ZfI – Zeitschrift für Inklusion

Was können Schüler*innen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung beitragen?

Raphael Zahnd & Franziska Oberholzer

Abstract: Mit der Entwicklung inklusiver Schulen geht die Entwicklung inklusiven Unterrichts einher. Dessen Umsetzung wird von Lehrpersonen als Herausforderung erlebt und sie fühlen sich teilweise überfordert, wenn sie inklusiven Unterricht umsetzen sollen. Erschwerend kommt hinzu, dass auch der Wissenschaftsdiskurs zu inklusivem Unterricht komplex ist und sich bisher kein gemeinsames Verständnis durchsetzen konnte, das übergreifend klärt, wie inklusiver Unterricht umzusetzen ist. In der Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht gibt es zudem noch eine weitere wesentliche Leerstelle, denn bis anhin wurden Schüler*innen hauptsächlich als Datenquellen in dessen Erforschung einbezogen, aber nur selten als Expert*innen, obwohl es gute Argumente dafür geben würde. Vor diesem Hintergrund geht der Artikel anhand empirischen Materials der Frage nach, welchen Beitrag die Schüler*innen zur Entwicklung inklusiven Unterrichts leisten können. Das Material stammt aus einem partizipativen Unterrichtsentwicklungsprojekt und zeigt auf, dass Schüler*innen die Entwicklung und Konzeptionierung inklusiven Unterrichts aktiv mitgestalten können. Sie analysieren dabei Problemstellungen aus ihrer persönlichen Perspektive und liefern gehaltvolle Ideen zur Unterrichtsentwicklung. Sowohl die Analysen als auch die Entwicklungsideen lassen sich an den Wissenschaftsdiskurs anschließen und bilden zugleich einen Mehrwert, da sie die Perspektive von Lehrpersonen und Forschenden mit neuen Sichtweisen ergänzen.

Stichwörter: Inklusive Bildung, Unterricht, Didaktik, Schüler*innen, Partizipation

Zitation: Zahnd, R. & Oberholzer, F. (2024): Was können Schüler*innen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Inklusion, 19*(1), 42-61. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/690

Zusammenfassung in einfacher Sprache:

Wie können Schüler*innen inklusiven Unterricht mit entwickeln?

Im Text geht es um Inklusion. Inklusion bedeutet: Alle Menschen sollen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Darum gibt es inklusive Schulen. In diesen Schulen sollen alle Kinder gemeinsam lernen können. Alle Kinder sollen mitmachen können. Zum Beispiel auch Kinder mit Behinderungen.

Aber: Inklusiver Unterricht ist manchmal schwierig. Denn die Kinder in einer inklusiven Schule sind sehr verschieden. Es gibt noch keine genaue Idee, wie inklusiver Unterricht gut klappt. Auch in der Wissenschaft gibt es noch keine gemeinsame Meinung dazu. Bisher wurden Schüler*innen oft nicht gefragt.

Im Text geht es um ein Projekt aus der Schweiz. Im Projekt geht es darum: Lehrer*innen und Schüler*innen entwickeln gemeinsam inklusiven Unterricht. Im Projekt durften die Schüler*innen mitbestimmen. Sie haben Probleme gezeigt und Lösungen vorgeschlagen. Das Projekt hat gezeigt: Die Ideen und Sichtweisen der Schüler*innen sind sehr wichtig. Sie machen den inklusiven Unterricht besser.

Der Text erklärt das Projekt genauer. Und der Text zeigt: Schüler*innen können den inklusiven Unterricht aktiv mitgestalten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 44
1. Das (Teil-) Projekt partizipative Unterrichtsentwicklung 44
1.1 Verständnis inklusiver Bildung 45
1.1.1 Zieldimension 1: Gemeinsames Lernen 45
1.1.2 Zieldimension 2: Soziale Teilhabe 46
1.2 Die Entwicklung inklusiven Unterrichts als gemeinsame Aufgabe 46
1.2.1 Daten sammeln und auswerten 47
1.2.2 Zielsetzung, Unterrichtsentwicklung und Evaluation 49
2. Die Relevanz der Schüler*innen-Perspektive zur Entwicklung inklusiven Unterrichts ..49
3. Was können die Aussagen der Schüler*innen beitragen? 50
3.1 Gemeinsame Problemwahrnehmung 50
3.2 Umfassendere Analyse komplexer Problemstrukturen 52
3.3 Analyse und Weiterentwicklung von Lernsettings 54
3.3.1 Beispiel 1 55
3.3.2 Beispiel 2 55
4. Diskussion 56
Literaturverzeichnis 58
Kontakt 61

Einleitung

Die Entwicklung inklusiver Schulen ist international seit den 1990er-Jahren ein zentrales Thema (Zahnd, 2017). Damit einher geht die Frage, wie der Unterricht ausgestaltet sein muss, damit er den Ansprüchen inklusiver Bildung genügt. An diese Frage schließt dieser Beitrag an. Er versucht sie aber nicht zu beantworten, sondern zeigt auf, was die Schüler*innen als zentrale Akteur*innen von Unterricht zur Entwicklung eines inklusive(re)n Unterrichts und damit zur Beantwortung der Frage beitragen können.

Die dem Beitrag zugrunde liegenden Erkenntnisse stammen aus dem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt „Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards“ (Wagner-Willi & Zahnd, 2020). Das aus zwei Teilen bestehende Forschungsvorhaben situiert sich im Kontext der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans 21 und der gleichzeitigen Umsetzung und Weiterentwicklung eines inklusiven Unterrichts[1] in der Schweizer Volksschule. Es geht der Frage nach, wie Lehrpersonen mit den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler*innen im Unterricht vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes zwischen inklusiver Ausrichtung, Kompetenzorientierung und standardisierter Überprüfung von Bildungszielen umgehen. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Material aus einem Teilprojekt, das sich der partizipativen Entwicklung eines inklusive(re)n Unterrichts widmet.

Nachfolgend beschreiben wir zunächst die theoretische Grundlage und die gewählte Methodik des Teilprojekts. Ausgehend von dieser Grundlegung rahmen wir das Erkenntnisinteresse in theoretischer Hinsicht und fokussieren anschließend datenbasiert die Frage, welchen Beitrag die Schüler*innen dazu leisten können, den Unterricht weiterzuentwickeln.

1. Das (Teil-) Projekt partizipative Unterrichtsentwicklung

Das Teilprojekt *partizipative Unterrichtsentwicklung* möchte einen Beitrag zur Entwicklung und praktischen Umsetzung einer inklusiven Didaktik leisten. Ausgangspunkt bildet dabei einerseits die Herausforderung, dass zwar verschiedene Ansätze inklusiver Didaktik existieren, sich bis anhin aber kein gemeinsames Verständnis durchsetzen konnte (vgl. Hackbarth & Martens, 2018; Kiel et al., 2014; Werning, 2014) und es auch wenig Forschung zu den spezifischen Eigenheiten einer inklusiven Didaktik gibt (vgl. Moser Opitz, 2014, S. 53). Andererseits wird die Weiterentwicklung des Unterrichts im Sinne einer inklusiven Didaktik von Lehrpersonen als Herausforderung wahrgenommen (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt das Ziel, ausgehend von konkreten Praxissituationen die gemeinsame Entwicklung mit den Akteur*innen[2] des inklusiven Unterrichts mittels partizipativer Forschung voranzutreiben und dabei wichtige Erkenntnisse für dessen Umsetzung zu gewinnen, die wiederum mit den bestehenden Wissensbeständen und Forschungsergebnissen verbunden werden. Die Daten und Erkenntnisse für dieses Vorgehen stammen aus zwei 5. Klassen aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz, die jeweils über ein Schuljahr begleitet wurden.

