

Mia LÜCKE, Hannover

Mathematikbezogene Orientierungen Studierender mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik

Die Notwendigkeit interprofessioneller Kooperation sonder- und regelpädagogischer Lehrkräfte im inklusiven Mathematikunterricht ist sowohl im sonderpädagogischen, als auch im mathematikdidaktischen Diskurs mittlerweile allgemein anerkannt. Eine solche Kooperation hat sich als Maxime der Umsetzung inklusiven Mathematikunterrichts zumindest in der theoretischen Diskussion fest etabliert. Auch die Lehrer*innenbildung widmet sich verstärkt der Frage nach der Qualifizierung Lehramtsstudierender für den gemeinsam gestalteten, inklusiven Fachunterricht in multiprofessionellen Teams (vgl. Scherer, 2018, S. 41f.). Während für Studierende mit dem Studienziel Lehramt an allgemeinbildenden Schulen zur Vorbereitung auf den inklusiven Mathematikunterricht eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion und sonderpädagogischen Grundlagen gefordert wird, sollen Studierende mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik eine stärkere fachbezogene Ausbildung, insbes. in den Fächern Mathematik und Deutsch, erfahren (vgl. ebd.). Studien zu sonderpädagogischen Kompetenzen im inklusiven Setting zeigen jedoch, dass über 60 Prozent der sonderpädagogischen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik eingesetzt werden (vgl. Moser & Kropp, 2014, S. 11) – zumeist fachfremd, d.h. ohne das Unterrichtsfach selbst studiert zu haben. In der aktuellen Studienrealität gestaltet sich der Umfang einer mathematikdidaktischen Grundbildung Sonderpädagogikstudierender bundesweit jedoch uneinheitlich. Eine Mehrheit der Sonderpädagogikstudierenden, die nicht das Unterrichtsfach Mathematik studiert, erhält keine bzw. eine nur sehr unzureichende mathematische Grundbildung im Fach und der Fachdidaktik (vgl. Gemeinsame Kommission der verschiedenen Fachverbände Deutsch und Mathematik, 2017). Eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen mathematikbezogenen Orientierungen im Rahmen der Lehrer*innenbildung für Studierende mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik erfolgt überdies nur selten bis gar nicht. Im Kontext eines berufsbiographischen Verständnisses von Professionalität ist diesen jedoch eine hohe Bedeutung zuzusprechen, da in Anlehnung an Bourdieu davon auszugehen ist, dass ausgebildete Orientierungen die Handlungsspielräume eines Subjektes formen und „aufgrund ihrer konstanten Präsenz“ (Lücke & Lindmeier, 2019, S. 58) ein sowohl strukturbildendes als auch strukturierendes Orientierungssystem darstellen (vgl. Bourdieu, 2015, S. 101f.), welches sich im Verlauf

des (berufs-)biografischen Entwicklungsprozesses entfaltet. Für die Lehrer*innenbildungsforschung heißt dies, dass sich mathematikbezogene Orientierungen aller Lehramtsstudierenden und hier im Speziellen der Sonderpädagogikstudierenden in zukünftigen Unterrichtspraktiken widerspiegeln werden und stärker Beachtung finden müssen. Im Folgenden sollen daher mathematikbezogene Orientierungen Studierender mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik, die nicht das Unterrichtsfach Mathematik studieren, untersucht werden. Dazu werden Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Studierenden der Sonderpädagogik herangezogenen, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Veränderung des inklusionsbezogenen Wissens Lehramtsstudierender im Verlauf des Professionalisierungsprozesses erhoben und unter Anwendung der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet wurden. Es wird sich hier auf die Darstellung von Ausschnitten aus einer Diskussionsgruppe mit Studierenden beschränkt, die zum Zeitpunkt der Diskussion gerade das Bachelorstudium Sonderpädagogik abgeschlossen haben.

Nachstehender Ausschnitt entstammt einer Sequenz, in der die Bedeutung von Leistung im inklusiven Unterricht hinsichtlich einer bestehenden Differenzierungs- sowie Autonomieantinomie diskutiert wird. In den vorausgehenden Sprecher*innenwechseln wurde eine Themensetzung durch die Lehrperson unabhängig von den Interessen der Schüler*innen diskutiert. In diesem Zusammenhang setzen sich die Beteiligten mit der nachfolgend von dem Studierenden Marten (Mf) aufgeworfenen Frage nach der Relevanz der Ausbildung eines mathematischen Grundverständnisses auseinander. Die Ausführungen Martens werden zum Abschluss des Ausschnittes von der Studierenden Janne (Jf) validiert und kontextuell eingeordnet, so dass von dem Vorliegen eines kollektiven Erfahrungsraums auszugehen ist, der sich in der gesamten Sequenz fortträgt.

