



René Schroeder

Ungestört bei der Sache?

Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung

Schroeder

Ungestört bei der Sache?

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

René Schroeder

Ungestört bei der Sache?

**Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und
Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter
Bedingungen des Förderschwerpunktes
emotionale und soziale Entwicklung**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

„I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). René Schroeder.“

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „(Un-)gestört bei der Sache? - Eine explorative Vergleichsstudie zur Praxis des Sachunterrichts aus Perspektive von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen“ als Dissertation angenommen.
Gutachterinnen: Prof. Dr. Susanne Miller, Prof. Dr. Anette Textor.
Tag der Disputation: 19.06.2019.

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>.

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Bildnachweis Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5943-1 Digital

doi.org/10.35468/5943

ISBN 978-3-7815-2503-0 Print

Zusammenfassung

Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass der Sachunterricht, als Kernfach der Primarstufe über seinen Allgemeinbildungsanspruch, der eine vielperspektivische und an der Lebenswelt der Kinder orientierte Sacherschließung beinhaltet, ein besonderes Potenzial sowohl für ein Lernen in inklusiven Lerngruppen wie spezifisch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung besitzt. Wie diese Potenziale in der Praxis genutzt werden bzw. wie sich eine diesbezügliche Praxis im Gemeinsamen Unterricht der Grundschule bzw. Förderschule überhaupt gestaltet, stellt jedoch ein umfassendes Desiderat dar, dem sich die vorliegende Arbeit widmet. Als analytische Referenzpunkte werden die bisher weitgehend unverbundenen Bezugsdiskurse der Sachunterrichtsdidaktik sowie der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hinsichtlich ihrer zentralen pädagogisch-didaktischen Leitprinzipien befragt und in Beziehung zueinander gesetzt. Die geschaffene theoretisch-konzeptionelle Grundlagen bildet den Rahmen für eine zweiphasige Mixed-Methods-Studie zur Unterrichtspraxis sowie handlungsleitenden Motiven von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Die Erhebung setzt sich aus einer teilstandardisierte Fragenbogenerhebung ($n = 80$) sowie nachgelagerten qualitative Experteninterviews ($n = 10$) zusammen, deren Ergebnisse über eine konsequente Triangulationsstrategie aufeinander bezogen werden, um die sachunterrichtliche Angebotsstruktur sowie damit verknüpfte Einflussfaktoren auf Ebene der Lehrkräfte, der Rahmenbedingungen sowie der Lerngruppen im Vergleich der beiden Beschulungssettings zu explorieren. Die Ergebnisse werfen dabei bedeutsame Frage für die konzeptionelle Weiterentwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik im Kontext von Lebensweltorientierung, gestörten Lehr-Lern-Interaktionen sowie professionellem Planungs-handeln zwischen Kind, Methode und Material auf. Die Untersuchung umreißt hierzu gemäß ihrem explorativen Charakter mögliche zukünftige Entwicklungsfelder.

Abstract

The assumption social studies and science in primary education to be a key-component in realizing inclusive teaching in primary classrooms for all children but especially for children with emotional and behavioral difficulties in special needs education is fundamental to this work. Nevertheless, there is nearly no research-based evidence on how potentials for inclusion and social learning are used in primary schools or special schools nor is there research on how teaching is planned, realized, and accounted for. This desiderate is addressed in this work. By analyzing and thereby linking the discourses in social studies and science in primary education and special education for children with emotional and behavioral difficulties, principles for education and teaching in both domains are summarized. This is the theoretical foundation of a mixed-methods-study with a two-step-design to explore the teaching practices and teachers' beliefs of teachers in inclusive primary schools and special schools for children with emotional and behavioral difficulties in North Rhine-Westfalia, Germany. The study is composed of a partly standardized questionnaire survey ($n = 80$) followed by qualitative interviews with teachers as experts ($n = 10$). Data is consequently triangulated to explore the structure of teaching practices and possible determinants concerning the teachers, framework conditions and the learning groups. The results indicate that life-world-oriented education, disturbed student-teacher-interactions and professional lesson planning between child, method and teaching materials are important issues for the development of inclusive teaching in social studies and science in primary education. Consequently, the study outlines future fields of research and development derived from an explorative view at teaching practices in inclusive and separative education settings.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Problemaufriss	11
1.2	Ziele der Arbeit	13
1.3	Inklusiv, integrativ oder segregiert – Versuch einer Verortung	13
1.4	Unterrichtspraxis beschreiben – ein Rahmenmodell für die Untersuchung	17
1.5	Aufbau der Arbeit	21
2	Sachunterricht zwischen Regeldidaktik und Allgemeinbildungsanspruch	27
2.1	Sachunterricht als Disziplin und Schulfach	27
2.1.1	Schultheoretische Verortung des Sachunterrichts	29
2.1.2	Bildungsanspruch des Sachunterrichts	30
2.1.3	Erziehungsanspruch des Sachunterrichts	34
2.1.4	Perspektivrahmen der GDSU als zentrale Bildungskonzeption	35
2.1.5	Planungstheoretischer Rahmen für den Sachunterricht	38
2.2	Sachunterrichtsdidaktische Forschung	45
2.2.1	Forschung zu Unterrichtsmethoden und -qualität	46
2.2.2	Forschung zu Themen und Inhalten des Sachunterrichts	53
2.2.3	Forschung zu professionellem Handeln von Lehrkräften im Sachunterricht	57
2.2.4	Forschung zum Medien- und Materialeinsatz im Sachunterricht	70
2.2.5	Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Unterrichtspraxis im Sachunterricht	74
2.3	Didaktische Prinzipien in aktuellen Konzeptionen des Sachunterrichts	76
2.3.1	Vielperspektivischer Sachunterricht	79
2.3.2	Lebensweltorientierung	82
2.3.3	Handlungsorientierung	88
2.3.4	Öffnung von Sachunterricht	92
2.3.5	Kommunikativer Sachunterricht	95
2.3.6	Soziales Lernen im Sachunterricht	98
2.3.7	Methodenorientierung und Methodenvielfalt	104
2.4	Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern	113
2.4.1	Sachunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	114
2.4.2	Konzeptionen zum Sachunterricht im Förderschwerpunkt Lernen	115
2.4.3	Zwischen Bildungsanspruch und Förderspezifik	120
2.4.4	Empirische Befunde zum Sachunterricht im Kontext der Sonderpädagogik	122
2.5	Sachunterricht in integrativen bzw. inklusiven Handlungsfeldern	126
2.5.1	Integration und Inklusion im Diskurs des Sachunterrichts	128
2.5.2	Forschung zum inklusiven Sachunterricht	131
2.5.3	Gestaltungsprinzipien inklusiven Sachunterrichts	137
2.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung	153
2.6.1	Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler	154
2.6.2	Kontextfaktoren	155

2.6.3	Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte	156
2.6.4	Faktoren auf Seiten des Unterrichts	156
3	Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	161
3.1	Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	161
3.1.1	Gesellschaftliche Ebene	163
3.1.2	Familiäre Ebene	167
3.1.3	Persönliche Ebene:	170
3.1.4	Schulische Ebene	173
3.1.5	Statistische Angaben zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	178
3.2	Strukturell-organisatorische und konzeptionelle Bedingungen schulischer Erziehungshilfe	182
3.2.1	Schulischen Erziehungshilfe im Kontext von Integration und Inklusion .	184
3.2.2	Förderschulen als segregierter Form schulischer Erziehungshilfe	189
3.2.3	Forschungsbefunde und statistische Kennwerte zur Organisationsstruktur der Förderschule	202
3.3	Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Konzepte und Problemstellen	204
3.3.1	Unschärfe Konturen einer (Spezial-)Didaktik	205
3.3.2	Didaktische Konzeptionen und Modelle	209
3.3.3	Forschungsstand zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	235
3.3.4	Kernmerkmale guten Unterrichts (auch) im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	251
3.3.5	Zusammenfassung didaktischer Kernmerkmale	276
3.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung II	278
3.4.1	Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler	278
3.4.2	Kontextfaktoren	279
3.4.3	Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte	280
3.4.4	Faktoren auf Seiten des Unterrichts	280
4	Anlage der Studie	283
4.1	Forschungsfragen	283
4.2	Forschungsdesign	285
4.3	Befragungsstichprobe und Feldzugang	288
4.3.1	Forschungsfeld und Feldzugang	289
4.3.2	Sampling der Fragebogenerhebung	290
4.3.3	Qualitative Teilstichprobe der Experteninterviews	292
5	Zur Forschungsmethodik – Erhebungsphase I	295
5.1	Entwicklung des Fragebogens	296
5.2	Formal-strukturelle Konstruktion des Fragebogens	297
5.3	Inhaltliche Konstruktion des Fragebogens	300
5.3.1	Inhaltsbereich A: Personenbezogene Angaben	303
5.3.2	Inhaltsbereich B: Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts ..	303
5.3.3	Inhaltsbereich C: Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte	307

