

„Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa.“¹ – Zum verbindenden Potential des Montessori-Ansatzes für die Beziehung zwischen dem individuellen Bildungsplan und der Planung für die Klasse

Petra Auer – Freie Universität Bozen

Vanessa Macchia – Freie Universität Bozen

Barbara Caprara – Freie Universität Bozen

Silver Cappello – Freie Universität Bozen²

Abstract

Individualisierte Planung ist ein international weit verbreitetes Phänomen, das weltweit auf eine lange Tradition zurückblickt. In der italienischen Schulpraxis wird der individuelle Bildungsplan (IBP) seit fast drei Jahrzehnten angewandt, aber dennoch zeigen sich nach wie vor zahlreiche Schwierigkeiten – sei es in Bezug auf seine Natur als Dokument, sei es hinsichtlich seiner Ausarbeitung oder Umsetzung in der täglichen Praxis. Der vorliegende Beitrag gibt erste Einblicke in die Ergebnisse einer Forschung, welche die Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse aus Sicht der Lehrpersonen untersucht. Er fokussiert dabei einen konkreten Fall, in dem nach der Montessori-Pädagogik gearbeitet wird. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden anhand von beispielhaften Interviewausschnitten illustriert und zeigen, wie die Lehrpersonen die Beziehung zwischen IBP und Klassenplanung wahrnehmen und zeigen das mögliche verbindende Potential des Montessori-Ansatzes.

1 „Es ist ja nicht so, dass alle dasselbe machen und einer macht etwas anderes“ (Übers. d. Verf.). Zitat einer Integrationslehrperson zum Thema Elemente, die eine Verbindung des individuellen Bildungsplans und der Planung für die Klasse erleichtern (s. Tabelle 3).

2 Die Gestaltung des Textes ist allen vier Autor:innen gleichermaßen zuzuschreiben. Was die Formulierung angeht ist Petra Auer für das Abstract, die Absätze 1, 3, 4, und 6, Vanessa Macchia für Absatz 5, Barbara Caprara für Absatz 2 und Silver Cappello für Absatz 4 verantwortlich.

Part of

Seitz, S. & Berti, F. (Eds.). (2024). Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa. bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860461971>

93

1. Einleitung

Der individuelle Bildungsplan (IBP) kann als eine der primären Maßnahmen zur Realisierung von Inklusion in der alltäglichen Praxis verstanden werden und ist als solcher in zahlreichen Nationen weltweit verbreitet, nahezu „omnipräsent“ (Mitchell et al., 2010). Seine Ausarbeitung verfolgt dabei in erster Linie das Ziel, Schüler:innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, um Bildung für alle zugänglich zu machen (Blackwell & Rossetti, 2014) und so das Recht auf Bildung zu realisieren (Article 26, Universal Declaration of Human Rights [UDHR], UN, 1948). Im Gegensatz zu anderen Ländern, in denen individualisierte und gesonderte Curricula verwendet werden, kann der IBP in Italien als ein Instrument verstanden werden, das *allen* Schüler:innen das *gemeinsame* Curriculum zugänglich machen soll (Ianes & Demo, 2021). Dabei kann in der Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs auf eine mittlerweile fast drei Jahrzehnte alte Tradition zurückgeblickt werden. Trotz dieser jahrelangen Erfahrungen zeigen sich aber nach wie vor zahlreiche Schwierigkeiten rund um den IBP – sei es in Bezug auf seine Natur als Dokument, als auch hinsichtlich seiner Ausarbeitung oder Umsetzung in der täglichen Praxis (TreeLLLe Association et al., 2011; Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap, 2021). So sind auch in der internationalen Literatur eine Reihe von Problematiken und Dilemmata identifizierbar, die mitunter dazu führen können, dass der IBP kein inklusives Instrument, seine Umsetzung keine inklusive Praktik ist, sondern teils Risiken in sich birgt, die zu Stigmatisierung und Marginalisierung führen können (Auer et al., 2023).

Einer der Bereiche, in dem sich solche Schwierigkeiten mitunter manifestieren können, ist jener der Beziehung zwischen dem IBP und der Planung auf Klassenebene, also der didaktischen Planung für alle Schüler:innen einer Klasse. Dies kann anhand des sogenannten *dilemma of difference* von Norwich (2008) illustriert werden, welches zusammengefasst besagt, dass die Identifizierung von besonderen Bildungsbedürfnissen sowie das Eingehen auf diese durch die Festlegung individueller didaktischer Ziele auf der einen Seite das Risiko einer negativen Etikettierung, Andersbehandlung und des Ausschlusses in sich birgt; auf der anderen Seite wird durch eine Nicht-Identifizierung riskiert, dass die individuellen Bedürfnisse des Kin-

des nicht berücksichtigt und beantwortet werden. Überträgt man dieses Spannungsverhältnis auf den IBP und die Planung für die Klasse, so zeigt es sich beispielsweise in der Schwierigkeit, die individuelle Planung für einzelne Schüler:innen, die als „divers“ angesehen werden, mit einer Planung für *alle* zu verbinden (Alves, 2018; Martinez & Porter, 2020). Erkenne ich die besonderen Bedürfnisse einzelner Schüler:innen an und lege für diese individuelle Ziele fest, kann dies mitunter dazu führen, dass sie getrennt von den anderen Schüler:innen der Klasse arbeiten und lernen, weil sich der Fokus über den IBP, die darin enthaltene Diagnose und die individuellen Ziele, auf das Anderssein richtet. Die vielen verbindenden Gemeinsamkeiten mit den anderen Kindern gehen so verloren, was wiederum dazu führen kann, dass der Unterricht am Ende für zwei Gruppen geplant wird: Jene die „normal“ lernen und jene die „besonders“ lernen (Ianes & Demo, 2017; Shaddock et al., 2009).

