

Klaudia Schultheis & Petra Hiebl (Hrsg.)

Pädagogische Kinderforschung

Grundlagen, Methoden, Beispiele

2016

Verlag W. Kohlhammer

4 Inklusives Lernen aus Kindersicht: Wie erleben Kinder inklusive Settings? Eine mehrstufige Erhebung und Auswertung der Schülerperspektive¹¹

Heiko Geschwendt

4.1 Ausgangslage, Forschungsstand, Ziel der Untersuchung

Schulische Inklusion ist seit der Umsetzung der UN-BRK und dem damit verbundenen Rechtsanspruch aller Kinder, eine Regelschule zu besuchen, verstärkt Gegenstand von Forschung geworden. In allen Bundesländern gibt es wissenschaftliche Begleitforschungen mit vielfältigen Schwerpunkten zur Umsetzung von Inklusion (vgl. Preuss-Lausitz 2014).

Trotz zahlreicher Studien gibt es bis heute jedoch kaum Erkenntnisse darüber, wie die Hauptadressaten von schulischer Inklusion, die Schülerinnen und Schüler, verschiedene inklusive Settings erleben. Die große Mehrzahl der Studien fokussiert auf die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften (z. B. Götz et al. 2015), Lehramtsstudierenden, Schulleitungen, Schülern und Eltern, auf die Lehreraus- und -fortbildung (z. B. Braß & de Boer 2015) sowie auf die organisatorische und didaktische Umsetzung von Inklusion (z. B. Rotter & Schaaf 2015).

Die wenigen Forschungen zur Schülerperspektive auf inklusives Lernen beschränken sich fast ausschließlich auf Unterrichtsbeobachtungen, standardisierte Befragungen und Leistungsmessungen. Die Kinder als »Experten ihrer eigenen Lebenswelt« (World Vision Kinderstudie 3, 2013) werden nicht zum Sprechen gebracht, ihre Expertise bleibt somit ungenutzt; zu diesem im Kontext von Inklusion besonders befremdlichen Befund kommen auch Liebers und Seifert in ihrer Synopse des aktuellen Forschungsstands (vgl. Liebers & Seifert 2014, S. 42).

Eine Ausnahme bildet die Studie »Kinder-Sichten – Leben und Lernen in Schwerpunktschulen« an der Universität Koblenz-Landau (vgl. Seutter-Guthöhrlein 2015), welche die Schülerperspektive durch eine Kombination von standardisierten und offenen Befragungen erhebt. Dieses Vorgehen erscheint zunächst naheliegend, da es dem bekannten qualitativen, sozialwissenschaftlichen Forschungsparadigma folgt. Zugleich muss konstatiert werden, dass dieses methodische Vorgehen eine sprachlich-analytische Reduktion der von den interviewten Kindern konkret erlebten Situationen bedeutet: Denn sprachlich mitteilbar ist für die Kinder nur das, was sie sich selbst bewusst gemacht haben, was sie darüber

11 Die nachfolgend dargestellte Studie wird zurzeit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt im Rahmen des Verbundprojekts »Inklusives Leben und Lernen« durchgeführt (Projektzeitraum 2015–2017).

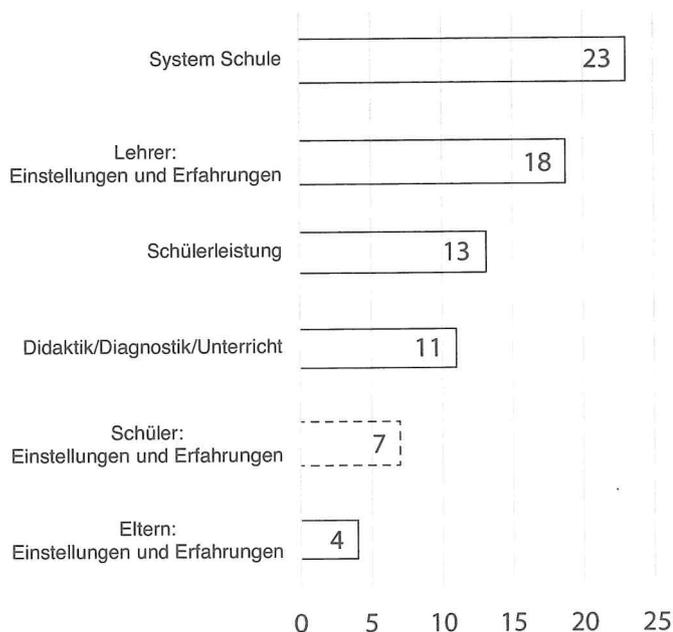


Abb. 15: Thematische Schwerpunkte wissenschaftlicher Begleitforschung zur Umsetzung von Inklusion in den Bundesländern. Eigene Darstellung nach Preuss-Lausitz (2014)

hinaus insoweit reflektiert haben, dass sie es sprachlich kodieren können, und was sie schließlich bereit sind, anderen mitzuteilen. Die über diesen Weg gewonnenen Erkenntnisse geben daher mehr Auskunft darüber, was Kinder über das inklusive Lernen verbalisieren können und wollen, als zu der Frage, wie sie inklusiven Unterricht und das Lernen in inklusiven Settings tatsächlich konkret und situationsgebunden erleben: Das für die verstehende Sozialforschung zentrale »Postulat der subjektiven Adäquanz« (Schütz 1971, S. 7) wird nicht erfüllt.