5.3.4	Inhaltsbereich D: Einstellungen zum Fach Sachunterricht	308
5.3.5	Inhaltsbereich E: Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts	309
5.3.6	Inhaltsbereich F: Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	311
5.3.7	Inhaltsbereich G: Medien im Sachunterricht	314
5.3.8	Inhaltsbereich H: Differenzierung im Sachunterricht	315
5.3.9	Inhaltsbereich I: Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	317
5.4	Pretest des Fragebogens	319
5.5	Auswertungsstrategien	320
5.5.1	Deskriptiv-statistische Auswertung	320
5.5.2	Explorativ-statistische Auswertung	322
5.5.3	Qualitative Auswertung der offenen Frageitems	323
6	Zur Forschungsmethodik – Erhebungsphase II	327
6.1	Zum Expertenbegriff – Sachunterrichtslehrkräfte als Expertinnen und Experten	328
6.2	Zielsetzung der Experteninterviews im Kontext der eigenen Untersuchung	330
6.3	Entwicklung des Interviewleitfadens für die Experteninterviews	330
6.3.1	Intervieweinstieg	334
6.3.2	Themenblock Kind	334
6.3.3	Themenblock Methode/Sache	335
6.3.4	Themenblock Sachunterricht als Lernbereich	337
6.3.5	Themenblock Qualifikations- und Erfahrungshintergrund	338
6.3.6	Themenblock Rahmenbedingungen	339
6.3.7	Themenblock Unterrichtsstörungen	340
6.4	Beschreibung der Interviewsettings	341
6.5	Transkription der Interviews	342
6.6	Auswertung der Experteninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse	344
6.6.1	Phase 1: Initiierende Textarbeit	346
6.6.2	Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien	346
6.6.3	Phase 3: Erster Kodierprozess	348
6.6.4	Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen	349
6.6.5	Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material	349
6.6.6	Phase 6: Zweiter Kodierprozess	350
6.6.7	Phase 7: Kategoriebasierte Auswertung und Darstellung	351
7	Ergebnisse	353
7.1	Merkmale der Stichprobe	355
7.1.1	Fragebogendaten – Personenbezogene Angaben der Lehrkräfte	355
7.1.2	Interviewdaten – Personenbezogene Merkmale der Lehrkräfte der qualitativen Stichprobe	358
7.2	Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht	361
7.2.1	Fragebogendaten – Merkmale der Lerngruppen	361
7.2.2	Interviewdaten – Kategorie Lerngruppe	366
7.2.3	Interviewdaten – Kategorie Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht ...	370
7.2.4	Interviewdaten – Kategorie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	374
7.2.5	Interviewdaten – Kategorie Problemlagen von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf	388

7.3	Kontextfaktoren des Sachunterrichts	390
7.3.1	Strukturelle Rahmenbedingungen	390
7.3.2	Personale Rahmenbedingungen	404
7.3.3	Unterrichtliche Organisation	409
7.4	Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte	416
7.4.1	Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte	416
7.4.2	Allgemeine Einstellungen der Lehrkräfte zum Sachunterricht	426
7.4.3	Spezifika pädagogisch-didaktischer Orientierungen im Vergleich der Beschulungssettings	440
7.5	Unterricht	447
7.5.1	Inhaltliche Ausgestaltung des Sachunterrichts	448
7.5.2	Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	504
7.5.3	Einsatz von Medien und Materialien im Sachunterricht	565
7.5.4	Unterrichtliche Differenzierung	576
7.5.5	Offenheit und Strukturierung im Sachunterricht	587
7.6	Unterrichtsstörungen	595
7.6.1	Belastung der Unterrichtssituation im Sachunterricht durch Unterrichtsstörungen	595
7.6.2	Interviewdaten – Kategorie Erklärungen für Unterrichtsstörungen	604
7.6.3	Umgang mit Unterrichtsstörungen	607
7.6.4	Interviewdaten – Kategorie Didaktische Problemstellen	619
8	Zusammenfassende Ergebnisinterpretation und -diskussion	627
8.1	Ergebnisdiskussion	627
8.1.1	Fragen zur Ausgestaltung der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur (Q1) ..	627
8.1.2	Fragen zu Einflussfaktoren auf die Sachunterrichtspraxis (Q2)	643
8.2	Zusammenführung zentraler Ergebnisse	667
8.2.1	Hohe Variabilität in der Themensetzung und Methodennutzung	667
8.2.2	Vorrangstellung naturwissenschaftlicher Themen	667
8.2.3	Marginalisierung der sozialwissenschaftlichen Perspektive	668
8.2.4	Lebensweltorientierung zwischen Bedeutsamkeit und Belastungsmomenten .	668
8.2.5	Korrespondenz von Inhalt und Methode mit einem Vorrang des Methodischen	669
8.2.6	Materialorientierung oder Orientierung am Material	670
8.2.7	Fachdidaktische Organisationsstrukturen zwischen unterstützender Verbindlichkeit und flexiblen Freiräumen	671
8.2.8	Kooperation und Zeit – Problemstellen für den Sachunterricht	672
8.3	Implikationen aus den zentralen Befunden der Studie	674
8.4	Limitationen der Untersuchung	677
8.5	Zukünftige Forschungsperspektiven und Ausblick	681
	Verzeichnisse	685
	Literatur	685
	Abbildungsverzeichnis	725
	Tabellenverzeichnis	726
	Abkürzungsverzeichnis	728

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Dem Sachunterricht als perspektivenübergreifendem Lernbereich der Primarstufe wird durch seinen Allgemeinbildungsanspruch (vgl. Kaiser, 2013b, S. 161f.; Klafki, 1992; Köhnlein, 2012, S. 248f.) wie auch seiner spezifischen Bezugnahme zur Lebenswelt der Kinder besonderes Potential für einen inklusiven Unterricht in der Grundschule zugeschrieben (vgl. Hinz, 2011; Pech & Schomaker, 2013; Pech, Schomaker & Simon, 2017). Gleichzeitig wird Sachunterricht in der Verschränkung von handlungsorientierten und subjektiv bedeutsamen Lerngelegenheiten als besonders geeignete Möglichkeit für eine Verbindung fachlicher und entwicklungsbezogener Zielsetzung im Kontext sonderpädagogischer Förderung bestimmt (vgl. Kahlert & Heimlich, 2012; Schmeinck & Hennemann, 2014; Werning, 1996). In dieser Weise werden umfassende Erwartungen an ein sachunterrichtliches Lernen sowohl im Kontext inklusiver Bildungsangebote wie auch sonderpädagogischer Handlungsfelder gestellt, aus denen sich Ansprüche an die jeweilige Praxis des Sachunterrichts ergeben.

So liegen aktuell erste konzeptionelle Vorschläge zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik (vgl. etwa Gebauer & Simon, 2012b; Kahlert & Heimlich, 2012; Kucharz, 2015; Pech, Schomaker & Simon, 2018; Schomaker, 2013b; Schroeder & Miller, 2017; Seitz, 2008c) vor, entlang derer eine vielperspektivische Sachbegegnung innerhalb pluraler Zugangsweisen in kooperativ-kommunikativen Lernsituationen für notwendig erachtet wird. Der Fokus des Sachunterrichts, der prinzipiell immer in einer Polarität von Fach- und Lebensweltbezug gedacht werden muss (vgl. Kahlert, 2004b; Kahlert, 2016a), verschiebt sich für einen inklusiven Sachunterricht, für den ein gemeinsames Lernen zum Kern der Sache konstitutiv ist (vgl. Seitz, 2006, 2008c), hin auf die Perspektivität und Vielfalt der Kinder. Dies bedeutet in spezifischer Weise das emotional-soziale Erfahrungen der Kinder Gegenstand des Sachunterrichts werden müssen bzw. als Lernfeld zu erschließen sind (vgl. Kaiser & Seitz, 2017). Verbindungslinien zu Fragen der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in ihrer Bedeutung für sachunterrichtliches Lernen sind nahliegend, wurde jedoch bisher weder im Diskurs zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik vertiefend bedacht, noch werden entsprechende fachdidaktische Fragestellungen in der sonderpädagogischen Fachrichtung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bearbeitet. Es handelt sich um zwei weitgehend unverbundene Fachdiskurse (vgl. Kaiser, 2000a; Schmeinck & Hennemann, 2014; Schmidt, 2014), sodass sich für die theoretische Anlage der vorliegenden Arbeit die Aufgabe ergibt zunächst grundsätzliche Bezüge herzustellen, Gemeinsamkeiten zu bestimmen wie auch Widersprüche aufzudecken.

Hinsichtlich der benannten diskursiven Leerstellen liegen bisher nur wenige empirische Arbeiten zu Möglichkeiten und Bedingungen eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Blumberg & Mester, 2017b; Demir-Walther, 2018; Rott & Marohn, 2018; Schomaker, 2007a; Schroeder & Miller, 2019; Seitz, 2005b; Simon, 2015f.) vor, sodass sich ein umfassendes Forschungsdesiderat ergibt (vgl. Pech et al., 2018; Schroeder, 2018; Seitz, 2018). Dies steht in gewisser Weise in einem paradoxen Verhältnis zu der Tatsache, dass bereits seit Jahrzehnten eine umfassende Sachunterrichtspraxis in integrativen bzw. nun mehr oder minder inklusiven Grundschulklassen vorhanden, jedoch nicht empirisch erschlossen ist (vgl. Seitz, 2004, 2005a, 2018). Dies muss ebenso für den Kontext der Förderschulen gelten. Auch hier finden sich über die verschiedenen Förderschulformen hinweg kaum Untersuchungen zur Unterrichtspraxis noch

liegen spezifische Studien mit fachdidaktischem Schwerpunkt auf dem Sachunterricht vor (vgl. Kaiser, 2000a; Seitz, 2005a). Dies trifft in besonderer Weise für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu, in dessen Fachdiskurs didaktische Fragestellungen generell bisher wenig Beachtung gefunden haben (vgl. Baier, Reiter & Winkler, 2008; Hillenbrand, 2011; Stein, 2014). Die wenigen Untersuchungen zur Unterrichtspraxis dieses Förderschwerpunktes (vgl. Hennemann, Ricking & Hillenbrand, 2009; Petermann, 1993b; Textor, 2007; von Stechow, 2013) liefern nur ein unvollständiges Bild, wie Lehrkräfte¹ mit zentralen didaktischen Prämissen (vgl. Baier et al., 2008; Hartke, 2008; Stein & Stein, 2014), wie Strukturierung, Individualisierung und Differenzierung oder Lebenswelt- und Prozessorientierung, umgehen bzw. ob diese überhaupt praxisleitend Berücksichtigung im unterrichtlichen Handeln finden.

