

Ohl, Simon; Dumont, Hanna

Gemeinschaft, Heterogenität und Individualisierung im Widerspruch? Wie Lehrkräfte Gemeinschaft im individualisierten Unterricht verstehen und gestalten

Journal for educational research online 17 (2025) 1, S. 3-26



Quellenangabe/ Reference:

Ohl, Simon; Dumont, Hanna: Gemeinschaft, Heterogenität und Individualisierung im Widerspruch? Wie Lehrkräfte Gemeinschaft im individualisierten Unterricht verstehen und gestalten - In: Journal for educational research online 17 (2025) 1, S. 3-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346819 - DOI: 10.25656/01:34681; 10.31244/jero.2025.01.01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346819>

<https://doi.org/10.25656/01:34681>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Simon Ohl & Hanna Dumont

Gemeinschaft, Heterogenität und Individualisierung im Widerspruch? Wie Lehrkräfte Gemeinschaft im individualisierten Unterricht verstehen und gestalten

Zusammenfassung

In heterogenen Lerngruppen, in denen ein individualisierter Unterricht umgesetzt wird, kann die Gemeinschaft möglicherweise in den Hintergrund geraten. In der vorliegenden Studie wird anhand von Interviews den Fragen nachgegangen, welches Gemeinschaftsverständnis Lehrkräfte haben, die individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen durchführen, und welche Handlungen sie im Unterricht umsetzen, um eine Gemeinschaft zu gestalten. Die inhaltsanalytische Auswertung identifizierte unterschiedliche Verständnisse von Gemeinschaft. Dabei spielte das Spannungsfeld zwischen Individualität, Heterogenität und Gemeinschaft für alle Lehrkräfte eine Rolle. Es konnten außerdem verschiedene Handlungen identifiziert werden, wie Lehrkräfte individualisiertes mit gemeinschaftlichem Lernen produktiv miteinander verbanden.

Schlagworte

Individualisierung, Gemeinschaft, Heterogenität, Unterricht, Lehrkräfte

Community, Heterogeneity, and Individualized Instruction in Conflict? How Teachers Understand and Shape Community in Individualized Instruction

Abstract

In heterogeneous classrooms, in which individualized instruction is implemented, the importance of community could fade into the background. In the present

Dr. Simon Ohl, Prof. Dr. Hanna Dumont, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaften, Campus Golm, Haus 24, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam
E-Mail: simon.ohl@uni-potsdam.d, ORCID: 0000-0002-5979-1631

E-Mail: hanna.dumont@uni-potsdam.de, ORCID: 0000-0003-2910-6311

study, interviews with teachers were used to investigate the conceptions of community that teachers have who implement individualized instruction in heterogeneous learning groups, and what actions they put into practice in the classroom to create a community. Using content analysis, we identified different conceptions of community. Thereby the tension between individuality, heterogeneity, and community played a role for all teachers. It was also possible to identify different ways in which teachers productively combined individualized and learning within a community.

Keywords

Individualized instruction, Community, Heterogeneity, Teaching, Teachers

1. Einleitung

Schüler:innen werden zu Beginn ihrer Grundschulzeit meist zufällig in Lerngruppen eingeteilt, die über mehrere Jahre hinweg den zentralen sozialen Rahmen für ihr schulisches Lernen bilden. Damit stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, das soziale Miteinander in diesen in vielerlei Hinsicht heterogen zusammengesetzten Gruppen so zu gestalten, dass eine unterstützende und förderliche Lernumgebung für alle Schüler:innen entsteht. Der Begriff „Gemeinschaft“ kann in diesem Zusammenhang herangezogen werden, um eine Lernumgebung zu beschreiben, die sich durch Verbundenheit und gegenseitige Unterstützung auszeichnet (Ohl et al., 2025).

Die Bedeutung einer solchen Gemeinschaft für Motivation, Leistung und Wohlbefinden der Schüler:innen wird in der Schulforschung seit langem hervorgehoben (Allen et al., 2018; Osterman, 2000). In aktuellen empirischen Studien zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht wird der Aspekt der Gemeinschaft jedoch selten systematisch einbezogen. Dabei stellt sich insbesondere in Lerngruppen, die durch eine heterogene Zusammensetzung und eine individualisierte Unterrichtsgestaltung gekennzeichnet sind, zum einen die Frage, was als gemeinsame Grundlage der Gemeinschaft verstanden wird und zum anderen, wie es gelingt, die individuellen Bedürfnisse aller Schüler:innen zu berücksichtigen und sie gleichzeitig in die Gemeinschaft zu inkludieren (Farmer et al, 2019; Furman, 1998).

Die Herstellung von Gemeinschaft im Unterricht wurde in der deutschsprachigen Schulforschung bisher überwiegend anhand ethnografischer Beobachtungsstudien untersucht. Ein zentrales Ergebnis dabei ist, dass „Gemeinsames“ notwendigerweise auch „Differentes“ hervorbringt, das nicht zur Gemeinschaft gehört (Bossen & Merl, 2021). In heterogenen Lerngruppen, in denen ein individualisierter Unterricht umgesetzt wird, der auf die Unterschiede zwischen den Schüler:innen fokussiert, erscheint es demnach besonders wichtig, zu reflektieren, welches Verständnis von Gemeinschaft dem Unterricht zugrunde liegt und wen es ein- bzw. ausschließt. Auch konnte beobachtet werden, dass manche Formen der Individua-

lisierung des Unterrichts den Austausch über die Lerninhalte in der Lerngruppe einschränken (Rabenstein et al., 2018), was wiederum mit einer geringeren Bedeutung der Gemeinschaft im Unterricht einhergehen könnte. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass Lehrkräfte bei der Gestaltung von Gemeinschaft in heterogenen Lerngruppen eine entscheidende Rolle spielen, denn sie beeinflussen die sozialen Beziehungen der Schüler:innen untereinander bewusst und unbewusst durch ihre Einstellungen und ihr Handeln im Unterricht (Farmer et al., 2011).

In der vorliegenden Studie soll daher das Verständnis und die Gestaltung von Gemeinschaft in heterogenen Lerngruppen aus der Perspektive von Lehrkräften, die individualisierten Unterricht durchführen, in den Blick genommen werden. Ziel der Studie ist, anhand von Interviews mit Lehrkräften unterschiedliche Verständnisse von Gemeinschaft und verschiedene Praktiken zur Gestaltung von Gemeinschaft zu identifizieren. Wir stützen uns dabei auf eine Stichprobe von Lehrkräften an Grundschulen, die den Deutschen Schulpreis gewonnen haben, da der Umgang mit Heterogenität ein Kriterium für die Preisverleihung darstellt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Verständnisse heterogener und homogener Gemeinschaften in Schule und Unterricht

Der theoretische Diskurs über Gemeinschaft in der Schule und im Unterricht hat unterschiedliche Verständnisse von Gemeinschaft hervorgebracht. In Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie Zusammenhalt oder Kohäsion, die einen stärker funktionalen Charakter haben (z. B. bezüglich der Effizienz von Teams), beinhalten Verständnisse von Gemeinschaft häufig eine emotionale Komponente der Verbundenheit, aus der gegenseitige Unterstützung entspringt (Battistich, 2010). Wie im Folgenden gezeigt werden soll, orientieren sich dabei einige Autor:innen an einer Gemeinschaft, die auf Homogenität beruht, während andere versuchen den (scheinbaren) Widerspruch zwischen Heterogenität und Gemeinschaft in der Schule und im Unterricht aufzulösen oder den Fokus stärker auf das gemeinsame Lernen zu legen.

In einem Verständnis von homogenen Gemeinschaften, welches seinen Ursprung in der Soziologie von Tönnies (1887) hat, werden Wohlfühlen, Zusammenhalt und Sicherheit sowie geteilte Wertvorstellungen als zentral angesehen. Kennzeichnet sind solche Gemeinschaften von einer verbindenden „Gesinnung“, „Trautheit“, „Innigkeit“ und „Liebe“ (Tönnies, 1887). Im pädagogischen Diskurs wurde diese Vorstellung einer homogenen Gemeinschaft in der Schule insbesondere von Sergiovanni (1994) aufgegriffen: „The need for community is universal. A sense of belonging, of continuity, of being connected to others and to ideas and values that make our life meaningful and significant – these needs are shared by all of us“ (S. xiii). In ähnlicher Weise wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung das Erleben von Gemeinschaft in Schule und Unterricht mit dem univer-

sellen Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit in Verbindung gebracht (Baumeister & Leary, 1995; McMillan & Chavis, 1986). Demnach besteht eine Gemeinschaft in der Schule bzw. im Unterricht dann, wenn die Schüler:innen sich wohlfühlen, sich zugehörig und sicher fühlen (Osterman, 2000). Ein Gemeinschaftsgefühl setzt jedoch nicht zwingend eine homogene Gemeinschaft voraus, sondern kann auch in heterogenen Lerngruppen bestehen (Ohl et al., 2025).