Insbesondere vor dem Hintergrund des normativ aufgeladenen Themas Inklusion ergibt sich hier massiv die Problematik sozialer Erwünschtheit, welche in der asymmetrischen Kommunikation zwischen erwachsenen Forschern und Kindern im Kontext der normenvermittelnden Institution Schule nochmals gesteigert wird. Eine Studie von Andreas Hartinger zum Selbstbestimmungserleben von Grundschulern in Formen des geöffneten Unterrichts belegt zudem, dass eine allgemeine Befragung von Schülerinnen und Schülern deutlich weniger differenzierte und weniger signifikante Antworten erbringt als eine Befragung zu konkreten Unterrichtssituationen (vgl. Hartinger 2005).

Der skizzierte Forschungsstand zeigt, dass eine offene, qualitative Erhebung zur Frage, wie Schülerinnen und Schüler verschiedene inklusive Settings erleben, noch aussteht. Auch dort, wo Schülerinnen und Schüler beobachtet oder befragt werden, geht es nur um Teilaspekte des kindlichen Erlebens: Bei Arndt und Gieschen (2013) wird beispielsweise auf die Wahrnehmung der Lehrerkooperation fokussiert. Lelgemann et al. (2012) beziehen sich hingegen nur auf den Förderschwerpunkt

motorische Entwicklung und schließen aus den Interviewäußerungen der Schüler direkt auf strukturelle Gelingensbedingungen für Inklusion. Im Vergleich zu einer Untersuchung kindlichen Erlebens stellt all dies eine sprachlich-kognitive Verkürzung dar, die emotionale und vorreflexive Aspekte marginalisiert.

Eine weitere Forschungslücke zeigt sich im Hinblick auf das Alter bzw. die Schulform der befragten Schülerinnen und Schüler: Keine der Studien bezieht sich auf die Grundschule, obwohl hier sowohl absolut wie relativ die meisten Kinder mit Förderbedarf am gemeinsamen Unterricht teilhaben (vgl. Klemm 2013, S. 19). Die Gründe für diese Forschungslücke sind sicherlich auch in den besonderen methodischen Herausforderungen zu suchen, die beim Forschen mit Kindern entstehen. Der Ansatz der Pädagogischen Kinderforschung ermöglicht es, durch die gezielte Adaption von Methoden der Kindheitsforschung sowie multimodale, mehrstufige Erhebungs- und Auswertungsverfahren die Perspektive der Kinder vielschichtig, d. h. nicht nur in kognitiv-sprachlicher Hinsicht, sondern auch hinsichtlich der Erlebensdimension zu rekonstruieren.

Ziel der Untersuchung

Um sich dem situativen kindlichen Erleben in inklusiven Settings anzunähern, will die hier zu skizzierende Studie die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung, wie sie im ersten und zweiten Kapitel beschrieben sind, aufnehmen und für das spezifische Erkenntnisinteresse im Kontext der Inklusion konkretisieren.

Durch die Anwendung der Pädagogischen Kinderforschung auf das Lernen in inklusiven Settings sollen die Kinder mit und ohne diagnostizierten Förderbedarf im Sinne von Selbstbestimmung und Partizipation zum Sprechen über ihre Lebenswelt gebracht werden – ihre Expertise soll im wissenschaftlichen und politischen Diskurs hörbar werden.

4.2 Theoretischer Rahmen

Die Studie untersucht, wie Kinder mit und ohne besonderen, diagnostizierten *Förderbedarf* das Lernen in verschiedenen *inkluisiven Lernsettings* (räumliche und zeitliche Aspekte, Medien und Materialien, Einrichtungen, Lehrer, Sonderpädagogen, Schulbegleiter, Prozesse, Regeln und Rituale) *erleben* (subjektive Befindlichkeiten und Empfindungen, Bedürfnisse, Sichtweisen und Interessen). Im Folgenden werden die hervorgehobenen, zentralen Aspekte des Forschungsgegenstands theoretisch konzeptualisiert:

Inklusion, inklusive Settings, Förderbedarf

Der Begriff der Inklusion soll für die geplante Studie nicht bereits vorab normativ aufgeladen oder an notwendige Kriterien gebunden werden, da es diese erst herauszufinden gilt. Inklusive Settings in diesem heuristischen Verständnis sind

daher alle Situationen gemeinsamen schulischen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf. Die Studie folgt damit der Minimaldefinition inklusiver Bildung, wie sie die Kultusministerkonferenz in Bezug auf Artikel 24 der UN-BRK vornimmt: »Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention in der Bildung ist [...] das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen« (KMK 2010, S. 3).

Inklusives Lernen stellt für Schulen und Lehrpersonen eine Innovation dar, die von der Bildungspolitik an die Schulen herangetragen wird. Da das System Schule gegenüber Innovationen, die von außen herangetragen werden, Beharrungskräfte aufweisen und möglichst systemkonforme Adaptionen vornehmen wird, geht die Studie davon aus, dass die Praxis inklusiven Lernens vor Ort weitaus pluraler ist, als die bildungspolitischen Vorgaben dies suggerieren: »Die Innovation wird an das bestehende System angepasst« (Amrhein 2011, S. 131). Neben den fünf idealtypischen, politisch definierten Settings für inklusives Lernen in Bayern¹² existieren daher zahlreiche Mischformen. Eine genaue Beschreibung der situativen Gegebenheiten bis auf die Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung muss daher am Anfang der Untersuchung stehen.