Obwohl es problematisch erscheinen muss fachdidaktische Fragen im Kontext des Sachunterrichts unter einer prinzipiell unscharfen Defizitkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachten zu wollen (vgl. Kaiser & Seitz, 2007; Seitz, 2018), muss es notwendig erscheinen insbesondere für Kinder mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen bzw. aus benachteiligten Milieus, wie sich diese im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wiederfinden (vgl. Ellinger, 2008; Herz, 2010b), nach geeigneten Unterrichtsformen und -konzepten an den unterschiedlichen Förderorten zu fragen. Einerseits kann aus dem anzunehmenden höheren Maß störungskritischen Schülerverhaltens (vgl. Thiel, 2016) unter didaktischer Perspektive der Fokus auf die Bedeutung von Unterrichtsstörungen (vgl. Hillenbrand, 2011) gerichtet werden, die als störfaktorielle Aspekte (vgl. Winkel, 2011) Einfluss auf die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts haben können. Andererseits können lebensweltliche Problem- und Konfliktlagen als didaktisch relevante Kategorie gedacht werden (vgl. Baulig, 1982; Bröcher, 1997b; Wittrock & Ricking, 2017), sodass eine Re-Interpretation des für den Sachunterricht bedeutsamen Prinzips der Lebensweltorientierung zu diskutieren ist. Im Anschluss an die Überlegungen von Baier et al. (2008) kann gefragt werden, welche Faktoren sachunterrichtliches Lernen erschweren können wie auch Potentiale für eine „*ungestörte*“ Sachbegegnung gemäß dem Titel dieser Arbeit zu explorieren sind.

Dies muss mit dem Ziel geschehen *„den Ansprüchen an eine größtmögliche Chancengleichheit und personale und soziale Stärkung nach[zu]kommen.“* (Lütje-Klose & Miller, 2015, S. 20f.). Eine Verschränkung fachdidaktischer, schulstufenspezifischer, allgemeindidaktischer wie auch sonderpädagogischer Perspektiven kann gewinnbringend sein, um notwendige Bedingungen für adaptive und binnendifferenzierte Lernangebote entlang individualisierter Curricula und in gemeinschaftlicher Kooperation zu schaffen (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96-99). Für den Sachunterricht unter Perspektive emotional-sozialer Förderbedarfe, sowohl im Kontext integrativer bzw. inklusiver Lerngruppen wie auch im Setting der Förderschule, muss dies zu der Frage führen, ob spezifische Prinzipien der beiden bisher unverbundenen Fachdiskurse von Lehrkräften in ihrer Sachunterrichtspraxis rezipiert bzw. wie diese in Synthese gebracht werden. Hierzu erscheint es notwendige bisherige Praktiken des Sachunterrichts in den beiden Beschulungssettings zu beschreiben und Bedingungen, Hindernisse wie Chancen für den Sachunterricht unter Beachtung emotional-sozialer Entwicklungsbedarfe von Kindern zu explorieren.

¹ Im Sinne einer gendergerechten Sprache erfolgt in der Arbeit weitgehend der Gebrauch geschlechtsneutraler Formulierungen. An Stellen, an denen dies nicht möglich ist, werden Doppelnennungen (z. B. Schülerinnen und Schüler) verwendet. Bei Komposita (z. B. Experteninterviews) wird aus Gründen der Lesbarkeit die Variante des generischen Maskulinums genutzt. Ein solcher Gebrauch schließt aber in jedem Fall alle Geschlechter mit ein.

1.2 Ziele der Arbeit

Aus diesem Problemaufriss zum Forschungsgegenstand lassen sich erste zentrale Ziele ableiten, die es entlang einer differenzierten Rezeption der zunächst nur skizzierten Bezugsdiskurse zu elaborieren (vgl. Kap. 2 & 3) und in konkrete Forschungsfragen zu überführen gilt. Als wesentliche Zielsetzung lässt sich die Deskription und Exploration bisheriger Sachunterrichtspraxis in den Beschulungssettings des Gemeinsamen Unterrichts sowie der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Sinne einer Bestandsaufnahme bestimmen. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts wie auch zentrale Bedingungsfaktoren hinsichtlich unterrichtlicher Rahmenbedingungen werden über die Befragung von praxiserfahrenen Lehrkräften erfasst. Auf Seiten der Lehrkräfte sind, entlang der Verortung der Arbeit in zwei weitgehend durch normativ-präskriptive Setzungen geprägten Fachdiskursen, die handlungsleitenden Motive bzw. didaktischen Orientierungen der Lehrkräfte zu erheben, aus denen sich Begründungen für sachunterrichtliche Planungsentscheidungen ergeben wie auch Bedingungsgefüge des jeweiligen unterrichtlichen Handelns erkennbar werden. Eine übergeordnete Fragestellung lautet demnach:

Wie gestalten Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und im Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen ihren Sachunterricht und was sind hierbei handlungsleitende Motive und beeinflussende Rahmenbedingungen?

Ausgehend von dieser grundsätzliche Zielbestimmung sind einleitend zwei zentrale Aufgaben zu leisten. Erstens ist eine begriffliche Verortung hinsichtlich der Charakteristik integrativ, inklusiv bzw. segregiert vorzunehmen, sodass bezogen auf die Unterscheidungskategorie Beschulungssetting eine terminologische Klärung erfolgt. Zweitens ist aufzuzeigen, wie über ein geeignetes Rahmenmodell ein Zugriff auf Unterrichtspraxis als komplexem Planungs- und Interaktionsgeschehen unter Beachtung möglicher Bedingungsfaktoren systematisch erfolgen kann und diesbezüglich das Konstrukt der handlungsleitenden Motive einzuordnen ist.

1.3 Inklusiv, integrativ oder segregiert – Versuch einer Verortung

Aus der grundsätzlichen Zielbestimmung sachunterrichtliche Praxis im Vergleich unterschiedlicher Beschulungssettings zwischen Integration bzw. Inklusion und Segregation zu erfassen, ergibt sich die Herausforderung einer näheren Begriffsbestimmung, was hierunter begriffskonzeptionell verstanden wird. Es geht um die Herausarbeitung spezifischer Charakteristika, in denen eine notwendige Unterscheidung zwischen integrativen bzw. inklusiven und segregierten Beschulungsformen vollzogen werden kann. Insbesondere für die Erforschung unterrichtlicher Praxis im Kontext inklusiver Beschulungsformen ergibt sich eine nicht-triviale Begriffsproblematik, die aus terminologischen Unklarheiten sowie einer nicht hinreichenden Operationalisierung des Inklusionsbegriffs resultiert (vgl. Grosche, 2015, S. 17). Inklusion erscheint sowohl in ihrer Umsetzung im Bildungsbereich (vgl. Werning, 2017, S. 18f.) wie auch in Forschungskontexten als mehrdeutiges bzw. diffuses Konstrukt (vgl. Grosche, 2015, S. 19; Löser & Werning, 2015, S. 15). Eine konsensuelle Definition fehlt bisher und „*einzelnen Definitionen, Dimensionen und Ausprägungen sind dabei weder trennscharf noch widerspruchsfrei*“ (vgl. Grosche, 2015, S. 35). Dies betrifft sowohl den Inklusionsbegriff selbst wie auch dessen Abgrenzung zum In-

tegrationsbegriff. Bezüglich des Inklusionsbegriffs finden sich aktuell vorrangig zwei divergente Lesarten (vgl. Biewer, 2016, S. 124; Grosche, 2015, S. 19; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7f.; Lütje-Klose, 2018, S. 9). Ein erster Begriffsgebrauch im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs fokussiert die Debatte auf Fragen spezifischer Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule. Inklusion wird als konzeptionelle Weiterentwicklung und Verbesserung bisheriger Integrationsbestrebungen verstanden (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7f.; Sander, 2004, S. 240f.; Wocken, 2013a, S. 59-70), mit dem Ziel

„nach und nach den Unterricht und das gesamt Klassenleben [zu verändern, R.S], weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit“ (Sander, 2004, S. 242)

betrachtet wird. Ein solches Inklusionsverständnis findet sich aktuell etwa in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (vgl. KMK, 2011) wieder und bildet damit den Schwerpunkt momentaner Bildungspolitik in den Bundesländern. Dies geht mit einer verstärkten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule einher, ohne dass weitergehende Implikationen für eine Neustrukturierung des Bildungssystems insgesamt verfolgt bzw. die Existenz von Förderschulen grundsätzlich in Frage gestellt werden (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 18f.; Werning, 2017, S. 18f.). So sieht Hinz (2013, S. o.S.) in kritischer Sicht auf aktuelle Entwicklung diese lediglich als Bemühungen um eine mehr oder minder weitreichende Form der De-Segregation an.

Ein weites Inklusionsverständnis grenzt sich hingegen deutlich von einem sonderpädagogischen Inklusionsverständnis wie auch dem Integrationsbegriff ab, wie dies insbesondere Hinz (2002, 2013) herausgearbeitet hat. Integration stellt nach Hinz (2002, S. 359) die Eingliederung von Kindern mit bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen in die allgemeine Schule dar, folgt also im Beharren auf spezifischen Behinderungskategorien einer Zwei-Gruppen-Theorie. Über einen individuumzentrierten Ansatz, bei dem die Ressourcenzuweisung an Etikettierungsprozesse gebunden bleibt, werden durch sonderpädagogische Unterstützungsleistungen spezifische Fördermaßnahmen in der allgemeinen Schule implementiert, die eine Teilnahme am regulären Unterricht ermöglichen. Demgegenüber wird Inklusion in einem umfassenderen Verständnis (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8) als das Zusammenleben und -lernen aller Kinder durch Formen individualisierten, differenzierten und gemeinschaftlichen Unterrichts (vgl. etwa Feuser, 2009; Kullmann et al., 2014; Seitz & Scheidt, 2012) in gemeinsamer Verantwortung aller in der Klasse pädagogisch Tätigen verstanden. Ausgehend von der Theorie einer heterogenen Lerngruppe findet ein Verzicht auf Kategorisierungen statt und ein systemischer Ansatz der Ressourcenzuweisung wird verfolgt. (vgl. auch Lütje-Klose, 2018, S. 18; Textor, 2015a, S. 31) Somit betont ein weites Begriffsverständnis das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung verschiedenster Differenzkategorien. Inklusion bezieht sich hierbei *„auf alle Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Religion oder Behinderung zu tun haben“* (A. Hinz, 2009, S. 172). Dies spezifiziert Wocken (2013a) zu einer Leitdefinition inklusiven Unterrichts: *„Inklusiver Unterricht bedeutet, dass 1. Alle Kinder (Vielfalt der Kinder) 2. sich allgemeine Bildung (Vielfalt des Unterrichts) 3. mit aktiver Unterstützung (Vielfalt der Pädagogen) aneignen können.“* (S. 116) Im Kontext des bisherigen deutschen Bildungssystems dürfte dieser Anspruch am ehesten für die Grundschule erfüllt sein, da diese in ihrem originären Auftrag Schule für alle

Kinder zu sein, mit weitgehend unausgelesenen und stark heterogenen Lerngruppen arbeitet (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 102; Kluczniok, Große & Roßbach, 2011, S. 180f.; Seitz, 2014, S. 28). Allerdings erfahren auch dort Kinder, durch Zuschreibung eines Förderstatus entlang der Differenzkategorien Leistungsfähigkeit bzw. Beeinträchtigung, bisher Ausgrenzung (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 102; Seitz, 2014, S. 28f.). Dem folgend kann Inklusion verstanden werden als „*partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen*“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 10). Dies betrifft im Rahmen der Grundschule zentral Kinder mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, sodass der Anspruch der Grundschule Schule für alle Kinder zu sein, trotz bestehenden Erfahrungen mit herkunftsbedingter Heterogenität, weiterhin als Zukunftsaufgabe gelten kann (vgl. Prengel, 2013a, S. 26f.; Seitz, 2014, S. 28).