Das Verständnis einer homogenen Gemeinschaft wird von Autor:innen, die sich auf postmoderne Sozialtheorien beziehen (Abowitz, 1999; Fendler, 2006; Furman, 1998; Shields 1997; Young 1986), als nostalgisch, harmonisierend und nicht mehr zeitgemäß kritisiert. Dieses Verständnis enthalte den logischen Fehlschluss, dass Gemeinschaft immer auf Homogenität beruhen müsse (Abowitz, 1999). Das Verständnis einer homogenen Gemeinschaft in der Schule passe jedoch nicht in eine heterogene Welt, die von Ambiguitäten, Pluralismus und Gegensätzen geprägt ist (Furman, 1998). Um diesen Widerspruch aufzulösen, wurden verschiedene Versuche unternommen, ein postmodernes Verständnis von Gemeinschaft zu entwerfen, welches diese Dichotomien aufbricht und Heterogenität ins Zentrum rückt (Abowitz, 1999). So wird von Furman (1998) die Anerkennung und Wertschätzung von Differenzen als verbindendes Element einer postmodernen Gemeinschaft in der Schule betrachtet: „Postmodern community is community of difference. It is based on the ethics of acceptance of otherness with respect, justice, and appreciation and on peaceful cooperation within difference“ (S. 312). Somit werden ethische Prinzipien formuliert, auf denen die Gemeinschaft fußt.

Anschlussfähig ist hier auch das Konzept der „egalitären Differenz“ von Pregel (2006), welches eine Anerkennung von Unterschieden bei gleichzeitiger Vermeidung einer Hierarchisierung in pädagogischen Kontexten fordert. Damit bleibt die Frage offen, wie mit heterogenen und konkurrierenden Ansichten umgegangen werden soll. Eine mögliche Antwort liefert Abowitz (1999), die sich eine postmoderne Gemeinschaft als Aushandlungsprozess vorstellt, der es erforderlich macht, Differenzen ständig zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen. Der Unterricht kann eine geeignete Umgebung bieten, in dem kritische Selbstreflexion und eine dialogische Auseinandersetzung mit anderen eingeübt werden können (Bettez & Hytten 2013).

Das Konzept der „community of practice“ (Lave & Wenger, 1991) legt den Fokus weniger auf die Wahrnehmung der Mitglieder einer Gemeinschaft als gleichgesinnt oder unterschiedlich voneinander, sondern vielmehr auf die gemeinsame Tätigkeit. So beschreiben Lave und Wenger (1991), wie Menschen sich in informellen Gemeinschaften einem gemeinsamen Gegenstand widmen und dabei Wissen generieren und weitergeben. Geprägt sind diese Gemeinschaften durch eine gemeinsame Praxis, anhand der sie sich ein bestimmtes Wissensgebiet erschließen. Lernen wird dabei nicht als individueller Prozess gesehen, sondern ist in der gemeinsamen Praxis situiert (Lave & Wenger, 1991). Durch Teilnahme an der gemeinsamen Praxis lernt sowohl das Individuum als auch die Gemeinschaft. Im zeitlichen Verlauf können die Mitglieder einer „community of practice“ sich durch die gemeinsame

Praxis aneinander angleichen, indem sie z. B. eine gemeinsame Sprache entwickeln und eine gemeinsame Identität ausbilden (Wenger, 1998). Unterschiedliche Wissensstände und Perspektiven lassen sich dabei produktiv nutzen, indem Konflikte entstehen, die in der Gemeinschaft bearbeitet werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). So stellt Heterogenität kein Hindernis dar, sondern kann sogar Lerngelegenheiten und Anstoß für Innovationen bieten (Brown et al., 1989).

2.2 Gestaltung von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht

Individualisierter Unterricht hat das Ziel, den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen einer Lerngruppe gerecht zu werden (Dumont, 2019). Häufig kommt es dabei zu einem „dezentrierten“ Unterricht, bei dem individuelle Lernprozesse voneinander losgelöst stattfinden und es keinen gemeinsamen Fokus gibt (Breidenstein & Rademacher, 2017). Damit ist die Sorge verbunden, dass die Möglichkeit des Austauschs der Schüler:innen untereinander soweit eingeschränkt wird, dass es zu einer Vereinzelung im Unterricht kommt (Lipowsky & Lotz, 2015; Rabenstein et al., 2018).

Die Individualisierung des Unterrichts muss jedoch nicht im Widerspruch zu gemeinschaftlichem Lernen stehen. Werden die individuellen Lernprozesse in gemeinsamen Lernphasen aufeinander bezogen, bietet sich die Gelegenheit, dass Lerngegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden oder die Schüler:innen sich gegenseitig beim Lernen unterstützen (Ohl et al., 2025). Damit dies gelingt, sollten die sozialen Beziehungen zwischen den Schüler:innen so gestaltet werden, dass eine kooperative und wertschätzende Lerngemeinschaft entsteht, die alle Schüler:innen inkludiert (Farmer et al., 2019; Juvonen et al., 2019).

Die sozialen Beziehungen der Schüler:innen untereinander können durch gezieltes Handeln der Lehrkräfte beeinflusst werden (Farmer et al., 2011). In gängigen Modellen der Unterrichtsqualität wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte durch das Schaffen eines positiven Sozialklimas in der Klasse das Bedürfnis der Schüler:innen nach sozialer Eingebundenheit erfüllen können (Klieme, 2019). Die Notwendigkeit, dabei die heterogenen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen innerhalb einer Lerngruppe zu berücksichtigen, wird aktuell in Konzeptionen zum adaptiven Unterricht diskutiert (Dumont, 2019; Lazarides & Schiepe-Tiska, 2022). Quantitative Studien konnten zeigen, dass auch in heterogenen Lerngruppen ein Gemeinschaftsgefühl bestehen kann, das positiv mit dem Erleben von sozialer Eingebundenheit der Schüler:innen zusammenhängt (Ohl & Dumont, 2024; Ohl et al., 2025). Das Gemeinschaftsgefühl der Schüler:innen scheint wiederum eng mit der konstruktiven Unterstützung durch die Lehrkraft, einer Dimension der generischen Unterrichtsqualität, zusammen zu hängen. Eine genaue Beschreibung, welche Interaktionen im Unterricht das Schaffen einer Gemeinschaft begünstigen, konnten diese Studien jedoch nicht leisten.

Ein Blick in qualitative Studien ist daher hilfreich, um konkrete Handlungen der Lehrkräfte zu identifizieren, die dazu beitragen könnten, dass ein solches Gemeinschaftsgefühl entsteht. So hat ein systematisches Review englischsprachiger qualitativer Forschungsarbeiten, die Interviews mit Lehrkräften und teilweise weiteren Erhebungsmethoden durchführten, verschiedene Praktiken identifiziert, wie das pädagogische Personal im Unterricht von Schulen der Sekundarstufe ein Zugehörigkeitsgefühl bei den Schüler:innen fördert (Greenwood & Kelly, 2019). Genannt wurde dabei, Interesse an den einzelnen Schüler:innen zu zeigen und ihnen das Gefühl von Wertschätzung zu vermitteln sowie den Unterricht aktiv und abwechslungsreich zu gestalten, damit allen Teilhabe und Erfolgserlebnisse geboten werden.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Sanahuja et al. (2020), die in einer Fallstudie in drei Grundschulklassen in Spanien anhand von Interviews und weiteren Erhebungsmethoden wie Beobachtung und Dokumentenanalyse untersuchten, wie Lehrkräfte demokratische und inklusive Praktiken im Unterricht implementieren. Auch sie identifizierten positive Anerkennung und Wertschätzung von Diversität als wichtiges Element für einen Unterricht, der alle Schüler:innen einbezieht. Ebenso brachten sie dies mit einer differenzierten Unterrichtsgestaltung in Verbindung, die den Anschluss für alle Schüler:innen an den Unterricht ermöglicht.

Weitere Unterrichtspraktiken, die zur Gestaltung einer Gemeinschaft im Unterricht beitragen können, wurden von Köb und Janz (2020) identifiziert, die 21 Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe zu ihrem Handlungswissen zur Verbesserung der Teilhabe von Schüler:innen mit Behinderung interviewten. Es zeigte sich, dass gemeinsame Aktivitäten aller Schüler:innen in der Lerngruppe besonders häufig genannt wurden. Aber auch eine offene Gesprächskultur in der Lerngruppe, ein regelmäßig stattfindender Klassenrat sowie eine heterogene Gruppeneinteilung beim kooperativen Lernen spielten eine wichtige Rolle, um die Partizipation aller Schüler:innen in der Lerngruppe zu fördern. Darüber hinaus wurde die Thematisierung von Inklusion und Behinderung in der Lerngruppe genannt sowie das Empfinden von Inklusion aller Schüler:innen als Selbstverständlichkeit. Die befragten Lehrkräfte sprachen der direkten Thematisierung von Heterogenität in der Lerngruppe (z. B. im Klassenrat) große Bedeutung zu und versuchten gleichzeitig durch die Organisation des Unterrichts (z. B. anhand heterogen zusammengesetzter Gruppenarbeiten) auch indirekt ein Verständnis füreinander unter den Schüler:innen zu fördern.