Der vorliegende Beitrag versucht anhand ausgewählter Ergebnisse einer Mehrfachfallstudie zur Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs an Grundschulen einen möglichen Lösungsansatz für ein solches Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen dem IBP und der Planung auf Klassenebene zu illustrieren, indem die Praxis einer konkreten Schulklasse vorgestellt wird. Es handelt sich dabei um den konkreten Fall einer Klasse, in der die Montessori-Pädagogik Anwendung findet. Inwiefern sich dieser didaktische Ansatz auf den Umgang mit der Beziehung zwischen der Planung für das Kind mit einem IBP und der Planung für alle Kinder der Klasse von Seiten der Lehrpersonen auswirken kann, soll dabei im Zentrum stehen.

2. Die Montessori-Pädagogik: Ein wissenschaftlich vorbereitetes Umfeld, das den Bedürfnissen aller entspricht

2.1 Eine Methode, keine Methode

Im Jahr 1907 eröffnete Maria Montessori (1870-1952) ihr erstes Kinderhaus (*Casa dei Bambini*) in der *Via dei Marsi* im Stadtteil *San Lorenzo* in Rom, eine Bildungseinrichtung für Jungen und Mädchen im Alter von drei bis sechs

Jahren in einem großen und dicht besiedelten Wohnviertel, wie sie für die damalige Zeit üblich waren. Die Idee war es, ein kindgerechtes Umfeld mit Sinnesmaterialien für lebenspraktische Aktivitäten zu schaffen, in dem die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten gefördert, die freie Wahl des Kindes respektiert wird, Formen der Selbstkontrolle und des aktiven Lernens gefördert und Noten und Bestrafungen abgeschafft werden. Die Resonanz der frühen Erfolge Montessoris war so groß, dass sie in vielen anderen europäischen Ländern, den Vereinigten Staaten und später auch in Indien bekannt und geschätzt wurde. Die Zahl der Schulen, die sich an ihren Erziehungsprinzipien orientieren, ist seither exponentiell angewachsen. So gibt es heute weltweit schätzungsweise rund vierzigtausend Montessori-Schulen (Barz, 2022), die Hunderttausende von Schüler:innen unterschiedlichster Realitäten, Bildungsstufen, kultureller und wirtschaftlicher Kontexte umschließen (Caprara, 2020).

Was gemeinhin und allgemein als Montessori-Methode bezeichnet wird, kann als ein ganzheitliches Konzept von pädagogischen Angeboten definiert werden. Dieses wurde zum einen auf der Grundlage einer klaren psychologischen Theorie entwickelt, die darauf abzielt, charakteristische Merkmale in den Lernprozessen von Kindern zu identifizieren. Zum anderen geht sie auch von einer Philosophie der Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt aus, die eine ganzheitliche Vision in den Vordergrund stellt, die eng mit den Phasen seiner Entwicklung verbunden ist. Dieses ganzheitliche Bündel von Angeboten lässt sich nicht auf eine einfache Sammlung operativer Techniken, formativer Ziele oder didaktischer Materialien reduzieren (Cossentino, 2005), sondern beruht auf einer komplexen Idee der Kindheit und des Lernens, die sich auf tiefgreifende philosophische und psychologische Überlegungen, aber auch auf politische Standpunkte stützt, die Maria Montessori von Beginn an geprägt haben. Keinesfalls war es ihre Absicht, ein Erziehungsmodell vorzuschreiben, vielmehr widmete sie ihr berufliches Leben der Erforschung von Kindheit und den Mechanismen, die dem kindlichen Lernen zugrunde liegen. Ausgehend von ihren unmittelbaren Erfahrungen und Beobachtungen erarbeitete sie Leitlinien, die darauf abzielen, die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit zu unterstützen (Montessori, 1936/1992), und zwar durch ein offenes Angebot. Im schulischen Kontext bedeutet dies, jedes Kind in einer vorbereiteten Umgebung willkommen

zu heißen. Es wird eingeladen, in seinem eigenen Tempo zu arbeiten und in einem individualisierten Lernprozess zu lernen – motiviert durch Materialien, die es nach seinen persönlichen Interessen auswählt (Malm, 2008).

In Italien erleben wir in den letzten zehn Jahren eine Wiederentdeckung der Montessori-Pädagogik, die bis vor wenigen Jahren selbst unter Fachleuten nur oberflächlich bekannt war. Dies entspringt zum einen aus einem neuen Interesse seitens des tertiären Bildungsbereichs und der wissenschaftlichen Forschung, die sich einer Hervorhebung der Aktualität und des grundlegenden Werts der Montessori-Pädagogik verschrieben haben. Zum anderen stützt sich diese Neuentdeckung aber auch auf Initiativen seitens der Familien und der Lehrkräfte, die nach einer Methode suchen, die das Kind in den Mittelpunkt des Lernens stellt, indem Lernumgebungen realisiert und gefördert werden, die mit der Logik von Tests, Bewertungen durch Ziffernnoten und Hausaufgaben wenig gemeinsam haben. In den Provinzen Trient und Bozen, den Hauptstandorten der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, wurden einige Modellprojekte zur Montessori-Pädagogik in Kindergärten, Grundschulen und einigen wenigen Mittelschulen initiiert. Der in diesem Beitrag illustrierte Fall zählt zu einer dieser Grundschulen.

