

Einblicke in die berichtete Praxis des inklusiven Mathematikunterrichts. Durchführung und Ergebnisse einer Interviewstudie

Ausgangslage

Das Thema Inklusion hat im Bildungsbereich in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. In Folge der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, besteht inzwischen für Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (kurz: SFB) keine Sonderschulpflicht mehr. Der damit einhergehende inklusive Unterricht, insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Einschränkungen, stellt für viele Lehrkräfte eine neue Herausforderung dar (Korff & Scheidt, 2011).

Nach Wocken (2010, 24) ist inklusiver Unterricht dadurch gekennzeichnet, „dass heterogene, unausgelesene Lerngruppen in gemeinsamen und differenziellen Lernsituationen unterrichtet werden“. Eine Konkretisierung für den Mathematikunterricht findet sich bei Häsel-Weide (2016, 355). Sie beschreibt inklusiven Mathematikunterricht als „ausgerichtet an fundamentalen mathematischen Inhalten und unter Berücksichtigung der kritischen Stellen im Lernprozess, mit guten Aufgaben und unterschiedlichen am Gegenstand orientierten Differenzierungsmöglichkeiten sowie unter Nutzung von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen“. In beiden Definitionen wird deutlich, dass neben individuellen insbesondere gemeinsame Lernsituationen ein wesentliches Merkmal eines inklusiven Mathematikunterrichts ausmachen.

In Anlehnung an Korff (2015, 54) wird allein durch die Anwesenheit im gemeinsamen Klassenzimmer noch nicht von einer gemeinsamen Lernsituation gesprochen. Vielmehr geht es um eine Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern, in der zumindest ein loser Bezug zum Lerngegenstand besteht. Von substantiell gemeinsamen Lernsituationen wird dann gesprochen, wenn die inhaltsbezogene Interaktion einen zentralen Bestandteil im Lernprozess darstellt. Allerdings konnte Korff (2015, 248 f.) in den Beschreibungen von Lehrkräften zur Gestaltung ihres inklusiven Mathematikunterrichts, speziell im Inhaltsbereich Arithmetik, keine solchen substantiell gemeinsamen Lernsituationen ausmachen. Vielmehr berichteten die befragten Lehrkräfte von einer prinzipiellen Trennung der Lerngruppe im Fach Mathematik bzw. von individualisierten Lernsituationen.

Sowohl in der allgemeinen Didaktik (Feuser, 1989; Seitz, 2006) als auch in der Fachdidaktik Mathematik (u.a. Hengartner, 2010; Scherer, 2015) finden

sich theoretische Konzepte und exemplarische Unterrichtsvorschläge für einen inklusiven (Mathematik-) Unterricht. Allerdings lassen sich keine umfassenden praxisorientierten Konzeptionen finden, auf denen ein inklusiver Mathematikunterricht, insbesondere auch mit kognitiv stärker beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, aufgebaut werden kann.

Es besteht daher die Frage, auf welche Art und Weise Lehrkräfte inklusiven Mathematikunterricht in der Praxis gestalten.

Eigene Untersuchung

Im Rahmen des eigenen Promotionsprojekts sollen aus der aktuellen Unterrichtspraxis in Baden-Württemberg Beispiele für gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht identifiziert und näher charakterisiert werden.

Eine qualitative Interviewstudie soll vertiefte Einblicke in die Praxis und seine Hintergründe ermöglichen. Dazu wurden zur zentralen Forschungsfrage ‚Wie gestalten Lehrkräfte inklusiven Mathematikunterricht?‘ folgende Unterfragen formuliert:

- Welche Unterrichtsformen inklusiven Mathematikunterrichts lassen sich ausmachen, in denen ein gemeinsames Lernen im Sinne eines mit- und voneinander Lernens realisiert wird? Welche Aufgaben werden eingesetzt? Welche Rolle nehmen die Schülerinnen und Schüler mit SFB ein?
- Welche äußeren Rahmenbedingungen spielen diesbezüglich eine Rolle?
- Welche Überzeugungen besitzen die Lehrkräfte bezüglich eines inklusiven Mathematikunterrichts?

An der Interviewstudie nahmen 19 Lehrkräfte teil, die aktuell in Klasse eins bis sechs in inklusiven Settings unterrichten oder über eine entsprechende mehrjährige Erfahrung verfügen.

