich nur sehr vereinzelt Hinweise auf eine inklusionssensible Gestaltung von Unterricht und Praktikum fanden.

Eine umfangreiche Kategorie bilden allerdings die *Beobachtungs- und Reflexionsmaterialien*, die an insgesamt 14 Standorten zu finden waren und sich nach verschiedenen Zielgruppen (Studierende, Mentor:innen, Lehrkräfte) aufgliedern ließen.

Folgende Beispiele illustrieren die Materialien dieser Kategorie:

Eine norddeutsche Universität hat Bögen erarbeitet, die gegliedert sind nach Aufgabenfeldern und Tätigkeiten von Lehrkräften, deren Beherrschung durch die Studierenden von den Mentor:innen auf einer 5er-Skala eingeschätzt werden soll. Hier fällt der Bereich „auf spezifische Bedürfnisse eingehen“ ins Auge. Auf einer fünfstufigen Skala (von „sehr gut“ bis „gar nicht“) wird hier durch die jeweiligen Mentor:innen eingeschätzt, inwiefern auf sprachliche, kulturelle und soziale Voraussetzungen eingegangen wurde und ob die Integration leistungsschwacher bzw. -starker sowie beeinträchtigter Schüler:innen gelungen sei. An dieser Stelle werden die ‚klassischen‘ Differenzlinien aufgerufen, die die heterogene Schülerschaft beschreiben.

Eine andere Universität stellt über das Zentrum für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung verschiedene Materialien für die Praktikumsdurchführung (bezogen auf verschiedene Lehrämter) bereit. Dazu gehören beispielsweise Einschätzungsbögen zur Fremdeinschätzung im Orientierungspraktikum (z. B. im Umgang mit Heterogenität; Kooperation, Umgang mit Lerngruppen) und ein Bogen zum Praxissemester (Einschätzung in den Fächern nach KMK-Standards) für das Gymnasium und die Grundschule.

Insbesondere die Selbsteinschätzung zum Umgang mit Heterogenität ist hier besonders hervorzuheben, die beispielsweise auf einer 5er-Skala (trifft vollständig zu – trifft nie zu) die Sensibilität für unterschiedliche Lern- und Entwicklungsprozesse abfragt und die Integration von Alltagsvorstellungen in den Unterricht in den Blick nimmt. Damit schafft dieser Bogen Reflexionsanlässe zu den heterogenen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Lernenden und damit die Basis für eine (mögliche) differenzierte Unterrichtsplanung.

Darüber hinaus wurden in den Materialien verschiedene Bezüge auf bereits etablierte Instrumente erkennbar. Orientierungspunkte für inklusives Handeln liefern hier z. B. der *Index für Inklusion* in seiner ursprünglichen Fassung von Tony Booth und Mel Ainscow (2003) (deutschsprachige Ausgabe bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz).

Der Index für Inklusion stellt eine heuristische Materialsammlung dar, welche verschiedene Beobachtungsraster zu einzelnen Themengebieten der Schul- und Unterrichtsentwicklung vorstellt. Darin enthalten sind Indikatoren und Fragen, anhand welcher Schule, Lehrer:innen und der Schule nahestehende Personen Einschätzung zu inklusiven Settings in Lehr-Lern-Prozessen reflektieren können. Des Weiteren sind dem Index für Inklusion Fragebögen beigelegt, die durch Schülerinnen und Schüler ausgefüllt werden können und dadurch eine Evaluation

seitens der Lernenden ermöglicht. Der Verweis auf die Arbeit mit dem Index findet sich beispielsweise in einem Modul einer hessischen Universität, das als Qualifikationsbaustein in der gymnasialen Lehramtsausbildung dient. Inwieweit über die Literaturgrundlage hinaus mit einzelnen Items gearbeitet wird, geht aus der Modulbeschreibung allerdings nicht hervor.

Die *IPCOS-Skala – zur Beobachtung von Lehrkräften und deren Umgang mit Heterogenität* dient als weitere Referenz in einigen der vorgefundenen Materialien, beispielsweise einem Bericht einer Universität, der den Umgang mit Heterogenität im Unterricht zum Thema macht.