Hieraus ergibt sich, im Sinne eines weiterführenden Begriffsverständnis von Inklusion, die Verantwortlichkeit für alle Lernenden bei besonderer Beachtung vulnerabler und marginalisierter Gruppen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8f.), wie dies Biewer (2017) in seiner Definition für Bildungskontexte bestimmt:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierung und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (S. 202)

Die formulierten Zielsetzungen der „*Maximierung von Partizipation und Minimierung sozialer Ausgrenzung für marginalisierte Gruppen*“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 9) kann unter dem Forschungsfokus der eigenen Arbeit als besonders ertragreich gelten, da inklusiver Sachunterricht unter spezifischer Perspektive auf Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsrisiken betrachtet werden soll. Hierbei wird zwar die grundsätzliche Problematik, Unterricht unter Perspektive der Differenzkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs wahrzunehmen, als Grunddilemmata einer Forschung zu inklusivem Unterricht (vgl. Budde & Blasse, 2017, S. 250f.) gesehen, jedoch geschieht dies mit der Intention Spezifika für eine besonders vulnerable Gruppe (vgl. Herz, 2016; auch Kap. 3.1) zu bestimmen und somit Partizipationsmöglichkeiten in Kenntnis besonderer Bedürfnisse zu erschließen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 10).

Gleichzeitig soll in der Frage inklusiver Beschulungsformen schulische Inklusion mit Ainscow, Booth und Dyson (2006, S. 25) nicht als feststehende Zustandsbeschreibung für ein System, sondern als Prozess zunehmender Teilhabe aller Lernenden durch Restrukturierung schulischer Kulturen, Strukturen und Praktiken unter spezifischem Einbezug vulnerabler Schülerinnen und Schüler verstanden werden. Indem Inklusion als Prozessmerkmal bestimmt wird, bedeutet dies gleichzeitig, dass eine vorab Kategorisierung inklusiver Lerngruppen im Kontext des intendierten Gruppenvergleichs höchst schwierig erscheint, da erst in Analyse der beschriebenen unterrichtlichen Praktiken, die inklusive Qualität des jeweiligen Unterrichts hervortritt. Dies korrespondiert mit der Schwierigkeit, dass sich unter dem Label Inklusion bzw. inklusive Lerngruppe aktuell ein Spektrum vielfältiger und höchst divergenter Praktiken subsumiert findet. Das Spektrum reicht von einer Beschränkung auf die Platzierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen bis zur umfassenden Veränderung unterrichtlicher und schulischer Strukturen mit Perspektive auf die Vielfalt aller Lernenden (vgl. Grosche, 2015, S. 30; Löser & Werning, 2015, S. 21). Hieraus wird für die eigenen Arbeit die Konsequenz gezogen, in der notwendigen Gruppeneinteilung zunächst auf

eine Bestimmung entlang der schulrechtlichen Kategorie Gemeinsamer Unterricht² zurückzugreifen (vgl. KMK, 2011). Dies verweist im Sinne einer kritisch zusehenden „Zwei-Gruppen-Definition“ (Grosche, 2015, S. 34) zunächst nur auf den Umstand, dass in einer Lerngruppe Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf anwesende sind und mit Kindern ohne Förderstatus gemeinsam unterrichtet werden. Alternativ wird die Doppelbegrifflichkeit der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen genutzt, um zu verdeutlichen, dass obwohl schulpolitisch wie schulrechtlich der Inklusionsbegriff Verwendung findet, es sich hinsichtlich der tatsächlich realisierten Umsetzungsformen noch vielfach vorrangig um Praktiken der Integration bzw. De-Segregation handelt (vgl. etwa Dworschak, 2017; Hinz, 2013; Löser & Werning, 2015; Wocken, 2014). Die inklusive Prozessqualität (vgl. etwa Booth & Ainscow, 2017) innerhalb der jeweiligen Lerngruppe lässt sich hingegen erst ex post facto in Auswertung der erhobenen Daten zur Unterrichtsgestaltung analytisch erschließen und stellt demnach einen wesentlichen Bestandteil der eigenen Forschungsarbeit dar. Kontrastierend wird hierzu die Unterrichtsgestaltung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die dahingehend als segregiertes Beschulungssetting bestimmt werden, betrachtet. Als Separation oder Segregation, teils im synonymen Wortgebrauch, kann mit Feuser (2017a, 2017b) ein Prozess des Ausschlusses bzw. der Absonderung aus dem allgemeinen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem in Sondereinrichtungen verstanden werden, sodass diese Gegenbegriffe zur Zielsetzung der Inklusion darstellen. Allerdings sollte im schulischen Kontext korrekter Weise von Segregation und nicht von Separation gesprochen werden, da der Prozess der Aussonderung vorrangig *„als Folge der Unfähigkeit eines inklusionskompetenten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems erfolgt“* (Feuser, 2017b, S. 211; auch Stichweh, 2013, o.S.). Sander (2004, S. 243; 2008, S. 28f.) gebraucht hingegen den Begriff der Separation als Beschreibungskategorie für das historisch bedingte Entwicklungsstadium einer getrennten Beschulung in spezifischen Sonderschulformen bzw. einer Unterrichtung behinderter Kinder und Jugendlicher in eigenen Bildungseinrichtungen. Der Begriff der Exklusion soll an dieser Stelle wie im weiteren Verlauf der Arbeit zur Charakterisierung des Beschulungssettings Förderschule vermieden werden, da auch der Besuch der Förderschule zunächst einen Einbezug in das allgemeine Bildungssystem darstellt (vgl. Heimlich, 2012, S. 86; Sander, 2008, S. 28f.). Gleichzeitig sind Förderschulen als solche nicht als Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems zu betrachten, da sie aussondern, separieren und durch ein negatives Image zur Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beitragen (vgl. Heimlich, 2012, S. 81f.), worin die *„Überweisung in Förderschulen letztendlich von bildungspolitischen Vorgaben abhängt und nicht mit den Förderbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern legitimiert werden kann.“* (vgl. ebd., S. 90) Auch wenn das Spektrum zwischen inklusiven bzw. integrativen und segregierten Bildungsangeboten bzw. Förderorten insbesondere für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Heimlich, 2012; Hennemann, Ricking & Huber, 2015; Mutzeck, Pallasch & Popp, 2007; Popp, 2014; Reiser, Willmann & Urban, 2007; Stein, 2011; Urban, Reiser & Willmann, 2008; Witrock, 2007) als vielfältig gestuftes System unterschiedlicher Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung erscheinen muss, soll für den intendierten Gruppenvergleich eine dichotome Unterscheidung in stationäre Beschulungsvarianten (vgl. Heimlich, 2012, S. 87f.) in Form der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwick-

2 Seit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz findet mit dem Schuljahr 2014/15 in Nordrhein-Westfalen der Terminus des *„Gemeinsamen Lernens“* für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule Anwendung (vgl. SchulG NRW, 2014). In der vorliegenden Arbeit soll jedoch der Begriff des *„Gemeinsamen Unterrichts“* genutzt werden, da dieser in anderen Bundesländern bzw. auf Ebene der KMK (vgl. KMK, 2011, S. 15) weiterhin gebräuchlich ist, wie auch zum Erhebungszeitpunkt die gültige Begrifflichkeit darstellte. So war dieser Begriff auch gemeinsame Kommunikationsgrundlage in der Befragung der Lehrkräfte.

lung sowie integrativen bzw. inklusiven Möglichkeiten der Beschulung im Rahmen eines Gemeinsamen Unterrichts in der Grundschule vorgenommen werden.

Im Folgenden wird im Sinne einer operationalen Definition folglich zwischen den beiden Beschulungssettings Gemeinsamer Unterricht, als Anwesenheit von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule, und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, als stationärem Beschulungsangebot für Kinder mit einem ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf im entsprechenden Förderschwerpunkt, differenziert.

