

---

# Didaktik des integrativen Unterrichts

---

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
Klaus Joller-Graf  
von Dallenwil/NW

angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. Wilfried Schley  
und Frau Prof. Dr. Ingeborg Kriwet

Zürich, 2004

Für Urs, Ivo und ganz besonders für Barbara

# 1. Inhaltsverzeichnis

1. Inhaltsverzeichnis .....	2
2. Einleitung .....	7
<b>I. Teil: Theoretische Fundierung</b>	
<b>3. Integrative Erziehung und Bildung .....</b>	<b>17</b>
3. 1 Begriffsbestimmung und historische Entwicklung .....	17
3.1.1 Begriffe .....	17
3.1.2 Historische Entwicklung .....	20
3.2 Integrative Praxis .....	22
3.2.1 Zielgruppen integrativer Massnahmen .....	22
3.2.2 Schulische Integration in der Schweiz .....	25
3.2.3 Wirkungen schulischer Integration .....	31
3.3 Schlussfolgerungen .....	37
<b>4. Unterricht .....</b>	<b>45</b>
4.1 Physiologie des Denkens .....	46
4.2 Lernen .....	57
4.2.1 Die Phase der Anwendung .....	59
4.2.2 Die Phase der Wahrnehmung und Verarbeitung .....	62
4.3 Lehren .....	71
4.3.1 Didaktik .....	78
<b>I. Exkurs: Kompetenzen .....</b>	<b>83</b>
4.3.2 Methodik .....	86
<b>II. Exkurs: Motivation .....</b>	<b>94</b>

4.4 Unterricht.....	104
4.4.1 Offener Unterricht.....	114
4.4.2 Integrativer Unterricht.....	123
4.5 Zusammenfassende Diskussion .....	129
<b>5. Ziel der Arbeit .....</b>	<b>136</b>
5.1 Didaktische Prinzipien .....	138
<b>III. Exkurs: Lehrerkognitionen .....</b>	<b>145</b>
5.2 Didaktische Modelle.....	148
5.3 Zusammenfassung .....	149
<b>6. Methoden.....</b>	<b>151</b>
6.1 Wissenschaftliche Positionierung .....	151
6.2 Integrierte Sozialforschung .....	152
6.3 Methodischer Ansatz und empirische Basis .....	156
6.4 Methode der Datenerhebung.....	158
6.4.1 Leitfadeninterview .....	158
6.4.2 Leitfaden .....	160
<b>IV. Exkurs: Themenzentrierte Interaktion (TZI) .....</b>	<b>161</b>
6.4.3 Stichprobe .....	164
6.4.4 Datenerhebung .....	165
6.5 Portraits der Stichprobe .....	166
6.5.1 Unterstufe.....	166
6.5.2 Mittelstufe I.....	177
6.5.3 Mittelstufe II.....	185
6.5.4 Oberstufe .....	194

6.5.5 Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen SHP .....	203
6.6 Methode der Datenaufbereitung .....	215
6.6.1 Transkription .....	215
6.6.2 Paraphrasen.....	215
6.7 Methode der Datenauswertung .....	216
6.7.1 Qualitative Inhaltsanalyse .....	217
6.7.2 Induktive Kategorienbildung/Offenes Kodieren .....	219
6.8 Gütekriterien integrierter Sozialforschung.....	221
6.9 Zusammenfassung .....	223

## **II. Teil: Ergebnisse**

<b>7. Ergebnisse .....</b>	<b>228</b>
7.1 Qualität als Anspruch an den eigenen Unterricht .....	228
7.1.1 Klassenführung .....	230
7.1.2 Stoffaufbereitung.....	235
7.1.3 Individuelle Förderung.....	243
7.1.4 Unterrichtsentwicklung .....	255
7.1.5 Reflektierte Zusammenfassung.....	264
7.2 Didaktische Ebene.....	271
7.2.1 Sozialkompetenz.....	273
7.2.2 Sachkompetenz .....	276
7.2.3 Selbstkompetenz.....	277
7.2.4 Reflektierte Zusammenfassung.....	280
7.3 Methodische Ebene .....	284
7.3.1 Klasse führen .....	286

7.3.2 Stoff aufbereiten und vermitteln .....	311
7.3.3 Schülerinnen und Schüler fördern .....	332
7.4 Zusammenarbeit .....	353
7.4.1 Lehrperson .....	353
7.4.2 SHP .....	355
7.4.3 Allgemein .....	356
7.5 Fähigkeiten der Lehrpersonen .....	357
7.6 Erwartungen an die Ausbildung .....	361
7.7 Rahmenbedingungen .....	362
7.7.1 Unterstützende Wirkung .....	362
7.7.2 Belastende Wirkung .....	363
7.7.3 Allgemein .....	364
7.8 Reflektierte Zusammenfassung .....	365

### **III. Teil: Schlussfolgerungen und Diskussion**

<b>8. Didaktik des integrativen Unterrichts .....</b>	<b>382</b>
8.1 Didaktische Ebene .....	385
8.1.1 Sozialkompetenz .....	386
8.1.2 Sachkompetenz .....	388
8.1.3 Selbstkompetenz .....	391
8.2 Methodische Ebene .....	393
8.2.1 Methodische Elemente .....	393
8.2.2 Lernräume schaffen .....	399
<b>9. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>407</b>
9.1 Schlussfolgerungen .....	407

9.1.1 Professionalität.....	407
9.1.2 Aus-/Weiterbildung.....	413
9.1.3 Forschung .....	416
9.1.4 Weiterführende Fragen .....	419
9.2 Diskussion .....	423
9.2.1 Diskussion des Forschungsprodukts.....	424
9.2.2 Reflexion und Diskussion des Forschungsprozesses .....	431
<b>10. Abstract .....</b>	<b>438</b>
<b>11. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>439</b>
<b>12. Curriculum vitae .....</b>	<b>460</b>
<b>13. Anhang .....</b>	<b>464</b>

## 2. Einleitung

10. Juni 1994, Salamanca, Spanien. Mehr als 300 Frauen und Männer als Repräsentanten 92 verschiedener Regierungen und 25 internationaler Organisationen verabschieden in einer Abstimmung die Salamanca-Deklaration und einen anschließenden Aktionsrahmen. Mit dieser Amtshandlung schliessen die Delegierten die Weltkonferenz ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität‘ ab. Dazu eingeladen hatte die UNESCO, mit dem Ziel, verschiedene Erklärungen der Vergangenheit aufs Neue zu bekräftigen. Ganz grundsätzlich ging es um das seit 1948 in den Menschenrechten verankerte Recht jedes Menschen auf Bildung, das 1990 durch das Versprechen der Weltkonferenz ‚Bildung für alle‘ spezifiziert wurde: Das Recht auf Bildung sollte insbesondere unabhängig von individuellen Unterschieden gesichert werden. Verschiedene Delegierte erinnerten sich auch an die Standardregeln der Vereinten Nationen von 1993 zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung. Diesen Absichtserklärungen und anderen Deklarationen der Vereinten Nationen sollte durch die Salamanca Deklaration Nachdruck verschafft werden, um „sicherzustellen, dass die Erziehung von Personen mit Behinderung ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems sein soll, mit der wohlwollenden Erkenntnis, dass sich Regierungen, Interessenvertreter, Gemeinden und Elterngruppen sowie im besonderen Organisationen von Menschen mit Behinderung dafür einsetzen, dass der Zugang zu Bildung für jene mit besonderen Bedürfnissen erleichtert wird, die immer noch nicht erfasst sind“ (UNESCO 1994).

Aufgrund der Anerkennung der „Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“, gibt die Erklärung auch der Überzeugung Ausdruck, „dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen“ (ebd.).

Neben Politik und Gesellschaft fordert der Wortlaut der verabschiedeten Erklärung ganz besonders die Schulen heraus: „Das grundlegende Prinzip der integrativen Schule ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal welche Schwierigkeiten oder Unterschiede sie haben. Integrative Schulen müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen anerkennen und auf sie eingehen, indem sie sich auf unterschiedliche Lernstile und Lerngeschwindigkeiten einstellen. Sie müssen durch geeignete Lehrpläne, organisatorische Rahmenbedingungen, Unterrichtsmethoden und Materialeinsatz sowie durch Partnerschaften mit ihren Gemeinden hochwertige Bildung für alle sichern. Es sollte ein Kontinuum an Unterstützung und Dienstleistungen geben, um dem Kontinuum an besonderen Bedürfnissen zu entsprechen, dem man in jeder Schule begegnet“ (ebd.).

Wohl keine der Delegationspersonen konnte sich ganz genau ausmalen, welche konkreten Auswirkungen die Deklaration für ihr Land oder ihre Organisation haben würde, der sie heute, am 10. Juni 1994 hier in Salamanca, rund 200 Kilometer westlich von Madrid, zugestimmt hatten.

*18. August 2003, Rickenbach, Schweiz.* Petra W. ist etwas nervös. Das ist nun also der Moment, auf den sie sich schon seit Jahren gefreut hat. Vor wenigen Minuten

hat sie 24 Hände gedrückt und in ebenso viele Augenpaare geschaut. Gegenseitiges mustern, neugierig aufeinander. Sie steht vor der Klasse, ihre Blicke schweifen hin und her. Gleich würde die Schulglocke klingeln und der Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup> konnte beginnen.

Petra W. hat sich gut auf ihre Klasse vorbereitet. Im vergangenen Juni hat sie sie im Unterricht besucht. Anschliessend konnte sie mit der abgehenden Lehrerin ein intensives Gespräch führen und lernte so ihre künftigen Schülerinnen und Schüler aus der Optik der Viertklasslehrerin kennen. Und auch wenn ihr Pädagogiklehrer am Lehrerinnenseminar ihnen in der Ausbildung immer wieder prophezeit hat, dass jede Klasse eine fast unermessliche Vielfalt aufweisen würde (man müsse sie als Lehrperson nur erkennen und als Herausforderung annehmen...), so hatte Petra W. nach diesem Gespräch den Eindruck, ihre neue Klasse würde eine ganz ausserordentliche Heterogenität aufweisen: vier Kinder waren im Ausland geboren und erst vor kurzem mit ihren Müttern in die Schweiz gekommen, drei weitere sind als Kinder ausländischer Eltern in der Schweiz geboren und wachsen in einem kulturell ganz anders geprägten Elternhaus auf, als die Schweizer Kinder. Vier Kinder wurden als integrierte Schüler mit einer diagnostizierten Lernbehinderung nach individuellen Lehrzielen unterrichtet und bekamen insgesamt vier Lektionen Unterstützung durch einen Schulischen Heilpädagogen. Ein Knabe war vor drei Monaten beim Schulpsychologischen Dienst für eine Abklärung mit Verdacht auf Teilleistungsschwäche angemeldet worden. Die Abklärung sollte demnächst stattfinden. Ein Mädchen besuchte die Logopädietherapie bei einer Logopädin in der Nachbargemeinde. Im Lauf dieses Schuljahrs kann die Therapie abgeschlossen werden – vorausgesetzt, das bis anhin Erreichte erweist sich als ausreichend gefestigt. Zwei Knaben der Klasse wurden von der Viertklasslehrerin als ‚sehr verhaltensauffällig‘ bezeichnet, davon einer ‚ganz sicher mit einem POS‘. Spezielle Unterstützung für diese beiden gab es vom Schulischen Heilpädagogen nicht. Weiter sitzt in dieser Klasse auch ein Mädchen, das von den Eltern auf eigene Kosten auf Hochbegabung abgeklärt wurde – mit einem positiven Befund. Über die Auswirkungen dieses Ergebnisses auf den Unterricht herrschte bei der Schulleitung noch Unklarheit, bis anhin war Hochbegabung noch kein Thema. Sie solle einmal schauen, was sie tun könne, hatte ihr der Schulleiter vor den Ferien gesagt. Die Viertklasslehrerin hatte ihr geraten, nicht zu viel Zeit in dieses Mädchen zu investieren: Sie sei zwar sicher eine sehr gute Schülerin, aber nie und nimmer hochbegabt!

Und der Rest der Klasse? Es gab ganz scheue, die mit ihr noch keine zehn Worte gewechselt und andere, die ihr schon bei der Begrüssung ein persönliches Ferienerlebnis erzählt hatten. Es gab Kinder, die auf dem Pult eine kleine Spielzeugausstellung präsentierten und anderen war der Eintritt in die Pubertät auch körperlich anzusehen. Es gab Kinder, die mit Gewichtsproblemen zu kämpfen hatten und daneben zierliche oder fast schon athletisch gebaute Knaben und Mädchen. Petra W. staunte: Da hatte sie ihre Klasse noch gar nicht richtig

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit sollen jeweils geschlechtsunspezifische Bezeichnungen (wie bspw. *Lehrpersonen*) verwendet werden. Wo dies nicht gut möglich ist oder wo stilistische Gründe dafür sprechen, werden jeweils beide Geschlechter mit der je eigenen Bezeichnung genannt (also *Schülerinnen und Schüler*). Ich glaube, die dadurch entstehende gewisse Schwerfälligkeit ist vertretbar und bitte die Leserinnen und Leser um die entsprechende Nachsicht.

Auf die Nennung beider Geschlechter verzichte ich bei zusammengesetzten Wörtern. Ich verwende in diesen Fällen die kürzere, männliche Form. In diesen Fällen sind immer beide Geschlechter gemeint (also nur *Klassenlehrerfunktion* statt *Klassenlehrerinnen- und Klassenlehrerfunktion*).

kennengelernt und war beeindruckt von der Vielfalt, die sie bis jetzt feststellen konnte. Sie hatte sich viel vorgenommen: Sie wollte sich herausfordern lassen von dieser Vielfalt, wie der Pädagogiklehrer es von ihnen gefordert hatte. In Bezug auf verschiedene Aspekte fühlte sie sich gut vorbereitet auf diese Herausforderung – den Rest würde sie noch lernen.

Es klingelte. Der Unterricht konnte beginnen.

Zwei Szenen, die ganz direkt kaum etwas miteinander zu tun haben. Auf der einen Seite Repräsentanten von Staaten und Organisationen, die sich darüber Gedanken machen, wie sich die Welt in Zukunft entwickeln sollte und die zu diesem Zweck ein Dokument verabschieden, das zwar nicht verbindlich ist, dem aber durch die hohe Akzeptanz der Vereinten Nationen im Allgemeinen und der UNESCO im Speziellen ein hoher Aufforderungscharakter zukommt.

Und doch: Was die Absichtserklärung letztlich Wert ist und wie viel Profit sie denjenigen bringt, für die sie gedacht ist, das wird in der Schule und ganz wesentlich im Klassenzimmer entschieden. Es wird ganz relevant sein, wie viel des Gedankenguts der Salamanca-Erklärung bspw. Petra W. aus Rickenbach in der Schweiz in ihrem Unterricht umsetzen kann. Empirische Untersuchungen, so verweist Rüesch (2001b, 24) auf Ergebnisse der *School Effectiveness Research*, zeigen, „dass innerhalb der Schule das Klassenzimmer der Kernbereich, der zentrale Schauplatz pädagogischen Handelns ist. (...) Politik, so halten die Autoren fest, reiche nicht immer bis in die vier Wände der Schulstube. Entscheidend sei die Umsetzung der Theorie durch die Lehrperson im Klassenzimmer.“ Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die jeweilige Schulklasse deutlich mehr der Streuung der Schulleistungen zu erklären vermag, als bspw. die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule.

Diese Bedeutung des Unterrichts, insbesondere für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Ansprüchen, wurde mir in meiner Arbeit als Schulischer Heilpädagoge<sup>2</sup> sehr bewusst. Je nach dem, wie gut es den Regellehrpersonen<sup>3</sup> gelungen ist, insgesamt einen integrativen Unterricht zu gestalten, desto nachhaltiger und erfolgreicher war auch meine eigene Arbeit. Dabei lernte ich einige Elemente kennen, die sich für integrativen Unterricht offensichtlich sehr gut eignen und ich begann mich mit der Thematik vertieft auseinanderzusetzen. Ich merkte bald, dass die zur Verfügung stehende Literatur sehr dürftig ist und traf verschiedentlich auf die Forderung, dass die didaktische Forschung Anstrengungen unternehmen müsse, um Grundlagen bereitzustellen, auf denen integrativer Unterricht in eine Richtung weiter entwickelt werden könne, wo allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen geboten werden können (Riedel 1996). Und konzeptuelle Ausarbeitungen, die diesbezüglich hätten dienlich sein können (bspw. Feuser, 1999;

---

<sup>2</sup> Im schulischen Kontext ist es in der Schweiz üblich, dass man den Begriff *Heilpädagogik* verwendet. Synonym dazu werde ich aber auch den Begriff Sonderpädagogik verwenden, der mir von meinem wissenschaftlichen Hintergrund her geläufiger ist.

<sup>3</sup> Ich unterscheide *Regellehrpersonen*, sie verfügen über eine Lehrpersonenausbildung für die Primar- oder Sekundarstufe I und unterrichten dort als Klassen- (Primarstufe) oder als Fachgruppenlehrperson mit Klassenlehrerfunktion (Sekundarstufe I) und *Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*. Diese verfügen über eine heilpädagogische Zusatzausbildung und unterstützen die Regellehrpersonen in ihrer Arbeit im Rahmen von integrativen Schulformen. Mit dem Begriff *Lehrpersonen* fasse ich diese beiden Gruppen zusammen.

Kösel, 1997), erschienen mir zu wenig unterrichtsnah, bzw. zumindest nicht nah genug am Unterricht, wie er sich in der Schweiz als integrativer Unterricht zeigt<sup>4</sup>.

Als sich mir dann die Gelegenheit bot, diese Auseinandersetzung im Rahmen eines Forschungsprojekts noch auszudehnen, ergriff ich diese Möglichkeit sehr gern.

Ziel dieser Arbeit sollte es sein, ein didaktisches Modell zu entwickeln, auf deren Grundlage sich integrativer Unterricht beschreiben und entwickeln lassen würde. Einerseits sollte es so möglich sein, professionelles Lehrerverhalten im Sinn einer ‚best practice‘ zu beschreiben und so Wegweisungen für die Entwicklung eines professionellen Selbst aufzuzeigen.

Weiter, und in einem engen Zusammenhang mit dem ersten Ziel, sollten sich Impulse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gewinnen lassen. Es sollten relevante Inhalte oder Ausrichtungen für die Entwicklung von Studiengängen aufgezeigt werden können.

Und als drittes Ziel sollte mit einer solchen Grundlegung auch eine Basis für weitere Forschungsarbeiten im Bereich des integrativen Unterrichts geschaffen werden.

Besonders an dieser Arbeit ist ja, dass Integration zwar eine Tatsache ist, dass es weiter kaum von der Hand zu weisen ist, dass die Lehrpersonen eine zunehmende Heterogenität bei ihren Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und es entsprechend zunehmend schwieriger wird, dieser Heterogenität gerecht zu werden, dass es damit aber nicht gesagt ist, dass es so etwas wie eine eigene Didaktik braucht. Vielleicht, und diese Position findet man in der Literatur durchaus auch, genügt es, wenn die Lehrpersonen schlicht ‚guten Unterricht‘ machen. Selbst wenn es Anteile gibt, die für erfolgreichen integrativen Unterricht charakteristisch sind, kann davon ausgegangen werden, dass sie mit ganz vielen Elementen des (‚guten‘) Unterrichts vermengt sind. Dieser Umstand lässt sich in der vorliegenden Arbeit lediglich pragmatisch angehen: Die hier thematisierte Didaktik des integrativen Unterrichts bezieht sich auf den Unterricht, der a) auf dem Hintergrund einer integrativen Ausrichtung und b) von Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gemeinsam durchgeführt wird. Es wird im Verlauf der Arbeit und in einer abschliessenden Diskussion zu bestimmen sein, inwiefern es sich nun um eine spezifisch integrative (also auch sonderpädagogische) Didaktik handelt und in wie fern es eine ‚allgemeine‘ Didaktik ist.

Zum Schluss bleibt es mir noch all denen zu danken, die wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ganz zuerst und vor allem meiner Frau Barbara und unseren beiden Buben Urs und Ivo: Vielen Dank für den Rückhalt und die zur Verfügung gestellte Zeit.

Ich bedanke mich auch beim ganzen Team des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Zürich für die Impulse und ganz besonders bei Prof. Dr. Wilfried Schley, der mir diese Auseinandersetzung überhaupt ermöglicht hat und durch seine unverwechselbare Sicht der Dinge diese Arbeit geprägt hat.

Ich bedanke mich bei meinen Wegbegleitern Arnold Wyrsh, Fredy Meier, Markus Roos und Beat Thommen: An sich sind unsere Treffen zu selten. Aber viele eurer Anregungen

---

<sup>4</sup> „Nach Stoellger (1990) bestehen deutliche Unterschiede zwischen der Arbeit in Schweizer ‚Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe‘ und den deutschen Integrationsklassen, durch die eine direkte Übertragbarkeit der Ergebnisse nicht gegeben sei“ (Ahrbeck, Bleidick & Schuck 1997, 759).

zu Schule, Unterricht, Integration und Sonderpädagogik, die ich jeweils mitgenommen habe, findet ihr in irgend einer Form in dieser Arbeit wieder.

Und zum Schluss bedanke ich mich bei all den Lehrerinnen und Lehrern, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die mir Auskunft gegeben haben über ihre Arbeit und die sich Tag für Tag der *Verschiedenheit der Köpfe* (JOHANN FRIEDRICH HERBART) mit viel Sachverstand und Herz stellen und sich aufmachen, *die Menschen zu Stärken und die Sachen zu klären* (HARTMUT VON HENTIG).

Klaus Joller-Graf  
Sarnen und Zürich, im August 2004

## Integrativer Unterricht – ein Tagebuch

Mittwoch, 25. Juni 2003

Simon Steiner steht vor der Haustür eines schmucken Einfamilienhauses. Er spürt, dass er etwas verunsichert ist. Trotzdem: Wenn er seine Aufgabe als neuer Lehrer einer 6. Klasse hier im Dorf wirklich ernst nehmen will, dann bleibt ihm wohl nichts anderes übrig. Simon Steiner gibt sich einen Ruck. Mit einem leichten Zittern drückt er auf den Klingelknopf unter dem Schildchen mit der Aufschrift „S. und K. Merz mit Patrik.“

Simon Steiner konnte es kaum glauben. Aber hier in diesem Brief, den er in den Händen hielt, stand es schwarz auf weiss: „..freut es uns, Sie als neue Lehrkraft in unserem Team willkommen zu heissen. Mit uns freuen sich 24 Sechstklässler darauf, von ihnen nach den Sommerferien unterrichtet zu werden.“ Es hatte also geklappt. Fünf Jahre Ausbildung hatten sich gelohnt. Nach den Sommerferien würde er vor einer eigenen Klasse stehen. Simon Steiner riss die Fäuste in die Luft, wie ein Fussballer nach einem gelungenen Tor, nur tat er es nicht für ein Publikum, sondern alleine für sich. Er freute sich.

Bereits am nächsten Tag erhielt er einen Anruf von Frank Gasser, dem Schulleiter. Er beglückwünschte Simon zu seiner Anstellung, erklärte ihm, wie das mit dem Arbeitsvertrag genau ablaufen würde und dass sich die Lehrerin, die die Klasse im laufenden Schuljahr unterrichtete, bei ihm noch melden würde, um mit ihm die Materialbestellung zu koordinieren. Das Übliche halt. Simon Steiner glaubte schon, das sei es nun wohl gewesen, als Frank Gasser noch einmal ausholte: „Ah ja, Herr Steiner, da ist etwas, was sie noch wissen müssten. Sie haben gesehen, dass es jetzt 24 Schüler sind. Das ist einer mehr, als uns zum Zeitpunkt des Vorstellungsgesprächs bekannt war. Eine Familie Merz ist mit einem Patrik noch zugezogen. Die haben ein Haus gekauft im Obfeld-Quartier. Patrik ist geistig behindert, wurde aber bis jetzt immer integriert. Unsere Schulbehörde hat nun entschieden, ihn weiterhin zu integrieren. Sie bekommen dafür zwei Lektionen mehr Unterstützung durch unsere Schulische Heilpädagogin, neu also vier. Na ja, wird schon klappen. Da müssen Sie auf alle Fälle nicht viel erwarten. Schauen Sie einfach, dass er es in der Klasse gut hat. Viel falsch machen können sie da sicher nicht...“

Ein Schüler mit einer geistigen Behinderung? Und das in einer ganz normalen Gemeindeschule? Simon Steiner war etwas verwirrt. Bereits beim Anstellungsgespräch wurde er informiert, dass die Schule Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten integrieren würde. Und dass er zwei Schüler seiner Klasse während je einer Deutsch und einer Mathematikstunde zu einer Schulischen Heilpädagogin schicken dürfe. Diesen Patrik darf er nun wohl auch zwei Lektionen schicken. Blieben also noch 28 Lektionen, in denen er alleine für diesen Knaben zuständig war. Wie sollte das funktionieren? Wie macht man überhaupt Unterricht mit integrierten Schülern? Auf seine Ausbildung konnte er da kaum zurückgreifen. Von Integration hatten sie zwar kurz gesprochen. Aber an alles, was er sich da noch erinnern konnte, war, dass es auf die eigene Haltung ankäme; dass diese viel wichtiger sei als die Frage, wie genau man integrierte Kinder unterrichtete. Aber genau das war doch jetzt seine Aufgabe: Unterricht vorzubereiten für zwei Kinder mit einer Lernbehinderung – was immer das genau heissen mochte – für einen Knaben mit einer geistigen Behinderung und für 21 normale Kinder. Na ja, immerhin mit diesen sollte es ja keine Probleme geben. Simon Steiner ahnte noch nicht, dass seine Verunsicherung noch grösser werden würde.

Zwei Tage später bekam Simon Steiner einen Anruf von Hanna Diethelm: „Herr Steiner? Hier ist Hanna Diethelm Wenger, ich bin die Schulische Heilpädagogin. Frau Lusser, ihre Vorgängerin muss den Rest ihrer Schwangerschaft liegend verbringen. Sie hat mich gebeten, mit ihnen die Materialbestellung durchzugehen. Und bei dieser Gelegenheit könnte ich ihnen auch ein bisschen etwas über die Klasse erzählen.“ Ein passender Termin war rasch gefunden und so trafen sich Simon Steiner und Hanna Diethelm bereits am Mittwochnachmittag im künftigen Klassenzimmer. „Du musst Simon sein. Freut mich, ich bin die Hanna.“ Lachend streckte ihm eine etwas rundliche Frau ihre Hand entgegen. Unter einem braunen Wuschelkopf blitzten listig zwei dunkle Augen. Simon Steiner schätzte sie auf etwa fünfzig Jahre.

Die Materialbestellung war rasch erledigt. Frau Lusser hatte bereits alles vorbereitet. „Und jetzt möchtest du noch etwas über deine Klasse wissen?“ Hanna machte ein ganz geheimnisvolles Gesicht. „Im Moment sind die Schüler deiner Klasse auf andere

Klassen verteilt. Die Probleme von Frau Lusser kamen sehr überraschend. Frank sucht nun eine Stellvertretung, bis er aber jemanden findet... es kann gut sein, dass deine Schüler das Schuljahr so beenden werden.“ Hanna schildert der Reihe nach alle Schülerinnen und Schüler ganz kurz. Simon hörte zu und machte sich Notizen. Hanna war offensichtlich über alle Schülerinnen und Schüler sehr gut im Bilde. Als Simon am Schluss auf seinen Notizblock sah, fühlte er sich sehr unsicher: Sieben Mädchen und siebzehn Knaben. Neun Kinder mit schlechten bis knapp genügenden Deutschkenntnissen, bei zweien war unbekannt, wie lange sie noch in der Schweiz bleiben würden. Zwei mit schwereren Lernbehinderungen, drei weitere mit Lernschwächen. Ein Kind war Mitglied des Ski-Nachwuchskaders, ein Kind mit ausserordentlichen Fähigkeiten im musischen Bereich, ein Kind mit ausserordentlichen Fähigkeiten in Mathematik. Vier Kinder leben in Einelternfamilien, drei Kinder in einem „zerstrittenen Haushalt“, wie Hanna das ausdrückte, eines dieser Kinder war im vergangenen Schuljahr einmal zu Hause ausgerissen. „Dieser Schlingel übernachtete doch wirklich im Velokeller unseres Schulhauses!“ Ein Kind besucht immer noch die Psychomotoriktherapie. „Ja, und dann eben noch Patrik. Ich habe ihn und seine Eltern bereits ganz kurz getroffen. Sehr nette Leute. Patrik hat eine leichte geistige Behinderung. Sauerstoffmangel bei der Geburt. Er macht den Schulweg alleine. Ist ja kein Problem, ins Obfeld. Von der Schulleistung her kannst du ihn vergleichen mit einem Erst- oder Zweitklässler. Ein bisschen rechnen geht, lesen und schreiben – müssen wir halt sehen.“ Hanna zuckte mit den Schultern. War sie selber ein bisschen ratlos? „Aber sonst ist es eine ganz normale, wirklich lebenswerte Klasse“. Hanna lachte wieder. „Und sie freuen sich wirklich, mit einem Lehrer den Übertritt auf die Oberstufe vorzubereiten.“ Eigentlich freute Simon sich ja auch. Im Moment wurde dieses Gefühl allerdings von einer gewissen Unsicherheit getrübt. Sein Kopf schwirrte etwas: Übertritt in einem Jahr, Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Wissensständen, Unterstützung während einem halben Tag durch eine Schulische Heilpädagogin, zwei deutlich lernbehinderte und ein geistig behinderter Schüler, der es gemäss Schulleiter „in der Klasse lediglich ein wenig gut haben

**soll....“ Und Simons Aufgabe war es nun, Lektionen vorzubereiten... Wo sollte er da nur beginnen?**

**Eine sportlich gekleidete Frau öffnet die Tür. „Frau Merz? Ich bin Simon Steiner. Ich bin der künftige Lehrer ihres Sohnes und habe sie angerufen um sie und Patrik kennen zu lernen.“ Frau Merz bittet Simon einzutreten. „Ich habe ihnen bereits gesagt, dass das alles für mich eh neu ist und dann noch diese Integration... Ich weiss auf Grund meiner Ausbildung ganz sicher viel. Ob dieses Wissen aber auch für Kinder wie Patrik geeignet ist....“ Frau Merz nimmt Simon Steiner die Jacke ab und lächelt ihm aufmunternd zu: „Wir freuen uns, dass sie uns besuchen kommen. Wir hätten sie in den nächsten Tagen bestimmt auch noch angerufen. Ich kann sie verstehen. Unsere Situation ist ja wirklich nicht alltäglich. Aber etwas sollen sie wissen: Wenn sie irgendwelche Unterstützung von uns brauchen, dann können sie auf uns zählen! Und jetzt kommen sie. Patrik ist in seinem Zimmer und übt gerade am Computer die Grundrechenarten.“**

## I. Teil: Theoretische Fundierung

### 3. Integrative Erziehung und Bildung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der integrativen Erziehung und Bildung ist einer der beiden theoretischen Grundpfeiler dieser Arbeit. In einem ersten Schritt werden die zentralen Begriffe dieser Thematik beleuchtet. Dann wird die historische Entwicklung skizziert, die zu dem führte, was wir heute im Zusammenhang mit Schule als Integration bezeichnen.

Die aktuelle integrative Praxis wird aus drei Richtungen betrachtet: Zuerst werden die Zielgruppen integrativer Massnahmen beschrieben, dann wird aufgezeigt, nach welchen konzeptuellen Richtlinien Integration an Schweizer Schulen umgesetzt wird und zuletzt wird der aktuelle Forschungsstand zur schulischen Integration zusammengefasst.

Mit einer Zusammenfassung und Diskussion wird dieses Kapitel abgeschlossen.

#### 3. 1 Begriffsbestimmung und historische Entwicklung

Ein Blick in die Bildungsstatistiken zeigt: Auch zehn Jahre nach Unterzeichnung der Erklärung von Salamanca zu Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse (UNESCO 1994) kann noch nicht von einer flächendeckenden Umsetzung der damals formulierten Absichten gesprochen werden. Im Gegenteil: Die Zuweisungen von Kindern im Schulalter an Institutionen separativer Förderung haben kontinuierlich zugenommen (Moser Opitz, Wieler-Bloch & Karrer 2001; Sieber 2003). Eckhart (2002, 152) eruierte im Schuljahr 2002/03 6% der Schulkinder, die im Schweizerischen Bildungssystem ausgesondert werden. Zudem stellt er ein ungebremstes Wachstum fest. Untersuchungen ergeben, dass ca. 30% aller Schulkinder der Volksschule mittels sonderpädagogischer Massnahmen betreut werden. Dabei ist es gar nicht etwa so, dass diese Zunahmen auf das Konto von Gemeinden und Schulen gehen, die nach wie vor auf integrative Massnahmen verzichten. Im Gegenteil scheint es so zu sein, dass die zunehmende Zahl von zunehmend differenzierteren, immer wieder auf neue Gruppen ausgerichteter Massnahmen eine nachfragebildende Wirkung zeigen (Milic, Hollenweger, Lienhard, Steinegger & Zwicker 1999).

Nachfolgend werde ich ausgewählte zentrale Begriffe aus dem Bereich der Integration von der etymologischen Seite angehen. Neben dem eigentlichen Kernbegriff *Integration* werde ich auch die Begriffe *Heterogenität* und *Selektion* ausführen (3.1.1).

Dann werde ich skizzieren, wie sich schulische Integration entwickelt hat und welche historisch bedingten Beweggründe diese Entwicklung beeinflusst haben (3.1.2).

##### 3.1.1 Begriffe

Integration leitet sich ab vom Lateinischen und kann übersetzt werden mit *Wiederherstellung eines Ganzen*. Augenfällig an dieser Übersetzung ist die Wortzusammensetzung *Wieder-Herstellung*, die implizit davon ausgeht, dass das Ganze

bereits einmal Bestand hatte. Es geht also nicht darum, Unverbundenes auf irgendeine Art zu verbinden, viel mehr lässt sich der Begriff Integration mit *Vollständig-machen* oder *Eingliedern-wo-es-hingehört* assoziieren.

Bezogen auf die Gesellschaft wird Integration gedeutet als ein Einbeziehen von Menschen am Rand, einem Näherrücken von Minderheiten an einen virtuellen, gesellschaftlichen Mittelpunkt, den wir mit Norm oder Regel bezeichnen (vgl. Kasztantowicz 1982). Für die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung, um die es in dieser Arbeit zentral geht, bedeutet es also eine Eingliederung in gesamtgesellschaftliche Prozesse, in ein Mit- und Füreinander von Menschen mit und ohne Behinderung.

Mit der Vorstellung eines Näherrückens ist die Assoziation verbunden, dass sich die Personen am Rand zur Mitte hin bewegt. Die Person am Rande hat sich also anzustrengen, sie hat sich zu bewegen. Diesen Standpunkt lässt sich in politischen Diskussionen sehr oft erkennen, wenn es bspw. um die Integration von Migrantinnen und Migranten geht: Sie haben bestimmte Dinge zu leisten, damit sie als integriert bezeichnet werden können.

Eine etwas andere Sichtweise ist mit dem Begriff des *Einbeziehens* verbunden: Hier liegt die Handlung beim direkten Umfeld. Es muss Anstrengungen unternehmen. So werden bspw. Schülerinnen und Schüler aufgefordert, auf einen Kameraden zuzugehen, mit ihm das Gespräch zu suchen oder ihn zum Mitspielen aufzufordern.

Eine dritte Perspektive kann mit dem Begriff *Akzeptanz* überschrieben werden: Hier geht es darum, das (imaginäre) Zentrum der Norm so zu erweitern, dass die Andersartigkeit als zur Norm zugehörig gesehen werden kann. Es wird damit normal, anders zu sein. Das bedingt primär eine Haltungsänderung aller Beteiligten, was dann auch zu einem entsprechenden Verhalten führt. Die (vormaligen) Aussenseiter brauchen nicht mehr die Rolle von Aussenseitern zu spielen und sich bspw. durch ein spezielles Verhalten von den anderen abzugrenzen; die Gruppenmitglieder, die näher beim virtuellen Mittelpunkt situiert sind gestehen allen das gleiche Gehör zu und nehmen alle gleichermassen ernst.

Übertragen auf die gesellschaftliche Praxis sehe ich Integration als eine Kombination dieser drei Sichtweisen: Ein Bemühen der Personen, die sich gesellschaftlich am Rand wahrnehmen, Anstrengungen des Umfelds, um diesen die Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu erleichtern und eine generelle Offenheit gegenüber Vielfalt auf beiden Seiten.

Integration bedeutet also: Vielfalt zu wollen und zu nutzen. Integration ist damit gewollte Heterogenität<sup>5</sup>.

Der Begriff *Heterogenität* leitet sich ab aus dem Griechischen: *Heterogen* lässt sich übersetzen mit *andersartig*. Das Gegenteil davon ist *homogen*, was entsprechend *gleichartig* heisst, aber nicht mit *identisch* verwechselt werden darf. Bei der Anwendung der beiden Begriffe homogen und heterogen gilt es jeweils zu klären, welche Dimensionen für die Beurteilung berücksichtigt werden. In diesem Sinne ist es trivial zu vermerken, dass eine Schulklasse sehr heterogen zusammengesetzt ist: Ohne Zweifel wird es Dimensionen geben, auf denen sich sämtliche Kinder voneinander

---

<sup>5</sup> Zu Bedeutungen und Bedeutungswandel des Begriffs Integration in Philosophie, Psychologie und Soziologie vgl. Kobi (1999).

unterscheiden. Und entsprechend falsch ist es, von der relativen Homogenität<sup>6</sup> der gegenwärtig herrschenden Hauptkriterien unseres Schulsystems, nämlich ‚Alter‘ und ‚Schulleistung‘<sup>7</sup>, auf weitere Bereiche zu extrapolieren, bzw. verallgemeinernd von der homogenen Klasse auszugehen (Graumann 2002).

Es versteht sich von selbst, dass der kulturelle Hintergrund, die Verhaltensmöglichkeiten, die Wertvorstellungen, die Motivationslagen, die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler zu einer enormen Komplexität führen. Ein kleines Gedankenspiel soll dies illustrieren. Gehen wir davon aus, dass jeder Schüler oder jede Schülerin lediglich drei Zustände einnehmen kann, z.B. rot, gelb und grün. Dann ergibt das bei zwei Personen neun Kombinationsmöglichkeiten, bei drei Schülerinnen oder Schülern bereits 27 und bei vier 81 unterschiedliche Kombinationen. Wenn wir von einer Klassengröße von 22 Schülerinnen und Schülern ausgehen, dann entspricht das  $3^{22} = 31'381'059'609$  Möglichkeiten. Nun verfügen aber Kinder und Jugendliche natürlich nicht nur über drei Zustände...

Auch wenn dieses Beispiel vor allem illustrierenden Charakter hat, gibt es eben doch einen Eindruck über die Vielfalt von Gruppen. Und jede Person, die neu hinzukommt, nimmt Einfluss auf jede andere Person. Gleiches trifft entsprechend auch auf jede Person zu, die weggeht. Mathematisch betrachtet mag die Überlegung also durchaus stimmen: Jedes Kind, das weniger in der Klasse ist, reduziert die Komplexität. Und es stimmt: Separation ist eine Möglichkeit, mit zunehmender Heterogenität umzugehen. Das bedingt unweigerlich, dass der Schul- und Therapiebereich weiter ausdifferenziert werden muss, so dass für alle Schülerinnen und Schüler, die von einer bestimmten Norm zu sehr abweichen, ein den individuellen Bedürfnissen angepasstes Förderangebot bereitgestellt werden kann. Das könnte unter optimalen Bedingungen zu einer Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit der so unterrichteten Kinder und Jugendlichen führen. Zudem kann man sich vorstellen, dass eine Klasse, aus der alle Kinder und Jugendlichen mit eingeschränkten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten entfernt wurden, einfacher, da weniger komplex, zu unterrichten ist. Allerdings muss hier auf der einen Seite die kritische Frage gestellt werden, wie viel Ausdifferenzierung für das System Schule gut ist und überhaupt noch ertragen werden kann oder ob hier nicht über kurz oder lang der Kollaps droht.

Auf der anderen Seite ist Komplexität durch Heterogenität in unserer Gesellschaft eine Realität: Verschiedenste Menschen, verschiedenste Kulturen, unterschiedlichste Lebensanschauungen und persönliche Grundwerte treffen aufeinander und kommen durch die Mobilität und die Kommunikationsmittel in Kontakt miteinander. Und wenn wir davon ausgehen, dass die Schule auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll, so muss sie die Realität in ausreichendem Mass abbilden können und sie muss den Schülerinnen und Schülern Wege und Möglichkeiten aufzeigen, wie mit Heterogenität konstruktiv umgegangen werden kann.

Im strukturellen Umgang mit Heterogenität kommt es immer wieder vor, dass Schülerinnen oder Schülern ein besonderer Status zukommt. Mittels einer Abklärung,

---

<sup>6</sup> Damit ist gemeint, dass sich alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse innerhalb einer bestimmten, vorgängig festgelegten Bandbreite befinden.

<sup>7</sup> In Bezug auf Alter kann unser Schulsystem von einer gewissen Homogenität ausgehen, Abweichungen gegen unten und oben gibt es zwar, diese fallen aber in der Regel kaum auf. Bezüglich der Schulleistung kann allerdings kaum von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden, obwohl, wie dargestellt, entsprechende Anstrengungen vorgenommen werden, diese herzustellen. Graumann (2002, 12) spricht diesbezüglich von „Scheinhomogenitäten“.

die vor allem auf der Basis ungenügender Schulleistungen angeordnet wird, werden für bestimmte Schülerinnen und Schüler besondere Massnahmen verfügt. Bleiben die entsprechenden Schülerinnen und Schüler für die Umsetzung dieser Massnahmen zum Gesamtsystem zugehörig, so spricht man von einer *Selektion* (aus dem Lateinischen: *Auswahl*). Muss die Schülerin oder der Schüler für die Umsetzung der besonderen Massnahmen das angestammte System verlassen, dann bezeichnet dies der Begriff *Segregation* besser, was so viel bedeutet wie *Abtrennung* (aus dem Lateinischen). Ich werde diese beiden Begriffe für die Unterscheidung von integrierten Schülerinnen und Schülern (Selektion) und von Schülerinnen und Schülern, die einer Sonderklasse oder Sonderschule zugewiesen werden, verwenden.

### 3.1.2 Historische Entwicklung

Die Schulische Integration, wie sie aktuell umgesetzt wird, ist als Produkt von Schulentwicklungsprozessen zu sehen, die insbesondere im Kontext der Hilfs- und Sonderschulen<sup>8</sup> zu betrachten sind.

Die ersten Hilfs- oder Sonderschulen wurden in der Schweiz vor rund 120 Jahren gegründet. Die zunehmende Industrialisierung führte zu einem höheren Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften. Um diese in genügender Anzahl und mit einer bestimmten Effizienz bereitstellen zu können, wurden Schulen gegründet<sup>9</sup>. Mitte des 19. Jahrhunderts verlangten zunehmend anspruchsvollere Tätigkeiten in den Wirtschaftssystemen eine Niveauerhöhung im Unterricht der Elementarschulen. Als Folge wurde dadurch auch die Ausfallquote erhöht: Schulleistungsschwache Kinder vermochten dem Unterricht nicht mehr zu folgen und wurden zu einer Belastung für die Schule (Bonfranchi 2000). Es ist zu vermuten, dass Staat und Wirtschaft durchaus ein hohes Interesse daran hatten, die Kinder mit Schulleistungsschwächen bestmöglich zu fördern, hatten doch die Industriebetriebe nicht nur einen zunehmenden Bedarf an gut qualifizierten sondern generell an Arbeitskräften. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass die ersten Hilfsschulgründungen in der Schweiz mit La Chaux-de-Fonds (1882), Basel und Zürich (beide 1888) in Regionen mit starker Industrialisierung vorgenommen wurden (ebd.)<sup>10</sup>. Es gilt hier deutlich hervorzuheben: Hilfs- und Sonderschulen wurden für Kinder mit Schulleistungsschwächen gegründet. Kinder und Jugendliche mit (schwereren) geistigen oder körperlichen Behinderungen konnten in der Regel bis in die 60er-Jahre keine Schulen besuchen (Graf 2001)<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Neben den in der Schweiz geläufigen Begriffen Hilfs- oder Sonderschule wird regional auch von Spezialklassen, Kleinklassen oder Sonderklassen für Behinderte gesprochen (Haeberlin et al. 1990).

<sup>9</sup> Fatke (2000, 6) macht auf der Grundlage historischer Quellen die Aussage, dass die Schule „unter anderem deshalb entstanden ist, weil die Familie in Folge der zunehmenden Industrialisierung im Europa des 19. Jahrhunderts immer weniger in der Lage war, die Erziehung und Qualifizierung der Kinder selbständig zu gestalten“.

<sup>10</sup> Dies trifft übrigens auch auf Deutschland zu mit den ersten Hilfsschulgründungen in Elberfeld bei Wuppertal (1880), Leipzig (1881) und Dortmund (1883) (vgl. Bonfranchi 2000).

<sup>11</sup> Diese zunehmende Differenzierung des Schulsystems ist nicht nur in Bezug auf die Hilfs- und Sonderschulen zu beobachten. Zur gleichen Zeit gliederte sich das Schulsystem auch in Realschule (zur Sicherung des handwerklichen Nachwuchses), Sekundarschule (zur Sicherung des kaufmännischen Nachwuchses) und Gymnasium, bzw. Mittelschule (zur Sicherung des akademischen Nachwuchses). Bonfranchi (2000) zeigt auf, dass dieser Trend mit Diplommittelschulen, Berufsmaturitätsschulen oder in neuerer Zeit auch mit den Fachhochschulen anhält. Er zieht daraus den Schluss, dass die Sonderpädagogik mit ihrem Engagement für integrative Bildung etwas „quer in der Landschaft“ stehe (ebd., 25).

Die Hilfs- und Sonderschulen waren nie unumstritten. Bereits bei ihrer Gründung wurde Kritik laut. Es wurde bezweifelt, dass der Anspruch, Menschen mit Beeinträchtigungen gesellschaftlich zu integrieren, über den Weg der schulischen Segregation zu erreichen sei (vgl. Obolenski 2001). Das zunehmende Bewusstsein für die unterschiedlichen Lernwege von Menschen, insbesondere verstärkt durch das Gedankengut der Reformpädagogik, führten immer wieder zur Forderung nach gemeinsamem Unterricht für alle. Aber die Hilfs- und Sonderschulen überstanden allen Unkenrufen zum Trotz die Angriffe auf ihre Legitimation. Erst Ende der 70er-Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts kam es zu empfindlichen Einbrüchen bei den Schülerzahlen, die bisweilen gar zu Schliessungen führten. Haeblerlin et al. (1990, 31) eruieren dafür fünf Gründe:

1. Bei den Hilfs- und Sonderschulen, mit ihren kleineren Klassenbeständen, führte der generelle Rückgang der Schülerzahlen zu einer zu geringen Auslastung, was eine Schliessung unumgänglich machte.
2. Der Rückgang der, in Hilfs- und Sonderschulen überrepräsentierten, Gastarbeiterkinder führte zu Klassenschliessungen.
3. Regellehrpersonen behielten Kinder mit Schulleistungsschwächen in der eigenen Klasse, um ihrerseits eine allfällige Schliessung zu verhindern.
4. Der generelle Rückgang der Schülerzahlen führte zu kleineren Klassenbeständen, was den Regellehrkräften mehr Zeit für individuelle Förderung von Kindern mit Schulleistungsschwächen gewährte.
5. Verschiedene Gemeinden initiierten Schulversuche, in denen Kinder mit Lernbehinderungen in der Regelklasse unterrichtet wurden. Als Hauptgrund dafür geben die Autoren, neben den nunmehr zu kleinen Schülerzahlen, um eine Hilfs- oder Sonderschulklasse zu rechtfertigen, auch geographische Gründe an: Der in ländlichen Regionen oftmals mit einem weiten Schulweg verbundene Besuch der Hilfs- oder Sonderschule führte bei den betroffenen Schülerinnen, Schülern und Eltern zu Opposition gegen eine segregierende Schulform.

Die Kritik an segregierenden Schulformen hält auch aktuell an. Meyer (1997a, 389) fasst diese mit der These zusammen, dass die Sonderschüler „zu den Modernisierungsverlierern unserer Gesellschaft“ gehören. Er begründet diese These mit folgenden Argumenten:

- Die erfolgreiche berufliche Integration ist für Jugendliche mit Sonderschulabschluss erschwert<sup>12</sup>.
- Der Kontakt zu den ursprünglichen sozialen Bezugsgruppen am Wohnort geht in der Regel verloren.
- Es besteht eine grosse Gefahr, dass es durch den Besuch einer Sonderschule zu einer lebenslangen Stigmatisierung und damit zur Schwierigkeit, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln, kommt (vgl. Thimm 1975).

---

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch die Ergebnisse der INTSEP-Studie zu den Langzeitwirkungen zur schulischen Integration oder Separation von Riedo (2000).

- Der Anspruch der Re-Integration in die Regelschule kann aufgrund empirischer Daten nicht eingelöst werden. Die Rückführungsquote beträgt zwischen 2 (Haeblerlin et al. 1990) und unter 5% (Bleidick 1995).

## 3.2 Integrative Praxis

In diesem Unterkapitel wird die aktuelle integrative Praxis thematisiert. Im Zentrum der Ausführungen stehen die Fragen, *wer* integriert wird und damit eine Beschreibung der Zielgruppen integrativer Massnahmen (3.2.1), *wie* integriert wird und damit die konzeptuelle Ausgestaltung von Integration. Für diesen Bereich werden aktuelle Konzepte aus dem schweizerischen Kontext untersucht (3.2.2). Dann wird der Frage nachgegangen, mit *welchen Wirkungen* Integration verbunden ist (3.2.3).

### 3.2.1 Zielgruppen integrativer Massnahmen

Die Auseinandersetzung mit der Begriffsherkunft hat gezeigt, dass Integration ein Vollständigmachen eines Ganzen meint. Je nach Ebene auf der wir uns bewegen, bekommt dieses ‚Ganze‘ eine andere Form: Es kann damit die Gesellschaft, eine Schule, die Klasse oder anderes mehr gemeint sein. Im Rahmen dieser Arbeit wird primär auf die Ebene der Klasse fokussiert, was Bezüge zu anderen Systemen impliziert. Wie bereits gezeigt, handelt es sich bei einer Klasse bereits um eine selektionierte Gruppe der Gesellschaft: Auf der Basis des Kriteriums ‚Alter‘ wurde eine erste Auswahl vorgenommen. Aus dieser Gruppe wurden die Kinder ohne gravierende körperlich-geistige Auffälligkeiten nach dem Kriterium ‚Wohnort‘ zu einer Klasse zusammengestellt. Miteinander bilden diese Kinder ein (neues) Ganzes, verbunden durch den Besuch eines bestimmten Unterrichts, der von einer bestimmten Lehrperson an einer bestimmten Schule gehalten wird. Ab diesem Zeitpunkt handelt es sich also um eine Klasse.

Integration als *Vollständigmachen einer Klasse* würde also bedeuten, erstens diese gewachsene Struktur nicht zu zerstören und zweitens allenfalls sogar Kinder, die im vorschulischen Selektionsverfahren auf Grund körperlich-geistiger Einschränkungen ausgeschieden wurden, nachträglich am Geschehen in der Klasse partizipieren zu lassen. Diese beiden Anforderungen verlangen Anstrengungen von allen Beteiligten.

Wenn man sich in der schweizerischen Integrationslandschaft umschaute, so lassen sich verschiedene Zielgruppen<sup>13</sup> integrativer Massnahmen eruieren:

1. Kinder und Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen
2. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten
3. Kinder und Jugendliche mit fremdem Kulturhintergrund (Migrationskinder)

Diese Gruppen bilden im schweizerischen Kontext ganz klar die Hauptzielgruppen. Unabhängig von der Integration sind die Kantone für ihren Unterricht verantwortlich. Zum Teil wurden dafür in der Vergangenheit Sonderklassen geschaffen.

---

<sup>13</sup> Mit Zielgruppen werden Personengruppen bezeichnet, auf die integrative Massnahmen gezielt ausgerichtet werden. Wie noch gezeigt wird, entfalten integrative Massnahmen auch an anderen Stellen Wirkungen (z.B. bei nicht-integrierten Mitschülerinnen und Mitschülern oder im Unterricht an sich).

Die Integration dieser Kinder und Jugendlichen wird in der Regel durch eine Schulische Heilpädagogin oder einen Schulischen Heilpädagogen unterstützt, die oder der meist von der Schulgemeinde angestellt ist und den entsprechenden Klassen nach Bedarf zugeteilt wird.

Bei der 3. Gruppe ist Art und Umfang der Unterstützung von den Problemen abhängig, die im schulischen Kontext konkret entstehen.

#### 4. Kinder und Jugendliche mit Körper- und Sinnesbehinderungen

Diese Kinder und Jugendlichen werden in der Regel an Sonderschulen unterrichtet. Unter guten Rahmenbedingungen können sie Kinder oder Jugendlichen in die Regelklassen integriert werden, wobei die Verantwortung bei der Sonderschule verbleibt. Diese stellt in solchen Fällen durch sogenannte ‚Wanderlehrer‘ auch die spezielle Betreuung sicher.

#### 5. Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen

Für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung ist unter der Voraussetzung der Bereitschaft der Kindergarten-Lehrperson und in der Regel der Eltern der restlichen Kinder allenfalls der Kindergartenbesuch in der Wohngemeinde möglich. Integration auf der Primarschulstufe wird nur sehr selten praktiziert und wenn, dann geht diesem Schritt sehr oft eine heftige Auseinandersetzung zwischen betroffenen Eltern und den Schulbehörden voraus.

Meistens wird zudem eine Sonderpädagogische Schule beigezogen, die die Unterstützung durch die entsprechenden Fachleute sicherstellt.

Im Zusammenhang mit einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993) werden auch die Mädchen als Integrationsgruppe genannt. Allerdings lässt sich im schweizerischen Kontext kaum von den Mädchen als Zielgruppe integrativer Massnahmen sprechen.

Wenn im Rahmen dieser Arbeit von integrativem Unterricht gesprochen wird, so sind grundsätzlich alle Zielgruppen eingeschlossen<sup>14</sup>.

Im Zusammenhang mit Unterricht stellt sich ganz zentral die Frage, wie sich die Beeinträchtigungen der genannten Gruppen auf das soziale, das sachbezogenen und das personale Lernen auswirken. Es steht also bspw. nicht im Vordergrund, ob ein Mädchen blind ist, eine Hörschwäche hat oder im Rollstuhl sitzt, sondern es geht vielmehr um die Frage, auf welche Hindernisse es im Zusammenhang mit den Anforderungen des Unterrichts trifft und wie es diese (trotzdem) zu bewältigen vermag.

In einem Vorgriff beschreibe ich nun sechs Dimensionen, die in einem engen Zusammenhang mit dem Lernbegriff stehen, wie ich ihn im Kapitel 4.2 ausführen werde. Ich werde entlang dieser Dimensionen aufzeigen, auf welche Schwierigkeiten Kinder und Jugendliche der genannten Zielgruppen in ihrem Lernen treffen können. Es geht hier um Aspekte, die auf der Verhaltensebene der Lernenden relevant sind.

### 1. Wahrnehmungsfähigkeit

Lernprozesse finden im Austausch mit der Umwelt und mit sich selbst statt. Das setzt voraus, dass man über die Wahrnehmung überhaupt mit der Umwelt in Kontakt treten

---

<sup>14</sup> Allerdings ist es so, dass die befragten Lehrpersonen über Erfahrungen mit der Integration der ersten drei Gruppen, ganz marginal noch mit der vierten Gruppe, verfügen.

kann und dass man auch sich selbst, ich denke dabei an die Selbstreflexion, wahrnehmen kann. Wo diese Fähigkeit, bspw. durch eine Sinnesbehinderung, eingeschränkt ist, werden die Lernprozesse erschwert.

## **2. Assoziationsfähigkeit**

Wie wir weiter unten noch sehen werden (vgl. Kapitel 4.2), spielt das Vorwissen beim Lernen eine bedeutende Rolle: Assoziativ wird in bestimmten Situationen Vorwissen aktiviert und es werden erste Vorstellungen über die Situation gebildet.

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich im Umfang des Vorwissens, aber auch in der Fähigkeit, dieses Vorwissen abzurufen. Hier wird eine erste Weiche gestellt und zwar sowohl im Bereich des Lernens, wie auch des Verhaltens. Kinder und Jugendliche, die ein grosses Vorwissen mit unterschiedlichsten Anknüpfungspunkten aktivieren können, werden neue Inhalte leichter in ihr Wissen integrieren, als Kinder und Jugendliche mit einem sehr schmalen, wenig differenzierten Vorwissen. Kinder und Jugendliche, die Situationen differenziert wahrnehmen und unterschiedlichste Verhaltensalternativen entwickeln können, verfügen über mehr Varianten für eine Reaktion. Sie können Alternativen miteinander vergleichen und die bestmögliche auswählen. Wer in einer Situation aber keine Alternativen ‚sieht‘, kann anstehende Probleme nur sehr undifferenziert angehen.

## **3. Handlungsorganisation**

Die Fähigkeit zu planen hängt nicht nur sehr stark davon ab, ob die lernende Person verschiedene Möglichkeiten sieht, wie sie etwas anpacken kann, sondern auch davon, wie gut sie die Folgen möglicher Handlungen antizipieren kann. Das gelingt ihr umso besser, je mehr ähnliche Situationen sie selbst schon erlebt hat und sie auch erkennt, dass es sich um ähnliche Situationen handelt.

Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, dass sie ausreichend Möglichkeiten erhalten, das eigene Handeln selbst zu planen und die eigene Handlungsorganisation damit intensiv zu üben. Allerdings wird gerade bei schulleistungsschwachen Kindern und Jugendlichen auf offenere Lernformen, die oft eigenes Planen beinhalten und beste Voraussetzungen für das Üben von Planungsfertigkeiten bieten würden, verzichtet, weil sie für diese Kinder und Jugendlichen als glatte Überforderung angesehen werden.

Gerade Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Bereich der Planung erhalten damit weniger Möglichkeiten, diese einzuüben.

## **4. Handlungssteuerung**

Einmal organisierte Handlungen dürfen nicht ‚blind‘ umgesetzt werden. Zumindest punktuell müssen Rückmeldungen eingeholt werden, ob die Handlungs-(zwischen-)ergebnisse den Erwartungen entsprechen oder ob allenfalls eine Planungskorrektur nötig ist. Die Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle sind wichtige Fähigkeiten um das eigene Handeln zu steuern.

Kinder und Jugendliche, die Mühe haben, sich selbst zu beobachten, bspw. weil sie ihre gesamte Aufmerksamkeit für die eigentliche Ausführung der Handlung benötigen, können keine Korrekturen anbringen, merken nicht, wann gewisse Arbeitstechniken oder eingeübte Strategien zum Zuge kommen sollten und sind damit in ihrer

Verhaltensweise eingeschränkt. Auch diese Dimension gilt sowohl für den Bereich des (kognitiven) Lernens, wie auch für den Verhaltensbereich. Es fehlt an metakognitiven Fähigkeiten, um das eigene Verhalten in der Situation kritisch reflektieren zu können. Ebenfalls zu diesem Bereich ist die Motivation zu zählen, auf die ich weiter unten noch ausführlich eingehen werde.

## **5. Ausführungsfertigkeit**

Probleme zu lösen, durchaus in einem umfassenden Sinn verstanden, erfordert immer auch gewisse Ausführungsfertigkeiten, sei dies nun handwerkliches Geschick, die Fertigkeit, sich in einem bestimmten Sprachcode auszudrücken oder die Fertigkeit, aus verschiedenen Informationen neue zu kombinieren, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Fertigkeiten sind, sei es durch Begabung oder durch die Umwelt, in der ein Kind oder Jugendlicher aufgewachsen ist, sehr unterschiedlich entwickelt. Und nicht nur zwischen den Individuen sind die Unterschiede gross, auch innerhalb einer Person können verschiedene Fertigkeiten sehr unterschiedlich ausgebildet sein.

Zum Teil kann eine Person weniger gut entwickelte Fertigkeiten durch andere ausgleichen. Es ist aber auch möglich, dass die Ausführung insgesamt durch eine ganz bestimmte, schlecht entwickelte Fertigkeit behindert oder gar verunmöglicht wird. Als Beispiel sei hier auf die sprachlichen Fertigkeiten verwiesen, die sehr weitreichende Konsequenzen haben und bspw. gut entwickelte mathematische Fertigkeiten ganz deutlich abwerten können.

## **6. Memorieren**

Gewisse Sachverhalte oder Informationen für kürzere oder längere Zeit im Kopf behalten zu können ist eine unabdingbare Voraussetzung für Lernen und dementsprechend für Verhalten.

Kinder und Jugendliche, denen es nicht oder nur schlecht gelingt, sich Dinge zu merken, werden Lösungen immer wieder von Grund auf aufbauen müssen, werden mit grosser Wahrscheinlichkeit immer wieder die gleichen Fehler machen oder es wird ihnen auch nur schwer möglich sein, neue Situationen mit bereits erlebten zu vergleichen, um allenfalls Lehren aus diesem Vergleich ableiten zu können.

Diese Dimensionen sollen nicht als Abfolge in Lern- und Verhaltensprozessen gesehen werden, auch wenn dies auf den ersten Blick eine gewisse Plausibilität aufweisen würde. Die Bezüge sind aber komplexer: Sie überlappen sich gegenseitig, nehmen aufeinander Bezug oder konkretisieren sich. So kann zum Beispiel Memorieren nicht als Abschluss eines Lern- und Handlungsprozesses gesehen werden, sondern muss ständig geschehen. Oder die Handlungsorganisation ist zum Teil auch mitten im oder gegen Ende eines Prozesses notwendig.

Für integrativen Unterricht muss es ein ganz zentrales Anliegen sein, Möglichkeiten aufzuzeigen, mit Problemen innerhalb von Lehr-Lernprozessen konstruktiv umzugehen.

### **3.2.2 Schulische Integration in der Schweiz**

Um Unterricht in seinem Kontext betrachten zu können, muss neben der Vorstellung, *wer* im integrativen Unterricht integriert wird, auch ausgeführt werden, *wie* integriert wird. Ich skizziere diesen Aspekt an der Situation, wie sie sich in der Schweiz präsentiert.

Wenn wir die schulische Integration in der Schweiz betrachten, dann müssen drei Ebenen voneinander unterschieden werden: Bund, Kantone und Gemeinden.

Auf Bundesebene setzt das Invalidenversicherungsgesetz den entsprechenden Rahmen. Ziel dieses Gesetzes ist die berufliche Eingliederung von Behinderten (Bürli 1999). Auch wenn die Invalidenversicherung vom Gesetz her die Möglichkeit hätte, und diese punktuell auch wahrnimmt, integrative Massnahmen finanziell zu unterstützen, so muss doch von einer mehr segregierenden Grundausrichtung ausgegangen werden (Sturny-Bossart 1995).

Per 1. Januar 2004 setzte der Bundesrat das am 13. Dezember 2002 vom Parlament beschlossene Behindertengleichstellungsgesetz in Kraft. Neben erheblichen Verbesserungen im Bereich der Mobilität und dem Zugang zu öffentlichen Bauten soll das Gesetz auch weiteren Bereichen der Integration neue Impulse verleihen. So kann der Bund auf dieser gesetzlichen Grundlage bspw. Massnahmen zur Integration Behinderter in die Gesellschaft initiieren oder unterstützen. Es können befristete Pilotversuche zur Integration ins Erwerbsleben unterstützt werden und insbesondere wird der Bund zu einer behindertenfreundlichen Personalpolitik verpflichtet. Das Behindertengleichstellungsgesetz wird Anpassungen anderer Gesetze nach sich ziehen<sup>15</sup> (Mader 2003).

Die Umsetzung der schulischen Integration obliegt den Kantonen (Bürli 1999).

Sämtliche Kantone verfügen über das Angebot von integrativen Schulungsformen. In der konkreten Ausgestaltung trifft man aber auf sehr unterschiedliche, auch unterschiedlich konsequente, Umsetzungsformen. Diese reichen vom stark ausgebauten Stützsystem in der Regelklasse mit gleichzeitigem Verzicht auf Hilfs- und Sonderschulklassen<sup>16</sup> bis zur grundsätzlichen Beschulung in Hilfs- und Sonderschulen mit der Möglichkeit zur integrativen Beschulung (vgl. Sturny-Bossart 1999).

Kinder mit einer geistigen Behinderung<sup>17</sup> werden in der Schweiz kaum integriert. Die wenigen Fälle basieren auf privaten Initiativen der Beteiligten (ebd.).

Kummer (2001, 7ff.) stellt in einem Überblick über die aktuellen kantonalen Grundlagen zur Integration fünf Trends fest, die bei einer Fortführung Hoffnung auf eine Etablierung von Integrativen Schulungsformen auf der Ebene der Kantone machen.

1. „Ausweitung des Integrationsverständnisses von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten auf Kinder mit Behinderungen, mit besonderen Begabungen, fremdsprachige Kinder“ (ebd., 7).

Die Autorin zeigt auf, dass in den Kantonen der Begriff Integration zum „Oberbegriff aller schulischen ‚Spezialfälle‘“ (ebd., 7) wird. Neben dem Umgang mit intellektueller Heterogenität gewinnt die Heterogenität der personalen und sozialen Entwicklung zunehmend an Bedeutung.

Weiter wird festgestellt, dass zunehmend Kooperationen zwischen Regelschulsystem und Sonderschulen entstehen, um die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung über die private Initiative hinaus zu sichern.

