

Fallstudien zu gemeinsamen Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht

Inklusiver Unterricht (im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) ist nach Wocken (2010, 24) dadurch gekennzeichnet, „dass heterogene, unausgelesene Lerngruppen in gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen unterrichtet werden“. Während Wocken (1998) jede Lernsituation, die gemeinschaftsstiftend wirkt, als gemeinsame Lernsituation bezeichnet, versteht Korff (2015, 54) darunter nur diejenigen Lernsituationen, in denen auch eine Interaktion mit einem zumindest losen Bezug zum Lerninhalt stattfindet. Die Gestaltung solcher gemeinsamer Lernsituationen stellt für Lehrkräfte im inklusiven Mathematikunterricht eine besondere Herausforderung dar (ebd., 193).

Analyse von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsvorschlägen

Daher wurden in einer Analyse zunächst zwei ausgewählte Unterrichtsmaterialien (Schulbuch Super M (Manten & Braun, 2014) und Lernstationen ‚Rechnen im Zahlenraum bis 20‘ (Buschmann, 2015)), die damit werben für den Einsatz im inklusiven Unterricht geeignet zu sein, sowie der sog. Heilpädagogische Kommentar (Schmassmann & Moser Opitz, 2007) als Begleitband zum Schweizer Zahlenbuch (Wittmann, 2011) hinsichtlich dem angesprochenen Heterogenitätsspektrum sowie der Verfügbarkeit von Inputs für gemeinsame Lernsituationen untersucht. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Unterrichtsmaterialien, die für den Einsatz im inklusiven Unterricht werben, nur ein geringes Heterogenitätsspektrum abdecken und kaum Inputs zur Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen geben. Der Heilpädagogische Kommentar hingegen gibt Hinweise dazu, wie im inklusiven Unterricht gemeinsame Lernsituationen gestaltet werden können, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass er sich nur auf Schüler mit Rechenschwierigkeiten und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf (kurz: SFB) ‚Lernen‘ bezieht. Schüler mit dem SFB ‚Geistige Entwicklung‘ werden hingegen nicht mitgedacht.

Weiter wurden 30 Unterrichtsvorschläge für gemeinsame Lernsituationen aus verschiedenen mathematikdidaktischen Zeitschriften und Sammelbänden der Jahre 2013 bis 2017 einerseits daraufhin untersucht, welche Angaben die Autoren hinsichtlich der zugeordneten Klassenstufe sowie dem angesprochenen Heterogenitätsspektrum machen. Andererseits wurde analysiert, welche Leitidee angesprochen wird, welche Art von Differenzierung eingesetzt wird, welche Voraussetzungen (z.B. Additionsverständnis, sinn-

entnehmendes Lesen) zur Bearbeitung der Aufgabenstellung notwendig sind und was den sog. Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1989) ausmacht.

Hierbei kann festgehalten werden, dass die meisten Unterrichtsvorschläge für Klasse eins und zwei konzipiert sind, sich größtenteils der Leitidee ‚Zahlen und Operationen‘ zuordnen lassen, der gemeinsame Gegenstand sich in den meisten Fällen auf das identische Aufgabenformat bezieht und die Unterrichtsvorschläge meist für ‚alle Schüler‘ gedacht sind. Im Hinblick auf die häufig eingesetzte natürliche Differenzierung und den für die Bearbeitung der Aufgabenstellung insgesamt notwendigen Voraussetzungen ist aber davon auszugehen, dass insbesondere Schüler mit dem SFB ‚Geistige Entwicklung‘ den gestellten Anforderungen nicht nachkommen können. Dies bedeutet, dass Schüler mit SFB ‚Lernen‘ von den Autoren meist mitgedacht werden, Schüler mit SFB ‚Geistige Entwicklung‘ hingegen außen vor bleiben.

Bei der Planung eines zieldifferenten inklusiven Mathematikunterrichts sind Lehrkräfte daher weitgehend auf sich gestellt. Es bleibt die Frage, wie die Unterrichtsgestaltung aussieht und welche Rolle dabei insbesondere gemeinsame Lernsituationen spielen.

Empirische Studie

Mit 19 Lehrkräften aus Baden-Württemberg, die gerade in inklusiven Settings tätig sind bzw. in den vergangenen Schuljahren entsprechende Erfahrungen sammeln konnten, wurde jeweils ein leitfadengestütztes Interview geführt. Die berichtete Praxis ihres Mathematikunterrichts ließ sich hinsichtlich des Auftretens und der Art und Weise, wie gemeinsame Lernsituationen gestaltet werden, in vier Kategorien gliedern:

- Keine gemeinsamen Lernsituationen
- Gemeinsame Lernsituationen auf einem einheitlichen, sehr elementaren Niveau
- Gemeinsame Lernsituationen mit qualitativer Differenzierung durch die Lehrkraft
- Gemeinsame Lernsituationen mit selbstdifferenzierenden Aufgaben

Von drei der Lehrkräfte, die im Interview von gemeinsamen Lernsituationen berichtet haben, konnte darüber hinaus jeweils eine Unterrichtsstunde videografiert und im Hinblick auf die Charakteristik der gemeinsamen Lernsituation sowie den Einbezug der Schüler mit SFB ausgewertet werden.