---

[1] Im Schweizer Bildungssystem wird der Begriff der integrativen Schulung verwendet. Dies ist insofern passend, als die aktuellen Rahmenbedingungen und die schulische Praxis sich nicht mit dem Inklusionsverständnis decken, das im internationalen Diskurs propagiert wird. Im Projekt wird der Begriff Inklusion verwendet, um die Zieldimension deutlich auszuweisen.

[2] Damit sind die Schüler*innen und auch die Klassenteams gemeint (meistens die Klassenlehrperson und die Fachperson für schulische Heilpädagogik).

Um das Vorhaben umzusetzen, wurde im Projekt eine Heuristik[3] entwickelt, die eine gemeinsame Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts ermöglicht. Die Heuristik besteht aus zwei Elementen, die handlungsleitend verstanden und in den nachfolgenden Kapiteln beschrieben werden.

(1) *Es braucht ein gemeinsames Verständnis des Ziels inklusiver Bildung*: Damit alle gemeinsam an der Umsetzung inklusiven Unterrichts arbeiten können, muss dieses Ziel für alle Beteiligten zugänglich sein. Zudem muss es prägnant und einprägsam sein, damit es im Alltag genutzt werden kann (vgl. Kapitel 1.1).
(2) *Die Entwicklung inklusiven Unterrichts ist eine gemeinsame Aufgabe*: Alle Akteur*innen in einer Schulklasse müssen miteinbezogen werden und es braucht eine Verbindung von Praxis und Wissenschaft (vgl. Kapitel 1.2).

1.1 Verständnis inklusiver Bildung

Das Projekt orientiert sich lose an einem Framework von Florian und Black-Hawkins (2011). Basierend auf einer Verbindung des Frameworks mit dem deutschsprachigen Diskurs verdichteten wir das Ziel inklusiven Unterrichts darauf, dass dieser gleichwertige Lernmöglichkeiten für alle Kinder bieten, auf gemeinsamen Lernprozessen basieren und über das Lernen hinaus auch die Einbindung der Kinder auf Peer-Ebene im Sinne der sozialen Teilhabe ermöglichen soll. Dieser Grundsatz wurde in zwei Zieldimensionen festgehalten, die als Orientierung zur gemeinsamen Entwicklung inklusiven Unterrichts genutzt werden:

- Zieldimension 1: Inklusiver Unterricht ermöglicht gemeinsames Lernen aller Schüler*innen.
- Zieldimension 2: Inklusiver Unterricht ermöglicht die soziale Teilhabe aller Schüler*innen.

Eine solche Reduktion des komplexen Diskurses steht in einem Spannungsverhältnis zur vielseitigen theoretischen Debatte. Dennoch ist sie unterstützend, um im Sinne des partizipativen Ansatzes über eine einfache Struktur die gemeinsame Orientierung zu ermöglichen.

1.1.1 Zieldimension 1: Gemeinsames Lernen

Aufgrund der hohen Diversität und dementsprechend unterschiedlicher Lernausgangslagen der Schüler*innen werden Individualisierung von Lernprozessen und Differenzierung von Lerngegenständen als zentrale Aspekte inklusiven Unterrichts gesehen. Mögliche didaktische Elemente sind dabei beispielsweise die Differenzierung des Zugangs zum Lerninhalt, der Lehrmethode, des Schwierigkeitsgrades, der Lernzeit oder auch der Sozialform (Lienhard-Tuggener et al. 2011). Die Wirkung solcher Maßnahmen im Hinblick auf den Lernerfolg konnte in Studien bestätigt werden (Buchner, 2018; Eckstein et al., 2013; Werning, 2014). Inklusiver Unterricht baut aber nicht nur auf Individualisierung und Differenzierung auf. Ein zentrales Merkmal besteht auch darin, Lernen als gemeinsamen Prozess zu gestalten. Trotz der Wirkung individualisierender Maßnahmen verweisen bisherige Forschungsergebnisse darauf, dass die Gestaltung individualisierter Lernprozesse und differenzierter Lernumgebungen mit dem zeitgleichen Ziel, Lernen als gemeinsamen Prozess aller Schüler*innen zu gestalten, von den Lehrpersonen als Spannungsverhältnis wahrgenommen wird (vgl. Moser Opitz, 2014; Sahli Lozano et al., 2017; Vock & Gronostaj, 2017). Anzumerken ist jedoch, dass es auch theoretische Konzepte gibt, die dieses

[3] Zur Relevanz der Heuristik vgl. Abbott (2004).

Spannungsverhältnis im Sinne einer synthetisierenden Logik integrieren, wie bspw. das Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2013), dem insbesondere im deutschen Sprachraum eine hohe Relevanz für die Entwicklung inklusiven Unterrichts zugeschrieben wird.

Für das Projekt wurde die Zieldimension 1 mit Fokus auf das gemeinsame Lernen so eingeführt, dass es sowohl darum geht, die individuellen Ausgangslagen der Schüler*innen als Ausgangspunkt zu nehmen, als auch Lernen als gemeinsamen Prozess erlebbar zu machen (vgl. Fragestellungen in Kapitel 1.2).

1.1.2 Zieldimension 2: Soziale Teilhabe

Obwohl die Dimension der sozialen Teilhabe grundsätzlich für alle zu gewährleisten ist, gilt es hervorzuheben, dass insbesondere Kinder mit zugeschriebenem besonderem Förderbedarf mehr Schwierigkeiten haben, mit ihren Klassenkamerad*innen Freundschaften einzugehen und häufiger abgelehnt werden (vgl. Garrote et al., 2017; Henke et al., 2017; Krawinkel et al., 2017). Wichtig ist zudem, dass Unterschiede zwischen verschiedenen Schüler*innen-Gruppen festgestellt werden können. So scheint die Situation für Kinder mit zugeschriebenen Defiziten im Bereich der sozialen Interaktion oder des Verhaltens problematischer zu sein als für Kinder mit Lernschwierigkeiten (vgl. Hellmich & Löper, 2018). Analog zur Frage des gemeinsamen Lernens gilt auch für die soziale Partizipation, dass diese im Zusammenhang mit unterrichtlichen Praktiken der Lehrpersonen stehen. Mögliche Ansatzpunkte sind ihre eigenen Einstellungen, da Schüler*innen sich an „significant others“ orientieren (vgl. Hellmich & Löper, 2018; Henke et al., 2017), aber auch die didaktische Ausgestaltung des Unterrichts, da bspw. äußere Differenzierung oder Einstufungen der Kinder die soziale Partizipation auf Peer-Ebene erschweren (vgl. Wagner-Willi & Widmer-Wolf, 2009). Eine individuelle Bezugsnormorientierung und ein gutes Klassenklima haben hingegen positive Effekte (vgl. Krawinkel et al., 2017).