1.4 Unterrichtspraxis beschreiben – ein Rahmenmodell für die Untersuchung

Eine weitere Herausforderung im Kontext der artikulierten Zielsetzung besteht in der Erfassung relevanter Strukturmomente des Unterrichts bzw. unterrichtlicher Praxis (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 62f.). Es geht um die Logiken, die den Strukturmomenten in Wechselwirkung von Zielen, Inhalten und Methoden zugrunde liegen (vgl. ebd., S. 63). Es wird der Annahme gefolgt, dass die Zielsetzungen und Prinzipien der Unterrichtsplanung in gleicher Weise für die analytische Untersuchung von Unterricht geeignet erscheinen müssen (vgl. Klafki, 2007, S. 250). Entlang des Strukturmodells von Jank und Meyer (2002, S. 69ff.) lässt sich ein erster deskriptiver Zugriff auf diese Strukturlogik von Unterricht bzw. unterrichtlicher Praxis hinsichtlich Zeit-, Inhalts-, Handlungs- und Verlaufsplanung sowie Gestaltung der Sozialstruktur kategorial-systematisch vollziehen. Mit Klafki (2007, S. 272) rücken somit der Begründungszusammenhang für didaktische-methodische Entscheidungen (Gegenwart-, Zukunftsbedeutung, Exemplarität), die thematische Strukturierung, Entscheidungen über Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten (auch Medien) sowie die methodischen Entscheidungen zum Lehr-Lern-Prozess ins Zentrum der Betrachtungen. Dies wird etwa von Kaiser (2013b, S. 9ff.) in ihrer Bootsmetapher und den Fragen nach dem Kurs (Ziele), den Baumethoden (Inhalt und Methode), der Reihung der Inhalte (Plan) sowie den Kindern (Interessen und Voraussetzungen) für den Sachunterricht spezifiziert. In letzterem Punkt schließt die Analyse des Unterrichts auch die Bedingungsanalyse zu sozio-kulturellen Ausgangsbindungen der Lerngruppe, institutionellen Rahmenbedingungen und antizipierbaren Schwierigkeiten und Störungen ein (vgl. Klafki, 2007, S. 272). Dies knüpft an Überlegungen des Berliner Modells von Heimann, Otto und Schulz (1976, S. 46) an, in dem die Analyse der anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen den Entscheidungen über Intentionen, Themen, methodische Schwerpunkte und bevorzugte Medien stärker vorgelagert gedacht werden, wie auch die unterrichtlichen Planungsmomente eher interdependent denn linear angelegt sind. Die Frage nach den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler muss mit Blick auf die spezifische Perspektive auf Bedarfe in der sozial-emotionalen Entwicklung von besonderer Relevanz sein. Ebenso sind innerhalb einer solchen Bedingungsanalyse die Voraussetzungen der Lehrkräfte zu beachten (vgl. Tänzler, 2010a, S. 66f.). Alternativ bietet das Didaktische Dreieck, wie Reusser (2008, S. 225) dies in Schnittmenge von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung ausdifferenziert, eine analytische Perspektive, um unterrichtliche Dynamiken zu beschreiben. Zwischen Gegenstand und Lehrkraft ist die Ziel- und Stoffkultur als personale und kulturelle Bedeutsamkeit der Inhalte zu betrachten. In der Beziehung von Gegenstand und Lernenden rücken die Lehr-Lernqualität und Verstehensprozesse in den Fokus. Die Kommunikations- und Unterstützungskultur entscheidet schließlich über die Interaktions-, Beziehungs- und Lernhilfequalität zwischen Lehrkraft und Lernenden. Unterricht kann

so zwar strukturell erschlossen werden, allerdings muss es an dieser Stelle als unterkomplexes Betrachtungsmodell gelten, um die vielfältigen Einflussfaktoren auf die realisierte Unterrichtspraxis hinreichend abzubilden. So verweisen die Modelle zwar auf den „operativen Kern berufsbezogener Aufgaben von Lehrkräften“ (ebd., S. 229), berücksichtigen jedoch situationelle und institutionelle Rahmenbedingungen für Unterricht nicht hinreichend.

Abgeleitet aus den referierten analytischen Zugriffen auf die Planung und Durchführung von Unterricht soll für die eigene Untersuchung Unterricht in seiner Realisationsform zunächst über Strukturmomente von Zielen, Themen und Inhalten, Methode und Organisation des Lehr-Lernprozesses sowie medialen Angeboten beschrieben werden. Diese Elemente stellen zentrale Analysekatégorien für die Untersuchung dar. Diese sind jedoch um Fragen nach vorgeschalteten Bedingungen für diese Entscheidungsprozesse zu ergänzen.

Ein erweiterter Rahmen, um Unterricht in diesen Bedingungs- und Wirkzusammenhängen umfassender zu beschreiben, stellt das Angebots-Nutzungsmodell nach Helmke (2010, S. 73) dar (vgl. Abbildung 1). Neben dem operationalen Kern, also dem Unterricht als Angebotsstruktur, werden die Merkmale der Lehrkraft, der Kontext sowie familiäre und individuelle Bedingungen der Schülerinnen und Schüler als wesentliche Blöcke im Sinne von Einflussfaktoren auf die Lernaktivitäten (Nutzung) und die erzielten Wirkungen (Ertrag) des Unterrichts bestimmt. Systematisch können mögliche situationelle und institutionelle Bedingungs- und Wirkfaktoren im Zusammenhang mit der realisierten Unterrichtspraxis erfasst und analysiert werden. Dies lässt es als analytisches Rahmenmodell geeignet erscheinen. Allerdings ergeben sich durch die spezifische Herkunft des Modells aus dem Kontext der Lehr-Lernforschung und der damit verbundenen Zielsetzung Aussagen über die Lernwirksamkeit von Unterricht treffen zu wollen, spezifische Einschränkungen und Grenzen, soll dies für die Deskription und Analyse von Unterrichtspraxis auf Basis einer Lehrkräftebefragung genutzt werden. Die zentralste Einschränkung betrifft den Nutzungs- und Wirkungsaspekt des Unterrichts, der über die Befragung von Lehrkräften methodenbedingt kaum erschlossen werden kann und somit auf eine wesentliche Erkenntnisgrenze verweisen muss. Wie die Schülerinnen und Schüler das bereitgestellte Sachunterrichtsangebot nutzen, kann nur indirekt und wenig valide über die Auskünfte der Lehrkräfte deduziert werden (vgl. Helmke, 2010, S. 131ff.; Wellenreuther, 2000, S. 350). Zu den Wirkungen, im Sinne des fachlichen Kompetenzzuwachses kann keinerlei Aussage getätigt werden. Beides ist jedoch nicht Zielstellung, sodass diese beiden Blöcke des Unterrichtsprozesses für die Untersuchung unberücksichtigt bleiben und stattdessen der Fokus auf der Angebotsseite und damit verbundenen Einflussfaktoren liegt. Eine weitere Einschränkung des Modells ist, dass

„Unterricht als Angebot auch aus Sicht der Lehr-Lernforschung auf Merkmale zugreift, die in der Planung bzw. Vorbereitung des Unterrichts festgelegt werden. Zugleich aber fehlt der empirischen Unterrichtsforschung just jene Kategorien des Lehrerhandelns.“ (Arnold, 2009a, S. 37).

Die unter allgemein- wie fachdidaktischer Perspektive relevante Frage von Begründungs- und Entscheidungszusammenhängen im Verhältnis von Zielen, Inhalten und Methoden auf der Angebotsseite des Unterrichts wird nach Arnold (2009a, S. 39f.) nur unzureichend berücksichtigt. So erweitert er das Angebots-Nutzungs-Modell um eben jene Perspektiven didaktischer Prinzipien und Intentionen in der Planung der Angebotsstruktur des Unterrichts (vgl. Arnold, 2009a, S. 41; Arnold, 2009b, S. 19).

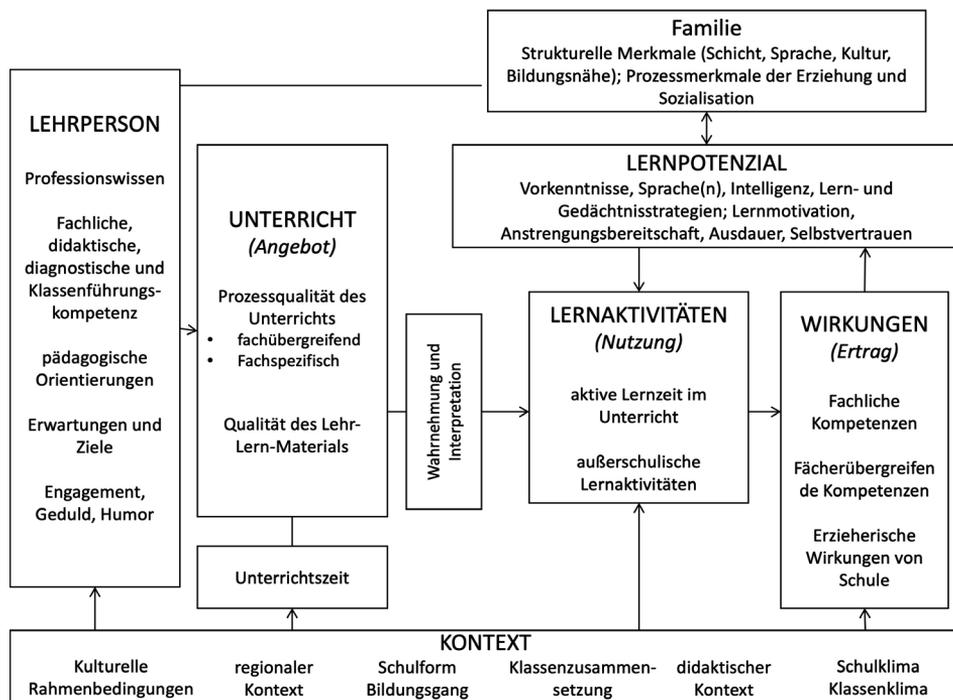


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweisen des Unterrichts (aus Helmke, 2010, S. 73)