Insgesamt weist der Forschungsstand darauf hin, dass Lehrkräfte davon berichten, Handlungen im Unterricht vorzunehmen, die darauf abzielen eine Gemeinschaft zu gestalten. Inwiefern sich in einem individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen Besonderheiten für das Verständnis von Gemeinschaft und deren Gestaltung durch Lehrkräfte im Unterricht ergeben, wurde bislang nicht genauer untersucht.

3. Die vorliegende Studie

Lehrkräfte berichteten in bisherigen Interviewstudien davon, durch gezieltes Handeln eine Gemeinschaft im Unterricht zu fördern. In heterogenen Lerngruppen stehen Lehrkräfte vor der besonderen Herausforderung eine Gemeinschaft zu schaffen, die sehr unterschiedliche Schüler:innen gleichermaßen einschließt. Dies könnte in besonderer Weise für Lehrkräfte gelten, die individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen durchführen, da hier sowohl die Unterstützung individueller Lernprozesse als auch die Herstellung einer unterstützenden sozialen Lernumgebung gleichermaßen gefordert sind. In der vorliegenden Studie wird daher anhand von leitfadengestützten Interviews den Fragen nachgegangen, welches Gemeinschaftsverständnis Lehrkräfte haben, die individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen durchführen, und welche Praktiken sie im Unterricht umsetzten, um eine Gemeinschaft zu gestalten. Die leitenden Forschungsfragen lauten:

Forschungsfrage 1: Wie beschreiben Lehrkräfte, die individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen durchführen, ihr Verständnis von einer Gemeinschaft in der Lerngruppe?

Forschungsfrage 2: Welche Praktiken beschreiben diese Lehrkräfte, die sie umsetzen, um eine Gemeinschaft in ihrem Unterricht zu gestalten?

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe stammt aus der Studie „Adaptivität und Unterrichtsqualität im individualisierten Unterricht“, die den individualisierten Unterricht von Grundschulen, die den Deutschen Schulpreis (DSP) gewonnen haben, untersuchte. Aus allen 29 Grundschulen, die zwischen 2006 und 2018 den DSP verliehen bekamen, wurden mittels leitfadengestützter Interviews mit den Schulleitungen 9 Schulen ausgewählt, die sich durch eine differenzierte und individualisierte Unterrichtsgestaltung hervorhoben. Diese gezielte Auswahl der Stichprobe („purposive sampling“) ist zur Beantwortung der Forschungsfragen geeignet, da die Heterogenität in Grundschulen im Vergleich zu anderen Schulformen hoch ausgeprägt ist und die Preisträger des DSP sich in besonderem Maße mit dem Umgang mit Heterogenität auseinandergesetzt und entsprechende Konzepte entwickelt haben (Dumont et al., 2024). Aufgrund von Schulschließungen im Rahmen der COVID-19-Pandemie konnten nur an 7 dieser Schulen Lehrkräfte für die vorliegenden Studie interviewt werden. Die finale Stichprobe umfasste insgesamt 32 Lehrkräfte, die in 25 Lerngruppen unterrichteten. Die Anzahl der Lehrkräfte überstieg die Anzahl der Lerngruppen, da insgesamt 11 Lerngruppen in einer Doppelbesetzung (Team Teaching) unterrichtet wurden.

Die Lehrkräfte waren durchschnittlich 44 Jahre alt (min. 29; max. 61) und hatten im Mittel 15,7 Jahre Berufserfahrung (min. 0; max. 39). 29 der Lehrkräfte bezeichneten sich als weiblich und 3 als männlich. In 21 der 25 Lerngruppen wurde mindestens ein/e Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) unterrichtet. Der prozentuale Anteil von Schüler:innen mit SFB in diesen Lerngruppen lag zwischen 4 % und 53 % ($M=15,60\%$). In 11 der 25 Lerngruppen wurden außerdem mehrere Grundschuljahrgänge gemeinsam unterrichtet, was auf eine große Leistungsheterogenität schließen lässt.

4.2 Durchführung

Die leitfadengestützten Interviews mit den Lehrkräften wurden von einer Person aus dem Projektteam vor Ort in der Schule geführt und mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Eine Ausnahme bilden drei Interviews, die aufgrund der Schulschließung im Rahmen der COVID-19-Pandemie als Telefoninterviews durchgeführt und aufgezeichnet wurden. Insgesamt hatten die Interviews eine durchschnittliche Länge von 37 Minuten. Der Interviewleitfaden behandelte unter anderem die Themen „Werte und Einstellungen zu Heterogenität und Individualisierung“ sowie „Rolle und die Stärkung von Gemeinschaft im Unterricht“ (siehe elektronisches Supplement). Für die vorliegende Untersuchung waren die beiden Leitfragen „Welche Rolle spielt die Klasse als Gemeinschaft in Ihrem Unterricht?“ und: „Wie kann Ihrer Meinung nach das Gemeinschaftsgefühl in einer Lerngruppe gestärkt werden?“ des Interviewleitfadens zentral, es wurden aber auch Textstellen, die sich auf Heterogenität und Individualisierung bezogen, codiert. Da die Interviews im Anschluss an eine einwöchige Unterrichtsvideografie geführt wurden, bezogen sich einige Nachfragen auch auf den Unterricht der jeweils vorangegangenen Woche. Insgesamt wurde jedoch nach „typischen“ Charakteristika des Unterrichts der Lehrkräfte gefragt.

4.3 Auswertung

Die Interviews wurden entsprechend inhaltlich-semantischer Transkriptionsregeln vollständig verschriftlicht (Dresing & Pehl, 2011). Anschließend wurde eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit dem Programm MAXQDA durchgeführt (Kuckartz, 2018). Das Auswertungsverfahren orientierte sich dabei an der fokussierten Interviewanalyse nach Rädiker und Kuckartz (2019).

Zunächst wurde eine Basiscodierung des gesamten Materials entlang der beiden deduktiven Kategorien „Verständnis von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht“ und „Gemeinschaft im individualisierten Unterricht gestalten“ durch den Erstautor durchgeführt, die sich aus den Forschungsfragen ergaben. Aussagen, die sich sowohl auf das Verständnis als auch auf die Gestaltung bezogen, wurden doppelt codiert. Es folgte eine Feincodierung durch den Erstautor, bei der die bei-

den übergeordneten deduktiven Kategorien anhand des Materials ausdifferenziert wurden, d. h. es wurden zusätzliche induktive Kategorien gebildet. Auch hier waren Mehrfachcodierungen möglich, wenn eine Aussage zwei unterschiedliche inhaltliche Aspekte aufwies. Die Kategorienbildung erfolge dabei in einem iterativen Prozess der Auseinandersetzung zwischen dem Material und dem Kategoriensystem. Die Auswertung der Daten wurde in regelmäßigen Sitzungen des Autorenteams und im Rahmen mehrerer Forschungskolloquien einer Validierung unterzogen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen (Steinke, 1999). Das finale Kategoriensystem enthielt für jede Kategorie eine Definition, ein Ankerbeispiel und eine Codieranweisung.

5. Ergebnisse

5.1 Forschungsfrage 1: Verständnisse von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht

In der ersten Forschungsfrage wurde untersucht, welches Verständnis die Lehrkräfte von einer Gemeinschaft haben. Generell war Gemeinschaft für die Lehrkräfte von hoher Bedeutung, so gaben alle Lehrkräfte Auskunft zum Thema und 23 der befragten Lehrkräfte betonten explizit, dass die Gemeinschaft in ihrem Unterricht einen hohen Stellenwert hat.

In Tabelle 1 werden alle Haupt- und Unterkategorien für „Verständnis von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht“ aufgeführt. In der rechten Spalte der Tabelle 1 findet sich die Anzahl der Lehrkräfte, deren Aussagen einer Kategorie zugeordnet wurden. Die Haupt- und Unterkategorien sind jeweils absteigend nach der Anzahl der Lehrkräfte geordnet. Die Gesamtanzahl der Lehrkräfte pro Hauptkategorie ist in Klammern dargestellt. Häufig konnten innerhalb desselben Interviews verschiedene Haupt- und Unterkategorien von „Verständnis von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht“ kodiert werden.