2.2 Die Idee der vorbereiteten Lernumgebung

In Montessoris pädagogischem Konzept ist die Gestaltung der Umgebung von grundlegender Bedeutung für das pädagogische Arbeiten. Die Rolle des Erwachsenen ist eng mit der Erschaffung eines Umfeldes verbunden, das seinerseits Motor für selbständige Lernprozesse ist. In der Montessori-Pädagogik besteht eine enge Beziehung zwischen der aufmerksamen Sorgfalt, mit der die Lehrperson die Umgebung vorbereitet, und der Idee, dass das Kind die Erfahrung des Lernens über seine eigenen Entscheidungen machen kann: Je besser der Kontext organisiert ist, desto autonomer werden die Entscheidungen und Aktivitäten aller Kinder der Klasse sein.

Um das Kind in den Mittelpunkt der Lehr-Lern-Prozesse zu stellen, muss sichergestellt werden, dass es frei wählen – ausgehend von der Selbstreflexion „was“, „wo“ und „wie lange“ es lernen will – und auf indirekten Unterricht zurückgreifen kann, bei dem die vorbereitete Umgebung das Experimen-

tieren mit einer Reihe von Inhalten und die Förderung von Beziehungsfähigkeiten erleichtert. Der Erwachsene ist aufgefordert, auf das spontane Interesse des Kindes zu vertrauen, das, wenn es sich in einer geeigneten, professionell vorbereiteten Umgebung befindet, einem ganz persönlichen Entwicklungsplan folgen kann, indem es spontan sein eigenes Interesse am Lernen durch die Arbeit, den Aufbau, die Ausführung und die Wiederholung der selbst initiierten Aktivitäten nährt (Caprara, 2020). In der Reflexion über die Vorbereitung der Umgebung legt die Lehrperson ihre eigene didaktische Planung fest, indem sie fortlaufend evaluiert, welche Materialien am besten geeignet sind, um dank sensorischer Stimuli den autonomen Wissenserwerb des entdeckenden Kindes zu unterstützen, und welche pädagogischen Anlässe in der Lage sind, Neugier und Interesse zu wecken sowie die Konfrontation mit problematischen Situationen und kognitiven Herausforderungen zu fördern. Gerade zur Förderung der aktiven Rolle der Lernenden, ist es wichtig, dass die Umgebung aufgeräumt, attraktiv und gepflegt ist, um das Interesse zu wecken und die Konzentration zu erleichtern. Ebenso ist wichtig, dass alle Materialien für das Kind erreichbar und an einem bestimmten Ort sind. Sie begleiten das Kind bei der Fehlerkontrolle und fördern das Verantwortungsgefühl für die Dinge (Pesci, 2011). Jedoch ist es nicht die Umgebung allein, die Autonomie und Freiheit fördert. Auch die darin enthaltenen Materialien spielen eine grundlegende Rolle und tragen aktiv dazu bei, dieses dynamische System, in dem Räume, Materialien, Erwachsene und Kinder aktiv zusammenleben, mit Leben zu füllen.

Wie aus den vorangegangenen Abschnitten hervorgeht und nachfolgend auch die Analyse der Interviews mit den Lehrpersonen zeigen wird, ist die Bedeutung der Reflexion über die Merkmale einer wirkungsvollen Lernumgebung für diesen pädagogischen Ansatz von entscheidender Bedeutung und orientiert sich größtenteils an den praktischen Entscheidungen der Lehrperson. Die Definition der Inhalte, der Art und Weise sowie der Momente, in denen sie mit der Klasse geteilt werden, wird von den Entscheidungen zur Vorbereitung des pädagogischen Kontextes aufgegriffen. Ziel ist es letztendlich Bewegung, freie Arbeit und Selbstbestimmung zu begünstigen, um so die individuellen Eigenschaften aller Lernenden beobachtbar zu machen: Wie bewegt er/sie sich im Raum? Wie interagiert er/sie mit anderen? Welche Aktivitäten bevorzugt er/sie? Wie schnell gelingt es ihm/ihr diese zu voll-

enden? Auf diese Weise können Lernwege realisiert werden, die auf den Prinzipien der didaktischen Differenzierung und der schulischen Inklusion basieren.

3. Methodisches Vorgehen

Die im Rahmen dieses Beitrages illustrierten Ergebnisse sind Teil eines größeren Forschungsprojektes zur Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs an Grundschulen sowie zur Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse. Konkret handelt es sich um eine Mehrfachfallstudie, bei der insgesamt 17 Grundschulklassen aus der Provinz Bozen (n = 5) und den Regionen Turin (n = 6) und Latium (n = 6) je einen Fall, eine Analyseeinheit bilden (Jones et al., 2014; Yin, 2014). Für jede dieser Einheiten, also jede einzelne Klasse, wurden qualitative Interviews durchgeführt: eines mit der Klassenlehrperson und eines mit der Integrationslehrperson³. Fallstudien als solche generieren meist dichte und reichhaltige Beschreibungen des untersuchten Gegenstandes oder Phänomens (Moore et al., 2012). Der vorliegende Beitrag fokussiert einen konkreten Fall, in dem die Planung auf Klassenebene anhand des Montessori-Ansatzes erfolgt. Im Vergleich zu den restlichen 16 Klassen zeigten sich im Rahmen der Datenanalyse für diese Klasse eine Reihe von spezifischen Merkmalen, welche im Rahmen dieses Beitrages herausgearbeitet werden. Die übergeordnete forschungsleitende Fragestellung lautet dabei: *Wie nehmen Lehrpersonen die Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse wahr und wie gehen sie damit um?*