Fallstudie

Einer der Unterrichtsstunden liegt folgendes inklusives Setting zugrunde: Eine vierte Klasse wird von 17 Schülern besucht, von denen fünf Schüler einen SFB in den Bereichen ‚Körperliche und motorische Entwicklung‘, ‚Lernen‘ und ‚Geistige Entwicklung‘, teils auch in Kombination, haben. Die Stunde wird von einer Sonderschullehrkraft geleitet, zudem sind eine Grundschullehrkraft und zwei Schulbegleiterinnen anwesend, die insbesondere in der Arbeitsphase für die Schüler mit dem SFB ‚Geistige Entwicklung‘ zuständig sind.

Der Aufbau der Stunde zum Thema ‚Rechnen mit Ziffernkarten‘ entspricht dem Grundrhythmus nach Meyer (2015, 121): Einstieg, Erarbeitung, Sicherung. Die Phasen für die zieldifferent beschulten Schüler mit SFB sind denen der Regelschüler vor-, parallel- und nachgeschaltet. Dadurch kommt es für alle Schüler zu Phasen, in denen sie vom aktuellen Unterrichtsgeschehen her nicht direkt angesprochen werden (ca. 1/3 der Unterrichtszeit) und ihnen damit eine verringerte Time on Task zur Verfügung steht. Der Schüler mit SFB ‚Lernen‘ arbeitet in einem kleineren Zahlenraum an den gleichen Aufgabenstellungen wie die Regelschüler, die Schüler mit dem SFB ‚Geistige Entwicklung‘ hingegen arbeiten an anderen und untereinander nochmals an unterschiedlichen Aufgaben und Lerninhalten.

Die Analyse der Fallstudie erlaubt folgende Deutungen:

- Die vorhandene Mehrfachbesetzung wird in der Unterrichtsstunde in der Form „one teaching, one assisting“ (Friend & Cook, 2007) eingesetzt. Dies deutet darauf hin, dass die Verantwortung für den Unterricht bei einer Lehrkraft liegt und damit die Möglichkeiten einer Parallelbesetzung nicht immer effektiv genutzt werden.
- Der Schüler mit SFB ‚Lernen‘ arbeitet an (im Vergleich zum Großteil der Klasse) paralleldifferenzierten Aufgabenstellungen (Leuders & Prediger, 2016, 11f.), die Schüler mit SFB ‚Geistige Entwicklung‘ an Aufgabenstellungen zu anderen Lerninhalten.
- Der gemeinsame Gegenstand (im Sinne von Wocken 2010) ist in dieser Stunde nicht ein mathematischer Lerninhalt, sondern vielmehr das Material (die Ziffernkarten).
- Da über den gemeinsamen Gegenstand kein Austausch stattfindet, kann gemäß dem Verständnis von Korff (2015) nicht von einer gemeinsamen Lernsituation gesprochen werden.

Während in der hier dargestellten Fallstudie das beschriebene additive Vorgehen sowohl beim Einstieg als auch bei der Sicherung zu beobachten

ist, arbeiten in den anderen beiden Fallstudien alle Schüler durchgängig an derselben Aufgabenstellung.

Insgesamt können auf der Basis der drei Fallstudien verschiedene offene Fragen eines inklusiven Mathematikunterrichts aufgezeigt werden, die sowohl die Unterrichtsgestaltung als auch die Zielsetzung einer Doppelbesetzung mit zwei Lehrkräften betreffen. Sie können insbesondere Perspektiven für die fachdidaktische Entwicklungsforschung und die Lehreraus- und fortbildung aufzeigen.

Literatur

- Buschmann, R. (2015). *Rechnen im Zahlenraum bis 20: Differenzierte Materialien für den inklusiven Mathematikunterricht* (1. Auflage). Bergedorfer Unterrichtsideen. Hamburg: Persen.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik (Internetfassung des Beitrags 134). *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4-48.
- Friend, M. P. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Pearson A and B.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Belief-Systeme von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik zu inklusivem Mathematikunterricht in der Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Manten, U. & Braun, U. (2014). *Super M: Mathematik für alle* ([Neubearbeitung., westliche Bundesländer], 1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichts-Methoden. Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen
- Schmassmann, M. & Moser Opitz, E. (2007). *Heilpädagogischer Kommentar zum Schweizer Zahlenbuch 1* (1. Auflage., vollständig überarbeitete Neuausgabe).
- Wittmann, E. C. (2011). *Schweizer Zahlenbuch (Schulbuch)* (1. Auflage, 6. unveränderter Nachdruck). Zug: Klett und Balmer.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildes Schmidt (Ed.), *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (pp. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In Bundeszentrale für politische Bildung (Ed.), *Menschen mit Behinderungen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* (pp. 25–31).