Eine Differenzierung nach bzw. Fokussierung auf einen spezifischen Förderbedarf (z. B. Lernen oder soziale und emotionale Entwicklung) ist dabei a priori nicht vorgesehen, da dies einem inklusiven Verständnis von Schule und Unterricht im Grunde diametral widerspricht, indem bestehende Klassifizierungen und Etikettierungen zum Ausgangspunkt von Forschung gemacht würden. Die Studie will demgegenüber die Reproduktion etablierter Gruppenzuweisungen der Sonderpädagogik vermeiden und gibt einer allgemeinen Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 2006) und individueller Besonderheit den Vorzug, welche die Zuweisung von Eigenschaften zu bestimmten Gruppen ablehnt. Es handelt sich daher um einen offenen Forschungsprozess, an dessen Ende jedoch durchaus die Identifikation bestimmter generalisierbarer Muster stehen kann.

Differenzierung von und Annäherung an Erleben und Erfahren

Das Forschungsziel der Pädagogischen Kinderforschung, dem »pathischen Erleben« der Kinder möglichst nahe zu kommen, macht eine ungewohnte und daher auch überraschende und provokante Differenzierung notwendig. Die Begriffe Erleben und Erfahren, häufig auch in diesem Doppelausdruck verwendet, werden gewöhnlich nicht als genuin eigenständige Phänomene betrachtet, sondern im Gegenteil synonym verwendet.

Zahlreiche empirische Studien geben vor zu erforschen, wie Menschen etwas Bestimmtes erleben, erheben jedoch tatsächlich bestenfalls Erfahrungen: »Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung?« (Geserick, Kaindl & Kapella

12 Tandemklasse, Kooperationsklasse, Partnerklasse, Einzelinklusion und Schulprofil Inklusion.

2015), fragt beispielsweise eine groß angelegte Studie aus Österreich, deren Erhebungsinstrument in einem standardisierten Fragebogen besteht. Die Abstraktionsleistung, die von achtjährigen Kindern verlangt wird, um Fragen wie »Insgesamt betrachtet, wie gut gefällt es dir, wie du deine Nachmittage verbringst?« zu beantworten, ist dabei immens – die Antwortmöglichkeiten hingegen sagen über das subjektive Erleben der Betreuung, wie es der Titel verspricht, wenig bis nichts aus: »super – gut – nicht so toll – schlecht« (ebd., S. 27). Die befragten Kinder sollen hier – ob sie es tatsächlich tun, ist noch eine andere Frage – reflektieren, wie gut ihnen ihre Nachmittagsgestaltung gefällt, und zwar nicht anhand konkreter, zeitlich und räumlich naheliegender Erlebnisse am Nachmittag, sondern »insgesamt«, also abstrakt betrachtet. Hierzu müssten sie gedanklich einen Mittelwert der Erlebensqualität aller zurückliegenden Nachmittage bilden und diesen sprachlich kodieren. Nun können sie das Ergebnis dieser Reflexion und Kodierung aber nicht unmittelbar ausdrücken, sondern müssen es mit den vorgegebenen Antwortkategorien abgleichen und sich dann für eine davon entscheiden. Dass am Ende dieser Kette von Abwägungen, Kodierungen und Rekodierungen eine Antwort herauskommt, die einen Bezug zum tatsächlichen Erleben aufweist, ist mindestens fraglich.

Wie unterscheiden sich nun Erlebnisse und Erfahrungen? Letztere zeichnen sich im Gegensatz zum Erleben durch Reflexion, Erinnerung, Konstruktion und biographische Konsistenz (ein »Narrativ«) aus: »Erfahrung, so wollte es Goethe, sei deshalb immer nur zur Hälfte Erfahrung. Sie ist notwendig auch immer Verallgemeinerung und geht spätestens mit ihrer begrifflichen Vermittlung unweigerlich über das unmittelbar Erfahrene, eben über die ihr zugrunde liegende Kette von Erlebnissen hinaus« (Junge, Šuber & Gerber 2008, S. 16 f.). Erleben ist demgegenüber vorreflexiv und unmittelbar situativ gegeben: »Während zur Erfahrung das Urteil und die begriffliche Vermittlung hinzukommen, ist das Erleben darauf nicht notwendig angewiesen. Erlebnisse reihen sich einfach aneinander, Erfahrungen dagegen können widersprüchlich sein und müssen in Anbetracht von Inkonsistenzen überdacht werden« (ebd., S. 17). Phänomenologisch lässt sich das subjektive Erleben mit dem »eigenleiblichen Spüren« (Schmitz 1998, S. 12) identifizieren (vgl. die Ausführungen zu den leibphänomenologischen Grundlagen nach Hermann Schmitz in Kapitel I).