---

<sup>15</sup> Namentlich erwähnt werden Fernmeldewesen, Steuerrecht, Bundesstatistik, Berufsbildung, Strassenverkehrsrecht.

<sup>16</sup> Hilfs- und Sonderschulklasse muss auch hier primär auf den Bereich der Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten bezogen verstanden werden.

<sup>17</sup> Gemäss Invalidenversicherungsrecht wird in der Schweiz von einer geistigen Behinderung gesprochen, wenn der IQ <75 ist.

2. „Bei der Umsetzung von Integrativen Schulungsformen rücken Qualität und Prozesse der integrativen Schulung ins Zentrum. Es wird nicht mehr primär auf die Organisationsform (Strukturen) geachtet, sondern dem Lernen der Kinder und Jugendlichen wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt“ (ebd., 7).  
Nachdem sich in der Schweiz das Grundmodell mit Schulischer Heilpädagogin oder Heilpädagogen zur Unterstützung der Regelklassenlehrkraft etabliert hat, rücken nun zunehmend Fragen nach Qualität der Wirkung und Effizienz der Zusammenarbeit ins Zentrum der Überlegungen.
3. „Mit dem Fokus der Einzelschule als Entwicklungseinheit wird die Vielfalt der Modelle und Möglichkeiten zur Umsetzung von Integrativen Schulungsformen für die Gemeinden grösser“ (ebd., 8).  
Integrative Massnahmen werden in der Regel in grössere Veränderungen der Schule eingebettet. Diese sind geprägt von zwei Ausrichtungen: Einerseits wird versucht, Freiräume in den kantonalen Rahmenbedingungen zu nutzen und auf der anderen Seite führt der Wunsch nach Einheitlichkeit und gemeinsamen Richtlinien zu kantonal verbindlichen Konzepten.
4. „Es herrscht in der Schweiz eine gewisse Orientierungslosigkeit bezüglich der Umsetzung von Integration: Die unterschiedlich entwickelten Gemeinde-Modelle sind untereinander kaum vergleichbar, die Rahmenbedingungen sind unklar, die Kantone versuchen zusammenzuführen und den Austausch herzustellen“ (ebd.8).  
Strukturelle Gründe, wie finanzielle Belastungen, veränderte Schülerzahlen (auch in Kleinklassen), Überforderung des ambulanten Dienstes, die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler oder die zunehmend vehementer werdende Forderung nach Integration führen zu ständig neuen Anpassungen der Konzepte an die Realität. Diese Prozesse können bei den Beteiligten zu Verunsicherungen und teilweise auch Frustrationen führen. Eine mögliche Lösung kann darin gesehen werden, dass auf politischer Ebene bewährte, ‚stabile‘ Aspekte festgeschrieben und als Rahmenvorgaben für verbindlich erklärt werden.
5. „Zusammenarbeit als Mittel, Bedingung und Ziel von Integration verändert sich auf der Basis eines system-ökologischen Zugangs, sie wird flexibler und breiter abgestützt durch den Einbezug aller Beteiligten“ (ebd., 9).  
Nur durch die Kooperation aller Beteiligten lässt sich mit den Divergenzen der Integration, die zum Teil in den ersten vier Thesen bereits angedeutet wurden, umgehen. Explizit (Kanton Zürich) oder implizit (diverse andere Kantone) wird der ‚Runde Tisch‘ als institutionelle Form der Zusammenarbeit postuliert.

Die fünf Trends zeigen die schwierige Situation der Kantone sehr gut auf. Einerseits obliegt es ihnen in Fragen der Integration, als einem Teilbereich der Schule, Führung zu übernehmen und durch verbindliche Richtlinien das System Schule zu stabilisieren. Auf der anderen Seite sind die Gemeinden gezwungen, immer wieder neu auf sich verändernde Strukturen zu reagieren und Freiräume, die ihnen die kantonalen Rahmenbedingungen bieten (meist im Sinn von: ‚Was nicht explizit verboten ist, ist erlaubt!‘), zu nutzen oder diese Rahmenbedingungen gar zu unterwandern. Die Kantone kommen damit in ein Dilemma zwischen den Ansprüchen der sich rasch wandelnden Realität und den langfristig angelegten Führungsabsichten. Diese Spannung führt bei den Kantonen, das lässt sich in den formulierten Trends sehr gut erkennen, zu einer

Suchbewegung. Die Entwicklung in Richtung teilautonomer Einzelschulen scheint mir ein möglicher Versuch zu sein, mit diesem Dilemma umzugehen.

Die Gemeinden sind auf der Ebene der Innovation gefordert. An ihnen liegt es, mit den vorhandenen Strukturen umzugehen und den vorhandenen Ressourcen die Einzelfälle zu gestalten. Entsprechend vielfältig und unterschiedlich sind die Konzepte in ihren konkreten Ausgestaltung.

Titel	Schulgemeinde/ Kanton	Datiert vom
<i>Integrative Schulungsform im Schülerclub Nordstrasse Zürich. ISF-Konzept für die Primarschule</i>	Stadt Zürich/ZH	April 2002
<i>Konzept ISF Lungern</i>	Lungern/OW	28. Mai 2002
<i>Konzept Heilpädagogische Schülerhilfe Freienbach</i>	Freienbach/SZ	14. Februar 2003

**Tab 3.2:** Überblick über die verwendeten Konzepte.

Trotzdem kann ein hohes Mass an Übereinstimmung festgestellt werden, was Ziel und Zweck der Integration oder auch die Aufgabenumschreibung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, wie auch von Regellehrkräften angeht.

Um das zu verdeutlichen, habe ich drei aktuelle Konzepte zufällig ausgewählt, die 2002 und 2003 in Kraft gesetzt wurden (vgl. Tab. 2). Mit einer einfachen Inhaltsanalyse habe ich die relevanten gemeinsamen Aspekte zusammengestellt.

### 1. Ziel und Zweck

Hier beschreiben die Gemeinden ihre Absichten, die sie mit der Institutionalisierung der integrativen Schulungsform verbinden. Es lassen sich sieben Zielkomplexe erkennen, wobei ich jedes Mal auch einen Indikator nennen werde, der die Zielerreichung bestimmen lässt.

1. Die integrative Schulungsform soll grundsätzlich allen Kindern die Absolvierung der obligatorischen Schulzeit an der angestammten Schule ermöglichen. Dieses Ziel wird vollumfänglich erreicht, wenn alle Kinder an der Regelschule eingeschult werden können, bzw. diese vor Ablauf der obligatorischen Schulpflicht nicht verlassen müssen.
2. Der Einsatz einer Heilpädagogischen Schülerhilfe soll präventiv wirken hinsichtlich Ausgrenzung von Kindern und Entstehung von schweren, individuellen Lernschwierigkeiten. Dieses Ziel wird erreicht, wenn die Zahl der Ausgrenzungen und der Lernschwierigkeiten langfristig gesenkt werden kann.
3. Die integrative Schulungsform soll neben einer frühzeitigen Erfassung auch eine sorgfältige Planung der Förderung möglich machen. Dieses Ziel wird erreicht, wenn mit individuellen Förderplänen gearbeitet wird.

4. Die integrative Schulungsform soll zu einer Redimensionierung auf der Ebene der heilpädagogischen Angebotspalette führen. Dieser Anspruch wird eingelöst, wenn sich mindestens zwei<sup>18</sup> Angebote erübrigen, bzw. innerhalb des Regelklassenunterrichts angeboten werden können.
5. Die integrative Schulungsform ermöglicht einen Unterricht, der sich an den persönlichen Ressourcen der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientiert. Dieser Anspruch wird eingelöst, wenn sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht weder über- noch unterfordert fühlen.
6. Die integrative Schulungsform soll durch die Erhöhung der professionellen Kompetenz zu einer Stärkung der Lehrperson beitragen. Dieses Ziel wird erreicht, wenn sich die Lehrperson in zunehmenden Masse souveräner wahrnimmt, weniger unter Verunsicherung leidet und die Wirkungsüberzeugung zunimmt.
7. Die integrative Schulungsform soll das Team in seinem Zusammenhalt stärken und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen fördern. Dieser Anspruch kann als umgesetzt bezeichnet werden, wenn die einzelnen Lehrpersonen sich verstärkt zum Team zugehörig fühlen und die Aktivitäten der Zusammenarbeit zugenommen haben.

## **2. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogin, bzw. des Heilpädagogen**

Auf der Gemeindeebene ergeht der Auftrag an das entsprechende Personal, für die Umsetzung der oben formulierten Ziele zu sorgen. Eine zentrale Stellung nimmt dabei eine heilpädagogisch ausgebildete Fachperson, die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge, ein. Ihre, bzw. seine Aufgaben werden dabei wie folgt umschrieben:

1. Gezielte Erfassung, Unterstützung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten, bzw. weiterer Kinder und Jugendlicher, die ihr zugeteilt werden. Die Förderung geschieht mittels Förderplänen und kann im Rahmen der Klasse oder unter gewissen Umständen auch in separaten (Gruppen-)Räumen geschehen.
2. Erhebung, Beurteilung und Dokumentation der erreichten (Lern-)Fortschritte. Verfassen des Lernberichts, in dem Lernstand und Lernfortschritte, wie auch das Arbeits- und das Sozialverhalten beschrieben werden.
3. Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zum Beobachten der Schülerinnen und Schüler und als Partner der Regellehrperson im Teamteachingunterricht
4. Unterstützung von und Zusammenarbeit mit weiteren Personen, insbesondere mit Fachlehrpersonen, Eltern, Therapeutinnen und Therapeuten, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen.

---

<sup>18</sup> Da mit der integrativen Schulungsform ein neues Angebot hinzukommt, müssen mindestens zwei Angebote verschwinden, um diesen Anspruch einzulösen.

5. Anregung und allenfalls Durchführung von integrationsfördernden Massnahmen im Rahmen von Schulentwicklung und interner Weiterbildung. Zudem Beratung der Schulbehörden oder Fachkommissionen bezüglich schulischer Integration.
6. Organisation von Kontakten zu externen Fachpersonen und Fachstellen, sowie Administration der Akten und Protokolle von Besprechungen, pädagogischer Planung, Durchführung und Evaluation von integrativen Massnahmen.

### **3. Aufgaben der Regelklassenlehrperson**

Die Schulische Heilpädagogin oder der Heilpädagoge kann die angestrebten Ziele nur in enger Kooperation mit der Regellehrperson erreichen. Im Sinne einer Rollenklärung werden auch ihr explizite Aufgaben im Zusammenhang mit der schulischen Integration zugeschrieben:

1. Tragen der Hauptverantwortung für die ganze Klasse in jeder Phase von Schulung und Förderung.
2. Durchführung von Unterricht, der den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Besondere Beachtung ist einem unterstützenden Unterrichtsklima zu schenken.
3. Umsetzung der von der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen entwickelten Fördermassnahmen im Rahmen der eigenen Möglichkeiten.
4. Überprüfung der Wirkung der Fördermassnahmen in Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen.
5. Regelmässige und systematische Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen. Insbesondere erfolgt diese mit Fokus auf die integrierten Schülerinnen und Schüler, sowie andere Kinder mit gravierenden Schwierigkeiten und bezieht die Planung und Durchführung des Regelunterrichts mit ein.
6. Durchführung von Teamteaching-Sequenzen in Partnerschaft mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen.
7. Planung und Gestaltung der Elternkontakte im Bezug auf die schulische Integration von Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen.
8. Anmeldung von Schülerinnen und Schülern zur Abklärung an externe Stellen, wie dem Schulpsychologischen Dienst oder dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst in Absprache mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen.
9. Frühzeitige Information der nachfolgenden Lehrperson über die Klasse, insbesondere über die integrierten Schülerinnen und Schüler und den Verlauf der integrativen Massnahmen.

10. Teilnahme an Weiterbildungen zur Team- und Schulentwicklung, vor allem hinsichtlich der Integrationsthematik.
11. Zuständigkeit für Lücken im Schulstoff als Folge von Schulausfall oder Wohnortwechsel bestimmter Schülerinnen und Schüler.

Es lässt sich leicht erkennen, dass auch auf der Gemeindeebene Vorgaben gemacht werden, die einen erheblichen Gestaltungsspielraum offen lassen<sup>19</sup>. Mit den Konzepten soll eine Zielrichtung vorgegeben werden, die eine gewisse Konzentration der Kräfte aller Beteiligten in die gleiche Richtung bezwecken soll. Zudem wird eine erste Rollenklärung zwischen der Regellehrperson und der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen vorgenommen, um Verantwortlichkeiten zu regeln und korrekte Abläufe sicherzustellen. Die konkrete Ausgestaltung des Schulalltags obliegt der Verantwortlichkeit der betreffenden Lehr- und Fachperson(en). Insbesondere dem Unterricht kommt hier, auch vom Zeitumfang her, ein grosses Gewicht zu. Wie Lehrpersonen unter Mitwirkung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Unterricht als ganz bewusst integrativen Unterricht gestalten, wird die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit sein.

### 3.2.3 Wirkungen schulischer Integration

Die Entscheidung, ob man Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen integriert unterrichtet, wird primär nach politischen Gesichtspunkten gefällt. Entsprechend richtete sich auch die deutsche Integrationsforschung der 1980er- und 90er-Jahre (z.B. Feuser 1987 oder Kaplan 1993) nicht auf die Bereitstellung empirischer Grundlagen für die Entscheidungsfindung aus, sondern machte es sich zur Aufgabe, die politisch-öffentlichen Befürchtungen, die mit Integration verbunden waren, zu überprüfen (Preuss-Lausitz 1999).

Nachdem zunehmend festgestellt werden konnte, dass Integration ‚funktioniert‘, wandelte sich die Integrationsforschung in den 1990er-Jahren. Die Optimierung der integrativen Praxis stand jetzt im Vordergrund: Ganz zentral wurden nun Fragen zu Unterricht, Zusammenarbeit, Ausbildung und Unterstützung bearbeitet (ebd.; vgl. dazu Eberwein 1996, Eberwein 1997, Eberwein 1999, Preuss-Lausitz 1998).

Für die Schweiz lässt sich eine sehr ähnliche Entwicklung der Integrationsforschung beobachten, wenn auch gegenüber Deutschland mit einer leichten Verzögerung. Auffällig sind die bilanzierend-evaluativen Arbeiten gegen Ende der 1990er-Jahre, bzw. 2000 (bspw. Bless & Kronig 1999; Moser & Rhyh 2000; Moser 2000; Rosenberg 2000), was einerseits im Zusammenhang mit dem zu Ende gehenden Jahrtausend erklärt werden kann, meines Erachtens aber mehr mit generellen Tendenzen in der Bildungsforschung (Stichwort internationale, vergleichende Leistungsmessungen wie TIMSS oder PISA) und einer ausreichenden Anzahl Jahre mit Integrationserfahrung zu tun hat.

Ebenfalls kennzeichnend für die Schweiz ist die deutliche Ausrichtung der Untersuchungen auf Kinder mit Lernbehinderungen. So eruiert Bless (1995) lediglich zwei Untersuchungen zur Integrationsthematik<sup>20</sup>, die sich nicht mit Lernbehinderten

---

<sup>19</sup> Dazu muss berücksichtigt werden, dass die Ausführungen einen Zusammenschluss aus drei unabhängigen Konzepten darstellen. Jedes Konzept für sich weist in einzelnen Bereichen einen noch grösseren Gestaltungsspielraum aus.

<sup>20</sup> Elmiger (1992) und Strasser (1984)

befassen. Und auch die Recherche von Rosenberg (2000, 27) zeigt eine klare Präferenz für Lernbehinderung mit 35% der einbezogenen Forschungsprojekte, gefolgt von Behinderung allgemein mit 20% und zum Schulischen Misserfolg fremdsprachiger Kinder mit 18%. Interessant ist die Feststellung, dass sich seit 1996 kein ausgeprägtes Interesse der Forschung an Behinderungsarten mehr feststellen lässt. Lernbehinderungen haben stark an Interesse eingebüsst, dies im Gegensatz zu Untersuchungen im Bereich des Schulischen Misserfolgs immigrierter Kinder und Jugendlicher (ebd.).

Nachfolgend werde ich nun relevante Ergebnisse aus der Integrationsforschung im Überblick darstellen<sup>21</sup>.

## 1. Schulleistung

Eine, sich auch heute noch hartnäckig haltende Befürchtung im Zusammenhang mit schulischer Integration ist, dass sich das Leistungsniveau einer ganzen Klasse senkt, dass also die nicht integrierten Schülerinnen und Schüler schlechtere Schulleistungen erbringen, bzw. nicht so schnell im Stoff vorwärts kommen, wie in vergleichbaren Klassen in einem segregierten Schulsystem (Wocken 1999). Diese Befürchtungen konnten in empirischen Untersuchungen nicht bestätigt werden (vgl. Haeberlin et al. 1990; Wocken 1987a; Wocken 1987b; Unterleitner 1990; Dumke 1991): Die Integration hat keine negativen Auswirkungen auf die Schulleistungen der Regelschüler. Dieser Befund gilt auch für besonders begabte (IQ>115) Mitschülerinnen und Mitschüler (Bless & Klaghofer 1991)<sup>22</sup>.

Im Vergleich der Schulleistungen zwischen Kindern mit einer Lernbehinderung in Sonder- und Hilfsschulklassen und solchen in Integrationsklassen stellen Haeberlin et al. (1990) grössere Leistungsfortschritte für die integrierten Schülerinnen und Schüler fest.

Studien aus Amerika<sup>23</sup>, wo sich ab Mitte der 1970er-Jahre eine intensive Integrationsforschung zu etablieren begann, zeigen relativ eindeutig, dass sich die Sonderbeschulung auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler nicht positiver auswirkt als Regelklassenunterricht ohne jegliche Unterstützung durch eine Schulische Heilpädagogin, bzw. einen Heilpädagogen oder andere sonderpädagogische Massnahmen (ebd.). Madden und Slavin (1983, zit. nach ebd.) differenzieren diese Aussage noch dahingehend, dass sie, gestützt auf ihre Untersuchungsergebnisse, für Kinder mit einem IQ im oberen Bereich der Lernbehinderung einen Verbleib in der Regelklasse empfehlen, aber bei Kindern mit niedrigem IQ bei einer Sonderschulzuweisung eine bessere Leistungsentwicklung prognostizieren. Als Gründe für die ineffiziente Wirkung der Sonder- und Hilfsschulen im kognitiven Bereich werden

---

<sup>21</sup> Als Basis für diesen Überblick diente mir die Zusammenstellung von Bless (1995), die nach wie vor den umfassendsten und differenziertesten Überblick gibt, gerade was die Forschungsaktivitäten in der Schweiz betrifft. Aktuelle Ergebnisse und/oder relevante Ergebnisse aus dem Ausland, werde ich ergänzen. Zur Problematik der Übertragbarkeit von Ergebnissen aus Schulsystemen verschiedener Länder vgl. Haeberlin et al. (1990, 108f.).

<sup>22</sup> Dieses Ergebnis trifft auf die Schulleistung, auf den soziometrischen Status, die Einschätzung der Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, die Schullust und das Begabungskonzept zu.

<sup>23</sup> Auf Grund der Unvergleichbarkeit der Schulsysteme, Lehrpläne, Inhalte und allenfalls sogar des Verständnisses von Lernbehinderung, sind diese Untersuchungen hinsichtlich der Übertragbarkeit der Daten auf hiesige Verhältnisse mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln.

die zu wenig auf lernschwache Schülerinnen und Schüler zugeschnittenen Lehrpläne, eine grössere Gewichtung sozial-emotionaler und lebenspraktischer Aspekte gegenüber den kognitiven Förderung und die Häufung von Schülerinnen und Schülern mit geringer Arbeitsmotivation und Disziplinproblemen angeführt.

Gegenüber den Sonder- und Hilfsschulklassen gleich gute oder gar bessere Leistungsfortschritte in Regelklassen zeigen integrierte Schülerinnen und Schüler diese gemäss amerikanischen Studien, wenn sie mit speziellen Massnahmen im integrativen Bereich ausgestattet werden (vgl. ebd.). Bless (1995) weist nach, dass integrierte Kinder des zweiten Schuljahrs, die von einer Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen innerhalb der Regelklasse zusätzlich gefördert wurden, signifikant grössere Lernfortschritte in Mathematik und Sprache erreichten, als vergleichbare Kinder in Regelklassen ohne heilpädagogische Unterstützung. „Dieser Unterschied lässt sich bereits nach 20 Schulwochen deutlich erkennen“ (ebd., 164).

Im Vergleich der Lernleistungen homogener und heterogener Lerngruppen scheinen leichte Vorteile für eine heterogene Klassenzusammensetzung zu sprechen (Fraser, Walberg, Welch & Hattie 1987; Haeberlin et al. 1990; Wocken 1999; Kronig 2000). Allerdings ist es nicht so, dass heterogene Lerngruppen an sich bereits lernfördernd sind, es spielt eine Rolle, wie gut die zur Verfügung stehende Vielfalt für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann (Wocken 1999).

## **2. Sozial-emotionaler Bereich**

Nach Haeberlin et al. (1990) nehmen Kinder mit Lernbehinderungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Klasse eine ungünstigere soziale Position ein<sup>24</sup>. Als Gründe dafür führt Bless (1995) mangelnde soziale Anpassungsfähigkeit (z.B. Fehlverhalten, Aggressivität, Streitereien) an. Zudem scheinen die Intelligenz, der Grad der Lernbehinderung, das äussere Erscheinungsbild, auffällige Merkmale oder Verhaltensweisen und das Selbstwertgefühl wichtige Rollen zu spielen. Die gleichen Variablen bestimmen übrigens auch den Rang der Beliebtheit in Sonder- und Hilfsschulklassen.

Die ungünstigere soziale Position innerhalb der Klasse manifestiert sich darin, dass integrierte Lernbehinderte häufiger abgelehnt werden und weniger beliebt sind, sich selbst weniger gut in die Klasse integriert einschätzen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und ein schlechteres Befinden innerhalb der Klasse haben als Kinder in der Sonder- oder Hilfsschule (vgl. Haeberlin et al. 1990). Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob die ungünstigere Positionierung innerhalb der Klasse wirklich auf die Lernbehinderung zurückführen lässt, oder ob hier nicht sekundäre Faktoren eine zentrale Rolle spielen. So weist auch Preuss-Lausitz (1990) nach, dass Mittelschichtkinder beliebter sind als Kinder der Unterschicht, Mädchen beliebter als Jungen, deutsche Schüler beliebter als ausländische<sup>25</sup> und Einzelkinder beliebter als Geschwisterkinder. „Das – statistisch – beliebteste Kind ist also das deutsche Mittelschichtmädchen als Einzelkind“ (ebd., 106).

Preuss-Lausitz (ebd.) zeigt, dass die integrierten Kinder seiner Untersuchung, für die sich ebenfalls eine ungünstige Positionierung ergeben hatte, durchgängig der

---

<sup>24</sup> Bless (1995) führt über zwanzig internationale Studien an, die diesen Sachverhalt ganz oder teilweise bestätigen.

<sup>25</sup> Dies gilt entsprechend auch für Schweizerkinder (vgl. Eckhart 2002).

Unterschicht angehörten, Geschwisterkinder, überwiegend männlich und überwiegend deutsch waren. Das bedeutet, dass drei Faktoren dafür sprechen, dass ihre Beliebtheit, unabhängig von einer Behinderung, eher gering sein dürfte.

Integrierte Kinder mit anderen Behinderungen (Sehbehinderung, Schwerhörigkeit) nehmen keine signifikant schlechtere Position ein (Bless 1995).

Eng verknüpft mit Fragen der Schulleistung ist die Frage nach der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit (Graumann 2002).

Gestützt auf verschiedene empirische Untersuchungen stellt Bless (1995) fest, dass die Wirkungen im emotionalen Bereich, untersucht am generellen Selbstkonzept und am Begabungskonzept, bei integrierten Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern *und* im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern in Sonder- und Hilfsschulklassen schlechter ausfallen: Integrierte Schülerinnen und Schüler weisen ein signifikant niedrigeres Begabungskonzept auf. Bei Schülerinnen und Schülern in Sonder- und Hilfsschulklassen nimmt das hohe Begabungskonzept gegen Ende der Schulzeit ab, was den Schluss zulässt, dass das Begabungskonzept dem Bezugsgruppeneffekt unterliegt (Graumann 2002; Randoll 1991).

In Bezug auf die gesellschaftliche Integration bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung in Integrationsklassen zwar im Vergleich über ein schlechteres, gemessen am gesamtgesellschaftlichen Kontext aber über ein realistischeres Begabungskonzept verfügen (Haeberlin et al. 1990).

Die Ergebnisse zum generellen Selbstkonzept sind widersprüchlich. Es kann keine eindeutige Aussage gemacht werden (Graumann 2002).

Randoll (1991) stellt fest, dass es neben den Lernbehinderten weitere spezifische Schülergruppen gibt, die offiziell als ‚Nichtbehindert‘ gelten, aber in Bezug auf die selbsteingeschätzte soziale und leistungsbezogene Integration, wie auch in Bezug auf die fremdeingeschätzte leistungsbezogene und emotionale Integration ebenfalls weniger gut oder vergleichbar mit integrierten Kindern abschneiden. „Würde man aufgrund der Ergebnisse mit Rekurs auf die pessimistischeren Befunde aus den Selbst- und Fremdbeurteilungen die schul- bzw. bildungspolitische Konsequenz ziehen, dass Lernbehinderte aufgrund ihrer sozialen, leistungsbezogenen und emotionalen ‚Desintegration‘ in integrativen Klassen besser in der Sonderschule beschult werden sollten, dann müsste dies auch für ‚Nicht-Behinderte‘ mit Verhaltensauffälligkeiten und Teilleistungsstörungen zu fordern sein“ (ebd., 255f.).

### **3. Kosten**

Zum Vergleich der finanziellen Aufwendungen führte Zutter (1990) eine Kostenvergleichsrechnung durch. Verglichen wird eine Hilfsschule im Kanton Fribourg mit einer Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe im gleichen Kanton.

Zur Berechnung der Kostenunterschiede wurden fünf Kostenarten ausgewählt (nach ebd., 447):

1. die Löhne der Lehrpersonen, weil in beiden Schulmodellen unterschiedliche Lehrkräfte eingesetzt werden
2. die Gebäudeaufwendungen, weil die beiden Modelle unterschiedliche Raumstrukturen erfordern

3. die Transportkosten der Schüler, weil beim Hilfsschulmodell ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Ortswechsel vornehmen müssen
4. die Reisekosten der Heilpädagogischen Schülerhilfe
5. die Aufwendungen für Schulpsychologische Abklärungen, weil auf Grund der präventiven Wirkung der Heilpädagogischen Schülerhilfe mit einer Abnahme der Schulpsychologischen Abklärungen gerechnet werden kann<sup>26</sup>

Der Kostenvergleich ergab für die beiden Modelle kaum Unterschiede. Pro Kind und Jahr können im Modell mit Heilpädagogischer Schülerhilfe 419.-Franken eingespart werden, was 3,3% der Gesamtaufwendungen entspricht.

Zwei Aspekte sind diesbezüglich zu berücksichtigen:

1. Bei der untersuchten integrierenden Schulform im Kanton Fribourg handelt es sich um ein Setting, das unter relativ guten Bedingungen realisiert wurde, „so dass diese nicht als ‚integrative Billiglösung‘ betrachtet werden kann“ (Bless 1995, 32).
2. Die langfristigen Kostenfolgen wurden in diese Berechnung nicht miteinbezogen. Unter Berücksichtigung der langfristigen Wirkungen der Integration (vgl. Riedo, 2000) kann vermutet werden, dass sich bei Einbezug des volkswirtschaftlichen Nutzens deutliche Vorteile für die integrierte Lösung ergeben dürften.

#### **4. Einstellung der Eltern**

Trotz unterschiedlicher sozialer und behinderungsspezifischer Zusammensetzungen konnte in verschiedenen Elternbefragungen eine ausserordentlich hohe Übereinstimmung in der positiven Bewertung der integrativen Praxis festgestellt werden (vgl. Preuss-Lausitz, 1999). „Eltern behinderter wie nichtbehinderter Kinder sind von den fördernden und erzieherischen Wirkungen auf ihre Kinder sehr angetan, und zwar mit wachsender Erfahrung immer mehr“ (ebd., 301).

Interessant ist auch, dass die Einstellung der Eltern mit zunehmender Distanz zu Integrationserfahrungen weniger positiv beurteilt wird. So äussern die Eltern von Kindern mit einer Behinderung in einer Integrationsklasse die positivste Einstellung, gefolgt von den Eltern nicht-behinderter Kinder in Integrationsklassen, dann die Eltern von Regelklassenkinder die parallel zu Integrationsklassen geführt werden und zum Schluss die Eltern von Schulhäusern ohne Integrationsklassen (Bless 1995).

Mit den integrativen Erfahrungen verändern sich auch die Erwartungen der Eltern an die Pädagogik im Allgemeinen und an die Schule im Besonderen. So zeigt Boban (1992), dass Eltern integrativer Gesamtschulklassen mit integrativer Grundschulerfahrung eine Schule mit einer anderen Pädagogik und anderem Unterricht wollen. Dieser soll einerseits bestimmt sein von sozialem Lernen in der Gemeinschaft der (heterogenen) Lerngruppe und auf der anderen Seite individuelle Förderung anbieten, die allen Kindern zu Gute kommt.

---

<sup>26</sup> Dieser Posten musste später von der Untersuchung ausgeschlossen werden, da sich aus strukturellen Gründen und auch auf Grund fehlender langfristiger Erfahrungen diese Vermutung nicht mit Zahlen belegen liess.

## 5. Langzeitwirkung

Wenn wir die Vorbereitung von jungen Menschen auf das selbständige Leben in der Gesellschaft als Grundaufgabe der allgemeinen Schulpflicht betrachten, so muss der Langzeitwirkung von integrativen Massnahmen eine besondere Aufmerksamkeit gelten. Allerdings präsentiert sich die entsprechende Forschungslage äusserst dürftig. Bless (1995) bilanziert in einer vorläufigen Annahme, dass die Sonder- und Hilfsschulen die Erwartungen der Gesellschaft bezüglich Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen auf die nachschulische Lebenssituation nicht zu erfüllen vermögen.

„Sowohl die Befunde über die berufliche und ausserberufliche Integration als auch über die psychosoziale Situation zeigen, dass nur ein sehr geringer Unterschied zwischen beiden Versuchsgruppen existiert. So lässt sich z.B. tendenziell eine etwas grössere Zufriedenheit der ehemaligen Sonderschüler(innen) mit bescheidenen Lebensverhältnissen und ein etwas eingeschränkter Interaktionsumfang der Frauen, die die Sonderschule besucht hatten, feststellen. Diese Befunde stützen zwar die Aussagen jener Autoren, die für die Sonderschulabgänger im nachschulischen Leben die grosse Gefahr einer sozialen Isolation sehen (...), sie widerlegen jedoch auf ganz eindeutige Weise die Annahmen der Sonderschulbefürworter, dass die speziell beschulten Lernbehinderten im späteren Leben besser in die Gemeinschaft integriert wären als jene, die keine heilpädagogische Betreuung erfahren haben“ (Hauer 1990, 347).

Bezogen auf die längerfristige Entwicklung von Jugendlichen mit einer Lernbehinderung erweist sich die Studie von Riedo (2000) als sehr aufschlussreich. Er hat 68 junge Leute nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit befragt, je hälftig hatten diese die Schulzeit integriert, bzw. in einer Hilfs- oder Sonderschule absolviert. Die Befragten entstammten allesamt der Stichprobe der INTSEP-Studie, die an der Universität Fribourg durchgeführt wurde<sup>27</sup>. Alle Beteiligten gehörten als Primarschülerinnen und Primarschüler zum schulleistungsschwächsten Sechstel der Gesamtstichprobe und wiesen einen IQ zwischen 70 und 100 auf (vgl. Haeberlin et al. 1990, 204ff.).

Die Ergebnisse werden fokussiert auf die Berufslaufbahn vorgestellt.

Tab. 1 gibt einen Überblick über das gewählte Ausbildungsniveau nach der obligatorischen Schulzeit.

Schulform	Integriert	Separiert	TOTAL
Ohne Ausbildung	2	7	9
Anlehre	0	6	6
Lehre	29	22	51
Mittelschule	1	1	2
TOTAL	32	36	68

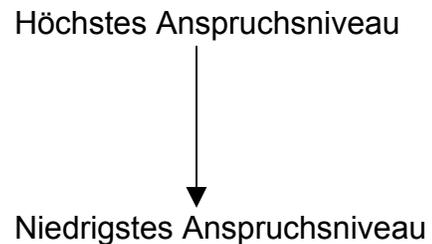
Tab. 3.1: Gewähltes Ausbildungsniveau nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit (Riedo 2000, 189).

Wenn man das Anspruchsniveau der ersten Berufsausbildung nach Schulabschluss betrachtet, dann stellen wir fest, dass sich vormals integriert unterrichtete Jugendliche signifikant ( $p=.0306$ ) von ihren Kolleginnen und Kollegen unterscheiden: Sie absolvieren eine anspruchsvollere Ausbildung. Dieser Unterschied lässt sich auch mehrere Jahre später in ähnlichem Mass nachweisen (ebd., 185ff.).

<sup>27</sup> Die entsprechenden Ergebnisse wurden von Haeberlin et al. (1990) publiziert.

Unterteilt man die Gruppe der vormals separierten Jugendlichen nach dem Zeitpunkt der Separierung<sup>28</sup>, so ergeben sich folgende signifikanten ( $p=.0030$ ) Unterschiede in der Höhe der gewählten Ausbildung:

1. Integrierte Schulform
2. Separierung nur auf Primarstufe
3. Separierung nur auf Sekundarstufe
4. Separierung auf beiden Stufen



Diese Unterschiede lassen die Vermutung zu, dass der Zeitpunkt der Separierung einen Einfluss auf die Berufswahl hat.

In der Diskussion der Ergebnisse weist Riedo darauf hin, dass hinsichtlich der Qualifikations- und der Selektionsfunktion gewisse Unterscheidungen zwischen den schulischen Organisationsformen gemacht werden müssen (vgl. Riedo, 2000, 198ff.). Wenn auch die hohe Erfolgsquote auf der Sekundarstufe 2 den Anspruch der Qualifizierung einzulösen scheint, so zeigt sich beim Vergleich der beiden untersuchten Gruppen doch, dass die Selektionsfunktion sehr stark wirkt: „Die als Qualifikationsinstrument gedachte Sonderbeschulung wirkt sich in der Ausbildungslaufbahn und im Selbstbild der Befragten als (Selbst-)Dequalifizierung aus. Die Hauptziele der Sonderbeschulung für ‚Lernbehinderte‘ (IEDK 1982) können im Vergleich zu integrativen Schulformen nicht oder nur teilweise erreicht werden“ (ebd., 198).

Insgesamt stellt Riedo einen dringenden Forschungsbedarf im Bereich der nachschulischen Ausbildung fest. Insbesondere im Bezug auf die Berufsschule seien viele Zusammenhänge noch nicht erforscht (vgl. ebd.).

### 3.3 Schlussfolgerungen

In den vergangenen Jahren ist es der Wissenschaft sicher gelungen aufzuzeigen, dass sich verschiedene Ängste, die die schulische Integration immer wieder begleitet haben, wie bspw. die Benachteiligung der nicht-integrierten Schülerinnen und Schüler durch ein generelles Absinken des Bildungsniveaus oder die Angst, Integration verursache höhere Kosten, nicht bestätigt haben.

Damit sind auch die grundsätzlich geführten Pro- und Contra-Diskussionen einer inhaltlichen Diskussion gewichen. Das bedeutet nun aber keineswegs, dass sämtliche Bedenken und Vorbehalte gegenüber integrativen Massnahmen, geschweige denn die strukturellen Hindernisse ausgeräumt wären.

Bilanzierend stelle ich nun dar, wie ich die integrative Unterrichtspraxis selbst und das Umfeld auf der Ebene der Gesellschaft und der Schule wahrnehme und werde Schlussfolgerungen ableiten, die für die Interpretation der Forschungsergebnisse relevant sind.

<sup>28</sup> Nur Primarstufe separiert/nur Sekundarstufe separiert/beide Schulstufen separiert.

Schulische Integration hat ihr Ziel letztlich nicht in der Schule selbst, sondern in der *Gesellschaft*. Es geht um „die gesellschaftlich-berufliche Eingliederung Behinderter in das soziale Gesamt“ (Haeberlin et al. 1990, 27f.). Auf diesem Hintergrund bildet die Salamanca-Deklaration mit ihrer Forderung nach einer gemeinsamen Bildung für alle (UNESCO 1994) und ganz besonders das neue Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen der Menschen mit Behinderungen (Behindertengesetz) gewissermassen den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule, Integration umzusetzen<sup>29</sup>.

Für die Gesellschaft bedeutet das zweierlei. Auf der einen Seite hat sie die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen, was bspw. auf der Ebene der Schulgemeinden durch Pensenzuteilungen geschieht. Hier entsteht allerdings eine erste, ganz zentrale Schwierigkeit: Mit der Ressourcenzuteilung ist noch nicht bestimmt, welche Leistungen die Schule damit zu erbringen hat. Je nach eigenen persönlichen Idealvorstellungen kann das dazu führen, dass Lehrpersonen zunehmend das Gefühl bekommen, dem eigentlichen Anspruch der Integration nicht mehr gerecht werden zu können. Das unbestimmte Verhältnis von Ressourcen zu damit verbundenen Leistungen kann dazu führen, dass Lehrkräfte, gemessen an den zur Verfügung stehenden Mitteln, zu viel von sich selbst erwarten, an diesen Erwartungen zerbrechen und sich unter Umständen sogar eine Rückkehr zum segregierenden Unterricht wünschen.

Meines Erachtens wäre es nötig, dass die gesellschaftlichen Erwartungen klarer ausformuliert werden. Durch eine solche Operationalisierung wäre eine Annäherung an eine Vergleichbarkeit der Integrationsleistungen möglich und die dafür jeweils nötigen Ressourcen liessen sich besser bestimmen.

Eine zweite Konsequenz der gesellschaftlichen Beauftragung der Schule ist die Pflicht, ehemals integrierten Schülerinnen und Schülern entsprechende Lebenschancen zu bieten. Die Untersuchungen zur Langzeitwirkung (vgl. oben) haben gezeigt, dass integrierte Schulabgänger erfolgreich(er) ins beruflich-gesellschaftliche Leben haben einsteigen können. Dieser Anspruch kann damit grundsätzlich als erfüllt betrachtet werden. Ein Gegenbeispiel bildet allerdings die Tatsache, dass Migrantinnen und Migranten überdurchschnittlich unter der Jugendarbeitslosigkeit zu leiden haben. Integrationsleistungen der Schule drohen so zu verkümmern. Die Aufwendungen verlieren ihre Legitimation, wenn nicht sichergestellt werden kann, dass die Ergebnisse (Kompetenz in der Landessprache, Kulturkenntnisse, Partizipationsfähigkeit etc.) auch einen entsprechenden Anwendungsbereich finden.

Meines Erachtens muss schulische Integration begleitet werden von einer gesellschaftlichen Diskussion zur sozialen Integration<sup>30</sup>. Und damit meine ich eine Diskussion, die über das Neben- oder Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung hinaus geht. Integration muss als „bejahte und gewollte Heterogenität“ (Wocken 1987a, 70) gelebt werden.

---

<sup>29</sup> Wörtlich verlangt Absatz 2 von Artikel 20 des besagten Gesetzes: „Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.“

<sup>30</sup> Der Begriff *soziale Integration* wurde ursprünglich auf ethnische Minderheiten (v.a. in den USA), später auch auf Gastarbeiter(-kinder) und erst in neuerer Zeit auf Behinderte angewendet. Soziale Integration ist demnach nicht ein Begriff, der von der Sonder- und Heilpädagogik forciert wurde, diese suchte ihre Identität in der Nachkriegszeit deutlich in der Auseinandersetzung mit dem Besonderen, also mehr in der Separation (vgl. Kobi 1999).

Ich erachte es für die schulische Integration als ganz entscheidend, wie gut es der Gesellschaft gelingt, unterschiedlichste Menschen ins Gesamtsystem Gesellschaft zu integrieren. „Je selbstverständlicher eine Gesellschaft Menschen, die in auffälliger Weise vom Mittelmaß abweichen, akzeptiert, toleriert und ihnen Normalität zubilligt, desto lockerer wird sie auch mit der Frage der Heterogenität in der Schule umgehen können“ (Graumann 2002, 10). Denn: „Die Schule spiegelt die Gesellschaft wider und hat den Auftrag, die Menschen in ihr zu bilden und auf ein Leben in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft vorzubereiten. Wo könnte sie das besser als in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe“ (ebd., 7).

In nächster Zukunft dürfte sich auf gesellschaftlicher Ebene die Frage immer deutlicher stellen, ob auch Kinder und später Jugendliche mit geistiger Behinderung in die Regelklassen integriert werden sollen. Was sich in anderen europäischen Ländern bereits gut etabliert hat, ist in der Schweiz immer noch die Ausnahme: Engagierte Eltern ergriffen in den vergangenen Jahren verschiedentlich die Initiative und regten an ihrer jeweiligen Schule die Integration ihrer Kinder in den Regelunterricht an. Die entsprechenden Rahmenbedingungen mussten bilateral ausgehandelt werden und in der Regel wurde eine Integration ‚auf Zusehen hin‘ vereinbart. Ein Recht auf Integration wird in diesen Fällen kategorisch verneint.

Durch solche punktuell auftretenden Versuche verfügen wir in der Schweiz nicht über eine ausreichende Datenbasis für gesicherte empirische Aussagen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

Wie bereits erwähnt, kommt der *Schule* die Aufgabe zu, durch integrativen Unterricht die gesellschaftliche Integration zu unterstützen, bzw. vorzubereiten. Integration wird auf dieser Ebene zum Mittel und umfasst die Massnahmen zur gemeinsamen Gestaltung des schulisch-erzieherischen Bereichs.

Integrative Massnahmen werden damit zur Technik, mit der soziale Integration hergestellt wird. Werden die Ziele nicht erreicht, so müssen die Mittel als untauglich angesehen werden. Gegen diese Verknüpfung plädiert allerdings Kobi (1999, 75ff.). Er thematisiert nicht weniger als sieben Dimensionen der Integration<sup>31</sup>, die er kritisch analysiert und die ihn zum Schluss kommen lassen, dass :

*„-Integration keine Methode, kein Heilverfahren darstellt, das nach irgendwelchen Erfolgskriterien evaluiert (falsifiziert/verifiziert) werden könnte, sondern dass*

*-Integration eine Lebens- und Daseinsform (hier im speziellen Fall zwischen Behinderten und Nichtbehinderten) bezeichnet, für oder gegen die sich die Gesellschaft und deren Untersysteme (wie schulische Institutionen z.B.) entscheiden können und daher als solche situativ und temporal auch frei wählbar bleiben muss“ (ebd., 79).*

Dieses Fazit löst die technologische Beziehung zwischen Ziel und Mittel auf. Integration lässt sich nicht herstellen, sondern gesellschaftliche Untersysteme können sich lediglich für sie (oder gegen sie) entscheiden. Diese Ansicht bildet auch das Fundament für Aussagen wie: „Integration kann nicht verordnet werden“ (Born 2003, 5) oder „Integration gelingt (...) wenn keine Personen zu integrativer Arbeit verpflichtet werden, welche nicht überzeugt und begeistert davon sind“ (ebd., 10)<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Es sind dies: Prozess vs. Zustand, Methode vs. Ziel, individuelle vs. soziale Angelegenheit, Vorgabe vs. Aufgabe, parzellierbare vs. ganzheitliche Daseinsform, Struktur vs. Wert, intentionale vs. koexistentielle Lebens- und Daseinsgestaltung (Kobi 1999, 75ff.).

<sup>32</sup> Vgl. dazu die Replik von (Thommen 2003).

Das bedeutet weiter, dass Menschen, die integriert werden wollen (bzw. ihre Eltern, Partner etc.), lediglich die Möglichkeit haben als Bittsteller aufzutreten. Sie sind letztlich der Entscheidungsmacht einzelner Personen (nämlich derjenigen, die mit den entsprechenden Massnahmen betraut werden sollen) ausgeliefert. Diese entscheiden sich für oder eben gegen sie. Auf diesem Hintergrund droht der schulischen Integration eine gewisse Willkür. Je nach Stimmung oder nach Belastungslage (bspw. bevorstehende, bildungspolitisch verordnete Reformen) nimmt die Integrationsbereitschaft zu oder ab. Gewisse grundlegende Zweifel an der Integrationsfähigkeit der Schule (Moser Opitz et al. 2001) sind auf diesem Hintergrund nachvollziehbar.

Es ist nötig, schulische Integration auf der Ebene der Schule klar zu definieren. Leitbilder, Schulprofile oder -programme bieten dazu sehr gute Möglichkeiten. Damit kann für die schulische Integration eine gewisse Kontinuität gewährleistet werden. Die integrativen Massnahmen einer Schule können unabhängig von den jeweils betroffenen Lehrpersonen und von Stimmungsschwankungen als gesichert angenommen werden.

Ein in der Schweiz nach wie vor schlecht bearbeiteter Themenbereich ist das Verhältnis zwischen den bestehenden Sonder- und Hilfsschulen und integrativen Schulformen. Momentan gibt es kaum Indizien, die auf eine Intensivierung der Zusammenarbeit hinweisen würden. Ich erachte das schlichte Nebeneinander dieser Schulformen für unbefriedigend. Dass sich segregierende Schulformen durch schulische Integration ersetzen lassen, muss nach aktuellem Kenntnisstand als Irrmeinung beurteilt werden: Integrative Schulformen führen nicht zu einer Verminderung der Anzahl Kinder in den Sonderklassen und Sonderschulen, sondern erreichen ganz offensichtlich ein neues Klientel<sup>33</sup> (Milic et al. 1999).

Meines Erachtens wäre es dringend nötig, ein konstruktives Miteinander dieser Schulformen zu entwickeln. Dieses müsste als komplementäres Verhältnis gedacht werden, das heisst, je nach Situation und auch Wunsch der Betroffenen sollte eine Lösung entwickelt werden, die die Stärken der beiden Schulformen in jeweils optimaler Art und Weise nutzt. Gewinnen würden meines Erachtens dabei nicht nur die Betroffenen, sondern auch die beiden Schulformen, sei es dadurch, dass durch den fallbezogenen Diskurs Kenntnisse und Know-how ausgetauscht würden, dass Synergien genutzt werden könnten oder dass sich beide Schulformen neue Tätigkeitsbereiche erschliessen könnten. So scheint mir bspw. eine gezielte Weiterentwicklung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung im grösseren Rahmen nur in einer Kooperation beider Schulformen möglich und sinnvoll zu sein.

Integration ist dauernd in Bewegung, ein fortwährender Prozess, der immer wieder neu gestaltet werden muss. Damit ist auch ein Auftrag an die Wissenschaft verbunden, diese Entwicklung zu begleiten, zu reflektieren und Wissen zu generieren, das einerseits hilft, nötige Entwicklungsschritte zu antizipieren, entsprechende Massnahmen in der Aus- und Weiterbildung vorzunehmen und die Wirkungen integrativer Massnahmen zu bewerten. Schulische Integration entwickelt sich noch zu stark durch die Erfahrungen einzelner Lehrpersonen. Da werden wichtige Erkenntnisse gewonnen, die die jeweilige Schule, zum Teil gar das jeweilige Schulzimmer nie verlassen. Sämtliche Lehrkräfte sind

---

<sup>33</sup> Eine mögliche Hypothese zur Erklärung könnte sein, dass die integrativen Massnahmen von den Lehrpersonen durchaus als Entlastung wahrgenommen werden. Und da mehr Kinder oder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Unterstützung generieren, führt das auch zu mehr Entlastung im Unterricht.

gezwungen, Integration immer wieder selbst und neu zu erfinden. Ich bin überzeugt, dass es mit wissenschaftlichen Methoden möglich ist, Wissen zu generieren, das über die spezifischen Bedingungen und Eigenarten einzelner Schulen oder Klassen hinausgeht und als vermittelbares Wissen für die Aus- und Weiterbildung aufgearbeitet werden kann.

Was Salamanca-Deklaration, Schulleitbilder und Integrationsprojekte bezogen auf die schulische Integration letztlich Wert sind, entscheidet sich im *Unterricht* und dort ganz besonders im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, bzw. zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen. Denn Integration ist ein „labiles Fließgewicht (...), das in jedem Moment durch Interaktion neu hergestellt werden muss“ (Kobi 1999, 77). Es geht darum, einen Prozess zu gestalten, der geprägt ist von Nähe, Akzeptanz und Partizipation und aus diesen Aspekten heraus eine integrative Wirkung entfalten kann.

Voraussetzung dafür ist in erster Linie, dass Lehrpersonen sich auf dieses Ziel einlassen. „Eine Integrationsklasse ist bejahte und gewollte Heterogenität“ (Wocken 1987a, 70) und damit nehmen die Lehrpersonen nicht nur ein erhöhtes Mass an Komplexität in Kauf, sondern sie verpflichten sich gewissermassen auch, die Vielfalt in der Klasse konstruktiv zu nutzen, obwohl gerade die Heterogenität und der Umgang mit ihr als belastender klasseninterner Faktor gesehen werden muss (vgl. Helmke & Weinert 1997).

Da sich ‚Bejahen‘ und ‚Wollen‘ kaum endgültig verordnen lassen, kann man die Forderung nach Freiwilligkeit von integrativem Engagement bei den Lehrpersonen nachvollziehen. Allerdings gibt es verschiedene andere Belastungsfaktoren (vgl. Forneck 2001) die zum Lehrerberuf gehören. Meines Erachtens machen gewisse dieser ‚Belastungsfaktoren‘ durchaus eine gewisse Herausforderung des Berufs aus<sup>34</sup>. Hier ist die Aus- und Weiterbildung gefordert. Sie muss die Lehrpersonen sehr gezielt auf den konstruktiven Umgang mit Heterogenität und komplexitätsbedingte Belastungen vorbereiten.

Das bedeutet nicht, dass Unterricht durch etwas Neues zu ersetzen ist. Integrativer Unterricht muss immer auch Unterricht bleiben, wo stabiles Wissen aufgebaut wird, wo Schülerinnen und Schüler, in gewissem Sinn auch effizient, in unsere Kultur eingeführt und sozialisiert<sup>35</sup> werden.

Unterschiedliche Verhaltens- und Leistungsmöglichkeiten machen es allerdings unmöglich, die Lernziele allgemein, also für das gesamte Leistungsspektrum festzulegen. Für Kinder mit besonderen Fähigkeiten und für Kinder mit eingeschränkten Fähigkeiten können allgemeine Zielformulierungen nicht gelten. Unterrichtserfolg kann also nicht mehr über das Erreichen der vorgegebenen Lehrplanziele definiert werden. Integrativer Unterricht kann dadurch in der bildungspolitischen Diskussion in einen Legitimationsnotstand geraten. Getätigte oder gewünschte Aufwändungen seitens der öffentlichen Hand lassen sich nicht mehr durch Unterrichtserfolg rechtfertigen.

---

<sup>34</sup> Verschiedentlich machte ich die Erfahrung, dass Lehrpersonen hohe Belastungen auszuhalten und ein hohes Engagement zu zeigen bereit sind, je direkter es mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu tun hat.

<sup>35</sup> Sozialisation bezeichnet den gesamten Prozess der Einordnung eines Heranwachsenden in sein gesellschaftlich-kulturelles Umfeld (vgl. Fröhlich, 1993).

Integration droht damit vor allem in wirtschaftlichen Krisenzeiten leichtfertig als ‚wünschbar aber nicht nötig‘ aus der Budgetplanung gestrichen zu werden.

Integration darf aber nicht beliebig werden. Auch wenn sich die Ziele nicht oder nur schwer mit den vorformulierten vergleichen und auch nicht mit einfachen Diagnoseverfahren bestätigen lassen, lässt sich doch eine gewünschte Wirkung beschreiben und auf diese hinarbeiten. Die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die integriert werden, wie auch deren Umfeld kann in der Regel sehr gut Auskunft über Gelingen oder Misslingen bestimmter Massnahmen Auskunft geben (vgl. Köbberling & Schley 2000). Integration ist damit nicht willkürlich, sondern wirkungsorientiert, wenn sie die Rückmeldungen der Betroffenen ernst nimmt und ihr Handeln daran orientiert.

Aus diesen Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass Integration, die mehr sein soll als „das organisatorisch gesicherte, äussere Beieinander von Behinderten und Nichtbehinderten“ (Haeberlin et al. 1990, 28) und die zusammen mit den Betroffenen die Qualitätssicherung vornimmt, hohe Anforderungen an die Professionalität der Regellehrpersonen und der Schulischen Heilpädagoginnen, bzw. Heilpädagogen stellt<sup>36</sup>. Dabei muss es im integrativen Unterricht ganz besonders darum gehen, mit Heterogenität umzugehen. Es muss Struktur gewonnen werden, ohne der Gefahr nachzugeben, Vielfalt und Einmaligkeit ‚einzuebnen‘, Klassen und Schülerinnen und Schüler in ein bestimmtes Schema zu pressen oder zu ‚homogenisieren‘.

Graumann (2002, 17) stellt sich die Frage, was denn mit mehr Homogenität in Schulklassen gewonnen wäre und kommt zum folgenden Schluss:

„Die Hochbegabten bleiben unter sich, die Behinderten bleiben unter sich, die deutschen Kinder, die Migranten. Das kann Vorteile haben, die hier nicht bestritten werden sollen. Die Hochbegabten erfahren Anregungen und werden ausschliesslich auf ihrem Niveau gefordert, die Behinderten werden nicht mit ‚Normalität‘ konfrontiert, die Migranten können in ihrer Sprache kommunizieren. Bringt sie das in ihrem Leben weiter? Schafft das Teamgeist, Empathie?

Wir machen grosse Reisen, wollen neue Länder, andere Menschen kennen lernen, weil wir uns damit die Erweiterung unseres geistigen und emotionalen Horizonts erhoffen. Dadurch, dass wir uns mit einem anderen Land, einer anderen Landschaft befassen, lernen wir uns selbst besser kennen, können uns in einen grösseren Zusammenhang stellen und verdichten damit unser Denken. Diese Chance, Menschen mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten, Interessen, Denkmustern und Denkstrategien im täglichen Miteinander kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinander zu setzen, bietet die Schule wie keine andere Institution“ (ebd.).

Die Autorin gewichtet damit das soziale Miteinander verschiedener Individuen sehr hoch und ist bereit, dafür Unter- und Überforderungen, Konfrontationen und Missverständnisse in Kauf zu nehmen. Nicht die reibungslose, individuelle Befriedigung steht im Zentrum ihrer Argumentation, sondern die Auseinandersetzung mit dem Andern, bisweilen auch dem Fremden. Sie will, dass die Kinder, Jugendlichen und die Lehrpersonen herausgefordert werden, um an diesen Situationen wachsen zu können. Sie erfahren mehr über andere und über sich selbst und ‚verdichten‘ dabei ihr Denken, indem sie ihre eigenen Vorstellungen, ihr Weltverständnis in einen neuen, ungewohnten

---

<sup>36</sup> Auf die Professionalisierung gehe ich weiter unten noch ausführlich ein. Für den Moment genügt es, professionelles Handeln als solidarische Praxis zu verstehen, in der der Klient dem Professionellen vertraut, dass dieser sein Können und sein Wissen zum bestmöglichen Nutzen des Klienten einsetzt, wobei diese Hilfen weder mechanisiert, noch standardisiert werden können, weil fallspezifisch gehandelt werden muss (vgl. Parsons 1999).

Kontext einbringen und prüfen, wie sich dieses Wissen dort bewährt, es eventuell durch Differenzierung oder Umstrukturierung aktualisieren und so ein neues, persönliches Weltwissen generieren. Zudem bieten heterogene Gruppen im Gegensatz zu homogenen eine Vielfalt an Lernanregungen mit sozialen und emotionalen Entwicklungsanreizen (Klafki 1985; Flössner 1974; Hopf 1974). Integrativer Unterricht ist Dünger für das Wachstum von Sozial- und Selbstkompetenz. Denn neben sozialpolitischen Ansprüchen von Gleichheit und Gleichberechtigung lässt sich aus lernpsychologischer Warte durchaus auch der Wert von Unterschiedlichkeit und Einmaligkeit begründen<sup>37</sup>.

Zusammenfassend geht es also darum, Unterricht zu gestalten, der allen Kindern und Jugendlichen eine möglichst optimale Entfaltung ermöglicht. Die Hauptproblematik stellen dabei die unterschiedlichen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der verschiedenen Schülerinnen und Schüler dar, die sich in unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Assoziationsfähigkeiten, in unterschiedlichen Kompetenzen in der Handlungsorganisation, der Handlungssteuerung, in unterschiedlichen Ausführungsfertigkeiten und unterschiedlichen Memorierfähigkeiten zeigen. Das führt dazu, dass Unterricht sehr komplex wird, dass es zu Auseinandersetzungen kommen kann, dass unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen. Das Lernen wird verlangsamt, anstrengend, zäh, widerborstig. Wocken (1999, 260) bringt es wie folgt auf den Punkt: „Homogene Lerngruppen erfordern einen geringeren pädagogischen Aufwand; sie sind weniger anfällig für pädagogische Kunstfehler und leichter zu unterrichten. Heterogene Gruppen sind pädagogisch mit grösseren Chancen, aber auch grösseren Risiken verbunden“.

Und noch etwas muss beachtet werden: Segregierende Massnahmen führen unweigerlich zu einem schleichenden Kompetenzverlust bei den Lehrpersonen (vgl. Eckhart 2002). Der Umgang mit Kindern mit Schulleistungsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten oder anderen besonderen Individuallagen ist anspruchsvoll. Gleichzeitig bietet die Auseinandersetzung mit den entstehenden Problemen den Lehrkräften aber auch die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu sammeln, diese zu reflektieren und so die eigene Kompetenz zu erweitern. Sie lernen dazu und entwickeln Kompetenzen, die hilfreich sind im Umgang mit Komplexität im Unterricht. Von diesem Wissen profitieren nicht nur die Kinder, an und mit denen die entsprechenden Kompetenzen entwickelt wurde, sondern auch der Rest der Klasse. Meine These ist, dass der Wegfall solcher Lernmöglichkeiten für die Lehrpersonen dazu führt, dass immer kleinere (in der Regel Lern- und Verhaltens-) Schwierigkeiten, und damit neue Schülerinnen und Schüler, als immer belastender empfunden werden. Diese These wird gestützt durch die Feststellung Graumanns (2002, 30): „Erfahrene LehrerInnen wissen (...), dass Probleme in einer Klasse meist nicht gelöst werden, wenn ein ‚störendes Element‘ ausgesondert wird, da sofort weitere ‚störende Elemente‘ auftauchen, die bisher offensichtlich ‚geschlummert‘ haben“.

Die Antwort auf Komplexität im Unterricht muss damit Kompetenzerweiterung der Lehrperson sein und nicht der Versuch, diese zu reduzieren.

---

<sup>37</sup> „Unter politischer Maximen werden Postulate von Gleichheit, Gleichberechtigung, Chancengleichheit, Akzeptanz des Verschiedenen als ‚gleichwertig‘, Vermeidung von Selektion, von Aussonderung erhoben. Unter lernpsychologischem Aspekt kann alternativ gefragt werden, ob ein gewisses Lerngefälle nicht als Lernanreiz ausnutzbar ist“ (Ahrbeck, Bleidick & Schuck 1997, 739).

Abschliessend lässt sich feststellen, dass im pädagogischen Diskurs die ideologisch geprägten Grabenkämpfe einer konstruktiven Auseinandersetzung um die Formen der Umsetzung gewichen sind<sup>38</sup>. Lehrpersonen sind gezwungen, das Zusammenleben sehr unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher zu gestalten. Forderungen, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Regelklassenunterricht zu fördern, haben sicher für eine erhöhte Sensibilität für die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gesorgt und mit der Verbesserung der entsprechenden Rahmenbedingungen, allen voran die Unterstützung durch eine sonderpädagogisch ausgebildete Fachperson, konnten Wege entwickelt werden, die sich insgesamt positiv auf die Qualität von Unterricht auswirken. Ich stelle fest, dass insbesondere bei den Lehrpersonen, die integrativ unterrichten, die Überzeugung sehr gross ist, dass es keine Alternative zur schulischen Integration gibt<sup>39</sup>. Vielmehr muss es darum gehen, den begonnenen Weg weiterzugehen, das bestehende Angebot ständig zu optimieren und insgesamt Integration als Herausforderung anzunehmen.

---

<sup>38</sup> Diese Aussage kann so für die Bildungspolitik nicht gemacht werden. Insbesondere konjunkturelle Schwankungen und der entsprechende Spardruck lassen die an sich überwundenen Diskussionen wieder aufflammen. Dabei stelle ich fest, dass die aktuelle Forschungslage, insbesondere was die Langzeitwirkung betrifft, oftmals schlicht ignoriert wird.

<sup>39</sup> Das hat bspw. auch mit der Einsicht zu tun, dass ein zunehmend ausdifferenzierteres und segregierendes Schulsystem an seine institutionellen Grenzen stösst (vgl. Eberhard, Joller-Graf, Lavanchy, Moulin & Thommen 2003): Ein immer grösserer Verwaltungsapparat wird nötig, um die einzelnen Subsysteme zu verbinden. Die soziale Eingebundenheit und die Identifikation schwinden. Es droht Entfremdung und Orientierungslosigkeit.

## 4. Unterricht

**Mit den Ausführungen zum Unterricht wird gewissermassen das zweite Standbein dieser Arbeit aufgebaut. Unterricht wird als institutionalisiertes Lernen und Lehren eingeführt.**

**Lernen gründet auf dem Denken, was bedingt, dass zuerst Klarheit über die neurophysiologischen Grundlagen gewonnen werden muss. Anschliessend wird es darum gehen, einen Lernbegriff zu entwickeln, der dem aktuellen, neurowissenschaftlichen Forschungsstand entspricht. Auf dieser Basis lassen sich dann Grundsätze für das Lehren herleiten.**

**Der Sprung von den Lehr-Lernprozessen zum Unterricht geschieht durch die Institutionalisierung, die massgeblich durch die Einbettung in den fachwissenschaftlichen Zusammenhang mit der Didaktik und der Methodik verbunden ist. Dabei gilt es nicht nur die Aufgaben und Funktionen dieser beiden Fächer zu bestimmen, sondern auch ihr Verhältnis zueinander.**

**In einem Exkurs zu Kompetenz wird es um einen Schlüsselbegriff für die Beschreibung der Ziele von Unterricht gehen.**

**Ein Exkurs zu Motivation wird den eigentlichen ‚Motor‘ des Prozesses in den Fokus nehmen.**

Unterricht bildet als „Prototyp organisierten Lehrens und Lernens“ (Kron 1994, 277) eine wichtige, wenn nicht die zentrale Stütze unseres Bildungssystems. Einerseits ist er stark geprägt von gesetzlichen Grundlagen: Der Staat begründet, definiert inhaltlich und organisatorisch und kontrolliert die Grundbedingungen (ebd.). Währenddem diese Einflüsse im konkreten Unterrichtshandeln von Lehrenden und Lernenden zum Teil kaum spürbar sind und sich die betreffenden Personen durch sie auch kaum belastet fühlen, sind sie in anderen Konstellationen auch im konkreten Unterricht sehr präsent und können – gerade für Lehrpersonen, aber unter Umständen auch für die Schülerinnen und Schüler – zu einem Belastungsfaktor werden. Durch die allgemeine Schulpflicht entstehen auf Verwaltungsebene personelle Einheiten von Lehrperson(en) und Lernenden. Diese bilden in gewissem Sinne eine Schicksalsgemeinschaft. Weder haben (in der Regel) die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler gewählt<sup>40</sup>, noch haben sich Schülerinnen und Schüler für eine bestimmte Lehrperson entschieden.

Andererseits ist Unterricht geprägt von der Organisation von Lehr-/Lernprozessen. Dieser Prozess kann nicht über Verordnungs- und Gesetzesartikel beschrieben werden. Vielmehr haben wir es hier mit einer offenen Problemstellung zu tun; Unterricht in der Gestalt eines Projekts (ebd.) und damit die Gestaltung von Unterricht als kreativ schöpferischer Akt oder gar als „Lehrkunst“ (vgl. Kozdon, 1984).

„Damit tritt die Orientierung am Entwicklungsfortschritt der Lernenden und an deren gesellschaftlichen und kulturellen Eingebundenheit in den Vordergrund und der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung entgegen“ (Kron 1994, 278).

---

<sup>40</sup> Ausnahmen bilden in Einzelfällen Schulübertritte an grösseren Schulen, bei denen Klassenzuteilungen dem Team der abnehmenden Lehrpersonen überlassen wird.

In diesem Kapitel werde ich Unterricht als sehr komplexe Organisation von Lehren und Lernen vorstellen, wobei ich das Lernen in den Mittelpunkt stelle: Das Lehren wird als Mittel gesehen, Lernen herzustellen. Dementsprechend werde ich anschliessend neuere Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften referieren, um auf dieser Basis einen Lernbegriff zu erarbeiten. Durch die Klärung der Frage, was Lernen ist und wie es zu Stande kommt, kann dann das Lehren angegangen werden, das einerseits im fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen der Didaktik und auf der anderen Seite im Bezugsrahmen der Methodik verarbeitet wird.