Am häufigsten wurden Aussagen zu Gemeinschaft gemacht, die sich der Hauptkategorie (1) *Lernen in der Gemeinschaft* zuordnen ließen. Dabei stand das Lernen voneinander und die gegenseitige Unterstützung beim Lernen im Vordergrund. Lernen wurde hier als verbindendes Element betrachtet, durch das sich die Gemeinschaft konstituiert. Dabei lernten die Schüler:innen in den Klassen der interviewten Lehrkräfte zwar auf unterschiedlichen Niveaus, jedoch innerhalb der Gemeinschaft in Bezug aufeinander. Die Heterogenität der Lerngruppe wurde überwiegend als Lerngelegenheit verstanden, die es nicht nur ermögliche, verschiedene Perspektiven auf einen Lerngegenstand einzunehmen, sondern auch Heterogenität als gesellschaftliche Realität anzuerkennen und einen positiven Umgang damit zu entwickeln. Als erste Unterkategorie ergab sich (1.1) *soziales Lernen*, das von 23 Lehrkräften genannt wurde. Indem Schüler:innen lernten, Unterschiede anzuerkennen, Unterstützung anzubieten und anzunehmen sowie die Fähigkeiten und Gren-

Tabelle 1: *Kategorien und Anzahl der Lehrkräfte zu „Verständnis von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht“*

	Anzahl der Lehrkräfte
1 Lernen in der Gemeinschaft	(27)
1.1 Soziales Lernen	23
1.2 Fachliches Lernen	15
2 Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf die Gruppe	(25)
2.1 Unterschiede positiv hervorheben	16
2.2 Heterogenität als Normalität	14
2.3 Gemeinsamkeiten betonen	9
3 Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf einzelne Schüler:innen	(20)
3.1 Toleranz	14
3.2 Wertschätzung	10
3.3 Rücksicht	5
4 Wohlfühlen, Sicherheit und Zusammenhalt in der Gemeinschaft	(16)
Gesamt	32

Anmerkung. Die Angaben beziehen sich auf die Anzahl der Lehrkräfte, für die eine Kategorie vergeben wurde. Die Anzahl der Lehrkräfte pro Hauptkategorie ist in Klammern dargestellt.

zen der anderen Schüler:innen kennenlernten, könnten auch die sozialen Kompetenzen gestärkt werden:

„Also unsere Lerngruppe ist, würde ich sowieso sagen, so heterogen, wie es irgendwie geht, fast. Und quasi damit finde ich ein ganz gutes Abbild der Gesellschaft. Deswegen macht es uns das leicht, das den Kindern zu transportieren, wie individuell und wie unterschiedlich wir alle sind. Und dass trotzdem eben jeder Mensch, jedes Kind so Stärken hat. Und dass wir alle Schwächen haben. Und jeder auf einem anderen Niveau, auf einer anderen Ebene irgendwie lernen muss. Wir wollen alle weiter lernen. Und alle können ihr Bestes in dem Feld dann geben. Um an den Schwächen zu arbeiten oder die Stärken auszubauen, beides. Und das erkennen zu können, was/Die Stärken des Einzelnen sehen zu können. Und in den Schwächen vielleicht unterstützen zu können, und dass wir alle diese Unterstützung brauchen. Das ist das, was wir eigentlich mitgeben wollen. Dass es total gut ist und wichtig ist, dass wir so verschieden sind. Und dass es das spannend macht und dass es das eben/nur so Leben funktioniert. Gemeinsames Leben.“ (Interview 51Lo6 Abs. 20)

Fast die Hälfte der Lehrkräfte (15 von 32) betonte die Bedeutung der Gemeinschaft auch für das (1.2) *fachliche Lernen* der Schüler:innen. Indem die Schüler:innen sich einem gemeinsamen Lerngegenstand widmeten, würden sie voneinander lernen. Die Lehrkräfte verstanden gemeinschaftliches Lernen dabei in der Regel als gegenseitige lernbezogene Unterstützung der Schüler:innen untereinander. Die Lerngruppe wurde somit als Gemeinschaft verstanden, wenn sie sich durch gegenseitige

Unterstützung beim Lernen auszeichnete, die genauso angeboten, wie eingefordert werden konnte. Den Lehrkräften war es dabei wichtig, dass auch Schüler:innen zusammenarbeiteten, die sonst nicht viel miteinander zu tun hatten. Von einer solchen unterstützenden Lernumgebung könnten dann nicht nur die leistungsschwachen Schüler:innen, sondern die gesamte Klasse profitieren.

Für alle 32 Lehrkräfte spielte der (2) *Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf die Gruppe* eine zentrale Rolle. Drei Unterkategorien beschreiben, wie Lehrkräfte über den Umgang mit Heterogenität mit Blick auf die gesamte Gruppe sprachen bzw. welches Verständnis zum Umgang mit Heterogenität sie an die Schüler:innen vermitteln wollten: (2.1) *Unterschiede positiv hervorheben*, (2.2) *Heterogenität als Normalität* und (2.3) *Gemeinsamkeiten betonen*.

Unterschiede (2.1) wurden von 16 Lehrkräften *positiv hervorgehoben*, dabei jedoch explizit nicht als hierarchisch betrachtet. Ein wiederkehrendes Thema dabei war das Herausstellen von Stärken und Schwächen, die jeder Mensch habe und die Ausdruck der Individualität seien (z. B. in Zitat 51LO6: 20). Häufig wurden in diesem Zusammenhang Beispiele von einzelnen Schüler:innen genannt, die in einem Bereich besonders stark und in anderen eher schwach waren und dieses Prinzip dann auf alle Schüler:innen in der Klasse übertragen. Durch diese Verallgemeinerung wurde zwar auch Gemeinsamkeit hergestellt, jedoch lag der Fokus weiterhin auf den individuellen Unterschieden. Das Gemeinsame lag somit in der Tatsache, dass alle Schüler:innen gleichermaßen individuell – und damit unterschiedlich voneinander – sind.

Von 14 Lehrkräften wurde *Heterogenität als Normalität (2.2)* beschrieben, die nicht weiter thematisiert werden sollte bzw. in der Gemeinschaft als etwas Alltägliches wahrgenommen wurde. Teilweise wurde diese Normalisierung von Heterogenität auch als explizites Ziel formuliert:

„Vielfalt ist letztendlich//erst dann Normalität, wenn wir nicht mehr drüber diskutieren müssen. Genauso wie Inklusion, erst dann Normalität ist, wenn wir nicht mehr diskutieren müssen. Und ich möchte/also bei uns und das finde ich gelingt auch relativ gut, wird jeder so genommen und akzeptiert wie er ist. Egal, ähm (...) egal aus welchen Haushalt er kommt, welcher Religion er angehört oder welche Hautfarbe er hat.“ (Interview 62LO6 Abs. 64)

Gemeinsamkeiten (2.3) wurden von 9 Lehrkräften *betont*, indem entweder auf universelle Gemeinsamkeiten aller Schüler:innen, z. B. auf gleiche Rechte, gemeinsame Interessen oder Ziele verwiesen wurde, oder indem zunächst individuelle Unterschiede benannt wurden, die in einem nächsten Schritt wieder mit Blick auf Gemeinsamkeiten relativiert wurden:

„Egal wie unterschiedlich wir sind, ob es Kinder mit sprachlichen Barrieren gibt, mit geistigen Einschränkungen und mit vielen anderen Sachen, ganz egal, wie die sind, sie werden alle in die Klasse integriert und wir sind ein gemeinsamer großer Teil, wo jeder durch seine Vielfalt quasi viel dazu beiträgt. Und genau, also das, glaube ich, ist eine ganz wichtige Sache, dass es den Kindern im-

mer wieder bewusst wird, egal auf welchem Leistungsniveau sie sind, dass sie schon ein Teil sind und, dass wir einfach diese Vielfalt haben und auch für uns nutzen können, natürlich.“ (Interview 61L14 Abs. 42)

Die Hauptkategorie (3) *Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf einzelne Schüler:innen* beschreibt, wie die Lehrkräfte über Schüler:innen sprachen, die von ihnen als „auffällig“ bzw. „besonders“ beschrieben wurden. Solche Schüler:innen markierten häufig die Grenzen der Gemeinschaft, da sie auf irgendeine Weise das Gemeinsame herausforderten oder zumindest in einem besonderen Verhältnis zur Gemeinschaft standen. In den meisten Fällen handelte es sich dabei um verhaltensauffällige Schüler:innen oder Schüler:innen mit Förderbedarf, aber auch besonders leistungsschwache Schüler:innen wurden hier genannt. Dabei spielten die Aspekte (3.1) *Toleranz*, (3.2) *Wertschätzung* und (3.3) *Rücksicht eine Rolle*.