Die Interviews wurden in Form von Leitfadenterviews durchgeführt, da diese einerseits den subjektiven Theorien und dem „Alltagswissen“ der Interviewten Raum geben, andererseits aber auch die Einführung bestimmter

3 Im Rahmen des größeren Forschungsprojektes erfolgte ein drittes Interview mit je einem El-ternteil des/der Schüler:in mit einem IBP laut Gesetz 104/1992. Zudem wurde der IBP des Kindes mittels Dokumentenanalyse im Sinne einer Überprüfung bzw. Validierung oder Untermauerung der Erkenntnisse aus den anderen Datenquellen (Bowen, 2009), d. h. den Ergebnissen der Interviews, durchgeführt. Ein solches Forschungsdesign ermöglicht es, die Ausarbeitung und Umsetzung des IBPs in seiner Komplexität und hinsichtlich der Art und Weise wie Akteure:innen in der Praxis damit umgehen, zu beschreiben. Zudem sollen anhand der Methoden-, Daten- und Forscher:innen-triangulation (un)erkannte Fehler vorgebeugt bzw. aufgedeckt werden (Lamnek, 2010).

Themen durch den Interviewenden erlauben (Helfferich, 2011). In der Durchführung wurde auf eine flexible Verwendung geachtet, indem der natürliche Erzählfluss der interviewten Person Raum erhielt und kein standardisiertes Ablaufschemas forciert wurde (Helfferich, 2014). Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Schreier, 2013, 2014), das Kodieren des Datenmaterials mithilfe der Software MAXQDA.

Im vorliegenden Beitrag werden die Daten entlang eines Falles gelesen, was einer der beiden möglichen Ergebnisdarstellungen für die Qualitative Inhaltsanalyse entspricht (Schreier, 2012). Hierzu werden im nachfolgenden Abschnitt die zentralen Elemente der von Seiten der beiden Lehrpersonen wahrgenommenen Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse herausgearbeitet und illustriert.

4. Ergebnisse

Die Qualitative Inhaltsanalyse (Schreier, 2013) ergab die in Tabelle 1 aufgelisteten deduktiv und induktiv gewonnenen Subkategorien. Das in diesem Beitrag fokussierte Datenmaterial wird nachfolgend entlang der für den ausgewählten Fall zutreffenden Subkategorienkategorien veranschaulicht, um so die Spezifika des ausgewählten Falls aufzuzeigen.

Tabelle 1 – Mittels qualitativer Inhaltsanalyse gewonnenes Kategoriensystem für die Hauptkategorie *Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse*

Beziehung zwischen dem IBP und der Planung für die Klasse (PfK)
Rolle des IBPs für die PfK
Rolle der PfK für den IBP
Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Verbindung von IBP und PfK
Elemente, die eine Verbindung von IBP und PfK erleichtern
Differenzierung für alle in der PfK
Zusammenarbeit zwischen Klassen und Integrationslehrperson in der Verbindung
Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK
Elemente, die die Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK erleichtern
Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers
Flexibilität in der Umsetzung der Planung
Rolle des Grades der Beeinträchtigung auf die Verbindung von IBP und PfK
Anderes

Zwei der induktiv gewonnenen Subkategorien waren jene der Rolle des IBPs für die Planung für die Klasse sowie der Rolle der Planung für die Klasse für den IBP (siehe Tabelle 2). Beide Lehrpersonen geben hier an, dass die wöchentliche Planung, so wie sie von ihnen durch die Anwendung des Montessori-Ansatzes realisiert wird, den IBP als solchen bereits berücksichtigt, weil diese Form der Planung für die Klasse an sich individuell sei. Die Klassenlehrperson spricht darüber hinaus auch die Rolle der Planung für die Klasse an, welche, sofern man von einer solchen Planungsform für die Klasse ausgehe, die Ausarbeitung des IBPs erleichtere, da das Vorgehen und die einzelnen Schritte sehr ähnlich seien.

Tabelle 2 – Beispielhafte Zitationen der Subkategorien *Rolle des IBPs für die Planung für die Klasse* und *Rolle der Planung für die Klasse für den IBP*.

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Rolle des IBPs für die Planung für die Klasse (Pfk)	<p>“Principalmente ci si concentra solo su quella settimanale no? ... ogni tanto si ha ben un po’ nel pensiero quello che si è detto qua [nel PEI], ma alla fin fine noi ci concentriamo, dato che è già individuale, che quella che abbiamo ... solamente su quella ... nella progettazione settimanale non è che penso più di tanto quello che abbiamo scritto qua [nel PEI].”⁴</p>	<p>“I2: E la progettazione di classe, in questo senso viene considerata anche all’interno del PEI come documento? CL: Normalmente sì. Quello che è il programma di classe sì, sì.”⁵</p>
Rolle Pfk für den IBP	<p>“Facendo ... questo tipo di progettazione ... si ha in testa ogni passaggio che si deve fare dalla quarta-quinta, per esempio in matematica no? Quindi anche facendo questo [il PEI] è un attimo: ok. no, non ha ancora fatto quello, quindi i prossimi passi saranno tac tac tac.”⁶</p>	

4 „Hauptsächlich konzentrieren wir uns nur auf die wöchentliche, nicht? ... ab und an hat man schon ein bisschen im Kopf, was hier [im IBP] gesagt wurde, aber letztendlich konzentrieren wir uns, da sie schon individuell ist, dass die, die wir haben ... nur auf die ... bei der Wochenplanung ist es nicht so, dass ich noch oft an das denke, was wir hier [im IBP] geschrieben haben.“ (Übers. d. Verf.)