## 4.1 Physiologie des Denkens

Schule und Lernen werden mit keinem Organ stärker assoziiert als mit dem Gehirn. Ihm werden sowohl schulische Parforceleistungen verdankt („Superhirn“), es wird aber auch verantwortlich gemacht für Schulversagen und schlechte Noten („Dummkopf“).

Dass das Gehirn zentrale Schaltstelle für eingehende Informationen ist, diese verarbeitet und speichert und in der Konsequenz daraus auch unser Verhalten steuert, ist trivial. Die Neurowissenschaften haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Prozesse des Hirns genauer zu untersuchen, zu beschreiben und damit die Grundlagen zu schaffen, um die Rahmenbedingungen für Lernprozesse, ob im schulischen oder ausserschulischen Kontext, „lernfreundlicher“ zu gestalten. Und dass bei diesem Unterfangen ein Ende noch nicht abzusehen ist, zeigt die rasante Entwicklung in den letzten Jahren: Neue Erkenntnisse führen zu immer differenzierteren Modellen, relativieren bestehende Vorstellungen und verlangen Reaktionen. Und dies in einer Geschwindigkeit, mit der die Didaktik, die Lehrmittelindustrie, die Lehrerbildung und viele andere Institutionen rund um die Schule kaum mehr mithalten können.

Ich gebe nun einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand in den Neurowissenschaften<sup>41</sup> – wohl wissend, dass eine überblicksartige Darstellung weder der Fülle noch der Bedeutung dieses Forschungsfelds gerecht werden kann. Die Auswahl wird einerseits danach geschehen, wie relevant die Erkenntnisse für das Lernen im schulischen Kontext sind. Auf die detaillierte Schilderung bio-chemischer Prozesse wird in den Erklärungen zugunsten einer guten Verständlichkeit verzichtet.

Bei unserem Hirn handelt es sich um eine 1200 bis 1500 Gramm schwere Masse, die neben anderem aus bis zu 100 Milliarden Nervenzellen (Neuronen) besteht. Der grösste Teil davon entsteht beim Ungeborenen in den ersten Monaten einer Schwangerschaft. Nach und nach werden diese Zellen von hinten nach vorn und von unten nach oben (von den entwicklungsgeschichtlich älteren zu den jüngeren Teilen) miteinander verschaltet. Diese Entwicklung geschieht von der Umwelt weitgehend unabhängig und wird genetisch gesteuert.

Neben einer Zunahme von Verschaltungen entwickeln sich im ersten Lebensjahr, nun unter direktem Einfluss der Umwelt, Nervenzellen auch wieder zurück. Das hat den positiven Effekt, dass Signale direkter verarbeitet werden können. Es setzen sich leistungsfähige Nerven-Netzwerke durch, was sich zum Beispiel an der zunehmenden Geschicklichkeit der Hände feststellen lässt.

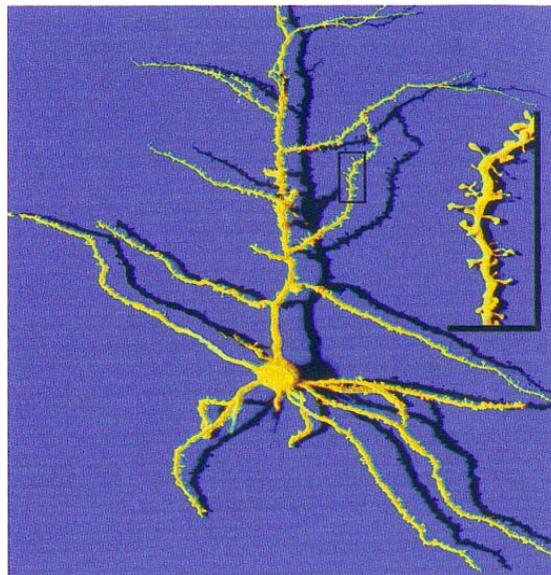
---

<sup>41</sup> Vergleiche dazu Deneke (1999), Edelmann (1996), Gasser (2000), Vester (1993), Kolb & Wishaw (1993) und Ratey (2001).

Die Hirnnervenzellen kann man sich als runde Gebilde vorstellen, die zwei Arten von Fortsätzen ausbilden (vgl. Abb. 4.1). Über das *Axon*, an dessen Ende sich die Synapse befindet, werden Informationen an andere Zellen weitergeleitet. Dort werden sie von den *Dendriten* aufgenommen. Die Verbindung geschieht entweder durch elektrische Impulse oder über chemische Botenstoffe. Um den Austausch möglichst umfassend sicher zu stellen, verknüpfen sich die Axone und die Dendriten miteinander. So kann eine Nervenzelle mit bis zu 10'000 anderen verbunden sein.

Wird nun eine Nervenzelle stimuliert, so kann sie auf zwei Arten reagieren: Entweder durch Erregung (man nennt das ‚feuern‘) oder durch Hemmung. Durch den Zustand ‚feuern‘ werden über Botenstoffe auch dahinter liegende Nervenzellen zum ‚Feuern‘ veranlasst. Bestimmte Informationen, bspw. ein Gesicht, entsprechen ganz bestimmten Mustern von erregten Zellen im Hirn. Dieses Muster kann später, sofern es abgespeichert wurde (s.u.) wieder erinnert werden. Wissenschaftler vermuten, dass zwei Faktoren für die dauerhafte Erinnerung wichtig sind:

1. Informationen werden immer wieder aktiviert und dadurch werden die Verbindungen stabiler.
2. Informationen werden durch eine grössere Anzahl von Nervenzellen repräsentiert und so sind die Signale insgesamt stärker.



**Abb. 4.1:** Ausschnitt einer Nervenzelle im Gehirn (Thimm 2002b, 71).

Unserem zentralen Nervensystem, zu dem neben dem Hirn auch das Rückenmark gehört, können nach Greenspan & Wieder (2001, 49) drei Funktionsbereiche zugeordnet werden:

1. Die Sensorische Reaktivität beschreibt, wie wir Informationen über unsere Sinne aufnehmen.

2. In der Sensorischen Verarbeitung werden die Informationen gedeutet.
3. In der Bewegungsplanung und –sequenzierung setzen wir unsere Gedanken und unseren Körper ein, um Reaktionen vorzubereiten und auszuführen.

Wenn diese drei Funktionsbereiche funktionieren, dann kommt es zu Feedbackschleifen: durch geplantes und realisiertes Verhalten hervorgebrachte Veränderungen der Situation werden wahrgenommen und beurteilt. Falls nötig werden neue Reaktionen geplant und umgesetzt. Ich werde nun ausführen, wie wir uns die Wahrnehmung und die Verarbeitung von Informationen unter physiologischen Gesichtspunkten vorzustellen haben und damit die Grundlage schaffen für die lernpsychologischen Ausführungen.

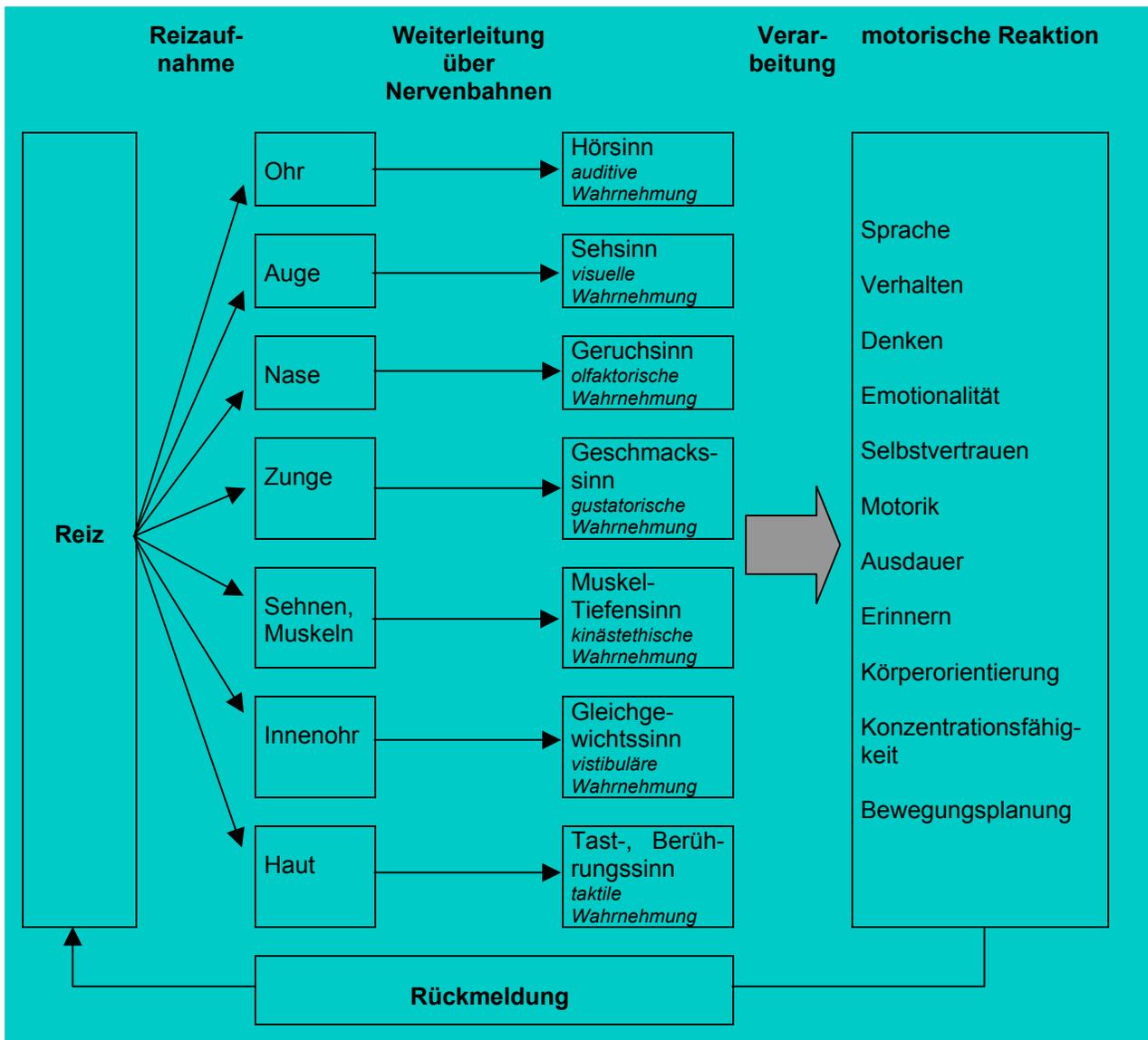


Abb. 4.2: Reizwahrnehmung, -verarbeitung und Reaktion als Feedbackschleife (nach Barth 2000).

Dem Menschen stehen (in der Regel) sieben Sinne zur Verfügung, mit denen er seine Umwelt wahrnehmen kann (vgl. Abb. 4.2): Für die taktile, die kinästhetische, die vestibuläre und die gustatorische Wahrnehmung ist es nötig, dass der Körper mit den Reizquellen in unmittelbarem Kontakt tritt. Man nennt die entsprechenden Sinne *Nahsinne*.

Die *Fernsinne* ermöglichen uns visuelle, auditive und olfaktorische Wahrnehmung. Für diese Wahrnehmungen ist ein direkter Kontakt nicht nötig (vgl. Barth 2000).

Unsere Sinnesorgane sind mit sogenannten *peripheren Rezeptoren* (Sinneszellen) ausgestattet, die Reize bspw. in Form von Licht oder Schallwellen in nervöse Impulse transformieren können. Diese Impulse werden spezifisch in elektrische, chemische und biochemische Signale verschlüsselt. In dieser Form gelangen die wahrgenommenen Informationen über die Nervenbahnen ins zentrale Nervensystem.

Das Rückenmark und der Hirnstamm sind dabei nicht nur wichtige ‚Zulieferer‘ von Impulsen, sondern übernehmen selber Aufgaben im Körper. Sie sorgen dafür, dass unser Organismus aktiv bleibt. Dazu gehören bspw. die Reflexe, die Atmung, die Regulation der Körperwärme oder auch unser Herzschlag.

Wahrnehmungsprozesse geschehen nicht nur ausserordentlich schnell, sondern auch parallel und via verschiedene Sinnesorgane gleichzeitig. Kommt hinzu, dass aufgrund der beschriebenen Feedbackschleife die Wahrnehmung von Reizen bereits beeinflusst wird (vgl. Barth 2000). Denn sogar ein derart fantastisches Organ, wie das Gehirn wäre überfordert, wenn es von allen Sinnesorganen immer sämtliche Reize erhalten würde. So ist es möglich, dass sich eine Schülerin im Unterricht auf die *Worte* der Lehrerin konzentriert und sie visuell *beobachtet*, gleichzeitig aber weder den spezifischen *Geruch* des Schulzimmers, noch den *Geschmack* des Bleistifts, auf dem sie kaut oder gar die *Berührungen* ihrer Kleider wahrnimmt. Die bewusste Zentrierung unserer Wahrnehmung auf einen eingeschränkten Teil aller möglichen Wahrnehmungen ist eine wichtige Teilkompetenz der Konzentrationsfähigkeit. Ich komme weiter unten darauf zurück.

Mit dem Eintreffen der Signale im Zentralnervensystem beginnt die Verarbeitung der Daten. So, wie sich das Gehirn im Laufe der Evolution immer wieder neue Hirnstrukturen auf die bestehenden aufgebaut hat und so immer komplexere und differenziertere Funktionen möglich machte, so werden die Informationen nun gewissermassen auf verschiedenen Ebenen verarbeitet (vgl. Abb. 4.3). Die unterste Ebene gehört dem Thalamus, den Basalganglien und dem Kleinhirn.

Der Thalamus nimmt im Zentrum die eingehenden Informationen entgegen und rückt sie in unser Bewusstsein. Dann werden sie weitergeleitet. Alles, was wir hören, sehen, schmecken oder fühlen geht beim Thalamus vorbei. Lediglich unser Geruchssinn, die Nase, verfügt über eine direkte Verbindung ins limbische System.

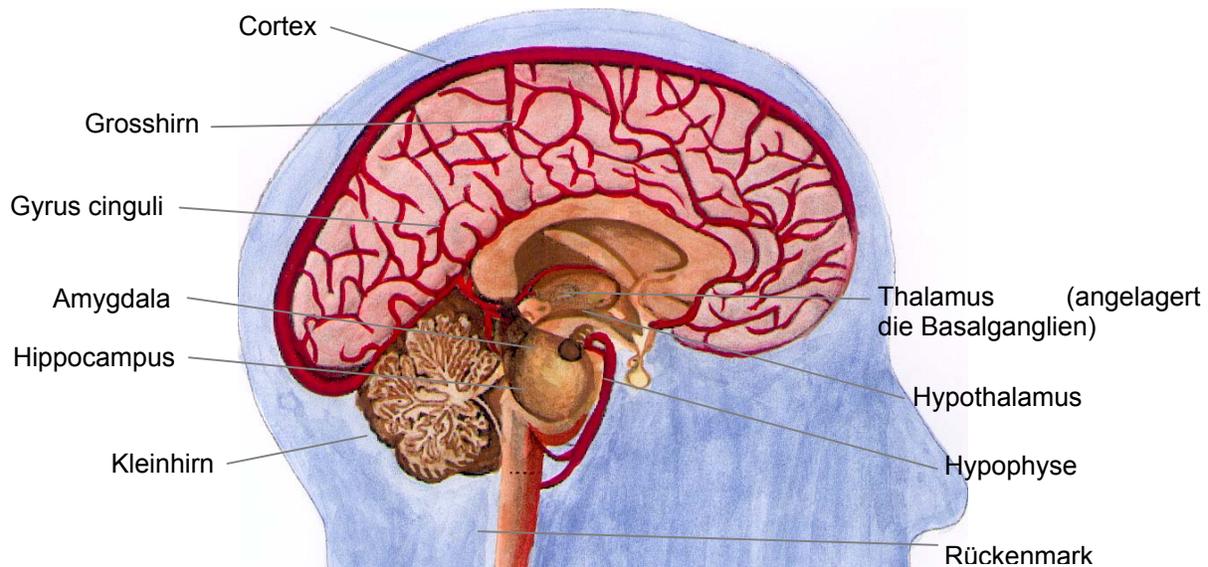
Die Basalganglien und ganz besonders das Kleinhirn steuern die Bewegungen unseres Körpers. Gewisse Programme sind in ihnen automatisiert, so bspw. das Treppensteigen, das Schuhe binden oder das Schalten beim Autofahren.

Eine Ebene höher gelangen die Informationen in die hinteren und seitlichen Regionen des Cortex<sup>42</sup>, bzw. im Zentrum ins limbische System.

---

<sup>42</sup> Der Cortex bildet die äusserste Schicht des Gehirns und fällt auf durch eine Vielzahl von Windungen und Furchen. Bei genauerem Hinschauen lassen sich anatomisch vier Teile (Lappen) unterscheiden: der Frontal-, der Temporal-, der Parietal- und der Okzipitallappen.

Dem limbischen System werden wichtige Funktionen im Bereich der Emotionen, der Motivation, Angst und Aggression, aber auch bei Lern- und Gedächtnisprozessen zugeschrieben. Roth (1999, 184) bezeichnet das limbische System als „Verhaltensbewertungssystem des Gehirns“. Im limbischen System werden Entscheidungen gefällt, die unserem Bewusstsein verborgen bleiben<sup>43</sup>. Hier geht es um Erinnern und Vergessen, um Lust und Unlust oder um Flucht oder Kampf.



**Abb. 4.3:** Schematischer Aufbau des Gehirns im Längsschnitt<sup>44</sup>.

Mit dem Hippocampus ist im limbischen System die Schaltzentrale für das langzeitige Speichern von Erfahrungen angesiedelt. Diese Funktion übernimmt er nicht alleine, aber der Hippocampus weiss er sehr genau, was für das Individuum alt und was neu, bzw. wichtig oder unwichtig ist.

Der Mandelkern, ebenfalls ein Teil des limbischen Systems, bewertet die eingehenden Informationen mit einem Gefühl. Besonders neuartige, aussergewöhnliche, zwiespältige oder lückenhafte Informationen lassen den Mandelkern aktiv werden.

Der Hypothalamus mit der Hypophyse und der Nucleus acumbens nehmen mittels Hormonen und chemischen Botenstoffen aktiv Einfluss auf unseren Organismus. Dies macht sich besonders bemerkbar bei Lustempfinden, einem wichtigen Teil unseres körpereigenen Belohnungssystems.

In den hinteren und seitlichen Teilen des Gehirns (Temporal-, Parietal- und Okzipitallappen) werden die eingehenden Informationen mit Bestehendem verglichen und allenfalls gespeichert.

<sup>43</sup> Diese Entscheidungen werden dann im Cortex begründet und bewusst geplant. Was wir also oftmals als eigene, freie Entscheidungen anschauen sind in Tat und Wahrheit lediglich nachkonstruierte Begründungen für Entschlüsse, die in tieferen Schichten unseres Hirns bereits gefällt wurden (Mandl & Gerstenmaier 2000; Roth 1999, vgl. auch Storch, 2003).

<sup>44</sup> Zeichnung: K. Joller-Graf nach einer Vorlage von [www.akos.de](http://www.akos.de).

Der Parietallappen übernimmt zwei Funktionen: Einerseits setzt er aus verschiedenen Informationen, die von Haut, Muskeln, Gelenken und Augen übermittelt werden, ein sinnvolles Ganzes zusammen und gestaltet so unser Körperbild (somatosensorische Funktion). Andererseits bildet sich im hinteren Teil des Parietallappens quasi ein räumliches Koordinatensystem ab. Damit können wir uns im Raum orientieren, etwas ergreifen oder nahenden Objekten ausweichen.

Die Sehrinde im Okzipitallappen steuert die Verarbeitung von Informationen unseres Sehens, die als elektrische Impulse zu ihr gelangen. Nach einer Entschlüsselung reicht sie die Informationen einerseits zum Parietallappen (Bewertung des *Wie?* und *Wo?*) und andererseits zum Temporallappen (*Was?*) weiter. Zudem nimmt das limbische System eine gefühlsmässige Bewertung vor.

Das Sehhirn hat gelernt, Schatten, Perspektiven oder auch rasche Abfolgen von Punkten zu deuten und daraus Schlüsse auf Distanz, Form oder Bewegung zu ziehen.

Die höchste Ebene durchlaufen die Informationen im vorderen Teil des Cortex, im sogenannten Stirnhirn (Frontallappen). Hier werden die Informationen bewertet und die entsprechenden Handlungen veranlasst.

Das Stirnhirn organisiert alle geistigen und körperlichen Handlungen, ist u.a. zuständig für Lernen, Gewissen, Charakter oder Kreativität.

In ihm werden Daten, Ideen oder Motivationen auch eine gewisse Zeit festgehalten, bis sie (allenfalls) vom Hippocampus übernommen und zur langfristigen Speicherung weitergeleitet werden. Zudem werden hier die Bewegungen des Körpers kontrolliert und ausgeführt.

Die verarbeiteten Informationen laufen beim Gyrus cinguli zusammen. Er ist das wichtigste Verbindungsglied zwischen *Gefühlen* und *Willen*, zwischen dem limbischen System und dem Stirnhirn. Im Austausch mit den anderen Regionen des Gehirns setzt der Gyrus cinguli Prioritäten und liefert damit die wohl wichtigste Grundlage unserer Fähigkeit, Ziele zu setzen und zu verfolgen.

Wir können unser Hirn aber nicht nur in der Vertikalen, sondern auch in der Horizontalen betrachten. Dabei fällt uns auf, dass der Cortex durch eine tiefe Furche in zwei Hirnhälften getrennt ist: Die linke und die rechte Hemisphäre. Die beiden Hemisphären sind sehr ähnlich aufgebaut. Beide weisen Regionen auf, in denen Sinneseindrücke in Form von kodierten Impulsen empfangen werden. Dadurch, dass der Cortex in verschiedene Areale unterteilt ist, lässt sich der Ort des Reizes genau bestimmen.

Währenddem die Mehrzahl der sensorischen und motorischen Regionen symmetrisch angeordnet sind<sup>45</sup>, sind gewisse Funktionen asymmetrisch angeordnet (vgl. Edelman 1996). Abb. 4.4 charakterisiert die beiden Hirnhälften überblicksartig.

Aussagen, die auf eine deutliche Trennung der Hirnhälften Bezug nehmen („So, heute trainieren wir etwas die rechte Hirnhälfte!“), sind allerdings zu relativieren: Die beiden Hemisphären sind durch etwa 200 Millionen Nervenfasern, dem sogenannten *Balken*, miteinander verbunden und stehen in einem ganz intensiven Austausch.

Man kann davon ausgehen, dass Hirnaktivitäten zwar hauptsächlich an bestimmte Regionen gebunden sind (vgl. Deneke 1999; Edelman 1996; Gasser 2000; Vester 1993), dass insgesamt aber immer beide Hirnhälften (horizontale Integration), bzw. Cortex und limbisches System (vertikale Integration) am Denkprozess beteiligt sind.

---

<sup>45</sup> Die linke Hirnhälfte repräsentiert dabei die rechte Körperhälfte, die rechte Hirnhälfte die linke.

Es kann sein, dass dieses komplexe System von Wahrnehmung, Verarbeitung und (körperlicher) Reaktion gestört ist (vgl. Greenspan & Wieder 2001):

Wie schon angedeutet arbeitet unser sensorisches System mit Reizschwellen. Nicht alle Reize werden ins Gehirn weitergeleitet. Nur so können wir uns bspw. in einem vollbesetzten Restaurant auf ein Gespräch konzentrieren. Nebengeräusche und Lärm werden ausgefiltert. Diese Reizschwelle kann verschieden hoch angelegt sein. So ist es möglich, dass Personen nicht auf die normale menschliche Stimme reagieren. Für ein Gespräch sind laute und oft rhythmische Töne nötig. Bei solchen Menschen liegt die Reizschwelle sehr hoch; schwache und mittlere Reize vermögen das Nervensystem nicht zu aktivieren.

<b>Linke (meist dominante) Hirnhälfte</b>	<b>Rechte Hirnhälfte</b>
<b>verarbeitet</b> Sprache Fakten Zahlen	<b>verarbeitet</b> Bilder Räumliches Emotionen
<b>arbeitet</b> logisch rational analytisch sequentiell	<b>arbeitet</b> intuitiv emotional ganzheitlich simultan

**Abb. 4.4:** Charakterisierung der beiden Hirnhälften (nach Gasser 2000).

Auch das Gegenteil ist möglich. Menschen mit einer niedrigen Reizschwelle empfinden unter Umständen die Töne eines normalen Gesprächs oder des Fernsehers als unangenehm und lassen sich dadurch in ihrer Wahrnehmung irritieren. Entsprechende Beispiele liessen sich auch für die anderen Sinne beschreiben (vgl. ebd.).

Kinder mit sehr hohen oder sehr niedrigen Reizschwellen versuchen zu kompensieren. Dies ist möglich, indem sie den Reizen ausweichen, diese Empfindungen vermeiden, bzw. indem sie bewusst intensive Reizquellen aufsuchen (z.B. durch sehr lautes Musik hören).

Hinzu kommt, dass wir Reize nicht isoliert voneinander aufnehmen, sondern dass wir von unseren Sinnen gleichzeitig und parallel Eindrücke erhalten. Entsprechend ist unsere Reizschwelle, oder besser: sind unsere Reizschwellen, kontextabhängig. So können die Erklärungen der Lehrperson von einem Kind in einer direkten Interaktion (Auge-in-Auge) sehr gut aufgenommen werden, währenddem die gleichen Erklärungen im Rahmen des Ganzklassenunterrichts ‚auf taube Ohren stossen‘.

Kinder mit schweren Beeinträchtigungen im sensorischen Bereich weisen zudem – und das macht die Sache noch einmal komplizierter – sehr hohe, bzw. sehr niedrige Reizschwellen im Bezug auf mehrere Sinne auf. Ein Kind mit sehr hohen Reizschwellen in der visuellen und akustischen und mit sehr niedrigen Reizschwellen in der vestibulären Wahrnehmung wird sich in einem Vergnügungspark mit unzähligen Lichtern, Schaukeln, Menschen und unterschiedlichsten Tönen unter Umständen sehr wohl fühlen – eine Fahrt auf einer der Achterbahnen wird für die gleiche Person dann allerdings zu einer Tortur.

Personen mit solchen Beeinträchtigungen werden in ihrer Informationsaufnahme behindert. Gerade im sozialen Umgang sind wir zum Teil auf feinste Nuancen in der Wahrnehmung angewiesen. Fehlen uns diese Informationen, so wird sehr leicht aus Sarkasmus Anteilnahme, aus gespielter Interesse echtes, aus einem gutgemeinten Spass bitterer Ernst, aus einem freundschaftlichen Klaps ein veritabler Schlag oder alles gerade umgekehrt. Kinder mit sensorischen Beeinträchtigungen übersehen unter Umständen wichtige Informationseinheiten oder kommen zu Fehldeutungen. Die Auswirkungen für die Entwicklung der Aufmerksamkeit oder der Bindungs- und Kommunikationsfähigkeit können eklatant sein (vgl. ebd.).

Wie die Wahrnehmung kann auch die Verarbeitung von Sinnesreizen beeinträchtigt sein. Wir unterscheiden dabei die kognitive und die affektive (emotionale) Verarbeitung. Die kognitive Verarbeitung ermöglicht es uns, Muster zu erkennen und Zusammenhänge herzustellen. Bereits Kleinkinder sind in der Regel fähig, Wahrnehmungen miteinander zu einem Schema zu kombinieren. Zunehmend verfeinert sich die Verarbeitungsfunktion und das Denken in abstrakten Begriffen wird möglich. Die direkte Anwesenheit eines Objekts ist nicht mehr nötig, um über es nachzudenken. Gedanken können miteinander verbunden werden.

Die affektive Verarbeitung interpretiert eine Vielzahl von feinen Nuancen der Wahrnehmung auf ihren emotionalen Gehalt hin. Mimik, Gesten oder Zwischentöne werden zu Signalen, die einem misstrauisch werden lassen oder auf der anderen Seite zu einem Gefühl von Sicherheit führen.

Die kognitive, wie auch die affektive Verarbeitung basiert auf einem Zusammenspiel sämtlicher Sinne, dem „Teamwork unserer Sinne“ (ebd., 54). Sämtliche Informationen müssen im Prozess der Verarbeitung in eine gemeinsame Sprache übersetzt werden, damit sie vollständig begriffen und von verschiedenen Seiten erfasst werden können.

Schädigungen im Gehirn, bzw. Einschränkungen in der Geschwindigkeit des Datenflusses, führen dazu, dass kognitive und affektive Verarbeitungsprozesse nicht umfassend ausgeführt werden können, dass also gewisse (wichtige) Informationen aus der Verarbeitung fallen oder andere überbewertet werden. Das hat zur Folge, dass Signale falsch gedeutet werden und keine oder wenig adäquate Schemata ausgelöst werden.

Die Bewegungsplanung und –sequenzierung benötigen wir, um den Ergebnissen des Verarbeitungsprozesses Ausdruck zu geben. Dabei geht es nicht nur um Bewegungen wie zu einem Ball hinrennen oder mit der Hand einen Apfel ergreifen, auch der Sprechakt oder das Formen einer bestimmten Mimik gehört dazu. Eine funktionierende Bewegungsplanung ermöglicht uns, das Anspannen und Entspannen einer Vielzahl von Muskeln so zu koordinieren, dass einzelne Körperteile oder wir als Ganzes die Stellung im Raum verändern. Wir führen Bewegungen aus.

Beeinträchtigungen können an zwei Stellen verortet werden. Einerseits kann es sein, dass Schädigungen im Hirn eine koordinierte Planung nicht zulassen, bzw. dass die entsprechenden Signale an die Muskeln zeitlich nicht korrekt aufeinander abgestimmt werden können. Andererseits können aber auch Probleme mit dem Muskeltonus beeinträchtigen. Muskeltonus wird die Fähigkeit genannt, unseren Körper ohne besondere Anstrengungen zu halten. Ein schlaffer Muskeltonus führt dazu, dass z.B. der Kopf nicht aufrecht gehalten werden kann. Ist der Muskeltonus zu sehr angespannt, so

widersetzt sich der Körper den Signalen aus dem Gehirn, der Körper widersetzt sich unseren Steuerungsbemühungen.

Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewegungssteuerung sind zentral für den Kontakt zur Umwelt. Sind diese Funktionen beeinträchtigt, so führt dies über kurz oder lang zu Defiziten im kognitiven, wie auch im sozialen Bereich.

Allerdings ist es so, dass auch die Möglichkeiten eines geschädigten Gehirns nicht unterschätzt werden dürfen. Das Gehirn hat die Fähigkeit, sich selbst zu optimieren und neu zu organisieren. Diese Selbstreflexivität macht es möglich, dass bspw. frühkindliche Verletzungen der linken Hemisphäre durch den Auf- und Ausbau rechtshemisphärischer Sprachzentren kompensiert werden können (Gasser 2000).

Fokussiert auf das Lernen interessieren neurowissenschaftliche Erkenntnisse vor allem im Bezug auf nachhaltiges Lernen. Wissen soll so aufbereitet und gespeichert werden können, dass es langfristig zur Verfügung steht. Damit dies geschehen kann, geben Neurowissenschaftlerinnen und Neurowissenschaftler folgende Empfehlungen (vgl. Thimm 2002b; Vester 1993):

**Lernende müssen wissen, was sie lernen sollen.** Die Frage, wem die Lernziele gehören, lässt sich mit Krapf (1994) rasch beantworten: Den Lernenden. Was Krapf als möglicher Ausweg aus der „Stoffüberlastung“ (ebd., 56) sieht, macht auch neurowissenschaftlich Sinn. Wenn die Ziele nicht klar sind, dann ist der Lernstoff ohne jegliche persönliche Bedeutung und damit wertlos. Aufmerksamkeit und Antrieb bleiben rasch auf der Strecke, der Organismus sträubt sich gegen die Arbeit und Informationen werden nur oberflächlich verankert.

**Verbindliche Regeln erleichtern die Konzentration auf den Lernstoff.** Der Energieaufwand für unser Denken ist relativ hoch: Rund 18% des täglichen Kalorienbedarfs werden im Hirn verbraucht, bei Kleinkindern kann das gar bis gegen 50% gehen. Unbewusst wägt das Gehirn ab, ob es sich lohnt, eine gewisse Sache zu lernen (Thimm 2002b, 72). Dieses Abwägen kann durch verbindliche Regeln erleichtert werden. Die (Erwartungs-)Haltung ‚Hier wird gelernt!‘ hilft mit, dass nicht ständig Zweifel vom Lernen ablenken. Das gemeinsame Aushandeln solcher Regeln erhöht die Akzeptanz und damit deren Wirkung.

**Lernende müssen einen emotionalen Bezug zum Lernstoff finden.** Es tobt ein Konkurrenzkampf unter den Informationen, die wir ständig erhalten. Wenn wir an den richtigen und wichtigen Inhalten interessiert sind, dann müssen wir diese verstärken. Als probates Mittel dafür haben sich die Emotionen herauskristallisiert. Inhalte, die wir mit intensiven Gefühlen verknüpfen, verankern sich tiefer und haften dadurch besser. Solche Gefühle lassen sich bspw. durch ein Lob zur rechten Zeit auch von aussen anregen.

Allerdings hat unser Schulwissen diesbezüglich harte Konkurrenz. Den Video- und Computergames mit attraktiv aufgemachter Grafik, schnellen Bewegungen, mit Musik, die den Wettkampfcharakter der Spiele noch verstärkt „hält keine Vokabel stand, solange sie sich noch im Kurzzeitgedächtnis befindet“ (ebd., 73).

Positive Effekte können hingegen von Faszination und Neugier erwartet werden. Sie wecken die Lernbereitschaft, unterstützen die Konzentrationsfähigkeit und können mitunter zu einem angenehmen inneren Kribbeln führen, das uns das Gefühl von ganz persönlicher Wichtigkeit vermittelt. Wir spüren: Da geht es um uns und nur um uns selbst.

Sehr relevant für eine positive emotionale Besetzung von Informationen sind auch Spass und Erfolg. Spielerische Formen, oftmals etwas abschätzig als Teile einer ‚Feiertagspädagogik‘ bezeichnet, sorgen für eine positive Stimmung. Selbst an sich fade Drillübungen werden unter solchen Umständen motivierend erlebt. Stellt sich zudem auch der Erfolg ein, so führt das zu einem Gefühlszustand, der sich weit über das Stofflernen im engeren Sinne hinaus positiv auswirkt.

**Isolierte Informationen bekommen ihren Sinn in der Verknüpfung.** Isolierte Informationen können zwar isoliert gespeichert werden, allerdings bleiben sie so völlig nutzlos. Ohne Gedankenverbindungen haben sie eine verhältnismässig kleine Chance, je wieder aktiviert zu werden und gehen so über kurz oder lang vergessen. Inhalte müssen entsprechend eine Verknüpfung zu einem persönlichen Nutzen, zur Wirklichkeit oder zu vorangegangenen Lerninhalten haben.

Die Frage, ob für die Gegenwart oder für die Zukunft gelernt werde, lässt sich unter diesem Gesichtspunkt klar beantworten: Es lässt sich nicht auf Vorrat lernen. Wissen, für das keine Verwendung gefunden wird, ist wertlos.

Vielfältige und enge Verknüpfungen hingegen ermöglichen ein rasches und müheloses Bewegen in den Wissensnetzen und bieten damit die Grundlage für kreatives Denken.

**Bekanntes Assoziationen erleichtern die Integration von neuen Inhalten.** Wissensaufbau hängt von Vorerfahrungen und Vorwissen ab. Das Klären der grossen Zusammenhänge ermöglicht es den Lernenden, leichter Assoziationen aus dem eigenen Realitätsbezug zu aktivieren, als wenn unvermittelt Detailinformationen oder neue Begriffe auftauchen. Dadurch werden verschiedenste Regionen des Gehirns aktiviert und später aufgenommene Details können in ein weites Netz von bestehendem Wissen eingeflochten werden.

Es wird damit auch die Neugier auf das eigentlich Neue geweckt.

Nun geht es ja nicht nur darum, neue Informationen im Gehirn zu verankern. Diese Informationen müssen bei Bedarf ja auch wieder gefunden werden können. Entsprechend ist eine Ordnung sehr wichtig. Der Aufbau dieser Ordnung kann von aussen unterstützt werden, indem Kategorienbildung (Struktur im Sinn von Oberbegriff – Unterbegriff) angeregt wird. Dies kann bspw. so geschehen, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Inhalten sorgfältig herausgearbeitet werden.

**Inhalte, die über verschiedene Sinne vermittelt werden, aktivieren grössere Teile des Gehirns.** Unsere Sinne liefern unterschiedliche Reize, die in der Regel in je eigenen Arealen verarbeitet werden. Nutzt man als Lerner verschiedene Eingangskanäle (vgl. Vester 1993), so werden für die Verarbeitung und Speicherung grössere Teile des Gehirns aktiv. Die Inhalte werden in verschiedenen Kontexten abgelegt und lassen sich so leichter finden.

Kommt hinzu, dass die Nutzung verschiedenster Eingangskanäle einer raschen Ermüdung vorbeugt und so die Aufmerksamkeit hoch bleibt.

**Das bildhafte Denken lässt sich auch für abstrakte Inhalte nutzen.** Der Sehsinn kommt unserem Denken sehr entgegen. Oft hilft uns der ‚innere Film‘, wenn es um das Erinnern geht: Man stellt sich beim Schlüsselsuchen den Weg in der eigenen Wohnung noch einmal vor, den man eben erst gegangen ist oder man stellt sich an der Chemieprüfung eine bestimmte Versuchsanordnung noch einmal vor, um sich an das genaue Ergebnis zu erinnern.

Abstrakte Inhalte lassen sich besser verankern, wenn wir sie mit einem Bild, einer Grafik, einer Veranschaulichung verbinden können. Zudem ermöglichen Bilder wiederum eine grössere Anzahl von Assoziationen, was sich auf die Vernetzung von Inhalten, und damit auf die Wahrscheinlichkeit des Wiederfindens positiv auswirkt.

**Neue Inhalte werden leichter aufgenommen, wenn sie über bekannte Formen vermittelt werden.** Der Mensch fühlt sich im Gewohnten wohl. Ungewohntes führt zu Misstrauen, einer gewissen Vorsicht oder wird gar als feindlich empfunden und löst Stress aus. Die damit verbundene Hormonlage kann sich negativ auf das Lernen auswirken und unter Umständen gar zu Denkblockaden führen. Je höher die vertrauten Aspekte sind, desto weniger kommt es zu einer Abwehrhaltung. Gut eingeführte Methoden vermitteln bspw. diese Sicherheit, auch wenn sie immer wieder mit neuen Inhalten gefüllt werden.

Sehr wirkungsvoll sind in diesem Zusammenhang auch Lernprozesse, die sich aus Experimenten mit Alltagsgegenständen ergeben: Bestehendes Weltwissen wird durch Ausprobieren immer wieder neu auf die Probe gestellt und damit verstärkt, bzw. differenziert oder gar verworfen. Kommt hinzu, dass die Lernenden dabei durch eigenes Tun Lösungen entwickeln und so selbst Einsichten gewinnen – eine Art von Wissensaufbau, die auch von der besten Instruktion kaum zu schlagen ist.

**Inhalte sollen vom Prototypischen zum Besonderen variiert werden.** Ähnliche Inhalte, die kurz hintereinander gelernt werden, irritieren sich gegenseitig, was sich in Abrufschwierigkeiten bemerkbar machen kann. Es bewährt sich, Inhalte zuerst exemplarisch zu erarbeiten und gründlich zu verankern. Allerdings soll das den Wert der Variation in keiner Art und Weise schmälern, im Gegenteil. Durch das Vergleichen von Inhalten in verschiedenen Kontexten kommt es nicht nur zu einem Wissenszuwachs im Sinne von mehr Wissen, sondern es kommt zu differenzierteren Sichtweisen und damit gewinnt auch die Qualität des Wissens.

**Repetition als wichtiges Prinzip der Speicherung von Wissen.** Eine einfache Methode, sich bspw. eine Telefonnummer zu merken, ist, sie mehrmals vor sich her zu sagen. Um sicher zu gehen, dass sich etwas gar im Langzeitgedächtnis verankert, bedarf es verschiedener Repetitionsphasen.

**Fehler prägen sich auf die gleiche Art und Weise ein, wie erwünschte Inhalte.** Die Prinzipien, die ich oben ausgeführt habe, gelten auch für Fehler. Das heisst, dass Fehler sehr gut gespeichert werden, wenn sie grosse Emotionen auslösen, mit hoher Konzentration verarbeitet und repetiert werden. Für den Unterricht bedeutet das, dass Fehler beiläufig korrigiert werden sollen. „Reiten Pädagogen zu sehr auf Fehlern herum, festigen sich durch die Wiederholung manchmal genau die unerwünschten Synapsen-Verbindungen“ (Thimm 2002b, 75).

Nachfolgend geht es nun darum, auf der Basis der geschilderten Erkenntnisse einen Lernbegriff zu entwickeln. Damit steigen wir in die Domäne der (Lern-) Psychologie ein.

## 4.2 Lernen

Nach den grundlegenden Einführungen zum Denken, richten wir unsere Aufmerksamkeit nun auf das Lernen. Auch hier wird eine Begriffsbestimmung den Anfang machen, um dann anhand einer Modellvorstellung von Lernprozessen verschiedene Gesichtspunkte zu vertiefen.

Doch steigen wir mit drei kleinen Szenen ein:

(1) Herr Zemp begleitet seine kleine Tochter in den Kindergarten. Am Zebrastrifen ermahnt er sie: „Hier musst du immer stehen bleiben und ganz genau schauen, ob ein Auto kommt. Erst wenn du ganz sicher bist, dass keine Gefahr mehr besteht, darfst du die Strasse überqueren. Du kennst ja den kleinen Vers aus dem Bilderbuch, der uns hilft, sicher über die Strasse zu kommen.“ Herr Zemp stellt sich neben seine Tochter und spricht mit ihr zusammen sehr deutlich und betont langsam: „Warte - Luege – Lose... ah, da kommt noch ein Auto... also noch einmal. Warte – Luege – Lose – jetzt ist gut: Lauf!“

(2) Frau Bachmann führt in ihrer Klasse heute das Dreisatzrechnen ein. Sie steht an der Tafel und zeigt an einer konkreten Aufgabe vor, wie mit dem Dreisatz Rechnungen gelöst werden können. Ihre Erklärungen, die sie während dem Vorzeigen abgibt, könnten dem lauten Denken einer Person entsprechen, die zum ersten Mal eine Dreisatzrechnung löst.

Die Schülerinnen und Schüler haben das Schreibzeug hingelegt und hören der Lehrerin zu. Ab und zu werden sie etwas gefragt, meist sind es einfache Kopfrechnungen, die sich aus der Aufgabe ergeben, und sie antworten mit dem Resultat.

An bestimmten Stellen unterbricht die Lehrerin ihre Ausführungen und die Schülerinnen und Schüler vollziehen den eben gezeigten Schritt in ihrem Heft nach.

(3) Kuno und Laurence Frei stehen vor einer grossen Spiegelwand. Hinter ihnen steht ihre Jazztanzklasse. Heute wird eine neue Choreographie erarbeitet. „Eins – Zwei – Drei – Vier – Fünf – Sechs – Sieben – Acht – und - Eins...“. In gleichbleibendem Rhythmus gibt Kuno Frei durch Zählen den Grundschlag vor. Synchron mit seiner Frau zeigt er die Bewegungen vor und die Gruppe macht selbst mit – zwar noch etwas unbeholfen und nicht mit der gleichen Lockerheit wie das Tanzlehrerpaar. Aber einzelne Figuren kennen die Schülerinnen und Schüler schon, was sich sofort in einer grösseren Sicherheit und Geschmeidigkeit zeigt. Im Takt des Grundrhythmus rufen Kuno und Laurence der Gruppe Anweisungen zu, die diese sofort umzusetzen versuchen: „Eins – Zwei – Und – Der – Kopf – Bleibt – Hoch – Und – Die – Schul – ter – Tief – Fünf – Sechs – Sehr – Gut – Und – Eins –Zwei...“.

Drei unterschiedliche Szenen, drei unterschiedliche Kontexte, drei unterschiedliche Altersgruppen von Personen. Und obwohl die Begriffe Lernen oder Lehren nicht vorkommen, ist es offensichtlich, dass Lernen der beabsichtigte Prozess ist: Das Kindergartenkind soll lernen, die Strasse mit der nötigen Vorsicht zu überqueren, die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Mathematikaufgaben eines bestimmten Typs zu lösen, die jungen Frauen und Männer sollen einen neuen Tanz lernen. Diese Absichten haben alle ein Resultat, das zeigen wird, dass ein Lernprozess vollzogen wurde. Die Lernerinnen und Lerner zeigen ein Verhalten, das dem von den jeweiligen Lehrpersonen beabsichtigten Verhalten entspricht. Ob das nun das vorsichtige Überqueren der Strasse, das Lösen von Dreisatzaufgaben oder die Tanzdarbietung ist, jedes dieser Verhalten hat eine Veränderung zum ursprünglichen, vor einer gewissen Zeit gezeigten Verhalten erfahren und kann von diesem unterschieden werden. Zwischen den beiden Verhalten liegt eine Phase, in der verschiedene Erfahrungen

gemacht oder Einsichten gewonnen werden, von Lernenden vielleicht sogar von einem inneren ‚Aha, so geht das!‘ begleitet.

Lernen an sich kann also nicht direkt beobachtet werden, sondern es wird von einem gezeigten Verhalten auf einen (dahinterliegenden) Lernprozess geschlossen. Ob das entsprechende Verhalten gezeigt wird, hängt nicht allein von den Fähigkeiten, sondern auch von der Bereitschaft, der Motivation, ab. Diese kann durchaus von Situation zu Situation unterschiedlich sein, währenddem das Lernen eine relativ überdauernde Veränderung darstellt (Edelmann 1996, 6).

Lernen – und damit kommen wir nun zu einer Definition – bezeichnet also den Prozess, durch den ein Organismus ein Verhaltenspotential neu erwirbt oder relativ überdauernd verändert. Dieser Prozess ist das Resultat von Erfahrung<sup>46</sup>.

Ein ganz zentraler Begriff für das Lernen ist *Verhalten*. Piaget (1967) sagt dazu: „Ein Verhalten ist ein funktioneller Austauschprozess zwischen dem Subjekt und den Gegenständen der Umwelt“. Es handelt sich also um eine Aktivität, die ein Individuum zeigt, um seine Umwelt absichtsvoll zu verändern oder die ein Individuum als (unbewusste) Reaktion auf die Umwelt zeigt. Ein Beispiel für Ersteres könnte zum Beispiel das Tapezieren einer Zimmerwand sein (absichtsvolle Veränderung), das Zweite lässt sich bspw. mit dem abrupten Bremsen beim Autofahren illustrieren, wenn ein Ball auf die Strasse rollt (unbewusste Reaktion).

Verhalten lässt sich einerseits unter der affektiv-motivationalen Dimension und andererseits unter der Dimension des Sinngehalts betrachten. Oder mit den Worten Piagets: „Wir werden also ganz einfach sagen, dass jedes Verhalten einen energetischen oder affektiven und einen strukturellen oder erkenntnismässigen Aspekt hat“ (ebd., 7).

Diese Unterscheidung drückt sich auch in Äusserungen oftmals entnervter Eltern oder Lehrpersonen aus, wie: „Er könnte schon, wenn er nur wollte!“. Es wird also davon ausgegangen, dass jemand über das gesamte Wissen verfügen würde, um ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, dass dieses Wissen aber aus emotionalen Gründen nicht oder nur unvollständig abgerufen wird.

Im Bezug auf den strukturellen oder erkenntnismässigen Aspekt ist es so, dass Verhalten einzelne Elemente koordiniert und sie in eine übergeordnete Sinnstruktur integriert (vgl. Deneke 1999). So koordiniert das Kindergartenkind bspw. die einzelnen Worte des Verkehrsspruchs (‚Warte – Luege – Lose – Laufe‘) auf sprachlicher Ebene zu einer Struktur, die in der Lage ist, später das Verhalten in der konkreten Situation des Strasseüberquerens sinnvoll zu steuern.

Aber es ist nicht nur so, dass die kognitiven Strukturen das Verhalten steuern, bzw. beeinflussen. Es ist umgekehrt auch so, dass das Verhalten über die Erfahrungen wiederum die Strukturen<sup>47</sup> formen. Wenn es nun darum geht, den Prozess des Lernens nachfolgend in einer linearen Textstruktur darzustellen und zu vertiefen, so muss man sich bewusst sein, dass es sich eigentlich um einen kreisförmigen Prozess handelt.

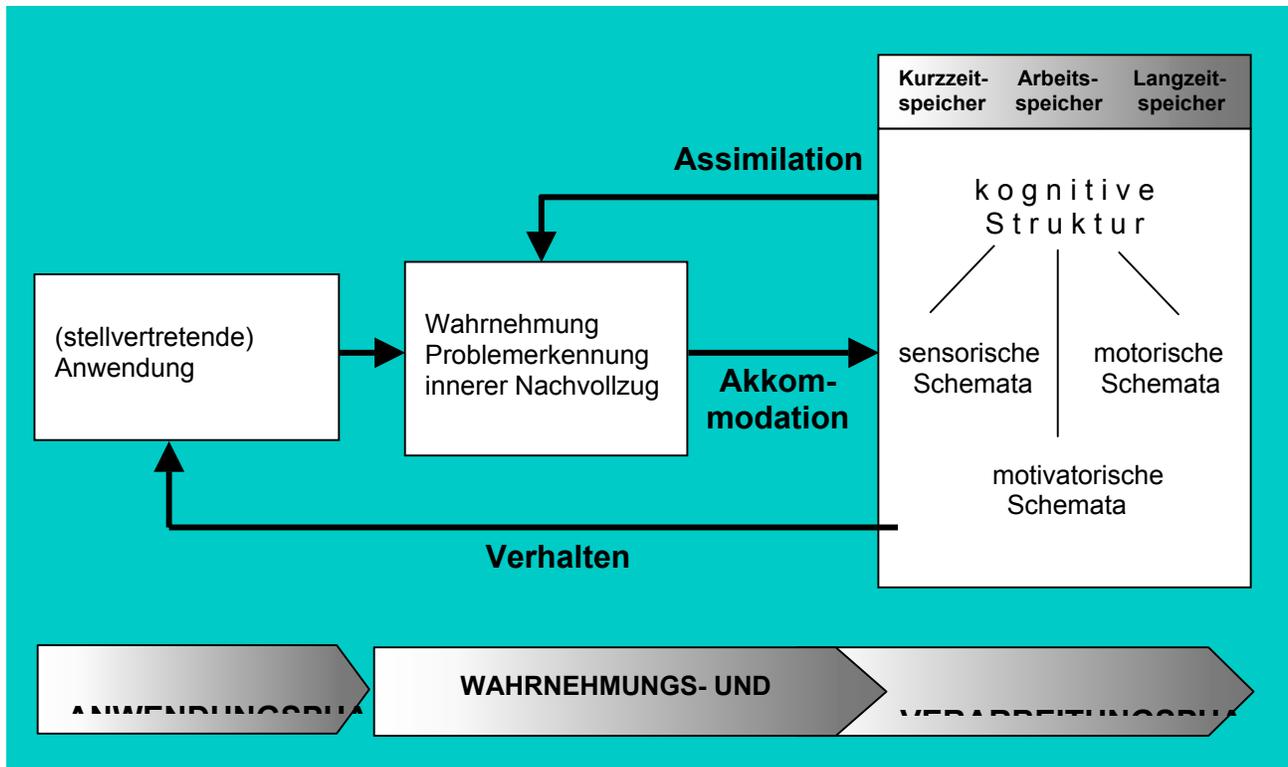
In diesem Sinne ist auch das Modell zu verstehen (vgl. Abb. 4.5), das zur Illustration meiner Ausführungen dienen soll.

---

<sup>46</sup> Im Erfahrungsbegriff wird hier die Interaktion zwischen Umwelt und Individuum verdichtet (vgl. Edelmann 1996). Dieser Austauschprozess hat sowohl eine materiale, wie auch eine personale Ebene (vgl. Kanter 1974, 119 zit. nach Graumann 2002).

<sup>47</sup> Der Begriff *Struktur* leitet sich her vom lateinischen *struere*, was mit *bauen* übersetzt werden kann und drückt damit den Aufbau von Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen oder (Teil-) Aspekten eines betrachteten Systems aus (vgl. Deneke 1999).

Wir sehen, dass der Lernprozess von mir in drei Phasen strukturiert wird. Zuerst beginne ich mit den Ausführungen zur Phase der Anwendung, dann zur Phase der Wahrnehmung und zur Phase der Verarbeitung, zu der auch die Phase der Speicherung gehört.



**Abb.4.5:** Lernprozessesmodell

Es mag gleich zu Beginn etwas irritieren, dass ich zuerst auf die Anwendung eingehe, wird doch die Anwendung gemeinhin als Ziel des eigentlichen Lernprozesses gesehen. Verstehen wir aber Lernen als ein fortwährender (lebenslanger) Prozess, der den Umgang mit immer komplexeren und anforderungsreicheren Problemen ermöglicht, so steht sowohl am Anfang jedes Lernprozesses, wie auch am Schluss eine Anwendungsphase, die wiederum die Grundlage zu einem weiteren Lernprozess bietet. Lernen, so halte ich in Anlehnung an Aebli's Standardwerk zum Denken fest, wird so zum „Ordnen des Tuns“ (Aebli 1993a; 1994).

#### 4.2.1 Die Phase der Anwendung

Das Kindergartenkind, das auf seinem Schulweg eine Strasse überqueren soll, die Schulkinder, die Dreisatzrechnungen lösen sollen oder die Tanzgruppe, die einen neuen Tanz vorführen soll: Jedesmal geht es um eine grundsätzlich problematische Situation, die von den Lernenden bewältigt werden soll. Dabei ist es nicht so, dass die Lernenden völlig unbedarft in dieser Situation stehen. Die Tänzerinnen und Tänzer kennen bereits einige Grundelemente, die Schülerinnen und Schüler sind mit den Grundoperationen bereits vertraut und das Kind kennt die Situation des Strasseüberquerens bereits aus einem Bilderbuch und hat diese Situation in Begleitung auch schon oft miterlebt. Die Lernenden sind in den konkreten Situationen drin also bereits handlungsfähig. Sie

verfügen über Handlungsmuster, mit denen gewisse Teilprobleme bereits gelöst werden können, für andere Teile besteht eine gewisse Ahnung oder eine Vorstellung, wie es gelöst werden könnte und andere Teile wirken noch äusserst verwirrend.

Entsprechend werden die Lernenden mit ihrem Verhalten zu den erwarteten Ergebnissen gelangen oder aber es wird eine Irritation ausgelöst. Im Fall eines erwartungswidrigen Resultats wird die lernende Person gezwungen, ihre Vorstellung zu revidieren und so ein neues Gleichgewicht zwischen dem eigenen Handlungsschema und der Erfahrung herzustellen. Ein Prozess, der bei jedem Menschen, jeglichen Alters und unabhängig von seiner kognitiven Leistungsfähigkeit stattfindet.

Entscheidend dafür, ob die Situationen überhaupt geeignet sind, Lernen zu ermöglichen, ist die Komplexität. Damit kann nach Speck (1996, 106) „die Menge der Informationen und ihrer Verflechtungen“ bezeichnet werden, „die ein Teilsystem zu verarbeiten hat“. Wygotski ist der Überzeugung, dass Lernen nur zu Stande kommen kann, wenn die Lernanregungen auf dem individuell richtigen Anspruchsniveau liegen. Wygotski bezeichnet dies als die Zone der nächsten oder proximalen Entwicklung und meint damit jener Bereich, der vom Anforderungsniveau her noch nicht alleine, aber mit Hilfe, bzw. in Zusammenarbeit mit anderen bewältigt werden kann. „Es gibt einen Lernprozess. Er hat seine innere Struktur, seine Reihenfolge, seine Logik der Entwicklung. Und in jedem einzelnen Schüler, der unterrichtet wird, existiert gewissermassen ein inneres, unterirdisches Netz von Prozessen, die ins Leben gerufen werden und sich im Verlauf des Schulunterrichts vollziehen, die aber ihre eigene Logik der Entwicklung haben“ (Wygotski 1977, 235). Daraus leitet der Autor nun aber nicht ab, man soll Lehren möglichst lange hinauszögern, bis die entsprechende Reifung eingetreten ist. Vielmehr geht es darum, neben einer unteren Grenze des Lehrens auch eine obere zu bestimmen. Denn: „Das Kind zu lehren, wozu es nicht fähig ist, ist ebenso unfruchtbar, wie das zu lehren, was das Kind bereits selbständig tun kann“ (ebd., 244). Ich mache dazu ein Beispiel aus dem ausserschulischen Bereich: Es dürfte kaum nötig sein, einer Person, die über ausreichende Kenntnisse im Fahren eines bestimmten Autos besitzt, das Fahren eines anderen, gängigen Autos beizubringen. Die Person dürfte in der Regel alleine im Stande sein, ihre Fähigkeiten im neuen Kontext anzuwenden.

Hingegen ist es für diese Person sicher eine gewisse Herausforderung, Lastwagenfahren zu lernen. Zuerst wird dafür die Hilfe eines Fahrlehrers nötig sein, um alles Wichtige zu wissen, rasch einmal dürfte das aber auch alleine gelingen. Lastwagenfahren liegt damit für eine geübte Personenwagenlenkerin oder einen geübten Personenwagenlenker im Bereich der proximalen Entwicklung.

Demgegenüber liegt in den meisten Fällen das Steuern einer Raumfähre aber kaum mehr in diesem Bereich. Die Komplexität wäre wohl eine klare Überforderung.

Auf diesem Hintergrund und aus dem Zusammenspiel von kultureller und individueller Entwicklung lassen sich die folgenden übergreifenden Entwicklungsschritte festhalten:

*„Zunächst muss sich das Kind die gegenständliche Welt aneignen, die es unmittelbar umgibt; danach lernt es im Spiel einen grösseren Bereich von Erscheinungen und zwischenmenschlichen Beziehungen beherrschen; es folgt das systematische Lernen in der Schule, dem sich die weitere Spezialausbildung oder die Arbeit anschliesst“ (Leontjew 1973, 403).*

Auch hier deutet sich wiederum an, wie Lernprozesse auf vorangegangene aufgebaut werden, bzw. aus ihnen hervorgehen.

Auch wenn ich auf das Lehren weiter unten noch explizit eingehen werde, so ist es doch nötig, hier bereits einige Bemerkungen dazu zu machen. Denn neben dem selbsttätigen Handeln und Erfahrungen machen kennen wir vor allem im Rahmen des institutionalisierten Lernens auch das stellvertretende Handeln: Die Lehrerin, die an der Wandtafel die Rechnung löst und dazu in Form von quasi ausgesprochenen Gedanken (,lautem Denken‘) ihr Handeln kommentiert, ist ein Beispiel dafür. Die Lehrerin versetzt sich gewissermassen in die Situation ihrer Schülerinnen und Schüler und bietet diesen damit ein Modell. Dabei sind die Lernenden aber nicht passiv. Durch den gedanklichen Nachvollzug überprüfen sie ihre eigenen Vorstellungen laufend und passen diese bei Bedarf an. Dabei fällt die unmittelbare Erfahrung der kognitiven Störung weg, das Problem wird nicht direkt erlebt, ja wird vielleicht, im Schlepptau der Lehrerin, schon überwunden, bevor es vom Individuum überhaupt als Problem wahrgenommen werden konnte. Auf der anderen Seite derselben Medaille handelt es sich hier um eine sehr effiziente Art. Die Lehrperson besitzt eine Struktur, die sich schon zig-fach bewährt hat. Diese Struktur vermittelt sie nun gleichzeitig einer ganzen Schulklasse und kann die Kinder, durch ihre tiefen Kenntnisse, auf verschiedene Dinge hinweisen, die den Schülerinnen und Schülern beim selbständigen Lösen vielleicht nie aufgefallen wären. Ohne im Moment noch zu werten, stellen wir fest, dass die Phase der Anwendung einer kognitiven Struktur auf ein spezifisches Problem als Interaktion des Individuums mit dem Problemfeld gesehen werden muss und dass diese Interaktion auch indirekt in Form von stellvertretendem Handeln geschehen kann. Hierbei spielt die Sprachkompetenz von Lehrenden und Lernenden natürlich eine ganz zentrale Rolle.

Es scheint mir nun nötig zu sein, kurz auf verschiedene Problemtypen einzugehen. Wie bereits an den eingangs beschriebenen Beispielen erkannt werden kann, begegnen wir sehr unterschiedlichen Arten von Problemen.

Bei einem ersten Problemtyp geht es darum, dass eine beobachtete Gegebenheit oder ein Handlungsergebnis nicht dem erwarteten oder vorgegebenen Zielzustand entspricht. Oder anders ausgedrückt: Ein sich präsentierende Situation findet in unserer kognitiven Struktur keine adäquate Erklärung, gewissermassen kein ‚Gegengewicht‘, um im Sinne Piagets Äquilibration, einen Gleichgewichtszustand, herzustellen (vgl. Piaget 1967; Piaget & Inhelder 1970). Die Folge ist, dass wir uns Gedanken machen, wie wir die wahrgenommene Erscheinung verstehen und erklären könnten.

Eine besondere Gruppe innerhalb dieser Kategorie bilden die Beurteilungsprobleme. Hierbei handelt es sich nicht primär um einen Verstehensprozess, sondern es geht bspw. darum, dahinterliegende Werte zu erkennen und auf ihre Akzeptanz (,Kann ich mich mit diesem Wert auf meinem eigenen Hintergrund einverstanden erklären?‘) und ihre Kongruenz (,Widerspricht dieser Wert nicht anderen Werten, die ich vertrete?‘) hin zu überprüfen.

Ein zweiter Problemtyp sind *Gestaltungsprobleme* (vgl. Wertheimer 1964). Bei diesem Problemtyp geht es darum, eine unbefriedigende oder offene Situation unter Berücksichtigung verschiedener relevanter Elemente zu gestalten. Hintergrund bildet in der Regel eine mehr oder weniger klare Vorstellung von einem Zielzustand. Im Alltag treffen Schülerinnen und Schüler beispielsweise auf solche Probleme, wenn es darum geht, eine Schulreise oder ein Klassenfest zu organisieren. Verschiedene Bedingungen sind bekannt (z.B. Budget, Raum, Zeit) und unter Berücksichtigung dieser Bedingungen soll nun ein Produkt hergestellt werden.

Ein dritter Problemtyp, der im Zusammenhang mit der Metakognition noch zum Thema werden wird, sind die *Optimierungsprobleme*. Strenggenommen wurde in diesen Fällen das Problem eigentlich schon gelöst: Der angestrebte Zielzustand wurde erreicht. Allerdings erweist sich dieser Zielzustand als zu kompliziert, zu unübersichtlich oder braucht unnötig Zeit und Raum (vgl. Aebli 1981b). Hier geht es nun darum, durch Vereinfachung den Prozess zu verbessern. Schülerinnen und Schüler, die es nicht schaffen, mit solchen Problemen umzugehen, bekommen bspw. Schwierigkeiten, ihre eigenen Notizen und Aufzeichnungen effizient und wirkungsvoll zu nutzen.

Wir können festhalten, dass ein ganz wesentlicher Teil eines Lernprozesses an Anwendungen festgemacht werden kann. Diese Anwendung geschieht auf der Basis eines bestimmten Vorwissens, das in eine konkrete Situation eingebracht wird: Das Individuum wendet sein Vorwissen an, in der Erwartung, dass die Situation entsprechend seiner Absicht gestaltet werden kann. In gewissen Teilen wird dies problemlos gelingen. Hier wird Lernen nicht nötig sein, höchstens in der Art, dass die eigenen Konzepte bestätigt und damit bestärkt werden, was zur Folge haben wird, dass diese (bewährten) Konzepte in künftigen, ähnlichen Situationen vermehrt zum Einsatz kommen werden und insgesamt etwas resistenter gegenüber Veränderungen sind. Damit sind wir bereits mitten in der zweiten Phase des Lernprozesses, der Phase der Wahrnehmung und Verarbeitung.

#### **4.2.2 Die Phase der Wahrnehmung und Verarbeitung**

Ich fasse in dieser Phase zwei unterschiedliche Prozesse zusammen. Einerseits ist da der Wahrnehmungsprozess, der geprägt ist von der Aufnahme und Verinnerlichung von Reizen, die als Informationen über die Wirkung des eigenen Handelns und über die Situation an sich ankommen. Auf der anderen Seite steht die Beurteilung und Verknüpfung dieser Informationen, mit dem Ziel, das eigene Vorwissen so aufzubauen, zu erweitern oder zu verändern, dass für künftige Situationen adäquatere Konzepte zur Verfügung stehen. Lernen hat also auch hier wieder sein Ziel in einer Handlung, wobei diese sowohl als konkrete Handlung, wie auch als Denkhandlung gesehen werden kann.

Wenn wir uns nun eingehend mit der Wahrnehmung und der Verarbeitung beschäftigen, so erkennen wir relativ rasch, dass sie derart stark ineinandergreifen, dass sie kaum klar auseinandergehalten werden können. Bereits ganz zu Beginn des Wahrnehmungsprozesses, nämlich beim Entscheid, gegenüber welchen Reizen ein Individuum offen ist oder welche Reize gar bewusst gesucht werden, spielt das, was wir als Verarbeitung kennenlernen werden, eine grosse Rolle. Wir sprechen hier von der Aufmerksamkeit, der im Wahrnehmungsprozess eine sehr wichtige Rolle zukommt. Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung können wir Aufmerksamkeit sehen als „gezielte Selektion der Informationen, die zu Inhalten der bewussten Wahrnehmung werden sollen“ (Kebeck 1994, 157).