Mm:[Ja aber alleine das, ne finde alleine dass das man zusammen sagen in der Schule soll man was lernen und lernen bedeutet auch das man was Neues lernt und lernen bedeutet auch dass man nicht nur das machen kann worauf man Lust hat; (2) finde ich zumindest

Dm: [A-

Mm: Und deswegen muss man zum Beispiel auch mathematisches Grundverständnis haben auch wenn man nicht Mathe so unbedingt gut findet;

Jf: Ja, es ist ja auch fürn Alltag;

In diesem Diskursabschnitt wird Schule zunächst die Funktion zugeschrieben, Lernprozesse zu initiieren. Lernen wird in diesem Kontext als das Erlernen von Neuem verstanden. Das Interesse der Schüler*innen am Lernen bzw. dem Erfahren neuer Inhalte scheint für die Studierenden dabei keine notwendige Voraussetzung für den Lernprozess zu sein, sondern gegenteilig

eher unwichtig. Die Möglichkeit, Interesse an oder die Lust auf neue Lerngegenstände anzuregen, wird nicht bedacht. Exemplarisch wird von Marten die Notwendigkeit der Ausbildung eines mathematischen Grundverständnisses angeführt, „auch wenn man (...) Mathe [nicht] so unbedingt gut findet“. Hier wird zwar die Relevanz einer mathematischen Grundbildung erkannt, jedoch werden Mathematik oder Mathematikunterricht als nicht interessantes und abzulehnendes Fach besetzt. Eine Differenzierung zwischen Mathematik und Mathematikunterricht erfolgt dabei nicht, vielmehr erfolgt eine Subsumtion beider unter dem Begriff „Mathe“. Janne bestätigt mit ihrer Validierung zum einen Mathematik bzw. Mathematikunterricht als unbeliebt und damit zugleich die fehlende Lust oder das mangelnde Interesse des Erlernens mathematischer Inhalte. Zum anderen bestärkt sie mit dieser Sprechbewegung die Notwendigkeit des Mathematiklernens, welche sie im Folgenden mit dem Herausstellen der Bedeutung von Mathematik bzw. Mathematikunterricht für den Alltag begründet. Im Diskursverlauf folgt ein Einbringen von Beispielen für die Alltagsbedeutung von Mathematik bzw. Mathematikunterricht. Diese werden von den Studierenden überwiegend im Kontext von Einkaufssituationen und dem Umgang mit Geld verortet. Es erfolgt dabei zumeist ein Rückgriff auf klassische Aufgabentypen des Arithmetikunterrichts, wie nachstehende Beispiele zeigen.

Mm:[Es wäre auch sinnvoll wenn man sich sagen jeder will ne halbe Pizza essen und man ist zwölf Leute

Jf: [@(.)@]

Mm: Und man weiß nicht wie viele Pizzen man bestellen soll

Resümee

Die ausgewählten Diskursausschnitte dokumentieren eine begriffliche Vermischung von Mathematik und Mathematikunterricht. Ein differenziertes Begriffsverständnis lässt sich nicht feststellen. Mathematik bzw. Mathematikunterricht wird von den Studierenden vor allem auf ein Handwerkszeug zur Alltagsbewältigung, insbes. von Einkaufssituationen, reduziert. Das Potenzial von Mathematik als Wissenschaft von Mustern und Strukturen zum Entdecken und Erschließen von Erscheinungen der Welt und Gesellschaft, wie es in Anlehnung an Heinrich Winter (Winter, 1995) auch in allen Kerncurricula gefordert wird, dokumentiert sich in den Aussagen nicht. Stattdessen erfolgt eine Fokussierung auf Rechenverfahren im Bereich der Arithmetik, wie Winter es auch für Studierende mit dem Ziel Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule, die das Fach Mathematik studieren, in der Studieneingangsphase identifiziert (vgl. Winter, 2003, S. 87). Anders als bei Winters Ergebnissen dokumentiert sich hier nur zum Teil eine positive Haltung gegenüber dem Fach Mathematik. Zwar wird die Bedeutung eines

grundlegenden Mathematikverständnisses für die Alltagsbewältigung und damit auch, wie Janne es im weiteren Diskursverlauf formuliert, für ein selbstbestimmtes Leben hervorgehoben, doch wird Mathematikunterricht kollektiv als Unterrichtsfach abgewertet, an dem kein Interesse besteht und zu dem die Schüler*innen gezwungen werden müssen. Die Möglichkeit, Lust auf ein Entdecken mathematischer Zusammenhänge zu haben oder zu entwickeln, scheint für die hier beforschten Studierenden nicht denkbar. Der Rückgriff auf eher klassische Aufgabentypen sowie das Festhalten an fehlendem Interesse am Mathematikunterricht deutet darüber hinaus auf den Einfluss eigener Erfahrungen mit dem Fach hin. Ziel einer mathematischen Grundbildung im Rahmen der Lehrer*innenbildung für Studierende mit dem Ziel Lehramt für Sonderpädagogik sollte es daher zukünftig sein, nicht nur die Vermittlung mathematischer Kompetenzen zu fokussieren, sondern ergänzend eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen mathematikbezogenen Orientierungen zu fördern.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gemeinsame Kommission der verschiedenen Fachverbände Deutsch und Mathematik (2017). *Fachdidaktische Expertise für Förder-Lehrkräfte im inklusiven Fachunterricht*. <https://www.mathematik.de/images/Presse/Presseinformationen/17-Sonderpaedagogik-Pflichtanteil-Mathe-Deutsch.pdf> (08.12.2019)
- Lücke, M. & Lindmeier, B. (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 57-64). Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: ‚Kompetenzen in inklusiven settings‘ (KIS). Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Berlin. https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moserkropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf (08.12.2019)
- Scherer, P. (2018). Mathematik Inklusiv – Herausforderungen und Möglichkeiten für Unterricht und Lehrerbildung. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018*. Münster: WTM-Verlag
- Winter, H. (1995). Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. *Mitteilungen der GDM*, 61, 37-46. <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/view/69/80> (17.12.2019)
- Winter, M. (2003). Einstellungen von Lehramtsstudierenden im Fach Mathematik. Erfahrungen und Perspektiven. *math. did.*, 26, B.1., 86-110.