

„Das wäre nicht unfair, aber irgendwie auch ein bisschen“ – Perspektiven von Kindern auf Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht

Lena Ohnesorge – Universität Hildesheim

Abstract

Die Studie untersucht, wie Grundschulkinder inklusive Unterrichtsmerkmale, darunter innere Differenzierung und Individualisierung, wahrnehmen und bewerten. Auf Basis von inhaltsanalytisch ausgewerteten, qualitativen Interviews mit 86 Kindern wird deutlich, dass sie unterschiedliche Erfahrungen mit differenzierten Aufgaben machen und Überlegungen zu Gleichheit, Individualität und Gerechtigkeit anstellen. Aus den Befunden lassen sich didaktisch-pädagogische Konsequenzen ableiten, die das Potenzial haben, gegenseitiges Verständnis zu fördern und zu inklusivem Unterricht beizutragen.

1. Einleitung

Inklusion beeinflusst organisationale und individuelle Prozesse auf allen Ebenen des Bildungsbereichs. Dieser Beitrag richtet den Fokus auf den Unterricht, der vor der anspruchsvollen Aufgabe steht, sowohl Individualität als auch Kooperation einzulösen und in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen (Prenzel, 2017, S. 30 f.). Da entsprechende Debatten meist von Erwachsenen geführt werden, ermöglichen Interviews mit Grundschüler*innen Einblicke in die Perspektive von Kindern.

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026). *Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 – Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità*. bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

241

2. Theoretischer Hintergrund

Die Grundschule muss sich als erste allgemeinbildende und gemeinsame Schule für alle Kinder in besonderem Maße mit der Heterogenität der Lernenden auseinandersetzen (Kluczniok et al., 2024, S. 216). Eine inklusive Schule versteht Vielfalt als Normalität und orientiert sich in ihrer Zielsetzung der diskriminierungsfreien Teilhabe an den Bedürfnissen aller Schüler*innen (Textor, 2018, S. 27). Einen Kontrast dazu bilden soziale, migrations- und geschlechtsbezogene Bildungsungleichheiten im deutschen Bildungssystem (Schwippert et al., 2024, S. 20). Lehrkräfte stehen dabei mit der individuellen Förderung der Lern- und Bildungsprozesse aller Kinder auf der einen und der Standardisierung zum Zwecke gesellschaftlicher Funktionen der Schule auf der anderen Seite vor widersprüchlichen Handlungsanforderungen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 68).

Das Recht auf Bildung umfasst neben dem Zugang die Annehmbarkeit von Bildung in Bezug auf Gegenstände, Zielsetzungen und die Qualität von Unterricht in Orientierung an den Lernenden und fordert somit auch didaktische Ansprüche an Bildung ein (Tomaševski, 2001, S. 13). Inklusiver Unterricht setzt daher auf innere Differenzierung, Individualisierung und Öffnung des Unterrichts, damit alle Kinder auf ihrem Niveau und interessenbezogen lernen können (Hess & Lipowsky, 2017, S. 24). Zugleich sind kooperative Elemente erforderlich, um Gemeinschaft herzustellen (Feyerer, 2021, S. 294). Damit bewegt sich inklusiver Unterricht im Spannungsfeld von Individualität und Gleichheit (Prenzel, 2017, S. 30 f.).

3. Forschungsstand

Forschung zu schulischer Inklusion fokussiert überwiegend Rahmenbedingungen, weniger die konkrete Unterrichtsgestaltung (Lindner & Schwab, 2020, S. 17). Dennoch deutet sich an, dass innere Differenzierung und Individualisierung offenbar noch nicht flächendeckend im Unterricht verankert sind (Bürger, 2019, S. 147). Befunde zu Effekten innerer Differenzierung auf Schulleistungen fallen unterschiedlich aus (Hattie, 2009, S. 198; Lenkeit et al., 2025, S. 340) und scheinen vielmehr von der Qualität abzuhängen (Gehrer & Nusser, 2020, S. 183; Helmke, 2022, S. 231). Eine quantitative Studie mit

Schüler*innen zeigt einen positiven Zusammenhang zu sozialer Partizipation (Balt et al., 2026, S. 319). Lernende empfinden individuelle Lernpraktiken und differenzierte Materialien als förderlich, eine wenig unterstützende Schulkultur hingegen als hinderlich (Istuary & Wood, 2020, S. 213; Poikola et al., 2024, S. 16 ff.; Subban et al., 2022, S. 1038). Beruhend auf einer Studie mit Grundschulkindern und Lehrkräften zeigt sich jedoch, dass als Differenzierung und Individualisierung intendierte Unterrichtsmaßnahmen teilweise exkludierende Wirkungen entfalten und damit ihren eigentlichen Zielen zuwiderlaufen. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit, Perspektiven von Lernenden in die Unterrichtsgestaltung einzubringen (Lindner, 2021, S. 287 f.). Wahrnehmungen von Kindern – insbesondere bei sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) – werden seltener erhoben; Studien richten ihren Blick meist auf Lehrkräfte, obwohl sich deren Einschätzungen z. T. unterscheiden (Lindner & Schwab, 2020, S. 15 f.). Gleichwohl scheinen Grundschul Kinder innere Differenzierung teils reliabel einschätzen zu können (Henke et al., 2018, S. 143 ff.).