Die Aufmerksamkeit ist damit als systematischer Such- und Steuerungsprozess zu sehen, der uns ermöglicht, aus der ständigen Fülle der Informationen, die uns auf der Ebene der Sinnesrezeptoren erreichen, diejenigen auszuwählen, die uns aktuell die grösstmöglichen Relevanz versprechen (ebd.).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Aufmerksamkeitssteuerung primär von der Verarbeitungskapazität der Individuen abhängig ist. Die vorhandene Kapazität ist

dabei wesentlich kleiner als die Summe der sensorischen Eindrücke. Grundsätzlich werden durch die Aufmerksamkeit lediglich die Informationen bewusst wahrgenommen, die in einem Gesamtbild Sinn machen. Bis zu einem bestimmten Grad ist es allerdings möglich, mehrere relevante Abläufe parallel zu bearbeiten. Ein Beispiel dafür ist das Autofahren, das mit zunehmender Übung so weit automatisiert wird, dass daneben durchaus ein anspruchsvolles Gespräch mit einem Mitfahrer geführt werden kann (Kebeck 1994). Voraussetzung für solche ‚Parallelverarbeitungen‘ ist, dass der ‚ausgeblendete‘ Strang weitgehend automatisiert ist und damit weder viel Verarbeitungskapazität in Anspruch nimmt, noch bewusste Zuwendung verlangt. Lediglich in bestimmten Situationen wird die ‚Nebenhandlung‘ ins Bewusstsein gerückt und vorrangig verarbeitet.

Solche ‚Parallelverarbeitungen‘ werden gesteuert durch die ‚geteilte Aufmerksamkeit‘ (ebd.)

Von dieser unterschieden wird die ‚selektive Aufmerksamkeit‘ (ebd.). „Von ‚selektiver Aufmerksamkeit‘ spricht man demgegenüber, wenn Anteile der ankommenden Informationen gezielt ausgeblendet werden, um bestimmte andere Wahrnehmungsinhalte bewusst wahrnehmen zu können“ (ebd., 159). Dies ist eine zentrale Fähigkeit, die den Kindern im Unterricht oft abverlangt wird. Die Lehrperson erwartet, dass sich ein Kind auf eine bestimmte Aufgabe konzentrieren kann und es ihm gelingt, andere Sinneswahrnehmungen, wie zum Beispiel das Flüstern anderer Kinder, das Umherlaufen der Lehrerin oder das Trommeln der Regentropfen an die Fensterscheibe, auszublenden. Das heisst, bezogen auf das oben beschriebene Kapazitätsmodell, dass diese ‚Nebenschauplätze‘ im Optimalfall keine Verarbeitungskapazität erfordern. Gelingt dies nicht, bspw., weil ein Schüler feststellt, dass im Gespräch der flüsternden Mädchen sein Name gefallen ist, so steht für die eigentliche Aufgabe weniger Verarbeitungskapazität zur Verfügung.

Für das Lernen lässt sich also schlussfolgern, dass ein bestimmtes Mass an Verarbeitungskapazität bereitgestellt werden muss. Das kann nur erreicht werden, wenn durch die Aufmerksamkeit die Wahrnehmung entsprechend gesteuert werden kann. Gelingt dies nicht, so wirkt sich das negativ auf den Lernprozess aus.

Gehen wir nun davon aus, dass es gelungen ist, die Wahrnehmung auf eine bestimmte Auswahl an Sinneseindrücken zu lenken. Zusammen mit der Wahrnehmung greift bereits die kognitive Verarbeitung ins Geschehen ein. So wissen wir, dass wiederholte Wahrnehmungserfahrungen ein bestimmtes Kontextwissen erzeugen, das in entsprechenden Situationen blitzschnell mit den Wahrnehmungen zusammengebracht wird und diese beeinflussen: Fehlende Informationen, die natürlicherweise zum entsprechenden Kontext gehören, werden kurzerhand ergänzt, Informationen, die nicht zum Kontext passen aber einen bestimmten Grad an Irritation nicht erreichen, werden ignoriert. Die Welt wird so wahrgenommen, dass möglichst kein innerer Konflikt entsteht und damit, ein kognitives Gleichgewicht bestehen bleibt.

Die Sinneseindrücke werden unter Zuhilfenahme von Kontextinformationen, Vorwissen und Erwartungen analysiert. Diesen Prozess können wir uns hypothesengeleitet vorstellen. Das heisst, dass sehr rasch eine erste Vorstellung über das Wahrnehmungsobjekt gebildet wird. Die weiteren Sinneseindrücke werden nun als Daten gebraucht, um diese erste Vorstellung zu bestätigen, zu modifizieren oder zu verwerfen. Dieser Prozess impliziert ein gezieltes Suchen nach Informationen, die für

die entsprechende Vorstellung, die Hypothese, relevant sind oder sein könnten (vgl. ebd.). Mit der Vorstellung von Wahrnehmung als Hypothesentesten können wir auch den oben beschriebenen selektiven Charakter der Wahrnehmung erklären.

Neben der Ausrichtung auf die sensorischen Informationen, die das Individuum aus seiner Umwelt wahrnimmt, muss der Wahrnehmungsprozess also auch als innengerichteter Prozess gesehen werden: Unbewusst werden die Sinneseindrücke mit Vorinformationen verglichen. Was uns als Wahrnehmende bewusst zur Verfügung steht, sind bereits Produkte von Vergleichsprozessen. Krebeck fasst diesen Prozess wie folgt zusammen:

*Sensorische Informationen werden „zunächst soweit analysiert, dass im Gedächtnis eine Suche nach passenden oder relevanten Konzepten möglich ist. Diese Konzepte werden dann aktiviert und auf die neuen Informationen angewendet, indem beide Komponenten miteinander verglichen werden. Der Vergleichsprozess unterliegt dabei der Steuerung durch die aktivierten Gedächtnisinhalte. Das bedeutet, dass die sensorischen Informationen gezielt nach solchen Merkmalen abgesucht werden, die für das jeweils aktivierte Konzept bestimmend sind und es gegenüber Deutungsvarianten abgrenzen“ (ebd., 175).*

Eine eigentliche Schlüsselposition in dieser Theorie nehmen *Konzepte* ein. Dabei handelt es sich um eine innere Vorstellung relevanter Elemente und der entsprechenden Beziehung dieser Elemente untereinander. Wie entstehen solche Konzepte?

Eine erste Erklärung kennen wir aus der Entwicklungspsychologie: Konzepte werden in einem Prozess der Kategorienbildung aus einzelnen, noch rudimentär differenzierten Erfahrungen gebildet. So ist zuerst alles was Räder hat ganz einfach ein ‚Brumm Brumm‘, alle Tiere sind ‚Wau Wau‘ und alles, was man (vermeintlich) essen kann ist ‚Mämm Mämm‘. Mit zunehmender Erfahrung und Korrekturen durch die Umwelt differenzieren sich diese Konzepte immer mehr und an die Stelle der unbrauchbar gewordenen Grobkonzepte treten neue, die gegenüber ihren Vorgängern hilfreich sind, einen Unterschied zwischen ähnlichen Wahrnehmungsobjekten zu machen.

Die zunehmende Differenzierung können wir uns als Kategorisierungsprozess vorstellen: Begriffe werden gegliedert in Unter-, bzw. Oberbegriffe.

Eine Weiterentwicklung dieser Sichtweise bietet uns Piaget mit seinem Schemabegriff an (vgl. u.a. Piaget 1991).

Piaget hat sich sehr intensiv mit dem Prozess der Verinnerlichung und Verarbeitung von Informationen beschäftigt. Er war der erste, der Wissensaufbau als Konstruktionsprozess beschrieben hat und entsprechend sein theoretisches Modell als Konstruktivismus bezeichnete<sup>48</sup>. Er stellte fest, dass es der menschlichen Vernunft nicht darum gehen würde, „eine vom Wissenden unabhängige, reale Welt darzustellen, sondern Handlungsschemata und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der Erfahrung als brauchbar erweisen“ (Glaserfeld 1997, 166). Piaget geht dabei davon aus, dass Informationen immer in bestehendes Wissen eingeordnet werden und dieses entsprechend auch verändern. Diese Bestandteile des Wissens nennt er *Schema*. In sie werden neue Informationen eingeordnet und durch diese Einordnung erhalten Einzelinformationen einen gemeinsamen Sinn. Dieser gemeinsame Sinn manifestiert sich in einer Handlungskomponente.

---

<sup>48</sup> Zum Konstruktivismus in der Schule vgl. Renk (1999).

Nun bilden die Schematas in sich zwar einen gewissen Sinn, allerdings reicht dieser nicht aus, um komplexe Situationen gestalten zu können. Dafür werden die einzelnen Schematas durch ein Netz höherer Ordnung miteinander verknüpft. Die Gesamtheit all dieser Schematas nennt Piaget die *kognitive Struktur*. So wie die verschiedenen Teile des Körpers je eigene Funktionen erfüllen, erst aber durch ihr Zusammenwirken den lebendigen Organismus ausmachen, so haben auch die Schematas je eine bestimmte Funktion, die aber erst in einer geordneten Verbindung zueinander Lernen ermöglichen. Durch die zunehmende Differenzierung und die immer komplexere Verknüpfung der Schematas, wird eine zunehmend wirkungsvollere Auseinandersetzung mit der Umwelt und eine Verbesserung der Anpassung des Individuums an die Umwelt möglich. Es entwickeln sich entsprechend höhere Strukturniveaus.

Die Vorstellung von kognitiven Strukturen als Netzwerk von Schematas lässt uns nun sowohl den Wahrnehmungs-, wie auch den Verarbeitungsprozess differenzierter betrachten. Hinsichtlich des Wahrnehmungsprozesses wird zu zeigen sein, welche Konsequenzen diese Vorstellung für die Auswahl und Aufnahme von Informationen hat. Bezogen auf die Verarbeitung werden die Prozesse der Umbildung von Schematas, und damit der Struktur, genauer zu beschreiben sein.

Den eigentlichen Wahrnehmungsprozess können wir also als ein In-Beziehung-treten der psychisch erzeugten (momentanen) Vorstellung eines Individuums mit der physikalischen Welt betrachten. Die Wahrnehmung beginnt, sowohl zeitlich, wie auch ursächlich, mit einer Reizdarbietung. Der Wahrnehmungsapparat transformiert physisches Rohmaterial in ein psychisches Produkt. Nun geschieht dies aber nicht rein deterministisch, sondern wird durch die aktivierten Schematas gesteuert. „Das Gehirn rekonstruiert frühere episodische Geschehen und folgt dabei Leitlinien, die lebensgeschichtlich gewachsen sind“ (Deneke 1999). Diese ‚Episoden‘ steuern fortlaufend den weiteren Wahrnehmungsprozess. So werden bestimmte Informationen eher aufgenommen, als andere. Kebeck (1994, 262) spricht von ‚antizipierenden Schemata‘: Hypothesenartig fordern sie das Individuum auf, gewisse Informationen zu suchen und geben gewissermassen auf einer Metaebene der Wahrnehmung Hinweise, über welche Sinne Informationen erwartet werden, die, zum Teil in genau festgelegten Kombinationen, relevant wären. „Was in einer bestimmten Situation wahrgenommen wird, hängt von den verfügbaren Informationen und den aktivierten Schemata ab“ (a.a.O.).

Beim Kindergartenmädchen aus dem eingangs erwähnten Beispiel wird diese Funktion explizit gemacht: Der Spruch ‚Warte, Luege, Lose, Laufe‘ gibt an, dass visuelle und akkustische Daten eingeholt werden müssen, um eine Gefahreinschätzung vornehmen zu können.

Neben den *Wissenselementen* und den *Handlungsprogrammen* (vgl. oben) enthalten Schemata also als weitere Dimension auch die *Erwartung*. Diese Sichtweise stützt den konstruktivistischen Ansatz<sup>49</sup>: Das eigene Vorwissen, die eigene Vorstellung darüber, ‚wie die Welt ist‘, bestimmt die Auswahl der Elemente, die in dieses Weltbild eingepasst

---

<sup>49</sup> Der Konstruktivismus geht davon aus, dass es für ein Individuum unmöglich ist, die Umwelt in der es sich bewegt, direkt abzubilden oder zu erkennen, sondern diese auf der Basis von Sinnesreizen durch innere Vorstellungen ‚nachbaut‘, oder eben ‚konstruiert‘.

werden. Es leuchtet ein, dass es unter solchen Umständen nicht möglich ist, dass so etwas wie eine ‚objektive Wahrheit‘ abgebildet werden kann.

Über die Form, in der uns diese Schematas zur Verfügung stehen, liegen noch wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vor. Bauer (1998) spricht von Wissenskernen, die mit motorischen Abläufen verbunden und untereinander kombinierbar sind. Durch Wahrnehmungen und Situationsinterpretationen werden solche Kombinationen aktiviert, bewertet und gegebenenfalls genutzt.

Deneke (1999, 238) legt eine Vorstellung vor, die verschiedene, bereits geschilderte Elemente zusammenfasst und in einen Zusammenhang stellt. Er spricht davon, dass uns in Situationen ‚ahnungsbewusste Inhalte‘ zur Verfügung stehen würden.

*„Ihre wesentliche Funktion scheint mir darin zu bestehen, dass sie ein Gegenwartsgeschehen im Licht der bisherigen Erfahrungsgeschichte möglichst umfassend ausleuchten. Dazu gehört, dass nicht nur vielfältige Erinnerungen geweckt werden, die Bezüge zum Gegenwartsgeschehen aufweisen, es werden zugleich Erfahrungsprinzipien, Erwartungsstrukturen, Funktionen etc. in aktiver Bereitschaft gehalten, die gegebenenfalls genutzt werden können, um neue Erfahrungen zu verstehen, einzuordnen und die Regulation des aktuellen Erlebens zu optimieren. Die Fähigkeit antizipatorisch ein auf die Situation abgestimmtes Repertoire möglicher Reaktionen bereitzuhalten, ist von Vorteil, weil sie sichert, dass der Bewältigung und Anpassung dienliche Ressourcen rasch mobilisierbar sind“ (a.a.O.).*

Ahnungsbewusste Inhalte, die uns ein Netz anbieten aus Erinnerungen und Erfahrungen auf verschiedensten Ebenen und uns so die Möglichkeit eröffnen, uns in Situationen rasch neuen Wahrnehmungen zuzuwenden, neue Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen und so auch unbekanntem Situationen nicht ausgeliefert zu sein.

Aber ist Wahrnehmung wirklich ausschliesslich von der inneren Bedeutungszuschreibung eines Individuums abhängig? Der Gestaltpsychologe Koffka geht davon aus, dass Dinge nicht nur ein Aussehen, sondern auch eine Bedeutung und einen Aufforderungscharakter haben („Jedes Ding sagt, was es ist (...) eine Frucht sagt: ‚Iss mich‘; das Wasser sagt: ‚Trink mich‘; der Donner sagt: ‚Fürchte mich‘; die Frau sagt: ‚Liebe mich‘“ (Koffka 1935, 7 zit. nach Kebeck 1994). Jedes Ding stellt eine gewisse Bandbreite solcher Bedeutungen zur Verfügung. In einem Wechselverhältnis von Person und Umwelt wird, eine Passung hergestellt. Diese Angebote können nun in der Beurteilung eines Individuums für die Lösung eines bestimmten Problems unterschiedlich dienlich sein.

Die Auswahl der Lösung hängt primär ab von der eigenen Einschätzung:

1. des Aufwands, mit der eine allfällige Lösungsalternative umgesetzt werden kann (‚Was ist alles zu tun, um diese Lösung umsetzen zu können?‘).
2. des Umfangs der vermeintlichen Problemlösung (‚Ist damit das ganze oder nur ein Teil des Problems gelöst?‘).
3. der Widerspruchsfreiheit der entstehenden Lösung (‚Welche Konflikte könnte diese Lösung auslösen?‘).

4. allfälliger Nebeneffekte („Was gewinne ich durch diese Lösung allenfalls noch, das über den Grad der beabsichtigten Lösung hinaus geht?“).

Wenden wir uns nun dem eigentlichen Verarbeitungsprozess zu, auch wenn wir hier wieder feststellen werden, dass es ohne das Aufgreifen verschiedener Aspekte des Wahrnehmungsprozesses nicht geht.

Zum Verarbeitungsprozess stellt sich also die Frage, wie der Prozess der Umbildung von Schemata genauer zu beschreiben sei.

Ich greife hier wieder auf die Theorie von Piaget zurück, der in seiner Äquilibrationstheorie (vgl. Piaget 1967; Piaget & Inhelder 1970) davon ausgeht, dass der eigentliche ‚Motor‘ solcher Umstrukturierungen Ungleichgewichtszustände zwischen der inneren Struktur und der Umwelt sind. So lange Erfahrungen und Informationen mit der (bestehenden) kognitiven Struktur interpretiert werden können, werden sie als ‚bereits bekannt‘ taxiert. Es besteht ein Gleichgewicht („Äquilibrium“) zwischen dem, was die Umwelt anbietet und den Vorstellungen einer Person. Oft treffen wir aber auf Situationen, die wir nicht verstehen. Nach Piagets Ansicht ist der Mensch sehr schlecht geeignet, solche Ungleichgewichtszustände, Widersprüche, Unzulänglichkeiten oder kognitiven Konflikte auszuhalten. Unverzüglich entwickelt er Aktivitäten, um Gleichgewicht herzustellen. Dieses Ziel kann nur durch das Konstruieren neuer oder Umgestalten bestehender Schemata erreicht werden, die gegenüber den ursprünglichen komplexer sind und jedesmal zu einer Struktur auf einem höheren Niveau führen.

Mit diesen Ansichten löst sich Piaget ganz deutlich von Vorstellungen, nach denen der Motor für Entwicklung beim Menschen das Streben nach Belohnungen, bzw. das Vermeiden von Bestrafungen sei. Vielmehr ist die Befriedigung der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt und das Gewinnen von Einsicht Antrieb für Veränderung.

Dieser Veränderungsprozess kognitiver Strukturen nennt Piaget *Adaption*. Sie besteht aus dem Wechselspiel von zwei Funktionen: der Assimilation und der Akkommodation (vgl. Aebli, 1993a).

*Assimilation* ist ein aktiver Interpretationsvorgang: In Interaktion mit der Umwelt werden Objekte und Beziehungen eingeordnet und gedeutet. Dies geschieht auf der Basis der bestehenden Begriffe und Schematas, die aus der eigenen kognitiven Struktur zur Verfügung stehen.

Mit der Assimilation ist aber nicht nur das Einordnen und Deuten der Umwelt verbunden. Gleichzeitig löst dieser Prozess auch noch Assoziationen im Sinn von Hypothesen aus. Sie wirken wiederum lenkend auf unsere Wahrnehmung (vgl. oben).

Stellt ein Mensch nun fest, dass die zur Verfügung stehenden Begriffe für die Interpretation der Umwelt nicht oder nur ungenügend ausreichen, so kommt es zur *Akkommodation*: Auf der Basis der bestehenden Begriffe und Schematas kommt es zu einer Neu- oder Umkonstruktion und es werden damit die Daten der Umwelt und die innere Vorstellung der Welt in ein Gleichgewicht gebracht. Das Individuum hat etwas gelernt.

Eine wichtige Funktion der Verarbeitung ist auch das Speichern relevanter Inhalte zum Zweck der späteren Verwendung, also das Langzeitspeichern. Dazu stellen sich zwei Fragen:

1. Wie verläuft der Prozess des Speicherns?
2. In welcher Form werden Inhalte gespeichert?

Kennen Sie die Situation, dass Sie in der Fußgängerzone einer Stadt unterwegs sind und plötzlich wird Ihnen bewusst, dass soeben eine Person an Ihnen vorbei gegangen ist, die Sie kennen. Im Umdrehen gelingt es Ihnen, sich das Bild noch einmal zu vergegenwärtigen um vielleicht festzustellen, welche Farbe die Jacke dieser Person gehabt hat, nach der Sie nun Ausschau halten müssen.

Wahrnehmungen werden, sobald sie über die Sinne bei uns eintreffen, für einen kurzen Moment im *Sensorischen Kurzzeitspeicher* abgelegt und in der Regel sofort wieder vergessen. Wenden wir unsere Aufmerksamkeit aber dieser Information zu, so wird sie an das *Kurzzeitgedächtnis* weitergeleitet, das ganz eng mit dem *Arbeitsgedächtnis* verknüpft ist. Informationen haben relativ gute Chancen, weitergeleitet zu werden, wenn es sich um Befehle handelt, sie in einer ungewöhnlichen Form daherkommen, leicht innere Bilder auslösen, einen gewissen Neuigkeitswert haben, einen Überraschungseffekt nutzen, die Schwierigkeit gesteigert wird oder Informationen offensichtlich unvollständig sind (vgl. Gage & Berliner 1996, 281f.).

Was ins Kurzzeitgedächtnis kommt, nehmen wir bewusst wahr. Allerdings ist die Kapazität auf ungefähr sieben Informationsblöcke beschränkt. Das bedeutet, dass diese Informationen ständig verarbeitet werden müssen. Sie werden entweder an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet oder aber vergessen. Nur so werden im Kurzzeitgedächtnis wieder neue Kapazitäten frei.

Der Übergang vom Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnis ins *Langzeitgedächtnis* ist an sich nicht problematisch. Die Informationen müssen lediglich mit bekannten Informationen verknüpft werden. Dazu muss man seine Aufmerksamkeit für eine bestimmte Zeitspanne auf sie richten. Mit neueren Studien liess sich nachweisen, dass nicht das Speichern an sich oder gar beschränkter Speicherplatz das eigentliche Problem der Langzeitspeicherung darstellt. Knackpunkt ist vielmehr das genaue Lokalisieren der relevanten Informationen und das Überführen ins Bewusstsein, also das Abrufen von gespeicherten Informationen (vgl. Gage & Berliner 1996).

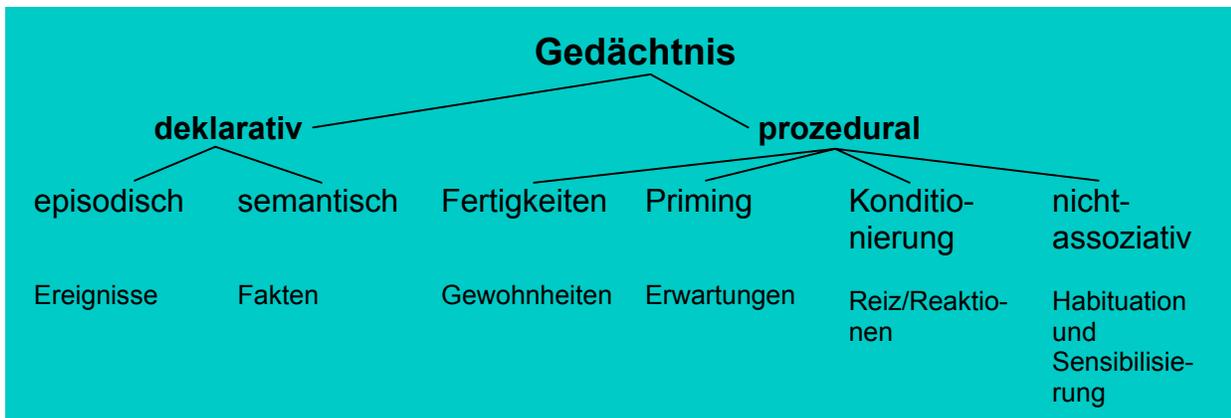
Stellt sich nun die Frage nach der Form der Speicherung. Werden Informationen als Bilder gespeichert? Oder in verbaler Form? In einer Kombination aus beiden Formen? Oder über die Bedeutung?

Dazu gibt es verschiedene Vorstellungen (vgl. ebd., 287f.). Gasser (2000, 202ff.) stellt mittels einer Taxonomie (in Anlehnung an Schmidt 1995) eine Sichtweise vor, die verschiedene Gedächtnisformen integriert (vgl. Abb. 4.6).

Er charakterisiert die einzelnen Formen des Gedächtnisses wie folgt (vgl. ebd.):

<b>Gedächtnis</b>	bezeichnet gespeicherte, teilweise abrufbare Inhalte (Wissen, Können, Fertigkeiten, Reaktionsbereitschaften, Dispositionen, Einstellungen, Haltungen...).
<b>deklaratives Gedächtnis</b>	auch explizites Wissensgedächtnis für Wörter, Gesichter, Melodien, Ereignisse... meint jene Inhalte, die man sprachlich/symbolisch wiedergeben/erklären kann.
<b>episodisches</b>	Das sind individuelle, singuläre, zeitlich und örtlich gebundene Erlebnisse bzw.

<b>Gedächtnis</b>	(biografische) Episoden, Einzelfälle des Erlebens und der Erfahrung. Man unterscheidet ‚retrospektives Gedächtnis‘ (sich an Vergangenes erinnern) und ‚prospektives Gedächtnis‘ (Absichten, Pläne, zukünftige Handlungen).
<b>semantisches Gedächtnis</b>	Das ist Welt- und Fach- bzw. Bedeutungswissen, das sind allgemeine Kenntnisse, das ist Faktenwissen, Zusammenhangswissen (und auch ‚prozedurales Wissen‘ als formulierbares Handlungswissen: z.B. wie man eine Flasche Wein öffnet/einschenkt).
<b>prozedurales Gedächtnis</b>	Das sind Fertigkeiten wie Ski fahren, Rad fahren, Schwimmen, Klavier spielen..., d.h. motorisch und mechanisch Gelerntes, das nur schwer verbalisierbar ist, aber semantische Anteile haben kann. Dazu zählen auch ‚implizite Regeln‘ z.B. der Grammatik beim Sprechen lernen.
<b>Priming</b>	Priming sind Anbahnung, Erleichterung einer Reizkonstellation durch eine vorausgehende. Wer das Wort Gedächtnis liest, sollte später den Lückentext <u>_e_c_n_s</u> leichter ausfüllen können. Die Erleichterung geschieht ohne bewusste Erinnerung. Dies nennt man auch ‚implizites Gedächtnis‘.
<b>Konditionieren</b>	Dies meint die Wirkung von klassischer und operanter Reaktionsbildung, das heisst, Lernen, auf bestimmte Reize in bestimmter Weise zu reagieren.
<b>Habituation</b>	Habituation liegt dann vor, wenn die Reaktion auf anhaltende oder aufeinanderfolgende Reize schwächer werden (man gewöhnt sich zum Beispiel an den Lärm).
<b>Sensibilisierung</b>	Sensibilisierung (oft auch Sensitivierung) liegt vor, wenn die Reaktion auf einen mehrfach dargebotenen Reiz stärker wird.



**Abb. 4.6:** Taxonomie der Gedächtnisformen (Gasser 2000, 202).

Eine alternative Vorstellung liefert Schaub (1995; vgl. auch Dörner, Schaub, Sträudel & Strohschneider 1988). Er geht von einer Kombination von drei hierarchisch gegliederten Netzwerken aus. Im *sensorischen Netzwerk* werden Sachverhalte, Situationen und Gegenstände in Form von Schemata und Bildern gespeichert. Diese sind miteinander durch verschiedenartige Relationen verbunden, wobei die Teil-Ganzes-Relationen und die Raum-Zeit-Relationen die wichtigste Rolle spielen.

In Teil-Ganzes-Relationen werden Verbindungen zwischen Teilen eines Inhaltes mit dem entsprechenden Ganzen hergestellt. So wird bspw. der Lichtschalter mit einer Lampe in Verbindung gebracht oder die Ruder mit einem Boot.

Raum-Zeit-Relationen stellen Verbindungen zwischen unterschiedlichen Ereignissen her: Etwas wird als Ursache, bzw. als Folge von etwas anderem verstanden.

Die Struktur führt jeweils vom Speziellen zum Allgemeinen, d.h., das Wiedererkennen hat seinen Ursprung in sehr spezifischen Details und kann dann in Richtung von allgemeineren Zusammenhängen entwickelt werden. So erkennen wir bspw. auf einem Schachbrett zuerst die einzelnen Figuren und schliessen auf Grund dieser Informationen auf eine übergreifende Strategie oder rekonstruieren vielleicht gar den Spielverlauf.

Im *motorischen Netzwerk* sind die Aktionsprogramme gespeichert. Dabei handelt es sich sowohl um ganz grundlegende Bewegungsmuster (greifen, heben, gehen etc.), wie auch um komplexe Bewegungsfolgen, wie sie bspw. eine Wasserspringerin zwischen Plattform des Sprungturms und dem Eintauchen ins Wasser innert kürzester Zeit abrufen und umsetzen kann. Diese Struktur verläuft vom Allgemeinen zum Speziellen, was sich am Bewegungslernen eines Kleinkindes sehr gut beobachten lässt: Bspw. greift ein Kleinkind Gegenstände zuerst mit dem Faustgriff; später kann es seine Finger gezielter einsetzen und verwendet den Pinzettengriff (mit Daumen und Zeigefinger).

Im *motivatorischen Netzwerk* sind die aktuellen und potentiellen Mangelzustände eines Systems enthalten. Diese werden in Form von Sollwertabweichungen festgestellt und können sowohl sehr grundlegender physiologischer Art, bspw. abgesunkener Blutzuckerspiegel, wie auch komplexer psychologischer Art sein, wie bspw. beim Bedürfnis nach Anerkennung.

Diese drei Netzwerke sind über vielfältige Beziehungen miteinander verbunden.

Die Vorstellungen von Gasser und Schaub ergänzen sich gegenseitig. Währenddem Gassers Taxonomie einen klaren Überblick bietet und gut geeignet ist um die Formen des Gedächtnisses zu systematisieren und damit komplexitätsreduzierend wirkt, betont Schaub stärker die vielfältigen und engen Zusammenhänge und eröffnet damit Möglichkeiten, sich der Komplexität des Gedächtnisses anzunähern. Zudem integriert diese Vorstellung die oben formulierte Schematheorie sehr gut und zeigt auf, in welcher Art ein Modell einer kognitiven Struktur gesehen werden könnte: Unterschiedlichste Wahrnehmungen werden über Relationen miteinander verbunden und entsprechend gespeichert.

Nun kann man dem beschriebenen Lernbegriff den Vorwurf machen, er sei allzu sehr auf kognitives Lernen ausgerichtet und vernachlässige die emotionale Komponente oder er sei wenig geeignet um anderes als sachbezogenes Lernen zu erklären. Ich teile diese Einschätzung nicht.

Auf der einen Seite habe ich bereits an verschiedenen Stellen auf die Wichtigkeit der Emotionen für das Lernen hingewiesen. Der eben referierte Lernbegriff soll in diesem Sinn die Ausführungen zur Physiologie des Denkens aus psychologischer Sicht ergänzen und ist entsprechend in diesem Zusammenhang zu betrachten.

Der zweite Einwand, dass sich dieser Lernbegriff primär auf sachbezogenes Lernen beziehe, ist nachvollziehbar, sind die geschilderten Phasen doch gerade in der Auseinandersetzung eines Individuums mit der unbelebten Umwelt offensichtlich. Es lässt sich sehr leicht vorstellen, dass wir eine innere Struktur bspw. dazu haben, was geschehen sollte, wenn ich einen Stein, einen Tennisball oder eine Keramikvase auf den Boden fallen lasse.

Ich bin allerdings überzeugt, dass dieser Lernbegriff auch geeignet ist, um soziale oder personale Lernprozesse zu beschreiben. Auch hier entwickeln und verändern wir

kognitive Strukturen über Personen, versuchen vorauszusehen, wie sich eine Person verhalten wird, planen entsprechend unser Verhalten, differenzieren Strukturen etc. Und auch über uns selbst haben wir eine solche Struktur im Kopf, sind überrascht, wenn uns etwas gelingt, das wir uns gar nicht zugetraut hätten und wir sind genauso irritiert, wenn uns etwas längst Gelerntes nicht mehr gelingt. In diesem Sinn bin ich überzeugt, dass der referierte Lernbegriff eine geeignete Vorstellung liefert, um personale, soziale und sachbezogene Lernprozesse zu beschreiben.

Mit einem Begriff von Lernen als innerer Prozess von Anwendung, Wahrnehmung und Verarbeitung sind die Grundlagen geschaffen für einen Perspektivenwechsel. Uns interessiert nun die Tätigkeit des bewussten und absichtsvollen Anregens von Lernprozessen, dem Lehren.

### 4.3 Lehren

Nachdem nun der Lernbegriff aufgebaut ist, bleibt noch der Begriff des Lehrens zu klären um dann ein Grundverständnis von Unterricht entwickeln zu können. Dabei werde ich damit beginnen, dass ich das Lehren auf der Basis des oben beschriebenen Modells des Lernens herleite. Anhand des Artikulationsschemas des Lernens und dem des Lehrens von Reusser (2000) werde ich dann ein Modell skizzieren, wie Lehr-Lernprozesse als aufeinander abgestimmte Abfolgen von Lehr-Lerntätigkeiten verstanden werden können. Damit sind wir dann mitten in der Didaktik drin und ich werde das Selbstverständnis dieses Faches darlegen und eine ausführliche Unterscheidung zwischen Didaktik und Methodik vornehmen.

Wir haben gesehen, dass Lernen verstanden werden kann als Aufbau von kognitiven Strukturen. Dieser Aufbau kann nur eigenaktiv von der entsprechenden Person geleistet werden. Bilder von einer unbeschriebenen Wachstafel, auf die eine andere (erwachsene, wissende) Person ‚schreibt‘, wie wir es von Locke (1962) kennen oder vom Nürnberger Trichter, mit dem Wissen direkt in den Kopf einer Person gefüllt werden kann, sind von der Idee her das pure Gegenteil dieser Vorstellung. Doch welche Funktion kommt Lehrenden in konstruktivistisch verstandenen Lehr-Lernsettings zu? Wie lassen sich Lernprozesse von aussen optimieren?

Bevor ich explizit auf diese Fragestellung eingehe, noch ein paar einführende Bemerkungen. Lernen wird dann möglich, wenn eine Person auf dem Niveau seiner individuellen Fähigkeiten angesprochen wird, das heisst, dass sich das Kind in einen Bereich begeben muss, in dem es gerade so stark gefordert ist, dass es die Anforderungen zu bewältigen vermag (Riedel 1996). Je besser die Lernvoraussetzungen sind, desto anspruchsvoller kann dieser Bereich natürlich gestaltet werden. Lehren hat also mit dem Verbessern der individuellen Lernvoraussetzungen zu tun<sup>50</sup>.

Um das Verhältnis von individuellen Möglichkeiten einer lernenden Person gegenüber dem Stoff zu verbessern, kann aber auch auf der Stoffseite angesetzt werden.

---

<sup>50</sup> In diesem Zusammenhang muss auch die sogenannte Nachhilfe erwähnt werden, eine Förderstrategie, die im Gegensatz zur Verbesserung der Lernvoraussetzungen erst nach einem gescheiterten Lernprozess ansetzt. Gemäss Klauer & Lauth (1997) kann aber von der Nachhilfe nur eine sehr begrenzte Wirksamkeit erwartet werden.

Allerdings droht hier die Gefahr, dass Lerninhalte zur Komplexitätsreduktion derart aus ihrem Kontext herausgerissen werden, dass sie fremd jeglicher Lebenspraxis und damit wertlos werden (vgl. Speck 1996). Viel mehr müssen sich Lehrende von der Vorstellung leiten lassen, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten sollen, „aus Mannigfaltigkeit der sinnlich gegebenen Anschauung subjektiv eine sinnkonstruierende Zusammenschau als Synthese herzustellen“ (Krawitz 2000, 102) und sie sollen, um bei Krawitz zu bleiben, ordnende Begriffe erhalten, um „dieser subjektiven Synthese eine kommunizierbare Einheit zu geben“ (a.a.O.). Lehren, so kann als Ergebnis dieser Überlegungen festgehalten werden, soll also Begrifflichkeiten liefern, mit dem ein Individuum fähig ist, subjektiv wahrgenommene Ausschnitte aus komplexen Lebenszusammenhängen zu beschreiben.

So gesehen muss Lehren Fachlichkeit mit überfachlichem Lernen, mit individuellen und sozialen Erfahrungen, mit Praxisbezug und mit dem gesellschaftlichen Umfeld verknüpfen (Graumann 2002).

Lehren ist damit weit mehr als ein kausales ‚Herstellen von Lernen‘. Fragner (1998, 82) spricht davon, dass es gilt, diesen

*„didaktischen ‚Allmachtsmythos‘ aufzudecken, dass durch Lehren Lernen gemacht werden kann und dass es von der Differenziertheit und Angemessenheit didaktischer Vorplanung und Durchführung im Klassenraum abhängt, was und wie Schüler lernen. Natürlich ist schulisches Lernen angeleitetes Lernen, doch empirische Ergebnisse berichten, dass der Lernweg des Kindes weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht in erster Linie vom Lehrverfahren bestimmt ist“.*

Das hat auch Auswirkungen auf das Rollenverständnis der Lehrpersonen. So sollen sich nach von Hentig Lehrpersonen durchaus als Vermittler von Informationen, Erkenntnissen und Fertigkeiten und durchaus als Organisatoren von Lernprozessen und Lernsituationen verstehen. Dazu aber auch als Modelle von lernenden, handelnden, geniessenden, sich selber bestimmenden Menschen und nicht zuletzt sollen sie sich auch als Freunde der Schülerinnen und Schüler sehen (vgl. von Hentig 1973).

Auf diesem Hintergrund erkennen wir, dass die Möglichkeiten Lernprozesse zu beeinflussen einerseits beschränkt, auf der anderen Seite aber auch sehr komplex sind. Im Überblick lassen sich zwei Hauptfunktionen des Lehrens erkennen:

1. Lehren als Vorbereitung von Lernprozessen
2. Lehren als Unterstützung von Lernprozessen

Lernprozesse können bspw. *vorbereitet* werden, indem der oder die Lernende in Lernbereitschaft versetzt wird. Das kann heissen, dass durch ein entsprechend aufbereitetes Angebot von Fragen, Aufgaben oder Situationen die Person ihr ‚kognitives Gleichgewicht‘ verliert und zu Aktivitäten herausgefordert wird um dieses wieder herzustellen. Damit das gelingt, muss die vorbereitete Situation eine gewisse Attraktivität für die Lernerin oder den Lerner haben, damit Motivation (vgl. unten) entstehen kann. Und damit sind wir bei einem zweiten Bereich: Lernprozesse vorbereiten kann auch beim Stoff ansetzen.

Das bedeutet, dass die lehrende Person Inhalte auswählt, die ihres Erachtens geeignet sind, Lernen anzuregen. Dazu gehört, dass diese Inhalte relevant sind. Ein Hauptindikator von Relevanz ist die Bedeutung für die Zukunft. Inhalte, die in (naher) Zukunft im Leben der Lernerin oder des Lerner überhaupt nicht mehr vorkommen, dürften kaum als relevant bezeichnet werden. Dabei ist es wichtig, dass die Lernerin oder der Lerner selbst den Inhalt als relevant beurteilt. Ist dies nicht der Fall, so kann die Lehrperson durch argumentieren versuchen, die Relevanz plausibel zu machen, ganz im Sinn der oben geschilderten Vorbereitung des Lernprozesses bei der lernenden Person.

Ein weiterer Aspekt der Vorbereitung der zu lernenden Inhalte, ist das Kontrollieren der Komplexität. Die Inhalte dürfen die Lernerin oder den Lerner nicht zu stark überfordern. Die Komplexität muss bewältigbar sein, ohne dass es dabei zu einfach wird. Das kann dadurch geschehen, dass die inhärente Struktur eines Inhalts aufbereitet wird: Die wichtigen Elemente werden eruiert und beschrieben, Zusammenhänge zwischen diesen Elementen werden dargestellt und die ganze Struktur wird in eine Form gebracht, in der sie explizit erscheint. Der Inhalt wird damit zum eigentlichen Stoff, den es zu lernen gilt. Jantzen (2000, 49) spricht dabei von zwei Koordinaten, die Lernprozesse bestimmen:

*„Die Komplexität der Struktur des Stoffes ist die eine Koordinate der kindlichen Entwicklung durch Schule und Unterricht. (...) Die andere Koordinate der Entwicklung des Lernens ist die Realisierung eines spezifischen Niveaus der Handlungsregulation: a) konkret handelnd, materiell, b) materialisiert, vorstellend, c) symbolisch, abstrahiert, innere Sprache“*

Eine dritte Möglichkeit, Lernprozesse vorzubereiten, ist es, bei den Rahmenbedingungen anzusetzen. Die Lehrperson kann ein Umfeld schaffen, das Lernen begünstigt. Dazu gehört bspw. dass Ablenkungen weitestmöglich eliminiert werden, dass mögliche Hilfsmittel bereitgestellt werden oder dass für ausreichende Beleuchtung gesorgt wird.

Mit dem *Unterstützen von Lernprozessen* thematisieren wir nun die Funktion, die gemeinhin noch deutlicher mit Lehren in Verbindung gebracht wird. Hierzu geben uns die Kognitiven Lehrtheorien (vgl. Seel 2003; Reusser & Reusser-Weyeneth 1994) wertvolle Hinweise. Ganz im konstruktivistischen Sinn wird in Kognitiven Lehrtheorien und –konzeptionen davon ausgegangen, dass Lernen letztlich ein eigenaktiver Prozess ist und die Möglichkeit der Einflussnahme lediglich indirekter Natur sein kann. Dementsprechend nimmt die Lernumgebung eine ganz wichtige Position ein. Lernumgebungen sollen:

1. den Lernenden authentische Lernaufgaben anbieten
2. das Identifizieren, Definieren und Lösen von Problemen erleichtern
3. die Konstruktion von Wissen anregen, in klarer Abgrenzung von Wissensreproduktion
4. zum gleichen Sachverhalt jeweils mehrere Perspektiven anbieten, um flexiblen und anforderungsspezifische Anwendung von Wissen zu ermöglichen
5. alternative Vorgehensweisen anbieten, um die Reflexion von individuellen Ansichten und Auffassungen anzuregen

6. die Sachverhalte in Kontexte des Alltagslebens einbetten und dadurch erfahrungsbegründet sein

(nach Seel 2003, 361)

Exemplarisch gehe ich nun auf die Konzeption der Cognitive Apprenticeship ein<sup>51</sup>, der innerhalb der kognitionspsychologisch begründeten Ansätze eine herausragende Stellung einnimmt (ebd.).

Grundsätzlich geht die Cognitive Apprenticeship, im deutschsprachigen Raum spricht man zum Teil auch von der ‚kognitiven Meisterlehre‘, von der Annahme aus, dass Lernende ihr eigenes Problemlöseverhalten verbessern, wenn sie sich am Vorgehen von Expertinnen und Experten orientieren können. Durch diese Auseinandersetzung bauen die Lernenden bereichsspezifisches und heuristisches Wissen auf. Zudem erlernen sie Kontroll- und Lernstrategien.

Das bereichsspezifische Wissen umfasst das eigentliche Fachwissen, währenddem mit dem heuristischen Wissen die Verfahren, das Wissen-wie gemeint ist.

Durch die Kontroll- und Lernstrategien wird metakognitives Wissen aufgebaut, das den Prozess der Problemlösung überwacht und im Stande ist, aus der Anwendung heraus neue Erkenntnisse zu generieren.

Für den Aufbau dieser Wissensaspekte sind vier Methoden zentral (vgl. ebd.; Reusser & Reusser-Weyeneth 1994):

1. das Modellieren („modeling“)
2. das Unterstützen („scaffolding“)
3. das Trainieren („coaching“)
4. das Ausblenden („fading“)

Die Abfolge dieser vier Methoden soll nicht den Ablauf eines Lehrprozesses suggerieren. Auch wenn das Modellieren sicher am Anfang eines Lehr-Lernprozesses stärker vorkommt als gegen Schluss, so lassen sich doch Überlappungen feststellen. Das Ausblenden beginnt in dem Sinne bereits ganz früh und unter Umständen ist es nötig, dass spät im Lernprozess noch einmal eine Phase auftaucht, in der vielleicht ein Detailaspekt nochmals neu modelliert werden muss.

Das Modellieren, der Begriff impliziert es bereits, ist geprägt vom Experten als Modell. Die lernende Person beobachtet die Ausführung. Dabei kommt es zu einem inneren Nachvollzug des Gesehenen. Die Expertin oder der Experte bietet also seine eigene Struktur der Problemlösung als Modell für eine Nachkonstruktion an.

Dabei wird es allerdings nicht beim einfachen Vormachen bleiben. Die Lehrperson wird vor schwierigen Phasen einen Hinweis geben, auf was die Lernerin oder der Lerner achten soll, sie wird das eigene Tun kommentieren und die zentralen Elemente dabei explizit machen. Damit geht dieser Kommentar weit über eine einfache Beschreibung hinaus: Es wird ein kognitives Gerüst aufgebaut, an dem sich die Lernenden später

---

<sup>51</sup> Weitere Konzeptionen, die Lernumgebungen der beschriebenen Art anstreben, wären die Konzeptionen der Anchored Instruction, der zielbasierten Szenarien oder des modell-begründeten Entdeckungslernens (vgl. Reusser & Reusser-Weyeneth 1994; Seel 2003).

orientieren können. Das versteht man in diesem Zusammenhang als Unterstützung oder englisch als ‚scaffolding‘ (‚scaffold‘ = das (Bau-)Gerüst).

Die Expertin wird auch die ersten selbständigen Ausführungen der lernenden Person aufmerksam beobachten, allenfalls sind noch Hilfen, Hinweise, Rückmeldungen, Warnungen etc. nötig. Dadurch wird der Ablauf trainiert und immer sicherer und geschmeidiger. So, dass sich die Expertin oder der Experte langsam aus dem Geschehen zurückziehen, oder eben ausblenden kann. Ab und zu wird noch eine Kontrolle nötig sein, damit sich keine Fehler einschleichen und trainiert werden, aber an sich kann dieser Lehr-Lernprozess zumindest für den Moment als abgeschlossen betrachtet werden.

Generell bauen sich kognitive Strukturen in der Cognitive Apprenticeship vom Einfachen zum Komplexen und Vielfältigen und von allgemeinen zu spezifischen Fertigkeiten auf.

Die dargestellten Methoden zeigen sehr klar auf, was mit Lehren im Sinn von Lernprozessunterstützung gemeint ist: Eine klare Präsentation der zentralen Struktur, ein sorgfältiges Einüben der mit dem Stoff verbundenen Fertigkeiten und ein schrittweises Überführen von der angeleiteten zur selbständigen Ausführung. Für die Lehrperson bedeutet das, sie muss sich der relevanten Aspekte bewusst sein und sie explizit machen können, sie muss Eigenartigkeiten, Klippen kennen und klar formulieren können, wie damit umgegangen werden soll, sie muss aufzeigen können, unter welchen Bedingungen das neu aufgebaute Wissen zur Anwendung kommt und wann nicht – oder allenfalls welche Modifikationen dann nötig sind.

Lernprozesse unterstützen kann auch heißen, dass motivationale Unterstützung geboten wird: Etwas einüben kann ein ausgesprochen langwieriger und mühsamer Prozess sein, der die Möglichkeiten der Selbstmotivierung der Schülerinnen und Schüler bisweilen überfordern kann.

Ein weiterer Aspekt der Lernprozessunterstützung ist der Aufbau von metakognitivem Wissen. Dies geschieht vor allem durch Phasen der systematischen Reflexion.

Die Ausführungen zur Cognitive Apprenticeship – und damit wieder zurück zur Ausgangsfrage nach Unterstützungsmöglichkeiten von Lernprozessen – zeigen Facetten auf, die auf verschiedenste Lehr-Lernsituationen übertragen werden können. Angefangen bei ganz gezielt eingesetzten Inputs, in denen eine Person, die etwas bereits gut kann, darstellt, über Hinweise, wie erste eigene Ausführungen oder zumindest Versuche von aussen unterstützt werden können, bis hin zum Aufbau von Lern- und Kontrollstrategien.

Die Ausführungen haben aber auch gezeigt, wie rasch wir von allgemeinen, aber systematischen Überlegungen zu Lehr-Lernprozessen zum Bereich Unterricht gelangen. Unterricht ist *der* Ort, wo Lehren ganz gezielt und bewusst praktiziert wird. Und auch wenn Unterricht im nächsten Kapitel noch vertieft behandelt wird, so scheint es mir doch an dieser Stelle angebracht, gewisse Überlegungen, fokussiert auf Lern- und vor allem Lehrprozesse im Rahmen von Unterricht, anzustellen. Eine gute Möglichkeit, solche Aspekte zu thematisieren, bilden die sogenannten Artikulationsmodelle<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Johann Friedrich Herbart (1776-1841) kann als Begründer der Artikulation des Unterrichts gesehen werden. Es geht dabei darum, Unterricht in einzelne, aufeinander aufbauende Schritte (z.T. wird auch von Phasen oder Stufen gesprochen) zu gliedern. Einige von Herbarts Schülern formulierten auf der Basis

In Anlehnung an das PADUA-Modell<sup>53</sup> von Aebli (1993b) hat Reusser zwei korrespondierende Modelle entwickelt, die die Abfolge von Lern- und von Lehrprozessen getrennt ausführen (vgl. Reusser 2000).

Ich fasse kurz das Modell KAFKA zusammen, das die Artikulation der Lernprozesse thematisiert.

KAFKA steht bei Reusser für:

1. **K**ontakt suchen und herstellen
2. **A**ufbauen
3. **F**lexibilisieren
4. **K**onsolidieren
5. **A**nwenden

Lernen beginnt hier mit dem Wahrnehmen (vgl. oben) – oder wie Reusser sagen würde: Mit dem *Kontakt* zwischen einem Stoff und der Person, die etwas lernen will (oder soll). Nicht immer ergibt sich diese Beziehung von selbst und schon gar nicht im Kontext von institutionalisiertem Lernen. Und sogar wenn die äussere Gestalt sehr einfach ‚vor Augen zu führen‘ ist, so kann dabei nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernerin oder der Lerner auch den eigentlichen Kern sieht. Oftmals muss die lernende Person Anstrengungen unternehmen, um hinter ein bestimmtes Phänomen zu sehen und dort das eigentliche Problem oder offene Fragen zu erkennen. Lernen beginnt immer mit der Diskrepanz zwischen Wissen und Nicht-Wissen, bzw. zwischen Können und Nicht-Können. Nicht jede Begegnung mit einer Sache führt unweigerlich zu lernen: Es gilt einen Kontakt herzustellen zwischen dem, was einen Inhalt zum Stoff macht und der eigenen kognitiven Struktur der Schülerin, bzw. des Schülers.

Im Artikulationsschritt des *Aufbauens* beginnt sich die kognitive Struktur der Lernerin oder des Lerners zu verändern, bzw. zu erweitern. Durch Transformation, Kombination und Verknüpfung von bestehenden und neuen Elementen wird Wissen konstruiert.

Mit dem Schritt der *Flexibilisierung* wird das neue Wissen gewissermassen getestet. Es wird überprüft, ob es plausibel in übergeordnete Strukturen integriert werden kann und es kann eine Bewertung stattfinden, in der ermittelt wird, inwiefern die neue Struktur die alte ersetzt, bzw. unter welchen Umständen sie diese ergänzt.

In der *Konsolidierung* geht es darum, das neue Wissen zu festigen. Durch einprägen und wiederholen wird der Umgang mit der neuen Struktur geübt, damit sie für den letzten Schritt bereit steht.

In der *Anwendung* geht es darum, (verschiedene) Möglichkeiten der Nutzung dieses Wissens kennenzulernen und die neuen Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und in den Alltag zu integrieren.

Bezogen auf das Lehren, und darum soll es in diesem Kapitel ja eigentlich gehen, beschreibt Reusser (ebd.) ein Modell, das mit dem eben beschriebenen korrespondiert, was bedeutet, dass die fünf Schritte des Lehrmodells beim Lernmodell eine

---

seiner Überlegungen die Formalstufentheorie, die im Laufe der pädagogisch-didaktischen Geschichte immer wieder adaptiert wurde (vgl. Glöckel 1996).

<sup>53</sup> PADUA = Problemdarstellung, Aufbau, Durcharbeiten, Ueben, Anwenden

Entsprechung finden, allerdings ist es nicht so, dass jeder Schritt einem und genau einem aus dem anderen Modell zugeordnet werden kann, wie gleich klar werden wird. Die Kurzformel zum Modell der Lehrprozesse ist SAMBA, was steht für:

1. **S**ituieren
2. **A**nstossen
3. **M**odellieren
4. **B**egleiten/Beraten
5. **A**uswerten

Durch das *Situieren* wird eine Umgebung geschaffen, die Lernen möglich macht. Zentral in diesen Settings ist das Ziel. Ausgerichtet auf dieses Ziel hin werden Lernaufgaben formuliert und in geeigneten Formen dargestellt. Daneben darf aber auch der Alltagsbezug nicht aus den Augen verloren werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen können, was der Stoff mit ihnen, mit ihrem Leben zu tun hat.

Mit *Anstossen* wird die Phase bezeichnet, in der die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf den Stoff gelenkt und ihr Vorwissen aktiviert wird. Dabei ist darauf zu achten, dass die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wirklich auch den Kern, das eigentliche Problem, erreicht und nicht an der Oberfläche eines Phänomens ‚hängen bleibt‘. Mit dem Erkennen eines eigentlichen Problems wird auch Motivation ausgelöst. Aebli (1993b, 279) sagt dazu: „Ein Schüler mit einem Problem ist ein Schüler, der eine Antwort sucht“. Damit wird so etwas wie ‚Jagdinstinkt‘ geweckt: Alle Sinne sind offen und durch das aktivierte Vorwissen ist eine Sensibilität für Neues hergestellt.

Das *Modellieren* kennen wir bereits aus der Cognitive Apprenticeship. Die Lehrperson bietet ihre Art der Problembearbeitung als Modell an, indem sie vorzeigt, dazu kommentiert, laut denkt, auf besonders heikle Stellen hinweist etc.

In der Phase des *Begleitens und Beratens* ist es wichtig, dass die Lehrerin oder der Lehrer die Schülerinnen und Schüler bei der selbständigen Ausführung gut im Auge behält und unter Umständen mit ganz gezielten, individuell abgestimmten Hilfestellungen interveniert. Das kann heissen, dass die Problembearbeitung einzelnen Schülerinnen und Schülern nochmals vorgezeigt wird, dass man ihnen Hinweise auf Strategien gibt, die sie in anderen Kontexten schon eingeübt haben oder dass man nötigenfalls ihr Vorwissen um relevante aber vielleicht vergessene Anteile ergänzt.

Beim *Auswerten* wird die Arbeit noch einmal reflektiert und das Ergebnis kritisch bewertet: Was hat geklappt? Welche Schritte innerhalb des Problemlöseprozesses sitzen bereits? Was gelang noch nicht im erwünschten Mass? Welche Strategien führten zum Erfolg? Welche eigenen Lösungsverfahren wurden entwickelt?

Anhand solcher und ähnlicher Fragen wird metakognitives Wissen aufgebaut und es werden daraus allenfalls Strategien abgeleitet, die für weitere Problembearbeitungen wertvoll sein könnten.

Mit den Artikulationsmodellen sind wir nun mitten in der Domäne der Didaktik angelangt. Um die Ausführungen dieses Kapitels, insbesondere die Abschnitte zum Lernen und Lehren, richtig verorten zu können, ist es nun nötig, die Didaktik als Fach zu bestimmen

und auszuführen, welche Ziele sie allgemein und besonders im Bezug auf Unterricht verfolgt.

Abschliessen werde ich mit Überlegungen zur Frage, welchen Beitrag die Didaktik für den integrativen Unterricht leisten könnte und müsste.

### 4.3.1 Didaktik

Etymologisch liegen die Wurzeln des Begriffs Didaktik in der griechischen Antike. Er trägt dort als ‚didáskein‘ die Bedeutung von *lehren, unterrichten*. Mit entsprechenden Anpassungen bezeichnete dieser Begriff aber auch die Personen, die diese Tätigkeiten umsetzten, den Stoff, die Lehrmittel, die Schule, aber auch die Methode oder die Lehrkunst. In Form von ‚didactica‘ wurde der Begriff auch als Fremdwort ins lateinische übernommen (vgl. Kron 1994; Jank & Meyer 2002).

Im 17. Jahrhundert bekam der Begriff Didaktik seine moderne Bedeutung. Im Zuge der Notwendigkeit organisierter Ausbildungen wurde Didaktik immer stärker zu einem strukturanalytischen Begriff, d.h. er wurde nun nicht mehr für die Benennung der Lehr-Lerntätigkeiten und der entsprechenden Komponenten benutzt, sondern wies auf die Struktur, die Verbindungen und Einflüsse der verschiedensten Beziehungen im Feld des Lehrens und Lernens hin. Mit der Begründung solcher Regeln und dem Formulieren von Definitionen wurde die Voraussetzung für die Entwicklung einer eigentlichen Wissenschaft geschaffen<sup>54</sup> (vgl. Kron 1994).

Als Begründer kann Johann Amos Comenius (1592 – 1670) gesehen werden. Insbesondere mit seiner *Didactica Magna* oder zu deutsch *Grossen Didaktik* (Comenius 1993) legte er eine theoretisch und praktisch sehr differenzierte und „bis heute grundlegende Programmschrift“ (Jank & Meyer 2002, 11) für die Gestaltung von Schule und Unterricht vor. In einer Präambel (vgl. Abb. 4.7) formuliert Comenius die Ziele seiner Didaktik so:

#### **DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN**

**oder**

**Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme**

#### **RASCH ANGENEHM UND GRÜNDLICH**

**in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;**

**Worin von allem, wozu wir raten die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt, die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schliesslich der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen lässt.**

<sup>54</sup> Auch wenn wissenschaftstheoretisch durchaus angezweifelt werden darf, ob bei der Didaktik überhaupt von einer eigenen Wissenschaft gesprochen werden kann oder ob sie als Teilgebiet der Pädagogik gesehen werden muss (vgl. Kron 1994).

**ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.**

**Abb. 4.7:** Präambel zur Grossen Didaktik von Comenius (1993, 1).

Aus dieser Unterrichtslehre heraus hat sich die Didaktik stark entwickelt und kann aktuell eigentlich über fünf Gegenstandsfelder bestimmt werden (vgl. Kron 1994, 43ff.):

1. Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen

Auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Kontexts umfasst die Didaktik damit die Analyse und Reflexion aller Enkulturations- und Sozialisationsprozesse.

2. Didaktik als Theorie und Wissenschaft vom Unterricht

Die Didaktik erforscht in diesem Verständnis die unterrichtsrelevanten Faktoren und stellt sie in einen systematischen Zusammenhang.

3. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte

Didaktik verfolgt hier das Ziel, die geschichtliche Entwicklung, die Einbettung in verschiedene Welt- und Selbstverständnisse, bzw. in eine allgemeine Sinnggebung geistiger Grundrichtungen und Schulfächer, sowie die innere Struktur und Schichtung der Bildungsinhalte nachzuzeichnen und kritisch zu reflektieren.

4. Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen

In diesem Verständnis befasst sich die Didaktik mit der Frage, wie Lernprozesse initiiert und gesteuert werden können, um bestimmte Verhaltensziele optimal erreichen zu können.

5. Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien

Die Didaktik nimmt sich hier der Umsetzung (praxisorientierter) Forschungsergebnisse an, entwickelt, initiiert und evaluiert Unterrichtskonzepte, Lernhilfen u.ä.

Die Bestimmung der Gegenstandsfelder zeigt, dass sich auch die Didaktik mit Problemen der Theorie-Praxis-Diskrepanz auseinandersetzen hat. Patry (1999) spricht in diesem Zusammenhang vom Allgemeinheit-Konkretheit-Dilemma: „Entweder sind Aussagen sehr allgemein, dann sind sie wenig konkret. Oder aber sie sind sehr präzise und korrekt, dann aber sind sie nur für wenige Fälle oder Situationen gültig“ (ebd., 2). Gerade in komplexen Situationen, und die Sozialwissenschaften haben es in der Regel mit sehr komplexen Problemen zu tun, tritt dieses Dilemma deutlich in Erscheinung. Didaktik, so die Schlussfolgerung, steht also immer unter einem gewissen Zwang, ihre Absichten und Ziele, bzw. die jeweilige Interventionsebene klar zu deklarieren.

Für die vorliegende Arbeit kann festgehalten werden, dass Didaktik sich hier sicher als Theorie und Wissenschaft von Lehren und Lernen versteht und zwar bezogen auf Lehr-

Lernprozesse im Rahmen von Unterricht. „Sie soll Lehrende und Lernende beim Lehren und Lernen unterstützen“ (Jank & Meyer 2002) und hat damit eine sehr stark handlungsbezogene Ausrichtung.

Auf diesem Hintergrund können wir nun die Frage stellen, welche Aufgaben der Didaktik in diesem Feld zukommen.

Eine erste Aufgabe erkenne ich in der Formulierung einer Theorie des Unterrichts. Dabei muss es möglich sein, die relevanten Elemente der Unterrichtspraxis dieser Theorie zuzuordnen. Es entsteht eine Plattform, auf der es möglich wird, über verschiedene Unterrichtspraxen zu kommunizieren. Es werden Vergleiche möglich und über das systematische Feststellen von Unterschieden können Reflexionsprozesse in Gang kommen (Heursen 1997). Unterrichtspraxis kann so transparenter gemacht werden, was auch für das gegenseitige Verständnis, die Akzeptanz oder das konsensuelle Gestalten von Unterricht nur förderlich sein kann (vgl. Kösel 1997).

Gerade dem Aspekt der Reflexionshilfe ordnet Reiser (1995, 125) eine erhebliche Bedeutung zu: „Einerseits können sie [die Reflexionshilfen; Anm. kj.] ein Spektrum der verschiedenen Ansatzmöglichkeiten aufzeigen und dadurch Einfälle ermöglichen, also didaktische Phantasie anregen, andererseits können sie, wenn die Umriss einer Planung stehen, ein Raster bieten, nach dem die Planung noch einmal durchgegangen wird“. Damit kommt neben der analytischen Funktion noch eine konstruktive, indem didaktische Überlegungen gezielt angestoßen werden, und eine kontrollierende hinzu.

Durch den zweifellos sehr engen Bezug zur Pädagogik ergibt als weitere Aufgabe das Verhältnis zwischen der vorgefundenen Erziehungsrealität und dem, was als eigentliches Erziehungsziel gelten soll, zu beschreiben und kritisch zu beurteilen – sowohl hinsichtlich der Realität, wie auch hinsichtlich der Berechtigung des Erziehungsziels. Damit bekommt die Didaktik eine politische Komponente<sup>55</sup> (vgl. Speck 1996).

Als letzte Aufgabe wird von der Didaktik im beschriebenen Feld auch erwartet, dass sie Aussagen macht zur Gestaltung von Lernumgebungen. Dabei lässt sich eine vierfache Ausrichtung erkennen (vgl. Poppe 1998, 176f.):

1. Aussagen zur Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die aus dem kulturellen und zivilisatorischen Umfeld stammen. Dazu gehört vor allem das Ziel, in einem ausreichenden Mass über die relevanten Symbolsysteme zu verfügen, aber auch das Verstehen oder zumindest die Fähigkeit Hypothesen zu bilden über natürliche und soziale Prozesse.

2. Aussagen zum Aufbau von Schlüsselkompetenzen. Dabei geht es um generalisierte Verhaltensmöglichkeiten, die situationsübergreifend eingesetzt werden können, wie z.B. Kommunikationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Kreativität.

3. Aussagen zum Aufbau von Vorstellungen über Ursachen und Zusammenhänge zentraler lebensweltlicher Probleme, den sogenannten *Schlüsselproblemen*.

---

<sup>55</sup> Die Frage, wie sehr sich die Didaktik dieser Facette bewusst ist und in welchem Mass sie aktuell bereit ist, diese Funktion auch wahrzunehmen, darf sicher gestellt werden. Insbesondere im Kontext des integrativen Unterrichts wird diese Frage aber eine besondere Relevanz erhalten.

Exemplarisch sind hier der nachhaltige Umgang mit der Umwelt zu nennen, die Konfliktfähigkeit oder die Sensibilität für Ungerechtigkeit.

4. Aussagen zur Entwicklung eines individuellen Persönlichkeitsprofils, das sich bspw. in Eigenschaften wie Flexibilität, Engagement oder Lebensbejahung zeigen kann.

Diese Ausführungen zeigen, dass die Didaktik zwischen den lernenden Individuen auf der einen und den inhaltlichen Vorgaben auf der anderen Seite steht. Das bedeutet, dass die Didaktik ihren Blick sowohl a) auf das Subjekt richten muss, wie auch b) auf die Auswahl und die Aufbereitung des Stoffs, wie auch c) auf den eigentlichen Vermittlungsprozess zwischen den beiden Polen. Dabei wird die Vermittlung bestimmt von der Gewichtung der beiden Pole: So werden sich bei einer hohen Gewichtung der inhaltlichen Anforderungen Organisationsformen aufdrängen, die den Aspekt der ökonomischen Wissensvermittlung in den Vordergrund stellen. Wird hingegen das lernende Individuum stärker gewichtet, so rückt mehr die Gestaltung von aktivitätsfördernden Lernumgebungen in den Vordergrund. Riedel (1996) stellt diesbezüglich eine zunehmende Entwicklung in Richtung der lernenden Subjekte fest.