5 „I2: Und die Planung für die Klasse wird in diesem Sinne auch im IBP als Dokument berücksichtigt? CL: Normalerweise ja. Was das Programm für die Klasse ist, ja.“ (Übers. d. Verf.)

6 „Wenn man ... diese Art von Planung macht ... hat man jeden Schritt im Kopf, den man in der vierten-fünften Klasse machen muss, zum Beispiel in Mathe, nicht? Also ist auch das [der IBP] schnell erledigt: Okay. Nein, das hat er/sie noch nicht gemacht, also werden die nächsten Schritte tac tac tac sein.“ (Übers. d. Verf.)

Eine der induktiven Subkategorien war jene der Elemente, die eine Verbindung des IBPs und der Planung für die Klasse erleichtern, sei es im Moment der Ausarbeitung als auch bei der Umsetzung (siehe Tabelle 3). Hier war es in erster Linie die Klassenlehrperson, die solche Elemente wahrgenommen und reflektiert hat. Beispielsweise helfe die individuelle Planung für die Klasse dabei, den IBP zu erstellen, da Ähnlichkeiten zwischen der didaktischen Planung nach der Montessori-Pädagogik und der Ausarbeitung des IBPs bestünden, die eine Verbindung der beiden Elemente erleichtere. Bezüglich der Umsetzung dieser Verbindung des IBPs und der Planung für die Klasse finden sich solche erleichternden Elemente beispielsweise in der Tatsache, dass jedes Kind einen individuellen Lernweg verfolgt, weshalb es nach Annahme der Lehrperson für Kinder mit einem IBP besser sei, eine Klasse mit Montessori-Ansatz zu besuchen. Aber auch die Integrationslehrperson erwähnt förderliche Faktoren bezogen auf die Umsetzung einer Verbindung der beiden Planungen. Ähnlich wie die Klassenlehrperson argumentiert sie, dass diese durch die Art und Weise des Lernens und Arbeitens in der Klasse natürlich gegeben sei, weil eben jedes Kind individuell arbeite. Über die Anstellung eines Vergleichs mit Klassen ohne Montessori-Ansatz schlussfolgert sie weiter, dass das Ausmaß des Frontalunterrichts Einfluss auf die Schwierigkeit einer Verbindung der beiden Planungen habe: umso frontaler der Unterricht, desto schwieriger wird es die Verbindung umzusetzen. Diese Sichtweise kommt dann an einer späteren Stelle des Interviews erneut zum Ausdruck, wo die Lehrperson hinzufügt, dass ein didaktischer Ansatz wie jener der Montessori-Pädagogik auch dazu führe, dass sich Kinder mit einem IBP, nicht so ausgesetzt fühlten. Da alle individuell arbeiten, gäbe es niemanden der „besonders“ lerne.

Tabelle 3 – Beispielhafte Zitationen der Subkategorien *Elemente, die eine Verbindung von IBP und PfK erleichtern* und deren *Umsetzung*.

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Elemente, die eine Verbindung von IBP und PfK erleichtern	<p>“Dato che facciamo una progettazione già individuale in classe è più facile anche poi per me andare a fare un piano individualizzato per bambini con bisogni specifici.”⁷</p>	
Elemente, die die Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK erleichtern	<p>“Perché ogni ragazzo è su un altro livello, ogni ragazzo in ogni materia fa un'altra cosa. E per quello è anche sicuramente ... ehm... per questi alunni è sicuramente meglio, no? ... essere in certa classe ... così.”⁸</p>	<p>“Questa cosa è data naturalmente da tutto lo sviluppo della classe, cioè tutto il modo di lavorare in classe, cioè tutti i bambini lavorano così, non solo l'alunno che ha ... Nelle altre classi vedo il problema, no? Soprattutto se ... più è frontale la lezione e più è difficile, no? Ci sono più fattori positivi, cioè uno è quello che tutti comunque lavorano individualmente ad una tematica loro, per cui non ... ehm, anche gli altri bambini non danno importanza se un alunno fa qualcos'altro, non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa, no? Già questo supporta il sostegno perché anche i bambini stessi che hanno l'insegnante di sostegno non si sentono così esposti, no? ... al giudizio altrui, degli altri bambini.”⁹</p>

7 „Da wir bereits eine individuelle Planung für die Klasse machen, ist es für mich dann auch einfacher, eine individuellen Planung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu erarbeiten.“ (Übers. d. Verf.)

8 „Weil jedes Kind auf einem anderen Stand ist, jedes Kind macht in jedem Fach was anderes. Und deshalb ist es auch sicherlich ... ähm ... für diese Schüler ist es sicherlich besser, nicht? ... in einer solchen Klassen zu sein ... so.“ (Übers. d. Verf.)

9 „Das ergibt sich ganz natürlich aus der gesamten Entwicklung der Klasse, das heißt, aus der allgemeinen Arbeitsform in der Klasse, das heißt, alle Kinder arbeiten so, nicht nur

Eine weitere induktiv gewonnene Subkategorie war jene der Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung des IBPs und der Planung auf Klassenebene. Wie aus den beispielhaften Zitationen in Tabelle 4 deutlich wird, bezieht sich die Lehrperson hier allerdings erneut auf die „anderen“ Klassen, also jene, die nicht nach dem Montessori-Ansatz arbeiten. So führt sie unter anderem an, dass die Schüler:innen dort meist an denselben Arbeitsaufträgen und Zielen arbeiten und reflektiert weiter, dass sie in einer solchen Klasse stets das Gefühl hätte, sie müsse das Kind mit einem IBP auf dem Laufenden halten, woran die anderen Kinder arbeiten und was sie lernen. Sie müsse der Klasse sozusagen nachlaufen, um zu verhindern, dass sich das Kind ausgeschlossen fühle. Gleichzeitig sei es aber auch wichtig, den besonderen Bedürfnissen dieses Kindes nachzukommen, weshalb sie dies auch in diesen Klassen machen würde, jedoch sei sie dort stärker an Inhalte gebunden.