Toleranz (3.1) wurde von 14 Lehrkräften als Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf einzelne Schüler:innen genannt und hier als Akzeptanz sowie die Abwesenheit negativer Reaktionen (z. B. gestört fühlen, genervt sein) oder Verhaltensweisen (z. B. Provokation, Spott) gegenüber „auffälligen“ bzw. „besonderen“ Schüler:innen verstanden:

„es sind extreme Fälle, also von „Ich arbeite gar nicht“. Und das wird einfach akzeptiert und gar nicht in Frage gestellt, warum muss der jetzt nicht arbeiten. Er ist so, wie er ist und hat andere Besonderheiten und Stärken [...] und die Kinder, die akzeptieren die einfach so, wie sie sind.“ (Interview 52L09, Abs. 30)

Wertschätzung (3.2) wurde von 10 Lehrkräften als Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf einzelne Schüler:innen genannt und darunter eine positive Anerkennung der Individualität verstanden, wenn z. B. davon die Rede ist, „dass jede Andersartigkeit oder jede Unterschiedlichkeit erstmal auch eine Bereicherung darstellen kann“ (Interview 52L10, Pos. 20) oder alle Schüler:innen grundsätzlich Wertschätzung erfahren sollten.

Rücksicht (3.3) wurde von 5 Lehrkräften als Umgang mit Heterogenität in der Gemeinschaft mit Bezug auf einzelne Schüler:innen genannt und darunter verstanden, dass „auffällige“ bzw. „besondere“ Schüler:innen nicht nur toleriert werden, sondern auch das eigene Verhalten entsprechend der Bedürfnisse der anderen Kinder angepasst werden solle, was teilweise auch mit eigenen Einschränkungen einher gehen könne. Rücksicht sei z. B. von leistungsstarken Schüler:innen nötig, damit alle am gemeinsamen Lernen teilnehmen können:

„für mich ist es wirklich eben auch wichtig im Unterricht mit allen Kindern zu arbeiten [...]dass die Kinder dann auch warten können, Rücksicht nehmen können auf die anderen Kinder. Dass jeder die Chance hat dran zu kommen.“ (Interview 32L03, Abs. 44)

Für 16 Lehrkräfte war das emotionale Empfinden der Schüler:innen in Form von (4) *Wohlfühlen, Sicherheit und Zusammenhalt in der Gemeinschaft* von Bedeutung. Eine Gemeinschaft wurde dort als zuträglich dafür beschrieben, dass die Schüler:innen gerne in die Schule kommen und ein positives Gefühl von sich in der Gruppe haben.

„Kinder kommen nur gerne zur Schule, wenn sie sich auch wohlfühlen. Und können auch wirklich nur gut lernen, wenn sie sich dort wohlfühlen und dort auch gerne lernen. [...] Und das, finde ich, ist ganz wichtig, dass das als Gemeinschaft auch funktioniert. Dass eine Klassengemeinschaft sich gegenseitig stärkt, auf-fängt. Und [...], dass man versucht, jeden da auch irgendwo mit reinzuholen.“
(Interview 62Lo3 Abs. 34)

Im obigen Zitat wurde der Anspruch erhoben, dass sich alle Schüler:innen in der Gemeinschaft wohlfühlen, aber auch angedeutet, dass dieses Wohlfühlen nicht selbstverständlich ist, denn es muss „versucht“ werden, „jeden da reinzuholen“ (Interview 62Lo3: 34). An dieser Stelle wird deutlich, dass auch Grenzen und Schwierigkeiten eines gemeinsamen Wohlfühlens wahrgenommen werden. Eine Lehrkraft sprach in diesem Zusammenhang davon, dass eine Gemeinschaft sich auch negativ auf das Wohlfühlen einzelner Kinder auswirken könne, wenn diese nicht auf Gegenseitigkeit beruhe und nicht alle Schüler:innen gleichermaßen berücksichtige. Das *Wohlfühlen in der Gemeinschaft* wurde außerdem mit *Zusammenhalt* und einem *Sicherheitsgefühl* in der Lerngruppe in Verbindung gebracht. Eine Lehrkraft sprach sogar von der Lerngruppe als Familie, in der man zusammenhalten müsse und zwar unabhängig davon, ob man befreundet sei, sondern auf Grundlage einer „absoluten Zugehörigkeit“ (Interview 42Lo3: 44), aus der eine gewisse Verpflichtung der Gemeinschaft gegenüber erwachse.

5.2 Forschungsfrage 2: Gestaltung von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage wurde untersucht, wie eine Gemeinschaft in der Lerngruppe durch die Lehrkräfte gestaltet wurde. Fast alle Lehrkräfte beschrieben konkrete Praktiken, die sie selbst im Unterricht anwandten oder unter den Schüler:innen mit dem Ziel etabliert hatten, die Gemeinschaft in der Lerngruppe zu stärken. Einige Lehrkräfte nannten außerdem Merkmale der Unterrichtsorganisation oder gemeinsame Erlebnisse, die außerhalb des Unterrichts stattfanden.

In Tabelle 2 werden alle Haupt- und Unterkategorien für „Gemeinschaft im individualisierten Unterricht fördern“ aufgeführt. In der rechten Spalte der Tabelle 2 findet sich die Anzahl der Lehrkräfte, deren Aussagen einer Kategorie zugeordnet wurden. Die Gesamtanzahl der Lehrkräfte pro Hauptkategorie ist in Klammern dargestellt. Die Haupt- und Unterkategorien sind jeweils absteigend nach der Anzahl der Lehrkräfte geordnet. Häufig konnten innerhalb desselben Interviews verschie-

dene Haupt- und Unterkategorien von „Gemeinschaft im individualisierten Unterricht fördern“ kodiert werden.

Tabelle 2: *Kategorien und Anzahl der Lehrkräfte zu „Gemeinschaft im individualisierten Unterricht fördern“*

	Anzahl der Lehrkräfte
5 Praktiken im Unterricht zum Fördern von Gemeinschaft	(31)
5.1 Soziale Normen und Werte vermitteln	19
5.2 Verantwortung übertragen	16
5.3 Gegenseitige lernbezogene Unterstützung fördern	15
5.4 Konflikte bearbeiten	14
5.5 Regeln aufstellen und durchsetzen	14
5.6 Gegenseitiges positives Feedback etablieren	10
5.7 Austausch über Befindlichkeiten ermöglichen	7
6 Gemeinsame Lern- und Sozialformen anbieten	(25)
6.1 Gruppen- und Partnerarbeit	17
6.2 Unterricht im Klassenverband	12
6.3 Gemeinsamer Einstieg oder Abschluss	10
6.4 Projektarbeit	7
7 Gemeinsame Erlebnisse ermöglichen	(17)
Gesamt	32

Anmerkung. Die Angaben beziehen sich auf die Anzahl der Lehrkräfte, für die eine Kategorie vergeben wurde. Die Anzahl der Lehrkräfte pro Hauptkategorie ist in Klammern dargestellt.

Die Hauptkategorie (5) *Praktiken im Unterricht zum Gestalten einer Gemeinschaft* fokussiert das Unterrichtsgeschehen. Das *Vermitteln von sozialen Werten und Normen* (5.1) spielte dabei für 19 Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle für das Gestalten einer Gemeinschaft in ihrer Lerngruppe. Teilweise thematisierten sie Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Toleranz explizit im Unterricht (z. B. im Klassenrat), teilweise berichteten sie auch, Werte und Normen durch die Gestaltung des Unterrichts bzw. der Lernumgebung zu vermitteln. Auch sahen Lehrkräfte sich in einer Vorbildfunktion beim Vermitteln von Werten, indem sie ihren Werten entsprechend handelten, dies aber auch von den Schüler:innen forderten. Ein wiederkehrendes Motiv war dabei die Vermittlung von Akzeptanz aller Menschen trotz individueller Besonderheiten. Dies wurde sowohl als zentral für das Funktionieren des Unterrichts beschrieben als auch als ein Lernziel an sich, das durch eine „demokratische“ Unterrichtsgestaltung erreicht werden könne. Das Zusammenarbeiten und der Austausch in einer heterogenen Gemeinschaft wurde dabei unter anderem als wichtige Vorbereitung auf das (Arbeits-)leben in einer vielfältigen Gesellschaft beschrieben:

„Also wir erwarten demokratische Menschen, die Vielfalt akzeptieren und tolerieren. Dazu gehört halt einfach auch, dass Kinder lernen demokratische Grundwerte zu leben. [...] Und wenn Schule nicht lernt da zu vermitteln oder halt irgendwie eine Akzeptanz füreinander zu erwirken und das auf einer beruflichen Ebene. Das heißt, indem sie merken man kann trotzdem miteinander funktionieren, arbeiten und lernen. Dann haben wir irgendwie ein großes Problem irgendwann, ne.“ (Interview 62Lo6, Abs. 64)

Auch das *Übertragen von Verantwortung* (5.2) auf die Schüler:innen wurde von 16 Lehrkräften als förderlich für Gemeinschaft genannt. Zum Beispiel wurden den Schüler:innen der interviewten Lehrkräfte organisatorische Aufgaben übertragen, damit sie zum einen lernen sich für die Gemeinschaft einzusetzen, zum anderen sich auch als Gruppe selbst zu organisieren. Auch für das Lernen spielte die Übernahme von Verantwortung für einige Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Dabei waren die Schüler:innen nicht nur für das eigene Lernen verantwortlich, sondern ihnen wurde auch Verantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler übertragen (z. B. als Expert:innen für ein bestimmtes Thema). Gerade das entgegengebrachte Vertrauen, wurde dabei als förderlich für die Lernmotivation beschrieben.