Für das Projekt wurde die Zieldimension 2 zur sozialen Teilhabe so eingeführt, dass es um die Teilhabe in verschiedensten Kontexten geht (Unterricht, Pause usw.) und dabei nicht nur die physische Teilhabe relevant ist, sondern auch, wie eingeschlossen die Schüler*innen sich dabei fühlen (vgl. Fragestellungen in Kapitel 1.2).

1.2 Die Entwicklung inklusiven Unterrichts als gemeinsame Aufgabe

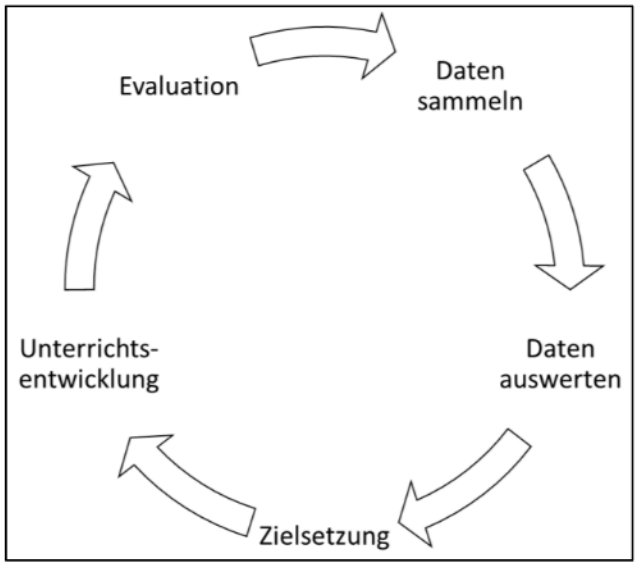
Um eine gemeinsame Entwicklung inklusiven Unterrichts zu ermöglichen, orientiert sich das Forschungssetting am iterativen Prozess (vgl. Abb. 1) der Design-Based Research (vgl. Einsiedler, 2010; Lehmann-Wermser & Konrad, 2016; Prediger et al., 2012; Reinmann, 2005). Im Projekt wird zudem explizit das im partizipativen Setting liegende Potenzial des Miteinbezugs von Schüler*innen genutzt, womit es sich von anderen Projekten mit ähnlicher Forschungslogik abgrenzt, die sich auf den Miteinbezug von pädagogischen Fachpersonen beschränken (vgl. Wöhrer et al., 2017). Grund für den Miteinbezug der Schüler*innen ist einerseits, dass deren Perspektive als relevant für die Entwicklung inklusiven Unterrichts betrachtet werden muss (vgl. Kap. 2). Andererseits verweisen Erkenntnisse aus der transdisziplinären und partizipativen Forschung darauf, dass die Berücksichtigung möglichst vieler Perspektiven eine umfassende Analyse komplexer Problemstrukturen ermöglicht (vgl. Pohl & Hirsch Hadorn, 2008; von Unger, 2014). Eine solche Problemstruktur wird auch dem inklusiven Unterricht zugeschrieben (vgl. Werning, 2014).

Während die Leitung und Strukturierung des Projekts von Seiten der Forschenden der Hochschule vorgenommen wird, übernehmen Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog*innen (nachfolgend als pädagogische Fachpersonen bezeichnet) und Schüler*innen eine Rolle als

„Co-Forschende“ (von Unger, 2014, S. 35). Alle Beteiligten werden mittels eines Workshops in ihre Aufgaben und den iterativen Prozess der Unterrichtsentwicklung eingeführt (vgl. Abb. 1). Dies ist nicht nur relevant, um das benötigte Handwerk zu erlernen (vgl. Buchner et al., 2016; von Unger, 2014), sondern auch um das für partizipative Projekte notwendige gegenseitige Vertrauen aufzubauen (vgl. Westermann & Buchner, 2008).

Abbildung 1:

Iterativer Prozess der Unterrichtsentwicklung



1.2.1 Daten sammeln und auswerten

Alle Beteiligten sammeln während des Forschungsprozesses Daten. Als Orientierung in Bezug auf die Frage, welche Daten gesammelt werden sollen, dienen Forschungsfragen, die jeweils an die Perspektive der Co-Forschenden angepasst werden und sich an den zwei Zieldimensionen inklusiven Unterrichts (gemeinsames Lernen und soziale Partizipation) orientieren. Von Interesse sind dabei sowohl positive (+) als auch negative (-) Erfahrungen. Für die Schüler*innen lauten die Fragen folgendermaßen:

+ Gibt es Situationen, in denen dir das Lernen besonders Spaß gemacht hat oder bei welchen du etwas besonders gerne gemacht hast? (Fokus gemeinsames Lernen)
+ Gibt es Situationen, in denen du dich in der Klasse besonders wohlfühlst? (Fokus soziale Teilhabe)
– In welcher Unterrichtssituation hattest du Schwierigkeiten oder etwas nicht verstanden? (Fokus gemeinsames Lernen)
– Wo oder wann kannst du nicht mitmachen, obwohl du gerne mitmachen würdest? (Fokus gemeinsames Lernen & soziale Teilhabe)
– Welches Lernmaterial (Aufgabenblätter, Aufgaben im Buch usw.) war für dich nicht verständlich oder war für dich schwierig zu lösen? (Fokus gemeinsames Lernen)

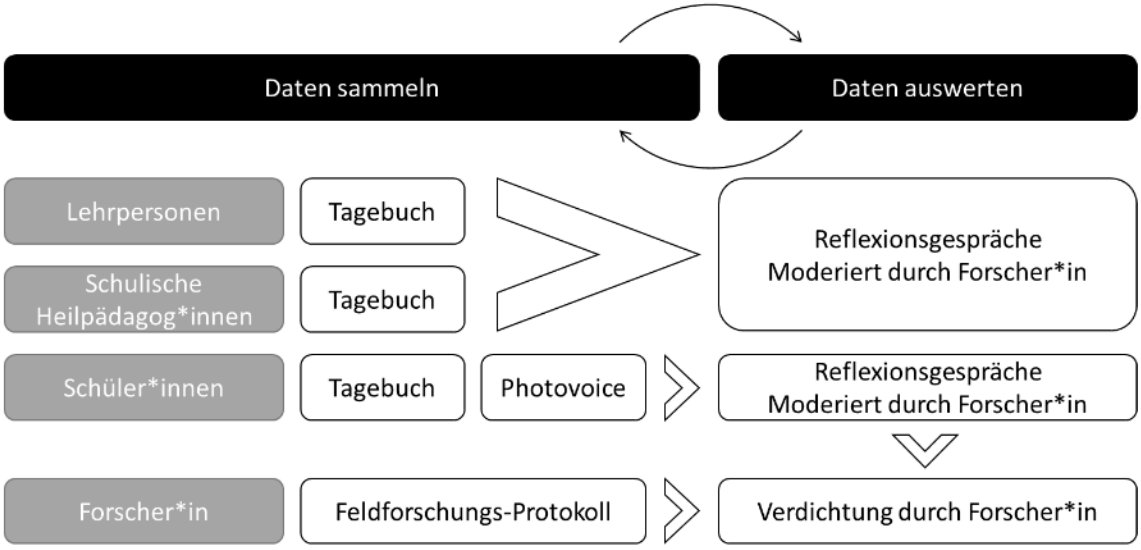
Während die pädagogischen Fachpersonen ihre Daten ausschließlich in einem Tagebuch festhalten, verfügen die Schüler*innen zusätzlich über die Möglichkeit, diese mittels der Photovoice Methode[4] festzuhalten. Die Forscherin nutzt ihrerseits ein

[4] Die Photovoice-Methode ermöglicht den Schüler*innen, mittels eines Smartphones Fotos aufzunehmen und diese mit einer Audioaufnahmen zu ergänzen (vgl. von Unger, 2014; Wöhrer et al., 2017).