Diese Differenzierung von Erleben und Erfahren ist selbstverständlich eine idealtypische, da gerade aus subjektwissenschaftlicher Sicht das Bewusstsein vom Konstruktionscharakter der Erfahrung stets hinter den Eindruck der Unmittelbarkeit der Erlebnisse zurücktritt, das Subjekt also Erfahrungen in der Regel für genauso unmittelbar hält wie Erlebnisse. Man kann daher sagen, dass Erfahrungen ebenso wie gegenwärtige Situationen erlebt werden. Hinzu kommt, dass situativ aktualisierte Erfahrungen die Qualität von aktuellen Erlebnissen beeinflussen (vgl. Luckmann 1992, S. 28 ff.). Trotz ihrer wechselseitigen Bedingtheit verweisen Erleben und Erfahren jedoch auf zwei grundlegend verschiedene Erkenntnisinteressen: Beim Erleben fragen wir danach, wie jemand eine konkrete, aktuell gegebene Situation empfindet, wie er sie »am eigenen Leib« spürt. Beim Erfahren fragen wir hingegen, wie jemand aktuelle, vergangene (und imaginierte künftige) Erlebnisse verarbeitet, mit ihnen umgeht, sie in seine Biographie integ-

riert, verknüpft, reflektiert und kommuniziert. Erfahrung ist somit dem Erleben nachgängig.

Für das menschliche Erleben gibt es bislang keine allgemein anerkannte psychologische Theorie, obwohl »Erleben und Verhalten« gleichermaßen erklärte Gegenstände der akademischen Humanpsychologie darstellen. De facto täuscht die konsequente Doppelbezeichnung des Forschungsgegenstand als »Erleben und Verhalten« jedoch darüber hinweg, dass die Erforschung menschlichen Erlebens gegenüber dem direkt beobachtbaren Verhalten in der modernen Psychologie eine überraschend randständige Rolle einnimmt: »Wir konstatieren ein Defizit der akademischen psychologischen Forschung an Thematisierung des Erlebens, das ehemals zum Kernprogramm der Psychologie gehörte und Erkenntnisse gezeitigt hat, deren Rang nicht bestritten wird« (Mayer 2010, S. 192). Demgegenüber stellt das Erleben in der praktischen Anwendung, also in der Psychiatrie und Psychotherapie, notwendigerweise ein zentrales Konzept dar, ohne das Diagnose und Therapie gar nicht möglich wären: »Bezüglich der Bedeutung des Selbst- und Welterlebens des Patienten für die psychiatrische Diagnostik besteht in psychiatrischen Lehrbüchern weitgehend Einigkeit« (ebd., S. 200). Gleiches lässt sich von *pädagogischer* Diagnostik sagen, bei der es stets um die Identifikation individueller Lernzugänge und Fördermöglichkeiten geht, die in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1978, S. 86) liegen – die also auf möglichst detaillierte Kenntnis des Selbst- und Welterlebens der Kinder angewiesen ist, um praktisches Handlungswissen für Pädagoginnen und Pädagogen zu generieren.

In der Natur der Sache liegt, dass Erleben als subjektiver Vorgang nicht direkt empirisch erhoben, sondern vom Forscher nur anhand empirischer Daten rekonstruiert werden kann. Die explizite Differenzierung von Erfahrung und Erleben dient hierbei dazu, eine apriorische Reduktion des Erkenntnisinteresses auf empirisch direkt Fassbares – in der Regel verbale Schüleräußerungen – zu vermeiden und stattdessen dem eigenleiblichen Spüren der Akteure gewissermaßen »nachzuspüren«. Dies soll hier zum einen offen und theoriegenerierend, zum anderen theoriegeleitet anhand der leibkommunikativen Basis-Kategorien von Engung und Weitung (► Kap. I) sowie drittens anhand drei pädagogisch einschlägiger Erlebensdimensionen (Kompetenzerleben, Autonomieerleben, Erleben von sozialer Eingebundenheit) geschehen.

Engungen und Weitungen bzw. Spannungen und Entspannungen können positive, also lernförderliche, und negative, also lernhemmende, Ausprägungen annehmen: Engung kann beispielsweise Konzentration auf einen Lerngegenstand bedeuten (positive Ausprägung), sie kann aber auch ein Hinweis auf Angst und Unbehagen in einer bestimmten Situation sein (negative Ausprägung). Weitung kann bedeuten, dass ein Kind sich öffnet, aus sich herauskommt oder Kompetenz und Autonomie erlebt, sie kann jedoch auch heißen, dass ein Kind sich verlassen, einsam und hilflos fühlt.

Lernen, das immer auch leibliches Lernen ist, benötigt beide Pole, Spannung und Entspannung. Dieses Prinzip ist auch in der Sportwissenschaft unter der Bezeichnung *Hyperkompensation* bekannt: Effektives Training setzt einen Wechsel von Phasen der Spannung und Entspannung voraus. Letztlich zielt die Untersuchung auf genau diese Identifizierung und Qualifizierung der Basis-Kategorien leiblicher

Kommunikation, um sie hinsichtlich des Lernprozesses interpretierbar zu machen und daraus Rückschlüsse auf lernprozessförderliche, situative Bedingungen für inklusiven Unterricht zu ziehen. Bevor dieses mehrstufige Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Detail vorgestellt wird, ist es zweckmäßig, die dabei leitenden Forschungsfragen zu elaborieren.

4.3 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen sind für das methodische Design der Studie leitend:

1. **Wie lässt sich die Topologie der kindlichen Lernumgebung in den zu untersuchenden Settings beschreiben?**

Anhand der Topologie der kindlichen Lernumgebung (►Kap. I) lässt sich die Umwelt der Kinder in konkreten Situationen, hier: in der Klasse, systematisch beschreiben. Das generelle Thema, das hier die pädagogische Situation definiert, ist das Lernen. Es geht also um diejenigen Aspekte der Umwelt, die potentiell subjektive Bedeutsamkeit für den Lernprozess der Kinder erlangen können. Die zu berücksichtigenden Aspekte werden im Folgenden für das inklusive Lernen konkretisiert, wobei weitere Analysekatégorien situativ »vor Ort« entwickelt werden können, um der prinzipiellen Offenheit der Pädagogischen Kinderforschung gerecht zu werden.