Die Skala „Inclusive Practices Classroom Observation Scale“ (IPCOS) wird hierzu ins Deutsche übersetzt und vorgestellt. Der Bericht dient als Handreichung zur Beobachtung des Lehrer:innen-Handelns in inklusiven Lehr-Lern-Settings (beobachtbar anhand von 35 Items) und wird den Studierenden zur Verfügung gestellt. Die Items adressieren insbesondere die Selbstwirksamkeit und die Wahrnehmung der Lehrer:innen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität. Mithilfe des Bogens, werden die beobachteten Lehrer:innenhandlungen in einem Vier-Punktesystem nach Häufigkeiten abgestuft eingeordnet. Insbesondere die Items, anhand derer der Umgang mit Heterogenität im Klassenraum eingeschätzt werden soll, scheinen ein Potenzial zur Schulung eines inklusiven Blicks aufzuweisen, wenn beispielsweise die Rede von verschiedenen Instruktionsstrategien ist. Ob und gegebenenfalls wie häufig die IPCOS-Skala in der Praxis tatsächlich genutzt und eingesetzt wird, lässt sich aus den vorliegenden Dokumenten nicht erschließen. Die Auflistung der Items dieser Skala lässt jedoch erahnen, wie vielschichtig und komplex die Beobachtung und Erfassung inklusionssensiblen Lehrer:innenhandelns in der Praxis sein dürfte. Ein konkretes Beispiel zum Einsatz der Skala liefert eine nordrhein-westfälische Universität, die diese in Form einer Handreichung für Studierende zur Einschätzung des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht nutzt. Dabei werden vor allem die Items zur Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf inklusives Handeln hervorgehoben. Einen weiteren Bezug liefern die von C. Schlegel (2018) in: *Schulpraktika begleiten. Praxiserprobte Arbeitshilfen für Mentorinnen und Mentoren* zur Verfügung gestellten Materialien. Dieser „Werkzeugkasten für die Unterstützung von Studierenden im Schulpraktikum“ (Schlegel 2018) umfasst zusätzlich zum Buch auch eine Materialbox. Hier werden neben Beobachtungsaufträgen (Karteikartenformat) für die verschiedenen Fächer auch fächerübergreifende Analysebögen zur Auswertung von Unterrichtseinheiten zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus bietet das Buch fachdidaktische Materialien für die Gestaltung und Reflexion von Unterricht sowie Checklisten und Pläne für den Ablauf eines Schulpraktikums. Hier konnten wir an einer bayrischen Universität Hinweise zur Arbeit mit diesem Werkzeugkasten finden.

Die *Materialien für die Mentor:innen und Lehrkräfte*, die zur Einschätzung der Studierenden dienen, beinhalten punktuell Bezüge zu einer inklusiven Unterrichtsgestaltung – vorwiegend zum Umgang mit Heterogenität (in Form von individueller Förderung, Fremdzuschreibungen, sprachlicher Vielfalt) oder der Diagnose von Heterogenität.

Die Materialien für die Selbsteinschätzung der Studierenden stellen in erster Linie Bezüge zum Umgang mit einer psychischen Belastung, aber auch zur Motivation sowie zur konkreten Unterrichtsgestaltung her.

Einzelne Materialien enthielten Fragen und Reflexionsanregungen zum Umgang mit Heterogenität, die zumindest für das Thema sensibilisieren und auf unterschiedliche Lernbedürfnisse der Schüler:innen aufmerksam machen. Aussagen zur Nutzung, d. h. zur Häufigkeit und Verbindlichkeit ihres Einsatzes finden sich in den Materialien nicht.

An einigen Stellen fanden sich auch hier Bezüge zu den Differenzlinien Sprache, kulturelle und soziale Herkunft und Leistung. Die Individualität der:des einzelnen Lernenden könnte hier durch eine Zuschreibung eines offensichtlichen Merkmals (z. B. Migrationshintergrund) verdeckt werden und so mitunter dazu führen, diesen Aspekt überzubetonen und andere (beispielsweise interessenbasierte) Zugänge zu Themen in der Gestaltung von Lernprozessen zu vernachlässigen. Der *Leitfaden für die Praktikumsgestaltung* der Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen weist eine große inhaltliche Bandbreite auf und formuliert unterschiedliche Schwerpunkte, die offenbar auf die standortspezifische Ausgestaltung des Praktikums zielen.