Feldforschungsprotokoll. Die festgehaltenen Beobachtungen und Photovoices werden in Reflexionsgesprächen[5] gemeinsam ausgewertet – dieser Prozess wird mehrmals vollzogen (vgl. Abb. 2) und folgt dabei der Logik, Datenauswertung als „Verschränkung der Perspektiven in einem zyklischen Prozess“ (von Unger, 2014, S. 62) zu verstehen. Die Analyse erfolgt demnach dialogisch und findet „im Verlauf der Interaktionen und des gemeinsamen Lernprozesses im Nachdenken über die Daten“ (a. a. O., S. 62) statt. Der Prozess weicht von Vorgehensweisen anderer qualitativer Methoden deutlich ab: „Im Kern geht es in der partizipativen Forschung nicht darum, ein vorgegebenes, methodisches Verfahren auf eine bestimmte Art und Weise umzusetzen, sondern darum, Reflexion zu ermöglichen – und zwar eine gemeinsame Reflexion der beteiligten Partner/innen“ (a. a. O., S. 61).

Abbildung 2:

Daten sammeln und auswerten



[5] Die Reflexionsgespräche erfolgen für Schüler*innen und pädagogische Fachpersonen jeweils getrennt, um eine gegenseitige Beeinflussung zu verhindern und insbesondere den Schüler*innen das Thematisieren problematischer Aspekte zu ermöglichen, die sie der Lehrperson gegenüber nicht äußern möchten.

1.2.2 Zielsetzung, Unterrichtsentwicklung und Evaluation

Im Anschluss an einen Datensammlungs-Auswertungs-Zyklus werden die Erkenntnisse vonseiten der Forscherin verdichtet und gemeinsam mit den pädagogischen Fachpersonen im Hinblick auf die Frage, welche Problemstellungen in den Daten auftauchen, die eine Unterrichtsentwicklung nahelegen würden, diskutiert. Das Vorgehen orientiert sich am Konzept der symbiotischen Implementationsstrategie; diese geht „von einem Problem der pädagogischen Praxis aus, das von allen Beteiligten als bedeutsam und veränderswert beurteilt wird“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 206).

Basierend auf den Zielformulierungen erfolgt in Zusammenarbeit zwischen den Forschenden und pädagogischen Fachpersonen eine Unterrichtsentwicklung[6], die in Anlehnung an das Konzept der Design-Based Research auf einer „Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen“ (Lehmann-Wermser & Konrad, 2016, S. 7) fundiert. Nach der Umsetzung einer Unterrichtsentwicklung wird gemeinsam mit den pädagogischen Fachpersonen und den Schüler*innen in gemeinsamen Gesprächen evaluiert, ob die Entwicklung zum gewünschten Ziel führte.

2. Die Relevanz der Schüler*innen-Perspektive zur Entwicklung inklusiven Unterrichts

Mit der vorgestellten method(olog)ischen Konzeption greift das Projekt ein Desiderat auf, das sich im Kontext der Entwicklung inklusiven Unterrichts herauskristallisiert hat. Obwohl die Schüler*innen-Perspektive für die Entwicklung inklusiven Unterrichts als bedeutsam eingeschätzt wird, wurden Schüler*innen in empirischer Hinsicht jenseits einer Rolle als Adressat*innen von (quantitativen) Fragebögen oder Testverfahren bislang nur ungenügend beachtet (vgl. Böing & Köpfer, 2020; Buchner, 2018). Im Inklusionsdiskurs finden sich wenige Arbeiten, in denen ihnen eine bedeutsamere Rolle zugewiesen wurde. Darunter finden sich Forschungsarbeiten, die sich qualitativer Methoden bedienen (bspw. Wagner-Willi 2005, 2018; Hackbarth 2017; Böing & Köpfer 2020) oder auf partizipativen Forschungszugängen beruhen (bspw. Buchner, 2018; Florian & Beaton, 2018).

Die Begründung der Relevanz der Schüler*innen-Perspektive im Sinne einer bedeutsamen Expertise für die Inklusionsforschung bezieht sich auf mehrere Aspekte. So verweist Buchner (2018, S. 35) darauf, dass „gerade die Erfahrungen von pädagogischen Bemühungen aus Sicht der Adressat*innen […] als hilfreiches Feedback für Professionalisierungsprozesse und kritischer Indikator für das Ermöglichen von Teilhabe erachtet werden [können] “. Dies wird auch in einer Studie von Florian und Beaton (2018) sichtbar, die darüber hinaus aufzeigt, dass Schüler*innen eine bedeutsame Rolle im Unterricht einnehmen können, wenn ihnen dies von Seiten der Lehrpersonen zugestanden wird. Auch aus der Perspektive der Disability Studies in Education wird die Kompetenz der Schüler*innen betont, wenn auf die Notwendigkeit verwiesen wird, Personen (Schüler*innen) mit Behinderung als Expert*innen in eigener Sache einzubeziehen (Connor et al., 2008; Köbsell, 2015). Dabei wird davon ausgegangen, dass genau diese Sichtweise dazu beitragen kann, eine immer noch vorherrschende defizitorientierte Sichtweise auf das Thema Behinderung zurückzudrängen. Böing und Köpfer (2020) verweisen zudem darauf, dass Beiträge aus der Kindheitsforschung Schüler*innen „als machtvolle Akteure im schulischen Feld“ (ebd., S. 269) adressieren und dabei aufzeigen, dass diese „in der Verwobenheit mit institutionellen Praktiken eigenen

[6] Wobei die Schüler*innen so involviert sind, dass entweder die Entwicklung auf der Grundlage ihrer Rückmeldungen erarbeitet wurde oder sie zusätzlich gefragt werden, ob sie mit der ausgearbeiteten Zielsetzung einverstanden sind, bevor die Umsetzung stattfindet.

Bedeutungen“ (ebd., S. 269) hervorbringen, was auch für die Inklusionspädagogik eine gewinnbringende Perspektive sein kann.

Mit den nachfolgenden Ausführungen soll die bereits in der Inklusionsdebatte vorzufindende Rahmung von Schüler*innen (nicht nur solchen mit Förderbedarf) als relevanten Expert*innen in eigener Sache ergänzt werden. Dabei wird aufgezeigt, dass diese nicht nur kompetentes Feedback geben können und machtvolle Akteure sind, sondern darüber hinaus auch systematisiertes Wissen zur Entwicklung inklusiven Unterrichts beitragen können, das unmittelbar an bestehende Theoriedebatten anschließbar ist.