Im Mittelpunkt der leitfadengestützten Interviews steht die Praxis der befragten Lehrkräfte in Bezug auf Mathematikunterricht in inklusiven Settings. Des Weiteren wird nach Rahmenbedingungen und Wünschen für den eigenen Unterricht gefragt. Die transkribierten Interviewdaten werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dazu werden die Daten zunächst nach den Kategorien Rahmenbedingungen, Differenzierungskonzepte sowie explizite Überzeugungen kodiert, welche im weiteren Verlauf noch weiter verfeinert werden. Entsprechend der Ko-

dierungen werden die Daten thematisch sortiert und davon ausgehend Fallzusammenfassungen geschrieben. Es schließt sich ein Fallvergleich an, der die Grundlage für eine nachfolgende Typenbildung darstellt.

Aufgrund der oben dargestellten Bedeutung gemeinsamer Lernsituationen sollen diese im Mittelpunkt des Fallvergleichs stehen. Ähnlich wie bei Korff (2015) berichten vier der befragten Lehrkräfte von einer prinzipiellen Trennung der Lerngruppe im Fach Mathematik bzw. ausschließlich von individualisierten Lernsituationen, was den Schluss erlaubt, dass in ihrem inklusiven Mathematikunterricht keine gemeinsamen Lernsituationen stattfinden. Die anderen 15 Lehrkräfte hingegen berichten sehr wohl von gemeinsamen Lernsituationen. Diese gilt es näher in den Blick zu nehmen.

Auch wenn die gemeinsamen Lernsituationen sehr unterschiedlich gestaltet werden, lassen sich im Wesentlichen drei unterschiedliche Modelle ausmachen:

- Unregelmäßig stattfindende gemeinsame Inputphasen, in denen der Fokus darauf gerichtet ist, dass alle Schülerinnen und Schüler dem Unterrichtsgeschehen folgen können, und an die sich eine differenzierte Arbeitsphase anschließt.
- Regelmäßig stattfindende Inputphasen, die von der Lehrkraft so vorbereitet werden, dass sich jede/r Schüler/in entsprechend seiner/ihrer individuellen Kompetenzen einbringen kann.
- Längere gemeinsame Lernphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler an offenen Aufgaben mit natürlicher Differenzierung arbeiten. Vor allem der Zusammenführung der Ergebnisse, bei der alle Arbeitsergebnisse betrachtet und wertgeschätzt werden, kommt eine besondere Bedeutung zu.

Im Rahmen der Interviewstudie können somit gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht aufgezeigt werden. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Häufigkeit, der Fokussierung auf soziale vs. inhaltliche Aspekte sowie dahingehend, ob die Differenzierung von der Lehrkraft oder den Schülerinnen und Schülern selbst erfolgt. Insgesamt scheint die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen eine große Bedeutung zu haben, auch wenn es einigen Lehrkräften dabei primär um soziale Aspekte geht. Die personellen und räumlichen Rahmenbedingungen scheinen auf die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen nur wenig Einfluss zu haben und stattdessen vielmehr die Überzeugungen der Lehrkräfte, dass jede/r Schüler/in etwas zum Unterrichtsgeschehen beitragen kann und dennoch jede/r Schüler/in auf seinem/ihrer aktuellen Lernniveau arbeiten soll, eine entscheidende Rolle zu spielen.

Literatur

- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Häsel-Weide, U. (2016). Merit hat 4 von 5 Subtraktionsaufgaben durch Rückwärtszählen gelöst: Leistungsbeurteilung im inklusiven Mathematikunterricht. *Sonderpädagogische Förderung*, 61(4), 355–367.
- Hengartner, E. (2010). Lernumgebungen für das ganze Begabungsspektrum: Alle Kinder sind gefordert. In E. Hengartner, U. Hirt, & B. Wälti (Hrsg.), *Spektrum Schule – Beiträge zur Unterrichtspraxis. Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht* (S. 7–13). Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Korff, N., & Scheidt, K. (2011). Inklusive (Fach-)Didaktik und LehrerInnenexpertise: Ergebnisse zweier Pilotstudien. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Scherer, P. (2015). Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule. Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 267–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2006). *Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem Kern der Sache*. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [17.09.2015].
- Wocken, H. (2010). *Inklusion*. Präsentationsfolien, Dortmund. Online verfügbar unter: www.zfsl-dortmund.nrw.de [22.02.2017].