Eng verbunden mit dem Übertragen von Verantwortung sei das Fördern *gegenseitiger lernbezogener Unterstützung* (5.3), wie 15 Lehrkräfte berichteten. Konkret ging es dabei um die Unterstützung von leistungsschwachen durch leistungsstarke Schüler:innen. Davon würden auch leistungsstarke Schüler:innen profitieren, indem sie durch das Erklären ihren eigenen Lernprozess reflektieren würden und die Grenzen und Bedürfnisse der anderen Schüler:innen kennenlernen würden. Von den Lehrkräften wurde in diesem Zusammenhang genannt, dass Schüler:innen unabhängig von Freundschaften miteinander auskommen und produktiv zusammenarbeiten sollten, daher wurden Partner- und Gruppenarbeiten von den Lehrkräften in wechselnden Konstellationen zusammengesetzt. Um die gegenseitige lernbezogene Unterstützung zu erleichtern, wurden Verfahren und Strukturen etabliert. Genannt wurde z. B., Helfersysteme, die vorgaben, dass zunächst Mitschüler:innen gefragt werden sollten, bevor die Lehrkraft hinzugezogen wird. Einige Lehrkräfte gaben den Schüler:innen auch die Freiheit selbst zu entscheiden, ob sie Aufgaben alleine oder gemeinsam mit anderen Schüler:innen erledigen wollten, was zu einer Ausdifferenzierung der Sozialformen führte, die teilweise auch mehrfach pro Unterrichtsstunde wechselten.

Um einen reibungslosen Ablauf in der selbstständigen Organisation des Lernens in der Gemeinschaft zu ermöglichen, wurde das *Bearbeiten von Konflikten* (5.4) von 14 Lehrkräften als wichtiges Element zur Aufrechterhaltung einer guten Arbeitsatmosphäre in der Lerngruppe beschrieben. Konflikte wurden überwiegend als negativ und hinderlich für eine Gemeinschaft beschrieben, demnach würde eine Klärung dazu beitragen, sie als lernförderliches Umfeld zu erhalten.

Als weitere wichtige Grundlage für eine gute Gemeinschaft thematisierten 14 Lehrkräfte das (5.5) *Aufstellen von Regeln*. Teilweise wurde genannt, dass solche Regeln gemeinsam in der Gruppe erarbeitet werden, damit ein tieferes Verständnis

und mehr Konsequenz beim Einhalten der Regeln erreicht werden könne. Der Klassenrat wurde in diesem Zusammenhang als wichtiges Instrument genannt, in dem ausgehandelt werden könne, welche Regeln dazu beitragen, dass sich alle Schüler:innen in der Gemeinschaft wohlfühlen. Klare Kommunikation über die Regeln seitens der Lehrkraft wurde dabei nicht nur beim Aufstellen, sondern auch beim Durchsetzen und beim ständigen Einüben der Regeln als förderlich genannt.

Für 10 Lehrkräfte spielte das Etablieren von (5.6) *gegenseitigem positivem Feedback* eine wichtige Rolle, indem z. B. die individuellen Lernergebnisse sichtbar gemacht wurden und darüber ein positiver Austausch stattgefunden hat. Unauffällige oder leistungsschwache Schüler:innen wurden z. B. ermutigt, ihre Ergebnisse in der Lerngruppe vorzustellen, woraufhin sie anerkennende Rückmeldungen erhielten. Auf diese Weise würden auch die Prinzipien des individualisierten Lernens und des gemeinsamen Lernens ineinandergreifen, wie eine Lehrkraft berichtet:

„Also ganz zentral ist natürlich halt vor allen Dingen der Kreis am Ende. Die Präsentationen. Auch als Zusammenschluss zwischen Individualisierung und Gemeinschaft. Das ist so dieser Brückenschlag. Da werden Kinder Ideen halt vorgestellt, präsentiert, wertgeschätzt, rückgemeldet. Ist ein Instrument, das könnte ich mir überhaupt nicht wegdenken.“ (Interview 62L06 Abs. 16)

Gemeinsame Lern- und Sozialformen wurden darüber hinaus genutzt, um ein besseres Verständnis der Schüler:innen füreinander zu entwickeln, indem ein (5.7) *Austausch über Befindlichkeiten* gefördert wurde, wie 7 Lehrkräfte berichteten. Der Klassenrat spielte dabei für die Lehrkräfte eine zentrale Rolle, denn hier wurde häufig ausgiebig über das aktuelle Wohlbefinden in der Gemeinschaft gesprochen. Auf diese Weise könne die Gruppe sich besser kennenlernen und eine Vertrautheit in der Gemeinschaft entstehen. Eine Lehrkraft hob hervor, dass die Schüler:innen sich durch die Individualisierung des Unterrichts und das Kommunizieren der eigenen Befindlichkeiten selbst besser kennenlernen würden und somit auch ein besseres Verständnis für andere entwickeln könnten:

„Also es gibt ja Befürchtungen, dass, wenn man so individualisiert arbeitet, dass man das Drumherum nicht mehr lernt und dass man einfach nur ein – ich denke nur an mich, aber das finde ich überhaupt nicht, [...] weil man sich so auch mit sich selbst, aber dadurch auch mit den anderen auseinandersetzt, ne? Wie denken wir, wie leben wir, wie sind wir eigentlich. Also die Gruppe einfach auch schätzt und kennt.“ (Interview 52L09 Abs. 28)

Die weiteren beiden Hauptkategorien beziehen sich auf die Organisation des Unterrichts. Hier wurde die Bedeutung von (6) *gemeinsamen Lern- und Sozialformen* im Rahmen des Unterrichts hervorgehoben. Genannt wurden dabei von 17 Lehrkräften die (6.1) *Partner- und Gruppenarbeiten*, von 12 Lehrkräften das Unterrichten der gesamten Gruppe im (6.2) *Klassenverband*, von 10 Lehrkräften der (6.3) *gemeinsame Einstieg und Abschluss* von Unterrichtsphasen sowie von 7 Lehrkräf-

ten die (6.4) *Projektarbeit*. In diesen Lern- und Sozialformen wurde in der Regel ein gemeinsames Thema behandelt, an das alle Schüler:innen anknüpfen konnten. Umgesetzt wurde das Lernen in der Gemeinschaft von den Lehrkräften durch verschiedene Formen des kooperativen Lernens und der Projektarbeit sowie durch das Zusammenführen von Arbeitsergebnissen, die auf unterschiedlichen Niveaustufen erbracht wurden, im Klassenverband. In der Regel fanden diese gemeinsamen Lern- und Sozialformen im Wechsel mit Phasen des individualisierten Lernens statt. Außerdem wurden von 17 Lehrkräften (7) *gemeinsame Erlebnisse ermöglicht*, die außerhalb des Unterrichts stattfanden. Darunter fielen z. B. Klassenfahrten und Ausflüge, bei denen eine Gemeinschaft zusammenwächst. Wenn möglich, wurden solche gemeinsamen Erlebnisse gleich zu Beginn eines Schuljahres organisiert, fanden aber auch regelmäßig während des Schuljahres statt.

6. Diskussion

Die vorliegende Studie zeigt, dass eine Gemeinschaft im individualisierten Unterricht für die interviewten Lehrkräfte insbesondere mit Blick auf die Heterogenität der Schüler:innen von großer Bedeutung war. Sie nutzten die individuellen Unterschiede der Schüler:innen als Lerngelegenheiten und gleichermaßen die Gemeinschaft als unterstützende Lernumgebung für die einzelnen Schüler:innen. Individualisierung, Heterogenität und Gemeinschaft wurden von den Lehrkräften nicht gegenübergestellt, sondern produktiv aufeinander bezogen. Individuelles Lernen wurde gleichermaßen durch die Gemeinschaft unterstützt, wie auch die Gemeinschaft von individuellen Beiträgen profitierte.

6.1 Verständnisse von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht

Die erste Forschungsfrage untersuchte, welche Verständnisse die Lehrkräfte von einer Gemeinschaft in ihrem Unterricht haben. Es konnten verschiedene Aspekte herausgearbeitet werden, die von Lehrkräften mit Gemeinschaft verbunden werden. Dabei finden sich auch Anknüpfungspunkte an die dargestellten theoretischen Überlegungen zu Gemeinschaft, die im Folgenden dargestellt werden. Insgesamt fällt auf, dass sich bestimmte Kategorien nicht einzelnen Lehrkräften zuordnen ließen. Vielmehr wurden von den Lehrkräften mehrere verschiedene Kategorien zugeordnet. Das erscheint plausibel, da die theoretischen Überlegungen zu Gemeinschaft unterschiedliche Aspekte von Gemeinschaft fokussieren, die möglicherweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder in unterschiedlichen Kontexten relevant werden (Bossen & Merl, 2021).