3. Was können die Aussagen der Schüler*innen beitragen?

Die nachfolgenden Einblicke in die Projektdaten basieren auf Reflexionsgesprächen mit Schüler*innen und pädagogischen Fachpersonen. Das Material wurde über den Zeitraum von neun Monaten gesammelt. In der untersuchten 5. Klasse hat der Schulische Heilpädagoge lediglich fünf Wochenlektionen für die Unterstützung der Klasse zur Verfügung. Das Schulhaus, in welchem die Klasse beheimatet ist, liegt in einem kulturell durchmischten und stark besiedelten Quartier. Auch in Bezug auf die sozioökonomischen Verhältnisse weist das Quartier eine hohe Diversität auf (Statistischen Amt des Kantons Basel- Stadt, 2022). Dies bildet sich in der Klasse einerseits durch unterschiedliche Kenntnisse der deutschen Sprache vonseiten der Schüler*innen, andererseits durch eine große Diversität in Bezug auf die Lernausgangslagen ab.

Im Verlauf des Schuljahres zeigt sich, dass die verschiedenen Co-Forschenden jeweils ähnliche Problemstellungen wahrnehmen. Es ergibt sich demnach eine enge thematische Verbindung zwischen den Daten (vgl. Kap. 3.1), die zugleich unterschiedliche Sichtweisen beinhalten (vgl. Kap. 3.2). Während die Schüler*innen damit zu einer differenzierten Problemwahrnehmung beitragen, formulieren sie darüber hinaus auch konkrete Ideen zur Unterrichtsentwicklung (vgl. Kap. 3.3).

3.1 Gemeinsame Problemwahrnehmung

Sowohl bezüglich des gemeinsamen Lernens als auch der sozialen Teilhabe können die in den Reflexionsgesprächen herausgearbeiteten Themen und Problemstellungen aufeinander bezogen werden, sie werden aber nicht im selben Zeitraum und nicht mit demselben Fokus eingebracht. Die nachfolgenden Darstellungen fokussieren ausschließlich die Zieldimension des gemeinsamen Lernens, um exemplarisch aufzuzeigen, wie sich die Verbindung der verschiedenen Perspektiven zu einer Gesamtperspektive verdichten.

In Tabelle 1, die einen stark vereinfachten Überblick über die Hauptthemen der Reflexionsgespräche darstellt, sind die verschiedenen Themen entlang der Struktur Lernmaterial-Lernsetting-Lernprozess/Vermittlung abgebildet, um eine bessere Übersicht zu gewährleisten.

Tabelle 1:

*Von pädagogischen Fachpersonen (F) und Schüler*innen (S) adressierte Themen und Problemstellung mit Fokus „Lernen" im Projektverlauf*

	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	März	Apr	Mai
Lernmaterial Perspektive S	Schwierige Aufgaben	Schwierige Aufgaben	Schwierige Aufgaben					
Lernmaterial Perspektive F						Niveaudiffe-renzierung als Heraus-forderung	Lehrmittel-anpassung	
Lernsetting Perspektive S		zu wenig Zeit	zu wenig Zeit, Lärm	Abwesenheit bei Erklärung, Lärm, Ablenkung durch andere				
Lernprozess/ Vermittlung Perspektive S			unklare Erklärung		Wunsch nach mehr Experimen-ten	Erklärungen als einmaliges Angebot		Komplizierte Erklärungen
Lernprozess/ Vermittlung Perspektive F			Verständnis fehlt aufgrund des Wortschat-zes	Handlungs-orientierung ist hilfreich für den Lernprozess der S, S verstehen die Aufträge nicht	Grundlagen wissen wiederholen, mehrmaliges Erklären	Grundlagen wissen wiederholen, Wortschatz-probleme	Lerninhalte weglassen	Einführun-gen in ein neues Thema

Die Leerstellen vonseiten der pädagogischen Fachpersonen während den ersten beiden Monaten ist dadurch begründet, dass diese zunächst einen starken Fokus auf die sozialen Dynamiken innerhalb der Klasse legen. Diese werden zwar auch von den Schüler*innen thematisiert, sie formulieren aber von Beginn an zusätzliche Problemstellungen im Hinblick auf den Lernprozess, was insbesondere bemerkenswert ist, weil ein Mobbing-Fall zu Beginn des Projekts sehr viel Raum einnimmt. Das zeigt sich auch in den Feldnotizen der Forscherin, die dieser Situation eine hohe Bedeutsamkeit zuschreibt:

> Mir fällt auf, dass in der Klasse soziale Problemstellungen, wie Auseinandersetzungen miteinander aber auch mit anderen Klassen, eine große Rolle spielen. Aber auch dem sozialen Zusammensein ganz allgemein wird viel Raum eingeräumt. Die Kinder sprechen in den Reflexionsgesprächen mit mir häufig über die Herausforderungen im sozialen Zusammensein, denen sie in ihrem Schulalltag begegnen. Ich frage mich im Moment, ob dies daran liegt, dass sie einfach besser über das reden können, was sie gerade im sozialen Kontext beschäftigt, oder ob dies daherkommt, weil diese Probleme im Moment so trivial für sie sind und sie diese mit dem Unterricht in Verbindung bringen. Ich bin gespannt, wie es in den Gesprächen weitergeht und könnte mir vorstellen, dass wir dieses Thema genauer anschauen müssen, bevor wir tiefer in die weiteren Unterrichtsstrukturen eintauchen können (P_201116_AABK, 155-165).

Trotz der nachfolgenden, eher additiven Beschreibung der Inhalte aus Tabelle 1 ist festzuhalten, dass es sich bei den dargestellten Themen um einen zusammenhängenden Problemkomplex handelt, der sich in einem gegenseitigen „Nicht-Verstehen" zwischen pädagogischen Fachpersonen und Schüler*innen verdichtet (vgl. Zahnd & Oberholzer, 2022).

Lernmaterial: Vordergründig werden in der Auseinandersetzung mit Lernmaterialien die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure sichtbar. Die Schüler*innen berichten von unklaren oder schwierigen Aufgabenstellungen in verschiedenen Schulfächern, die für sie nur bedingt verständlich sind. Die pädagogischen Fachpersonen nehmen die Schwierigkeit in der Aufgabenbearbeitung ebenfalls wahr, adressieren diesbezüglich aber die von ihnen als herausforderungsvoll empfundene Niveaudifferenzierung. Die Problematik besteht diesbezüglich nicht nur in der fachlichen Komplexität, sondern auch im Aufwand, den eine solche Aufgabenanpassung mit sich bringt. Die zweiseitige Betrachtung derselben Problemstellung – Verfügbarkeit von Lernmaterial, das an den Lernausgangslagen der Schüler*innen anknüpft – ist in ihrer Darstellung allerdings zu kurz gegriffen. Im weiteren Forschungsprozess können die Schüler*innen herausarbeiten, dass nicht per se die Aufgaben problematisch sind, sondern deren Komplexität in einem Zusammenhang damit steht, dass es der Lehrperson teilweise nicht gelingt, diese so einzuführen und zu erklären, dass sie für alle verständlich werden oder die Schüler*innen bei Einführungen und Erklärungen schlicht abwesend sind (vgl. Kap. 3.2 & 3.3).