4. Fragestellungen und Forschungsdesign

Kinder sind als soziale Akteur*innen am Unterricht beteiligt und zugleich Expert*innen ihrer eigenen Perspektive (Alanen, 1997, S. 162; Lindner & Schwab, 2020, S. 16). Da inklusive Ansätze auf die Verwirklichung ihrer Grundrechte abzielen (Poikola et al., 2024, S. 21), müssen auch ihre Sichtweisen berücksichtigt werden. Die vorliegende Studie untersucht daher, wie Grundschul Kinder innere Differenzierung und Individualisierung als Merkmale inklusiven Unterrichts wahrnehmen und bewerten. Datengrundlage der von der VolkswagenStiftung geförderten qualitativen Längsschnittstudie sind problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit 86 Kindern mit und ohne SPF aus acht niedersächsischen Grundschulen (1.–4. Jahrgangsstufe bei der ersten Erhebung). Das teilstandardisiertes Vorgehen berücksichtigt die Generationendifferenz und erlaubt individuelle und kontextuelle Anpassungen an die Fähigkeiten der Befragten. Eine wertschätzende und urteilsfreie Gesprächsführung fördert Offenheit und reduziert mögliche Verzerrungen, z. B. durch soziale Erwünschtheit. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer, inhaltlich strukturierender und evaluativer Inhaltsanalyse beruhend auf einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024).

5. Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse beschreiben die Wahrnehmung als auch Bewertung des Umgangs mit individuellen Lernvoraussetzungen z. B. durch innere Differenzierung und Individualisierung. Die befragten Kinder haben in unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit inklusiven Unterrichtsmerkmalen. Obwohl 29 Kinder gleiche Aufgaben beschreiben, wird in 72 Fällen auf zumindest teilweise binnendifferenzierten Unterricht in quantitativer oder qualitativer Hinsicht verwiesen. Als Gründe für innere Differenzierung nennen sie die Vermeidung von Langeweile, das Aufholen versäumten Unterrichts, die Verhinderung gegenseitigen Abschreibens und vor allem unterschiedliche Lernvoraussetzungen, z. B.: „Also die integrierten Kinder in unserer Klasse haben verschiedene Aufgaben. Die sind ja/ haben ja auch eine Lernschwäche“ (Nicolas, 4. Klasse, Z. 77; die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt). Innere Differenzierung wird jedoch nicht nur auf Kinder mit SPF, sondern auch auf leistungsstärkere Schüler*innen bezogen. Teilweise wird innere Differenzierung als Homogenisierungsstrategie wahrgenommen. So sei es Ziel differenzierter Aufgaben, dass „alle gleich schnell eigentlich lernen sollen“ (Malin, 4. Klasse, Z. 89), indem sich Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten kontinuierlich steigern „und die anderen bleiben erstmal auf einer Stufe, damit die anderen sie einholen wieder können“ (Malin, 4. Klasse, Z. 89). Erzählt wird von der Aufforderung einer Lehrerin, nicht weiterzuarbeiten, denn „sonst müssen die anderen so viel aufholen“ (Laila, 3. Klasse, Z. 154).

Die Befragten äußern ihre Überlegungen zu einer an eine Karikatur von Hans Traxler (1975) angelehnten Abbildung, auf der ein Elefant, ein Affe, eine Maus und ein Känguru im Rahmen ihres Sportunterrichts aufgefordert sind, über eine Hochsprungstange auf eine Matte zu springen (Ohnesorge, 2025, S. 242). Zu sehen ist das springende Känguru, während die übrigen Tiere wartend in einer Reihe stehen. Die Kinder formulieren Annahmen zur Aufgabenbewältigung der einzelnen Tiere, thematisieren deren körperliche Voraussetzungen und diskutieren Alternativen im Umgang mit diesen Unterschieden. Es ergeben sich Überlegungen zu Hilfsmitteln (elf Fälle), Hilfestellungen (neun Fälle) und einer Reduzierung (30 Fälle) bzw. individuellen Anpassung der Hindernishöhe (25 Fälle). Einige Kinder schlagen vor, je nach

Fähigkeit auf anderen Wegen auf die Matte zu gelangen (27 Fälle). Vereinzelt werden gänzlich andere Sportarten vorgeschlagen (neun Fälle), die z. T. an die Fähigkeiten der Tiere anknüpfen.