Tabelle 4 – Beispielhafte Zitation der Subkategorie *Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK*

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Verbindung von IBP und PfK		<p>“... in un'altra classe, ... mi sentirei più ... dato che nell'altra classe spesso i bambini fanno le stesse cose, no? ... Allora avrei un po' il peso di doverla (l'alunna) tenere un po' aggiornata Dovrei sempre un po' rincorrere la classe, di modo che lei non si senta troppo isolata. Però se c'è un bisogno specifico dell'alunno, ... allora questa è una cosa di cui hai necessariamente bisogno.”¹⁰</p>

der Schüler, der ... In den anderen Klassen sehe ich das Problem, nicht? Vor allem wenn ... je frontaler der Unterricht ist, desto schwieriger ist es, nicht? Es gibt mehrere positive Faktoren, einer davon ist, dass alle individuell an einem eigenen Thema arbeiten, wodurch nicht ... ähm, auch die anderen Kinder schenken dem keine Wichtigkeit, wenn ein Schüler etwas anderes macht, es ist ja nicht so, dass alle dasselbe machen und einer macht etwas anderes, nicht? Allein das unterstützt schon die Inklusion, weil auch die Kinder, die eine Integrationslehrperson haben, sich nicht so ausgesetzt fühlen, nicht? ... dem Urteil der anderen, der anderen Kinder.“ (Übers. d. Verf.)

10 „... in einer anderen Klasse, ... würde ich mich mehr ... weil in der anderen Klasse

Dies leitet über zu einer weiteren induktiv gewonnenen Subkategorie, nämlich jener zur Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers. Die Integrationslehrperson weist hier konkret auf das Anrecht der Schülerin auf Unterstützung hin, weshalb sie diese auch erhalten und davon profitieren sollte (siehe Tabelle 5). Es gäbe aber auch Fälle, in denen dies bei den betroffenen Schüler:innen zu einer Frustration führen könnte, die – stets ausgehend von einer Basis der Beziehung und des Respektes sowie der Wahrnehmung aller Bedürfnisse – von diesen dann ab und an aber auch ausgehalten werden müsse. Es werde versucht, diese beiden Dinge in Balance zu halten.

Tabelle 5 – Beispielhafte Zitation der Subkategorie *Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers*

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Umsetzung des IBPs im und außerhalb des Klassenzimmers		<p>“Se la bambina ha il diritto a un sostegno penso sia anche giusto che ne approfitti e che possa essere sostenuta nel suo, per cui deve anche ... sopportare questa frustrazione di avere comunque l’insegnante che comunque la toglie ogni tanto dalla classe. Però cerchiamo di adottare ... un modo di rapportarci con i bambini ... che sia quello del rispetto e anche di comprensione di certi bisogni. ... tenere queste cose in bilancio diciamo.”¹¹</p>

die Kinder oft dasselbe tun, nicht? ... Dann spüre ich ein bisschen die Last, dass ich sie (die Schülerin) ein bisschen auf dem Laufenden halten muss Ich müsste der Klasse immer ein bisschen hinterherlaufen, damit sie (die Schülerin) sich nicht zu isoliert fühlt. Aber wenn die Schülerin ein besonderes Bedürfnis hat, ... dann ist das etwas, was man notwendigermaßen braucht.“ (Übers. d. Verf.)

11 „Wenn das Kind das Recht auf Unterstützung hat, dann finde ich es auch richtig, dass es davon profitiert und, dass es im Seinen unterstützt wird, weshalb es auch ... diese Frustration aushalten muss, dass es die Lehrperson hat, die es trotzdem immer mal wieder aus der Klasse nimmt. Aber wir versuchen ... mit den Kindern einen Umgang zu pflegen ... der von Respekt und auch vom Verständnis für bestimmte Bedürfnisse geprägt ist. ... Sagen wir, diese Dinge in Balance zu halten.“ (Übers. d. Verf.)

Eine letzte induktiv gewonnene Subkategorie ist jene der Differenzierung für alle in der Planung für die Klasse, wobei eine Form der Differenzierung des Unterrichts wie im Ansatz des *Differentiated Classroom* nach Tomlinson¹² (2006) gemeint ist. Die Klassenlehrperson beschreibt, dass in einer Planung für die Klasse nach dem Montessori-Ansatz jedes Kind in jedem Fach einem individuellen Lernweg folge, was sie als positiv wahrnimmt. Die Integrationslehrperson reflektiert diese „Differenzierung für alle“ im Rahmen der Montessori-Pädagogik als integralen Bestandteil der Arbeit der Lehrpersonen. Für sie sei es natürlich, sowohl für die Klasse als Ganzes als auch individuell für die einzelnen Schüler:innen zu planen und eben nicht nur individuell für das Kind mit einem IBP – *individuell für alle*.