Bei sechs Universitäten fanden sich Leitfäden, welche auch Unterrichtshilfen und Reflexionsanregungen für das Praktikum enthielten. Wir konnten dabei vereinzelt in den begleitenden Beobachtungsbögen zur Unterrichtshospitation Hinweise auf eine heterogene Schülerschaft ausmachen – und hier speziell auf die Differenzlinie Leistung, auf die in der Beobachtung geachtet werden sollte (bspw. im Praktikumsleitfaden einer Universität). Unter der Überschrift „Umgang mit Diversität“ formuliert eine süddeutsche Universität einen Reflexionsauftrag in ihrem Praktikumsleitfaden, der auf verschiedene Lerntypen, Leistungsfähigkeit und Lern- und Arbeitstempo abzielt. In einer „Handreichung zur Erstellung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs“ einer hessischen Universität wird auf die Berücksichtigung der Kategorie Heterogenität der Lerngruppe verwiesen und diese Kategorie durch „Rahmendaten und Besonderheiten, Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen“ gefüllt.

Die pädagogische Diagnostik hinsichtlich der Ziele und Verfahren einer individuellen Förderung wird in der Handreichung zum Praxissemester (Portfolio Praxissemester) einer nordrhein-westfälischen Universität als ein Standard angeführt, den die Studierenden als einen Baustein im Praktikum absolvieren. Hierbei zielt die Diagnostik nicht explizit auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte ab,

sondern allgemein auf die Analyse der Lernvoraussetzungen der Lernenden zu einer Unterrichts- und Fördermaßnahmenplanung.

4 Fazit

Die Recherche und Analyse zeigt zunächst, dass die vorgefundenen Materialien in ihrem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang im Rahmen der Lehrer:innenausbildung eine sehr hohe Standortspezifität aufwiesen. In der Gesamtschau der hier exemplarisch vorgestellten und diskutierten Materialien³ zeigte sich, wie heterogen und spezifisch diese in ihrer Art und ihren Formaten (Handreichungen, PPTs, Broschüren, Webseiten, Projekte) beschaffen sind. Man könnte dies als Ausdruck von Suchbewegungen der einzelnen Akteur:innen der Lehrer:innenbildung lesen, in ihrem Bemühen, einen adäquaten Umgang mit der Gestaltung des Praktikums sowie der Unterrichtsplanung und -analyse in der Lehramtsausbildung zu finden. Dabei sind offenbar die jeweils an den Hochschulen vorherrschenden besonderen Bedingungen der Ausbildungsstruktur sowie die spezifischen Anliegen der jeweiligen Institutionen (Projekt zur Unterrichtsplanung, Praktikumsbegleitmaterial, Material zur Durchführung eines Praktikums etc.) ausschlaggebend dafür, wie die Materialien konkret ausgerichtet sind. Ein standortunabhängiger und gegenstandsöffener Charakter von Materialien zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist hier nicht erkennbar.

In der Gesamtbetrachtung der Dokumente wird ein ‚Modus des Sprechens über Inklusion‘ deutlich – auch wenn dieser sich an vielen Stellen nur erahnen lässt. Eine schüler:innenbezogene Heterogenität wird oft – wenn sie denn überhaupt thematisiert wird – auf die ‚klassischen‘ Differenzlinien wie Herkunft und Sprache reduziert. Sehr stark wird auch auf die Kategorie Leistung fokussiert, nach der die Lernenden ‚unterschieden‘ werden. Ebenso werden das Arbeitstempo und die Einteilung in verschiedene Lerntypen hervorgehoben. Diese Bezugnahmen legen einen eher engen Inklusionsbegriff bzw. ein konventionelles Heterogenitätsverständnis nahe.

Im Hinblick auf die eigene Professionalisierung der Lehramtsstudierenden finden sich sehr vereinzelt und recht unsystematisch Reflexionsimpulse – gerade auch was das inklusionssensible Handeln der zukünftigen Lehrkräfte betrifft.

Die Frage nach dem möglichen Beitrag der analysierten Materialien zu einer *Schulung des inklusiven Blicks* von Lehramtsstudierenden kann angesichts fehlender Daten über deren Nutzung mit dem hier beschriebenen Vorgehen nicht beantwortet werden.