In den vergangenen Jahrzehnten wurden immer wieder didaktische Modelle entwickelt, die sich den geschilderten Problemstellungen angenommen und entsprechende Lösungsvorschläge dazu angeboten haben (vgl. Jank & Meyer 2002; Kron 1994). Genannt seien die ‚didaktischen Klassiker‘: die Bildungstheoretische Didaktik von Klafki (vgl. 1980; 1985; 1995), die Lehrtheoretische Didaktik von Schulz (vgl. 1980; 1995) oder die Kommunikative, bzw. Kritisch-kommunikative Didaktik von Winkel (1995). Diese Konzeptionen prägten die allgemeindidaktische Diskussion lange Zeit. Wiater (1999) spricht gar von einer Stagnation des wissenschaftlichen Diskurses, da dieser sich auf die Rezeption dieser Modelle beschränkt habe. Er stellt dann aber mit Blick auf die aktuelle Entwicklung fest (ebd., 116): „Derzeit vollzieht sich in der Didaktik ein Perspektivenwechsel, weg von einer ‚objektiven‘ Didaktik, die Unterricht als vom Lehrer geplante Vermittlung ausgewählter Kulturinhalte versteht, hin zu einer ‚subjektiven‘ Didaktik, die Unterricht als Ermöglichung individueller Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse beim Schüler sieht“. Dabei nimmt er direkten Bezug auf die Subjektive Didaktik von Kösel (1997).

In der Tat kann kaum davon gesprochen werden, dass sich ein bestimmtes Didaktisches Modell in der Praxis durchgesetzt hätte. Mit einem Blick in die Klassenräume stellt Heursen (1997, 9) fest: „Tatsächlich führt schon jede, fast jede Unterrichtshospitation dem zunächst unbefangenen Besucher vor Augen: hier herrschen keine Theorien, hier werden keine Modelle angewandt - hier herrscht keine Monotonie, hier herrscht gar nichts (...) lebt die bunte Vielfalt, sagen die einen, regiert die Willkür, entsetzen sich die andern“.

Was bedeutet das nun für neue didaktische Konzeptionen, wie nachfolgend eine entwickelt werden soll?

Wiater (1999, 117) formuliert Merkmale einer neuen Didaktik, die auf dem Hintergrund der Ausführungen zum Lernen und Lehren die relevanten Forderungen klar darstellen. Eine neue didaktische Konzeption muss berücksichtigen, dass die Schülerin und der Schüler:

1. ein personales Handlungssystem ist, „das sein Wissen, Fühlen und Handeln auf individuelle Weise konstruiert (aufbaut)“
2. sich das „Bild von der Welt ganzheitlich, d.h. mit den Sinnen, der Körperlichkeit und dem Intellekt“ erwirbt.
3. „dazu die Konfrontation und den Dialog mit Mitschülern, Lehrern und anderen Menschen seiner/ihrer Umwelt“ braucht.
4. „sich immer nur selbst bilden und die eigene Persönlichkeit ausprägen“ kann, „denn Bildung erlangt man durch Lernen“.
5. dazu „strukturierte Lernaufgaben und Möglichkeiten, Erfahrungen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit herausfordernden Problemstellungen zu machen“ benötigt.

Schlussfolgernd können wir also festhalten, dass eine aktuelle Didaktik eine starke Subjektorientierung aufweisen müsste. Im Zentrum der Überlegungen müsste die lernende Person stehen, die einerseits sehr viel Wissen und viele Fertigkeiten mitbringt, dazu aber auch ein enormes Potential an Wissen und Fertigkeiten, das noch entwickelt werden kann und sich auf die Vorkenntnisse aufbauen lässt. Eine aktuelle Didaktik muss also hilfreich sein beim Generieren von Lernzielen, sie muss Orientierungspunkte anbieten, in deren Richtung sich Menschen entwickeln können. Didaktik hat sich damit immer auch normativen Fragen zu stellen.

Weiter ist damit gesagt, dass Lehren nicht ausschliesslich als Hilfe zur Selbstverwirklichung angesehen werden darf: Lehren geschieht in einem kulturellen, gesellschaftlichen Kontext und beinhaltet damit immer auch eine soziale Verpflichtung. Es ist Selbstentfaltung in und mit der Welt. Subjektive Möglichkeiten müssen mit objektivierten Anforderungen und Erwartungen zusammengeführt werden.

Ein sehr vielversprechendes didaktisches Modell, dem ein hohes Potential für die Umsetzung der bisher referierten Anforderungen attestiert werden kann, legten vor wenigen Jahren Oser & Baeriswyl (2001) vor. Sie unterscheiden zwei Ebenen des Unterrichts:

1. Die *Sichtstrukturen des Unterrichts*: Damit sind Massnahmen und Vorkehrungen gemeint, die die Lernenden zu konkreten Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand anregen sollen.
2. Die *Tiefenstrukturen des Unterrichts*: Damit beschreiben die Autoren die eigentlichen Lernprozesse, die von den Lernenden geleistet werden (sollen). Zentral sind hier Basismodelle des Lernens. Dazu gehören bspw. erfahrungsbezogenes und entdeckendes Lernen, problemlösendes Lernen, Begriffs- und Konzeptbildung, Lernen von Strategien, soziales Lernen, Werteerziehung. Diese Basismodelle sind jeweils dem Gegenstand und den Möglichkeiten der Lernenden angepasst einzusetzen.

Diese beiden Strukturebenen sind von der Lehrperson zusammen zu denken, d.h., die Lehrperson gewinnt durch das Nachdenken über die jeweiligen (beabsichtigten)

Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler Hinweise für die Abfolge einzelner Lernanregungen. Unterricht dient damit auf der Ebene der Sichtstruktur dem befördern von Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen. „A choreography of teaching, therefore, is composed of the planning and processing of teaching (sight structure) and of the planning and processing of the learning process (basic-model) in the classroom“ (ebd., 1032). Auch hier ist ein wesentlicher Effekt dieser Planung, dass flexibel auf Ereignisse im Klassenzimmer reagiert werden kann.

Die Basismodelle des Lernens beziehen sich nicht nur auf sachbezogenes Lernen. Im Ansatz ist auch personales und soziales Lernen mitgedacht.

Mit diesem didaktischen Ansatz kann erklärt werden, warum Lehrpersonen trotz unterschiedlichen Methoden und Verfahren erfolgreichen Unterricht machen können: Die Tiefenstruktur des Unterrichts lässt sich nicht deterministisch mit der Sichtstruktur, die bei entsprechenden Untersuchungen erhoben wird, in Verbindung bringen. Viel mehr ist es ein korrespondierendes Verhältnis und es können unterschiedliche Massnahmen und Verfahren auf der Ebene der Sichtstruktur in der Tiefenstruktur des Unterrichts erfolgreich Lernprozesse anregen.

Das Potential dieses Ansatzes liegt darin, dass die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung darstellen. Das Unterrichtsgeschehen wird dadurch bestimmt, was die Lernenden lernen sollen. Das bedingt eine klare Vorstellung über (basale) Lernprozesse. Oser & Baeriswyl (ebd.) legen dazu verschiedene Basismodelle vor. Die methodischen Überlegungen gehen also der Frage nach, mit welchen Inszenierungsformen das entsprechende Lernen angeregt werden kann. Hinsichtlich der Vielfalt von Lernprozessen heisst das, dass eine lineare Verlaufsplanung kaum mehr als Unterrichtsplanung geeignet sein dürfte. Vielmehr geht es darum Lernumgebungen zu gestalten.

Weiter sehe ich hier ein Potential in Richtung der Diagnostik. Diese kann abgestimmt auf die einzelnen Basismodelle erfolgen und zwar sowohl in Bezug auf die Lernenden (Welche Basismodelle sind in welchen Kontexten von einer bestimmten Schülerin, einem bestimmten Schüler umsetzbar?), wie auch bezogen auf die Anforderungen des Stoffs (Mit welchem Basismodell, bzw. welchen Basismodellen ist ein bestimmtes Problem zu bearbeiten?).

Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes müsste sicher bei den Basismodellen des Lernens ansetzen. Die elf von Oser & Baeriswyl (ebd., 1046) definierten Modelle sind noch wenig kohärent und die Hinweise, mit welchen Sichtstrukturen die angestrebten Lernprozesse angeregt werden können, sind noch fragmentarisch.

Ebenfalls keine klaren Aussagen machen die Autoren mit ihrem Modell zur inhaltlichen Ausrichtung der anzustrebenden Lernprozesse.

## I. Exkurs: Kompetenzen

Wenn es um die Frage geht, WAS gelehrt werden soll, so kommt dem Kompetenzbegriff eine wichtige Bedeutung zu. Kinder und Jugendliche sollen zu zunehmend kompetenteren Menschen gebildet werden.

Etymologisch geht der Begriff auf das lateinische Verb *competere* zurück, was von Furrer (2000, 10) mit *zusammentreffen, gemeinsam erstreben, entsprechen, zurückkommen auf* übersetzt wird. Insbesondere der Rückgriff auf das Grundverb *petere* zeigt den heutigen Sinn von Kompetenz auf: *streben nach, zu erreichen suchen* (a.a.O.).

Kompetenz ist also, etwas freier interpretiert, so etwas wie die Leiter, die uns hilft, etwas Bestimmtes zu erreichen oder uns auf etwas Bestimmtes hin zu bewegen. Dabei ist aber zu beachten, dass Kompetenz nicht mit Fähigkeit gleichgesetzt wird. Frei, Hugentobler, Alioth, Duell & Ruch (1996, 14) zeigen dies in ihrer Definition von Kompetenz wie folgt auf:

*„Unter Kompetenz verstehen wir die Möglichkeit eines Individuums, in Abhängigkeit von seinen Lebensbedingungen seine kognitiven, sozialen und verhaltensmässigen Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass es seine Wünsche, Ziele und Interessen verwirklichen kann. In diesem Sinne bedeutet Kompetenz nicht einfach ein bestimmtes Wissen oder die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Mensch hat oder eben nicht hat. Andere Aspekte wie Ziele, Bedürfnisse, Werte und Einstellungen beeinflussen die Art und Weise, wie ein Mensch seine persönlichen Ressourcen zur Lösung von Problemen und im Umgang mit Herausforderungen des Lebens einsetzt (...) Grundsätzlich besteht zu jedem Zeitpunkt des Lebens die Möglichkeit, die Kompetenz weiterzuentwickeln.“*

1. Kompetenz kann in diesem Sinne beschrieben werden als Fähigkeit, zur Verfügung stehende Ressourcen zu organisieren. Zu den Ressourcen sind auf der einen Seite das eigene Wissen (im Sinn von Kenntnissen), die bereits erworbenen und geübten Fertigkeiten (im Sinn von Verfahrensweisen und Techniken) und die körperlichen und kulturellen Fähigkeiten (im Sinn von Werten und Haltungen, aber auch von körperlichen Eigenschaften) zu zählen.

Auf der anderen Seite können aber auch externe Ressourcen erschlossen werden. Durch die Nutzung zur Verfügung stehender Netze (Beziehungsnetze, Informationsnetze, Infrastruktureller Netze etc.) können die eigenen (internen) Ressourcen fallbezogen erweitert werden (vgl. Furrer 2000).

Geht es bspw. darum, ein neues Computerprogramm zu installieren, so werde ich auf mein Wissen und meine Fertigkeiten zurückgreifen, die ich vielleicht in der Schule, in einem Kurs oder durch Erfahrung erworben habe. Reicht das alles nicht mehr aus, weil ein unbekanntes Problem auftritt, so werde ich mir Gedanken darüber machen, welche Unterstützungsmöglichkeiten ich unter den gegebenen Umständen eventuell in Anspruch nehmen könnte: In der Bibliothek ein Fachbuch holen? Im Internet nach Hinweisen suchen? Einen Freund anrufen?

Mit einer oder mehreren dieser Hilfen werde ich versuchen, mein Problem zu lösen, wobei ich meine internen Ressourcen immer in die Wahl der externen Ressourcen einbeziehen muss: Es bringt nichts, im Internet nach Informationen zu suchen, wenn ich keine Ahnung habe, um was für ein Problem es sich handeln könnte und ich über zu wenig Informationen verfüge, um über eine Suchmaschine eine sinnvolle Anfrage zu starten.

2. Weiter ist mit dieser Definition gesagt, dass der Kompetenzbegriff eine übergreifende Kraft bezeichnet, die ihre Wirkung erst in einer konkreten Situation entfalten kann, indem sie auf ein bestimmtes Ziel hin angewendet wird.

Kompetenzen lassen sich sehr schwer allgemein fassen.

Hingegen auf ein bestimmtes Ziel, eine bestimmte Person und eine konkrete Situation bezogen lassen sich die benötigten Ressourcen und die erforderliche Kompetenz bereits recht genau beschreiben, bspw. wenn es darum geht, aus einer Telefonzelle meine Grossmutter anzurufen (ich muss die Telefonnummer kennen, ansonsten brauche ich evt. Lesefertigkeiten, um die Anleitung des Elektronischen

Telefonverzeichnisses zu verstehen, ich muss körperlich in der Lage sein den Hörer abzuheben und die Nummer zu wählen...).

3. Kompetenzen helfen bei der Lösung von Problemen und in der Bewältigung von Herausforderungen. Welchen Problemen wir begegnen oder welche Herausforderungen wir in unserem Leben anpacken, hängt von verschiedenen Faktoren ab. So spielt es eine Rolle, in welchen gesellschaftlich-sozialen Kontext wir eingebettet sind. In gewissen Umgebungen tauchen bestimmte Probleme oder Herausforderungen überhaupt nicht auf. Dafür andere, und für die sind wiederum andere Kompetenzen gefragt. So dürften wir im australischen Outback kaum auf das Problem treffen, dass sich ein bestimmtes Programm nicht auf unserem Computer installieren lässt. Allerdings könnten uns Kompetenzen im Umgang mit der einheimischen Bevölkerung sehr hilfreich sein.

Weiter hat jede Gesellschaft eigene Erwartungen an ihre Mitglieder. So wird bspw. in unserer mitteleuropäischen Kultur erwartet, dass wir uns von der Arbeitswelt herausfordern lassen und Kompetenzen entwickeln, um uns in ihr nützlich zu machen.

Weiter ist auch die Persönlichkeit wichtig. Es gibt Menschen, die lassen sich ständig herausfordern und wenn gerade keine Herausforderungen auf sie zukommen, dann formulieren sie selbst welche. So kann ein Mensch fortgeschrittenen Alters bspw. mit neuen Informationstechnologien ganz unterschiedlich umgehen. Man kann sich damit entschuldigen, dass man diese Dinge nun eh nicht mehr brauche und entsprechende Kompetenzen darum nicht mehr nötig seien. Oder man nimmt diese Angebote als Herausforderung an, erwirbt sich entsprechendes Wissen und entsprechende Fertigkeiten und lernt diese Ressourcen kompetent anzuwenden. Damit streifen wir das Feld der Motivation (vgl. unten) und sehen wiederum, dass nicht alle Menschen gleich viel Unterstützung in diesem Bereich nötig haben.

4. Die Abhängigkeit von den individuellen Lebensbedingungen, wie sie bereits angesprochen wurde, bringt gerade für Lehr-Lernsituationen mit sich, dass sehr genau berücksichtigt werden muss, was denn das Charakteristische der jeweiligen Bedingungen ist und welchen Einfluss sie auf die Kompetenzentwicklung haben. So wird bspw. ein Kind mit einer Gehörlosigkeit in bestimmten Bereichen andere Kompetenzen entwickeln müssen, als ein Kind ohne diese Behinderung. So entstehen gewisse Probleme erst durch den Umstand der Gehörlosigkeit. Andere lassen sich nur bewältigen, wenn diese spezifische Eigenschaft in die Organisation der Ressourcen einbezogen und nötigenfalls irgendwie kompensiert werden kann.

5. Ein letzter Punkt, der in der Definition grundgelegt wird, ist die Tatsache, dass Kompetenzentwicklung nie abgeschlossen ist.

Kompetenzen entwickeln sich weiter, womit immer wieder neue Möglichkeiten geschaffen werden. Das bringt mit sich, dass man nun auf komplexere Probleme und Herausforderungen trifft. Lernen und Lehren in der Schule muss also im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen gesehen werden, was einerseits bedeutet, dass möglichst breite Kompetenzen entwickelt werden sollen, um die heranwachsenden Menschen auf eine breite Palette von Problemen und Herausforderungen vorzubereiten. Es bedeutet aber auch, dass in der Kompetenzentwicklung nichts verloren geht. Kompetenzen, die im Kindes- und Jugendalter nicht entwickelt werden konnten, sind in diesem Sinn nicht verpasst.

Kompetenz, definiert als eine übergreifende Kraft, bedeutet, dass sie an sich inhaltlich nicht festgelegt werden kann. Wenn eine inhaltliche Gliederung sinnvoll erscheint, so muss das über eine Gruppierung der verwendeten Ressourcen und/oder über eine genaue Analyse des Problems oder der Herausforderung geschehen. So lässt sich bspw. *Didaktische Kompetenz* (Jank & Meyer 2002) als Kompetenz beschreiben, die Wissen zu Schule und Unterricht, Fertigkeiten der Instruktion, Klassenführung u.ä. mit Fähigkeiten einer Lehrperson und allenfalls externen Ressourcen, die das System Schule zur Verfügung stellt, beschreiben. Oder aber, wir bestimmen ein bestimmtes Problem als ein didaktisches Problem (bspw. weil es ganz direkt mit dem Gestalten von Unterricht zu tun hat) und folgern daraus, dass die erforderliche Kompetenz, um das Problem zu lösen, eine Didaktische Kompetenz ist.

Im Kontext Schule hat es sich etabliert, dass von drei Kompetenzfeldern gesprochen wird: Der *Sozialkompetenz*, der *Sachkompetenz* und der *Selbstkompetenz*. Gelegentlich trifft man sie auch zusammen mit der *Methodenkompetenz* an.

1. Bei der Sozialkompetenz geht es darum, verantwortungsbewusst Beziehungen eingehen und fortsetzen zu können, bzw. neue Möglichkeiten der Ressourcenerweiterung zu entwickeln. Dies geschieht wiederum unter Verwendung des eigenen Wissens über Personen und Beziehungen, den entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (bspw. Techniken der Konfliktlösung) und der externen Ressourcen (bspw. Beizug eines neutralen Gesprächsleiters).
2. Sachkompetenz ist entsprechend die übergreifende Fähigkeit, sein Sachwissen (bspw. sein Wissen über klimatische Zusammenhänge), seine Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit einer Sache (bspw. die richtige Handhabung eines Barometers) und seine externen Ressourcen (z.B. die Wettervorhersage des Wetterdienstes) so zu nutzen, dass fachgerecht und verantwortungsvoll gehandelt, und geurteilt werden kann, bzw. dass neue Möglichkeiten der Ressourcenerweiterung entwickelt werden können.
3. Selbstkompetenz kann als übergreifende Fähigkeit verstanden werden, das individuelle Wissen über sich selbst zusammen mit den eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten (bspw. Reflexionsfähigkeit) und externen Ressourcen (bspw. Fremdbeurteilung) so zu organisieren, damit selbstverantwortlich gehandelt werden kann, bzw. dass neue Möglichkeiten der Ressourcenerweiterung entwickelt werden können.

In diesen Umschreibungen lässt sich erkennen, dass die Methodenkompetenz jeweils als Bestandteil der einzelnen Kompetenzfelder gesehen wird. Das bedeutet, dass Kompetenzaufbau nicht nur als Erweiterung der Ressourcen gesehen werden darf, sondern dass auf der Metaebene auch Methoden der selbständigen Entwicklung der Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz aufgebaut werden müssen.

#### 4.3.2 Methodik

Das Verhältnis der Methodik zur Didaktik wird durchaus kontrovers diskutiert (vgl. Kron 1994). Einigkeit scheint allerdings über die Funktion der Methodik zu bestehen: Sie soll die Wege und Verfahren für die Vermittlung kultureller Inhalte beschreiben. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt in diesem Zusammenhang den Medien und den Sozialformen (ebd.).

Etymologisch stammt der Begriff Methodik ebenfalls aus dem griechischen und setzt sich zusammen aus *hodos*, was ‚Weg‘ bedeutet, und *meta*, was mit ‚nach‘ oder ‚zu etwas hin‘ übersetzt werden kann (Bernert, 2000; Ragaller, 2000; Terhart, 1997).

Die Methoden bilden also die Brücke zwischen dem (ausgewählten und begründeten) Stoff auf der einen Seite und dem lernenden Individuum auf der anderen Seite. Die Methodik befasst sich gemäss dieser Sichtweise *nicht* mit der Auswahl und der Begründung des Stoffes und *nicht* mit den eigentlichen Lernprozessen. In diesem Sinne ergibt sich, dass der Begriff der Methodik für die Theorie der Vermittlung von kulturellen Inhalten verwendet wird, oder vereinfacht gesagt für die WIE-Frage der Didaktik<sup>17</sup>.

Diese Unterscheidung machen Jank & Meyer (2002, 16) nicht, wenn sie schreiben<sup>18</sup>: „Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“. Bis auf die Frage nach dem Was und dem Wozu würde es sich also nicht im engeren Sinn um didaktische, sondern um methodische Fragen handeln.

Durch die differenzierte Sichtweise ist es nun möglich, das Verhältnis von Didaktik im engeren Sinn und Methodik genauer in den Blick zu nehmen.

Eine klare Setzung nimmt Klafki vor (1971, 4): „Methodische Erwägungen setzen immer schon didaktische voraus und haben an ihnen ihr Kriterium; insofern gilt der Satz vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“. Diese Ansicht wirkt plausibel und kann sicher als die gängige Meinung gesehen werden. Die Wahl der Unterrichtsmethode ist damit in Abhängigkeit von didaktischen, inhaltlichen Überlegungen zu sehen (vgl. Kron 1994).

Allerdings kann man das Verhältnis von Methodik und Didaktik auch als Ergänzung oder Wechselwirkung sehen, gewissermassen als „zwei Seiten ein und derselben Medaille“, wie Kron (ebd., 39) das festlegt.

Als dritte Variante liesse sich ja auch ein ‚Primat der Methodik‘ denken. Diese „didaktische Aussenseiterposition“, wie er selbst schreibt, vertritt Meyer (1997b, 159). Er stellt fest, dass die Lernbereitschaft verschiedener Schülerinnen und Schüler derart durch Lebensprobleme überlagert wird, dass diese zuerst wieder geweckt werden müsse. Das gelinge primär über die Methoden. Und weiter: „Weil die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und die Befähigung zum Lernen des Lernens immer wichtiger werden, wird der Aufbau von Methodenkompetenzen als ‚Generalschlüssel‘ zum Erreichen dieser Ziele immer wichtiger. Dadurch wird die Frage, an welchen Inhalten Methodenkompetenz vermittelt wird, nicht belanglos, aber doch tendenziell unwichtiger“ (a.a.O.).

Bernert (2000, 75) fügt weitere Argumente für ein ‚Primat der Methodik‘ an. So verlange die Wissensexpllosion und die geringe Halbwertszeit des Wissens nicht nur nach lebenslangem Lernen, sondern auch nach der „Notwendigkeit, Schülern das Lernen des Lernens nahezubringen“. So stellt auch er fest, dass, nicht zuletzt auf diesem Hintergrund, die Methoden eine neue Wertschätzung erfahren würden. Damit verbunden ist die Forderung, „Schüler nicht als Konsumenten von Unterricht zu betrachten und auf

---

<sup>17</sup> Ich werde den Begriff Didaktik fortan in beiden Bedeutungen verwenden. Dort wo er in Unterscheidung zur Methodik vorkommt (bspw. ‚methodische und didaktische Ebene‘) bezieht er sich explizit auf den Zusammenhang mit der WAS-Frage. Dort wo von der Didaktik allgemein die Rede ist (bspw. ‚didaktische Prinzipien‘), meint er den fachwissenschaftlichen Zusammenhang, wie oben ausgeführt wurde.

<sup>18</sup> Diese Feststellung bezieht sich auf die zitierte Aussage. An anderer Stelle (vgl. Meyer 1997b) macht sich einer der beiden Autoren Gedanken, in denen er Didaktik und Methodik durchaus unterscheidet (vgl. unten).

einen Lernweg zu fixieren, sondern ihnen durch sinnvolle, kreative Ausweitung des Methodenspektrums Wege des selbständigen Lernens zu eröffnen und sie zu deren Gebrauch zu ermutigen“ (ebd., 87). Bernert fordert, dass die Pädagogik und die Fachdidaktik dieser ‚zunehmenden Bedeutung‘ Rechnung tragen und die Unterrichtsmethoden in ihrer Forschung stärker gewichten müssten.

Die direkte Ableitung der Methoden aus den didaktisch ausgewählten und begründeten Inhalten, wie sie im Primat der Didaktik gegenüber der Methodik festgelegt ist, muss als problematisch eingestuft werden, wird doch, zumindest im Bereich der Volksschule, nicht nur auf Wissensvermittlung hin gearbeitet (vgl. Terhart, 1997). „In indirekter und auch in direkter Form spielt auch soziales und moralisches Lernen eine Rolle, womit sich natürlich besondere Probleme einer Methodisierung verbinden“ (ebd., 44).

Zusammenfassend können wir also festhalten: Die Methodik beschreibt und reflektiert die Wege und Möglichkeiten der Stoffvermittlung. Von Hentig (1999, 61) sagt in diesem Zusammenhang: „Ein Schulgegenstand ist das, wozu man ihn macht“. Und dieses ‚Machen‘ bedarf ein paar grundsätzlicher Überlegungen.

Die Methodik bestimmt die Inszenierung von Unterricht. Inszenieren, gemäss Duden (2001b, 447) verstanden als „vorbereiten, bearbeiten, einstudieren, künstlerisch gestalten“, entstammt dem Kontext von Theater, Fernsehen und Film, also der Unterhaltungsbranche. Entsprechend wird Lernstoff ‚in Szene gesetzt‘: Wichtiges wird in den Vordergrund gerückt, anderes wird im Hintergrund präsentiert oder gar ausgeblendet. Komplexe Zusammenhänge werden in eine lineare Erzählstruktur gebracht. Stoff wird überblicksartig aus der Vogelperspektive dargestellt, Details werden aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Das Erzähltempo verändert sich immer wieder. Lernstoff wird zum Rohmaterial, das von der Lehrperson gestaltet wird. Dabei zeigt sich durchaus eine gewisse Ambivalenz: Einerseits wird das Lehren dadurch ‚verkünstlicht‘, wie Terhart (1997, 49) feststellt. „Umgekehrt ermöglicht erst und gerade die Organisiertheit sowie die Methodisierung des Lehrens und Lernens, mit ihrer Herauslösung des Lerngegenstandes aus seiner Einbettung in Alltagsleben und Anschauung und der Bereitstellung von risikofreien, handlungsentlasteten Lernmöglichkeiten die Überschreitung des doch immer auch begrenzten unmittelbaren Erfahrungskreises der Schüler und eröffnet damit die Möglichkeiten des Lernens oberhalb partikularer Alltagserfahrung. Hierin liegen die Chancen und der eigentliche Zweck von organisiertem, methodischem Lehren und Lernen“ (a.a.O.). Durch die Methode wird also der Lernstoff in eine Ordnung gebracht, die geeignet erscheint, die kognitive Struktur des Lernenden zu aktivieren und Einsichten zu bilden. Diese Ordnung des Lernens kann als wesentlicher Faktor von Unterrichtsqualität betrachtet werden (vgl. Apel 2000).

Doch mit dem Ermöglichen von inhaltlichem Verständnis und Einsicht ist die Aufgabe der Methodik noch nicht umfassend abgebildet. Hinzu kommt, dass durch den Prozess selbst Strategien und Möglichkeiten der Stoffbearbeitung erarbeitet und eingeübt werden um sie in andere Kontexte übertragen zu können. Die Lernende oder der Lernende baut Methodenkompetenz auf, die zum Ziel hat, Selbständigkeit im Lernen zu erreichen. Oder mit Riedel (1996, 124):

*„Gelingt es, Unterricht so zu planen, dass in der Auseinandersetzung mit Lernanforderungen zugleich auch das Lernen selbst gelernt werden kann, d.h. allgemeine und fachspezifische Methoden und Techniken der Aufgaben- und Problembearbeitung erworben werden können –*

*von Verfahren zielgerichteter Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Ergebnispräsentation bis zu Möglichkeiten der Arbeitsteilung, Kooperation und partnerschaftlichen Hilfe – aber auch kognitive Operationen der Sachauseinandersetzung geübt werden – von Prozessen des Analysierens, Vergleichens, Ordnen, Hypothesenbildens, Prüfens, Schlussfolgerns, Beurteilens und Entscheidens bis hin zu komplexen Anforderungen des Planens, Organisierens, Kontrollierens und Bewertens von Handlungsverläufen – dann kann über den Aufbau operativer und methodischer Kompetenz ein entscheidender Beitrag zur Entwicklung selbständiger Aufgabeneinandersetzung geleistet werden“.*

Und noch eine dritte Funktion kommt der Methodik zu und damit schliesst sich der Kreis wieder zur oben skizzierten ‚Verkünstlichung‘: Die Wahl der Methode bestimmt den Grad der Sinnlichkeit. Das bedeutet, dass über die Methode festgelegt wird, wie hoch das Mass an direkten sinnlichen Empfindungen, an direkter Sachbegegnung ist.

Ich führe diesen Aspekt noch etwas aus, indem ich auf die Ideen Rumpfs eingehe (vgl. Rumpf 1987).

Rumpf kritisiert, dass Lernen geprägt ist vom Bild der Lernstufen: Lernen wird zum Zurücklegen eines Weges, instrumentalisiert durch ein bestimmtes Ziel. Demgegenüber plädiert er für eine Lernkultur, die bestimmt wird durch „kreisende, tastende Vergegenwärtigung, die sich einlässt, die nicht hinter sich bringt; mit Zügen der Unterbrechung, des Zickzack, des unterirdischen Weiterströmens (nach Art von Flüssen, die zeitweise von der Oberfläche verschwinden), des Rückgriffs“ (ebd., 12).

Erst durch diese sinnliche, unmittelbare Wahrnehmung wird ein Gegenstand zu einem Teil einer Person, sie wird als aktives und handelndes Wesen angesprochen. „Was Schulfächer vermitteln sollen“, so die Kritik Rumpfs weiter (ebd., 103), „das ist eben jenes Wissen, das sich von der Lebenswelt der Akteure abgelöst hat – das also nichts mehr spüren lässt von der Ungewissheit der Handelnden“. Doch Lernen muss gerade bei Widerständen ansetzen. Innere Konflikte dürfen nicht ausgeblendet werden, denn auch wenn vordergründig ein Wissensaufbau gelingt, so werden unterdrückte Irritationen immer wieder dafür sorgen, dass dieses Wissen nicht nachhaltig gespeichert werden kann und dass in bestimmten Situationen (fälschlicherweise) auf das ursprüngliche Wissen zurückgegriffen wird.

Für Rumpf geht mit seiner Forderung eine Verlangsamung des Lernens einher. Dem Verweilen in einem Phänomen kommt eine grosse Bedeutung zu. Auch wenn „an Beschleunigungstechniken (...) von vornherein nichts Anrühiges“ ist und der Autor ihnen durchaus Lernerleichterung zugesteht (vgl. ebd., 29).

Es kommt zu einer Aufwertung des „Gegenwart gewinnenden“ gegenüber dem zielreichenden Lernen (ebd., 185).

Den Methoden kommt damit die Funktion zu, Gelegenheiten für eigene Wahrnehmungen zu bieten. Sie sollen Gefässe räumlicher und zeitlicher Art schaffen, um mit einer Sache in Kontakt zu treten, um eine Beziehung aufzubauen und ein Problem als Problem zu erkennen. Noch ungeachtet dessen, was am Ende dieser Begegnung stehen soll.

Damit sieht sich die Methodik also mit einem doppelten Anspruch konfrontiert, der nicht so einfach einzulösen ist. Einerseits soll das Lernen vereinfacht werden, indem eine bestimmte Struktur besonders herausgestellt und einer Lernerin oder einem Lerner möglichst klar vor Augen geführt wird. Auf der anderen Seite bedeutet es aber auch, insbesondere für schulleistungsschwache Kinder und Jugendliche, dass eine möglichst

realistische, direkte Begegnung mit der Sache ermöglicht wird, eingebettet in die Komplexität des Alltags, mit allen Widrigkeiten und Irritationen die diese Begegnung auslöst. Diesem Aspekt wird im Unterricht nach wie vor zu wenig Gewicht gegeben. „Statt subjektive Empfindungen durch Erfahrung im lebendigen Wechselspiel von Sinnlichkeit und Verstand und der Dynamik von Anschauung und Begriff zuzulassen, wird von den Schülerinnen und Schülern oft eine rein rationale Aufnahme oder Übernahme von *Begriffswissen* gefordert“ (Krawitz 2000, 99 [Hervorhebung im Original; Anm. kj.]). Aregger (1991, 11) erklärt diesen Sachverhalt mit dem starken Erfolgszwang, unter dem Lehrpersonen stehen: „Häufig fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher unter einem starken Erfolgszwang. Dadurch wird die Tendenz gefördert, leicht messbare Lehr-/Lernleistungen in den Vordergrund zu rücken und den eigentlichen Lehrplananforderungen vorzuziehen. Dabei wird aber oft der pädagogische Auftrag reduziert auf Wissensvermittlung und –reproduktion“.

Wir haben oben gesehen, dass wir die WAS-Frage der Didaktik im engeren Sinn auf einer, zugegebenermaßen immer noch recht allgemeinen, Ebene mit den drei Kompetenzfeldern der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz strukturieren können. Für die Methodik folgt daraus nun, dass sie Räume entwickeln und ausgestalten muss, die Lernen im Sinne der dort formulierten Ziele anregt und unterstützt. Sie muss also aufzeigen, WIE die formulierten Ziele erreicht werden können.

Ich wähle hier ganz bewusst den Begriff *Raum* an Stelle des Begriffs *Weg*. Wenn auch die dahinterliegende Idee des Gehens auf ein Ziel hin, auch die Idee der Irrwege oder die Metaphern von Wegweiser oder Brücken sehr hilfreich sein können, so scheint mir der Begriff *Raum* noch weitere Möglichkeiten zuzulassen, die sich für die Beschreibung von integrativem Unterricht als wertvoll erweisen könnten. Räume lassen sich anregungsreich gestalten, ohne vorher bereits festzulegen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Schritte aufeinander folgen müssen. Räume laden zum Verweilen ein. Es ist aber möglich, innerhalb eines Raums Abfolgen zu gestalten, denen es durchaus sinnvoll ist, zu folgen. Ein Raum bietet individuelle Bewegungsmöglichkeiten an, vielmehr noch, wenn verschiedene Räume kombiniert werden können: Ich kann mich alleine oder mit einer Partnerin/einem Partner, rasch und einen Überblick verschaffend oder langsam und dem Detail zuwendend, von jemandem geführt oder forschend, nur schauend oder handelnd fortbewegen.

Methodik als Gestalten von Räumen lehnt sich damit stark an das Bild der Lehr-/Lernlandschaften oder der Lernwelten an (vgl. Kösel 1997).

Welches sind nun die methodischen Elemente, die einer Lehrerin oder einem Lehrer zur Verfügung stehen, um Lernräume zu gestalten?

Ein *erstes Element* ist die Zeit. Unterricht ist institutionalisiertes Lernen. Und dieser institutionelle Rahmen verfügt bis zu einem bestimmten Grad Zeitpunkt und Zeitdauer. Der Stundenplan legt Arbeitsbeginn und Arbeitsende fest, regelt zum Teil auch die Pausen, Lektionsbeginn und Lektionsende.

Die Zeit bildet aber auch die Grundlage, auf der Planung erst möglich wird. Einen Lernraum zeitlich zu gestalten bedeutet also festzulegen, wann neue Lernanregungen angeboten werden, wie viel Zeit zur Verfügung gestellt wird und in welchen Abfolgen bestimmte Zeitfenster zu gestalten sind. Dabei vollzieht sich eine Planung sinnvollerweise jeweils von grossen zu kleinen Einheiten, was in der Regel bedeutet,

dass Lehrpersonen mit der Schuljahresplanung beginnen. Damit strukturieren sie einen Zeitraum, der eingebettet ist in eine Abfolge von mehreren Schuljahren. Ein Schuljahr ist zwischen einer Zeit platziert, die bereits vergangen ist und einer Zeit, die noch kommen wird. Schülerinnen und Schüler bringen eine Biographie mit, auf der aufgebaut werden kann und ein Potential, das es für die Zukunft zu entwickeln gilt.

In der Planung gilt es auch zu entscheiden, welche Zeiträume von der Lehrperson strukturiert werden und welche den Lernenden zur Eigengestaltung überlassen werden.

Das *zweite Element*, mit dem Lernräume gestaltet werden, sind Problemstellungen. Darunter verstehen wir das, was bei Schülerinnen und Schülern Lernen auszulösen vermag. Problemstellungen können in unterschiedlichsten Erscheinungsformen auftreten. Sie können:

1. von der Lehrperson ausgewählt, aufbereitet und präsentiert oder von der Schülerin, bzw. dem Schüler selbst im Alltag wahrgenommen und formuliert werden.
2. unstrukturiert und mehrschichtig daherkommen und auf mehrere richtige Lösungen zielen oder relativ linear und geschlossen nach *einer* richtigen, bereits vorher beschreibbaren Lösung verlangen.
3. schriftlich oder mündlich dargeboten werden.
4. sich auf einen konkreten Sachverhalt beziehen und damit zu einer leicht anwendbaren Lösung oder auf einer abstrakten Ebene zu Einsichten in allgemeine Zusammenhänge führen.
5. auf sehr grundlegende Problembereiche ausgerichtet sein und damit verschiedene Transfermöglichkeiten anbieten oder durch eine spezifische Ausrichtung einen engeren Anwendungsbereich betreffen.
6. Teil eines Lehrgangs sein, in dem durch immer komplexere Problemstellungen Lernen sehr systematisch betrieben wird oder als isolierte Problemstellung ohne direkte Verwertungsabsichten auftreten.

Über die Problemstellung innerhalb einer bestimmten Zeiteinheit wird der Stoffumfang bestimmt: Eine Schülerin oder einen Schüler stofflich zu entlasten bedeutet also, die Anzahl und/oder die Komplexität der Problemstellungen pro Zeiteinheit zu reduzieren<sup>56</sup>. Hingegen ist es kein probates Mittel, im Bezug auf die Ausführungsqualität Abstriche zu machen. Das heisst, eine Entlastung dadurch zu erreichen, dass wahrgenommene oder präsentierte Probleme nur oberflächlich oder unvollständig gelöst werden müssen, macht lernpsychologisch keinen Sinn. Die kognitive Struktur kann so nicht oder nur fehlerhaft weiterentwickelt werden.

Insbesondere bei Problemstellungen, die von Lehrenden ausgewählt werden, stellt sich die Frage, welche Form für die Präsentation gewählt wird. Damit treffen wir auf eine erste zentrale Funktion von Medien: Sie stellen einen Sachverhalt dar, indem sie ein Stück Wirklichkeit repräsentieren. Lernende können sich so ‚ein Bild machen‘, eine Vorstellung über etwas aufbauen, das Lernen anregen soll (Gasser 2001). Dabei bietet

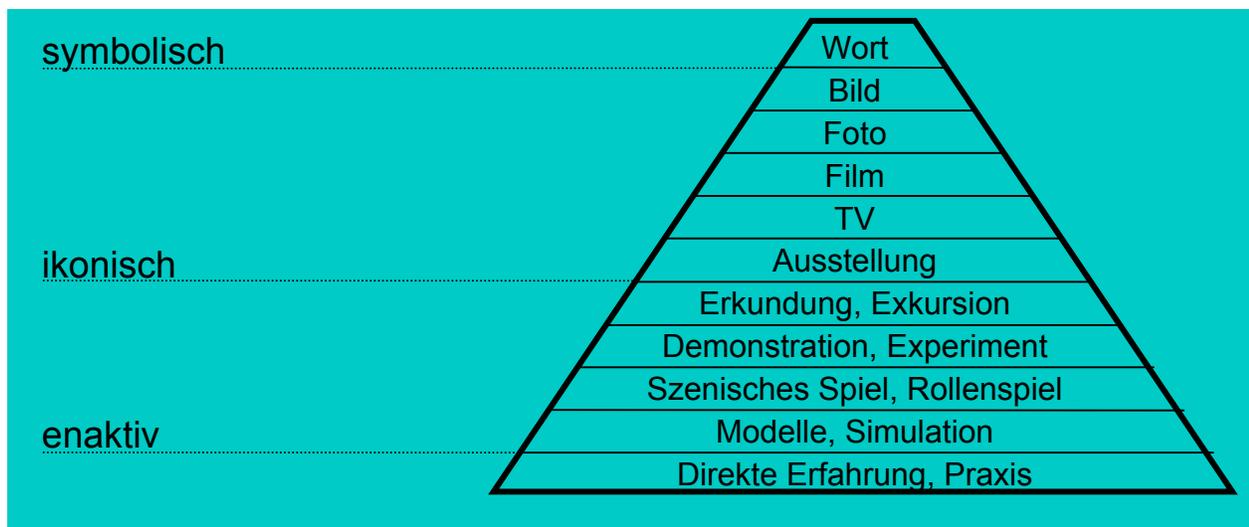
---

<sup>56</sup> Was natürlich auch damit erreicht werden kann, dass für die gleiche Anzahl und die gleiche Komplexität an Problemstellungen mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird.

jedes Medium seine spezifischen Funktionen und Möglichkeiten, Chancen und Grenzen. „Ein Medium ist nicht ‚an sich‘ besser, sondern im Sinne des lernanregenden Gebrauchs und Einsatzes hilfreicher oder weniger hilfreich“ (ebd., 145). Wobei die Wirksamkeit eines bestimmten Mediums nicht allgemein bestimmt werden kann. Nach Gasser (ebd., 136) müssen u.a. folgende Kontextvariablen berücksichtigt werden: konkrete Lerninhalte, Lernziele, Vorkenntnisse der Lernenden, Medienvertrautheit von Lehrenden, Qualität des konkreten Mediums, Lernaktivität und –dauer.

Ein ganz zentraler Aspekt, nach dem sich Medien voneinander unterscheiden, ist der Konkretisierungs-, bzw. Abstraktionsgrad. Edward Dales *Erfahrungskegel* zeigt die verschiedenen Ebenen sehr treffend auf. Er legt damit eine einfache Taxonomie vor, nach der Medien unterschieden werden können (vgl. Abb. 4.8). Bezogen auf den integrativen Unterricht erkennen wir hier den Bezug zur Forderung berücksichtigt, dass Lernen vom Anschaulichen zum Abstrakten von Statten gehen soll. Für den Umgang mit der Heterogenität einer Schulklasse bedeutet das, dass Medien kombiniert eingesetzt werden müssen.

Als *drittes Element* zur Gestaltung von Lernräumen gehören Überlegungen zur Unterstützung von Lernprozessen. Eine Problemstellung an sich bietet noch keine Sicherheit, dass auch gelernt wird. Eine geeignete Problemstellung setzt lediglich einen Prozess in Gang. Dieser Prozess muss unterstützt werden. Den grössten Teil dieser Unterstützung für den Strukturaufbau übernimmt in der Regel die lernende Person gleich selbst, indem sie aktiv wird, ausprobiert, Hypothesen entwickelt, Dinge verändert, sich neu aufrafft, testet etc. Der externe Unterstützungsbedarf variiert von Lernerin zu Lernerin, von Lerner zu Lerner.



**Abb. 4.8:** Der Erfahrungskegel von Dale (nach Gasser 2001, 136).

Unterstützungsmöglichkeiten können gemäss vier verschiedenen Funktionen unterschieden werden:

#### 1. Wissen

Lernen baut auf Wissen auf. Schülerinnen und Schüler, die nicht über das nötige (Vor-)Wissen verfügen, müssen im Lernprozess dabei unterstützt werden, fehlendes Wissen auszugleichen.

Zum Teil verlangen Problemstellungen ein ganz bestimmtes Wissen, das im Rahmen der Problembearbeitung angeeignet werden muss. Lernende werden in der Beschaffung von relevanten Informationen unterstützt.

Diese Funktion wird bspw. erfüllt, wenn die Lehrperson einer Gruppe oder auch Einzelpersonen Grundlagenwissen vermittelt und so der Aufbau einer (gemeinsamen) Wissensbasis ermöglicht.

Implizit erkennen wir in dieser Funktion eine zweite Funktion der Medien. Medien vermitteln Informationen oder veranschaulichen Zusammenhänge, die für eine Problembearbeitung relevant sein können und helfen so mit, eine innere Struktur oder eine Teilstruktur aufzubauen.

Auch Nachschlagewerke sind eine Möglichkeit für Lernende, sich individuell das nötige Wissen zu besorgen.

## 2. Können

Doch Wissen allein reicht in der Regel nicht aus. Es gehört auch das Wissen-wie dazu. Zum Teil benötigen Schülerinnen und Schüler Unterstützung in der Problembearbeitung an sich. Hierzu gehört der Aufbau von geeigneten Strategien, um Probleme verschiedenster Art formulieren und bearbeiten zu können. Auch das Ausbilden einer persönlichen Arbeitstechnik gehört in diesen Bereich. Da der Aufbau von Strategien und Arbeitstechniken dann nachhaltig geschieht, wenn sie direkt angewendet und als erfolgreich erlebt werden können, empfiehlt es sich, diese in Verbindung mit konkreten Problemstellungen und bezogen auf den Bedarf der jeweiligen Schülerinnen und Schüler einzuführen.

Viele Lernprozesse haben den Aufbau bestimmter Fertigkeiten zum Ziel. In diesem Kontext haben Unterstützungsmöglichkeiten die Funktion, diese Fertigkeiten zu festigen und ihre Anwendung ‚geschmeidiger‘ zu machen. Dieser Prozess wird unterstützt, indem den Kindern und Jugendlichen (u.U. individuelle) Übungsmöglichkeiten angeboten werden.

Im Zusammenhang mit Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen kommen wir oft auch mit eigentlichen Übungsprogrammen in Kontakt: Systematisch werden damit (grösstenteils relativ isolierte) Fertigkeiten eingeübt, die sehr breit angewendet werden können.

## 3. Kontrollieren

Für das Lernen sind Rückmeldungen sehr wichtig. So kann es eine Unterstützung für ein Kind sein, wenn es in gewissen Abständen die Gewissheit erhält, dass es ‚noch auf dem richtigen Weg‘ ist. Das gibt Stabilität und die Schülerin oder der Schüler packt mit neuem Elan die nächste Herausforderung an. Auch hier ist es wiederum sehr unterschiedlich, wie viel Unterstützung dieser Art eine Schülerin oder ein Schüler braucht. Ideal ist es, wenn die Lösungen von (Zwischen-) Resultaten den Schülerinnen und Schülern zugänglich sind. Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden etwas weniger davon Gebrauch machen (müssen), für andere mit einem eher geringen Selbstvertrauen kann es sehr hilfreich sein, alle Zwischenergebnisse kontrollieren zu können.

## 4. Motivieren

Der Exkurs zur Motivation wird aufzeigen, dass Motivation primär von der Lernenden oder dem Lernenden selbst aufgebaut werden muss und dass die Möglichkeiten der Lehrperson vor allem im Bereitstellen einer motivierenden

Umgebung besteht. Allerdings gibt es Kinder und Jugendliche, die sich damit sehr schwer tun. Sie benötigen Unterstützung, ohne dass sich die Lehrpersonen dadurch verantwortlich für die Motivation der Schülerinnen und Schüler fühlen müssen. Unterstützungsmöglichkeiten dieser Art können sein: loben, individuelle Möglichkeiten des Entspannens anbieten, belohnen u.ä..

Ich erinnere bei dieser Gelegenheit nochmals an die Metapher des Lernraums, der individuell, das heisst, in eigenem Tempo, angepasst an die eigenen Bedürfnisse, mit unterschiedlichen Wegbegleitern, zum Teil sehr eng, zum Teil kaum geführt durchschritten werden kann. Für das Lehren bedeutet das, dass die oben ausgeführten Unterstützungsmöglichkeiten bei Bedarf rasch verfügbar sein müssen und die Schülerinnen und Schüler darauf zugreifen, bzw. von der Lehrperson darauf verwiesen werden können.

Wenn wir von Methodik sprechen, dann denken wir natürlich auch an methodische Grossformen wie die Planarbeit, den Projekt- oder den Werkstattunterricht. Ich werde weiter unten auf diese Lehr-/Lernformen im Zusammenhang mit dem Unterrichten (vgl. 4.4) vertieft eingehen.

## II. Exkurs: Motivation

Grundsätzlich gehe ich bei meinen Ausführungen immer davon aus, dass wir es mit Lernenden zu tun haben, die lernen wollen, die Aktivitäten entwickeln um kognitive Ungleichgewichte auszugleichen, die bestrebt sind, ihr Verhalten im Bedarfsfall zu verändern.

Gerade wenn wir uns aber mit dem Lernen im Kontext Schule befassen, wäre es blauäugig zu meinen, alle würden immer alle Lernanregungen interessant und spannend finden und würden sich aus der Überzeugung heraus, etwas für sich selbst Relevantes zu lernen, auf die angebotenen Lernreize stürzen. Zum Lehren gehört es auch, zusammen mit den Lernenden für die nötige Energie, der Motivation, zu sorgen. Motivation hat damit einen ganz direkten Einfluss auf das Lernen. Motivationale Aspekte müssen entsprechend immer mitbedacht werden, wenn wir uns zum Lernen, Lehren und Unterrichten Gedanken machen. In einem Exkurs werde ich zuerst den Motivationsbegriff klären und gestützt auf die wichtigsten Motivationstheorien einen Überblick über die aktuellen Konzepte zur Motivation geben.

Mit der Bedeutung der Motivation für das Lernen und Verhalten im Unterricht stelle ich dann einen direkten Bezug zur vorliegenden Arbeit her und schliesse mit den entsprechenden Schlussfolgerungen diesen Exkurs ab.

Motivation ist ein Thema, das sich im wissenschaftlichen Diskurs durchaus einer gewissen Beachtung erfreut. Die Zahl der Monographien (vgl. bspw. Försterling, Stiensmeier-Pelster & Silny 2000; Jerusalem & Pekrun 1999; Rheinberg 2000) ist beachtlich und zudem wird das Thema auch im Rahmen verschiedener Kontexte auch immer wieder bearbeitet. Trotz der grossen Anzahl an Publikationen scheint mir der Motivationsbegriff relativ kohärent definiert zu sein. So wird von einer Energie gesprochen, die den Menschen zu bestimmten Aktivitäten antreibt und gleichzeitig die Ausrichtung seiner Tätigkeit bestimmt (Gage & Berliner 1996). Damit sind drei Dinge gesagt (vgl. Rheinberg 2000):

1. Motivation richtet die Tätigkeit eines Menschen auf ein *bestimmtes Ziel* aus. Die entsprechende Person will etwas Bestimmtes erreichen und zwar etwas, was sich aus ihrer Warte zu erreichen lohnt.
2. Motivation treibt die Aktivitäten eines Menschen an, ist gewissermassen der Motor dieses Tuns. Das ist immer mit einer gewissen *Anstrengung*, bzw. mit dem Überwinden dieser Anstrengung verbunden.
3. Die Stärke dieses Antriebs bestimmt zusammen mit der Ausrichtung auf ein Ziel, wie *resistent gegen Ablenkungen* die Person während ihrem Tun ist.

DeCharms hat diesen Zustand sehr treffend beschrieben als „so etwas wie eine milde Form von Besessenheit“ (zit. nach Rheinberg 2000, 14).

Als eigentliche Energiequelle der Motivation kann das Wollen gesehen werden. Wir wollen Bedürfnisse, Werte, Einstellungen oder Hoffnungen befriedigen. Sie versetzen uns in eine innere Spannung und die so aufgebaute Energie kann für das eigene Tun genutzt werden .

Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Begriff des Motivs. Anhand der Motive lässt sich erkennen, warum Menschen etwas Bestimmtes tun. „Alle Motive haben ein bestimmtes Ziel, und die Menschen verfügen über Strategien, um diese Ziele zu erreichen. Damit reagieren sie auf die Motive und versuchen, die dahinter stehenden Bedürfnisse zu befriedigen“ (Dubs 1995, 377). Motive sind mehr oder weniger bewusste Beweggründe für ein bestimmtes Verhalten und haben sowohl kognitive, wie auch emotionale Anteile.

Die grundlegenden (basalen) Motive beziehen sich jeweils sehr eng auf die universellen Bedürfnissen. Dazu gehören a) das Bedürfnis Leistung zu erbringen, etwas selbst herzustellen oder eine Situation selbst zu bewältigen, b) das Bedürfnis nach Macht, etwas zu beherrschen, sich als Führer zu erleben, c) das Bedürfnis nach Anschluss, von anderen angenommen und akzeptiert zu sein, sich als Teil einer Gruppe zu fühlen und d) das Bedürfnis nach Intimität, nach Rückzug und Bei-sich-selbst-sein.

Auf unsere Thematik bezogen interessiert nun natürlich, wie denn Motivation aufgebaut ist, bzw. wie ihr Aufbau unterstützt werden kann. Ich referiere nun fünf Motivationstheorien und zwar werde ich sie fokussiert auf den Aspekt der Beschaffenheit von Motivation und der Beeinflussungsfaktoren zusammenfassen<sup>57</sup>.

Der wahrscheinlich einflussreichste Autor der Motivationsforschung ist Heinz Heckhausen. Insbesondere interessant im Kontext der vorliegenden Arbeit sind seine Überlegungen zur Lernmotivation. Er entwickelte eine Vorstellung von Lernmotivation, die er einer Formel darstellt (vgl. Abb. 4.9).

---

<sup>57</sup> Für weiterführende Informationen verweise ich auf die angegebene Literatur. Selbstverständlich weist jede dieser Theorien einen Erklärungsgehalt auf, der über die genannten Aspekte hinausgeht.

$$\text{Motl} = (\text{LM} \times \text{E} \times \text{Ae}) + \text{As} + \text{N} + [\text{bld} + \text{bZust} + \text{bAbh} + \text{bGelt} + \text{bStrafv}]$$

Motl	Lernmotivierung	LM	Leistungsmotivation
E	Erreichbarkeitsgrad	Ae	Anreiz der Aufgabe
As	sachbereichsbezogener Anreiz	N	Neuigkeitsgehalt
bld	Identifikation mit Vorbild	bZust	Bedürfnis nach Zustimmung
bAbh	Bedürfnis nach Abhängigkeit v. Erw.	bGelt	Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung
bStrafv	Bedürfnis nach Strafvermeidung		

**Abb. 4.9:** Formel zur Lernmotivation nach Heckhausen (1972, 194ff.).

Anhand dieser Formel lässt sich erkennen, dass die Leistungsmotivation, der Grad der Erreichbarkeit und der Anreiz der Aufgabe die Lernmotivation im Wesentlichen ausmachen. Einerseits weil diese drei Variablen in jeder Leistungssituation eine Rolle spielen, im Gegensatz zu den anderen, die lediglich sporadisch dazu kommen. Zudem wird diese Wichtigkeit noch unterstrichen durch die multiplikative Verknüpfung. Ist keine Leistungsbereitschaft vorhanden oder besteht keine Zuversicht auf Erfolg oder reizt die Aufgabe überhaupt nicht zum Lernen (oder mathematisch ausgedrückt: ist eine dieser Variablen 0), dann wird der ganze Klammerausdruck 0. Das Interesse an der Sache, der Neuigkeitsgehalt des Stoffes oder die soziale Beeinflussung, bspw. durch Notendrohung, kann in einem solchen Fall nur noch als ‚Schadensbegrenzung‘ gesehen werden.

Weiter lässt sich feststellen, dass mit den Variablen *Erreichbarkeitsgrad* (über die Aufgabenschwierigkeit), *Anreiz der Aufgabe* (über die Art der Problemstellung) und *Neuigkeitsgehalt* (über die Inhaltsauswahl) die Lernmotivation ganz massgeblich und direkt von der Lehrperson beeinflusst werden kann<sup>58</sup>. In diesen Bereichen steht sie in der Verantwortung, das ist ihr unmittelbarer Anteil an der Lernmotivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Der sachbezogene Anteil der Lernmotivation drückt sich in den Variablen *Leistungsmotivation LM*, dem *sachbereichsbezogenen Anreiz As* und den Anregungsvariablen *Erreichbarkeitsgrad E*, *Aufgabeanreiz Ae* und *Neuigkeitsgehalt N* aus. Sie bestimmen den Motivationsgrad, der direkt von der Sache ausgelöst wird und der bestimmt, ob es „zu Tätigkeiten und Ereignissen (Erfolg oder Misserfolg), die *in sich selbst* bekräftigend sind und keines Bekräftigungsagenten in Gestalt des Lehrers bedürfen“ (Heckhausen 1972, 197, Hervorhebung im Original). Die Schülerinnen und Schüler werden intrinsisch motiviert.

Intrinsische und Extrinsische Motivation sind zwei Begriffe, die in enger Verbindung mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) stehen. Nach den beiden Autoren verfolgen Menschen mit ihren Handlungen Ziele. Sie wollen mit ihren Handlungen etwas Bestimmtes erreichen. Diese Ziele können in einem unmittelbar erreichbaren Zustand oder in einem langfristigen Handlungsergebnis gründen. Um diese Ziele zu erreichen, sind Menschen bereit, bestimmte Mittel einzusetzen. Diese

<sup>58</sup> Selbstverständlich ist eine Einflussnahme auch über die restlichen, die überdauernden Persönlichkeitszüge, möglich. Allerdings ist diese eingeschränkt und die Intervention muss ein mittel- bis langfristiger Zeitraum einberaumt werden.

Bereitschaft, für das Erreichen bestimmter Ziele die entsprechenden Mittel einzusetzen, macht den Kern motivierter Handlungen aus. Währenddem die Intentionalität, eben die Ausrichtung des eigenen Verhaltens auf ein bestimmtes Ziel oder bestimmte Ziele hin, auch in anderen Motivationstheorien<sup>59</sup> wichtig ist, ist für die Selbstbestimmungstheorie der Grad der Selbstbestimmung ein ganz zentrales Element. Der Grad der Selbstbestimmung bemisst sich aus dem Verhältnis zwischen a) der Möglichkeit, sein Verhalten ohne Zwänge von aussen, also autonom, zu kontrollieren und b) der Kontrolliertheit, was bedeutet, dass ein bestimmtes Verhalten durch andere Personen erzwungen wird.

Auch in dieser Theorie ist Motivation wieder mit einer energetischen Aufladung vergleichbar, was bedeutet, dass diese Energie irgendwo geschöpft werden muss. Deci & Ryan (ebd.) machen drei Typen von Energielieferanten aus<sup>60</sup>:

1. die physiologischen Bedürfnisse, die Triebe
2. die Emotionen
3. die psychologischen Bedürfnisse
  - das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit
  - das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung
  - das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit

Eine zentrale Bedeutung kommt dabei den psychologischen Bedürfnissen zu, weil sie einen direkten Einfluss auf die beiden anderen Typen haben.

Das Bedürfnis nach Kompetenz und das Bedürfnis nach Autonomie sind die zentralen Faktoren zur Erklärung von intrinsischer Motivation: Die Lernerin oder der Lerner will selbst, unabhängig von Personen um ihn herum, diese Bedürfnisse befriedigen. Jemand entwickelt Interesse an einer bestimmten Sache, von der diese Person überzeugt ist, dass sie geeignet ist das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie zu befriedigen. Restriktive Positionen legen für intrinsische Motivation das Kriterium fest, dass die persönliche Befriedigung aus dem Handlungsvollzug entsteht und nicht erst das (fertige) Produkt für diese Befriedigung sorgt (Rheinberg 2000).

Bei der extrinsischen Motivation, spielt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit die zentrale Rolle: Von aussen wird ein bestimmtes Ergebnis, bspw. eine Belohnung oder eine Bestrafung, in Aussicht gestellt. Das Erreichen dieser Belohnung, bzw. das Vermeiden der Strafe, soll für die nötige Energie sorgen, um eine bestimmte Leistung vollbringen zu können. Hier steht also nicht der Handlungsvollzug im Vordergrund,

---

<sup>59</sup> Ein Beispiel dafür ist das Erwartungs-mal-Wert-Modell, das davon ausgeht, dass Motivation abhängig ist von der Aussicht, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können und dem Anreiz, der von dieser Aufgabe ausgeht. Auch hier wird Motivation also auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet, das zu erreichen als lohnend erachtet wird (vgl. Rheinberg 2000, 71; Dubs 1995, 381).

<sup>60</sup> Deneke (vgl. 1999, 202) unterscheidet deren acht: 1. Körpernahe, physiologische Grundbedürfnisse, 2. Reizhunger und Lustsuche, 3. Sicherheit (Bindungen/kognitive Orientierungsgewissheit/Handlungskompetenz), 4. Aggression und Selbstbehauptung, 5. Rückzug und Passivität, 6. Autonomie und Autarkie, 7. Selbstwert und Selbstbestätigung, 8. Neugier und Erkundung.

sondern das Ergebnis, wobei dieses Ergebnis nicht unbedingt in einem direkten Zusammenhang mit der Tätigkeit stehen muss. So kann die Aussicht auf ein Klebebildchen die Schülerinnen und Schüler durchaus dazu motivieren, eine ganze Heftseite Schreibübungen zu machen, obwohl die Schreibtätigkeit grundsätzlich nichts mit dem Klebebildchen zu tun hat.

Extrinsische Motivation darf aber nicht gleichgesetzt werden mit Fremdbestimmung. Ich kann mich durchaus selbstbestimmt extrinsisch motivieren lassen, bspw. dann, wenn ich mich freiwillig für eine an sich unattraktive Arbeit melde, von der ich weiss, dass sie mir bestimmte Begünstigungen, bspw. in Form eines Gehalts, einbringt.

Gerade im Bezug auf das Verhältnis von Person und Umwelt sei an dieser Stelle auf den Feldtheoretischen Ansatz von Lewin verwiesen (vgl. 1982).

Er erkennt Verhalten als eine Funktion aus Person und Umwelt, oder genauer von der eigenen Wahrnehmung einer bestimmten Person und der Umwelt. Es entsteht ein gespanntes System: Indizien der Umwelt sprechen persönliche Handlungsziele an und drängen dazu, diese persönlichen Handlungsziele zu befriedigen. Dazu eine kleine Anekdote, die Rheinberg schildert (2000, 47). Lewin soll mit seinen Mitarbeitern einmal ein Berliner Café aufgesucht haben:

*„Nachdem sie dort in grösserer Runde über Stunden diskutiert und entsprechend Diverses verzehrt hatten, konnte der kassierende Ober aus der Erinnerung sagen, wer was bestellt hatte. Als alle bezahlt hatten, soll Lewin den Ober gebeten haben, ihm noch einmal zu sagen, wer was verzehrt hatte. Jetzt war der Ober dazu nicht mehr in der Lage“.*

Am Beispiel des Obers erkennt man sehr illustrativ die Unterschiede zwischen einem gespannten und einem entspannten System. Es entsteht eine Situation, in der der Ober in seiner Funktion herausgefordert wird. Er muss dafür besorgt sein, dass sämtliche Konsumationen bezahlt werden. Dieses Ziel muss er allerdings noch aufschieben, da es üblich ist, die Rechnung erst beim Verlassen des Cafés zu begleichen. Er verwendet nun also einen Teil seiner Aufmerksamkeit darauf, die Konsumationen der einzelnen Personen im Kopf zu behalten. Durch das Kassieren wird die Spannung aufgelöst. Die entsprechende Konzentration ist nicht mehr nötig und die entsprechenden Ressourcen werden für andere Dinge freigegeben.

Motivation kann im Sinne der Feldtheorie also nicht nur abhängig von der Umwelt gesehen werden. Sie kann aber auch nicht nur abhängig von der Schülerin oder dem Schüler gesehen werden.

Wenden wir uns nun der Bedeutung der Motivation für das Verhalten und Lernen im Unterricht zu.

Wenn im Zusammenhang mit Unterricht von Motivation gesprochen wird, dann sind damit bestimmte Assoziationen verbunden. Eine erste Idee könnten Schülerinnen und Schüler sein, die sehr intensiv und diszipliniert an bestimmten Aufgaben arbeiten. Sie lassen sich von nichts ablenken und sogar die Pausenglocke wird als Störung erlebt.

Ein anderes Bild ist vielleicht eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der während längerer Zeit an einem bestimmten Thema dranbleibt, die Recherchen immer weiter treibt und sich kontinuierlich eine hohe Expertise in einem bestimmten Gebiet aneignet.

Ebenfalls mit Motivation verbunden werden natürlich Bilder von Schülerinnen und Schülern mit hohem Schulerfolg. Sie sind wissbegierig, ‚saugen‘ Informationen beinahe auf und lassen sich von guten Leistungen zu noch besseren motivieren.

Und dann assoziieren wir mit Motivation vielleicht auch noch die Frage der Verstärker. Also die Aufgabe, bei Schülerinnen und Schülern den Motivationsaufbau anzuregen, bzw. Motivation zu unterstützen.

Alle diese Assoziationen haben zwei Dimensionen. Einerseits ist eine hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Kriterium für Unterrichtsqualität. Motivation ermöglicht es, die gesteckten Lernziele zu erreichen, sie treibt Schülerinnen und Schüler an, auch wenn die Lehrperson nicht unmittelbar präsent ist oder sie sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig neue Aufgaben angehen.