- *Raum*: Wie ist der Raum strukturiert? Gibt es Möglichkeiten flexibler Nutzung in Bezug auf Arbeits- und Sozialformen, z. B. durch die Konzeption des »flexiblen Klassenzimmers«¹³? Gibt es eine feste Sitzordnung, und wie lässt sich diese charakterisieren (Gruppentische, U-Form, Sitzreihen ...)? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten, individuelle Pausen, z. B. eine Leseecke mit Sofas? Gibt es Neben- und/oder Differenzierungsräume?
- *Zeit*: Wie ist der Tagesablauf strukturiert? Gibt es feste Rituale? Gibt es Phasen von Spannung und Entspannung (»Rhythmisierung«)? Gibt es Phasen der Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder generell des eigenaktiven Lernens?
- *Personen*: Welche Akteure gibt es im Klassenraum (Regellehrkraft, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Schulbegleiter, Eltern, Praktikanten, ...)? Welche Arbeitsteilung wird praktiziert? Wie ist die Kooperation organisiert?
- *Materielle Objekte und Sachverhalte* (Differenzierung nach Rabenstein & Wienike 2012, S. 189 ff.):

13 Das flexible Klassenzimmer wird von vielen inklusiv arbeitenden Schulen eingesetzt, z. B. von der Volksschule Thalmässing (www.vs-thalmassing.de), und wird auch in der Lehrerbildung im Kontext offener Lernumgebungen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt genutzt.

- *Dinge des Wissens* (Röhl 2012, S. 1): Dinge, die Wissen relativ dauerhaft darstellen und sichtbar machen, z. B. Tafel(n), Whiteboard, Landkarten, Plakate mit Formeln, Wortarten, Klassenregeln usw., Bücher(regale), PC-Arbeitsplätze etc.
- *Dinge des alltäglichen Gebrauchs*: Tische und Stühle, Türen und Fenster etc.
- *Dinge des Lernens*: Dinge, die sich im haptischen Nahraum der Schüler befinden (vgl. Breidenstein 2006) und zu ihrem Besitz zählen, z. B. Schreib- und Arbeitshefte, Schreibutensilien etc.
- *Weitere, persönliche Dinge*, die nicht in direktem Zusammenhang zum Lernprozess stehen, diesen jedoch beeinflussen können, z. B. Glücksbringer, Spielzeug etc.
- *Vorgänge und Interaktionen*: Welche Lernformen (z. B. Lehrervortrag, Freiarbeit, kooperatives Lernen), aufgabenbezogene und informelle Peer- und Lehrer-Schüler-Interaktionen lassen sich feststellen? Welche pädagogischen Intentionen werden durch Operationen des Zeigens (vgl. Prange 2005 sowie Kapitel I in diesem Buch) sichtbar?
- *Mediale Inszenierungen*: Welche flüchtigen bzw. performativen Medien (z. B. Filme, Präsentationen, Lernprogramme) kommen zum Einsatz?

2. Welche Aspekte der kindlichen Lernumgebung werden tatsächlich subjektiv bedeutsam? Was wird zum subjektiven Thema?

- Inwiefern unterscheiden sich die subjektiven Thematisierungen der Schülerinnen und Schüler von den pädagogisch intendierten? (vgl. Forschungsfrage 1). Bildet sich »hinsichtlich der aktualisierten Außenaspekte der Situation eine Schnittmenge, die dem Erleben und der Wahrnehmung beider Interaktionspartner zugänglich ist« (vgl. Schultheis, Kapitel I in diesem Buch)? Gibt es und wie verlaufen die jeweiligen Aushandlungsprozesse auf den Ebenen verbaler und leiblicher Kommunikation?
- Welche Themenwechsel vollziehen sich in der Interaktion von Lehrkraft bzw. organisierter Lernumgebung und Schülerin bzw. Schüler? Wie und von wem werden sie durchgesetzt? Welche Situationen entstehen, und wie wirken sich diese auf das allgemeine Thema des Lernens aus?

3. Wie lassen sich diese Ausdrücke des unmittelbaren Erlebens, die leiblichen Kommunikationen, beschreiben und qualifizieren?

- Das Atmen
- Der Blick und die Mimik
- Die Bewegung und Gestik

4. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Beschreibungen hinsichtlich einer verbesserten Praxis inklusiven Lernens ziehen?

4.4 Forschungsdesign und Methodik

Pädagogische Kinderforschung betrachtet Kinder als selbstkompetente soziale Akteure, in den Mittelpunkt rücken ihre individuellen Erlebnisse. Eine der methodischen Herausforderungen der geplanten Studie besteht daher darin, *möglichst selbstläufige und detaillierte Erzählungen der Kinder in Bezug auf ihr Erleben von konkreten Unterrichtssituationen* zu ermöglichen. In Bezug auf die zu wählenden Forschungsmethoden scheiden standardisierte Erhebungsverfahren und abstrakte Befragungen der Kinder ohne direkten Bezug zu konkreten Unterrichtssituationen daher ebenso aus wie generalisierende und reduktionistische Auswertungsverfahren (z. B. die »qualitative« Inhaltsanalyse nach Mayring). Aber auch Erhebungsmethoden, die ausschließlich auf Beobachtung der Kinder im Unterricht setzen, genügen nicht dem Anspruch der Pädagogischen Kinderforschung, die Kinder als Experten ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen, da hierbei die Perspektive der Forscher dominiert. Infrage kommt daher nur ein mehrschrittiges, möglichst multimodales Erhebungs- und Auswertungsverfahren, das sowohl intersubjektiv nachvollziehbare und detailliert dokumentierte Beobachtungen als auch situationsbezogene Erzählungen der Kinder berücksichtigt.