Lernsetting: Einige Schüler*innen betonen in den Gesprächen, dass die Lerninhalte zu schnell durchgearbeitet werden und sie zu wenig Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben und zur Vorbereitung der Prüfungen erhalten. Auch die Mitschüler*innen tragen teilweise zu einem ungünstigen Lernsetting bei, weil man sich durch diese abgelenkt fühlt oder es im Klassenzimmer zu laut ist. Zusätzlich wird deutlich, dass auch organisatorische Aspekte ungünstige Einflüsse auf das Lernsetting haben, weil individuelle Stundenpläne zu den oben aufgegriffenen Abwesenheiten bei Erklärungen und Einführungen führen. So werden die Schüler*innen zeitweise außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet (z. B. für das Angebot Deutsch als Zweitsprache oder im Rahmen von Beratungsstunden; vgl. Kap 3.2).

Lernprozess/Vermittlung: Die in Bezug auf Erklärungen und Einführungen bereits oben aufgegriffenen Probleme werden von den Schüler*innen im Laufe des Projekts noch weiter verdichtet. Sie arbeiten heraus, dass auch der im Unterricht weitgehend fehlende handlungsorientierte Zugang (in ihren Worten „Experimente“) zu mangelndem Verständnis der Inhalte führt. Dies ist insbesondere deshalb bedeutsam, weil auch die pädagogischen Fachpersonen erkennen, dass ein handlungsorientierter Unterricht für die Schüler*innen hilfreich sein kann. Die von den Schüler*innen adressierte Problematik bezüglich Erklärungen (Komplexität, keine Wiederholung von Erklärungen) wird von den Fachpersonen ebenfalls aufgegriffen, allerdings mit einer anderen Interpretation. Aufgrund der vielen Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, thematisierten sie diesbezüglich den (fehlenden) Wortschatz der Schüler*innen als Herausforderung.

3.2 Umfassendere Analyse komplexer Problemstrukturen

Mit dem nachfolgenden Beispiel wird exemplarisch aufgezeigt, wie die Beiträge der Schüler*innen dazu führen, dass Problemwahrnehmungen der pädagogischen Fachpersonen zu einem umfassenderen Bild vervollständigt werden können, das sowohl für die Weiterentwicklung des Unterrichts nützlich ist, als auch wichtige Hinweise für die theoretische Auseinandersetzung liefert. Allgemein ist festzuhalten, dass die Daten zahlreiche Beispiele beinhalten, die aufzeigen, dass der Miteinbezug mehrerer Perspektiven tatsächlich eine umfassendere Analyse komplexer Problemstrukturen ermöglicht (vgl.Kap. 1.2).

Das nachfolgende Beispiel ist dem Thema „Organisatorische Gründe für wiederholtes Erklären“ zugeordnet, einem Unterthema des in Tabelle 1 abgebildeten Themas „Erklären als einmaliges Angebot“. Dieses wird von den Lehrpersonen nur am Rande aufgegriffen,

weshalb es in Tabelle 1 nur bei den zentralen Problemstellungen aus Schüler*innen-Sicht aufgelistet ist. Alle Beteiligten sind sich einig, dass Abwesenheiten von Schüler*innen zu Wissenslücken führen können. Die Lehrperson (JS) verweist diesbezüglich eher beiläufig auf die Situation von Schüler*innen, die aufgrund einer Krankheit fehlten.

JS: Genau, ich machte nochmals eine Gruppe für die Kinder, die bei der Einführung krank waren und einige Kinder kamen ein zweites Mal dazu. Dann wollte ich als nächsten Schritt einführen, wie Winkel gezeichnet werden. Viele Kinder wollten dann aber nochmals eine Erklärung zum Winkelmessen.
(GT_210212_JM, 61-64)[7]

Die Lehrperson bringt die Situation einer wiederholten Erklärung aber nicht wegen der Kinder ein, die aufgrund einer Krankheit fehlten, sondern weil sie bemerkte, dass diese Art von Wiederholung auch von anderen Schüler*innen genutzt wird. Sie nimmt dabei ein Problem wahr, dass die Schüler*innen aktiv in den Gesprächen thematisieren (vgl. Tab. 1, „Erklärungen als einmaliges Angebot"). In den Gesprächen mit den Schüler*innen zeigt sich aber zugleich, dass „wiederholte Erklärungen aufgrund von Abwesenheit" ebenfalls eine Thematik ist, die genauer betrachtet werden müsste. So verweisen die Aussagen des Schülers Francesco im Gespräch mit der Forscherin der Hochschule (FO) darauf, dass es neben der Abwesenheit im Fall von Krankheit auch noch andere Abwesenheitsgründe gibt, die dazu führen, dass Schüler*innen Erklärungen verpassen.

Francesco: Ja. Ich verstehe nicht, welcher Typ es ist, zum Beispiel weiß ich nicht, was mit einem Begleitsatz gemeint ist.
FO: Wie hattet ihr die Einführung in dieses Thema?
Francesco: Zu Beginn war ich nicht da, und als ich dazukam, redeten sie über Satzzeichen. Ich wusste nicht, was vorgeht und sie haben mir dann alles erklärt. Das war Anfang dieser Woche.
FO: Warum bist du später gekommen? Warst du in der Begabtenförderung?
Francesco: Sozusagen. Etwas mit Mathe.
[…]
FO: Wurde das Thema genug eingeführt oder wärt ihr froh gewesen, ihr hättet noch mehr gemeinsam gelöst? Oder was hätte dir geholfen, Francesco?
Francesco: Dass ich nicht gefehlt hätte oder dass sie mir danach alles noch erklärt
hätten. Ein paar Kinder hatten mir ein wenig erklärt.
[…]
Shiva: [an Francesco gerichtet] Du könntest zu Frau Schneider gehen und fragen, ob sie es dir nochmals erklären kann. Hast du das gemacht?
Francesco: Nein. Ich dachte, die Informationen der Kinder würden mir schon helfen.
(GT_210108 FHLMSV, 46-78)

[7] Es handelt sich hierbei um „einfach transkribiert[e]" (Dresing & Pehl 2011, S. 18ff.) Ausschnitte aus den Reflexionsgesprächen.

Die Aussagen von Francesco zeigen auf, dass die Abwesenheit bei Einführungen und Erklärungen einer Aufgabenstellung teilweise auf die individuellen Stundenpläne der Schüler*innen zurückzuführen sind. Zudem wird deutlich, dass die Lehrperson bei Abwesenheit aus stundenplantechnischen Gründen eine andere Strategie nutzt als im Fall der „Abwesenheit aufgrund von Krankheit", denn die Kinder sind in der Holschuld und müssen entweder bei anderen Schüler*innen oder der Lehrperson nachfragen. Vor diesem Hintergrund wählt Francesco eine Strategie, die problematisch ist, weil er die Erklärung nur bei den Mitschüler*innen einholt. Letztendlich bleibt er damit in einer Situation des Nicht-Verstehens zurück. Das Beispiel von Francesco ist deshalb zentral, weil sich herausstellt, dass „Abwesenheit aus stundenplantechnischen Gründen" ein häufig vorkommendes Ereignis ist und Francescos Strategie kein Einzelfall. Das führt zu einem beachtlichen Risiko in Bezug auf die nicht-gelingende Teilhabe im Lernprozess.