Auf der anderen Seite hat Motivation auch eine Zielkomponente. Bei der Schülerin oder dem Schüler soll Motivation das Interesse und die Bereitschaft für das Lernen allgemein, aber auch für bestimmte Fächer nachhaltig sichern. Motivation soll mithelfen, Leistungsbereitschaft<sup>61</sup> aufzubauen. Bezogen auf die Schule wissen wir, dass sie nicht alleine durch das Erziehungsverhalten der Eltern bedingt wird, sondern dass auch das spezifische Verhalten der Lehrperson massgeblich ist. Insbesondere die Kombination aus gewährter Autonomie in der Klasse, wie auch das Interesse der Lehrperson an der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler beeinflussen die Anstrengungsbereitschaft (Borchert 2000). Es liegt auf der Hand, dass eine geringe Leistungsbereitschaft Konsequenzen nach sich zieht: „Eine geringe Leistungsmotivation korreliert (...) mit der Höhe der Schulangst und mit niedrigeren Schulleistungen. Ständiger Stress und mangelnde emotionale Stabilität führen entweder zu unrealistisch-überhöhten oder zu sehr niedrigen Zielsetzungen mit entsprechenden Störungen der Motivation“ (Borchert 2000, 708; vgl. Gage & Berliner 1996).

Damit bei den Schülerinnen und Schülern überhaupt Leistungsmotivation entstehen kann, müssen die Kinder und Jugendlichen von ihrer Begabung und ihren Fähigkeiten überzeugt sein. Denn: „Überwiegt bei ihnen aufgrund zahlreicher Misserfolge (...) die Überzeugung, dass die Mühe der eigenen Anstrengung sich nicht lohnt und eine bessere Zukunft auch langfristig nicht zu erwarten ist, spricht man mit Seligman (1992) von erlernter Hilflosigkeit“ (Borchert 2000, 705). Ein Aspekt, dem gerade im integrativen Unterricht erhebliche Bedeutung zukommt. Genau so, wie der Frage nach dem Umgang mit Verstärkern. Kinder und Jugendliche, die keinen Erfolg erleben, können kaum verstärkt werden oder Verstärkungen durch die Lehrperson werden abgewertet, indem sie als Trost aufgefasst werden oder neben den Misserfolgsrückmeldungen (z.B. relativ konstant schlechten Noten) verblassen. Gerade in Bereichen, in denen Erfolgserlebnisse nicht von sich aus Stolz auslösen und damit Anreiz für weitere Herausforderungen bieten, ist die Unterstützung durch die Lehrperson sehr wichtig.

Bevor ich nun auf die Möglichkeiten eingehe, die Lehrpersonen haben, um Motivationsaufbau anzuregen und Motivation zu unterstützen, zeige ich in einer einfachen Gegenüberstellung (Tab. 4.10) auf, welche für die Motivation relevanten Unterschiede sich zwischen erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (vgl. Borchert 2000).

---

<sup>61</sup> Von leistungsmotiviertem Verhalten sprechen wir, „wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemassstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an“ (Rheinberg 2000, 60). Es ist damit zu unterscheiden von blossem angestregten Arbeitsverhalten (ebd.).

	<b>erfolgreiche Schüler</b>	<b>nicht-erfolgreiche Schüler</b>
Zielsetzung	realistisch: -mittelschwere Aufgaben	unrealistisch -zu leichte oder -zu schwere Aufgaben
Attributionsmuster	Ursachen des eigenen Erfolgs: -Anstrengung -Kompetenzzuwachs	Ursachen des eigenen Erfolgs: -zu leichte Aufgaben -Glück, Zufall
	Ursachen des eigenen Misserfolgs: -mangelnde Anstrengung -Pech	Ursachen des eigenen Misserfolgs: -mangelnde Begabung, Unfähigkeit
Selbstbewertung	positive Gefühle nach Erfolg stärker als negative Gefühle nach Misserfolg: positive Bilanz der Selbstbewertung	negative Gefühle nach Misserfolg stärker als positive Gefühle nach Erfolg: negative Bilanz der Selbstbewertung
Grundhaltung	erfolgszuversichtlich	misserfolgsvermeidend

**Tab. 4.10:** Gegenüberstellung erfolgreicher und nicht-erfolgreicher Schülerinnen und Schüler (nach Borchert 2000, 707).

Die Tabelle zeigt, dass nicht-erfolgreiche Schülerinnen und Schüler sich zu leichte Aufgaben aussuchen und durch die mangelnde Herausforderung keinen oder zumindest keinen optimalen Lernzuwachs erreichen. Oder sie Provozieren ihr eigenes Scheitern durch viel zu schwere Aufgaben um sich in ihrem Selbstbild zu bestätigen.

Zudem erkennen wir im Bezug auf die Attributionsmuster, also die Frage, wie sich die Schülerinnen und Schüler den eigenen Erfolg oder Misserfolg erklären, dass nicht-erfolgreiche Schülerinnen und Schüler den Misserfolg relativ stabilen internen Faktoren zuschreiben. Erfolg hingegen wird kaum mit eigenen Fähigkeiten oder Anstrengungen in Verbindung gebracht, ganz im Gegensatz zu den erfolgreichen Schülerinnen und Schülern.

Als drittes Merkmal unterscheiden sich erfolgreiche von nicht-erfolgreichen Schülerinnen und Schülern in der Selbstbewertung. Währenddem erfolgreiche Schülerinnen und Schüler gegen Misserfolg eher imprägniert scheinen, setzt dieser nicht-erfolgreichen stark zu. In der Bilanz reicht ein Erfolgserlebnis nicht aus, um ein Misserfolgserlebnis auszugleichen.

Letztlich resultieren diese Faktoren in einer unterschiedlichen Grundhaltung. Währenddem erfolgreiche Schülerinnen und Schüler neue Herausforderungen mit Erfolgszuversicht suchen und annehmen, konzentrieren sich nicht-erfolgreiche

Schülerinnen und Schüler darauf, Misserfolg zu vermeiden. Eine positive Entwicklung ist somit kaum möglich.

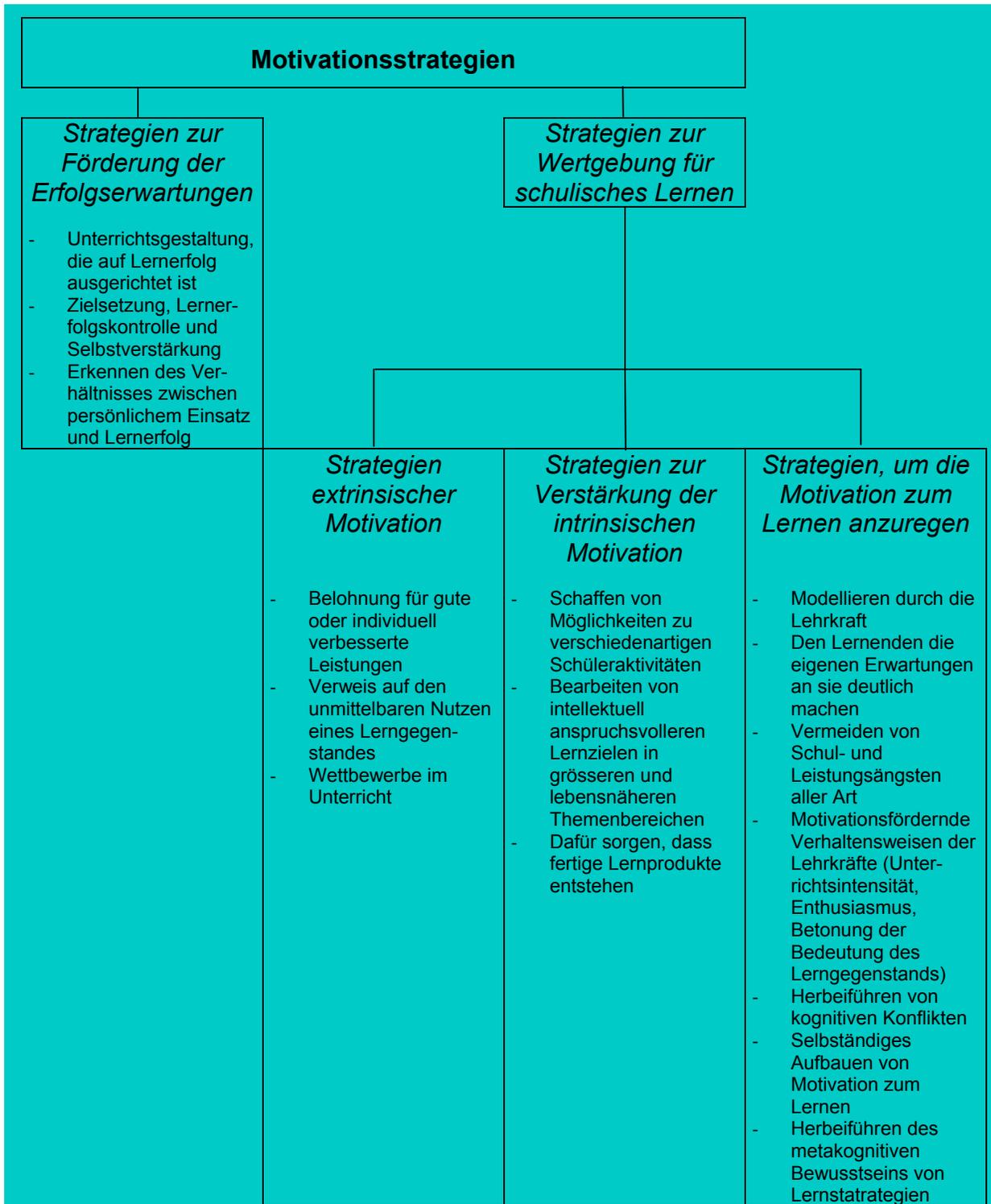
Ich komme nun zu den Schlussfolgerungen.

Ziel der Motivationsforschung im Kontext des Unterrichts ist natürlich, konkrete Empfehlungen zu entwickeln, die den Lehrpersonen Möglichkeiten bieten, den Aufbau von Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern anzuregen und zu unterstützen, bzw. die Aufrechterhaltung der aufgebauten Motivation nicht zu gefährden. Nach aktuellem Forschungsstand lassen sich diese Empfehlungen auf die folgenden Punkte zusammenfassen (vgl. Gage & Berliner 1996; Ziegler 1999; Rheinberg & Fries 1998; Rheinberg & Krug 1999; Krapp 1998):

- Einstiege in neue Unterrichtssequenzen, bspw. Lektionsanfänge, werden möglichst positiv gestaltet werden. Lehrpersonen sollen deutlich machen, „dass die Arbeit an einer Aufgabe auch persönliche Genugtuung verschaffen kann“ (Gage & Berliner 1996, 377).  
Zudem sollen zu Beginn vor allem universelle Bedürfnisse wie Neugier oder Autonomiebedürfnis angesprochen werden (Rheinberg & Fries 1998). Das gelingt vor allem durch das Nutzen der epistemischen Neugier der Schülerinnen und Schüler (vgl. Gage & Berliner 1996, 382): Die Lehrperson tut etwas Unerwartetes, Überraschendes, provoziert einen Zweifel oder Konflikt zwischen Glauben und Unglauben, verwirrt, verunsichert oder zeigt einen Widerspruch auf.
- Die Ziele sind allen Schülerinnen und Schülern klar sein. Sie wissen, was und auf welchem Weg sie erreichen sollen. Ganz besondere Aufmerksamkeit wird auf Transparenz bei den kurzfristigen Teilzielen gelegt.
- Die Schülerinnen und Schüler werden so auf eine Aufgabe vorbereitet, dass sie leicht und rasch einsteigen können. Die Lehrperson gibt klare Handlungsanweisungen und versichert sich, dass diese auch verstanden wurden, ohne minutiös vorzuschreiben, wie genau vorgegangen werden muss.  
Voraussetzung ist, dass die Aufgaben einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen.
- Bereits Gelerntes wird wann immer möglich explizit miteinbezogen. Die Schülerinnen und Schüler merken so, dass ihre Arbeit einen Gebrauchswert hat, dass es sich ganz direkt lohnt, etwas (gut) zu lernen. Dieser Effekt kann noch verstärkt werden, wenn man den Schülerinnen und Schülern Transfermöglichkeiten für ihren Alltag aufzeigt.
- Mögliche Quellen für Ablenkungen möglichst frühzeitig beseitigt, bzw. weitestgehend minimiert. Auch während dem Unterricht ist auf allfällige Störquellen zu achten und diese sind zu minimieren, ohne dass diese Interventionen selbst zu Ablenkungen führen.
- Die Schülerinnen und Schüler haben im Unterricht Wahlmöglichkeiten. Dies kann bewerkstelligt werden, indem bspw. inhaltlich unterschiedliche thematische Zugänge zur Verfügung gestellt werden oder dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihnen angepasste Arbeitsformen wählen dürfen.

- Lernsituationen werden möglichst attraktiv gestaltet, was bspw. durch den Einbezug spielerischer Elemente erreicht werden kann. Allerdings wird davor gewarnt, Lernsituationen durch die Steigerung des Unterhaltungswerts attraktiver zu machen. Vielmehr soll der Anreiz der Tätigkeit an sich dafür genutzt werden.
- Lob und positives Feedback unterstützt Motivation. Diese Wirkung ist umso grösser, je besser es gelingt, explizit die individuellen Lernfortschritte möglichst unmittelbar zu verstärken. Insgesamt soll Lob und positives Feedback eine hohe Wertschätzung gegenüber der erbrachten Leistung zum Ausdruck bringen.  
Unter bestimmten Umständen kann auch negatives Feedback motivierend wirken. Wichtig scheint dabei zu sein, dass ein überwiegendes Gefühl von Kontrolle bei der Schülerin oder dem Schüler vermieden werden kann, so dass ein negatives Feedback als autonomieunterstützend („Diese Kritik hilft mir, es beim nächsten Mal besser zu machen!“) und damit als Herausforderung wahrgenommen wird.
- Es wirkt wenig motivierend, wenn man eine Aufgabe anpacken muss, die unangenehme Konsequenzen nach sich zieht falls sie bspw. nur teilweise oder überhaupt nicht bewältigt werden kann.  
Die Gefahr des Nicht-Reüssierens ist gerade bei anspruchsvollen und damit potentiell sehr lernwirksamen Aufgaben immer gegeben. Deshalb sollen Tests und Noten mit bedacht eingesetzt werden.
- Begeisterung wirkt ansteckend. Wenn es für die Schülerinnen und Schüler spürbar wird, dass die Lehrperson selbst für einen bestimmten Stoff Begeisterung empfindet und für die Thematik motiviert ist, so hat das positive Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden.  
Dazu gehört, dass Lerninhalte und die entsprechenden Ziele sowohl von den Lehrenden, wie auch von den Lernenden als sinnvoll empfunden werden. Diesbezüglich gefährlich sind nach Dubs (1995, 379) auf der Seite der Lehrperson eine unbedachte Routine, persönliche Vorlieben und persönliche Unterrichtserfolge in früheren Jahren. Die Lehrperson, so fordert Dubs (ebd., 380), müsse sich an zwei Regeln halten, um diese Gefahren zu bannen:  
  
*Bei der Vorbereitung von Unterricht sollten sie sich immer wieder die Frage stellen: Welchen Sinn hat der betreffende Lerninhalt für die Lernenden? (Was soll das Ganze?)*  
  
*Zu Beginn der Lektionen muss den Lernenden bewusst gemacht werden, warum die betreffenden Lerninhalte bearbeitet werden und wozu sie unmittelbar oder später dienen.*
- Lehrpersonen dürfen nicht müde werden, zu betonen, dass Fähigkeiten nicht statisch und unveränderbar sind, sondern dass sie durch Eigenleistung entwickelt werden können. Die Aussicht auf neue oder verbesserte Fähigkeiten (=mehr Kompetenz) setzt Energie frei, um Anstrengungen auszuhalten und Widrigkeiten zu überwinden.
- Eine Rückschau auf bewältigte Aufgaben und Reflexion des Ergebnisses („Was hast du gelernt?“) und der eigenen Fähigkeiten („Was hat gut geklappt in diesem Prozess?“) baut nicht nur metakognitives Wissen auf, das bei anderer Gelegenheit genutzt werden kann, sondern stärkt über die Ausrichtung auf die positiven Aspekte des Lernprozesses („Ich kann jetzt mehr“ und „Ich bin kompetent im Problemlösen“) auch das Selbstwertgefühl.

Zu einer ganz ähnlichen Zusammenstellung kommt auch Brophy (vgl. Dubs 1995, 382). Er hat die Strategien zur Förderung der Motivation in einem hierarchischen System gegliedert (vgl. Abb. 4.11)<sup>62</sup>.



**Abb. 4.11:** Gliederung der Motivationsstrategien von Brophy (nach Dubs 1995, 382).

<sup>62</sup> Genauere Ausführungen zu den einzelnen Strategien entsprechen den oben dargestellten und finden sich bei Dubs (1995, 382ff.).

Diese Gliederung macht zwei zentrale Aussagen:

1. Motivation erwächst aus zwei Bereichen: dem Erfolg oder der Erfolgserwartung einerseits und dem Wert, den die Lernenden dem konkreten Inhalt zuschreiben.
2. Motivation lässt sich auf verschiedene Arten anregen, die sich gegenseitig ergänzen und nicht ausschliessen<sup>63</sup>

Den Lehrpersonen kommt entsprechend die Aufgabe zu, Motivationsaufbau bei den Schülerinnen und Schülern personen- und situationsbezogen anzuregen und den Erhalt der aufgebauten Motivation zu unterstützen.

## 4.4 Unterricht

Im Unterricht wird dem Lehren und Lernen ein institutioneller Rahmen gegeben. Nach Speck (1996) kommt Institutionen die Funktion zu, „das soziale Leben in Formen und Ordnungen“ zu bringen, „wie sie den Bedürfnissen der Menschen entsprechen“ und gleichzeitig die „Spannungen zwischen Individuum und Welt“ zu reduzieren. Das bedeutet, dass Unterricht als Raum gesehen werden kann, wo sich Welt, oder mit anderen Worten die Gesellschaft, und Individuum begegnen. Diese Begegnung erzeugt Spannung in dem Sinn, dass die Gesellschaft gewisse Erwartungen und Anforderungen an das Individuum hat (bspw. dass sich das Individuum gesellschaftskonform verhält), gleichzeitig aber auch das Individuum Erwartungen an die Gesellschaft hat (bspw. dass ihm Raum für Selbstverwirklichung gegeben wird). Zum Teil sind diese gegenseitigen Erwartungen leicht miteinander zu verbinden. Es kann aufgrund von Unvereinbarkeiten aber auch zu Konflikten kommen.

Unterricht hat also einerseits den gesellschaftlichen Auftrag, die Individuen für ein Leben in der Gesellschaft auszubilden. Auf der anderen Seite erwartet das Individuum vom Unterricht Raum und Unterstützung für die Entfaltung des eigenen Potentials. Wie diese beiden, wie gesagt zum Teil als Dilemma zu Tage tretenden, Erwartungen verbunden werden können, zeigt bspw. von Hentig mit seinem Bildungsbegriff auf (vgl. von Hentig 1999). Er kritisiert die einseitige Ausrichtung auf Wissenspensum und gesellschaftlich ‚nützliche‘ Fertigkeiten. Die Schule verkomme dadurch zu einer Institution, die vor allem die eigene Wichtigkeit lehre (ebd.). Bildung, so von Hentig weiter, hätte ergänzend Übersicht, Wahrnehmung historischer und systematischer Zusammenhänge, Verfügbarkeit und Verfeinerung der Erkenntnismittel und die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns zu bilden (ebd., 54f.).

Zusammenfassend hält von Hentig vier Funktionen von Schule und Unterricht fest (ebd., 153f.):

*Erstens vermittelt die Schule examenstaugliches, in Fächer eingeteiltes Wissen.*

*Zweitens bildet die Schule formale Fähigkeiten aus; neben den elementaren Kulturtechniken waren das einst vor allem das logische Denken (an Mathematik und Latein), korrekte, verständliche, differenzierende Sprache (aus unterschiedlichen Anlässen von der Übersetzung bis zum Gedichtvortrag), sittliches Urteil (am Besinnungsaufsatz oder einer*

<sup>63</sup> Damit wird eine Gegenposition zu Haltungen eingenommen, die von extrinsischer oder intrinsischer Motivation, bzw. von der ‚guten‘ intrinsischen und der ‚schlechten‘ extrinsischen Motivation sprechen.

*entsprechenden Lektüre), durch Experiment kontrollierte Beobachtung (an den Naturwissenschaften), aber auch das Extemporieren, die Einteilung der Zeit, die Disziplinierung der Arbeit; heute sind es vor allem Abstraktion und Kommunikation, Kooperation und Selbständigkeit, Informationsaufnahme und –weitergabe, die Fähigkeit, sich auf neue Lagen umzustellen.*

*Drittens übt die Schule in bestimmte Verhaltensnormen ein und rüstet die Schülerinnen und Schüler auf bestimmte gesellschaftliche Probleme zu;*

*Viertens kompensiert die Schule für falsche, einseitige Lebensformen, zumal solche, die sie selbst hervorbringt.*

Für die Umsetzung dieser relativ überdauernden Aufgaben hat sich der Unterricht a) an jeweils aktualisierten Erkenntnissen aus der Forschung und den jeweils eigenen Erfahrung der Lehrperson zu orientieren und b) muss er sich immer wieder neu an die herrschenden Rahmenbedingungen anpassen.

### **Anpassung an aktualisierte Erkenntnisse und Erfahrungsraum**

Grundsätzlich setzt sich mit den konstruktivistischen Ansätzen die Erkenntnis durch, dass an Stelle von Lehrsystemen Lernumgebungen gestaltet werden müssen, in denen Instruktion ersetzt wird durch autonomes Lernen und die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson unterstützt und ‚gecoacht‘ werden. In diesem Unterricht sollen die Lernenden zu „absichtsvollen Architekten ihres eigenen Lernprozesses werden“ (Weidenmann 1996, 330). Diese konzeptuelle Ausrichtung erlaubt es, aktuelle Forschungsergebnisse verschiedenster Richtungen zu integrieren. Nachfolgend werden die wichtigsten Konsequenzen, gegliedert in sechs zentrale Bereiche, zusammengefasst (vgl. Wiater 1999):

#### **1. Aktivität anregen**

Lernen ist kein passiver Prozess, Wissen und Erkenntnisse werden nicht ‚abgefüllt‘. Lernen verlangt, dass sich Personen aktiv mit sich und der Umwelt auseinandersetzen, dass sie sich herausfordern lassen von Problemen, auf die sie treffen und dass sie auf dem Hintergrund ihrer Fähigkeiten und ihres aktuellen Lernstands Ideen zur Problemlösung entwickeln.

Für die Lehrpersonen gilt es, bei den Schülerinnen und Schülern Konzentration herzustellen. Sie müssen den Kern des Problems erkennen und Sensibilität für eine umfassende Problemwahrnehmung entwickeln.

Als Hauptkonsequenz für die Unterrichtspraxis bedeutet das (vgl. ebd., 106): „Mehr Wert auf die Wahrnehmungsschulung der SchülerInnen legen!“. Wahrnehmung soll dabei nicht nur auf Hören und Sehen beschränkt werden, „sondern in der Motorik, im handelnden Umgang mit der Realität und in der Kommunikation mit Aktionspartnern vertiefende Wirklichkeitserfahrung (...) ermöglichen“ (a.a.O.). Wichtig ist dabei, dass die Probleme des Unterrichts realitätsnah gewählt und alltagsnah gestaltet werden. Dem Bedürfnis der Kinder nach Tätigkeit, Bewegung und spielerischem Umgang ist zu entsprechen.

#### **2. Lernprozesse steuern**

Lernen ist anstrengend. Dieser Umstand ist Lehrpersonen oft zu wenig bewusst, was gerade im Fachlehrerunterricht oftmals zu Überforderung der Schülerinnen und Schüler

führt. Es müssen ganz bewusst Phasen der Entspannung in den Unterricht integriert werden. Generell sind Lernprozesse zu etappieren, um so eine (äussere) Struktur vorzugeben, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Aktivität unterstützt.

Dazu gehört auch, dass Phasen der (lehrpersonengeleiteten) Instruktion und der (schülergeleiteten) Eigenkonstruktion miteinander kombiniert werden. „Entgegen anfänglicher Vorstellungen [zum Offenen Unterricht; Anm. kj.] hat sich seit einigen Jahren unter dem Druck empirischer Untersuchungen (vgl. Jürgens 1996; Jürgens 1997) die Meinung durchgesetzt, dass offener Unterricht seine positiven Lern- und Verhaltenseffekte nur in Verbindung mit lehrergesteuertem, lehrgangsorientiertem Unterricht entfalten kann“ (ebd., 110).

Für die Lehrperson ist es ganz wichtig, dass sie Unterschiede im Lernen und in der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler kennt und im Unterrichtshandeln berücksichtigen kann.

Besondere Aufmerksamkeit muss der Etappe gewidmet werden, in der das Vorwissen aktualisiert wird. Das Vorwissen ist eine zentrale Grösse des Lernerfolgs (vgl. 4.2).

### **3. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität**

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler stellt ein Lernpotential dar. Um dieses nutzen zu können, muss die Möglichkeit unterschiedlicher Lernwege, und damit der Einbezug je eigener biographischer Erfahrungen, gegeben und aktiv gefördert werden. Den Lehrpersonen rät Wiater (ebd., 86): „Wechseln Sie während des Unterrichts die Methoden, das Lernmaterial, das Lerntempo, die Medien und das Anspruchsniveau der Aufgaben, um die verschiedenen ‚Lerntypen‘ besser zu berücksichtigen! Differenzierung ist in allen Unterrichtsphasen angebracht“.

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, zu Problemstellungen eigene Assoziationen zu entwickeln und auch sprachlich auszudrücken. Die Lehrperson bekommt die Möglichkeit, bei aktuellen Wissens-, Fühlens- und Könnensstrukturen anzusetzen (ebd.).

„Die Schüler müssen die Gelegenheit bekommen, ihre gelebte Alltagskultur in der Schule zu thematisieren und reflexiv aufzuarbeiten“ (ebd., 109).

Das bedeutet, dass auch die Anwendungsmöglichkeiten entsprechend zu den unterschiedlichen Lebenskontexten der Schülerinnen und Schüler variiert werden müssen.

### **4. Lernfreundliches Klima gestalten**

Zunehmend wird man sich der Bedeutung der Beziehungen für das Lernen bewusst. Beziehungen bilden den Kontext der Lernprozesse. Funktionierende Beziehungen bilden die Voraussetzungen dafür, dass auch hohe Erwartungen der Lehrperson ohne Angst akzeptiert werden.

Das bedeutet nicht, dass durchgängige Harmonie Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ist. Konflikte gehören zum Zusammenleben und bieten für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wichtige Lernchancen. Diese gilt es zu nutzen. Schülerinnen und Schüler sollen ihre Belange selber regeln können, verlangt entsprechend Wiater (ebd., 111). „Nur so können sie lernen, dass sie für sich und andere verantwortlich seien und dass es sich lohne, sich für eine Verbesserung der Lebensumstände einzusetzen“. Und verloren, so lässt sich klar festhalten, ist die dafür nötige Zeit nie, denn Lernen ist wenig effektiv, wenn (schwelende) Konflikte die Schülerinnen und Schüler belasten.

## **5. Motivation der Lernenden pflegen**

Es ist wichtig, dass die Lernenden wissen, warum sie etwas lernen sollen. Je einsichtiger für die Schülerinnen und Schüler der Sinn, der Zweck, die Bedeutung des Stoffes ist, desto besser wird die Behaltensleistung und desto grösser ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass intrinsische Motivation entwickelt wird.

Zusätzlich begünstigt es den Aufbau intrinsischer Motivation, wenn (vgl. ebd., 108):

- bei den Schülerinnen und Schülern Funktionslust entsteht, sie an der (Lern-) Tätigkeit Freude und Spass haben
- Wahlmöglichkeiten bezüglich der Art der Aufgabe und der Dauer der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Aufgabe bestehen
- die Aufgabe von der Anforderungsstruktur her optimal mit der Leistungsfähigkeit korrespondiert
- Lernprozesse von Anerkennung und positivem Feedback begleitet werden
- die Lehrpersonen selbst vom Lernstoff begeistert sind und man das auch spüren kann

Motivation ist immer auch verbunden mit Leistung, vielleicht sogar mit so etwas wie ‚Überleistung‘. Das Gefühl, über sich hinausgewachsen zu sein, spornt an und motiviert für nächste Aufgaben. Das bedeutet, dass der Unterricht auch Möglichkeiten für solche Erfahrungen bieten muss. „Die Verhaltensbiologie sagt, dass man in Unterricht und Erziehung zum Zweck einer Zielerreichung weder auf Anstrengungen und Triebaufschub noch auf Wettbewerbssituationen verzichten dürfe“ (ebd., 114). Allerdings ist darauf zu achten, dass die Anforderungen differenziert werden: Permanente Negativerfahrungen belasten das Lernen nachhaltig. Zudem sind die Anforderungen zu variieren, um unterschiedlichsten Menschen mit unterschiedlichsten Fertigkeiten und Fähigkeiten die Möglichkeit für Erfolgserlebnisse zu geben.

## **6. Metakognitives Wissen aufbauen**

Jeder Lernprozess ist selbst auch Lerngegenstand. Durch Reflexion können Erkenntnisse für weitere Lernprozesse gewonnen werden. Die Schülerinnen und Schüler bauen ein individuelles metakognitives Wissen auf.

Die Lehrperson soll dieses Wissen mit aufgabenübergreifenden Strategien anreichern (Mnemotechniken, Heuristiken, Kontrollstrategien etc.). Damit werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, die eigenen Lernprozesse zunehmend (selbst-) kompetenter zu steuern.

## **Anpassung an die Rahmenbedingungen**

Bezogen auf die Rahmenbedingungen spielen natürlich die zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten, die bildungspolitischen Vorgaben und die zur Verfügung stehenden Ressourcen eine Rolle. Ich schränke meine Ausführungen zu diesem Aspekt auf die wohl zentralste Rahmenbedingung ein, nämlich diejenigen, welche sich aus den individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten ergibt und sich aus der Klassenkonstellation heraus entwickelt, also das, was wir gemeinhin als Heterogenität einer Klasse wahrnehmen.

Eine eigentliche Theorie der Heterogenität von Klassen gibt es bislang noch nicht. Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind unterschiedlich. Das kann als trivial angesehen werden und wird wohl von niemandem ernsthaft bezweifelt. Diese breite Akzeptanz führt aber auch dazu, dass sich Lehrkräfte gar nicht mehr explizit bewusst sind, wie genau und in welcher Ausprägung sich die eigenen Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden. Im Rahmen dieser Arbeit ist es mir lediglich möglich eine allgemeine Vorstellung der relevanten Faktoren von Heterogenität zu geben.

Kinder sind bei ihrer Geburt mit entsprechenden Anlagen ausgestattet. Abgesehen von eineiigen Zwillingen sind diese in höchstem Mass individuell. Mit diesem Erbgut macht ein Kind seine ersten Erfahrungen mit und an der Umwelt. Bereits hier bildet sich Individualität aus, die uns zum Teil bis an unser Lebensende begleiten wird. Verschiedene Fähigkeiten, die weder ganz klar dem physischen, noch ganz klar dem psychischen Bereich zuzuordnen sind, werden hier grundgelegt und erweisen sich in späteren Jahren, wenn auch nicht als unveränderbar, so doch als verhältnismässig stabil. Im Unterricht spielen diese Fähigkeiten bspw. eine Rolle, wenn wir von der Ausdauer oder dem Durchhaltewillen von Schülerinnen und Schülern sprechen, von der Konzentrationsfähigkeit oder auch von der Frustrationstoleranz.

Als Produkt des Zusammenspiels dieser Faktoren ergibt sich ein bestimmter Entwicklungsstand der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers. Dieser verändert sich und das entsprechende Wissen darüber muss von der Lehrperson immer wieder aktualisiert werden.

Ein für den Unterricht ganz wichtiger Ausdruck dieses Entwicklungsstands ist die Kompetenz in der Unterrichtssprache. Die Unterrichtssprache ist, unabhängig von den gewählten Methoden *das* wesentliche Medium, über das Wissen aufgebaut und verändert wird. Damit bestimmt die Sprachkompetenz die eigenen Lern- und zu einem Teil auch die Verhaltensmöglichkeiten<sup>64</sup>.

Die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler werden neben den Sprachkompetenzen auch noch von den Gedächtnisleistungen und dem Wissensumfang bestimmt. Mit Gedächtnisleistungen ist gemeint, dass bestimmte Wahrnehmungen und Einsichten nachhaltig gespeichert und bei Bedarf rasch wieder abgerufen werden können.

Beim Wissensumfang lassen sich zwei Typen von Wissen unterscheiden. Einerseits unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler in der Anzahl der gespeicherten Fakten, die ihnen zur Verfügung stehen, bzw. die sie für die Bearbeitung neuer Herausforderungen aktualisieren können. Auf der anderen Seite spielt aber auch das Gewusst-wie, in Form von gespeicherten Abläufen und Strategien, eine wichtige Rolle. Der Umfang dieses Wissens manifestiert sich auf verschiedene Arten. So ist bspw. die Selbständigkeit sehr stark davon abhängig, ob die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler über eine ausreichende Anzahl und die richtigen (also quantitativ, wie auch qualitativ) Strategien verfügt, um selbständig die eigene Handlungsfähigkeit herzustellen und auch in schwierigen Momenten aufrechtzuerhalten.

---

<sup>64</sup> Gerade im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten kann immer wieder festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche mit einer allgemein geringen oder zumindest im Vergleich mit einem direkten Kontrahenten deutlich geringeren Sprachkompetenz vom Anspruch überfordert werden, Konflikte mit Worten auszutragen.

Je nach individuellen Lernmöglichkeiten kann eine Schülerin mehr oder weniger hohe Schulleistungen realisieren, die in der Regel ausschlaggebend sind für besondere Massnahmen im Unterricht.

Parallel zu den Lernmöglichkeiten unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler aber wie erwähnt auch bezüglich ihrer Verhaltensmöglichkeiten. Diese Unterschiede wirken gerade im Bereich der Disziplin komplexitätssteigernd auf den Unterricht. Es gibt nicht *ein* richtiges Mass an Kontrolle und enger Führung auf der einen und Freiheit und Laufenlassen auf der anderen Seite.

Die Schulen, und damit allen voran die Lehrpersonen, haben den gesellschaftlichen Auftrag Unterricht zu gestalten, der den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Unterricht muss also sehr individuell an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten angepasst werden. Das ist aber, vorausgesetzt wir haben Abschied genommen von Lehr-/Lernmodellen auf dem Niveau des Nürnberger Trichters, nur bedingt möglich. Es kann sich lediglich um eine Annäherung handeln oder wie Bönsch (2000, 23) feststellt: „Die Gestaltung von Unterricht kann nur mehr oder weniger erfolgreiche Anregung von Lernen sein“. Auch Graumann (2002, 141) stellt zusammen mit Speck-Hamdan fest: „Unterrichten kann damit nur noch als Versuch bezeichnet werden, komplexe affektiv-kognitive Systeme anzuregen, die jedoch nach ihrer Logik operieren. Speck-Hamdan sagt dazu sehr richtig: ‚Schule ist demnach die institutionalisierte Hoffnung auf Lernen‘ (Speck-Hamdan 1998, S.43)“. Was ist zu tun? Die Schule abschaffen, um endlich nicht mehr der Illusion zu erliegen, Lernen sei meistens das Ergebnis von Unterricht, wie Bönsch (2000, 36) gestützt auf Illich formuliert? Oder die Herausforderung annehmen und durch beständige Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts daran arbeiten, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler immer besser lernen können?

Die Frage hat zugegebenermassen rhetorischen Charakter. Ich werde nun Möglichkeiten aufzeigen, die Lehrpersonen dabei unterstützen können, der zunehmenden Heterogenität<sup>65</sup> gerecht zu werden, was ich als grösste Herausforderung für den integrativen Unterricht erkenne.

Die individuellen Bedürfnisse und die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler lassen sich an dieser Stelle nicht auf einem allgemeinen Niveau beschreiben. Sie müssen situations- und fallbezogen berücksichtigt werden. Generell geht es darum,

- die sozialen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen
- die Neugier und Lernbereitschaft
- die Handlung und den Handlungsspielraum
- den Umgang mit Fehlern und
- die Wege zur Selbständigkeit

---

<sup>65</sup> Ob Heterogenität im Unterricht wirklich zugenommen hat oder weiter zunimmt, kann nicht so einfach belegt werden, da es so wenig wie eine Theorie der Heterogenität im Unterricht auch kein Mass für Heterogenität gibt. Die Zuwanderungsraten aus anderssprachigen Ländern, der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf oder auch die vielzitierte Wertepluralität in der Erziehungsarbeit der Eltern stützen aber die gerade auch von Lehrpersonen oft geäusserte Wahrnehmung. Und letztlich ist für die Gestaltung von Unterricht wesentlich, was von den Lehrpersonen wahrgenommen wird und nur sekundär, ob sich diese Zunahme auch empirisch belegen lässt.

anzuerkennen und in die Unterrichtsgestaltung so miteinzubeziehen, dass die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten bekommen, diese Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Meier & Heyer 1988, 182).

Etwas schärfer formuliert Manske (1988, 200) die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler:

- Die Kinder wollen nicht still sein, sondern reden.
- Sie wollen nicht sitzen, sondern aktiv sein.
- Sie wollen keine Monologe, sondern Dialoge.
- Sie wollen nicht gelobt werden, sondern Anerkennung.
- Sie wollen nicht getadelt werden, sondern Kritik.
- Sie wollen nicht mit der Hand *oder* mit dem Kopf arbeiten, sondern mit Hand *und* Kopf.

An diesen Ausführungen lassen sich zwei Hauptpunkte erkennen: Aktueller Unterricht, so wie ich ihn wahrnehme und er heute wahrscheinlich in tausenden von Schulzimmern Tag für Tag praktiziert wird, ist nicht grundsätzlich falsch.

Vielmehr stellt sich die Frage nach der Gewichtung. Welche Bedeutung erhalten die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, insbesondere dann, wenn sie sich nur schwer oder gar nicht mehr mit formalen Richtlinien, bspw. mit den vorgegebenen Zielen des Lehrplans verbinden lassen. Wem oder was wird Priorität gegeben?

Durch das Ansprechen der individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wird persönliches Wohlbefinden geschaffen. Dieses kann als zentrales Moment für die schulische Leistungsbereitschaft gesehen werden (Begemann 1996; vgl. dazu auch die Ausführungen zur Motivation).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, um persönliches Wohlbefinden bei den Schülerinnen und Schülern zu schaffen, kann unter dem Begriff der Adaptivität zusammengefasst werden. Damit wird der Grad der Passung zwischen den individuellen Lernmöglichkeiten der Schülerin oder des Schülers und den angebotenen Lernanregungen bezeichnet. Diese Passung entscheidet sich auf zwei Seiten: Einerseits dürfen die angebotenen Lernanregungen nicht zu komplex und für die Lernenden damit nicht zu schwierig sein, auf der anderen Seite entsteht bei den Schülerinnen und Schülern aber auch Missfallen, wenn die Aufgaben zu einfach und sie unterfordert sind.

Bevor ich auf diesen Aspekt noch vertieft eingehe, greife ich zuerst die Tendenz auf, Passung dadurch herzustellen, dass man versucht, die Klasse durch das Mittel der Selektion an einen vorgegebenen Unterricht anzupassen<sup>66</sup>.

Unterricht entfaltet seine Wirkung erst durch die Auseinandersetzung mit Differenzen: Unterschiedliche Zugänge, unterschiedliche Herangehensweisen, unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erfahrungen oder unterschiedlichen Denkweisen können Lernprozesse anregen (Krawitz 2000, 108f.; Terhart 1997, 94). Das Besondere daran ist, dass das Feststellen solcher Differenzen nicht nur die Wahrnehmung dessen beinhaltet, was die oder der andere anders macht, sondern, dass einem dabei auch bewusst wird, wie man selbst denkt oder handelt. Es entsteht also Klarheit über das eigene Wissen, die eigene Einstellung, das eigene Verhalten. Damit ist

---

<sup>66</sup> Gerade den umgekehrten Weg, nämlich Heterogenität bewusst zu erhöhen, geht die in der Schweiz zunehmende Tendenz, anstelle von Jahrgangsklassen jahrgangsübergreifende Lerngruppen zu bilden (zu den spezifischen Vorteilen des jahrgangsübergreifenden Gruppenunterrichts vgl. Graumann 2002, 150).

die Voraussetzung für bewusstes Lernen geschaffen. Daraus folgt, dass Unterricht „grundsätzlich als kommunikativer Prozess zwischen individuell spezifisch geprägten und vorgebildeten Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Vorverständnissen arrangiert, (a.a.O.) wird. So wird gegenseitiges Ergänzen von Wissen möglich.

Damit gewinnt die „Kultivierung der Beziehungsdimension“ (Bönsch 2000, 26) für den Unterricht an Bedeutung. Unterricht ist Dialog statt Monolog, ist Austausch statt Instruktion – und das nicht nur zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler, sondern auch zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Durch Selektion werden diese Möglichkeiten des voneinander Lernens stark beschnitten.

Fassen wir die Auswirkungen auf das didaktische Arrangement und das methodische Vorgehen mit Krawitz (in Seibert 2000, 103; Hervorhebungen im Original) zusammen:

*1. Ein auf subjektive Erkenntnisse ausgerichteter Unterricht ist so zu planen und zu organisieren, dass in erster Linie der subjektive Blick für die diffuse Vielfalt der Sinnlichkeit geöffnet wird und zwar in dem Sinne, dass der individuell (d.h. mit allen Sinnen) Lernende zu möglichst vielfältigen und mehrdimensionalen Synthesen der subjektiven Anschauung gelangen kann.*

*2. Der Lehrer hat in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, dass die Struktur des Unterrichtsgegenstandes nie objektiv vorhanden ist, sondern vielmehr die jeweils eigene subjektive Einbildungskraft den Gegenstand synthetisch konstruiert und konstituiert. Die Erkenntnisse, von denen die Unterrichtsplanung des Lehrers ausgeht, lassen sich insofern nicht einfach als Fakten vermitteln. Der jeweils lernende Adressat muss sie immer als eigene Erkenntnisse subjektiv selbst erwerben.*

*3. Ohne subjektive Erlebnisse in der Sinnlichkeit als erste Anregung des Lernenden kommt der Erkenntnisprozess überhaupt nicht in Gang. Das erfordert, dass der Unterricht nicht ausschliesslich die begrifflichen Abstraktionsleistungen der Schüler fordert und fördert, sondern Sinnlichkeit (konkret Erlebnisse) als Feld der jeweils subjektiven Synthese im nachhaltig wirksamen und dialogischen Lernen ausdrücklich zulässt.*

*4. Erst danach macht es Sinn, vom Schüler abstrakte Verstandesleistungen im Sinne der Begriffsbildung zu verlangen und ‚abzufragen‘.*

*5. In einem am dialogischen Prinzip der subjektiven Erkenntnis orientierten Unterricht kann als grundsätzliche Voraussetzung die Bildsamkeit eines jeden Kindes angenommen werden. Dialogfähig ist jeder Mensch dadurch, dass er immer etwas über seine subjektive Weltsicht ausdrücken kann, was nicht ausschliesslich in einer elaborierten Verbalsprache erfolgen muss, sondern auch in vielfältigen anderen Ausdrucksformen möglich ist.*

Unterricht bekommt durch diese Ausrichtung eine Qualitätsdimension, die sich am Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler festmachen lässt. Dieses Wohlbefinden entsteht durch die Befriedigung verschiedener persönlicher Bedürfnisse, wie bspw. dem Bedürfnis, von den anderen angenommen zu sein, dem Bedürfnis, produktiv etwas zum Unterricht beizutragen, dem Bedürfnis, gefordert zu werden oder dem Bedürfnis, sinnliche Erfahrungen zu durchschauen und zu verstehen. Matzdorf & Matzdorf (1980, 91) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einer Humanisierung des Lernens und

Lehrens<sup>67</sup> allgemein: „Die Bemühung um ein akzeptierendes Klima, um ‚Achtung – Wärme – Rücksichtnahme als förderliche Dimension‘ (Tausch, 8/1977) gemeinsamen Lernens wird nicht auf einige wenige Extrastunden abgeschoben oder dem Unterricht systemfremd angehängt, sondern ist wesentlicher Bestandteil jeder pädagogischen Situation“.

Zwei weitere Qualitätsdimensionen von Unterricht stellen Weinert & Helmke (vgl. Weinert & Helmke 1996; Helmke 1988) in ihren Studien zum guten Unterricht ins Zentrum. Guter Unterricht lässt sich für sie bestimmen über einen maximalen Stoffzuwachs der Schülerinnen und Schüler. Das zweite Qualitätsmerkmal zeigt sich für sie darin, dass die Leistungsstreuung von den besten zu den schulleistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler nicht erhöht wird, sondern im Optimalfall verringert werden kann. Klassen, die diese beiden Qualitätsmerkmale aufweisen konnten, wurden als sogenannte Optimalklassen bezeichnet. Weinert & Helmke (ebd.) konnten in einer gross angelegte Studie verschiedene unterrichtsbezogene Faktoren bestimmen, die den Unterricht in solchen Optimalklassen charakterisieren. Es sind dies (vgl. Helmke 1988, 64ff.):

- Die Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich aus durch eine klare und gut verständliche Sprache.
- Sie praktizieren eine sehr effiziente Klassenführung, die bestimmt wird durch eine klare Führung. Mit einem abgesprochenen System von Regeln werden Disziplinschwierigkeiten, ‚tote Zeiten‘ und Störungen minimiert.
- Die Unterrichtszeit wird weitestgehend für die Arbeit am Lernstoff genutzt. „Es wird wenig Zeit mit ausserschulischen Aktivitäten verbracht, seien es prozedurale Angelegenheiten (wie Geld einsammeln) oder Unterrichtsphasen mit sozial-kommunikativem Charakter“ (ebd., 65).
- Trotz hoher Sensibilität im Umgang mit der Zeit wird allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit für die Lösungsfindung gelassen.
- Der Unterricht erreicht durch individualisierende (z.B. Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden) und differenzierende (z.B. Bildung von Kleingruppen) Massnahmen eine hohe Passung an die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.
- Schwächere Schülerinnen und Schüler werden konsequent gefördert.
- Den Lehrpersonen gelingt es sehr gut, die affektiven Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und in der Unterrichtsdurchführung angemessen zu berücksichtigen.

---

<sup>67</sup> Es wird ausdrücklich von der Humanisierung des Lernens *und des Lehrens* gesprochen. Das heisst also, dass durch eine konsequente Umsetzung des skizzierten Unterrichts auch für die Lehrperson eine Qualitätssteigerung im Sinne einer Steigerung des Wohlbefindens erwartet werden darf.

Helmke (ebd., 72) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen: „Was eine gleichzeitige Egalisierung und überdurchschnittliche Qualifizierung erfordert, ist ein starkes Engagement des Lehrers: insbesondere einen intensiven, lehrstofforientierten Unterricht, fortlaufende Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler, verbunden mit remedialen Bemühungen, und eine geringe Betonung geschwindigkeitsbetonter Schülerleistungen“. Damit wird nun die Bedeutung der Lehrperson in den Fokus gerückt. Es versteht sich, dass ihr eine ganz besondere Rolle im Unterricht zukommt. Sie führt, unabhängig von der gewählten Methode, durch den Unterricht, bestimmt Entscheidungsspielräume, unterstützt, bestimmt die nächsten Lernschritte, kurz: Sie baut die Unterrichtslandschaft auf und wirkt in dieser Landschaft als erfahrener Scout. Cohn (1997, 161) beschreibt das so: „Der Lehrer agiert gleichzeitig als Hüter der Organisation, der Arbeitsstrukturen und des interaktionellen Prozesses, als Fachmann und Didaktiker und als menschliches Wesen, das die gleichen Grundbedürfnisse hat wie seine Schüler“. Hier lässt sich erkennen, dass Lehrpersonen im Unterricht gleichzeitig Ziele auf den unterschiedlichsten Ebenen verfolgen<sup>68</sup>, was als ganz wesentlicher Grund für die Komplexität von Unterricht gesehen werden kann. Die Anforderungen an die Lehrperson lassen sich folgendermassen zusammenfassen (vgl. Graumann 2002; Apel 2000):

- Die Lehrperson beachtet die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie erkennt, ob die Schülerin oder der Schüler in der Lage und bereit ist, auf das Lernangebot einzusteigen.
- Es gelingt ihr, den Unterricht so zu artikulieren, dass es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, die beabsichtigten Sachverhalte kognitiv zu erschliessen.
- Sie kann den Lernstoff einsichtig darstellen und erklären.
- Sie kennt die besonderen Anforderungen der verschiedenen Lernangebote und kann die Schülerinnen und Schüler entsprechend vorbereiten, bzw. in ihrem Tun unterstützen.
- Die Lehrperson kann angemessen auf Schülerleistungen reagieren.
- Sie kennt die Anwendungsmöglichkeiten des Lernstoffs und kann die Schülerinnen und Schüler auf Transfermöglichkeiten in ihrem Alltag hinweisen.
- Die Lehrperson ist sich der Ziele ihres Unterrichts bewusst, kann verschiedene Ziele auseinanderhalten und bei Bedarf auf der richtigen Ebene intervenieren.

Ich habe eingangs dieses Kapitels von Hentig referiert, der sich, in Abgrenzung zum Ausbildungsbegriff, stark macht für ein Verständnis von Unterricht im Sinn von Bildung. Ich schliesse diesen Kreis, indem ich dieses Kapitel mit einem längeren Zitat von ihm abschliesse. Er fasst hier zusammen, um was es ihm bei – bildendem – Unterricht geht (von Hentig, 1999, 39, Hervorh. im Original):

---

<sup>68</sup> Patry (1999, 4) nennt dies Polytelie, was er mit *Vielzieligkeit* übersetzt.

*„Es geht um Anregung (nicht um Eingriff, mechanische Übertragung, gar Zwang); alle (nicht nur die geistigen) Kräfte sollen sich entfalten (sie sind schon da, werden nicht ‚gemacht‘ oder eingepflanzt), was durch die Aneignung von Welt (also nicht durch die Anverwandlung des Fremden in einem aktiven Vorgang) geschieht – in wechselhafter Ver- und Beschränkung (das heisst erstens: auch die ‚Welt‘ bleibt nicht unverändert dabei, zweitens: die Entfaltung ist kein blosses Vorsichhin-Wuchern, sie fordert Disziplin); die Merkmale sind Harmonie und Portionierlichkeit (Bildung mildert die Konflikte zwischen unseren sinnlichen und unseren sittlichen, zwischen unseren intellektuellen und unseren spirituellen Ansprüchen, sie fördert keine einseitige Genialität); das Ziel ist die sich selbst bestimmende Individualität – aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche die Menschheit bereichert“.*

In diesem Sinne wäre Unterricht a priori integrativer Unterricht.

#### **4.4.1 Offener Unterricht**

Greifen wir zwei eben ausgeführte Aspekte noch einmal auf:

Erstens haben wir erkannt, dass es sich bei der Ansicht, alle Kinder könnten zur selben Zeit, mit denselben Methoden, in derselben Zeit und an denselben Zielen lernen, um eine Irrmeinung handelt (Schöler 1993).

Zweitens haben wir gesehen, dass ein instruktionelles Design mit vorgegebenen Lernzielen, Inhalten und Methoden unverträglich ist mit der konstruktivistischen Sichtweise, „wonach Erkenntnis, also auch Lernen, immer eine persönliche Interpretation der Welt bzw. eine persönliche Interpretation subjektiver Erfahrungen bedeutet“ (Weidenmann 1996, 329; vgl. Köbberling & Schley 2000).

Diese beiden Erkenntnisse verlangen nach Konsequenzen für den Unterricht. Es müssen in erster Linie organisatorisch-strukturelle Gründe des Unterrichts in der Schule, die den Umgang mit Heterogenität in Klassen erschweren, überwunden werden (vgl. Dicke & Maikowski 1998). Offener Unterricht greift genau diese Problematik auf und zeigt eine mögliche Umsetzung.

Unter Offenem Unterricht werden verschiedene Elemente und Konzeptionen subsummiert, die genau diese Absicht verfolgen. Dabei setzen Offene Unterrichtsformen auf:

1. eine Ausrichtung auf die zu bewältigende Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Das Lernpotential der aktuellen Situation, wie Konflikte mit Gleichaltrigen, ihre Rolle als Lernende, die brennenden gesellschaftlichen Themen oder die aktuellen Interessen, werden im Unterricht aufgegriffen und bearbeitet. Dies geschieht immer mit dem Ziel, die Lernenden zur selbständigen Bewältigung entsprechender Probleme zu befähigen. Dabei spielt die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler eine grosse Rolle. Nur so kann Gewähr geboten werden, dass die wirklich aktuellen Themen in den Unterricht Eingang finden (vgl. Hallitzky 2000; Nehles 1981).
2. die Flexibilisierung von Anforderungen und Zeit. Mit dem Setzen von individuellen Zielen wird den unterschiedlichen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen und es erfolgt eine möglichst konsequente Ausrichtung auf die proximale Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler. Die zeitliche Flexibilisierung löst den herkömmlichen, vom Stundenplan vorgegebenen 45-Minuten-Takt auf und ermöglicht so das Gestalten von natürlichen Lerneinheiten, d.h., der zeitliche Umfang wird an die Möglichkeiten der Schülerin oder des Schülers und an eine inhaltlich begründete Strukturierung angepasst. Eine

konsequente Umsetzung dieser Aspekte setzt voraus, dass ein hohes Mass an Verantwortung an die Lernenden abgegeben werden kann, was zum Teil ein entsprechendes Umdenken bei Lehrenden, wie bei Lernenden bedingt.

3. die Entwicklung einer Solidargemeinschaft unter den Schülerinnen und Schülern (vgl. Jantzen 2000). Einerseits kann das als Reaktion auf den hohen Grad der Individualisierung im Unterricht selbst gesehen werden, auf der anderen Seite hat dieser Aspekt auch eine gesellschaftspolitische Dimension und kann als Beitrag zu einer sozialen und solidarischen Gesellschaft verstanden werden.

Eine besondere Problematik des Offenen Unterrichts zeigt sich im Verhältnis des zweiten und des dritten Aspekts: Einerseits die individuelle Ausrichtung des Unterrichts bis zur Herauslösung der einzelnen Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenverband auf der einen Seite und dem bewussten Miteinander aller Schülerinnen und Schüler, eben gerade entgegen aller Unterschiede und Differenzen. „Eine allen Schülern geltende gemeinsame Lernsituation wird zumindest nach einiger Zeit bei einigen zu Über- oder Unterforderung führen, individualisierte Lernaufgaben dagegen minimieren die unterrichtsgegenstandsbezogenen Kommunikationsprozesse. Ein Versuch, mit diesem Dilemma fertig zu werden, ist (...) die zeitliche Entkoppelung der Ansprüche. Es werden Unterrichtssituationen mit unterschiedlicher bzw. ausschliesslicher Gewichtung jeweils einer der beiden Zielsetzungen vorgesehen und auf eine sinnvolle Ergänzung der auf diese Weise angeregten Lernprozesse vertraut“ (Riedel 1996, 118f.; vgl. auch Hofer 1997). Offener Unterricht kombiniert in dem Sinn also zwei Lernräume. Einerseits wird bewusst eine Lernumgebung gestaltet, die dem Anspruch nach Individualisierung gerecht wird. Auf der anderen Seite bietet ein Lernraum Möglichkeiten der Anregung und Entwicklung von Zusammengehörigkeit und Wir-Gefühl. Diese beiden Lernräume können sich gegenseitig überlagern.

Nun kann man natürlich nicht davon ausgehen, dass Offener Unterricht per se die Probleme im Umgang mit Heterogenität zu lösen vermag. Auch Offener Unterricht bedarf didaktischer und methodischer Überlegungen in der Planung und der Nachbereitung von Unterricht (Eckhart 2002; Graumann 2002; Schulz 1989).

Was bedeutet das nun für den Offenen Unterricht konkret? Graumann formuliert zehn Anforderungen an die Adresse der Lehrenden (vgl. 2002, 175ff.):

1. Offener Unterricht muss gründlich vor- und nachbereitet werden. Bildungsinhalte werden sorgfältig ausgewählt und strukturiert, was nicht in einem Widerspruch zur Öffnung von Widerspruch steht, sondern verhindert Über- bzw. Unterforderung, Leerlauf und blinder Aktionismus. Die Lehrenden sollen sich dabei aber immer auch als Lernende erleben, die ein Unterrichtsvorhaben als Prozess verstehen und während diesem Prozess Veränderungen, Erweiterungen, Beschränkungen und neue Erkenntnisse zulassen<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> In diesem Zusammenhang sei auch Krawitz (2000, 109) erwähnt, der dafür plädiert, dass grundsätzlich mit offenem Ausgang gelernt werden soll: „Oft ergeben sich erst im Verlauf des Unterrichts Perspektiven und Ziele, die vorab überhaupt nicht gesehen und bedacht wurden. Neue Wege und durchaus auch ‚Holzwege‘, die zur radikalen Umkehr zwingen, dürfen, ja müssen manchmal von den Schülern beschrritten werden“.

2. Offener Unterricht ist klar zu strukturieren. Diese Ordnung macht Unterricht effizient, indem sie Unsicherheiten abbaut und die nötige Ruhe ins Unterrichtsgeschehen bringt. Damit wird bei den Schülerinnen und Schülern systematisches Denken angeregt und das Sortieren und Einordnen neuer Inhalte in die bestehende kognitive Struktur wird erleichtert.
3. Auch im Offenen Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler zu systematischem Lernen angeleitet. Für bestimmte Absichten und bestimmte Schülerinnen und Schüler sind lehrpersonenzentrierte Phasen äusserst hilfreich und für eine gewisse Zeit wichtig. Gerade Offener Unterricht bietet gute Möglichkeiten, lehrpersonenzentrierte Phasen zu integrieren und für eine Auswahl von Kindern und Jugendlichen so lange durchzuführen, wie es hilfreich ist.
4. In diesem Sinne lassen sich im Offenen Unterricht auch die Merkmale guten Unterrichts, wie Klarheit der Darstellung, effiziente Klassenführung und positives Sozialklima umsetzen (vgl. oben).
5. Wie selbständig eine Schülerin oder ein Schüler den entsprechenden Lernstoff durcharbeiten soll, kann nur individuell entschieden und begründet werden. In der Regel benötigen effiziente Lernprozesse eine Führung durch eine Lehrende oder einen Lehrenden. Zum Teil wurde diese Begleitung bereits durch Eltern oder andere schulexterne Personen geleistet, andere sind auf sehr intensive Begleitung durch die Lehrperson angewiesen. Offener Unterricht soll nicht am Ausmass der Führung durch die Lehrperson gemessen werden, sondern an den Möglichkeiten der geistigen und sozialen Entfaltung.
6. Ein hoher Anspruch an selbstgesteuertes Lernen setzt hohe Kenntnisse über Lernbedingungen und Lernentwicklungsschritte einzelner Schülerinnen und Schüler voraus. Entsprechend müssen die Lehrpersonen über ein fundiertes förderdiagnostisches Know How verfügen.
7. Ein breites Repertoire an unterschiedlichen Methoden ermöglicht es, unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernstile zu berücksichtigen. Entsprechend müssen Lehrpersonen über eine Vielfalt an Methoden für den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, Formen des Unterrichtsgesprächs, für konzentrierte Erarbeitung von Inhalten oder den Einsatz neuer Medien im Unterricht verfügen.
8. Offener Unterricht muss gelernt und geübt werden. Die nötigen Arbeitsformen müssen sorgfältig eingeführt werden, mit dem Ziel, selbständiges und rücksichtvolles Arbeiten zu ermöglichen. Dazu gehört auch das Geben und das Annehmen von Hilfe.
9. Die Lehrpersonen nehmen im Offenen Unterricht vielfältigste Rollen ein und wirken entsprechend in vielfältiger Art und Weise als Modelle für die Schülerinnen und Schüler. Lehrende müssen sich dieser Funktion bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen.

10. Graumann (ebd., 177) fordert, im Offenen Unterricht Schule als Erfahrungsraum zu gestalten und beschreibt diesen mit Dewey (1964, 209) folgendermassen: „Wer erfolgreich denken will, muss Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm die Hilfsmittel liefern, mit denen er der gegebenen Schwierigkeit zu Leibe rücken kann. Eine Schwierigkeit ist als Anreiz zum Denken unentbehrlich – aber nicht jede Schwierigkeit löst Denken aus. Manche Schwierigkeiten reissen den Menschen fort, überwältigen und entmutigen ihn. Die gegebene Sachlage darf von früheren Situationen nicht so völlig verschieden sein, dass der Schüler keinerlei Mittel hat, um ihr beizukommen. Die Kunst des Unterrichtens besteht zum grossen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme ausreichend gross zu machen, so dass sie denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, dass neben der durch die neuen Elemente naturgemäss hervorgebrachte Verwirrung auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen“.

Insgesamt steht Offener Unterricht also für eine möglichst optimale Passung von Lernaufgabe und individueller Lernfähigkeit (Riedel 1996). Dabei macht es die hohe Flexibilität des Offenen Unterrichts möglich, unterschiedlichste Formen, auch solche, die wir an sich dem Gegenpart des Offenen Unterrichts zurechnen würden, zu kombinieren. Gerade Elemente der direkten Instruktion erweisen sich bei Schülerinnen und Schülern mit Schulleistungsschwächen oft als sehr vielversprechend, was durch die Ergebnisse verschiedener Studien bestätigt wird (vgl. Hartke 1999; Eckhart 2002).

Eine hohe Adaptivität wird auch erreicht durch den Einsatz von Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten, die individuell genutzt werden können um Wissen aufzubauen, das eigen Potential zu entwickeln, Probleme zu lösen, Kreativität zu entfalten etc. (Hameyer 1998). Sehr klar wird dieser Ansatz der flexiblen Kombination unterschiedlicher Elemente und Konzeptionen bei Riedel (1996, 119f.), der seine Vorstellungen von Unterricht folgendermassen umreisst:

*„Unterricht im Klassenverband wird beispielsweise, um für alle verständlich und ertragreich sein zu können, verbale Kommunikation auch durch andere Repräsentations- und Aneignungsformen des Unterrichtsgegenstandes (graphische, bildliche, handelnde, gegenständliche) zu ergänzen suchen, Gruppen- und Partnerarbeit lässt sich darüber hinaus im Anspruch der Aufgabenstellung stufen sowie in bezug auf die spezifische Rolle der Beteiligten, Arbeitsauftrag und Lösungsweg in unterschiedlichem Masse vorstrukturieren, Einzelarbeit ist möglich als angeleitete, hilfegestützte Übung bis hin zur selbständigen Auseinandersetzung mit einem komplexen Problem. Anliegen eines derart variantenreichen binnendifferenzierten Unterrichts, der je nach Alter der Schüler, Anzahl, Art und Grad von Behinderungen, aber auch in Abhängigkeit von Unterrichtsinhalten, Lehrerkompetenz und in der Klasse eingeführten Arbeitsformen eine unterschiedliche Gestalt annimmt und sich keineswegs auf Lernvorhaben im Klassenraum beschränkt, ist es, alle Lernenden möglichst vielseitig und ihrem individuellen Entwicklungsstand entsprechend anzuregen und herauszufordern. Auf die Lernvoraussetzungen von Schüler-Gruppen abgestimmte Lernanforderungen können durch Differenzierung der Lernzeit, der Lernhilfen, der Darstellungsform von Lernergebnissen u.ä. weitgehend individualisiert werden“.*

Auf diesem Hintergrund kann einer Position Feusers entgegengetreten werden, der ausschliesslich den „in Projektform angelegten Lern- und Unterrichtseinheiten“ die Möglichkeit zuspricht, „an dem jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnislage der Schüler anzuknüpfen“ und in offenen und kooperativen Lernformen umzusetzen (vgl. Feuser 1999, 176).

Nun ist es natürlich nötig, verschiedene ausgewählte methodische Elemente und Konzeptionen vorzustellen, die in Offenen Unterrichtssettings anzutreffen sind. Dazu drei Vorbemerkungen:

1. Verschiedentlich wird die Meinung vertreten, dass die ‚innere Einstellung‘ oder die ‚Haltung‘ der Lehrperson zur Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler in Integrationsklassen wesentlicher sei, als die konkreten methodischen Formen (Schöler 1993, 93). Ich bin überzeugt, dass ein Vergleichen dieser beiden Aspekte und das Bevorzugen des einen gegenüber dem anderen keinen Sinn macht. Eine grosszügige innere Einstellung bringt wenig, wenn die entsprechenden Mittel fehlen, diese Einstellung im Unterricht wirksam werden zu lassen. Und im Gegenzug nützt es nichts, über ein ausserordentliches methodisches Wissen zu verfügen, wenn der Wille nicht da ist, dieses Wissen zum Besten aller Schülerinnen und Schüler zu nutzen.
2. Die verschiedenen Methoden weisen unterschiedliche Chancen und Grenzen auf. Terhart (1997, 91) fasst wie folgt zusammen: „Komplexe kognitive Ziele lassen sich am ehesten mit individuell ausgerichtetem Unterricht sowie mittels der Diskussionsmethode erreichen, Kenntniserwerb ist mit der Vortragsmethode gut zu erlangen, Sprach- bzw. Redeverhalten lässt sich am ehesten mittels Diskussionen verbessern, alle affektiven Ziele harmonisieren mit humanistischen Modellen“. Die Methoden müssen sehr sorgfältig ausgewählt und miteinander kombiniert werden und aus den Ausführungen wird rasch klar werden, dass sie nicht beliebig einsetzbar sind.
3. Die verschiedenen Methoden sind infrastrukturell unterschiedlich anspruchsvoll. Entsprechend schlägt sich Offener Unterricht auch in der Gestaltung der Schulzimmer und zum Teil gar des Schulhauses nieder. Krawitz (2000) spricht vom *strukturierten Klassenzimmer*, das sich an einer flexibleren Raumgestaltung und an verschiedenen Funktionsbereichen für unterschiedliche Schüleraktivitäten (Experimentierplätze, Computerarbeitsplätze, Ruhezone etc.) erkennen lässt.