4.5 Der Forschungsablauf im Überblick

Stufe 1: Datenerhebung und -auswertung in Bezug auf Forschungsfrage 1

Der Außenaspekt der pädagogischen Situation, die Topologie der kindlichen Lernumgebung, soll zunächst durch eine fokussierte teilnehmende Beobachtung des Unterrichts in Form von Feldnotizen dokumentiert werden. Diese Form der Beobachtung zeichnet sich insbesondere durch relativ kurze Feldaufenthalte, wie sie in der Schule möglich sind, sowie durch den Einbezug von technischen Aufzeichnungen und die Auswertung im Forscherteam aus (vgl. Knoblauch 2001, S. 121). Der beobachtete Unterricht wird gleichzeitig auch videographiert, um die Beobachtungen möglichst detailliert und kontrolliert durch mehrere Mitglieder des Forschungsteams in Form von Datensitzungen auswerten zu können: »Videographie bezeichnet die Verknüpfung von ethnographischer Feldarbeit mit Analysen von Videoaufzeichnungen natürlicher Interaktionen« (Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013, S. 63). Dies geschieht zum einen regelgeleitet anhand der Kategorien der skizzierten Lerntopologie und zum anderen offen, da sich die Kategorien am Material bewähren müssen und gegebenenfalls variiert und ergänzt werden können.

Die in den Feldnotizen dokumentierten Perspektiven der Feldforschenden und derjenigen, die nicht selbst im Feld waren, ergänzen sich dabei und werfen Fragen, Irritationen und Widersprüche auf. Der Einbezug mehrerer Perspektiven generiert somit wertvolle Hinweise auf *mögliche* subjektive Aktualisierungen der Außenaspekte für den weiteren Forschungsprozess. Durch ein »internes Sampling« (ebd., S. 78) entsteht im Prozess ein Überblick über das Datenmaterial, so dass nun diejenigen Sequenzen identifiziert werden können, die für die Forschungsfragen besonders relevant sind.

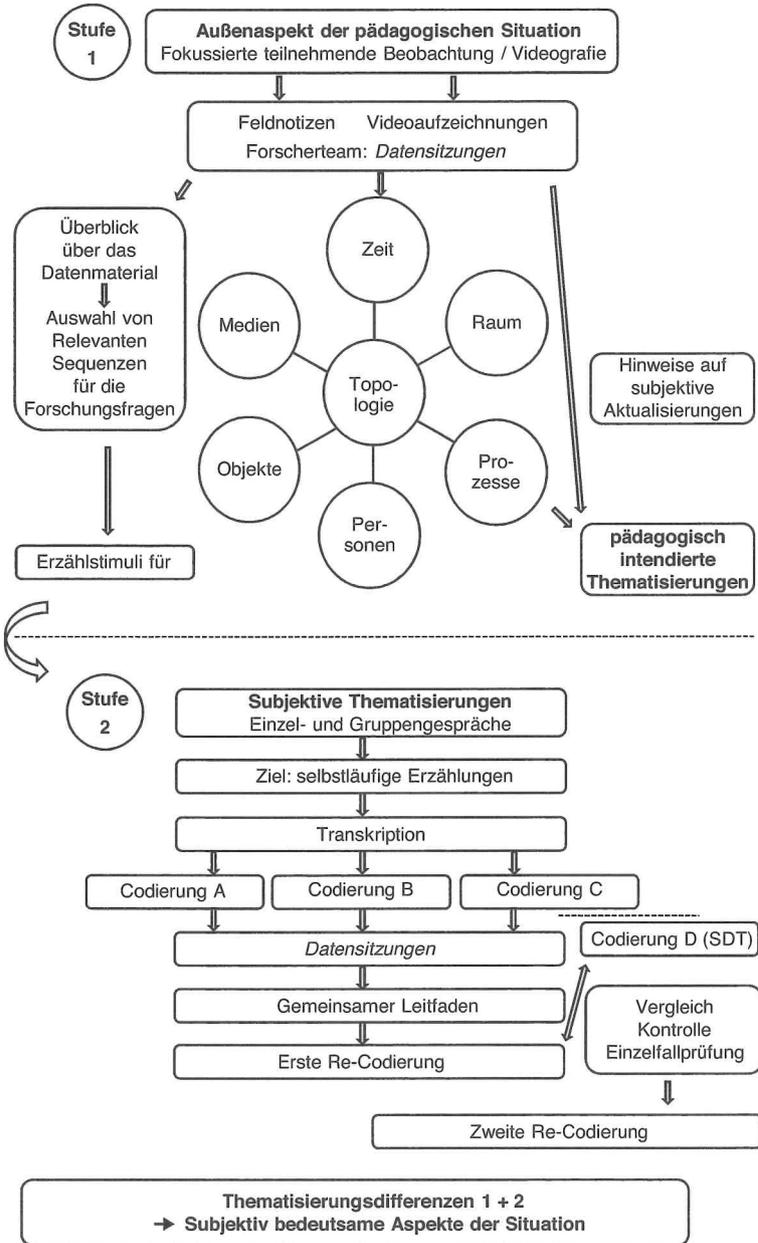


Abb. 16: Überblick des Forschungsablaufs

Stufe 2: Datenerhebung und -auswertung in Bezug auf Forschungsfrage 2

Damit ist zwar dem Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit bei der Beschreibung der Lernumwelt zunächst genüge getan; nun gilt es jedoch, sich dem tatsächlichen Erleben der Kinder, ihren subjektiven Aktualisierungen und Thematisierungen anzunähern.