Eine zentrale Aufgabe im Sinne des grundlegenden Erkenntnisinteresses ist es daher, neben Beschreibungen zur Angebotsstruktur die dahinterstehenden Intentionen bzw. Motive und Orientierungen der Lehrkräfte abzubilden. Diese werden im Prozessmodell unter dem Faktor Merkmale der Lehrkräfte verortet, worunter sowohl die unterrichtsrelevante Expertise wie auch andere Personenmerkmale der Lehrkräfte subsumiert werden (vgl. Helmke, 2010, S. 78f.). Übergeordnet betrifft dies Fragen des Professionswissens und des professionellen Handelns der Lehrkräfte. Dies folgt der grundsätzlichen Annahme, dass Lehrkräfte über spezifische Wissensbestände verfügen, die sie zu professionellen pädagogischen Handlungen befähigen, um im Unterricht Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. Reinisch, 2009, S. 39). Professionalität kann als kognitive Disposition (vgl. Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009) verstanden werden, die Grundlage für das pädagogisch-didaktische Handeln im Unterricht ist. Als besonders einflussreich muss hierbei das Modell professioneller Kompetenz der COACTIV-Studie (vgl. Kunter, Klusmann & Baumert, 2009; Kunter & Voss, 2011) gelten, nach dem sich zunächst zwischen Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und der Fähigkeit zur Selbstregulation unterscheiden lässt. Das Professionswissen differenziert sich weiter aus in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Das Professionswissen als solches steht jedoch nicht im spezifischen Forschungsfokus der eigenen Arbeit, sondern es geht darum unterrichtliche Gestaltungspraktiken zu erfassen bzw. vor dem Hintergrund artikulierter Begründungszusammenhänge zu rekonstruieren, da die Konstruktion von Unterricht nicht nur

durch das pädagogisch-didaktische Wissen der Lehrkräfte bestimmt wird, sondern die Einstellungen und Lehr-Lernvorstellungen wesentlichen Einfluss haben (vgl. Wuttke, 2009, S. 671) Orientierung kann das integrierende Modell der kognitiven Handlungsgrundlagen nach Lehmann-Grube (2010, S. 65) geben (vgl. auch Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009; Wahl, 1991), bei dem für die Argumentationsstruktur im Kontext alltäglichen Unterrichtshandelns von einer „*inneren Verflechtung, wenn nicht gar Verschmelzung der Wissens- und Handlungsbereiche, die deren analytische Trennung in Fragebogenskalen und Beobachtungskategorien so schwer macht*“ (Lehmann-Grube, 2010, S. 63f.) ausgegangen wird. Subjektive Theorien umspannen in diesem Verständnis den kompletten Prozess von Zielbildung, Planung, Realisation und Bewertung im Unterrichtshandeln, indem Überzeugungen und Wissen der Lehrkräfte in die Bildung von Unterrichtsroutinen und -praktiken, die Auswahl von Unterrichtsthemen, deren Ausgestaltung sowie das Klassenmanagement einfließen. Entsprechend erscheint eine solche Sichtweise einer Verschränkung von Wissens- und Überzeugungskomponente zu einem Bündel von handlungsleitenden Motiven im Kontext des eigenen Erkenntnisinteresses sowie des gewählten forschungsmethodischen Zugangs ergiebiger. Sichtweisen der Lehrkräfte auf Unterricht, verstanden als handlungsleitende Motive, sollen

„als Cluster komprimierten Wissens, betrachtet und als übergreifende Grundarichtungen bzw. Bündel von Vorstellungen, die die Wahrnehmung von Situationen und Sachverhalten vorstrukturieren. Sie sind erfahrungsbasiert und resultieren aus einer Verdichtung von Wissenskomponenten bzw. einer Übergeneralisierung von Erlebtem“ (Sembill & Seifried, 2009, S. 346).

Für die Gestaltung des Unterrichts werden diese als Planungsentscheidungen im Vorfeld oder als interaktive Entscheidungen in der direkten Unterrichtssituation wirksam (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 111). Nach Hofer (1986, S. 261f.) beziehen sich entsprechende Handlungsentwürfe, die damit als subjektive Repräsentationen aus handlungsleitenden Kognitionen der Lehrkräfte hervorgebracht werden, auf Fachinhalte, Methoden, Organisationsformen, Hilfsmittel und psychologische Aspekte, worunter etwa erzieherische Maßnahmen oder das Klassenmanagement verstanden werden (vgl. auch Dann & Haag, 2017, S. 111f.). Allerdings findet sich auch Kritik an der Idee einer zielgerichteten Handlung auf Basis von handlungsleitendem Wissen, da viele Entscheidungen im Kontext unterrichtlicher Situationen spontan ohne expliziten Zugriff auf bewusst verfügbares Regelwissen erfolgen würden. Stattdessen fände häufiger ein handlungsrechtfertigendes Wissen Anwendung, mit dem nachgehende getroffene pädagogisch-didaktische Entscheidungen begründet und legitimiert würden. (vgl. Neuweg, 2002, S. 13f.) Diese Gefahr muss insbesondere für eine Befragungssituation gesehen werden, bei der Lehrkräfte eigenes Handeln ggf. im Nachgang plausibilisieren bzw. in eine konsistenten Begründungszusammenhang bringen wollen (vgl. auch Wellenreuther, 2000, S. 308).

Dieser intentionale Ebene als Verflechtung von Wissens-, Überzeugungs- und Handlungskomponente in der Entscheidung über Ziele, Inhalte, Medien und die methodische-organisatorische Prozessstruktur des Unterrichts, die in der eigenen Untersuchung erfasst bzw. rekonstruiert wird, soll mit Begriff der handlungsleitenden Motive entsprochen werden. Dies geschieht unter der Einschränkung, dass diese handlungsleitenden Motive nicht zwangsläufig mit dem tatsächlich realisierten Lehrkräftehandeln im Unterricht korrespondieren müssen.

Die gewählte Begrifflichkeit weist deutliche Schnittmenge zu ähnlichen Begriffen wie Subjektiven Theorien, epistemologischen Überzeugungen oder didaktischen Orientierungen auf (vgl.

Helmke, 2010, S. 117f.; Kunter & Trautwein, 2013, S. 151f.; Pauli & Reusser, 2009, S. 681; Sembill & Seifried, 2009, S. 346f.) und kann hiervon nicht völlig trennscharf unterschieden werden. Gleichzeitig müssen Entscheidungen auf Basis handlungsleitender Motive bzw. Überzeugungen als beeinflusst durch das Wissen über die Schülerinnen und Schüler und deren vorausgegangenes Verhalten, selbstbezogene Kognitionen und Emotionen der Lehrkraft sowie äußeren Rahmenbedingungen gelten (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 111f.).

An dieser Stelle lässt sich wiederum an das Prozessmodell nach Helmke (2010, S. 73) anschließen, da es Verbindungslinien zwischen den handlungsleitenden Kognitionen bzw. Motiven, subsumiert als Merkmale der Lehrkräfte, den Merkmalen der Schülerinnen und Schülern sowie äußeren Rahmenbedingungen zur Entscheidungsebene der unterrichtlichen Angebotsstruktur herstellt. Ebenso wird deutlich, dass es zentraler Bezüge zu (fach-)didaktischen Konzepten und Prinzipien bedarf, um die von Hofer (1986) bestimmten Entscheidungsmomente, auf die sich die handlungsleitenden Motive beziehen, in einem intentionalen Begründungszusammenhang zu erschließen und die explizite Planungsleistung zu analysieren (vgl. Arnold, 2009a, S. 39f.). Aus der spezifischen Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts geht Tänzer (2010a) davon aus, dass das Angebots-Nutzungs-Modell

„aufgrund seiner expliziten Bezugnahme auf die Didaktik der Unterrichtssituation gut geeignet ist, lehrerrelevante Bedingungsfaktoren der Planung sachunterrichtlicher Unterrichtseinheiten differenziert zu benennen.“ (S. 69)

Eine notwendige fachdidaktische Ausdifferenzierung wird dementsprechend in Kapitel 2.1.6 geleistet. Ähnlich argumentiert Hillenbrand (2011, S. 40ff.), dass mit dem Prozessmodell von Helmke (2010) das Zusammenspiel von Faktoren auf Angebots- und Nutzungsseite im Kontext einer sozial-emotionalen Förderung im Unterricht beschrieben werden können. Dem folgend soll dieses in modifizierter Form als Rahmenmodell genutzt werden, indem systematisch-analytisch Faktoren der Unterrichtspraxis und darin wirksamer handlungsleitender Motive auf den Ebenen

- Lehrkräfte
- Angebotsstruktur (Ziele, Inhalte, Methoden etc.)
- Merkmale der Schülerinnen und Schüler
- rahmende Kontextfaktoren unterschieden werden.

Zusammenhänge zwischen den Faktoren, wie auch Divergenzen auf den verschiedenen Ebenen entlang des Beschulungssettings, sollen empirisch erfasst und analytisch-interpretativ erschlossen werden.

1.5 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von dem skizzierte Erkenntnisinteresse wird eine klassische Gliederungslogik empirischer Arbeiten verfolgt, indem im Theorieteil bestehend aus den Kapitel 2 und 3 der Theorie- und Forschungsstand zum Gegenstandsbereich erschlossen wird, bevor zentrale Forschungsfragen für die eigene Untersuchung abgeleitet werden. Dementsprechend schließt sich der empirische Teil der Arbeit mit der Darstellung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens in Auswertung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten in den Kapiteln 4, 5 und 6 an. Dem folgt die Ergebnisdarstellung und -diskussion in den Kapiteln 7 und 8.

Im Theorieteil erfolgt in den Kapiteln 2 und 3, ausgehend von der einleitend bestimmten Problemstellung zweier bisher weitgehend unverbundener Fachdiskurse, zunächst eine umfanglichere theoretische Verortung mit dem Ziel zentrale Prämissen zur Unterrichtsgestaltung aus

den unterschiedlichen disziplinären Perspektiven bestimmen sowie mögliche Schnittmengen wie auch Widersprüchlichkeiten aufzeigen zu können. Gleichzeitig gilt es den jeweiligen Forschungsstand zu sichten, um mögliche Referenzpunkte für die eigene Untersuchung herauszuarbeiten.