In Kombination der verschiedenen Perspektiven zeigt sich, dass mehrmalige Erklär-Angebote aus drei Gründen wichtig sind: (1) Weil Schüler*innen teilweise eine einzelne Erklärung nicht genügt, um die Lerninhalte zu durchdringen, (2) weil Schüler*innen aus verschiedenen Gründen abwesend sind und (3) sich die benötigten Erklärungen nicht zwingend selber organisieren können. Die Thematik entpuppt sich in der Analyse demnach als vielschichtig.

Das Durchdringen der Gesamtproblematik mittels der Kombination der verschiedenen Perspektiven führt dazu, dass im Rahmen der Unterrichtsentwicklung eine Systematik zur Durchführung mehrmaliger Erklär-Angebote eingeführt werden konnte. Die Schüler*innen dürfen jeweils selbstständig entscheiden, ob sie weitere Erklärungen benötigen oder in den eigenständigen Bearbeitungsprozess der Aufgaben einsteigen. Dies wird von den Schüler*innen wiederum in evaluierenden Gesprächen thematisiert:

Enayat:	Das gibt es nicht mehr.
	Enis: Ja, du hast recht. Früher hat sie es eigentlich nur einmal erklärt, jetzt erklärt sie es mehrmals. Sie sagt, wer es schon versteht, kann nach draußen in den Gang gehen und arbeiten.
	Arian: Und wer es noch nicht verstanden hat, bleibt drinnen und sie macht noch ein paar Beispiele.
FO:	Und wie findet ihr das?
Alle:	Super. Perfekt. Beste.
Arian:	Weil sie weiß, dass es schwer ist. Deswegen.
	(GT_210611_AAEEI, 116-121)

Der Trankskriptausschnitt zeigt auch auf, dass die Schüler*innen das Gefühl haben, dass die Lehrperson Verständnis dafür aufbringen kann, dass gewisse Aufgaben für sie schwierig sind und sie auch deshalb mehrmalige Erklärungen anbietet. Sie fühlen sich somit verstanden und ihr Bedürfnis nach weiteren Erklärungen ist gestillt.

3.3 Analyse und Weiterentwicklung von Lernsettings

Die Schüler*innen können nicht nur dazu beitragen, Probleme im Unterricht vielseitig zu erfassen. Vielmehr zeigt sich im Projekt, dass sie auch Vorschläge zur Weiterentwicklung des Unterrichts einbringen. Dies wird nachfolgend anhand zweier Beispiele aufgezeigt.

3.3.1 Beispiel 1

Adelia: Weil er es immer zu kompliziert gemacht hat. Er hätte sagen müssen, einfach da, wie ein Pizzastück. Angemalt sind zwei Viertel, fertig. Aber er hat immer irgendwie erklärt, als das mal das. Ein (Großes) mal das. Das hat mich mega verwirrt und dann habe ich Luana gefragt, kannst du mir es kurz erklären und dann sagte sie, ja es ist wie am Anfang, einfach, dass es jetzt mit Plättchen ist. Wenn vier angemalt sind, sinds vier Viertel, dann weiter und weiter, wie bei der Pizza und so. Dann habe ich es erst verstanden, weil ja [seufzt und alle lachen] (GT_210510_ALMZ, 50-57).

Das exemplarische Zitat bezieht sich auf die Einführung des Bruchrechnens. Von der Schülerin wird die Erklärung mithilfe von Pizzastücken, die zu Beginn der Lerneinheit „Brüche“ gewählt wurde, als hilfreich bewertet. Sie bekundet aber Mühe, die aktuellen Aufgaben mit diesem Zugang zu verbinden, weshalb sie froh gewesen wäre, wenn die Lehrperson auf bereits bekannte Hilfestellungen hingewiesen hätte. Dies ist aber nicht möglich, da die Lehrperson gar nicht darüber informiert ist, dass der Schulische Heilpädagoge das Thema Brüche in dieser Klasse anhand von Pizzastücken einführte. Zugleich entsteht auch kein Dialog zwischen Lehrperson und Schülerin, der diese Schwierigkeit hätte klären können.

Das Beispiel verweist damit auf einen wichtigen Aspekt interprofessioneller Kooperation. In der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachpersonen sind nicht nur administrative Absprachen zentral, vielmehr stellt sich auch die Frage, wie eine inhaltliche Kohärenz zwischen verschiedenen Inputs hergestellt werden kann. Die Schülerin zeigt diesbezüglich zugleich auf, dass Mitschüler*innen als Erklär-Instanz ebenfalls hilfreich sein können, um die für sie fehlende Verbindung herzustellen. Dennoch verweist das Beispiel auf die Bedeutsamkeit, in der Zusammenarbeit auch die inhaltliche Kohärenz bezüglich des Lernstoffes im Auge zu behalten.

3.3.2 Beispiel 2

Die Schüler*innen berichten in mehreren Gesprächen davon, dass für sie Experimente bzw. auch das Ausprobieren und Entdecken von Zusammenhängen hilfreich für den Lernprozess sind, und wünschen sich deshalb einen Unterricht, der dies berücksichtigt. In einem Gespräch beschreiben die Schüler*innen Experimente als „spannend“, daraufhin fragt die Forscherin nach, ob sie auch beschreiben können, warum Experimente für sie spannend sind:

FO: Warum ist es spannend?
Kian: Weil es etwas Neues ist.
Bekim: Man muss nicht etwas mit dem Kopf machen, sondern mit den Händen, das Spaß macht.
FO: Hilft es euch, dass ihr es dann auch im Kopf besser könnt?
Bekim: Wie bei den kleinen Kindern. Die berühren etwas und dann wissen sie, was es ist.
Dana: Wir haben das Thema Strom und durften mit Kabeln Sachen ausprobieren. Es wäre gut, wenn wir noch mehr Experimente machen würden, so wird man schlauer.

Marco: Ich finde es cool, dass Frau Schneider einen kurzen Film über Strom gezeigt hat. Es ist spannend und man lernt etwas. Es wäre cool, wenn Frau Schneider das mehrmals machen würde. (GT_210122_ABDKM, 75-83)

Die Schüler*innen beschreiben die Lerninhalte als spannend, weil sie neu sind und insbesondere, weil sie mit den Händen arbeiten können. Das Entdecken von Zusammenhängen anhand von Experimenten erleben die Schüler*innen als hilfreich, um ein vertieftes Verständnis zu erlangen. Das selbstständige Erfahren mit den Händen beschreiben sie als etwas, was auch kleine Kinder so machen, kleine Kinder, die die Welt mit allen Sinnen entdecken und durch das Entdecken sehr schnell lernen können. Die Schüler*innen sind der Überzeugung, mit mehr Experimenten auch die Lerninhalte besser zu durchdringen.

4. Diskussion

Was können Schüler*innen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung beitragen? Sehr viel, wie uns die Erfahrung aus dem Projekt „partizipative Unterrichtsentwicklung“ lehrt. Auch wenn in den obigen Ausführungen nur exemplarische Einblicke gewährt werden konnten, verdeutlichen diese die Relevanz der Schüler*innen-Perspektive. Dies schließt sich nahtlos an bisherige Erkenntnisse an, denn die Beispiele zeigen, dass die Schüler*innen wichtige Beiträge als Expert*innen ihrer eigenen Lernprozesse (Connor et al., 2008; Köbsell, 2015) beisteuern, die einerseits eine Form von Feedback beinhalten, andererseits auch ein Indikator für ihre Teilhabe am Lernprozess sind (vgl. Buchner 2018). Das wurde an den Beispielen von Francescos Verstehens-Problematik oder der Einführung der Brüche über Pizzastücke deutlich (vgl. Kap. 3.2 & 3.3.1).