Ich umreisse nun verschiedene Methoden, von denen ich weiss, dass sie in Schulzimmern, in denen integrativ unterrichtet wird, zum Einsatz kommen. Die Methoden werden jeweils je nach Klasse, Lehrperson und räumlichen Rahmenbedingungen variiert oder auch in der Literatur unterschiedlich beschrieben.

Ich werde die jeweiligen Methoden kurz beschreiben und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten für den Offenen Unterricht einschätzen. Für detailliertere Ausführungen muss ich auf die entsprechende Fachliteratur verweisen (vgl. Achermann 1992; Gasser 1992; 1995; Landwehr 1996; Meyer 1988).

Noch immer nimmt der **lehrgangsmässige Unterricht** (vgl. Poppe 1998) eine dominante Stellung im Unterricht ein. Überall dort, wo es um effizientes Vermitteln von vorwiegend deklarativem Wissen geht, haben diese Formen ihre Hauptfunktion. Lehrgangsmässiger Unterricht ist sehr stark lehrpersonenzentriert. Sie ist es, die die Inhalte auswählt, strukturiert und präsentiert. Vom Grundprinzip her orientiert sich guter lehrgangsmässiger Unterricht an der Vorstellung eines Gedankengerüsts, das von der

Lehrperson schrittweise entwickelt wird. Das geschieht durch Aneinanderreihungen von Aussagen, oft unterstützt durch Veranschaulichungen in Form von Darstellungen oder Gegenständen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch inneren Nachvollzug an diesem Gerüst gedanklich ‚emporhangeln‘ können.

Die verbreitetste Form von lehrgangsmässigem Unterricht ist der sogenannte *Frontalunterricht*, wo die Lehrperson vor der Klasse steht und durch mündliche Ausführungen bei den Schülerinnen und Schülern Lernen anregt.

Oft werden die Ausführungen durch Fragen an die Zuhörenden unterbrochen und es entwickelt sich ein *Lehrgespräch*, in dem die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler durch Fragen zu (eigenen) Erkenntnissen führt.

Eine sehr elaborierte schriftliche Form von lehrgangsmässigem Unterricht sind die *Leitprogramme*. Leitprogramme führen die Lernenden mit Texten. Nach einem bestimmten Umfang an präsentiertem und allenfalls auch geübten Stoff wird der Wissensstand mittels Lernkontrolle überprüft. Je nach Ergebnis wird die Schülerin oder der Schüler an ein Repetitionsmodul weitergeleitet oder sie setzen den Lehrgang auf dem vorgegebenen, regulären Weg fort.

Wenn es darum geht, grundlegendes Faktenwissen zu vermitteln, allenfalls sogar eine grössere Gruppe auf einen ähnlichen Wissenstand zu bringen, dann ist der lehrgangsmässige Unterricht wohl erste Wahl. Kommt hinzu, dass dieser stark lehrpersonenzentrierte und eng geführte Unterricht gerade auch schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern entgegenkommt (Brophy & Good 1986; Helmke, Schneider & Weinert 1986).

Die Möglichkeiten des Individualisierens sind natürlich etwas eingeschränkt, es gibt allerdings immer Möglichkeiten im Rahmen übergreifender Settings (vgl. bspw. unten: Planarbeit, Werkstattunterricht) lehrgangsmässige Teile einzusetzen, sei das nun als Frontalunterricht, evt. lediglich mit einem Teil der Klasse oder als Leitprogramm, das durch die Einzelarbeit eine hohe Flexibilisierung der Zeit zulässt.

Die **Planarbeit** ist ein eigentliches Unterrichtssetting, das die Kombination verschiedenster Methoden zulässt. Es geht darum, dass die unterschiedlichsten Lernanregungen in einer schriftlichen Planung systematisiert werden.

Pläne können sich über unterschiedliche Zeiträume von einer Lektion bis zur Dauer einer ganzen Unterrichtseinheit erstrecken, sie können von der Lehrperson vorgegeben oder von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasst werden und sie können auf ein Fach beschränkt sein oder mehrere Fächer umfassen. Im Unterricht lassen sich unterschiedliche Pläne nebeneinander benutzen.

Planarbeit bietet sehr gute Möglichkeiten im individualisierenden Unterricht. Je nach Kompetenz der Schülerinnen und Schüler können individuelle Programme zusammengestellt werden, bspw. durch Streichen oder Ergänzen bestimmter Aufgaben. Je nach Möglichkeiten kann ein unterschiedliches Mass an Planungskompetenz an bestimmte Schülerinnen und Schüler abgegeben werden. Planarbeit lässt unterschiedliche Sozialformen und ein Individualisieren von Unterstützungsmöglichkeiten zu, so lassen sich bspw. auch nötige Repetitionsschleifen integrieren. Das Mass an Eigenverantwortung lässt sich regulieren (bspw. mit Selbst- oder mit Fremdkorrektur).

Auch die Flexibilisierung der Zeit ist grundsätzlich vollumfänglich möglich.

**Werkstattunterricht** (vgl. Gasser 1992) ist eine in der Schweiz verbreitete und beliebte Form. Sie setzt sich zusammen aus einer relativ grossen Zahl von Lernanregungen in Postenform. In der Regel wird auf einer A4-Seite ein Aufgabe formuliert. Über verschiedene Symbole können sich die Kinder und Jugendliche relativ rasch ein Bild über die Aufgabe machen. Bspw. über den Bereich innerhalb eines Rahmenthemas, die verlangte Sozialform, die Zeit, die dafür eingesetzt werden soll, zusätzlich nötige Materialien oder Unterstützungsmöglichkeiten. Die Arbeitsformen innerhalb einer Werkstatt können sehr stark variiert werden, da wird gelesen, geschrieben, gerechnet, gespielt, gezeichnet, gebaut etc.

Gewisse Posten können als Pflichtposten vorgegeben, andere als Wahlposten angeboten werden. Auf einem Werkstattpass tragen die Schülerinnen und Schüler die bearbeiteten Posten ein.

Wird die Reihenfolge der Posten vorgegeben, so sprechen wir von einem *Postenlauf* und nähern uns sehr stark dem lehrgangsmässigen Unterricht.

Eine besondere Form des Werkstattunterrichts ist die *Arbeit in Ateliers*. Auch hier ist es so, dass unterschiedliche Angebote gemacht werden und die Schülerinnen und Schüler wählen können, was sie gerne tun möchten. In Ateliers werden in der Regel umfangreichere Aufgaben bearbeitet (sehr oft wird ein bestimmtes Produkt hergestellt) und der minimale zeitliche Aufwand pro Atelier beträgt meistens ein halber Tag.

Ebenfalls zum Werkstattunterricht lassen sich *Formen des forschenden Lernens* zählen. Hier kann man sich bspw. vorstellen, dass den Schülerinnen und Schülern verschiedene Versuchsanordnungen zur Verfügung gestellt werden, die sie für die Durchführung vorgegebener Experimente oder für forschende Auseinandersetzung mit dem Material nutzen können.

Werkstattarbeit ist eine sehr gute Möglichkeit mit allen Kindern und Jugendlichen am gleichen Thema und doch auf ganz unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten. Über die Steuerung mit Pflichtteilen oder das Ersetzen bestimmter Posten durch andere (einfachere) kann die Komplexität der Aufgaben für die einzelnen Schülerinnen und Schüler reguliert werden.

Die zeitliche Flexibilisierung ist durch die Wahlanteile grundsätzlich schon gegeben. Die oftmals etwas umständlichen Auf- und Abbauarbeiten führen in der Regel dazu, dass die Lehrperson eine Rahmenzeit vorgibt.

Werkstattunterricht lässt sich sehr gut mit lehrgangsmässigen Teilen kombinieren.

Der **Projektunterricht** (vgl. Frey 1993) ist vielleicht so etwas wie die Königsform des individualisierenden Unterrichts. Eingebunden in ein Rahmenthema erhalten die Schülerinnen und Schüler in selbstgewählten Sozialformen die Möglichkeit, sich selbst eine Aufgabe zu geben, diese zu bearbeiten und die Ergebnisse in einer selbstgewählten Form zu veröffentlichen. Auch hier werden in der Regel Rahmenzeiten verbindlich vorgegeben. Projektunterricht stellt im Bezug auf die Planungskompetenzen relativ hohe Anforderungen. Durch verschiedene Fixpunkte, die dem Austausch und allenfalls der Unterstützung dienen, können Probleme in diesem Bereich etwas aufgefangen werden.

*Freiwahlarbeit* ist eine reduzierte Form des Projektunterrichts. Auch hier wird den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Unterrichts Zeit zur Verfügung gestellt, um eigenen Interessen nachzugehen. Eine gewisse Steuerung durch die Lehrperson erfolgt evt. über die Vorgabe bestimmter Rahmenbedingungen (bspw. Einschränkung auf ein

Thematik aus einem bestimmten Fachbereich) oder über das Einfordern und Kommentieren von Planungsunterlagen (bspw. Projektskizze).

Im *Freien Ausdruck* (vgl. Achermann 1992) arbeiten die Schülerinnen und Schüler, wie der Namen dieser Unterrichtsform schon sagt, an und mit ihren verschiedensten Ausdrucksmöglichkeiten. Sie können ihre eigenen Begabungen entdecken und weiterentwickeln. Auch hier kann die Lehrperson die Stärke der Steuerung variieren von gänzlicher Wahlfreiheit bis zum Geführten Ausdruck, wo den Kindern und Jugendlichen gewisse Grundtechniken verschiedenster Ausdrucksarten vermittelt werden.

Wie erwähnt bietet Projektunterricht sämtliche Möglichkeiten der Individualisierung. Die Lehrpersonen müssen sich bei diesen Unterrichtsformen eher die Frage stellen, welche Einschränkungen sie vorgeben wollen, um allenfalls Beliebigkeit zu vermeiden oder die Schülerinnen und Schüler durch die offene Unterrichtsform methodisch nicht zu überfordern.

Im Zusammenhang mit dem sozialen Lernen in Schulklassen ist der **Klassenkreis**<sup>70</sup> (vgl. Wiater 1999). Dabei handelt es sich um eine Art des Lehrgesprächs, wobei typischerweise die Gesprächsführung nicht bei der Lehrperson liegt, sondern zumindest nach einiger Zeit von einer Schülerin oder einem Schüler übernommen wird. Es geht dabei nicht darum, einen bestimmten Kenntnisstand zu erreichen, sondern miteinander Lösungen zu Problemen des täglichen Zusammenlebens zu entwickeln. Diese Themen können in Form von Traktanden von allen Klassenmitgliedern eingebracht werden.

Auch den Klassenkreis trifft man in der Praxis in unterschiedlich stark systematisierten Formen an. Die Palette reicht von offenen Diskussionsrunden über protokollierte Sitzungen bis zu sehr elaborierten Formen mit Feedback an die Leitung oder Phasen der Metareflexion am Ende eines Entscheidungsprozesses.

Der Klassenkreis nimmt sehr individuell die Bedürfnisse der verschiedenen Kinder und Jugendlichen auf. Alle können etwas zur Lösungsfindung beitragen.

Eine zeitliche Flexibilisierung ist in dem Sinn nicht nötig, da der Klassenkreis primär das Ziel verfolgt, das Zusammenleben zu verbessern und nicht die Absicht besteht, einen bestimmten Lernstand zu erreichen.

Damit sind die wichtigsten Unterrichtsformen an sich erläutert. Ich komme jetzt noch zu eher selteneren Formen und neueren Entwicklungen.

**Planspiele** (vgl. Klippert 2000) können mit dem Drehbuch eines Films oder Theaterstücks verglichen werden. In der Regel steht am Anfang eine komplexe Problemstellung, die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam gelöst werden muss. Das Spiel verläuft in mehreren Phasen, wobei die Entscheide, die am Ende einer Phase gefällt werden, oft einen direkten Einfluss auf die nachfolgende(n) Phasen haben. Zum Teil übernehmen Schülergruppen innerhalb von Planspielen die Vertretung bestimmter Gruppen mit kontroversen Interessen.

In Planspielen werden vielfach relativ alltagsnahe Prozesse simuliert. Die Problemstellungen sind oft verhältnismässig komplex und für alle gleich schwierig.

Auch hier lässt sich der individuelle Lerngewinn nicht im Voraus festlegen: Der zeitliche Verlauf wird vom Spiel bestimmt und kann von der Spielleitung leicht variiert werden.

---

<sup>70</sup> Synonym werden auch andere Bezeichnungen verwendet, wie Klassenrat oder Klassenversammlung u.a.m.

Klare Vorstellungen über den beabsichtigten Lerngewinn sind die Voraussetzung für das **Mastery Learning** (vgl. Eigler & Straka 1978). Ähnlich wie beim lehrgangsmässigen Unterricht werden auch hier Wissen und Fertigkeiten auf schriftlichem oder mündlichem Weg vermittelt. Der Lernstoff entstammt jeweils dem Grundlagenbereich und die Einführung erfolgt zeitlich relativ gedrängt. Nach dieser Phase wird ein Lernzieltest (Zielinski 1996) durchgeführt. Schülerinnen und Schüler, die ein bestimmtes Ergebnis erzielen, bearbeiten von nun an selbständig den erweiterten Lernstoff. Wer das vorgegebene Ergebnis nicht erreichen konnte, wiederholt nun gezielt die Bereiche der Grundlagen, in denen sie oder er nicht reüssiert hat. Diese Schülerinnen und Schüler werden schwergewichtig von der Lehrperson unterstützt.

Mastery Learning hat den Vorteil, dass in der Regel alle die Grundlagenziele erreichen, schulleistungsstarke Schülerinnen und Schüler stärker gefordert werden als schulleistungsschwache und die Unterstützung der Lehrperson gezielter den Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten zukommen kann.

Mastery Learning ist eine binnendifferenzierende Methode, d.h., innerhalb der Klasse werden Gruppen gebildet, die jeweils unterschiedlich unterrichtet werden. Von Individualisierung kann entsprechend nur bedingt gesprochen werden.

Auch die zeitliche Flexibilisierung hält sich im Rahmen. Grundsätzlich kann man von einer Zweiteilung sprechen, die nicht von der Zeitstruktur her bedingt wird (der zeitliche Umfang ist für alle gleich), sondern von der Stoffmenge, die in dieser Zeiteinheit bearbeitet werden muss.

Mit **E-Learning** können alle Unterrichtsformen zusammengefasst werden, die die Möglichkeiten der Elektronischen Datenübermittlung und –verarbeitung nutzen. Längst ist der Computer ein etabliertes Werkzeug, das kaum mehr in einem Schulzimmer fehlt. Auf der Volksschulstufe wird der Computer vor allem im Rahmen von Übungseinheiten eingesetzt. Entsprechende Software erlaubt es der Lehrperson Inhalt und Schwierigkeitsgrad individuell festzulegen. In gewissen Fällen werden die Ergebnisse der Übungssequenzen vom Computer analysiert und es werden sogar massgeschneiderte Übungsmodule generiert.

Es gibt verschieden Angebote auf dem Markt, die sich für den Offenen Unterricht sehr gut eignen.

Auch von der zeitlichen Flexibilität her wird es mit dem Computer keine Schwierigkeiten geben. Vor allem integriert in Werkstattunterricht ergeben sich sehr gute Möglichkeiten. Bezüglich der Sozialformen besteht eine gewisse Einschränkung. Sehr gute Lerneffekte lassen sich durch Partnerarbeit erreichen.

Mit dem **Portfolio** steht eine Möglichkeit zur Dokumentation von Lernergebnissen zur Verfügung, die an sich keine eigentliche Methode ist, aber verschiedene methodische Möglichkeiten eröffnet. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Mappe verschiedenartigste Ergebnisse sammeln, von denen sie denken, dass sie einen Querschnitt ihres Lernstands repräsentieren.

Welche didaktischen-methodisch Möglichkeiten ein Portfolio bieten kann, zeigt das Europäische Sprachenportfolio ESP<sup>71</sup>. Damit lassen sich Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen dokumentieren und präsentieren. Als Lernbegleiter dient das

---

<sup>71</sup> Vgl. dazu [www.sprachenportfolio.ch](http://www.sprachenportfolio.ch)

Sprachenportfolio der Einschätzung des aktuellen Lernstands, der Reflexion und der Planung des weiteren Sprachenlernens.

Das Portfolio bietet beste Möglichkeiten für den Offenen Unterricht, da es ja genau um den individuellen Lernstand geht.

Zeitlich ist ein Portfolio nie wirklich abgeschlossen. Es entwickelt sich im Tempo der individuellen Entwicklung.

Selbstverständlich liesse sich diese Auswahl von verschiedenen Methoden noch differenzieren und erweitern. Die hier skizzierten Grundgerüste werden von Lehrpersonen an ihre persönlichen Vorlieben und Möglichkeiten angepasst. Und damit bildet sich auch ein Charakteristikum des Offenen Unterrichts ab: „Das, was wir heute mit ‚Offenem Unterricht‘ bezeichnen, sind letztlich die ‚Rosinen‘ aus den Konzeptionen bekannter PädagogInnen. Obgleich ich es für legitim halte, sich aus reformpädagogischen Ansätzen zu nehmen, was in die eigene Konzeption zu passen scheint, liegt darin doch auch die Gefahr der Verwässerung und Vereinfachung theoretisch gut durchdachter und in der Praxis seit langem erprobter Konzeptionen“ (Graumann 2002, 142). Und noch etwas schärfer stellt auch Wiater (1999, 5) fest: „Die Praxis, die sich dazu [zum Offenen Unterricht; Anm. kj.] herausgebildet hat, funktioniert weitgehend theorielos. Das aber macht sie anfällig für kritiklose Akzeptanz, globale Übernahme oder unreflektierte Ablehnung“. Eine Feststellung, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit sicher im Blick behalten werden muss.

#### **4.4.2 Integrativer Unterricht**

Offener Unterricht bietet mit seiner flexiblen Lernorganisation ganz bestimmt eine geeignete Grundlage für Integration. Er ermöglicht Vielfalt und Flexibilität im Rahmen des Regelklassenunterrichts und bietet damit eine echte Alternative zu separierenden Spezialprogrammen (Rosenberg 2001b).

Ihn deswegen als selbstverständlich zu erachten, wäre aber sicher falsch. Eine Erhebung bei 64 integrativ unterrichtenden Lehrkräften in Rheinland-Pfalz ergab, dass 70% den Anteil offener Unterrichtsformen mit <25% beziffert. Lediglich jede achte Lehrperson setzt in über 50% der Unterrichtszeit offene Unterrichtsformen ein (Krawitz, Theis-Scholz & Thümmel 1996).

Andere Untersuchungen zeigen aber, dass die Bedeutung des Offenen Unterrichts für Integration sehr hoch bewertet wird. Ungefähr 98% nennen die Innere Differenzierung als leitendes Prinzip für ihren Unterricht, 86% messen der Freiarbeit, 70% dem Morgenkreis (vgl. oben: Klassenkreis), 65% dem Projektunterricht und 46% dem Wochenplan hohe Bedeutung zu. Jede zweite Lehrperson erachtet auch den Frontalunterricht für notwendig, jede vierte Lehrperson lehnt diesen ab (Graumann 2002, 163f.).

Auch Köbberling & Schley (2000, 222) stellen fest, dass Integration durchaus nicht automatisch die Realisierung von gemeinsamem Unterricht, „dem Herzstück integrativen Lernens“, nach sich ziehe. Insbesondere auf den höheren Schulstufen verlaufe diese Entwicklung eher kleinschrittig und blieb „hinter den Visionen und Wünschen aller beteiligten Gruppen zurück“.

Allgemein wird beklagt, dass zum integrativen Unterricht an sich Studien weitgehend fehlen (Eberwein 1988; Eckhart 2002; Riedel 1996; Rosenberg 2001a), was an sich erstaunt, werden doch gerade dort grosse Entwicklungspotentiale ausgemacht. „Der

wesentliche Ansatzpunkt zur Förderung von Lernleistungen und Bildungschancen ist der Unterricht im Klassenzimmer“ (Rosenberg 2001b, 28). Insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass die Lehr-/Lernorganisation selbst einen Anteil an Lernbehinderungen und Schulversagen hat, muss umso stärker gefordert werden, dass in diesem Bereich verstärkte Anstrengungen unternommen werden (Eberwein 1988). Welche konkreten Erwartungen werden nun aber an den integrativen Unterricht gerichtet?

Mit Blick auf die Fachliteratur<sup>72</sup> lassen sich folgende Forderungen feststellen:

1. Integrativer Unterricht muss eine möglichst optimale Leistungsentwicklung aller Kinder ermöglichen und dabei die vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten aufs Beste nutzen.
2. Integrativer Unterricht nimmt das einzelne Kind in seiner Ganzheit wahr und ermöglicht ihm die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit mit individuellen Stärken, Vorlieben und Interessen.
3. Integrativer Unterricht fördert und unterstützt die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Bezug auf das eigene Lernen.
4. Integrativer Unterricht fördert die Kinder und Jugendlichen in und für eine soziale Gemeinschaft.
5. Integrativer Unterricht nutzt die Möglichkeiten von Heterogenität für den Aufbau gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz.
6. Integrativer Unterricht fördert die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht damit das individuelle Erweitern der eigenen Ressourcen.

An die Adresse der Didaktik werden entsprechend die nachfolgenden Forderungen abgeleitet:

1. Die Didaktik hat Konzepte, Verfahren, Methoden und Hilfsmittel zu entwickeln, diese in der Praxis zu implementieren, die Umsetzung zu begleiten und zu evaluieren und so einen direkten Beitrag zur Unterrichtsgestaltung zu leisten.
2. Die Didaktik hat Systeme zur Verfügung zu stellen, mit denen Unterricht reflektiert und systematisch weiterentwickelt werden kann.
3. Die Didaktik hat nicht verschiedene Spezialdidaktiken zu entwickeln, sondern soll von einer allgemeinen Didaktik ausgehen und diese entlang von integrationsspezifischen Qualitäten weiterentwickeln.

Für die Didaktik entstehen durch diese Forderungen eigentlich keine grundlegend neuen Aufgaben. Integrativer Unterricht ist primär Unterricht und muss entsprechend als solcher betrachtet werden. Die erhöhte Komplexität, bedingt durch die bewusst erhöhte Heterogenität und die damit verbundenen Schwierigkeiten für die Unterrichtsgestaltung, bedingen aber doch eine konsequentere Umsetzung bewährter Methoden. Bis es aber

---

<sup>72</sup> Diese Zusammenstellung basiert auf folgenden Quellen: Eckhart 2002; Feuser 1999; Graumann 2002; Riedel 1996.

so weit ist, muss die Didaktik Antworten geben auf die Fragen: „Wie ist Unterricht zu organisieren, dass er auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler mit differenzierten Lernanforderungen reagieren kann? Wie sind Lernsituationen zu gestalten, dass sie Prozesse des gemeinsamen Lernens fördern und zugleich eine Individualisierung der Lernanforderungen ermöglichen?“ (Riedel 1996, 118).

Eine Grundsatzfrage, die sich auf dem präsentierten Hintergrund ergibt, ist die Bedeutung von Leistung und Leistungsorientierung im integrativen Unterricht. Dieser Sachverhalt wird kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird das leistungsorientierte Werteklima (Ahrbeck, Bleidick & Schuck 1997), das sich primär an sozialen Bezugsnormen orientiert, verantwortlich gemacht für „emotionale Schwierigkeiten bei den Kindern (...), die diesen überindividuellen Normen nicht genügen und am unteren Ende des jeweiligen Leistungsspektrums liegen, sei es in der Spezialklasse, in der Regelklasse oder in der Integrationsklasse“ (ebd., 761). Eine Gegenposition erachtet die Leistungsorientierung als wichtige Massnahme, um den Kindern und Jugendlichen, und eben gerade denjenigen mit Schulleistungsschwächen, zu zeigen, dass man sie ernst nimmt. Diese Position illustriert das folgende Zitat sehr gut: „Ich fordere etwas von dir, weil ich dich achte!“ Mit diesem Satz hat einmal der russische Pädagoge Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939) begründet, warum er seinen Zöglingen etwas abverlangt, nämlich aus Respekt vor ihnen als werdende Persönlichkeiten“ (Wiater 1999). Rosenberg (2001a, 29) stellt diesbezüglich deutlich fest: „Hohe Leistungserwartungen an die Lernenden haben positivere Lerneffekte als eine Defizitorientierung der Lehrkräfte und der Lernorganisation. Das bedeutet: weg von einseitig kompensatorischen Förderprogrammen hin zu einem leistungsorientierten Unterricht. Dieser Gedanken soll sowohl für die Didaktik im Klassenzimmer als auch für die Unterrichts- und Lernorganisation prägend sein“.

In der Fachliteratur findet man eine Vielfalt unterschiedlichster Massnahmen zur Umsetzung von integrativem Unterricht (vgl. Ahrbeck et al. 1997; Begemann 1996; Bernitzke 2001; Feuser 1999; Graumann 2002; Rosenberg 2001a; Rosenberger 1998; Zielinski 1996). Ich fasse diese Massnahmen gegliedert in 15 Gruppen zusammen und erläutere jeweils auch, welche Effekte durch die Umsetzung dieser Massnahmen erzielt werden sollen.

### ***Didaktische Reduktion***

Die Lehrpersonen gliedern den Lernstoff in Grundlagen- und Zusatzstoff. Für den Grundlagenstoff gilt der Anspruch, dass er von allen Schülerinnen und Schülern verstanden wird.

Der Zusatzstoff, mit den erweiterten Anforderungen, wird von den Schülerinnen und Schülern entsprechend den eigenen Leistungsmöglichkeiten bearbeitet.

### ***Lebensnähe***

Die Lehrpersonen wählen die Inhalte aus den direkten Lebensbezügen der Kinder und Jugendlichen. Somit sind Möglichkeiten für den direkten Transfer gegeben und es werden Kompetenzen für künftige Problembewältigungen aufgebaut.

Problemstellungen und –bearbeitungen werden bestmöglich veranschaulicht. Der Abstraktionsgrad der Veranschaulichung wird möglichst gering gehalten und dann sorgfältig gesteigert.

Damit wird der Schülerin oder dem Schüler die Möglichkeit geboten, die kognitive Struktur vom Konkreten zum Abstrakten hin aufzubauen. Lernen und Behalten wird so nachhaltiger.

### ***Lernvoraussetzungen***

Die Vorkenntnisse sind die vielleicht wesentlichste Voraussetzungen für Schulerfolg (vgl. Ahrbeck et al. 1997). Entsprechend wird darauf geachtet, dass zu Beginn einer Lernphase die nötigen Vorkenntnisse aktualisiert werden. Damit wird sichergestellt, dass eine kognitive Struktur vorhanden ist, mit der neue Schemata verknüpft werden können.

### ***Individualisierung und Passung***

Massnahmen beginnen mit einer sorgfältigen Analyse des Fähigkeitspotenzials und der Kompetenzen eines Lernenden einerseits und des Lernstoffs auf der anderen Seite. Erscheint die Differenz zwischen Entwicklungsstand und Lernanforderungen zu gross, so müssen die Lernanforderung reduziert oder die Vorkenntnisse erweitert werden.

Eine hohe Leistungserwartung von Seiten der Lehrperson soll diesen Massnahmen grundgelegt werden, ohne dabei die Schülerinnen und Schüler zu überfordern.

Individualisierung bedeutet auch, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, im Unterricht eigenen Fragen nachzugehen.

Methodisch drücken sich diese Massnahmen in einer hohen Methodenvielfalt aus. Auch dies im Sinn der Passung der Lernanregungen.

### ***Stärkung der Persönlichkeit***

Lernprozesse werden so gestaltet, dass die Kinder und Jugendliche Erfolg erleben und so Selbstsicherheit und Lernfreude entwickeln können.

Viel Lob durch die Lehrperson verstärkt diesen Effekt.

### ***Ganzheitlichkeit***

Unterrichtsinhalte bieten in der Regel unterschiedlichste Erfahrungsmöglichkeiten und Lernanregungen. Diese werden im Unterricht nicht zwecks Vereinfachung reduziert, sondern sie werden im Sinne einer ganzheitlichen Bildung möglichst weitgehend genutzt.

Ganzheitlichkeit liegt auch den Beurteilungsformen zu Grunde. Neben der Sachkompetenz werden auch personale und soziale Kompetenzen wahrgenommen und beurteilt. Damit erfahren sich die Kinder und Jugendlichen als Wesen mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Beurteilung auf mehreren Dimensionen führt zu einem differenzierteren Bild, wohingegen eine eindimensionale Beurteilung lediglich zwei Ausformungen annehmen kann: Erfolgreich oder nicht-erfolgreich.

### ***Handlungsorientiertes Lernen***

Ausgangspunkt für neue Lernerfahrungen ist die praktische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Feuser (1988, 174) fordert deshalb von den Lehrpersonen eine Analyse der Tätigkeitsstruktur, um festzustellen, welche handelnden Zugänge ein bestimmter Gegenstand erlaubt. Das Selber-tun ist eine wichtige Form der Lernanregung.

Dem Lernen als ‚Ordnen des Tuns‘ (vgl. Aebli 1993a; 1994) wird so Rechnung getragen.

### ***Unterstützung und Förderung***

Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Lernen verfügen nicht über ein spezifisches Lernverhalten. Allerdings benötigen sie zusätzliche Unterstützung, um das Vorwissen zu aktualisieren, die Aufmerksamkeit zu steuern und bestehende und neue Schemata zusammenzubringen. Diese Unterstützung wird von den Lehrpersonen, den Klassenkameradinnen und –kameraden oder durch verschiedene Hilfsmittel geboten.

Für die Lehrpersonen ist es wichtig, dass sie auch berücksichtigen, wie die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler lernt und welche Schwierigkeiten dabei auftreten. Hintergrund bietet eine Fehlerkultur, die Fehler als Teil von Lernprozessen erkennt und als Chance nutzt.

Zudem gilt es, Hilfen immer wieder kritisch zu reflektieren, um die Kinder und Jugendlichen nicht zur Unselbständigkeit statt zur Autonomie zu führen.

### ***Differenzierung***

Vor allem bei Instruktionsformen erlaubt das Zusammenstellen von homogenen Untergruppen ein effizientes Unterrichten. Dabei ist zu beachten, dass diese Gruppen sorgfältig und sehr bewusst zusammengestellt werden und die jeweils verlangten Eigenschaften auch wirklich mitbringen.

### ***Pflege eigener Rituale und Regeln***

Eigene Rituale und Regeln schaffen ein Gemeinschaftsgefühl und tragen zu einem flüssigen Unterricht bei, indem bestimmte, immer wiederkehrende Abläufe automatisiert werden.

### ***Wiederholungen und Übung***

Lernen hat auch mit nachhaltigem Verankern neuer kognitiver Strukturen zu tun. Das bedarf der Wiederholung und der Übung.

Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist es wichtig, dass diesem Aspekt ausreichend Bedeutung zugemessen wird und er im Unterricht systemtisch gepflegt wird. Variantenreiche Aufgabenstellungen und unterstützende Strategien zum Memorieren sorgen dafür, dass Lernergebnisse gesichert werden können und erhöhen so die Chance, dass das entsprechende Wissen bei Bedarf zur Verfügung steht.

### ***Motivation***

Inhalte, die sich an den Interessen und Bedürfnissen orientieren, bieten eine hohe Einstiegsmotivation. Durch grosszügiges und gezieltes Verstärken und eine gute Rhythmisierung des Unterrichts wird die Motivation aufrecht erhalten.

### ***Schul- und Klassenklima***

Ein lernfreundliches Klima, in dem es den Kindern und Jugendlichen wohl ist und sie den Kopf frei haben für ihre Arbeit, verbessert die Leistungsfähigkeit.

### ***Soziales Lernen***

Ein grosser Teil des Lernens findet in Partner- oder Gruppenarbeit statt. Mit dieser Massnahme sollen die sozialen Kompetenzen der Lernenden gestärkt werden und es soll damit eine niederschwellige Unterstützung fachlicher Art aber auch hinsichtlich der Übernahme von Eigenverantwortung und der Selbststeuerung des Lernens durch die Lernpartner geboten werden.

Soziales Lernen bietet die Möglichkeit, eigene Antworten anderen zu präsentieren und sie allenfalls ihnen gegenüber auch verteidigen zu müssen und in der Folge eine gemeinsame Antwort zu entwickeln.

### ***Gemeinsame Reflexion***

Lernprozesse werden mit gemeinsamen Reflexionen abgeschlossen. Einerseits schaffen diese Verbindung unter den Lernenden, fördern den Austausch von sachbezogenem Wissen und bieten die Möglichkeit, metakognitives Wissen aufzubauen, d.h., die Schülerinnen und Schüler lernen das eigene Lernverhalten besser kennen und werden so in die Lage versetzt, eigene Lernprozesse gezielter anzugehen.

Aus der Optik der Didaktik und der Methodik spitzt sich integrativer Unterricht auf die Herausforderung zu, individuell anspruchsvolle Lernsituationen zu gestalten und zwar in einem Mass, in dem es möglich sein muss, dass jede Schülerin und jeder Schüler an einer anderen Stelle arbeitet. Gleichzeitig soll aus der Klasse eine kleine Gemeinschaft gebildet werden, die eine gemeinsame Identität entwickelt, die emotional ein Stück Heimat bietet und die so ein Übungsfeld für ein Leben in der Gesellschaft darstellt. Als eigentliches Hauptproblem wird diesbezüglich in der Fachliteratur die Gefahr der Vereinzelung genannt. Ahrbeck et al. (1997, 743) stellen sogar einen direkten Zusammenhang her zwischen einer zunehmend besseren unterrichtlichen Differenzierung und der Entwicklung der Gemeinschaft in Richtung „blosses räumliches Beisammensein“. Allerdings wäre es zu überprüfen, ob sehr stark lehrerzentrierter Unterricht im Klassenverband nicht stärker zu einer ‚Vereinzelung‘ beiträgt, als individualisierter Unterricht.

Es sind zugegebenermassen hohe Ansprüche, die integrativer Unterricht an Lehrpersonen stellt. Preuss-Lausitz (1998, 138) kritisiert zudem auf der Basis einer Studie von Maikowski, dass die Lehrpersonen didaktisch nicht ausreichend für derart komplexe Anforderungen ausgebildet sind, sich meist zu stark auf eine enge Stoffvermittlung fixieren und oftmals starr am gleichzeitigen Voranschreiten im Lernen festhalten – eine Didaktik, die, wie er behauptet, „bei den Jugendlichen von heute ohnehin immer weniger verfängt“. Dort, wo es aber gelingt, diese Schwierigkeiten zu überwinden, entsteht qualitativ hochstehender integrativer Unterricht, der sich bspw. an folgenden Indikatoren erkennen lässt<sup>73</sup>:

### ***Unterrichtsqualität***

1. *Ein partnerschaftliches, wertschätzendes und unterstützendes Unterrichtsklima prägt die Qualität des Lehrens und Lernens.*

---

<sup>73</sup> Bei der nachfolgenden Zusammenstellung handelt es sich um einen Ausschnitt der Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Integration auf der Sekundarstufe von Köbberling & Schley (2000, 220).

2. *Curricula werden in Ansätzen individualisiert. Binnendifferenzierung ist als pädagogischer Anspruch verstärkt worden und wird in vielfältigen Aufgabenstellungen kreativ umgesetzt.*
3. *Lebensbedeutsamkeit der Lernangebote ist zumindest für die behinderten SchülerInnen ausdrückliches Kriterium für die Auswahl von Inhalten.*
4. *Lernmaterialien werden individualisiert, teilweise hat computergestütztes Lernen Eingang in die Klassen gefunden.*
5. *Die Methodenvielfalt ist insgesamt gestiegen: Die methodische Beachtung aller Sinneskanäle und die Erweiterung des Unterrichts durch handlungsorientierte Lernformen sind anerkannte Prinzipien der Unterrichtsgestaltung.*
6. *Eigenaktives Lernen, dialogisches und selbstverantwortliches Lernen haben in der Betonung von Partner-, Gruppen- und Projektarbeit einen deutlichen Stellenwert erhalten.*
7. *Teamteaching hat Eingang in die Schule gefunden.*

#### **Lernqualität**

8. *Partnerbezogenes, dialogisches Lernen ist wesentlicher Lerninhalt geworden.*
9. *Strategien des Lernens und des selbständigen Arbeitens werden bewusst vermittelt.*
10. *Die Pflege von Selbstkontrolle und selbstverantwortlicher Reflexion des eigenen Lernens gehören zur Unterstützung der Lernprozesse.*

#### **Erfahrungsqualität**

11. *Die Erfahrung der Unterschiedlichkeit von Menschen ist als Bildungswert systematisch verankert und gepflegt.*
12. *Insbesondere Umgang mit und Akzeptanz von Unvollkommenheit, Schwächen, Fehlern, Hilfe-Bedarfen werden als Werte gepflegt.*

So wird ein Unterricht praktiziert, für den integrierte Schülerinnen und Schüler keine Bedrohung mehr darstellen, der seinerseits aber auch für die integrierten Schülerinnen und Schüler keine Bedrohung mehr darstellt (Feuser 1994).

## **4.5 Zusammenfassende Diskussion**

Unterricht muss in einem engen Zusammenhang mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler gesehen werden. Zentral ist nicht, was von der Lehrperson gelehrt wird, sondern nur das, was von den Schülerinnen und Schülern gelernt wird (Müller 1999). Lehren wird in diesem Zusammenhang zu einer Art Dienstleistung, die dem Lernen dient. In diesem Sinn entscheidet sich die Qualität des integrativen Unterrichts mit der Frage, wie gut es gelingt, bei allen Schülerinnen und Schülern Lernergebnisse zu erzielen, die nachhaltig verfügbar sind.

Aus der Neurophysiologie und der Lernpsychologie liegen Erkenntnisse vor, die Lernprozesse dieser Art begünstigen.

So beginnen Lernprozesse damit, dass Lernende ein Problem wahrnehmen. Im Unterricht ist es oft so, dass sie nicht aus dem natürlichen Umgang heraus auf Probleme

treffen, sondern dass diese von einer Lehrperson vorgegeben werden. Damit ist nicht immer a priori klar, *was genau* und *warum* gelernt werden soll. Bei Problemstellungen dieser Art ist also der eigentliche Kern eines Problems darzustellen, das kann bspw. mit einer klaren und transparenten Zielvorgabe geleistet werden. Zudem ist den Schülerinnen und Schülern zu helfen, einen emotionalen Zugang zu finden. Lernen muss für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein.

Probleme sollen dabei nicht in Form isolierter Fakten dargestellt werden, sondern eingebettet in eine umfassende Struktur, die einerseits zwar Komplexität reduziert, auf der anderen Seite aber auch die relevante Struktur bewahrt. Gut gelingt dies, wenn Lernprozesse vom Prototypischen zum Allgemeinen aufgebaut werden, da so die Problemstrukturen auf der Basis des vorher Gelernten erweitert werden können.

Eine besondere Art der Komplexitätsreduktion ist das Minimieren von Ablenkungen. Bekannte methodische Formen und klare Regeln unterstützen die Konzentration auf den Lernstoff.

Entscheidend für das Lernen ist, ob es der Schülerin oder dem Schüler gelingt, ausreichend Vorwissen zu aktivieren, um mit den neuen Informationen verknüpfen zu können, bzw. diese Vorwissenskonzepte an neuen Problemstellungen zu bestätigen, zu differenzieren oder zu ersetzen. Lernen ist damit als konstruktiver Prozess zu sehen.

Da Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Wahrnehmungsprofile aufweisen (nicht alle können gehörte Informationen gleich gut aufnehmen, verarbeiten und speichern), ist es wichtig, dass über verschiedene Sinne grössere Teile des Gehirns aktiviert werden.

Nachhaltigkeit ist neben der Verarbeitungsqualität<sup>74</sup> abhängig von der Qualität der Speicherung. Ein wichtiger Grundsatz dafür ist gezieltes Repetieren.

Die Qualität des Unterrichts lässt sich also daran messen, wie gut er Lernprozesse initiiert und unterstützt, wie gut er also die genannten Grundsätze im Rahmen eines institutionellen Settings umzusetzen vermag.

Für die Lehrperson bedeutet das, dass sie Unterricht in Phasen gliedert, die je eigene Funktionen zu erfüllen haben und in denen sich auch ihre Rolle verändert. Dabei verläuft die Entwicklung dieser Rolle so, dass sie ihre Unterstützung zunehmend abbaut. Was als Instruktion beginnt und über minimalst mögliche Hilfe weiter geht, entwickelt sich zum Beobachten und Intervenieren in Notfällen. In allen Phasen ist es wichtig, dass die Lehrperson adäquate Strategien des Lernens anbieten kann. Dazu gehört auch die Möglichkeit der Selbstkontrolle.

Für die Lehrpersonen gilt es, eine Balance zu finden zwischen effizientem Unterricht, in dem die Zeit optimal genutzt wird und die einzelnen Schülerinnen und Schüler ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend gefordert werden und gleichzeitig einem Unterricht, der Zeit lässt, Phänomene, Irritationen, Spannungen zu erleben und ausreichend Zeit für die Entwicklung von eigenen Lösungen gibt.

Unterricht als institutionalisiertes Lernen hat immer auch mit Zwang zu tun und damit kommt unweigerlich auch die Frage der Motivation auf. Auch wenn es nicht in der Verantwortung der Lehrperson liegen kann, dass die Lernenden motiviert für das Lernen sind, so hat sie doch alles zu unternehmen, um den Aufbau und die Aufrechterhaltung der Motivation zu begünstigen. Verschiedene der bereits erwähnten Punkte dienen diesem Unterfangen. Weiter sollte die Lehrperson ermöglichen, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler rasch in eine Aufgabenstellung einsteigen können und so

---

<sup>74</sup> Damit ist gemeint, wie gut es gelingt, eine kohärente kognitive Struktur zu bilden.

sofort handlungsfähig werden. Lob und positives Feedback, eine ansteckende Begeisterung der Lehrperson und ein Betonen der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, bspw. auch in der Reflexion eines abgeschlossenen Arbeitsprozesses, wirken sich positiv auf die emotionale Verfassung der Schülerinnen und Schüler aus. Zudem wird durch Wahlangebote nicht nur die Möglichkeit gegeben, die Anforderungen zu individualisieren, sondern es wird ihnen auch signalisiert, dass man sie als selbstverantwortliche Lernende ernst nimmt. Insgesamt geht es darum, ein partnerschaftliches, wertschätzendes und unterstützendes Unterrichtsklima herzustellen. Das bedeutet auch, dass die momentanen, affektiven Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Gerade im partnerschaftlich-dialogischen Unterricht mit Partner-, Gruppen- und Projektarbeit benötigt die Beziehungsebene eine besondere Aufmerksamkeit und Pflege. Beziehung wird zu einem eigenen Lerninhalt.

Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler merken, dass das Lernen, bzw. das Gelernte nicht ein Selbstläufer der Schule ist, sondern, dass es einen Beitrag für das eigene Alltagsleben bietet. Diesen Transfer muss im Unterricht initiiert und unterstützt werden. Von alleine geschieht er nur in wenigen Glücksfällen.

Im Rahmen eines Fazits kann festgehalten werden, dass es im (integrativen) Unterricht darum geht, eine hohe Passung zwischen den Anforderungen der Umwelt und den Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Angesichts der Vielfalt an Lern- und Verhaltensmöglichkeiten muss Unterricht eine grosse Offenheit ermöglichen, ohne dabei die (lernunterstützende) Strukturierung aufs Spiel zu setzen.

Lehrpersonen müssen ein breites Repertoire an Methoden kennen, um diese Offenheit zu bieten. Dabei ist es wichtig, dass ihnen die unterschiedlichen positiven Eigenschaften und Funktionen dieser Methoden bewusst sind und von ihnen auch genutzt werden.

Ziel eines solchen Unterrichts muss die Stärkung der individuellen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler sein. In diesem Sinn, und damit lässt sich Unterricht auf eine einfache Formel reduzieren, ist alles zu vermeiden, was die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit schwächt. Das heisst nicht, dass es in einem solchen Unterricht keinen Platz für Grenzen oder Fehler hat, im Gegenteil: Sie gehören zur Unterschiedlichkeit von Menschen und ihnen wird mit der nötigen Toleranz und mit einer konstruktiven Haltung begegnet.

Ich verstehe, wenn eine Zusammenfassung dieser Art ein Gefühl von Überforderung oder auch von trotziger Ablehnung aufkommen lässt. Allerdings glaube ich, dass es besser ist, die Anforderungen, die ‚Soll-Aspekte‘ des (integrativen) Unterrichts, klar zu benennen und aufzulisten, als sie in einem diffusen Begriff von ‚integrativer Haltung‘ o.ä. zu verstecken. Nach meiner Erfahrung können Lehrpersonen sehr viel leisten, wenn klar ist, was denn geleistet werden soll<sup>75</sup>.

Das grössere Problem, oder die wirkliche Herausforderung, ist der Umgang mit den Antinomien (vgl. Scarbath 1992): Anforderungen, die sich gegenseitig ausschliessen, bzw. bei denen wir von den Lehrpersonen jeweils erwarten, dass sowohl die eine, wie auch die andere Anforderung erfüllt wird oder dass eine Balance zwischen den beiden

---

<sup>75</sup> Und wenn man ihnen die entsprechenden Rahmenbedingungen schafft. Diese werden in der vorliegenden Arbeit nur am Rand behandelt, lassen sich aber an verschiedenen Stellen ableiten.

widersprüchlichen Polen gefunden wird. Dieses ‚Balance finden‘ ist ein konstruktiver Prozess, dessen Resultat nie absolut beurteilt werden kann und stellt damit ein zentraler Punkt der Professionalität von Lehrpersonen dar<sup>76</sup>.

Ich habe in diesem Kapitel die Vorstellung von der methodischen Umsetzung von Unterricht als ‚Gestalten von Lernräumen‘ eingeführt. Unterschiedliche Lernräume ermöglichen unterschiedliche Gewichtungen auf den antinomischen Dimensionen. So kann die Lehrperson einen Lernraum einrichten, der das Ziel verfolgt, das Selber-Forschen und Selber-Entdecken ganz besonders zu gewichten und damit den Forderungen nach Selbständigkeit und Eigenaktivität nachzukommen. Im Rahmen der gleichen Unterrichtseinheit, evt. sogar parallel dazu, gestaltet sie einen Lernraum zur Forderung vorstrukturiertes, stabiles Grundlagenwissen möglichst effizient zu vermitteln und setzt dazu instruktive Methoden ein.

Die Vorstellung von verschiedenen Lernräumen und die klare Vorstellung über die zentralen Ziele, die in diesen Lernräumen erreicht werden sollen, schaffen Klarheit und die Möglichkeit, die einzelnen Lernräume individuell zu evaluieren. Die Lehrperson bekommt damit bspw. Auskunft darüber, ob mit den eingesetzten Methoden die Selbständigkeit und Eigenaktivität wirklich gefördert werden konnte. Hingegen bei einem Alles-ist-immer-wichtig-Unterricht drohen die einzelnen Absichten diffus zu werden und es ist für die Lehrperson kaum mehr feststellbar, ob ihre methodische Aufbereitung den Zweck erfüllt hat.

---

<sup>76</sup> Auf die Professionalität der Lehrpersonen wird im Rahmen der Schlussfolgerungen (vgl. 9.1.1) noch vertieft eingegangen.

Montag, 15. September 2003

„Patrik, vergiss dein Sportzeug nicht. Du hast heute Nachmittag Turnen und Sport!“ Susan Merz nimmt die beiden Tassen, die die Kaffeemaschine soeben mit fein duftendem Kaffee gefüllt hat. Eine stellt sie ihrem Mann hin, die andere ist für sie. Sie genießen diese Montagnachmittage. Kurt Merz geht dann jeweils am Nachmittag etwas später zur Arbeit. Genug Zeit für eine gemütliche Tasse Kaffee und ausführliche Gespräche.

Patrik kommt in die Küche gerannt. In der Hand schwingt er einen Sportrucksack, wirft ihn bis an die Küchendecke und fängt ihn wieder auf. Etwas unbeholfen zwar, aber er fängt ihn auf. Patrik strahlt. „Hoi, hoi, junger Mann. Du bist ja richtig übermütig“, lacht seine Mutter. „Komm, zeig! Ich will schauen, ob du alles eingepackt hast.“ Patriks Mutter wühlt in der Sporttasche. Sie ist zufrieden: Alles da! „So, und nun los!“. Susan Merz bekommt einen dicken Kuss von ihrem Sohn. „Und auf dem Schulweg nicht herumtrödeln, hörst du?“ Auch bei seinem Vater verabschiedet sich Patrik mit einem Kuss und rennt dann mit einem lauten: „Jaaa, ich düüüse!“ los.

Kurt Merz schaut seinem Sohn durchs Fenster der Küche nach. „Er scheint richtig glücklich zu sein. Ich glaube, der Start ins neue Schuljahr ist gelungen“, sagt er zufrieden. Seine Frau nickt: „Das kann man wohl sagen. Simon Steiner, sein Lehrer, bedeutet ihm sehr viel. Aber das hat sich ja bereits bei seinem Besuch bei uns vor den Sommerferien abgezeichnet. Wenn ich mir überlege, wie verunsichert Simon Steiner damals war... Und erst recht, als ich ihm gesagt habe, dass ich vor Patriks Geburt selber Lehrerin gewesen sei... Ich glaube, da fühlte er sich zu allem auch noch... ja, irgendwie kontrolliert. Dabei sollte es von meiner Seite doch nur ein Angebot sein, ihm zu helfen, wenn er Hilfe braucht.“ Kurt Steiner schüttelt den Kopf: „Hilfe von einer Kollegin?“. Und mit leicht zynischem Unterton fügt er hinzu: „Lehrer sind und bleiben doch Einzelkämpfer! Eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr, als dass ein Lehrer...“ - „Ach, das ist doch ein alter Zopf! Ich habe ihn übrigens gestern beim Einkaufen getroffen. Weißt du, was er mir erzählt hat? Hanna Diethelm macht ihre Förderlektionen nicht mehr in der Schulküche, sondern ab sofort im Klassenzimmer!“ Susan Merz sagt es mit einem triumphierenden Unterton in ihrer Stimme. Auch ihr Mann staunt: „Es geschehen noch Zeichen und Wunder! Und wie ist das gekommen?“ – „Hanna Diethelm hat mir schon lange gesagt,

dass es eigentlich ihr Ziel wäre, die Förderlektionen im Schulzimmer durchzuführen. Bis jetzt scheiterte sie aber immer an den Lehrpersonen. Sie meinten, sie hätten im Schulzimmer zu wenig Platz, sie würden sich gegenseitig stören und gewisse sagten ihr auch ganz klar, dass sie um die Entlastung, die entstand, wenn sie Schüler wegschicken konnten, ganz froh seien. Na ja, Simon Steiner war da vielleicht ein einfaches ‚Opfer‘, um diese Idee durchzusetzen. Auch wenn ich nicht denke, dass Hanna Diethelm ihn einfach überrollt hat. Auf jeden Fall berichtete mir Simon Steiner ganz stolz von dieser Idee. Er würde am Elternabend nächste Woche alle Eltern informieren und er werde bereits von ganz guten Erfahrungen berichten können. Es sei sogar ihr Ziel, diesen Halbttag nach und nach in einen Teamteaching-Halbttag umzuwandeln. Im Moment sei er aber mit den Materialien noch nicht so weit. Der Gute hat die ganzen Sommerferien dafür geopfert, Pläne und Werkstätten herzustellen. Ihm sei relativ schnell klar geworden, dass er mit dieser heterogenen Klasse nur stark individualisierten Unterricht machen könne.“ Kurt Merz hob erstaunt die Augenbrauen: „Da staune ich ja richtig. Aber was heisst ‚mit dieser Klasse‘? Gibt es denn heute überhaupt noch Klassen, die man nicht individualisiert unterrichten kann?“ Seine Frau musste lachen: „Na ja, wie will er das jetzt schon wissen? Und versuche jetzt nicht schon wieder den Frontalunterricht madig zu machen. Ich bleibe dabei: Frontalunterricht ist eine Methode mit Vor- und Nachteilen. Aber richtig eingesetzt und gut durchgeführt ist er immer noch...“ – „Ja, ja, ich weiss“, fällt ihr Kurt Merz ins Wort. „Ich sage ja gar nichts mehr.“

Susan Merz knabbert gedankenverloren an einem Keks. „Dann hat er sich noch ausdrücklich bei mir entschuldigt, weil er das Gefühl hatte, dass er Patrik mit dem Projektunterricht letzte Woche vollends überfordert hätte. Erst gegen Ende der Woche habe er gemerkt, dass Patrik mit den Hilfsmitteln, die er der Klasse zur Verfügung gestellt hätte, gar nicht umgehen könne. Ich habe ihm gesagt, dass Patrik ganz begeistert war von der Woche und dass er zu Hause lauter Burgen und Schlösser gezeichnet habe, alle mit dem Namen einer Schweizer Burg oder eines Schlosses fein säuberlich beschriftet und in einem Ordner abgelegt. Mir war das nicht recht, dass er sich bei mir entschuldigen wollte. Mir ist es doch lieber, er probiert etwas aus, das nur vielleicht gelingt, als dass er an Dingen festhält, die

nicht funktionieren, zwar alle merken, dass sie nicht funktionieren und trotzdem macht man sie weiter, wie gehabt. Von diesen Lehrern hat sich auf alle Fälle noch nie jemand bei uns entschuldigt.“ Kurt Merz erhebt sich, nimmt die leeren Kaffeetassen und trägt sie zur Spüle. „Du weißt doch, wie das ist: Lehrer definieren sich immer über die Schulleistung ihrer Schüler. Integrierte Schüler sind somit a priori schon einmal persönliche Kränkungen. Und sich dann noch einzugestehen, dass man selber den richtigen Weg nicht zum Vornherein kennt... Da macht man es lieber so, wie man es immer gemacht hat. Da braucht man sich selber nie zu rechtfertigen.“ Susan Merz drohte ihrem Mann mit dem ausgestreckten Zeigfinger: „Fange jetzt nicht schon wieder an! Manchmal frage ich mich wirklich, wie schrecklich dich deine Lehrer gefoltert haben müssen, dass du heute noch immer so pessimistisch bist.“ – „Genau, und als masochistische Therapie habe ich noch eine aus dieser Gilde geheiratet“, lacht Kurt Steiner, umarmt seine Frau und drückt ihr einen innigen Kuss auf den Mund. Beide müssen lachen. „So, ich muss los, die Praxis wartet. Und natürlich hast du recht: Gerade wir müssen uns über die Lehrpersonen, die Patrik hatte, überhaupt nicht beklagen.“ Und mit einem Augenzwinkern ergänzt er: „Bis jetzt!“ Seine Frau atmet tief ein, greift nach dem Abtrockentuch und wirft es ihrem Mann nach, der sich laut lachend davon macht.

## 5. Ziel der Arbeit

Nachdem nun mit der Diskussion um den Integrationsbegriff und der Zentrierung auf den Unterricht die theoretischen Eckpfeiler der Arbeit bearbeitet sind, geht es darum, das Ziel der vorliegenden Arbeit klar zu definieren und zu begründen.

Bezogen auf die Zielsetzung dieser Arbeit ist es wichtig, die Form der Ergebnisse zu bestimmen.

Zudem geht es ganz zentral darum, zu sagen, für wen, bzw. für welche Bereiche letztlich aus diesen Ergebnissen Schlussfolgerungen abgeleitet werden sollen.

In dieser Arbeit wird integrativer Unterricht unter didaktischen Gesichtspunkten beschrieben. Dieses Ergebnis soll als Grundlage dienen, um auf drei zentrale Fragestellungen Antworten zu geben:

- Welche didaktischen Aspekte bestimmen professionelles Handeln im integrativen Unterricht?
- Welche Aspekte hat die didaktische Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzugreifen, um diese in optimaler Weise auf integrativen Unterricht vorzubereiten?
- Welche Aspekte konstituieren das Feld der Didaktik im integrativen Unterricht und können damit Ansatzpunkte für künftige Forschung bieten?

Um Antworten auf diese Fragen geben zu können bedarf es einer konzeptuellen, modellartigen Darstellung der Didaktik im integrativen Unterricht. Ein solches Modell müsste ein direktes Ableiten der verlangten Antworten zulassen.

Aufgrund der Ausführungen zur Didaktik (vgl. oben) kann ein solches Modell nur entwickelt werden, wenn drei Ebenen ausreichend geklärt werden können:

### 1. Ebene der Didaktik

Auf dieser Ebene haben die Ziele des Unterrichts ihren Ursprung. Hier fließen unterschiedlichste Ansprüche und Erwartungen zusammen. Es gilt zu zeigen, welche Dimensionen den integrativen Unterricht ganz besonders prägen.

### 2. Ebene der Methodik

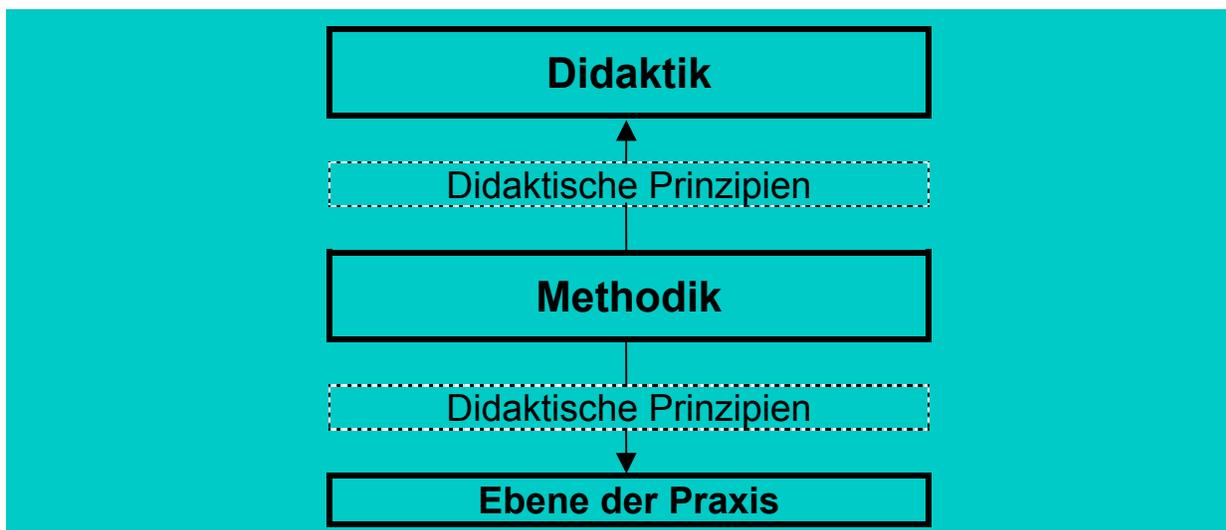
Das bewusst geplante und inszenierte Lehrerhandeln stellt das eigentliche Grundgerüst des Unterrichts dar. Hier werden Ideen, Haltungen und Werte in konkrete Lehr-Lernangebote umgesetzt. Einschränkungen aber auch Möglichkeiten verschiedener Methoden müssen thematisiert werden.

### 3. Ebene der Praxis

Es muss eine ausreichende empirische Grundlage geschaffen werden, auf der sich integrative Unterrichtspraxis beschreiben lässt. Insbesondere die Optik der Lehrpersonen ist hinsichtlich der formulierten Fragestellungen relevant.

Diese drei Ebenen bilden als Konstrukte erst die Möglichkeit, ein Modell aufbauen zu können (vgl. Abb. 5.1). In der Praxis lassen sich diese drei Ebenen nicht derart klar voneinander unterscheiden. Sowohl in der Vorbereitungs-, wie auch in der Durchführungs- und der Nachbereitungsphase interagieren die drei Ebenen in komplexer Art und Weise miteinander. Komplex darum, weil die Übergänge zwischen den genannten Ebenen geprägt sind von Entscheidungen, die von Lehrpersonen unter unterschiedlichsten Bedingungen gefällt werden müssen: Einmal können diese in aller Ruhe vorbereitet werden, ein andermal müssen sie unter hohem Zeitdruck gefällt werden; einmal handelt es sich um Entscheide, die auf eine konkrete Situation gerichtet sind, ein andermal handelt es sich um solche grundsätzlicher Art, deren Folgen zeitlich überdauernd feststellbar sein werden; einmal betreffen sie eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler, ein andermal zielen sie auf die ganze Klasse oder gar eine ganze Schule etc.

Um in diesen komplexen Situationen handlungsfähig zu bleiben, behelfen sich Lehrpersonen (didaktischer) Prinzipien. Diese konstituieren sich gewissermassen an den Übergänge der drei Ebenen und erfüllen dort eine wichtige Funktion.



**Abb. 5.1:** Didaktische Prinzipien als Übergang von der Ebene der Praxis zur Ebene der Didaktik, bzw. der Methodik.

Wie alle sozialwissenschaftlichen Diskussionen, so steht ganz besonders die didaktische Diskussion sehr stark im Spannungsfeld einer systematisch-reflexiven Ausrichtung mit dem Anspruch einer möglichst allgemeinen Gültigkeit auf der einen und einer stark praxisorientierten Ausrichtung mit dem Anspruch, für konkrete Situationen konkrete Hilfestellungen zu bieten, auf der anderen Seite. Dieses Spannungsverhältnis zwischen den beiden Polen Theorie und Praxis manifestiert sich im Allgemeinheit-Konkretheits-Dilemma (vgl. Patry 1999) und lässt sich nicht auflösen: Je konkreter die

Theorie wird, desto kleiner wird ihr Geltungsbereich und je allgemeiner die Theorie formuliert wird, desto abstrakter wird sie. Eine konkrete Theorie mit einem grossen Geltungsbereich kann es im sozialwissenschaftlichen Bereich nicht geben.

Vom Anspruch her ist die vorliegende Arbeit gezwungen, einen konstruktiven Umgang mit diesem Dilemma zu finden, denn einerseits ist integrativer Unterricht Teil einer übergreifenden Diskussion und lässt sich nur in diesem Zusammenhang verstehen, auf der anderen Seite manifestiert sich integrativer Unterricht letztlich in Unterrichtshandlungen, die von Lehrpersonen im Bewusstsein einer integrativen Verpflichtung ausgeführt werden.

Nachfolgend werde ich meine Antwort auf dieses Dilemma formulieren, indem ich mit dem Begriff der Didaktischen Prinzipien eine Möglichkeit präsentiere, mit der Unterrichtshandeln auf einer Ebene mittlerer Abstraktion beschrieben werden kann.

Um diese Ausführungen adäquat verorten zu können, werde ich dann einen Exkurs zu Lehrerkognitionen präsentieren.

Anhand des Modell-Begriffs werde ich zeigen, wie sich Didaktische Prinzipien in eine übergeordnete, abstraktere Ebene integrieren und dort diskutieren lassen.

## 5.1 Didaktische Prinzipien

Ich beginne meine Ausführungen zu den Didaktischen Prinzipien mit einem Abriss zu den Prinzipien bei Aregger & Buholzer (2002). Anschliessend stelle ich diesen die Didaktischen Prinzipien von Wöhler gegenüber (vgl. 1979a; 1979b) und werde so einen für diese Arbeit verbindlichen Begriff für Didaktische Prinzipien entwickeln.

Für den Begriff *Prinzip*, abgeleitet vom lateinischen *principium*, findet man im Fremdwörterbuch (Dudenredaktion 2001, 805) die Übersetzungen „a) Regel, Richtschnur; b) Grundlage, Grundsatz; c) Gesetzmässigkeit, Idee, die einer Sache zugrunde liegt, nach der etwas wirkt; Schema, nach dem etwas aufgebaut ist“.

Vom Begriff her lässt sich festhalten, dass Prinzipien eine geringere Verbindlichkeit schaffen als bspw. Gesetze. Daneben sind sie allerdings doch in der Lage, eine Charakterisierung zu geben, die über die Beschreibung des Einzelfalls oder des einzelnen Ereignisses hinausgeht. Eine gewisse Überwindung von Beliebigkeit ist dem Begriff implizit.

Bezogen auf Unterricht bedeutet das, dass didaktische Prinzipien<sup>77</sup> als „oberste Orientierungspunkte von Handelnden in pädagogischen Situationen“ (Schulz & Treder 1985, 122) gesehen werden können. Es sind gewissermassen „Handlungsmaximen, die in einem definierten Umfang für jede konkrete Situation, in der pädagogischen Alltagspraxis wie in der Erziehungswissenschaft als gesellschaftlicher Praxis fortwährend Geltung beanspruchen“ (a.a.O.)

Vom inneren Aufbau her lassen sich zwei Seiten erkennen. Einerseits beanspruchen Prinzipien eine Geltung, die über einzelne Situationen hinausgehen. Diese mehr objektive Seite ergibt sich aus empirischen Zusammenhängen: Durch Verdichtung von Unterrichtserfahrungen werden entsprechende Theorien gebildet. Oder wie Heursen sagt: „Denn jedes Didaktische Prinzip (...) stellt als Theorie geronnene Praxis dar“ (Heursen 1997, 25).

---

<sup>77</sup> Was genau das *Didaktische* in diesem Begriff ausmacht, wird weiter unten noch erläutert.

Die zweite, mehr subjektive, Seite ist geprägt von der individuellen Auslegung und der Anwendung durch den Einzelnen. Das volle Potential eines didaktischen Prinzips zeigt sich erst, wenn es in der Praxis umgesetzt wird.