Gemäß dem fachdidaktischen Schwerpunkt der Arbeit wird in Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Bezugsdiskurs der Didaktik des Sachunterrichts geleistet. Hierzu erfolgt zunächst eine erste grundlegende Verortung in disziplinären wie auch schultheoretischen Bezügen (vgl. Kap. 2.1) unter der Zielsetzung den Bildungs- und Erziehungsanspruch des Sachunterrichts als Fundamentum sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse im Unterricht zu eruieren (vgl. Kap. 2.1.2 & 2.1.3). Dies geschieht unter Berücksichtigung aktueller Tendenzen zur Kompetenzorientierung, wie diese in der momentan maßgeblichen Bildungskonzeption des GDSU-Perspektivrahmens (vgl. Kap. 2.1.4) angelegt sind. So kann ein erster Ausgangspunkt für das Verhältnis von Kind und Sache im Kontext des sachunterrichtlichen Bildungsanspruches herausgearbeitet werden. Die Bestimmung des Verhältnisses von Kind und Sache bildet den Fokus in den nachfolgenden Ausführungen zur Planung sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse (vgl. Kap. 2.1.5). Hierbei geht es darum, mögliche Planungsprämissen für Lehrkräfte offenzulegen, die einen systematischeren Zugriff auf die Gestaltung der Sachunterrichtspraxis ermöglichen. Dies ist notwendig, um eine fachdidaktische Ausdifferenzierung des für die Untersuchung zentralen Prozessmodells (vgl. Kap. 1.3) vorzunehmen und sachunterrichtsspezifische Merkmale auf Ebene der Angebotsstruktur wie auch der Lehrkräfte berücksichtigen zu können. Im Teilkapitel 2.2 wird der für die Fragestellung der Arbeit relevante sachunterrichtsdidaktische Forschungsstand aufgearbeitet. Der Schwerpunkt liegt auf deskriptiv ausgerichteten Studien zur Ausgestaltung des Sachunterrichts in der schulischen Praxis. Gemäß vorliegenden Systematisierungen sachunterrichtsdidaktischer Forschungsperspektiven (vgl. Einsiedler, 2002; Hartinger, 2015; Hempel, 2011) werden vorhandene Untersuchungen zum Methodeneinsatz bzw. der Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 2.2.1), zur thematisch-inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Kap. 2.2.2), dem professionellen Handeln der Lehrkräfte im Sachunterricht und damit verbundenen Überzeugungen und Orientierungen (vgl. Kap. 2.2.3) sowie zur Medien- und Materialnutzung (vgl. Kap. 2.2.4) rezipiert und auf ihre Relevanz für das eigene Erkenntnisinteresse hin befragt. Dies geschieht mit dem Ziel einen Überblick über den einschlägigen Forschungsstand zur Sachunterrichtspraxis an Grundschule als erster Referenzfolie für die eigenen Untersuchung zu entwickeln (vgl. Kap. 2.2.5). Analog erfolgt im Kapitel 2.3 eine Befragung bestehender sachunterrichtsdidaktischer Konzeptionen hinsichtlich übergreifender Prinzipien als möglicher Leitlinien für die Ausgestaltung des Sachunterrichts in der Praxis. Entsprechende Prinzipien der Vielperspektivität (vgl. Kap. 2.3.1), Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 2.3.2), Handlungsorientierung (vgl. Kap. 2.3.3), sachunterrichtlicher Öffnung (vgl. Kap. 2.3.4), Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.5), des sozialen Lernens (vgl. Kap. 2.3.6) und der Methodenorientierung (vgl. Kap. 2.3.7) werden in ihrer Bedeutung für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse eingeordnet und auf mögliche konzeptionelle Schnittmengen zu pädagogisch-didaktischen Prämissen aus dem sonderpädagogischen Fachdiskurs hin analysiert. Es wird auf Ebene normativ-präskriptiver Setzungen das Bedingungsfeld eines guten bzw. qualitätsvollen Sachunterrichts ausgelotet, um einen Vergleichsrahmen für die vorzufindende Praxis der befragten Lehrkräfte zu gewinnen. Hierzu ist es notwendig bisheriger Sachunterrichtskonzeptionen sowie Forschungsbefunde aus der Sonderpädagogik des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 2.4.1) bzw. dem hinsichtlich Zielgruppe und Diskurslinien angrenzenden Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kap. 2.4.2) aufzugreifen. Dies geschieht einerseits, um Aussagen und Befun-

de aus dem sonderpädagogisch orientierten Sachunterrichtsdiskurs mit den zuvor bestimmten Theorie- und Forschungslinien des allgemein sachunterrichtsdidaktischen Diskurses vergleichen zu können, wie auch andererseits mögliche Spezifika für die Sachunterrichtspraxis im Förderschulkontext herauszuarbeiten. In ähnlicher Weise sind nachfolgend erste konzeptionelle Entwürfe eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.5.1) sowie der diesbezüglich verfügbare Forschungsbefunde (vgl. Kap. 2.5.2) zu sichten. In Synopse bestehender Ansätze werden vier zentrale Gestaltungsprinzipien inklusiver Sachunterrichtsdidaktik (vgl. Kap. 2.5.3) bestimmt, entlang derer die bestehende Praxis des Sachunterrichts im Gemeinsamen Unterricht sowie mögliche handlungsleitende Motive der Lehrkräfte eingeordnet werden können. Zum Abschluss des zweiten Kapitels erfolgt systematisiert entlang der Ebenen des Prozessmodells eine Zusammenfassung (Kap. 2.6) zentraler Implikationen zum Forschungsgegenstand.

Im dritten Kapitel wird analog die spezifische Perspektive einer Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf den Gegenstandsbereich der Arbeit als weiterem relevanten Bezugsdiskurs bestimmt. Um zu konkretisieren, wie sich die spezifische Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, die diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugewiesen sind, darstellt, werden im Kapitel 3.1 entlang eines ökosystemischen Verständnisses erschwerter Lern- und Lebensbedingungen im Anschluss an die KMK-Empfehlungen (vgl. KMK, 2000) die verschiedenen Ebenen von Gesellschaft (vgl. Kap. 3.1.1), Familie (vgl. Kap. 3.1.2), Person (vgl. Kap. 3.1.3) und Schule als Institution (vgl. Kap. 3.1.4) betrachtet. Ziel ist es, Implikationen hinsichtlich relevanter psychosozialer Schülermerkmale als Ausgangslage für sachunterrichtliche Lernprozesse herauszuarbeiten. Diese können Vergleichspunkte zu den konkret beschriebenen Schülerinnen und Schülern in der Befragung bilden und somit Rückschlüsse auf Schülermerkmale als Einflussfaktoren auf die Planung und Durchführung des Sachunterrichts ermöglichen. Weiterhin werden bildungsstatistische Daten (vgl. Kap. 3.1.5) einbezogen, um quantitativ die Gruppe der integrativ bzw. inklusiv sowie segregiert unterrichteten Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunktes eingrenzen zu können. Anschließend umreißt das Kapitel 3.2 organisatorische wie pädagogisch-konzeptionelle Bedingungen schulischer Erziehungshilfe in Kontrastierung integrativer bzw. inklusiver sowie segregierter Beschulungssettings. Einerseits sind bedeutsame organisatorisch-strukturelle Merkmale zu bestimmen, um die für den Gruppenvergleich relevante Unterscheidung inhaltlich auszuscharfen wie auch mögliche Kontextfaktoren auf Seiten des jeweiligen Beschulungssettings als Rahmenbedingungen für den Sachunterricht zu bestimmen. Ebenso werden mögliche pädagogisch-konzeptionelle Spezifika für das jeweilige Handlungsfeld herausgearbeitet, die handlungsleitend für die Lehrkräfte sein können. Für beide Beschulungssettings sind konzeptionelle Überlegungen aus dem Fachdiskurs mit vorliegenden Forschungsbefunden zu Wirkungen einer integriert bzw. inklusiven oder segregierten Beschulung zu kontrastieren. Um die Arbeit in der Diskussion zu einem Unterricht in Feldern schulischer Erziehungshilfe zu verankern, werden im Kapitel 3.3 pädagogisch-didaktische Prinzipien und Konzeptionen dieses Förderschwerpunktes einer vertiefenden Analyse unterzogen. Ausgangspunkt ist die kritische Frage, inwieweit sich überhaupt eine sonderpädagogische Spezialdidaktik in diesem Feld konstituiert und in welchem Verhältnis diese hinsichtlich eines dualen Auftrages schulischer Erziehungshilfe im Spektrum integrativer bzw. inklusiver sowie segregierter Beschulungsformen zu verorten ist. Vorrangig mit Blick auf Unterricht im Förderschulkontext werden Ansätze pädagogisch-therapeutischer Unterrichtsmodelle gemäß ihrer Verortung in unterschiedlichen Theorieperspektiven in ihrer Spezifik betrachtet (vgl. Kap. 3.3.2), da sich so erste Prinzipien für Unterricht in diesem Förderschwerpunkt ableiten lassen. Kontrastierend zu diesen vorrangig konzeptionellen

Überlegungen erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zum Unterricht in segregierte wie auch integrativen bzw. inklusiven Beschulungsformen (vgl. Kap. 3.3.3), um Hinweise auf mögliche Unterrichtspraktiken und damit einhergehende handlungsleitende Motive von Lehrkräften als Referenzpunkte für die eigene Untersuchung herauszuarbeiten. Weitere Bezugspunkte für die Erfassung der Unterrichtspraxis werden mit der Frage nach möglichen Kernmerkmalen eines guten Unterrichts in Handlungsfeldern schulischer Erziehungshilfe in den Blick genommen. Strukturierung, Classroom-Management, ein Wissen um störfaktorielle Aspekte im Unterricht, Differenzierung und Individualisierung sowie aktive Beziehungsgestaltung sollen als Spezifika bestimmt und in ihrer möglichen Bedeutung für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse vertiefend betrachtet werden. Ziel ist es aus den theoretisch-konzeptionellen wie auch empirisch hergeleiteten Annahmen über Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung didaktische Kernmerkmale (vgl. Kap. 3.3.4) synoptisch zusammenzuführen, die als Vergleichspunkte relevant sein müssen. Aus dem so aufgearbeiteten Fachdiskurs werden analog zum Kapitel 2 zusammenfassende Schlussfolgerungen im Kontext des eigenen Forschungsinteresses deduziert (vgl. Kap. 3.4). Dies geschieht erneut systematisiert entlang der Ebenen des genutzten Prozessmodells über Merkmale der Lehrkräfte, der Unterrichtsstruktur, den Rahmenbedingungen und Merkmalen der Schülerinnen und Schüler.