Einige der Kinder bewerten innere Differenzierung kritisch (acht Fälle) oder bevorzugen gleiche Aufgaben (zehn Fälle). Als Nachteile der Differenzierung ergeben sich Unsicherheiten der Aufgabenzuordnung, längere Wartezeiten bei Hilfebedarf oder erschwerte Abschreib-, Austausch- und Vergleichsmöglichkeiten. Die Begründung, „weil das muss so sein“ (Carlo, 1. Klasse, Z. 78), für gleiche Aufgaben lässt darauf schließen, dass sich an vermeintlichen Normalitätsvorstellungen orientiert wird. Argumente beruhen z. T. auf Fairness unter den Schüler*innen: Ein unterschiedlicher Hausaufgabenumfang sei „ein bisschen gemein“ (Josh, 4. Klasse, Z. 117). Zwei Kinder betonen, wie wichtig ihnen ein gleicher Lernstand ist, z. B.:

Weil wenn man eben anders, also wenn andere wo auf einem anderen Stand sind, dann finde ich das eben wirklich ganz schön blöd, weil wir sollen eben miteinander zusammenarbeiten, [...] das find ich eben ganz wichtig. (Jella, 4. Klasse, Z. 48)

28 Kinder nehmen hingegen neutrale bis positive Bewertungen innerer Differenzierung vor. Sie betonen Vorteile wie die Verhinderung des Vorsagens von Lösungen, kein Warten auf Mitschüler*innen, Vermeidung von Langeweile und daraus resultierender Unruhe sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi, Kompetenzniveaus und SPF der einzelnen Lernenden. Die Befragten zeigen dafür Verständnis und argumentieren teils explizit mit Gerechtigkeit, z. B.: „ich finde das fair, weil man macht nur das, was man kann und das andere lässt man“ (Niklas, 3. Klasse, Z. 46). Allerdings stößt dieses Verständnis an Grenzen, wenn Unterschiede zwischen den Aufgaben zu groß sind; bspw. wenn Schüler*innen herausfordernde Rechnungen lösen, während andere Kinder Mandalas malen.

Die von den Befragten selbst aufgeworfenen Alternativen zu der Abbildung bewerten die befragten Kinder unterschiedlich. Aus einer je nach Voraussetzungen variierenden Stangenhöhe ergeben sich unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, wie zwei Kinder argumentieren. Anpassungen an die jeweiligen Tiere werden jedoch durchaus als gerecht eingeschätzt, erfordern bei Gefühlen von Ungerechtigkeit jedoch Erklärungen. Die Befragten werfen

in ihren Überlegungen auch Fragen der Bewertung auf. Einige Kinder scheinen zwischen verschiedenen Bezugsnormen zu schwanken. Eine Drittklässlerin tendiert zu einer individuellen Bezugsnorm:

Also ich würde das halt so bewerten, wie die halt [...] sozusagen da rüber springen, nicht wie gut die anderen im Gegensatz zu derjenigen darüber springen können, weil das wäre ja unfair, wenn man das Känguru mit der Maus vergleichen würde. (Kora, 5. Klasse, Z. 84)

Ein anderes Kind beschreibt den Konflikt zwischen kriterienbezogener und individueller Bezugsnorm:

Das wäre nicht unfair, aber irgendwie auch ein bisschen, also das finde ich zumindest, weil dass das Känguru, das kann ja besser springen als die Maus. (Tilda, 4. Klasse, Z. 84)

6. Diskussion und Fazit

Die befragten Kinder haben unterschiedliche Erfahrungen mit inklusivem Unterricht. Viele beschreiben innere Differenzierung, die jedoch z. T. auf ein gleichschrittiges Lernen abzielt, was individuelle Voraussetzungen unzureichend berücksichtigt und somit pädagogisch-didaktischen Ansprüchen widerspricht (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9). Wird Schüler*innen das Weiterarbeiten untersagt, um einen vermeintlichen Gleichstand herzustellen, führt dies zu verpassten Lerngelegenheiten und birgt das Risiko von Unterforderung und Demotivierung. Teilweise stützen die Kinder ihre Aussagen auf Rückmeldungen von Lehrkräften – hier wäre zu klären, welche didaktischen Überlegungen deren Entscheidungen leiten und welche Vorstellungen von Normalität dabei wirksam werden (Bürger, 2019, S. 147).