Am häufigsten sprachen die Lehrkräfte von einer Gemeinschaft in der Lerngruppe als Ort des gemeinsamen Lernens. Insbesondere das soziale Lernen stand dabei im Vordergrund. So wurde berichtet, dass Heterogenität innerhalb der Lerngruppe

genutzt wurde, um den Umgang mit unterschiedlichen Menschen zu lernen und das eigene Verhalten zu reflektieren. Dies steht im Einklang mit der Idee einer postmodernen Gemeinschaft, in der Differenzen reflektiert und Wege des Zusammenlebens in Unterschiedlichkeit verhandelt werden (Abowitz, 1999; Furman, 1998). Ebenso spielte das fachliche Lernen eine große Rolle für die Lehrkräfte, wobei soziales und fachliches Lernen teilweise zusammengedacht wurden, wenn z. B. darauf geachtet wurde, dass auch unterschiedliche Schüler:innen beim fachlichen Lernen in Kontakt miteinander kommen sollten. Fachliches Lernen als verbindendes Element ähnelt dem theoretischen Verständnis einer Gemeinschaft der „learning communities“ (Lave & Wenger, 1991), bei dem sich eine Gemeinschaft durch gemeinsames Bearbeiten eines Gegenstands des Interesses bildet.

Es zeigten sich in den Interviews außerdem unterschiedliche Umgangsweisen mit Heterogenität im Unterricht. Dabei konnte zwischen einem Umgang mit Heterogenität mit Bezug auf die Gruppe oder mit Bezug auf einzelnen Schüler:innen unterschieden werden. Auf Gruppenebene wurden Unterschiede zwischen Schüler:innen positiv hervorgehoben, Heterogenität wurde als Normalität angesehen oder Gemeinsamkeiten betont. Diese Umgangsweisen könnten als Abstufung des Sichtbarmachens von Heterogenität gesehen werden, was damit einhergehen könnte, wie aktiv individuelle Unterschiede in der Gruppe thematisiert und in den Unterricht eingebracht werden. Hier zeigt sich das Spannungsfeld, zwischen der Anerkennung, Bearbeitung und Normalisierung von Unterschieden, das sich auch in der theoretischen Diskussion um eine postmoderne Gemeinschaft finden lässt (Abowitz, 1999; Prengel 2006; Furman, 1998). Mit Bezug auf einzelne Schüler:innen wurden als Umgangsweisen mit Heterogenität Wertschätzung, Toleranz und Rücksicht genannt. Diese unterschieden sich darin, wie positiv die Individualität dieser Schüler:innen wahrgenommen wurde und wie viel Einschränkung bzw. Anpassung der anderen Schüler:innen gefordert wurde, damit auch „herausfordernde“ Schüler:innen ein Teil der Gemeinschaft sein konnten.

Generell setzten die interviewten Lehrkräfte sich intensiv mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen auseinander und entwickelten unterschiedliche Formen für den Umgang mit Heterogenität. Darin spiegeln sich die Überlegungen der postmodernen Theoretiker:innen wider, die fragten, ob eine Gemeinschaft in heterogenen Gruppen überhaupt möglich sei und aufgrund welcher Gemeinsamkeiten sie sich begründen ließe (Fendler, 2006; Furman, 1998). Auch die interviewten Lehrkräfte scheinen darauf keine eindeutige Antwort gefunden zu haben, sondern boten vielmehr unterschiedliche Umgangsweisen mit Heterogenität im Unterricht an. Diese schlossen sich nicht gegenseitig aus, sondern stellten vielmehr in ihrer Kombination eine Gesamtstrategie zum Umgang mit Heterogenität dar. Der Befund, dass sich unterschiedliche Formen des Umgangs mit Heterogenität innerhalb derselben Interviews finden ließen, könnte somit als Hinweis darauf gesehen werden, dass unterschiedliche Situationen und Kontexte unterschiedliche Strategien zum Umgang mit Heterogenität erfordern und die Lehrkräfte ein ent-

sprechendes Repertoire an Praktiken entwickelt haben (zur Vielfalt der Praktiken siehe auch Kapitel 6.2).

Darüber hinaus wurde eine Gemeinschaft als Ort des Wohlfühlens, der Sicherheit und des Zusammenhalts verstanden. Die Lehrkräfte beschrieben diese emotionale Komponente der Gemeinschaft als grundlegend, denn nur wenn die Schüler:innen sich wohlfühlen würden, könnten sie sich auf den Unterricht einlassen. Damit findet sich ein zentrales Thema klassischer Konzeptionen einer homogenen Gemeinschaft in den Interviews wieder (Tönnies, 1887; Sergiovanni, 1994). Hier kann auch die pädagogisch-psychologische Forschung anschließen, die eine Gemeinschaft über das Zugehörigkeitsgefühl ihrer Mitglieder definiert und dieses unter anderem mit Wohlbefinden und Lernmotivation in Verbindung bringt (Osterman, 2000; Sergiovanni, 1994). Anhand der Interviews wurde deutlich, wie es den Lehrkräften gelingt, Elemente eines traditionellen Gemeinschaftsverständnisses mit den Anforderungen, die aus einer heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe einhergeht, zu verbinden. Sie legten großen Wert darauf, dass alle Schüler:innen sich wohlfühlten und fanden gleichzeitig verschiedene Strategien die Unterschiedlichkeit der Schüler:innen anzuerkennen und positiv miteinander in Bezug zu setzen.

6.2 Gestaltung von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht

Des Weiteren wurde im Rahmen der zweiten Forschungsfrage untersucht, wie die Lehrkräfte eine Gemeinschaft in der Lerngruppe gestalteten. Als zentral stellte sich dabei das Vermitteln sozialer Werte und Normen heraus. Sowohl wurden Werte und Normen explizit im Unterricht thematisiert als auch implizit durch bestimmte Praktiken oder die Vorbildfunktion der Lehrkraft vermittelt. Insbesondere spielten Werte und Normen eine wichtige Rolle, um eine Wertschätzung von Heterogenität in der Gruppe zu vermitteln. Ähnliche Themen ließen sich in vorherigen Studien finden, in denen Lehrpersonen angaben, inklusive und demokratische Werte an die Schüler:innen zu vermitteln, um das Zugehörigkeitsgefühl in der Gruppe zu stärken (Greenwood & Kelly, 2019; Sanahuja et al. 2020).

Die gegenseitige lernbezogene Unterstützung wurde von den interviewten Lehrkräften ebenso als wichtiges Element zum Gestalten einer Gemeinschaft genannt. Dabei wurde darauf geachtet, dass nicht immer dieselben Schüler:innen zusammenarbeiten und das gemeinsame Lernen von der Freundschaft abgekoppelt wird. Durch das ständige Einüben der gegenseitigen Unterstützung könnte so eine Lerngemeinschaft entstehen, in der die Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Schüler:innen zur Routine wird. Von einigen Lehrkräften wurde dies als Vorbereitung für das (Arbeits-)Leben in einer vielfältigen Gesellschaft gesehen. Indem den Schüler:innen Verantwortung für das Lernen und die Gemeinschaft übertragen wird, könne außerdem die Motivation und das Verantwortungsbewusstsein, sich für die Gemeinschaft zu engagieren, erhöht werden. Auch hier kann an bisherige Studien

angeknüpft werden, in denen Lehrkräfte berichteten, dass sie anhand heterogen zusammengesetzter Gruppenarbeiten in Kombination mit dem Einüben eines wertschätzenden Umgangs miteinander, die Inklusion aller Schüler:innen in die Gemeinschaft fördern (Köb & Janz, 2020).

Um das Funktionieren der Gemeinschaft sicherzustellen, hoben die Lehrkräfte die Bedeutung von klaren Regeln sowie das Bearbeiten von Konflikten hervor. Der Klassenrat nahm dabei eine wichtige Rolle ein, damit die Schüler:innen sich intensiv mit ihrer Gruppe auseinandersetzen konnten. Generell achteten die Lehrkräfte darauf, dass ein reger Austausch innerhalb der Gruppe stattfand und sowohl öffentliches Feedback gegeben wurde als auch persönliche Befindlichkeiten thematisiert wurden. Dabei lernten die Schüler:innen eine Balance zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen der Gemeinschaft herzustellen.

Die Lehrkräfte sahen das Gestalten der Gemeinschaft als ständigen Prozess, der an unterschiedlichen Stellen und mit unterschiedlichen Mitteln aufrechterhalten wurde. Gemeinsamer Austausch wurde dabei auch auf organisatorischer Ebene ermöglicht. So wurde die Bedeutung von gemeinsamen Lern- und Sozialformen als „Brückenschlag“ (Interview 62Lo6 Abs. 16) zwischen der Individualisierung des Unterrichts und der Gemeinschaft in der Lerngruppe beschrieben. Um das Erleben von Gemeinschaft auch außerhalb des Unterrichts zu ermöglichen wurden Klassenfahrten und andere gemeinsame Aktivitäten genannt. Hier zeigt sich, dass die Kritik an einem individualisierten Unterricht, die auf eine Vereinzelung der Schüler:innen abzielt, häufig zu kurz greift, da in der Praxis – zumindest der hier untersuchten Stichprobe – eine bewusste Verknüpfung zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Lernen stattfindet.