Tabelle 6 – Beispielhafte Zitationen der Subkategorie *Differenzierung für alle in der PfK*

Subkategorie	Klassenlehrperson	Integrationslehrperson
Differenzierung für alle in der PfK	<p>“Perché ogni ragazzo è su un altro livello, ogni ragazzo in ogni materia fa un'altra cosa. E per quello è anche sicuramente ... ehm ... per questi alunni è sicuramente meglio, no, essere in certa classe ... così.”¹³</p>	<p>“Fa parte del lavoro, quello di progettare per la classe come un insieme e progettare poi per singoli alunni, non solo quelli che hanno il PEI poi, ma anche per altre difficoltà che abbiamo, altre ... cioè altri bisogni o anche altre capacità, perché ... no? ... Penso che sia una cosa naturale.”¹⁴</p>

12 Differenzierung im Sinne von Tomlinson (2006) meint eine flexible Differenzierung für *alle*, ausgehend von der Annahme, dass die Kinder einer Klasse verschieden sind.

13 „Weil jedes Kind auf einem anderen Stand ist, jedes Kind macht in jedem Fach was anderes. Und deshalb ist es auch sicherlich ... ähm ... für diese Schüler ist es sicherlich besser, nicht? ... in einer solchen Klassen zu sein ... so.“ (Übers. d. Verf.)

14 „Es ist Teil der Arbeit, für die Klasse als Ganzes zu planen und dann für einzelne Schüler zu planen, nicht nur für diejenigen, die dann einen IBP haben, sondern auch für andere Schwierigkeiten, die wir haben, andere ... das heißt, andere Bedürfnisse oder auch andere Fähigkeiten, weil ... nicht? ... Ich denke, das ist etwas Natürliches.“ (Übers. d. Verf.)

5. Diskussion

Ausgehend von den Ergebnissen, die durch die Qualitative Inhaltsanalyse gewonnen werden konnten, lassen sich folgende Schwerpunkte für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung bezüglich der Wahrnehmung der Beziehung zwischen IBP und Planung für die Klasse und des Umgangs mit derselben herausfiltern. Im Montessori-Ansatz lassen sich eine Reihe inklusionsfördernder Verbindungselemente für die Beziehung zwischen dem IBP und der Klassenplanung finden, wie zum Beispiel die Tatsache, dass die individuelle Planung für die Klasse dabei helfe, den IBP zu erstellen, da zwischen der didaktischen Planung nach der Montessori-Pädagogik und der Ausarbeitung des IBPs Ähnlichkeiten bestünden, die in der Folge auch eine Verbindung der beiden Elemente erleichtere. Zudem verfolgt jede Schülerin bzw. jeder Schüler einen individuellen Lernweg. Auf diese Weise ergeben sich keine offensichtlichen Differenzierungen für einzelne Schüler:innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Ein weiteres erleichterndes Element bezüglich der Umsetzung einer Verbindung der zwei Planungsformen – IBP und der Planung für die Klasse – zeigt sich darin, dass eine solche durch die Art und Weise des Lernens und Arbeitens in der Klasse natürlich gegeben sei, weil alle Schüler:innen individuell arbeiten können. Über die Anstellung eines Vergleichs mit Klassen ohne Montessori-Ansatz zeigt sich weiter, dass das Ausmaß des Frontalunterrichts Einfluss auf die Schwierigkeit einer Verbindung der beiden Planungen haben könnte: Umso frontaler der Unterricht, desto schwieriger wird es die Verbindung zwischen den beiden Formen umzusetzen. Ein didaktischer Ansatz wie jener der Montessori-Pädagogik führe auch dazu, dass sich Schüler:innen mit einem IBP nicht so ausgesetzt und ausgegrenzt fühlten: Da alle individuell und differenziert arbeiten, gäbe es niemanden der „besonders“ oder „anders“ lerne.

Der Planungsansatz der Montessori-Pädagogik entspricht demnach dem Kern der staatsgesetzlichen Bestimmungen, die durch das Gesetzesdekret Nr. 66/2017 eingeführt und durch das Gesetzesdekret Nr. 96/2019 geändert wurden, und den Wunsch gezeigt haben, Inklusion im schulischen Kontext zu erreichen und das Recht auf Bildung von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung zu schützen. Bereits das Gesetz 53/2003 (*Übertragung von Befugnissen in Bezug auf die allgemeinen Bildungsvorschriften und die wesentlichen*

Leistungsniveaus in der allgemeinen und beruflichen Bildung) ist der Ausgangspunkt für das Konzept der Individualisierung, Differenzierung und Personalisierung des Lernens. Jede Schülerin und jeder Schüler wird, unabhängig von einer Beeinträchtigung oder einem besonderen Bildungsbedürfnis, in ihrer bzw. seiner Einzigartigkeit betrachtet, mit eigenen Stärken, Fähigkeiten, aber auch individuellen Schwierigkeiten und Lernzeiten. Daher können die pädagogischen und didaktischen Maßnahmen des Systems der allgemeinen Bildung nicht standardisiert sein, sondern müssen auf die Schüler:innen abgestimmt werden, da *alle* Kinder ein Anrecht auf individualisiertes, differenziertes und/oder personalisiertes Lernen haben.

Im neuen IBP-Modell wird demnach das positive Potential einer inklusiven Klassenplanung als Instrument zur Verknüpfung mit der Umweltvariable gemäß einem multidimensionalen und ökologischen Ansatz identifiziert, so wie es die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO (2005) vorgibt. Sie betont die zentrale Rolle der Person und ihres Selbstbestimmungsprozesses, die Identifizierung von Barrieren und förderlichen Faktoren zur Verbesserung ihrer Funktionsfähigkeit innerhalb des Kontexts. Würde dies auf die Klassenplanung erweitert werden, dann könnte dies zu den obengenannten Schritten hin zu einer realen inklusiven Klassen- bzw. Unterrichtsplanung und -gestaltung führen.