Wenn aus einer individuellen Stangenhöhe unterschiedliche Schwierigkeitsgrade abgeleitet werden, dann scheinen die individuellen Voraussetzungen unberücksichtigt zu bleiben. Dementsprechend unterschiedlich fallen auch die Überlegungen zur Leistungsbewertung und Ungleichbehandlung durch innere Differenzierung und Individualisierung aus: Einerseits wird Verständnis geäußert, andererseits auch Ungerechtigkeit empfunden. Die

Befragten führen Fairness nicht nur als Begründung für, sondern auch gegen Individualisierung an. Besonders große Differenzierungsunterschiede stoßen auf geringeres Verständnis. Transparenz scheint Verständnis zu begünstigen. Andererseits sind die Thematisierung und De-Thematisierung individueller Lernvoraussetzungen immer wieder neu abzuwägen, um einerseits Verständnis für Mitschüler*innen zu unterstützen und andererseits Klassifizierungen oder gar Stigmatisierungen zu vermeiden (Ohnesorge, 2025, S. 526).

Die Kinder benennen sowohl Vor- als auch Nachteile inklusiver Unterrichtsmerkmale für sich und andere, was darauf schließen lässt, dass es ihnen z. T. durchaus gelingt, die Perspektiven Anderer wahrzunehmen. Dies schafft zum einen eine Grundlage für einen empathischen und rücksichtsvollen Umgang innerhalb der Lerngruppe und unterstreicht zum anderen, dass Grundschulkinder bei sie betreffenden Themen befragt werden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass bereits Grundschulkinder komplexe Fragen zu Gleichheit, Individualität und Gerechtigkeit reflektieren (Ohnesorge, 2025, S. 526). Für inklusiven Unterricht scheint ein Gleichgewicht aus Individualisierung und Kooperation sowie eine transparente Kommunikation der Anforderungen im Verhältnis zu den individuellen Lernvoraussetzungen hilfreich. Dies dient dem Verständnis innerhalb der Lerngruppe und eröffnet somit Chancen für inklusiven Unterricht und die Teilhabe aller Kinder.

Literaturverzeichnis

- Alanen, L. (1997). Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(2), 162–177.
- Balt, M., Gresch, C., Schmitt, M., Böhme, K. & Grosche, M. (2026). Erleben Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in einem stärker differenzierten Unterricht eine verbesserte soziale Partizipation? In C. Gresch, M. Schmitt, M. Grosche, K. Böhme, A. Labsch & L. Külker (Hrsg.), *Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. Erfolgsfaktoren und Herausforderungen* (S. 303–327). Springer VS.

- Bürger, Thomas (2019). Umgang mit Diversität im Grundschulunterricht. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. v. Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bd.II: Lehren und Lernen* (S. 140–148). Julius Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2021). Inklusive Schulentwicklung. Empfehlungen aus Theorie, Empirie und Praxis. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 291–303). Waxmann.
- Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. *Journal for educational research online*, 12(2), 166–189.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett und Kallmeyer.
- Henke, T., Bosse, S. & Spörer, N. (2018). Binnendifferenzierung im inklusiven Unterricht: Ein Vergleich der Schüler- und Beobachterperspektive. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 143–159). W. Kohlhammer.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 23–31). Springer VS.
- Istuary, O. E. & Wood, R. (2020): Perspectives on Educational Inclusion from a Small Sample of Autistic Pupils in Santiago, Chile. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 210-220.
- Kluczniok, K., Große, C., Roßbach, H.-G. & Schneider, T. (2024). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5., vollst. überarb., erw.Aufl., S. 216–222). Julius Klinkhardt.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb., erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lenkeit, J., Spörer, N., Knigge, M., Ehlert, A. & Hartmann, A. (2025). Effekte von Binnendifferenzierung auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in der inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18, 323–346.
- Lindner, K.-T. (2021). Formen der Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 283–288). Waxmann.
- Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Ohnesorge, L. (2025). *Einstellungen und Einstellungsänderungen von Kindern zu schulischer Inklusion. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Springer VS.
- Poikola, M. Kärnä, E & Hakaetho, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, 59(4), 1–16.
- Prengel, A. (2017). Diversity: interdisziplinär, zeitdiagnostisch, pädagogisch. In C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.), *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung* (S. 25-44). Peter Lang.
- Schwippert, K., Kasper, D., Eickelmann, B., Goldhammer, F., Köller, O., Selter, C. & Steffensky, M. (2024). TIMSS 2023: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11–23). Waxmann.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U. & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1038–1053.

- Textor, A. (2018). Einführung in die Inklusionspädagogik (2., überarb., erw. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Raoul Wallenberg Institute.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Traxler, Hans (1975). Karikatur. *betrifft: erziehung*, 8(7), 79.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132