Einige im Rahmen der zweiten Forschungsfrage identifizierten Praktiken zur Gestaltung einer Gemeinschaft durch Lehrkräfte stehen im Einklang mit bisherigen empirischen Studien, in denen ebenfalls Praktiken wie das Vermitteln von Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, das Thematisieren von Heterogenität, das Fördern einer offenen Gesprächskultur, das Fördern eines Verständnisses füreinander, die Einbindung aller Schüler:innen in das fachliche Lernen sowie das Durchführen gemeinsamer Aktivitäten genannt wurden (Greenwood & Kelly, 2019; Köb & Janz, 2020; Sanahuja et al., 2020). Diese Praktiken konnten nun auch im Kontext eines individualisierten Unterrichts gefunden werden. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Studie weitere Praktiken, wie das Übertragen von Verantwortung, das Fördern von gegenseitiger Unterstützung und positivem Feedback identifiziert.

Auch wenn eine Zuordnung von Verständnis von Gemeinschaft und Praktiken zur Gestaltung von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht nicht im Fokus der Untersuchung stand, fällt doch auf, dass inhaltliche Bezüge zwischen den Kategorien von „Verständnis von Gemeinschaft im individualisierten Unterricht“ und „Gemeinschaft im individualisierten Unterricht fördern“ hergestellt werden können. So ist davon auszugehen, dass Lernen in der Gemeinschaft mit Bezug auf soziales Lernen vor allem mit dem Vermitteln von Normen und Werten einhergeht, während der Bezug auf fachliches Lernen vor allem mit dem Fördern gegenseitiger

lernbezogener Unterstützung korrespondieren könnte. Wohlfühlen, Sicherheit und Zusammenhalt in der Gemeinschaft hängt wiederum inhaltlich eng mit der Bearbeitung von Konflikten, gegenseitigem positivem Feedback und dem Austausch über Befindlichkeiten zusammen. Der Umgang mit Heterogenität scheint hingegen für alle genannten Praktiken relevant und dabei situations- und kontextspezifisch unterschiedlich ausgeprägt zu sein. Weitere empirische Untersuchungen sind jedoch nötig, um valide Aussagen über Zusammenhänge zwischen den Verständnissen und den Praktiken treffen zu können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld Individualisierung und Gemeinschaft die Lehrkräfte beschäftigte und sie verschiedene Praktiken entwickelten, um eine Integration vorzunehmen. Die Kombination dieser Praktiken könnte möglicherweise eine Gesamtstrategie zum Herstellen einer Gemeinschaft in heterogenen Lerngruppen darstellen.

6.3 Limitationen und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie müssen unter Berücksichtigung einiger Limitationen interpretiert werden. So wurde die Studie anhand einer selektiven Stichprobe von Lehrkräften an Grundschulen, die den Deutschen Schulpreis gewonnen haben, durchgeführt. Die Ergebnisse sollten daher vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass an diesen Schulen der individualisierte Unterricht möglicherweise besonders erfolgreich implementiert wurde und die Ergebnisse sich nicht ohne Weiteres auf andere Schulen übertragen lassen. Gleichmaßen schränkt der Fokus auf Grundschulen die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein, da Schüler:innen in jungem Alter andere Bedürfnisse an eine Gemeinschaft haben könnten als in der Sekundarstufe. Auch die Zusammensetzung der Lerngruppen ist typischerweise in Grundschulen heterogener ausgeprägt als in weiterführenden Schulen. Damit zusammen hängt auch die Besonderheit der vorliegenden Stichprobe, dass ein hoher Anteil von Jahrgangsübergreifenden Lerngruppen einbezogen wurde. Darüber hinaus ist der Anteil pädagogischer Inhalte in der Ausbildung von Grundschullehrkräften relativ hoch, was sie möglicherweise besser auf den Umgang mit Heterogenität und das Schaffen einer Gemeinschaft vorbereitet als Lehrkräfte anderer Schulformen. Die Ergebnisse basieren demnach auf einer zielgerichteten Stichprobenauswahl, die nicht repräsentativ für deutsche (Grund)schulen ist und können nicht verallgemeinert werden.

Zusätzlich limitiert die gewählte Methode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse die Tiefe der möglichen Interpretation im Vergleich zu anderen Methoden der qualitativen Datenauswertung, die Sinnstrukturen „hinter“ den Aussagen rekonstruieren können. Die herausgearbeiteten Verständnisse von Gemeinschaft bieten demnach lediglich eine erste Orientierung, die durch vertiefende rekonstruktive Analysen erweitert werden sollte. Gleichzeitig erhebt die Methode keinen Anspruch auf Objektivität, da es sich um ein interpretatives Verfahren handelt, das keine allgemeingültigen Aussagen ermöglicht. Die Studie bewegt sich

daher auf einem mittleren Abstraktionsniveau und bietet einen Einblick in individualisierten Unterricht, der sowohl zu weiterführenden quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen zum Verhältnis von Heterogenität, Individualisierung und Gemeinschaft anregen kann. Das Potential künftiger Studien könnte insbesondere darin liegen, unterschiedliche Forschungsmethoden miteinander zu verknüpfen.

Trotz der genannten Einschränkungen verdeutlichen die Ergebnisse der Studie, dass eine Verknüpfung von Individualisierung und Gemeinschaft im Unterricht nicht nur denkbar ist, sondern in der Unterrichtspraxis der untersuchten Lehrkräfte bereits umgesetzt wird. Die vorliegende Studie liefert somit Good-Practice-Beispiele, wie es gelingen kann, individualisiertes Lernen mit gemeinschaftlichem Lernen produktiv miteinander zu verbinden. Untrennbar verbunden mit Gemeinschaft war für die Lehrkräfte auch die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität. Gerade mit Hinblick auf eine immer heterogener werdende Gesellschaft bietet der Forschungsgegenstand der Gemeinschaft einen vielversprechenden Ansatz, um über die Schule bzw. Lerngruppe als sozialen Erfahrungsraum nachzudenken, der gegenseitige Wertschätzung und die Fähigkeit zur Kooperation über Differenzen hinweg vermittelt.

Literatur

- Abowitz, K. (1999). Reclaiming Community. *Educational Theory*, 49(2), 143–159. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00143.x>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Battistich, V. (2010). School Contexts that Promote Students' Positive Development. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (S. 111–127). Routledge.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bettez, S. C., & Hytten, K. (2013). Community Building in Social Justice Work: A Critical Approach. *Educational Studies*, 49(1), 45–66. <https://doi.org/10.1080/00131946.2012.749478>
- Bossen, A., & Merl, T. (2021). Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 325–340. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00113-y>
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). Schlüsse. In G. Breidenstein & S. Rademacher (Hrsg.), *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule* (S. 279–288). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_50

- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Dumont, H., Decristan, J., & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 52, 199–211. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00198-1>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fendler, L. (2006). Others and the Problem of Community. *Curriculum Inquiry*, 36(3), 303–326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00360.x>
- Furman, G. C. (1998). Postmodernism and Community in Schools: Unraveling the Paradox. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 298–328. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034003003>
- Greenwood, L., & Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Köb, S., & Janz, F. (2020). Die soziale Position von Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung in inklusiven Klassen. Subjektive Theorien von Lehrkräften und Begründungen von Peers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(0). <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art20d>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation. Learning in doing*. Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lazarides, R., & Schiepe-Tiska, A. (2022). Heterogenität motivationaler Merkmale im Unterrichtskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 249–267. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01082-3>
- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *KREApplus. Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). kopaed.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology* 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Ohl, S., Decristan, J., Fauth, B., & Dumont, H. (2025). Gemeinschaft trotz Individualisierung? Der Zusammenhang des Gemeinschaftsgefühls mit Unterrichtsqualität und individualisierter Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01310-6>

- Ohl, S., & Dumont, H. (2024). Soziale Eingebundenheit im individualisierten Unterricht: Eine Experience-Sampling Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 52(4), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00204-6>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel T.-S. (2018). Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht: Beobachtungen zu Selbst-Andere-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(2), 179–197. <https://doi.org/10.25656/01:21817>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Shields, C. M., & Seltzer, P. A. (1997). Complexities and Paradoxes of Community: Toward a more Useful Conceptualization of Community. *Educational Administration Quarterly*, 33(4), 413–439. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033004002>
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa-Verl.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*. Fues.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Young, I. M. (1986). The Ideal of Community and the Politics of Difference. *Social Theory and Practice*, 12(1), 1–26. <https://doi.org/10.5840/soctheorpract198612113>