Das Kapitel 4 gibt einen Überblick über das realisierte zweiphasige Forschungsdesign. Auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit den beiden relevanten Fachdiskursen der Didaktik des Sachunterrichts und der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in einer Ausschärfung des Forschungsinteresses im Kapitel 4.1 die leitenden Forschungsfragen für die Untersuchung bestimmt. Hiervon ausgehend erfolgt eine forschungsmethodologische Einordnung des eigenen Untersuchungsdesigns im Rahmen der Mixed-Methods-Forschung verbunden mit dem weitergehenden Ziel die grundsätzlich getroffenen methodischen Entscheidungen in den zwei Erhebungsphasen von Fragebogenerhebung und Experteninterviews im Gesamtkontext des Designs zu begründen (vgl. Kap. 4.2). In Verbindung zu der Anlage der Untersuchung als Lehrkräftebefragung mit quantitativen und qualitativen Anteilen in der Datenerhebung und -auswertung wird das Forschungsfeld und die realisierte Stichprobe für beide Erhebungsphasen transparent gemacht (vgl. Kap. 4.3). Hierbei wird im Vergleich zur Zielpopulation nordrhein-westfälischer Lehrkräfte aufgezeigt, inwiefern die eigene Studie trotz ihres explorativen Charakters in begrenztem Maße auch generalisierbare Aussagen in der Ergebnisinterpretation zulässt. Die in Kapitel 4 dargestellten grundsätzlichen forschungsmethodologischen wie auch -methodischen Entscheidungen werden in den Kapiteln 5 und 6 jeweils für die beiden Erhebungsphasen vertiefend dargestellt und begründet.

Für die erste Erhebungsphase in Form einer teilstandardisierten Fragebogenerhebung wird das Vorgehen bei der Entwicklung des Fragenbogens (vgl. Kap. 5.1) erläutert, um daran anschließend methodische Entscheidungen sowohl in der formal-strukturellen Anlage des Instruments (Kap. 5.2), insbesondere hinsichtlich eingesetzter Frage-Antwortformate, sowie bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Frageitems (vgl. Kap. 5.3) darzulegen. Für die inhaltliche Konstruktion des Fragebogens werden in enger Verschränkung zu den zuvor bestimmten Implikationen der Bezugsdiskurse (vgl. Kap. 2.6 & 3.4) die verschiedenen Schwerpunktsetzungen in den übergeordneten Fragblöcken wie auch auf Ebene der einzelnen Frageitems erläutert und begründet. Hierbei wird auch auf notwendige Modifikationen auf Grundlage des durchgeführten qualitativen Pretests im Vorfeld der Untersuchung hingewiesen (vgl. Kap. 5.4). In Passung zur explorativen Zielstellung der Untersuchung werden die genutzten deskriptiv- und explorativ-statistischen Strategien der quantitativen Datenauswertung vorgestellt (vgl. Kap. 5.5). Die

methodischen Entscheidungen folgen an dieser Stelle der Prämisse die vorliegenden Daten als Indikatoren für sachunterrichtliche Praktiken, handlungsleitende Motive und Rahmenbedingungen nicht nur beschreiben, sondern ebenso auf Unterschiede hinsichtlich des Beschulungssettings hin interferenzstatistisch zu analysieren. Aus den eingesetzten offenen Antwortformaten liegen darüber hinaus qualitative Daten, vorrangig zu Begründungsmotiven für getroffene inhaltlich-methodische Entscheidungen, vor, sodass die genutzte inhaltsanalytische Auswertungsstrategie ebenfalls begründend dargestellt wird.

Vergleichbar wird im sechsten Kapitel das forschungsmethodische Vorgehen der zweiten Erhebungsphase mittels leitfadengestützter Experteninterviews erläutert. Dies beinhaltet die Klärung des zugrundeliegenden Expertenbegriffs im Kontext einer Lehrkräftebefragung (vgl. Kap. 6.1) ebenso wie eine hieraus abgeleitete nähere Bestimmung der Zielsetzungen, die mit dieser Methode im Zusammenhang mit eigenen dem Erkenntnisinteresse verbunden werden (vgl. Kap. 6.2). Ausgehend vom rezipierten Theorie- und Forschungsstand wird entlang der eigenen Forschungsfragen der Aufbau des eingesetzten Interviewleitfadens ausgeführt und begründet. Dem schließt sich eine Erläuterung des realisierten Interviewsetting an (vgl. Kap. 6.4), bevor die Transkriptionsregeln (vgl. Kap. 6.5), nach denen die Interviews verschriftlicht wurden, transparent gemacht werden. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels eines qualitativ inhaltsanalytischen Vorgehens, sodass die genutzten Strategien der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) schrittweise zu erörtern und in ihrer Zielsetzung transparent zu machen sind (vgl. Kap. 6.6).

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse aus der ersten und zweiten Phase der Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Dies bildet demnach den Kern der vorliegenden Untersuchung. Zunächst erfolgt eine Beschreibung der realisierten Stichproben in Fragebogenerhebung sowie Experteninterviews (Kap. 7.1), um entlang relevanter personenbezogener Daten einen Vergleich mit den Merkmalen der Zielpopulation vornehmen zu können. Hierbei wird die spezifische Zusammensetzung hinsichtlich Repräsentativität bzw. Repräsentanz ex-post-facto diskutiert. Nachfolgend werden entlang des Rahmenmodells Ergebnisse auf Ebene von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Lerngruppen (Kap. 7.2), der Kontextfaktoren (Kap. 7.3), Merkmale der Lehrkräfte (Kap. 7.4) sowie des Unterrichts (Kap. 7.5) aus beiden Erhebungsphasen berichtet. Ergebnisse zum Bereich Unterrichtsstörungen (Kap. 7.6) werden in einem weiteren Kapitel als separatem Ergebnisteil ausgewiesen, da diese als intermediärer Faktor zwischen Angebotsstruktur und Nutzungsverhalten unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung als besonders relevante Einflussgröße auf sachunterrichtliche Praxis zu betrachten sind. Inwieweit dies aus Sicht der befragten Lehrkräfte der Fall ist, soll daher getrennt analysiert werden. In der Ergebnisdarstellung wird eine durchgängige Triangulationsstrategie zwischen qualitative und quantitative Daten verfolgt. Dies geschieht mit der Intention einer konsequenten Bezugnahme der Befunde aufeinander, um somit das Potential eines multimethodischen Zugriffs auf den Gegenstandsbereich zu nutzen und so den Erklärungswertes der eigenen Daten zu erhöhen.

Eine umfassende Interpretation und Diskussion der Befunde erfolgen im abschließenden achten Kapitel. Entlang der zuvor aufgeworfenen Forschungsfragen (vgl. Kap. 4.1) werden die Ergebnisse (Kap. 8.1), d.h. die Befunde zur Unterrichtspraxis bzw. den handlungsleitenden Motiven vor dem Hintergrund des relevanten Forschungsstandes der beiden Bezugsdiskurse diskutiert. Dies stellt den Versuch dar, die formulierten Forschungsfragen vorläufig zu beantworten. Die zentralen Befunde werden nachgehend in Systematik des genutzten Prozessmodells eingeordnet (vgl. Kap. 8.2), um in der zusammenfassenden Betrachtung der Befunde weiter-

führende Thesen (vgl. Kap. 8.3) zur Sachunterrichtspraxis in den beiden Beschulungssettings zu formulieren und Implikationen für einen zukünftig auszugestaltenden Sachunterricht unter Beachtung störfaktorieller Aspekte und lebensweltlicher Problemlagen abzuleiten. Es werden Problemstellen wie auch Chancen für den Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bestimmt. Die Einordnung der eigenen Befunde hat dabei auch die forschungsmethodischen Limitationen (vgl. Kap. 8.4) als Erkenntnisgrenzen der eigenen Arbeit auszuweisen. Entsprechend schließt die Arbeit mit der Bestimmung möglicher Forschungsperspektiven (vgl. Kap. 8.5), die sich aus diesen Grenzen, aber ebenso aus explorativ neu erschlossenen Fragestellungen ergeben, ab. In diesem Sinne kann die vorliegende Arbeit einen ersten Beitrag zur Erkundung des Sachunterrichts in den beiden Handlungsfeldern Gemeinsamer Unterricht und Förderschule unter der gewählten Perspektive sozial-emotionaler Entwicklungsbedarfe leisten, ist sich aber der Grenzen der im folgenden dargestellten Forschungsarbeit deutlich bewusst.

Wie gestalten Lehrkräfte unter Berücksichtigung (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs in der emotional-sozialen Entwicklung Sachunterricht an Grund- und Förderschulen? Was sind handlungsleitende Motive? Lassen sich Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen? Diesen Fragen geht eine zweiphasige Lehrkräftebefragung nach, die mittels Fragebogenerhebung (n = 80) und Experteninterviews (n = 10), Praktiken, didaktische Überzeugungen sowie Kontextfaktoren des Sachunterrichts an nordrhein-westfälischen Grund- und Förderschulen exploriert. Im Ergebnis tritt die Bedeutung störfaktorieller Aspekte sowie sozialer Dimensionen im Unterricht hervor. Didaktische Postulate nach Öffnung treffen auf ein leitendes Motiv der Strukturierung, sodass das Methodische Vorrang genießt. Lebensweltorientierung bedarf der Reflexion sozialer Problemlagen. Sichtbar wird aber auch das förderliche Potential des Sachunterrichts.



Der Autor

René Schroeder, Dr. phil., Jahrgang 1980, studierte Sonderpädagogik und Sachunterricht an der Universität Dortmund. Nach dem 2. Staatsexamen arbeitete er mehrere Jahre als Förderschullehrer im nordrhein-westfälischen

Schuldienst, bevor er 2013 zunächst als abgeordneter Lehrer an die Universität Bielefeld wechselte. Seit 2019 ist er dort Studienrat im Hochschuldienst im Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen der Fakultät für Erziehungswissenschaft.

978-3-7815-2503-0



9 783781 525030