Die im ersten Schritt ausgewählten Sequenzen sollen daher im zweiten Schritt als Erzählstimuli in Einzel- und Gruppengesprächen mit den Kindern genutzt werden. Durch den Einsatz von videographierten Unterrichtssequenzen als Erzählstimuli werden zum einen selbstläufige Erzählungen der Kinder angeregt, gleichzeitig führen sie den Kindern den intendierten Gesprächsgegenstand – das Erleben konkreter Unterrichtssituationen – möglichst anschaulich vor Augen. Zwar wäre auch hier wiederum eine Videographie der Gespräche (nicht: Interviews) sinnvoll, um nicht nur verbale Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren; aus forschungsökonomischen Gründen wird hier jedoch der Audiographie der Vorzug gegeben, da das Datenmaterial ansonsten zu umfangreich wäre, um es adäquat und detailliert auszuwerten.

Die Erzählungen werden zunächst transkribiert und anschließend unabhängig von mehreren Forschenden codiert. Dies geschieht wiederum einerseits regelgeleitet anhand der Basis-Kategorien leiblicher Kommunikation von Engung und Weitung, die andererseits offenbleiben, um am Material konkretisiert zu werden. Auf diese Weise entstehen differierende Codierleitfäden, die in gemeinsamen Datensitzungen verglichen und zusammengeführt werden. Hierbei gilt der Grundsatz, dass Zweifelsfälle zunächst nicht in den gemeinsamen Leitfäden aufgenommen werden. Sie werden jedoch ebenfalls festgehalten und wiederum als potentiell wertvolle Hinweise auf subjektive Bedeutungsdifferenzen im weiteren Prozess (3. Stufe) mit einbezogen. Anhand des gemeinsamen Leitfadens erfolgt eine Recodierung der Gespräche.

Parallel dazu werden die Gespräche streng regelgeleitet anhand der Erlebensdimensionen Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit (vgl. Deci & Ryan 1993) codiert, für die in der Forschung bewährte, das heißt valide und reliable Item-Skalen (vgl. Hartinger 2005) zur Verfügung stehen. Diese werden hier jedoch nicht als Erhebungs-, sondern als Auswertungsinstrument genutzt, indem Textpassagen den Items zugeordnet werden. Diese parallele Codierung dient primär der Kontrolle und Validierung der Codes leiblicher Kommunikation; im Falle von widersprüchlichen Codierungen oder fehlenden Entsprechungen sollen diese jedoch auch methodologisch diskutiert werden. Hier ist im Einzelfall zu prüfen, welchem Codiersystem der Vorzug gegeben werden soll. Hieran schließt sich eine erneute Recodierung der Gespräche an.

Abschließend soll auf dieser Grundlage Forschungsfrage 2 beantwortet werden. Insbesondere die dabei festgestellten Thematisierungsdifferenzen geben Hinweise auf subjektive Bedeutsamkeit. Diese gilt es im nächsten Schritt genauer zu erfassen und zu bewerten.

Stufe 3: Feinanalyse der Sequenzen unter Berücksichtigung subjektiver Thematisierungen in Bezug auf Forschungsfrage 3

Da nun herausgearbeitet wurde, welche Aspekte der Situation für das Kind von Bedeutung sind, lassen sich die in den Sequenzen festgestellten Engungen und Weitungen qualifizieren: Handelt es um positive, lernförderliche Ausprägungen oder um lernhemmende? Dies soll insbesondere im Hinblick auf und anhand von Atmung, Mimik und Gestik der Kinder beantwortet werden.

Darüber hinaus geht es in diesem Schritt um die Frage, ob Phasen von positiv oder negativ erlebter Spannung und Entspannung sich abwechseln oder ein »Aushaken« (► Kap. I) der leiblichen Kommunikation beobachtet werden kann.

Stufe 4: Schlussfolgerungen für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen

Abschließend sollen die Ergebnisse im Hinblick auf die lernförderliche Bedingungen in inklusiven Settings interpretiert werden. Aus theoretischer Perspektive und aufgrund des Forschungsstands wird erwartet, dass ein festes Lehrertandem, welches den Kindern kontinuierlich und verlässlich Bezugspersonen bietet, von den Kindern positiver erlebt wird als eine stundenweise Assistenz der Regellehrkraft durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD). Zeitweise räumliche Trennungen der Lerngruppe (»Differenzierungsräume«) können von den betroffenen Kindern entweder als diskriminierend (einengend bzw. Gefühl von Verlorensein) oder entlastend (Rückzugsmöglichkeit bzw. anregende, motivierende Förderung) erlebt werden.