Ein negativer Aspekt, der sich in den Ergebnissen teils abzeichnet, ist die im Rahmen der individuellen Planung im IBP teils marginale Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Integrationslehrperson (vorwiegend in den „anderen“ Klassen, also jenen ohne Montessori-Ansatz), was darauf hinweist, dass die Verbreitung einer Kultur der Inklusion als charakteristisches Element der heutigen Schule immer noch ein laufender Prozess ist. Die Arbeit mit der Schülerin bzw. dem Schüler mit einem IBP scheint die primäre Verantwortung der Integrationslehrperson zu sein, was im Gegensatz dazu steht, was in der wissenschaftlichen Referenzliteratur gefordert wird, die sich zunehmend über die Notwendigkeit von Formen der pädagogischen Mitverantwortung und des Co-Teachings einig ist. Der Montessori-Ansatz kann, ausgehend von seinem Menschenbild und der praxiserprobten individualisierten Klassenplanung sowie vom Co-Teaching der verschiedenen

Lehrpersonen, ein wesentlicher Anstoß und Beitrag für eine gelingende Verbindung zwischen dem IBP und der Planung auf Klassenebene sein.

6. Schlussfolgerungen

Bezugnehmend auf das einleitend herangezogene Dilemma der Differenz (Norwich, 2008), kann zusammengefasst werden, dass die Lehrpersonen den IBP und seine Individualisierungspraktiken unter bestimmten Umständen in der Tat als ein Spannungsverhältnis wahrnehmen. Es zeigt sich aber auch, dass der Montessori-Ansatz mit seinen Grundprinzipien individualisierter Lernwege und -tempi für *alle*, der freien Wahl und der Motivation durch Materialien und persönliche Interessen, eine Überwindung des strukturellen Faktors des Dilemmas zu ermöglichen scheint, und zwar in dem Sinne, dass es den Lehrpersonen leichter fällt, die Ambivalenz zwischen einer Planung für einzelne Schüler:innen und einer Planung für die gesamte Klasse auszubalancieren. Demnach kann schlussgefolgert werden, dass in einem didaktischen Ansatz, der offen, individualisiert, flexibel und partizipativ ist (Caprara, 2022), ein verbindendes Potential für die Beziehung zwischen den beiden Planungsformen liegt, indem sich ihre strukturell bedingten Unterschiede aufzulösen scheinen (Auer et al., 2023). Wenn ich für *alle* Schüler:innen individuell plane, ist es möglich, dass der IBP ein natürlicher Bestandteil dieser Planung für die Klasse wird und nicht als eine besondere Form der didaktischen Planung für ein bestimmtes Kind hervortritt oder, wie es die Worte der Lehrperson beschreiben: *„Progettare per la classe come un insieme e progettare poi per singoli alunni, non solo quelli che hanno il PEI.“* – Für die Klasse als Ganzes planen und dann aber auch individuell für die einzelnen Schüler:innen, nicht nur für die Kinder mit einem IBP.

Literaturverzeichnis

- Alves, I. F. (2018). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: A paradox in educational reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad & T. Popkewitz (Hrsg.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (pp. 151–168). Springer.
- Associazione TreeLLLe [TREELLLE], Caritas Italiana & Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson. <http://www.treelle.org/files/III/Gli%20alunni%20con%20disabilit%C3%A0.pdf>
- Auer, P., Cappello, S., & Ianes, D. (2022). Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano. In Cappello, S., Demo, H., & Macchia, V. (Hrsg.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich: Ermergenze educative: Neue Horizonte* (S. 185–201). bu.press.
- Auer, P., Bellacicco, R., Ianes, D. (2023). Individual Education Plans as Instruments and Practices for Inclusion: Problems and dilemmas. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (S. 233–252). Barbara Budrich.
- Barz, H. (2022). Montessori-Pädagogik. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (S. 603–603). Nomos.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *Sage Open*, 4(2), 2158244014530411.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando.
- Caprara, B. (2022). Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell’approccio Montessori. In Cappello, S., Demo, H., & Macchia, V. (Eds.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich: Ermergenze educative: Neue Horizonte* (S. 17–31). bu.press.
- Cossentino, J. (2005). Ritualizing Expertise: A Non-Montessorian View of the Montessori Method. *American Journal of Education*, 111(2), 211–244. doi: 10.1086/426838

- Federazione Italiana per il Superamento del Handicap [FISH]. (2021). *Risultati sondaggio GLO e PEI*. <https://www.fishonlus.it/GLO-e-PEI/>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). VS.
- Ianes, D., & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 415–426.
- Jones, S.R., Torres, V., & Arminio, J. (2014). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education: Fundamental elements and issues* (2. Aufl.). Routledge.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim, Beltz.
- Malm, I. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. VDM.
- Martinez, Y. M., & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552–1567.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans*. New Zealand Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0012/102216/Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti. (ediz. originale in lingua francese 1936; prima ediz. in lingua inglese 1936; prima ediz. in lingua italiana 1938; prima ediz. Garzanti 1950)
- Moore, T. S., Lapan, S. D., & Quartaroli, M. T. (2012). Case study research. In S. D. Lapan, M. T. Quartaroli, F. J. Riemer, & F. J. Riemer (Hrsg.), *Qualitative research: An Introduction to methods and designs* (S. 243–270). Jossey-Bass.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304.
- Pesci, F. (2011). *Maestri e idee della pedagogia moderna*. Mondadori Università.
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

- Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). *Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT. Service Initiatives.*
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata.* LAS.
- United Nations (UN). (1948). *Universal Declaration of Human Rights (UDHR), Article 26.*
- WHO (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.* WHO.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. Aufl.). Sage.