3 Diese erheben in der vorliegenden Form keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität, sondern bieten vielmehr einen explorativ gewonnenen ersten Eindruck von der Breite der (inklusionssensiblen) Materialien und Formate der deutschen und Schweizer Hochschullandschaft.

Zu unterstreichen ist allerdings der Befund, dass sich alle vorgefundenen Materialien auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion (*Mikroebene*) verorten lassen. Dies scheint zunächst nicht überraschend, ist dies doch das Kerngeschäft von Lehrkräften, die an den Universitäten und Hochschulen ausgebildet werden. Betrachtet man aber die Forderung der UN-BRK als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, an der auch Schulen als gesellschaftlich-pädagogische Institutionen mitwirken, so lassen sich in den von uns gefundenen, die Lehramtsausbildung begleitenden Materialien durchaus noch Entwicklungsbedarfe bezüglich der Reflexion von Widersprüchen, Strukturveränderungen und Ressourcenfragen etc. finden. Zweifellos würde eine erneute Recherche mit einer vergleichbaren Fragestellung einen möglicherweise etwas veränderten materialbezogenen Niederschlag zutage fördern und weiteren Aufschluss darüber geben, welche – vielleicht auch veränderten – Impulse die inklusionsorientierten Projekte der Lehrer:innenbildung der letzten Jahre dahingehend erzeugt haben bzw. erzeugen. Angesichts der Tatsache, dass nur sehr wenige Bundesländer den politischen Willen zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems zeigen (vgl. Bermejo 2022, S. 2), wäre dies allerdings auch dringend geboten. Eine sich anschließende qualitativ-empirische Befragung von Studierenden und Lehrerbildner:innen könnte dann darüber Auskunft geben, ob und gegebenenfalls wie diese Materialien genutzt und für das eigene pädagogische Handeln fruchtbar gemacht werden.

Literatur

- Bermejo, A. (2022): Inklusive Bildung: Gemeinsam lernen – miteinander leben, DIMR - Deutsches Institut für Menschenrechte. Online unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/im-fokus/inklusive-bildung-gemeinsam-lernen-miteinander-leben> (Abrufdatum 14.06.2023).
- Boban, I. & Hinz, A. (2003) (Hrsg.): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz [übers. aus Booth, T. & Ainscow, M. (2003). Index for Inclusion. A guide to school development led by inclusive values.].
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion online, (4). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abrufdatum: 14.06.2023)
- Budde, J. (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Th. Häcker & M. Walm (Hrsg.), Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 117–132.
- Bundesregierung (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, 1419 ff.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: K. Rathgeb (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55–67.

- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2017). Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Positionspapier der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf (Abrufdatum 09.03.2018)
- Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung (2. unveränd. Aufl., zuerst 1995). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Häcker, Th. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89.
- Häcker, Th. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, Th. Häcker & Th. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, Th. (2023): Individualisierter Unterricht. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt; UTB, 281–298.
- Klemm, K. (2022): *Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rihm, Th. (2006): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In: T. Rihm (Hrsg.): *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 393–428.
- Schlegel, C. (2018): *Schulpraktika begleiten. Praxiserprobte Arbeitshilfen für Mentorinnen und Mentoren*. Stuttgart: Raabe.
- Stamann, Ch., Janssen, M. & Schreier, M. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3).
- Steinert, C., Sallat, S. & Stoll, D. (2017): *Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion in der Lehrerbildung. Strukturelle und inhaltliche Ziele*.
- Sturm, T. (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). München u. a.: Reinhardt/UTB.
- Torgerson, C. (2003): *Systematic reviews*. London: Continuum (Continuum research methods).
- Torgerson, C., Hall, J. & Lewis-Light, K. (2017): *Systematic Reviews*. In: R. Coe, M. Waring, L. Hedges & J. Arthur (Hrsg.): *Research Methods and Methodologies in Education* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage, 166–180.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN General Assembly. (1948, 10. Dezember): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung; 217 A (III)*. United Nations. Online unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abrufdatum 14.06.2023).

Autor:innen

Heyden, Franziska, Dr.in

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
franziska.heyden@uni-rostock.de

Häcker, Thomas, Prof. Dr.

Universität Rostock/ Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik
und empirischen Bildungsforschung
thomas.haecker@uni-rostock.de