Weiterhin wird erwartet, dass ein individualisierter Unterricht den Anforderungen heterogener Lerngruppen besser gerecht wird als ein Lernen im Gleichschritt. Gleiches gilt für den Grad der Kompetenzorientierung, da kompetenzorientierter Unterricht Lernziendifferenz dadurch herstellt, dass eine grundlegende Basiskompetenz und daneben höhere Anforderungsniveaus definiert werden.

Als weitere mögliche Faktoren, die das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit beeinflussen, kommen in Betracht: Klassenklima und Leistungsdruck, Wettbewerb und Kooperation, Schulklima und Toleranz, Ausstattung der Klassen mit Materialien für selbstgesteuertes, entdeckendes Lernen, Rückzugsmöglichkeiten für Schüler in den Phasen offenen Unterrichts, Methoden der Leistungsbewertung, Feedback- und Fehlerkultur, Mitwirkungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder bei der Themenwahl und Aufgabebearbeitung sowie der Einsatz kooperativer Lernformen.

4.5 Ausblick

Über den inhaltlichen Ertrag hinaus zielt die Untersuchung auf eine methodologische Diskussion und Weiterentwicklung der Pädagogischen Kinderforschung, insbesondere durch den Vergleich der Codiersysteme leiblicher Kommunikation mit Item-Skalen quantitativer Forschung im Kontext der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. Beide zielen auf Erkenntnisse über subjektives Erleben, so dass eine

methodologische Diskussion hier besonders vielversprechend erscheint. Auf diese Weise versteht sich die Studie auch als Beitrag zur empirischen Schärfung und Operationalisierung der Theorie leiblichen Lernens.

Literatur

- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013): Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Werning, R. (Hrsg.): *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–40.
- Braß, B. & de Boer, H. (2015): Für inklusive Praxis sensibilisieren – Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Blömer, D. et al. (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 93–98.
- Deci, E. & Ryan, M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Elbaum, B. (2002): The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), S. 216–226.
- Fischer, E.: Kooperation und Interdisziplinarität. Internetquelle: <http://www.edu.lmu.de/~bis/projekt/studien/studie1/index.html> [Abruf am 09.02.15].
- Geserick, Ch., Kaindl, M. & Kapella, O. (2015): *Wie erleben Kinder ihre außerhäusliche Betreuung? Empirische Erhebung unter 8- bis 10-Jährigen und ihren Eltern in Österreich*. Wien.
- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W. & Hellmers, S. (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In: Blömer et al. (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 34–39.
- Guay, F. & Vallerand, R.J. (1997): Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. In: *Social Psychology of Education*, 1, S. 211–233.
- Hartinger, A. (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 397–414.
- Hinz, A. et al. (2013): *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung« im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Junge, K., Šuber, D. & Gerber, G. (2008): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Erleben, Erleiden, Erfahren: Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft*. Bielefeld, S. 15–44.
- Kalambouka, A. et al. (2005): The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London, S. 55.
- Klemm, K. (2013): *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh. Internetquelle: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf [Abruf am 25.04.2015].
- KMK 2010: *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung*, S. 3. Internetquelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/~2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf [Abruf 12.02.15].
- Knoblauch, H. (2001): *Fokussierte Ethnographie : Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie*. In: *Sozialer Sinn* 2, Heft 1, S. 123–141.
- Krapp, A. & Ryan, M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M. & Hopf, D.

- (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, S. 54–82.
- Lelgemann, R., Walter-Klose, Ch., Lübbecke, J. & Singer, P. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, H. 11, S. 465–473.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014): Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – Zu einem heterogenen Forschungsstand. In: Franz, E., Trumpp, S. & Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler.
- Luckmann, T. (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin.
- Mayer, P. (2010): Erleben in Philosophie, Psychiatrie und Psychologie. In: Burkart, Th., Kleinig, G. & Witt, H. (Hrsg.): Dialogische Introspektion. Ein gruppengestütztes Verfahren zur Erforschung des Erlebens. Wiesbaden, S. 192–203.
- Müller, K. (2010): Bayerische Kooperationsklassen im Konflikt zwischen integrativer Schulentwicklung und separativem Schulsystem. Eine Befragung von Lehrkräften auf Basis der Grounded Theory. Dissertation Universität Würzburg.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, S. 189–202.
- Rotter, C. & Schaaf, R. (2015): Was verstehen Schulen unter Inklusion? – Eine Analyse einzelschulischer Förderkonzepte. In: Blömer, D. et al. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 143–149.
- Seutter-Guthörlein, K. (1998): Kinder-Sichten – Leben und Lernen in Schwerpunktschulen. In: Blömer, D. et al. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 285–290.
- Schmitz, H. (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Stuttgart.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (Hrsg.) (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden.
- Wygotski, L. S. (1978): Mind in Society. Cambridge.

5 Pädagogische Kinderforschung in der Lehrerbildung – am Beispiel des »International Project (IPC)«

Kludia Schultheis & Ann Susann Zimmermann

Der folgende Beitrag zeigt, wie die Pädagogische Kinderforschung hochschuldidaktisch in die Lehrerbildung integriert werden kann. Im Rahmen des »International Project (IPC)« erforschen Studierende des Lehramts an Grundschulen aus sechs Ländern weltweit in internationalen Gruppen die Perspektive von Kindern auf Schule, Unterricht und Lernen (vgl. Pierson, Schultheis & Myck-Wayne 2015).