Zugleich zeigt sich im Projekt aber auch, dass die Rolle der Schüler*innen weit über Feedback und Hinweise in eigener Sache geben hinaus gehen kann. So arbeiten sich die Schüler*innen im Verlauf des Projekts entlang der Dimensionen „gemeinsames Lernen“ und „soziale Teilhabe“ stetig tiefer in die Thematik der inklusiven Unterrichtsentwicklung ein und können dadurch nicht nur einzelne Problemstellungen formulieren, sondern auch ein analytisches Netz daraus entstehen lassen (vgl. Kap. 3.1-3.3). Dies deutet einerseits darauf hin, dass die Methodik passend gewählt war. Andererseits und im Kontext der eingangs gestellten Frage noch bedeutsamer zeigt es auf, dass die Schüler*innen weit mehr leisten können, als nur Probleme und Hilfestellungen zu benennen. Sie können konkrete Vorschläge zur Unterrichtsentwicklung beitragen, die sich in bestehende Theoriediskurse einbetten lassen. Dass die Schüler*innen dies tun, ist nicht nur überraschend, wenn man von einer Grundannahme ausgeht, die Aebli (1993) bereits vor längerer Zeit in seiner allgemeinen Didaktik formulierte: „Lehrbefähigung baut sich aus elementaren Verhaltensweisen auf, die sie im Alltag entwickelt haben, und sie differenziert sich aus Tätigkeiten heraus, die jeder Mensch im Kontakt mit seinen Mitmenschen an den Tag legt“ (S. 20). Auch im Projekt zeigt sich, dass durch eine unterstützende, systematisierende Herangehensweise ein Prozess stattfinden kann, der zu einer differenzierteren Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen führen kann – nicht nur bei Lehrpersonen (diese adressierte Aebli in seinem Buch), sondern auch bei Schüler*innen. Damit werden die Schüler*innen nicht nur zu machtvollen Akteur*innen im Feld (Böing & Köpfer, 2020), sondern zu interessanten Interaktionspartner*innen für Forschende.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es nicht nur für die Forschung zentral ist, dass Kinder einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des inklusiven Unterrichts leisten können. Auch für die schulische Praxis hat diese Erkenntnis direkte Implikationen. Sie zeigt auf, dass es für

Lehrpersonen gewinnbringend ist, ein schulisches Setting zu gestalten, das ihnen erlaubt, einen aktiven Dialog mit ihren Schüler*innen zu führen und die eigenen Vorstellungen mit denjenigen der Schüler*innen abzugleichen (vgl. dazu auch Florian & Beaton, 2018).

Der Beitrag wurde gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds.

Literaturverzeichnis

Abbott, A. (2004). Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences. Norton.

Aebli, H. (1993). Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage (7. Auflage). Klett-Cotta.

Böing, U., & Köpfer, A. (2020). Fachbeitrag: Rekonstruktionen von Schüler/innenpraktiken als Beitrag zur schulischen Inklusions-/ Exklusionsforschung. Erkenntnisperspektiven und Limitierungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *89*(4), 266–277. https://doi.org/10.2378/vhn2020.art36d

Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.

Buchner, T., Grubich, R., Fleischanderl, U., Koenig, O., & Nösterer-Scheiner, S. (2016). Inclusive Spaces—SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an ihren Schulen. In T. Buchner, O. Koenig, & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen.* (S. 159–171). Klinkhardt.

Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—Implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, *12(5–6),* 441–457. https://doi.org/10.1080/13603110802377482

Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (3. Auflage). Eigenverlag.

Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R., & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht. Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *35(1),* 91–112.

Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13(1),* 59–81. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0106-y

Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand"—Ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Bd. 7, S. 282–293). Kohlhammer.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, *22(8),* 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37(5),* 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, *20*(Supplement C), 12–23. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001

Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, *32(3),* 196–214.

Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Utb elibrary.

Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde—Konzeptionen—Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–205). Verlag Barbara Budrich (utb.).

Hellmich, F., & Löper, M. F. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, *10*(2), 151–166.

Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *20*(3), 449–474. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x

Kiel, E., Esslinger-Hinz, I., & Reusser, K. (2014). Einführung in den Thementeil „Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule". In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 9–15). Schneider Verlag Hohengehren.

Köbsell, S. (2015). Disability Studies in Education. *Zeitschrift für Inklusion*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275

Krawinkel, S., Südkamp, A. S., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, *3*, 277–295.

Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft.* (S. 265–280). Waxmann.

Moser Opitz, E. (2014). Inklusive Didaktik im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung. Ein Forschungsüberblick und eine Analyse von didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 52–68). Schneider Verlag Hohengehren.

Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2008). Gestaltung transdisziplinärer Forschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, *31*(1), 5–22.

Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht—Grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(2), 133–149.

Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B., & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, *65*(8), 452–457.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, *33*(1), 52–69.

Sahli Lozano, C., Vetterli, R., & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Schulverlag plus.

Statistischen Amt des Kantons Basel- Stadt (2022). *Wohnviertel und Gemeinden.* Abgerufen am 12.12.2022 von https://www.statistik.bs.ch/haeufig-gefragt/wohnviertel.html

Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8

Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht.* Springer.

Wagner-Willi, M. (2018). Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion*, 315-329. Verlag Barbara Budrich.

Wagner-Willi, M., & Widmer-Wolf, P. (2009). *Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe* [Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe)]. Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/30603/2/Wagner_INTEGRU_Schlussbericht_2009V.pdf (Zugriff am 12.12.2022).

Wagner-Willi, M., & Zahnd, R. (2020). *Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards—Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts*. SNF Datenportal. https://data.snf.ch/grants?q=wagner-willi%20zahnd

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(4), 601–623. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7

Westermann, G., & Buchner, T. (2008). Erfahrungsbericht. Die Lebensgeschichte von Gerhard Westermann. In E. Boehlke (Hrsg.), *Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzminderung* (S. 120–144). Edition GIB.

Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer VS.

Zahnd, R. (2017). Behinderung und sozialer Wandel. Ein Vorschlag zur Strukturierung des historischen Wandels des Behinderungsverständnisses in der westlichen Gesellschaft. *Behindertenpädagogik*, *56*(3), 241–266.

Kontakt

Raphael Zahnd, Fachhochschule Nordwestschweiz, Leiter Professur Inklusive Didaktik und Heterogenität, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz

E-Mail: raphael.zahnd@fhnw.ch

Franziska Oberholzer, Fachhochschule Nordwestschweiz, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz

E-Mail: franziska.oberholzer@fhnw.ch

Weitere Angaben zu den Autor*innen:

Raphael Zahnd ist Leiter der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Muttenz. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf die Themenfelder inklusive Bildung, inklusive Didaktik, diskursanalytische Untersuchungen zu Behinderung und gesellschaftliche und schulische Ein- und Ausschlussprozesse.

Franziska Oberholzer ist Doktorandin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Muttenz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf die Themenfelder Inklusive Didaktik, Barrierefreiheit, Partizipative Forschung.

Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.