



Anja Hackbarth

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen

Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden
Lerngruppen an einer Förderschule und an einer
inkluisiven Grundschule

Hackbarth

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Anja Hackbarth

Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen

Empirische Rekonstruktionen in jahrgangs-
übergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule
und an einer inklusiven Grundschule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe Universität unter dem Titel „Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer inklusiven Grundschule und an einer Förderschule“ als Dissertation angenommen.

Gutachterinnen: Prof. Dr. Barbara Asbrand; Prof. Dr. Tanja Sturm
Tag der Disputation: 18.10.2016
Siegelziffer D30

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto auf Umschlagseite 1: © Susanna Kock.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2187-2

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Theoretische und empirische Bezüge	15
2.1 Inklusion in Schule und Unterricht	15
2.1.1 Inklusionsverständnisse	16
2.1.2 Empirische Perspektive auf Inklusion	21
2.2 Jahrgangsmischung	28
2.2.1 Homogenitätsorientierung der Jahrgangsklasse	29
2.2.2 Heterogenität als Begründungsfigur	30
2.3 Inklusion und Jahrgangsmischung	32
3 Gegenstandsbestimmung und Erkenntnisinteresse	39
3.1 Schülerinteraktionen	39
3.2 Erklären	46
3.3 Erkenntnisinteresse	51
4 Theoretische und methodologische Grundlagen	53
4.1 Rekonstruktive Erkenntnisgenerierung	53
4.2 Praxeologische Wissenssoziologie	54
4.3 Dokumentarische Methode	57
5 Dokumentarische Videointerpretation: Forschungsmethode	63
5.1 Videographie in der Erziehungswissenschaft	63
5.2 Datenerhebung	64
5.3 Dokumentarische Videointerpretation	68
5.3.1 Transkription	68
5.3.2 Fotogrammanalyse	70
5.3.3 Formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufes	74
5.3.4 Reflektierende Interpretation des Interaktionsverlaufes	76
5.3.5 Interaktionsbeschreibungen	79
6 Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen:	
Praxeologische Typenbildung	81
6.1 Ko-Konstruktion	81
6.1.1 Lee und Nina	82
6.1.2 Lina, Alexa und Zakaria	92
6.1.3 Emre und Suad	98
6.1.4 Typ der Ko-Konstruktion: eine Zusammenfassung	101
6.2 Instruktion	102
6.2.1 Ardit und Suad	102
6.2.2 Tanja, Shady und Georg	111
6.2.3 Typ der Instruktion: eine Zusammenfassung	115

6.3	Konkurrenz	116
6.3.1	Christian, Olcay und Mohammed	116
6.3.2	Can, Tarik, Steve und Okan	123
6.3.3	Typ der Konkurrenz: eine Zusammenfassung	137
6.4	Typen der aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen: eine Zusammenfassung	137
7	Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen:	
	Reflexion der Ergebnisse	141
7.1	Die Kategorie Jahrgang	141
7.2	Aufgabenbezogene Schülerinteraktionen	142
7.3	Erklären	144
7.4	Heterogenitäts- und Homogenitätskonstruktionen	145
7.5	Inklusionen und Exklusionen	147
8	Verzeichnisse	151
	Literatur	151
	Abbildungen	164
Anhang	166
	Internationales Phonetisches Alphabet	166
	Transkriptionszeichenliste (TiQ)	166

Vorwort

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

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

Basel, im November 2016, Tanja Sturm

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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