Durch die Balance der beiden Seiten bekommt Unterricht „innere Bezugspunkte“ (a.a.O.), die explizit und damit kommunizierbar gemacht werden können. Didaktische Prinzipien sind somit geeignet, die vielzitierte Kluft zwischen (didaktischer) Theorie und (Unterrichts-) Praxis zu überbrücken.

Nachdem nun die Grundlagen und der innere Aufbau Didaktischer Prinzipien geklärt ist, ist es relevant, einige Überlegungen zur Funktion anzustellen.

Offensichtlich, und oben bereits angetönt, ist die *Orientierungsfunktion*. Didaktische Prinzipien „sind Leitbilder, die im Gedränge des Schulalltages unsere Arbeit ausrichten, die wir nicht aus den Augen verlieren dürfen, soll unser Unterricht nicht der Willkür und Zufälligkeit der augenblicklichen Eingebung unterliegen“ (Stöcker 1960, 47).

Diese Funktion kann nutzbar gemacht werden für (vgl. Heursen, 1997, 27f.):

1. die Generierung von Alternativen bei der Planung von Unterricht<sup>78</sup>.  
Sie informieren über Handlungsmöglichkeiten und können „Handlungsmöglichkeiten durch Generierung zusätzliche Gesichtspunkte eröffnen. Sie können die Auswahl von Inhalten und Methoden begründen helfen und die Offenlegung des eigenen Standpunktes ermöglichen.“
2. das flexible und situationsgebundene Entscheiden innerhalb der konkreten Unterrichtsdurchführung.  
Sie „ersetzen auf der je konkreten Unterrichtsebene den fertigen Plan, gestalten offene Planung, nach der Lehrer ihre Handlungen ausrichten und zugleich situationsgebunden entscheiden können.“
3. die Reflexion und selbstkritische Prüfung bewusster, routinierter Handlungen und gleichzeitig für deren Stützung.  
„Für den einzelnen Lehrer gewinnen didaktische Prinzipien den Charakter bewusster und zugleich routinierter Leitlinien, die sein Handeln stützen und reflektierbar machen.“

Durch diese Funktion konstituieren Didaktische Prinzipien bestimmte Unterrichtsstile.

Währenddem die Orientierungsfunktion ihre Wirkung primär in der Praxis entfaltet, dient die *Zentrierungsfunktion* stärker der Theoretisierung von Unterricht. Didaktische Prinzipien verdichten gesellschaftliche Ansprüche, normative Zielsetzungen des didaktischen Handelns und individuelle Zielsetzungen des Unterrichts (vgl. ebd.). Sie sind damit ein wichtiges Werkzeug, übergeordnete Erwartungen und Haltungen zu integrieren. Unterricht findet so eine Entsprechung in einem übergeordneten Ganzen.

Exemplarisch stelle ich nun zwei sehr unterschiedliche Publikationen zum Forschungsfeld der Didaktischen Prinzipien vor und diskutiere sie. Ziel dieser Diskussion ist es, einerseits über die inhaltliche Auseinandersetzung das genuin Didaktische herauszuarbeiten und auf der anderen Seite die Möglichkeiten zur Formulierung von Didaktischen Prinzipien zu reflektieren. Denn es ist nicht

---

<sup>78</sup> Zur Funktion von didaktischen Prinzipien bei der Bewertung und Auswahl von Unterrichtsmethoden vgl. Bernert (2000).

anzunehmen, dass das, was sich letztlich sprachlich geglättet und prägnant präsentiert, derart klar auch das Praktikerwissen ausmacht.

Aregger & Buholzer (2002, 11) erkennen in der deutschen Sprache drei Bedeutungslinien des Prinzipbegriffs: Prinzip als Norm (bspw. im Sinn einer Richtlinie), als Verfahren (bspw. im Sinne einer Methode) und als theoretischer Ausgangspunkt (bspw. im Sinne eines Lehrsatzes). Bezogen auf die Didaktik stellen die Autoren fest, dass „in der Allgemeinen Didaktik, die sowohl theoretischen als auch praktischen Ansprüchen zu genügen hat, (...) das Auftreten von mehreren Bedeutungslinien oder Dimensionen häufig“ sei (ebd., 12).

Didaktische Prinzipien sind für sie „Soll-Aussagen mit Grundsatzgehalt, die eine wünschenswerte Ausrichtung eines Lehr-/Lernprozesses skizzieren“ (a.a.O.). Durch diese „wünschenswerte Ausrichtung“ lässt sich den didaktischen Prinzipien eine Zieldimension zuschreiben. Zudem stellen die Autoren fest, dass sie sich in der Regel nicht in Teilziele aufgliedern lassen und auch nicht stringent bestimmten Unterrichtsinhalten zugeordnet werden können (a.a.O.).

Didaktische Prinzipien lassen sich sowohl nach der Handlungs- (Berücksichtigung im persönlichen Handeln), wie auch nach der Diskursdimension (Konsensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden) analysieren (vgl. a.a.O.).

Abb. 5.2 gibt einen Überblick über die Didaktischen Prinzipien von Aregger & Buholzer (vgl. ebd., 13ff.). Die Autoren formulieren insgesamt sechs Didaktische Prinzipien, wobei deren vier je ein Gegenprinzip zugeordnet wird.

Währenddem Aregger & Buholzer Didaktische Prinzipien primär vom Unterricht her betrachten, was sich vor allem in der Diskursdimension zeigt, geht Wöhler (1979) Didaktische Prinzipien stärker aus der Optik des Lehrerhandelns an. Für ihn ist es eine zentrale Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Theorien zu suchen, mit denen die Umstände eines im Sinne des Lernziels zustande gekommenen Lernprozesses beschrieben werden können. So entstehen auf der Grundlage von Erfahrungen Didaktische Prinzipien, die die Form von Wenn-dann-Aussagen über zielgerichtetes, didaktisch-konstruktives Handeln annehmen. Sie stellen für Wöhler die folgerichtige Verbindung zwischen bestimmten Umständen (Wenn-Komponente) und bestimmten, beabsichtigten Lernprozessen (Dann-Komponente) her (ebd.).

Didaktische Prinzipien sind also „zielbestimmte praxeologische Aussagen“ (ebd., 22). Als „solche sind sie auf bestimmte didaktische Handlungsspielräume bezogen, innerhalb derer sich Lehr-Lern-Prozesse zu vollziehen haben (...) Dies schliesst insbesondere mit ein“, so Wöhler (a.a.O.) weiter, „dass sie vom jeweiligen historisch konkreten Kontext ihre Gültigkeit herleiten müssen“. Das bedeutet, dass Didaktische Prinzipien aus dem Regelklassenunterricht, bzw. dem Kleinklassenunterricht nicht ohne weiteres in den integrativen Unterricht übertragen werden können, sondern sich im integrativen Unterricht, bzw. aus diesem heraus entwickeln müssen.

Nach Wöhler (ebd.) kommen Didaktischen Prinzipien zwei wichtige Bedeutungen zu. Einerseits bieten sie Lehrpersonen eine Entlastung. Komplexe Unterrichtssituationen können auf der Basis eigener, verdichteter Erfahrungen gestaltet werden.

Auf der anderen Seite sind didaktische Prinzipien auch methodische Werkzeuge. Wöhler (ebd., 23) formuliert das so: „Sie informieren über didaktische

Handlungsalternativen und ihre Konsequenzen, [sowie über die; kj.] abverlangten Qualifikationen auf der Schüler- und der Lehrerseite“.

Bleibt damit noch die Frage, was denn die Prinzipien zu ‚didaktischen‘ macht? Wöhler stellt den Bezug zur Didaktik entsprechend meinen Ausführungen zur Didaktik oben her und unterscheidet zwei Grundfragen: die Frage der Zieladäquanz und die Frage der Mittelalternativen (vgl. ebd.).

Die Frage zur Zieladäquanz lautet: „Sind die in der ‚Dann-Komponente‘ genannten Konsequenzen vereinbar mit den Zielen des Unterrichts bzw. der Schule?“ (ebd., 24). Damit ist ein direkter Bezug zur Didaktik i.e.S. hergestellt.

<b>I Klima</b>	
Gute Atmosphäre schaffen Gegenseitiges Vertrauen pflegen	<i>Zieldimension</i>
Sich selbst und andere motivieren Kooperativ arbeiten	<i>Handlungsdimension</i>
Meta-Unterricht über Lehr- /Lernstimmung durchführen Lehr-Lernumgebungen reflektieren	<i>Diskursdimension</i>
<b>II Spiel</b>	
Spielfreude wecken und erhalten Fair umgehen	<i>Zieldimension</i>
Einzel- und Gruppenspiele, Lern- und Spannungsspiele, Spiele ohne Gewinner durchführen	<i>Handlungsdimension</i>
Spiele erfinden Regeln und Regelverhalten diskutieren	<i>Diskursdimension</i>
<b>III/a Anschauung</b>	<b>III/b Abstraktion</b>
Lebensbezogen lehren/lernen Arbeiten im Sinne von Handwerken	<i>Zieldimension</i> Begriffe bilden Gedankliche Ordnungen schaffen
Vielfältige Medien benutzen Konkrete Situationen bewältigen	<i>Handlungsdimension</i> Über Dinge und Zusammenhänge sprechen Begriffsnetze konstruieren
Problemlösungsstrategien erarbeiten Vorgehensweisen vergleichen und beurteilen	<i>Diskursdimension</i> Sachverhandlungen führen Standpunkte vertreten
<b>IV/a Entspannung</b> <sup>79</sup>	<b>IV/b Konzentration</b>
Optimale Bedingungen schaffen Verbesserung der Lehr- und Lernhaltung Rhythmisiert lehren und lernen	<i>Zieldimension</i> Optimale Bedingungen schaffen Verbesserung der Lehr- und Lernhaltung Rhythmisiert lehren und lernen
Ausgleich, Erfrischung, Erholung einbauen Bewusst unterschiedliche Phasen erleben	<i>Handlungsdimension</i> Ausgleich, Erfrischung, Erholung einbauen Bewusst unterschiedliche Phasen erleben

<sup>79</sup> Die Autoren operationalisieren die beiden Gegenprinzipien Entspannung und Konzentration gemeinsam.

Lernziele und Wege diskutieren Arbeitsbedingungen optimieren Zeitpläne entwerfen und optimieren	<i>Diskursdimension</i>	Lernziele und Wege diskutieren Arbeitsbedingungen optimieren Zeitpläne entwerfen und optimieren
<b>V/a Individualbezug</b>		<b>V/b Gruppenbezug</b>
Sinn von Einzelleistungen erfassen Persönliche Leistungsfähigkeit erkennen	<i>Zieldimension</i>	Vorzüge der Kooperation erleben Gruppennormen verstehen
Eigenverantwortlich handeln Lehr-/Lern-/Förderprogramme erarbeiten	<i>Handlungsdimension</i>	Interaktionsspiele durchführen Gemeinsame Vorhaben verwirklichen
Eigene Arbeiten planen, durchführen und beurteilen Einzelleistungen in Zusammenhänge stellen	<i>Diskursdimension</i>	Gruppendynamisches reflektieren Kompromisse aushandeln
<b>VI/a Tradition (Fachbezug)</b>		<b>VI/b Innovation (Ganzheitsbezug)</b>
Über lehrgangorientierte Grundlagen verfügen Ähnliche Sachstrukturen verknüpfen	<i>Zieldimension</i>	In Alternativen denken und Verbesserungsmöglichkeiten wollen
Überliefertes Kulturgut pflegen Bewährtes weitergeben	<i>Handlungsdimension</i>	Mögliche Folgen unterschiedlicher Vorgehensvarianten abschätzen Neue Handlungsmöglichkeiten nutzen
Autoritäten akzeptieren, d.h. geringe Diskursfähigkeit	<i>Diskursdimension</i>	Alternative Lernstrategien diskutieren Andere Wertvorstellungen hinterfragen und evt. akzeptieren, d.h. hohe Diskursfähigkeit

**Abb. 5.2:** Überblick über die Didaktischen Prinzipien von Aregger & Buholzer (nach (Aregger & Buholzer 2002, 13ff.).

Die zweite Frage greift die methodische Dimension auf und lautet: „Welche alternativen didaktischen Handlungsmöglichkeiten gibt es bzw. können erschlossen werden, um die in der ‚Wenn-Komponente‘ genannten Bedingungen zumindest annähernd zu erfüllen?“ (a.a.O.).

Damit verbinden die Didaktischen Prinzipien im Sinn Wöhlers ihre Begründung in der Praxis mit einer fachwissenschaftlich-didaktischen Begründung und lassen sich dadurch von Rezepten oder praktischen Handlungsanleitungen unterscheiden.

In diesem Sinne formuliert Wöhler, Mitautorin und Mitautoren die folgenden Didaktischen Prinzipien (vgl. ebd.):

- Prinzip der Wissenschaftsorientierung
- Prinzip des Verstehens von Lernstoffstrukturen
- Prinzip des beziehungsvollen Lernens
- Prinzip des fächerübergreifenden Unterrichts

- Prinzip der Mehrperspektivität
- Prinzip der Situationsbezogenheit
- Prinzip der Systemorientiertheit
- Prinzip der Antizipation
- Prinzipien funktionaler Unterrichtsplanung
- Prinzip der Zielorientiertheit

Wenn man die Ergebnisse der beiden Autoren gegenüberstellt, so lassen sich bereits bei der äusseren Form Unterschiede feststellen. Aregger & Buholzer (2002) gelingt es, mit dem Formulieren von Gegenprinzipien einen Unterschied zu Rezepten oder Handlungsanweisungen zu machen. Prinzipien, so wird hier als Prämisse vertreten, sind nicht eindimensional zu verstehen, sondern müssen als Dimensionen situationsadäquat entschieden werden. Sie bieten damit eine Möglichkeit an, wie Lehrpersonen mit Antinomien, denen sie im Unterricht tagtäglich begegnen, umgehen können.

Leider gelingt es den Autoren nicht, diese äussere Form als Charakteristikum von Prinzipien einzuführen: Das Prinzip *Klima* und das Prinzip *Spiel* durchbrechen diese Form. Allerdings erachte ich es für nötig, diese beiden Prinzipien zu diskutieren. So liest man in den Ausführungen zum Prinzip *Spiel*, von pädagogisch-didaktischen Prinzipien, die ihrerseits das „Spiel als Medium der Erziehung und des Lernens“ (ebd., 54) kennzeichnen: Selbständiges Handeln versus Sozial-integratives Handeln, Innere Geschlossenheit und Ordnung versus Didaktische Offenheit, Spannungserregung versus Spannungsabbau, Individualisierung und Differenzierung versus Soziale Integration. Die offensichtliche Nähe zu den Prinzipien Entspannung versus Konzentration (von Aregger & Buholzer 2002 als Prinzip, bzw. Gegenprinzip formuliert; vgl. oben) und Spannungsabbau versus Spannungserregung legt den Schluss nahe, dass *Spiel* eher als den Prinzipien übergeordnete Kategorie gesehen werden muss. In dem Sinn, dass sich die genannten Prinzipien durch Spiel umsetzen lassen.

In ähnlicher Weise lässt sich die Frage stellen, ob beim (vermeintlichen) Prinzip *Klima* die Ebene der Prinzipien eingehalten sei. Meines Erachtens handelt es sich hier wieder um eine übergeordnete Ebene: Ich denke, dass das Klima hauptsächlich Resultante der Umsetzung der Prinzipien ist. So leuchtet es ein, dass bspw. in einem Unterricht mit starkem Individualbezug ein anderes Klima herrscht als in einem Unterricht mit starkem Gruppenbezug.

Inhaltlich kann sicher die Aussage gemacht werden, dass sowohl bei Aregger & Buholzer (ebd.), wie auch bei Wöhler (1979) der Lernstoff im Zentrum der Überlegungen steht. So trifft man auf Aussagen zur Stoffauswahl (z.B. das Prinzip *Fachbezug*) oder auf Aussagen zum Stoffzugang (z.B. das Prinzip der *Mehrperspektivität*). Weiter wird in einem geringeren Mass auch der Beziehungsaspekt thematisiert. Währenddem Wöhler ein Prinzip entsprechend benennt (vgl. oben) lässt sich dieser Aspekt bei Aregger & Buholzer (2002) im Prinzip *Gruppenbezug* erkennen.

Zudem weisen Aregger & Buholzer (ebd.) Prinzipien aus, die sich auf den einzelnen Lerner, die einzelne Lernerin beziehen. Das Prinzip *Individualbezug* greift diesen Aspekt

sehr klar auf, aber auch die Prinzipien *Entspannung* und *Konzentration* zielen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Neben den bereits diskutierten Prinzipien Spiel und Klima lassen sich für alle Prinzipien von Aregger & Buholzer (ebd.) Entsprechungen bei Wöhler (1979) finden. Allerdings thematisiert dieser drei zusätzliche Bereiche:

1. Situationsbezogenheit
2. Systemorientiertheit
3. Planung (mit Antizipation und Zielorientierung)

Auch hier lässt sich wieder erkennen, dass die Ebene der restlichen Prinzipien verlassen wird. So *steuert* die Situationsbezogenheit und die Systemorientiertheit den Einsatz der Prinzipien viel mehr, als dass sie selber als Prinzip angesehen werden können.

Die Planung muss meines Erachtens als (Vorbereitungs-)Phase des Unterrichts gesehen werden und steht damit selbst bereits unter dem Einfluss von Prinzipien. So hat bspw. das Prinzip des *Fächerübergreifenden Unterrichts* (vgl. oben) ganz deutlichen Einfluss auf die Planung. Entsprechend die Planung selbst als Prinzip zu formulieren, scheint mir nicht zulässig.

Unterschiede zeigen sich auch bei der Beschreibung der Prinzipien. Aregger & Buholzer (2002) unterscheiden die drei Dimensionen Ziel, Handlung und Diskurs.

Unter dem Stichwort *Ziel* diskutieren sie die Perspektiven, unter denen gearbeitet wird. Sie bezeichnen Didaktische Prinzipien in diesem Zusammenhang auch als „Soll-Aussagen mit Grundsatzgehalt“ (ebd., 12).

Die *Handlungsdimension* zeigt sich in der Unterrichtsgestaltung und im konkreten Handeln der Lehrpersonen und der Lernenden (ebd.).

Im Rahmen der *Diskursdimension* wird die Reflexion und allenfalls gar die Konsensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden thematisiert (ebd.).

Wöhler (1979) postuliert für Didaktische Prinzipien die Wenn-Dann-Form. Damit wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen bestimmten Bedingungskonstellationen, den „Wenn-Komponenten“ und den entsprechenden, prognostizierten Ergebnissen, den „Dann-Komponenten“ (vgl. ebd.).

Unterricht bekommt damit eine sehr stark rational-objektivierende, ja sogar technologische Ausrichtung. Auch wenn die Sichtweise, Unterricht als Ergebnis einer gewissen Zahl bewusst befolgter Wenn-Dann-Beziehungen zu sehen, ohne Zweifel etwas Verlockendes hat, so kann dieser Vorstellung nicht entsprochen werden. Unterricht als Gefüge von Wahrnehmungen und Handlungen erzielt rasch eine derart hohe Zahl möglicher Varianten, dass lineare Verknüpfungen zu kurz greifen müssen. Oder wie Schweer & Thies (2000, 59) erklären:

„Menschliche Wahrnehmungsprozesse und Handlungsentscheidungen sind komplex determiniert, Appelle an eine ‚objektive‘ Wahrnehmung und vor allem ‚objektive‘ Beurteilung sind verfehlt, da sie unmöglich sind. In jeder sozialen Situation (also auch in der Schulklasse) sind alle Interaktionspartner mit so vielen Details konfrontiert, dass eine Beachtung aller dieser Reize (im Sinne einer absoluten Informationsaufnahme und –verarbeitung) zu vollständiger Handlungsunfähigkeit führen würde“.

Für die vorliegende Arbeit, in der die Didaktischen Prinzipien des integrativen Unterrichts aus empirischem Material hergeleitet werden, kann die Suche nach Wenn-Dann-Beziehungen angesichts der angestrebten Komplexität des Datenmaterials keine sinnvolle Möglichkeit darstellen<sup>80</sup>.

Im Sinn von Wember (2000, 350f.) werden Didaktische Prinzipien verstanden als

„elementare Grundsätze, die pädagogisch begründete, ethisch und wissenschaftlich legitimierbare Handlungsorientierung bieten sollen. Sie enthalten normative Vorstellungen und kausale Annahmen und sollen in der praktischen Arbeit Sicherheit geben.“

### III. Exkurs: Lehrerkognitionen

Didaktische Prinzipien, so haben die Ausführungen gezeigt, stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Denken der Lehrpersonen. Um den Begriff wirklich erfassen zu können, ist es nötig, sich den aktuelle Forschungsstand zu den Lehrerkognitionen zu vergegenwärtigen.

Seit Ende der sechziger Jahre stiessen in der Forschung Denkprozesse und Wissensstrukturen von Lehrkräften zunehmend auf Interesse. Ob beispielsweise als Lehrerwissen („teachers' knowledge“), Lehrerüberzeugungen („teachers' belief systems“), Lehrererwartungen („teachers' expectations“) oder als Subjektive Theorien („implicit theories“): Immer ging es auch darum, neben grundlegenden Fragen zur Unterrichts- und Lehr-/Lernforschung, relevantes Wissen für die Unterrichtspraxis zu gewinnen (Dann 2000, 79).

Als grundlegende Erkenntnis aus dieser Forschung kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen im Unterricht in der Regel zielgerichtet handeln. Sie wollen bei den Schülerinnen und Schülern etwas erreichen. Zu diesem Zweck werden komplexe Situationen, die oft mehrdeutig, wandelbar und meist kaum vorhersehbar sind, fortlaufend interpretiert. Dieser Prozess geschieht auf der Basis des individuellen, professionellen Wissens, das von eigenen Erfahrungen, aber auch von überindividuellen gesellschaftlichen Wissensbeständen geprägt ist (vgl. ebd.).

Die Lehrerkognitionsforschung orientiert sich an drei zentralen Fragestellungen (Dann 1994, 168):

#### 1. Wissenserwerb

Wie wird das subjektiv-theoretische berufliche Wissen erworben, ausgebaut und entwickelt? Welche Bedingungen beeinflussen diesen Wissenserwerb? Wie lässt sich schliesslich dieses Wissen gezielt modifizieren und im Interesse einer besseren Berufspraxis vervollkommen?

Man kann davon ausgehen, dass professionelles Wissen von Lehrpersonen durch fortlaufende Sozialisationsprozesse entsteht und sich weiterentwickelt. Biographische, kulturelle und institutionelle Einflüsse prägen die Kognitionen der Lehrpersonen und diese wirken ihrerseits, über das Handeln, wieder auf die

---

<sup>80</sup> Im Zusammenhang mit ‚3. Ansatzpunkte für empirische Forschung‘ (vgl. oben) können Wenn-Dann-Komponenten innerhalb der Didaktischen Prinzipien sehr hilfreich sein und sollen von daher in keinem Fall explizit ausgeschlossen werden. Allerdings werden sie in der vorliegenden Arbeit nicht als Spezifikum für Didaktische Prinzipien gesehen.

kulturellen Bedingungen zurück (ebd.). So entstehen mit zunehmender Erfahrung immer reichhaltigere, differenziertere und komplexere Strukturen. Untersuchungen zeigen, dass gerade Lehrerexperten im Vergleich mit –novizen über „ein reichhaltigeres Wissen über Schüler und Ereignisse im Klassenzimmer besitzen“ (ebd., 172).

## 2. Wissensorganisation

Wie ist das professionelle subjektiv-theoretische Wissen von Lehrkräften im einzelnen beschaffen und organisiert? Welche Wissensarten, -formen oder Prototypen des Wissens lassen sich hier unterscheiden?

Ein quantitativ grosses Wissen nützt nichts, wenn die entsprechenden Inhalte schlecht organisiert sind und dadurch im Bedarfsfall nicht abgerufen werden können. Gemäss entsprechenden Untersuchungen lassen sich sechs Wissensbereiche voneinander unterscheiden, wobei diese Bereiche in vielfältiger Art und Weise miteinander verknüpft sind (vgl. Dann 2000; Bromme 1997).

- Der Bereich des Inhaltswissens deckt das Fachwissen des Schulfachs ab: Zentrale Problemstellungen, Struktur des Stoffs, Fakten etc. Zu diesem Bereich gehört auch das pädagogische Wissen: Wissen darüber, welche Probleme Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Stoff haben können, wie der Stoff strukturiert und am einfachsten vermittelt werden kann.
- Eine Sonderform des Inhaltswissens bildet das Curriculare Wissen. Neben dem inneren Aufbau des Stoffs, kommen hier Wissensaspekte zur Vernetzung des Stoffs mit einer allgemeinen Zielvorstellung von Schule und Unterricht und zur Beeinflussung äusserer Bedingungen (Stundenzahlen, Bezug zu anderen Fächern etc.) vor.
- Wissen über Gedächtnis und Lernprozesse, aber auch Wissen über Unterschiede der ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, geschlechtsbedingte Unterschiede, Auswirkungen des Alters oder der verschiedenen Persönlichkeiten subsumieren die Autoren unter dem Bereich Wissen über Lerner und Lernen.
- Zum Pädagogischen Wissen gehört Wissen über Unterrichtsabläufe, über Rhythmisierung, über Lehrmethoden, über Sozialformen und ähnliches.
- Das Kontextwissen umfasst die Wissensbestände über verschiedene Rahmenbedingungen. Dazu gehört das Wissen zur eigenen Schule, den Familien der Schülerinnen und Schüler, der Region etc.
- Als sechster und letzter Bereich bestimmt die Lehrerkognitionsforschung das Wissen über die eigene Person. Hierzu gehört das Bewusstsein über die eigenen Werte und Ziele, Eigenschaften, Stärken und Schwächen, kurz: der eigenen Persönlichkeit.

Mit diesen sechs Wissensbereichen ist eine strukturelle Unterscheidung des professionellen Wissens gemacht. Sie bilden gewissermassen die Basis für Unterrichtshandeln. Bezogen auf eine konkrete Situation macht die Lehrperson einen Handlungsentwurf, bzw. verändert einen bestehenden. Dies geschieht durch Verknüpfung verschiedener Wissensselemente aus diesen Wissensbereichen (Dann 2000). Dabei sind neben der strukturellen Unterscheidung auch zwei Funktionen der Anwendung zu unterscheiden: das Funktions- und das Herstellungswissen (vgl. Laucken 1982).

### 3. Wissensanwendung

Wie wird das subjektiv-theoretische Lehrerwissen in der alltäglichen Berufspraxis konkret angewendet und eingesetzt? Welche Bedingungen beeinflussen diese Wissensanwendung?

Das Funktionswissen wird von Lehrpersonen verwendet, um mögliche Ursachen, Bedingungen oder Funktionen im Unterricht zu erklären oder auch zu rechtfertigen. Dann (1994) schreibt dem Funktionswissen einen hohen Anteil an deklarativem Wissen, also Wissen über Sachverhalte, zu. Das Funktionswissen wird von Lehrpersonen sehr bewusst und gezielt eingesetzt. Diese Wissensbestände sind damit relativ leicht verbalisierbar und damit zugänglich. (vgl. ebd.; Dann 1994).

Mit Herstellungs- oder Handlungswissen wird das Wissen darüber bezeichnet, was in konkreten Situationen getan werden muss, um ein spezifisches Ziel zu erreichen (Dann 1994). Im Gegensatz zum Funktionswissen setzt sich Herstellungswissen primär aus prozeduralen Wissensanteilen zusammen, die die Grundlagen für die Ausführung von Fertigkeiten bilden. Diese sind lediglich zu einem Teil, bzw. nur unter bestimmten Umständen dem Bewusstsein zugänglich. Wenn sie aber erschlossen werden können, so lassen sich signifikante Zusammenhänge zum systematisch beobachteten Verhalten der Lehrkräfte in entsprechenden Unterrichtssituationen nachweisen (vgl. Dann & Humpert 1987; Dann 1990; Dann & Krause 1988; Wahl, Schlee, Krauth & Mureck 1983). Untersuchungen lassen den Schluss zu, „dass Subjektive Theorien tatsächlich zur Handlungssteuerung herangezogen werden, dass sie nicht lediglich ein Begleitphänomen des Handelns, sondern dass sie eine Wissensbasis des Handelns darstellen“ (Dann 1994, 172). Einschränkend kann gesagt werden, dass sich dieser Zusammenhang bspw. dann nicht mehr nachweisen lässt, wenn Lehrpersonen sich besonders stark ärgern. Starke negative Emotionen können professionelles erzieherisches Handeln verhindern und zu impulsivem Handeln verleiten.

*„Lehrkräfte, die mit Konfliktsituationen besser zurechtkommen, handeln in grösserer Übereinstimmung mit ihrer Subjektiven Theorie, sie weisen weniger stark davon ab, sind weniger sprunghaft in ihren Massnahmen und damit für die Schüler wohl auch besser vorhersehbar. Dazu passt recht gut, dass sie sich in der aktuellen Störungssituation über ihre Handlungsziele stärker im klaren sind“ (ebd., 173)*

Abschliessend lassen sich aus der Lehrerkognitionsforschung folgende Konsequenzen für das Bildungssystem festhalten (vgl. ebd.; Dick 1994; Marland 1995):

Durch die Anerkennung der Lehrkräfte als mehr oder weniger weit fortgeschrittene Experten für den eigenen Unterricht, werden diese nicht mehr lediglich als potentielle Nutzer oder Ignoranten von Unterrichtswissen und –technologien gesehen, sondern übernehmen eingebunden in die Unterrichtsforschung eine aktive Rolle bei der Entwicklung von professionellem Handlungswissen.

Sich der eigenen Subjektiven Theorien bewusst zu werden, heisst, sie zu explizieren und damit der Diskussion, bspw. im Rahmen kollegialer Praxisberatungen, zugänglich zu machen. So kann die Qualität der beruflichen Praxis verbessert

werden, was positive Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat. Unterrichtsentwicklung bekommt damit eine Ausrichtung von der Basis her und nicht als Verordnung von übergeordneten Stellen.

Für die Lehrerbildung ergibt sich die Auflage, bereits angehenden (Jung-) Lehrpersonen die eigenen Überzeugungen, Einstellungen und ihr eigenes Rollenbild bewusst zu machen und zu reflektieren. Dadurch wird es ihnen möglich, die kognitive Basis ihres Tuns zu klären und problematische Aspekte dieser Basis leichter zu erkennen.

Entsprechend gilt dieser Punkt auch für die Lehrerweiterbildung.

Durch die Auseinandersetzung mit Subjektiven Theorien ist es möglich, die spezialisierte Wissensbasis des Lehrerberufs und davon abgeleitete Handlungsstrategien, Lehrmethoden und –fertigkeiten auf der Ebene institutioneller und gesellschaftlicher Entwicklung Schritt für Schritt zu entwickeln. Damit ist eine wichtige Grundlage für die Professionalisierung des Lehrerberufs geschaffen.

## 5.2 Didaktische Modelle

Wie bereits gezeigt, erfüllen Didaktische Prinzipien ihre Funktion an den Übergängen zwischen den Ebenen der Praxis, der Methodik und der Didaktik und nehmen damit für die Modellentwicklung eine Hilfsfunktion ein. Im Folgenden wird näher auf die Funktion eines didaktischen Modells eingegangen und es wird zu zeigen sein, wie die Didaktischen Prinzipien für ein solches Modell fruchtbar gemacht werden können.

In Architektur und Technik ist der Modellbegriff sehr geläufig und es ist dort spartenspezifisch relativ einfach, Form und Funktion eines Modells zu bestimmen. Generell wird unter Modell, hergeleitet vom lateinischen *modulus*, ein Muster oder ein Vorbild verstanden (Dudenredaktion 2001).

In den Sozialwissenschaften wird unter einem Modell ein wissenschaftliches Theoriegebäude verstanden, das der Analyse und Entwicklung sozialwissenschaftlicher Zusammenhänge dient (vgl. Jank & Meyer 2002; Blankertz 1975).

Für die Didaktik formulieren Jank & Meyer (2002, 35) folgende Definition:

1. Ein allgemeindidaktisches Modell ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen.
2. Ein allgemeindidaktisches Modell stellt den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären.
3. Ein allgemeindidaktisches Modell wird in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftlichen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet.

Aufgrund dieser Definition lässt sich wiederum die stark praxeologische Ausrichtung der Didaktik feststellen. Per Definition wird der Anspruch erhoben, dass didaktische Modelle didaktisches Handeln modellieren. Daraus lässt sich eine direkte Handlungsorientierung ableiten: Praktikerinnen und Praktikern sollen für die Analyse, die Planung und die Auswertung von Lehr-Lernprozessen Hilfestellungen geboten werden.

Daneben lassen sich zwei weitere Funktionen bestimmen (vgl. Jank & Meyer 2002; Kiper 2001): Einerseits wird durch die Reduktion von Komplexität Übersicht und

Ordnung geschaffen. Andererseits helfen Didaktische Modelle, relevante Fragestellungen für Forschung und Entwicklung von Unterricht zu formulieren.

Gerade die handlungsorientierende Funktion ist in der wissenschaftlichen Diskussion nicht unumstritten und hat mit der grundlegenden Fragestellung zu tun, wie weit sich Wissenschaft für den Alltag instrumentalisieren lassen soll.

Auf dem Hintergrund gemachter Ausführungen zur Didaktik dürfte klar sein, dass es Ziel dieser Arbeit ist, Handlungsorientierung zu bieten. Ein didaktisches Modell des integrativen Unterrichts soll in Zusammenarbeit mit der Praxis entstehen und im Gegenzug dieser Möglichkeiten für die eigene Arbeit bieten. Diese Funktion soll durch den Einbezug der Didaktischen Prinzipien (vgl. oben) in die Modellbildung erreicht werden. Den Didaktischen Prinzipien kommt damit eine Scharnierfunktion zwischen Theorie und Praxis zu, was für mich auf der einen Seite bedeutet, dass diese eine Sprache finden müssen, die sich an der Sprache der Praktikerinnen und Praktiker orientiert und damit gewisse geringfügige Abstriche, vor allem bezüglich begrifflicher Trennschärfe, bewusst in Kauf genommen werden. Auf der anderen Seite bedeutet das aber auch, dass zwischen den Didaktischen Prinzipien und den theoretisch fundierten Elementen eines Didaktischen Modells ein Bezug hergestellt werden muss.

Ich habe eingangs bereits erläutert, dass den Didaktischen Prinzipien eine wichtige Funktion an den Übergängen zwischen der Ebene der Praxis, der Ebene der Methodik und der Ebene der Didaktik zukommt. Didaktische Prinzipien gestalten Übergänge. Entsprechend sehe ich die Funktion Didaktischer Prinzipien innerhalb eines Didaktischen Modells. Sie geben dem Spannungsfeld, das sich zwischen trennscharf formulierten Begriffen unweigerlich ergibt, eine Gestalt. Sie sind geeignet, Übergänge zu thematisieren und gleichzeitig aufzuzeigen, wie die Praxis didaktische und methodische Aussagen und Handlungen herleitet.

### **5.3 Zusammenfassung**

Ziel dieser Arbeit ist es, auf der Grundlage sowohl einer vertieften theoretischen Auseinandersetzung, wie auch einer empirischen Untersuchung ein Modell zur Didaktik des integrativen Unterrichts zu entwickeln. Aus diesem Modell sollen Schlussfolgerungen abgeleitet werden zum professionellen Handeln im integrativen Unterricht, für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und für die Forschung im Feld der Didaktik im integrativen Unterricht.

Abb. 5.3 verdeutlicht die Forschungszusammenhänge in einer Art ‚Forschungslandkarte‘.

Wir erkennen hier den Teil der Theorie, der die Ausführungen zur Integration und zum Unterrichten umfasst (vgl. Kap. 3 und 4), und der Teil der Empirie, der zum Ziel hat, Erfahrungswissen verwertbar zu machen. Eine zentrale Bedeutung kommt dabei den didaktischen Prinzipien der Lehrpersonen zu. Sie beschreiben die Übergänge von didaktischen und methodischen Überlegungen in die Praxis und beeinflussen diese maßgeblich.

Die beiden Teile werden in einem Modell zur Didaktik im integrativen Unterricht verdichtet und aus diesem Modell werden die genannten Schlussfolgerungen abgeleitet.

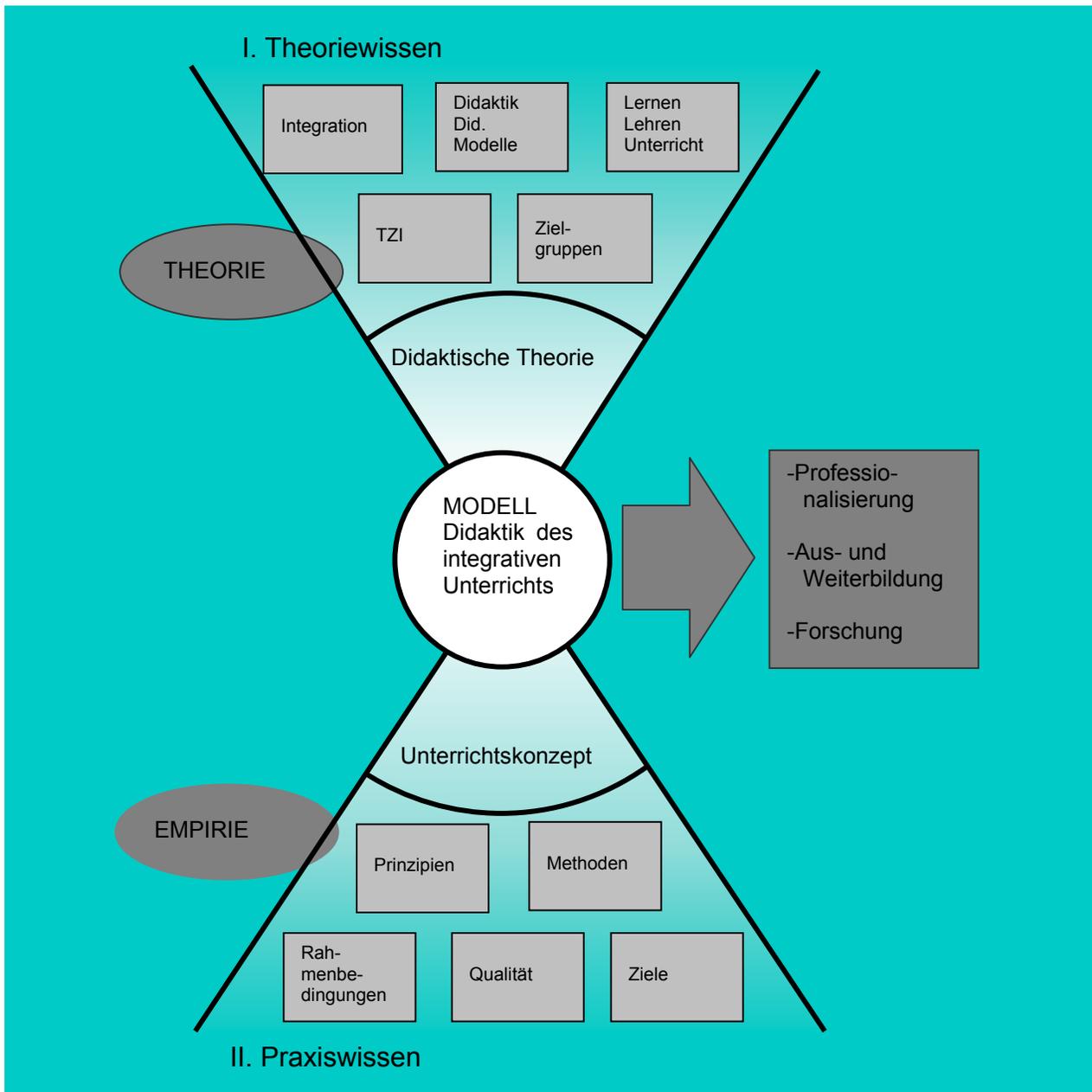


Abb. 5.3: Überblick über Forschungsprozess und –ziele.

## 6. Methoden

**Wissenschaftliches Arbeiten verlangt eine hohe Transparenz über den Prozess der Erkenntnisgewinnung. Insbesondere die Ergebnisse empirischer Untersuchungen können nur adäquat beurteilt werden, wenn der methodische Hintergrund, auf dem der Prozess der Datengewinnung, –aufbereitung und –auswertung ausreichend klar ist. In diesem Kapitel geht es darum, die vorliegende Studie wissenschaftlich zu positionieren, sowie die eingesetzten methodischen Instrumente vorzustellen, wie auch deren Auswahl zu begründen. Insbesondere gehört es an dieser Stelle auch dazu, die Qualitätsmerkmale zu bestimmen und damit eine Grundlage für die Selbstbeurteilung der Arbeit zu definieren.**

### 6.1 Wissenschaftliche Positionierung

Wie sich an der Fragestellung unschwer erkennen lässt, ist die vorliegende Arbeit einerseits der Didaktik und auf der anderen Seite der Sonderpädagogik zuzurechnen.

Die *Didaktik* ist in dem Masse bestimmend, dass die Erkenntnisse den Verwertungszusammenhang in der Analyse, der Planung und der Durchführung von Unterricht haben sollen. Ziel ist es also, Lehrpersonen, die integrativ unterrichten oder sich auf integrativen Unterricht vorbereiten, aufbereitete Erkenntnisse zu vermitteln, die für die eigene Unterrichtstätigkeit Unterstützung bieten.

Fachlich in der *Sonderpädagogik* sind die Aspekte zu verorten, bei denen es um Menschen mit individuellen Beeinträchtigungen, bzw. Behinderungen geht. In der Auseinandersetzung mit diesen Menschen spielen soziale Aspekte genauso eine Rolle wie psychologische oder philosophische.

Beiden Fächern gemeinsam ist der enge Bezug zu den Nachbardisziplinen, wie bspw. der Soziologie, der Psychologie und ganz besonders natürlich der Pädagogik<sup>81</sup>. Wenn es darum geht, innerhalb dieser Disziplinen Beziehungen von zwei oder mehr Individuen zu erfassen und zu deuten, dann bedienen sie sich der Methoden der empirischen<sup>82</sup> Sozialforschung. Die Diskussion innerhalb der Sozialforschung war lange Jahre von der Auseinandersetzung zweier unterschiedlicher Richtungen geprägt, einerseits von der quantitativ-normativen Richtung und auf der anderen Seite von der qualitativ-interpretativen Richtung<sup>83</sup>. Obwohl es bis anhin nicht gelungen ist, diese beiden Richtungen definitorisch eindeutig gegeneinander abzugrenzen (Mayring 2001), entbrannte zwischen diesen beiden Richtungen ein Glaubensstreit um die ‚richtige Forschung‘ der zeitweise jeglichen bezug zur Sache zu verlieren drohte (vgl. Mayring 1993; Kardorff 1991).

---

<sup>81</sup> Zur Beziehung zu Nachbarwissenschaften vgl. für die Didaktik Kron (1994) oder für die Sonderpädagogik Gröschke (1999).

<sup>82</sup> empirisch=auf Erfahrung basierend

<sup>83</sup> Zum Vergleich der beiden Richtungen vgl. z.B. Hintermeier (1994).

## 6.2 Integrierte Sozialforschung<sup>84</sup>

Ich werde nun in einem Resumee die Hauptkritikpunkte der qualitativen an der quantitativen Sozialforschung zusammenfassen, um dann festzuhalten, was denn der Gewinn einer Integration qualitativer und quantitativer Forschung sein könnte und auf welcher Basis eine solche Integration stattfinden müsste.

Wenn man die Diskussion um die Charakteristiken qualitativer und quantitativer Methoden analysiert (vgl. Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolf 1991; Mayring 1993; König & Zedler 2002; Sozialforschung 1994; Lamnek, 1993; Baacke 1991), so lassen sich vier Dimensionen feststellen, auf denen die beiden Richtungen unterschiedliche Positionen einnehmen:

### 1. Dimension zwischen Regel und Möglichkeit

Wir können uns einem sozialen Forschungsfeld mit der Absicht nähern, gewisse Ausprägungen menschlichen Handelns als Regeln zu erkennen. Für diese Aufgabe brauchen wir Werkzeuge, die uns zuerst einmal erkennen lassen, welche Gesetzmässigkeiten in Beziehungen überhaupt vorkommen könnten. Manchmal liegen diese Zusammenhänge auf der Hand, z.B. wenn ein Kind weint, weil es von einem Spielkameraden geschlagen wurde. Oftmals sind die Zusammenhänge aber auch nicht so offensichtlich oder wir fragen uns, ob ein Ereignis B, das auf ein Ereignis A folgt, überhaupt mit diesem in einem Zusammenhang steht. Mit dieser Problematik haben wir es bspw. zu tun, wenn wir uns fragen, ob sich bei Kindern die Pflege von Haustieren positiv auf ihr Sozialverhalten auswirkt.

Ist ein solcher Verdacht, mehr ist es im Moment noch nicht, einmal formuliert und lässt er sich auch mit einiger Plausibilität begründen, dann vergleichen wir die Abhängigkeit der beiden Variablen in einem gewissen Zeitrahmen.

Eine Regel basiert also auf einem statistischen Zusammenhang zwischen A und B.

Es geht in dieser Art von Forschung um das Schliessen gewisser Zusammenhänge – entsprechend ‚geschlossen‘ sind auch die Methoden. Um einen Zusammenhang verbindlich feststellen zu können, muss ich den Ablauf vor Beginn der Untersuchung abschliessend festlegen, damit ich vom ersten bis zum letzten Fall weiss, ob ich ein Ereignis als Datum aufnehme.

Nähere ich mich dem Feld aber mit der Absicht, die möglichen Ausformungen bestimmter Ereignisse festzustellen, muss ich mich dem Feld ‚offen‘ nähern. Wenn ich bspw. wissen möchte, welche Strategien Schüler anwenden, um bestehende Freundschaften zu pflegen, dann gibt es da wahrscheinlich keine Regel, sondern eher eine gewisse Bandbreite möglicher Verhaltensweisen.

Methodisch gesehen geht es also nicht darum, möglichst rasch einen Zusammenhang zu beweisen, sondern es wird versucht, eine stimmige theoretische Strukturierung durch das Forschungssubjekt selbst herausbilden zu lassen. Da man annehmen muss, dass diese sich wieder verändert (ein Unterstufenschüler wird seine Freundschaften wahrscheinlich nicht an wilden Partys pflegen), kann die Untersuchung auch nur vorläufig abgeschlossen werden (Lamnek 1995).

<sup>84</sup> Der Begriff Integrierte Sozialforschung wird in Anlehnung an Mayring (2001) gewählt, der die Überwindung des Paradigmenstreits und eine Integration der beiden Richtungen fordert.

Dieser Absicht kommen Methoden entgegen, die nicht zum Vornherein aus der Theorie Hypothesen ableiten, um diese zu prüfen. Vielmehr werden Hypothesen auf der Grundlage der erhobenen Daten entwickelt.

## **2. Dimension zwischen Zustand und Entwicklung**

In einer Untersuchung kann es auch darum gehen, soziale Begebenheiten in einer Momentaufnahme abzubilden. Ein klassisches Beispiel sind Befragungen vor Abstimmungen. Es wird mit einem bestimmten Verfahren ein momentaner Zustand einer gewissen Population festgestellt. Dieser ist statisch. Sogar wenn die befragte Person sich nur wenige Minuten später anders entscheidet, so wird sie in der Statistik unter der gegebenen Auskunft geführt. Der Forscherin oder dem Forscher ist das egal. Wiederum geht es darum, ein bestimmtes Verfahren von der ersten bis zur letzten Anwendung gleich anzuwenden.

Anders verhält es sich, wenn ich etwas über die Entwicklung herausfinden möchte. Wie kam eine bestimmte Person zur Entscheidung, am nächsten Sonntag JA zu stimmen? Welche Beobachtungen, Erlebnisse, Fakten etc. beeinflussten den Meinungsbildungsprozess?

Die Person wird als einzige Expertin ihrer Lebenswirklichkeit wahrgenommen.

Im Forschungsprozess kommt es zu einer teilweisen Identifikation mit der befragten Person, als einzige geeignete Basis für eine umfassende Erkenntnis der sozialen Realität (Hintermeier 1994). Soziale Wirklichkeit wird im Dialog rekonstruiert, was in einem verstehenden Nachvollziehen durch die Forscherin oder den Forscher geschieht.

## **3. Dimension zwischen Indiz und Struktur**

Diese Dimension ist mit den oben genannten eng verknüpft oder lässt sie sogar aus ihnen ableiten.

Um einen persönlichen Erkenntnisgewinn herstellen zu können, muss ich einzelne Erkenntnisse miteinander vernetzen. Das kann bspw. geschehen, indem ich einzelne Indizien miteinander kombiniere: Statische, unverrückbare Anhaltspunkte werden miteinander zu einer Indizienkette verknüpft, analog zu einer Fallbearbeitung in einem Krimi. Diese Netze können den eigenen Abstraktionsgrad nicht übersteigen: Ich kann aufgrund von zwei Abstimmungsergebnissen nicht auf das dritte schließen. Aber der Vorteil solcher Indizienketten ist, dass irgendjemand, die oder der mit den entsprechenden Verfahren vertraut ist, relativ exakt bestimmte Wahrscheinlichkeiten berechnen kann.

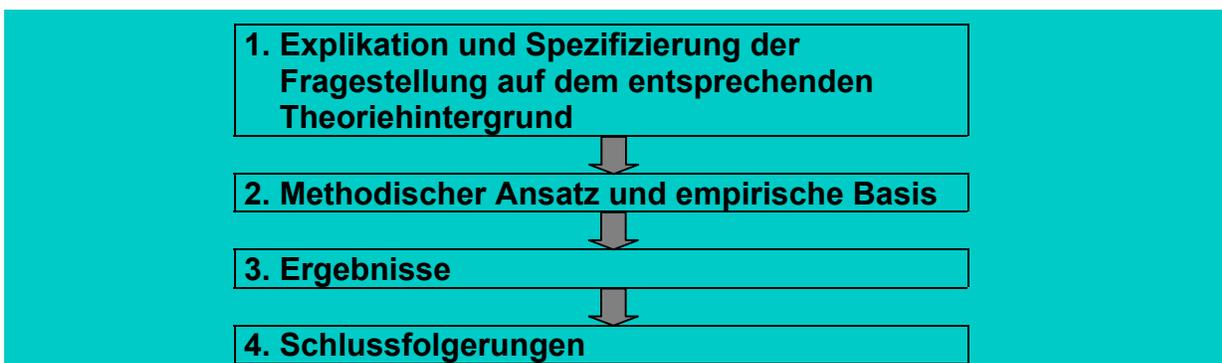
Auf der anderen Seite dieser Dimension haben wir es mit sehr komplexen Strukturen zu tun: Im Laufe des Verstehensprozesses, dem sich die Forscherin oder der Forscher aussetzt, entwickelt sich eine ganzheitliche Wahrnehmung, die durchaus auch sehr sinnliche Momente aufweisen kann: Ein Bild, ein Gefühl im Bauch, ein Ton etc. Ein tiefes Verständnis hängt mit dem Gefühl zusammen, etwas erkannt zu haben, das über das Gesagte hinausgeht. Die einzige Möglichkeit, dieses Verständnis im Forschungsprozess fruchtbar zu machen, ist, die eigenen Wahrnehmungen der befragten Person ‚zurückzuspiegeln‘. Erhaltene Daten werden ständig wieder in den Forschungsablauf eingebracht. Das kann bedingen, dass Forschungsinstrumente oder –verfahren ganz individuell ans jeweilige Forschungsfeld angepasst werden müssen (Hintermeier 1994).

#### 4. Dimension zwischen Objektivität und Intersubjektivität

Forschung hat den Anspruch, allgemeingültige Aussagen oder zumindest Aussagen mit einer gewissen Reichweite zu machen. Das kann sie nur, wenn gewisse Gütekriterien eingehalten werden. Der qualitativen und der quantitativen Forschungsrichtung ist es wichtig, die Beliebigkeit möglichst klein zu halten.

Wenn ich, bspw. einem Kritischen Rationalismus von Popper verpflichtet, von einer Wirklichkeit ausgehe, die es zu erfassen gilt, dann lässt sich Beliebigkeit relativ einfach feststellen: Solange es niemandem gelingt, eine nach sorgfältiger Durchführung anerkannter Methoden verifizierte (Hypo-)These oder gar Theorie zu widerlegen, ist diese gültig. Es gilt das Gütekriterium der Objektivität. Als ‚anerkannt‘ gilt eine Methode, wenn sie sich streng an den Fakten und Daten orientiert.

Geht man im Gegensatz dazu von einer sozial ‚gemachten‘ Realität aus, können Aussagen nur in direkter Verbindung mit einem Subjekt ihre Gültigkeit erlangen. Um die angestrebte Reduktion der Beliebigkeit trotzdem erreichen zu können, gilt das Prinzip der Explikation: Der gesamte Forschungsablauf wird offen gelegt und dadurch transparent gemacht. Damit wird der Forschungsprozess als Ganzes – und nicht lediglich die Ergebnisse – zum Inhalt des Diskurses, der mit anderen Forscherinnen und Forschern, aber auch mit den Beforschten geführt wird (Hintermeier 1994). Beliebigkeit gilt damit als (weitestgehend) überwunden, wenn die Erklärungen und Begründungen zu den einzelnen Forschungsschritten kollektiv akzeptiert werden (Mayring 1993).



Tab. 6.1: Ablaufmodell integrierter Sozialforschung (in Anlehnung an Mayring 2001, 28).

Mayring (2001, 3) zeigt, gestützt auf Buer und von Saldern auf, dass der Paradigmenstreit in der Zwischenzeit der Einsicht gewichen ist, dass qualitative und quantitative Verfahren ihre je eigenen Stärken haben und nicht mehr in einer „unsinnigen Dichotomie“ (ebd.) gesehen werden dürfen. Vielmehr seien der Gegenstand und die Fragestellung ins Zentrum der Überlegungen zu stellen und dann zu klären, welche Methoden angemessen sind. Dazu ist es nötig, das Denken in ‚Schulen‘ zu überwinden um zu einer gegenstandsadäquaten Methodik zu kommen, die Mayring in einer Kombination und Integration<sup>85</sup> qualitativer und quantitativer Strategien sieht (ebd.). „Eine wirkliche Integration qualitativer und quantitativer Analyse und damit eine

<sup>85</sup> Mayring unterscheidet die beiden Begriffe Kombination und Integration in seinem Artikel nicht explizit. Aus dem Kontext kann geschlossen werden, dass er mit *Kombination* die Verwendung von qualitativen Verfahren *neben* quantitativen bezeichnet. Mit *Integration* bezeichnet er den Versuch, die forschungsstrategischen Grundlagen (z.B. Phasen des Forschungsprozesses) so zu entwickeln, bzw. anzupassen, dass sie sowohl Rahmen für qualitative, wie auch quantitative Forschungsmethoden bieten (vgl. Mayring 2001).

Überwindung der oft kritisierten Gegenüberstellung gelingt uns aber nur, wenn wir für beide Forschungstraditionen eine gemeinsame Forschungslogik formulieren“ (ebd., 26). Herzstück dieser gemeinsamen Forschungslogik stellt ein gemeinsames Ablaufmodell dar (vgl. Abb. 6.1). Dieses wurde in Anlehnung an Mayring (ebd., 28) so angepasst, dass es dem vorliegenden Gegenstandsbereich und der Fragestellung entspricht.

### **1. Explikation und Spezifizierung der Fragestellung auf dem entsprechenden Theoried Hintergrund<sup>86</sup>**

In einem ersten Schritt gilt es, die Fragestellung zu entwickeln und ihre Relevanz aufzuzeigen. Im Gegensatz zu Mayring (2001) trenne ich die Fragestellung und den Theoried Hintergrund nicht voneinander ab: Wie ich im ersten Teil zeigen konnte, ergibt sich die Fragestellung aus einem Zusammenspiel aus den Gegenstandsbereichen Integration und Unterricht und entfaltet ihre Relevanz eben genau aus dem jeweiligen Theoried Hintergrund, bzw. Forschungsstand: Sowohl Integration, wie auch Unterricht sind zwei Bereiche, die relativ gut erforscht sind. Die Relevanz ergibt sich aus der Kombination dieser beiden Bereiche und der damit verbundenen dürftigen Forschungslage.

Der erste Schritt wurde für diese Arbeit bereits eingelöst durch die Spezifizierung des Gegenstands und die Ausführungen zum entsprechenden Stand der Forschung, wie auch durch die Explikation der Fragestellung in Kapitel 5.

### **2. Methodischer Ansatz und empirische Basis<sup>87</sup>**

In einem zweiten Schritt geht es nun darum, die Methoden der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung zu definieren. Diese Entscheide müssen in engem Zusammenhang zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen und der empirischen Basis gesehen werden. Im Gegensatz zu Mayring (vgl. ebd.) gehe ich dabei von einer wechselseitigen Bedingtheit und nicht von einem Nacheinander aus: Mehr Ressourcen erlauben aufwändigere Verfahren und grössere Stichproben. Eine grosse Grundgesamtheit (z.B. alle Zeitungsleser der Deutschschweiz) erlaubt eine breitere empirische Basis als eine kleine Grundgesamtheit (z.B. alle Herald-Tribune-Leser der Deutschschweiz). Entsprechend sind die Methoden anzupassen.

Ich werde nachfolgend die getroffenen methodischen Entscheide darlegen und begründen (vgl. unten).

### **3. Ergebnisse**

Dieser Schritt umfasst die Darstellung der Ergebnisse und deren Rückbezug auf die Fragestellung (vgl. Teil 3).

---

<sup>86</sup> Mayring unterscheidet zwischen der *Explikation und Spezifizierung der Fragestellung* und der *Explikation des Theoried Hintergrunds* als zwei aufeinanderfolgende Schritte (vgl. Mayring 2001).

<sup>87</sup> Auch hier unterscheidet Mayring zwischen der empirischen Basis und dem, davon abhängigen, methodischen Ansatz (vgl. Mayring 2001).

#### **4. Schlussfolgerungen**

Abgeschlossen wird die Forschung mit der Beurteilung der Relevanz der Ergebnisse. Hier wird auch die Frage nach den Gütekriterien der Forschungsarbeit wichtig: In einer kritischen Reflexion des gesamten Prozesses wird dieser bilanzierend ins Auge gefasst und allenfalls werden forschungsmethodisch bedingte Einschränkungen formuliert. Dieser Schritt schliesst mit einer Einschätzung der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.

Eines sei noch einmal in aller Deutlichkeit festgehalten: Wenn wir von integrierender Sozialforschung sprechen, um die „unsinnige Dichotomie“ (ebd., 3) nicht noch einmal zu bemühen, dann geht es nicht darum, Forschungsmethoden aus der qualitativen und Forschungsmethoden aus der quantitativen Tradition zwingend miteinander zu kombinieren. Vielmehr gilt es, eine methodische Offenheit zu entwickeln, die im Dienste der Fragestellung steht und dem Gegenstand bestmöglich gerecht wird. Etwas salopp zusammengefasst kann man sagen: Erlaubt ist, was 1.) Erkenntnis generiert und 2.) den wissenschaftlichen Gütekriterien (vgl. unten) genügt.

### **6.3 Methodischer Ansatz und empirische Basis**

Um den methodischen Ansatz für die Forschungsarbeit bestimmen zu können, bedarf es einer gründlichen Einschätzung der Fragestellung und der zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Ich beginne mit einer Einschätzung entlang der genannten vier Dimensionen.

#### **1. Dimension zwischen Regel und Möglichkeit**

Die Fragestellung impliziert eine Orientierung an den Möglichkeiten: Ich will in Erfahrung bringen, welche unterschiedlichen Ansichten und Prinzipien sich im erfolgreichen integrativen Unterricht feststellen lassen. Auf Grund der Spezifikation des Gegenstands kann davon ausgegangen werden, dass es eine gewisse Bandbreite an Möglichkeiten gibt, guten Unterricht zu machen – aber nicht beliebig viele (vgl. Weinert & Helmke 1997). Entsprechend kann daraus geschlossen werden, dass auch die Gestaltung des erfolgreichen integrativen Unterrichts verschiedene Konkretisierungen erlaubt. Ziel ist es, das didaktische Repertoire erfolgreicher Lehrkräfte abzubilden.

Kausalzusammenhänge lassen sich diesbezüglich nicht erwarten.

Der methodische Ansatz muss es erlauben, frei<sup>88</sup> Möglichkeiten didaktischen Denkens und Handelns zu formulieren. Die verschiedenen Möglichkeiten müssen miteinander vergleich- und kombinierbar sein.

#### **2. Dimension zwischen Zustand und Entwicklung**

Die Fragestellung orientiert sich gleichzeitig an Zustand und Entwicklung: Einerseits geht es um die aktuelle Realisation von integrativen Unterricht. Der Forschungsgegenstand ‚integrativer Unterricht‘ hat einen Zustand erreicht, der als erfolgreich festgestellt werden kann. Gleichzeitig lässt sich professionelles didaktisches Handeln nur als Ergebnis einer Entwicklung verstehen. Lehrerinnen und Lehrer haben

---

<sup>88</sup> ‚Frei‘ wird in diesem Zusammenhang so verstanden, dass durch das Forschungssetting keine Möglichkeiten ausgeschlossen, bzw. suggestiv vorgegeben werden.

durch ihre Ausbildung und ihre Erfahrungen im Kontext Schule ein bestimmtes (didaktisches) Denken und Handeln entwickelt.

Der methodische Ansatz muss also geeignet sein, das aktuelle, handlungsrelevante didaktische Wissen zu erheben und dieses in seiner Entstehungsgeschichte zu reflektieren.

### **3. Dimension zwischen Indiz und Struktur**

Die Fragestellung orientiert sich an einer (noch zu beschreibenden) Struktur, die sich auf verschiedenen Abstraktionsebenen manifestiert. Es geht um Normen, Haltungen, Wissen, Handeln etc.

Der methodische Ansatz muss also die Möglichkeit bieten, auf verschiedensten Ebenen Daten zu erheben, die systematisch einerseits auf eine persönliche Struktur einzelner Lehrpersonen und andererseits auf eine gemeinsame Struktur bezogen werden können.

### **4. Dimension zwischen Objektivität und Intersubjektivität**

Die Fragestellung impliziert bereits meine persönliche Haltung: Es geht darum, ‚sozial gemachte Realität‘ zu erfassen und darzustellen. Es geht darum, die Struktur eines Gegenstands abzubilden, wie sie von einer gewissen Gruppe von Personen gemacht wurde und wird. Mich interessieren Lehrpersonen, die hochstehenden integrativen Unterricht praktizieren und ihre Sicht auf diesen Unterricht. Diese Sicht kann als ihre nur richtig sein – und kann nur als ihre richtig sein. Es geht also nicht um eine endgültig-konstruierte Wahrheit, sondern um eine persönlich-konstruierte Wahrheit, die für andere mehr oder weniger richtig ist, aber anregend, vielleicht sogar wegweisend.

Für den methodischen Ansatz bedeutet das, dass es möglich sein muss, den befragten Personen möglichst viel Freiraum zu geben, um die eigenen Gedanken zu entwickeln und zu reflektieren. Die Ergebnisse und Interpretationen müssen dem Diskurs mit den Beforschten und dem wissenschaftlichen Diskurs ausgesetzt werden, was eine lückenlose Dokumentation des Forschungsablaufs und der Ergebnisse bedingt.

### **5. Ressourcen**

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem persönlichen Dissertationsprojekt des Autors, das an die Forschungsaktivitäten des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Zürich<sup>89</sup> angegliedert ist.

Die verfügbaren Ressourcen bestehen primär aus den persönlichen Möglichkeiten des Doktoranden und zu einem Teil aus zur Verfügung stehender Zeit für Forschungsaktivitäten durch die Anstellung als Assistent am Institut für Sonderpädagogik.

Finanzielle Aufwendungen sind durch den Doktoranden sicherzustellen.

Die Ressourcen wurden bereits in der Planung des Forschungsprojekts und in der Formulierung der Fragestellung berücksichtigt.

Die aufgeführten Aspekte wurden in die Planung des methodischen Ansatzes einbezogen.

---

<sup>89</sup> Studienbereich I bei Prof. Dr. Wilfried Schley

## 6.4 Methode der Datenerhebung

Um zu Daten zu kommen, die als Grundlage für die Bearbeitung der Fragestellung dienen können, ist zuerst ein geeignetes Instrument zur Datenerhebung auszuwählen. Unter Erwägung der aufgeführten Punkte entschied ich mich für eine Befragung in Form eines Leitfadeninterviews<sup>90</sup>.

Die hohe Orientierung der Fragestellung an subjektiven Bedeutungszuschreibungen stützen diese Wahl. „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 1993, 45).

### 6.4.1 Leitfadeninterview

Mit dem Leitfadeninterview wählte ich das Gespräch als methodischen Zugang. Interviews orientieren sich in ihrer Form durchaus an alltäglichen Gesprächen: (mindestens) zwei Menschen treffen aufeinander, um gegenseitig Mitteilungen auszutauschen. Ein solches Gespräch bekommt seine Form erst durch den Kontext und durch nicht-verbale Äusserungen, wie Gesten oder Mimik der Gesprächspartner (Atteslander 1995).

Die Befragung, als eine spezifizierbare Teilmenge von Gesprächen, ist geprägt durch die Situation, dass eine der mindestens zwei Personen einen Informationsnotstand aufweist. Sie muss oder will etwas wissen, und hofft, diese Informationen von einem ausgewählten Gegenüber zu erhalten. Eine Befragung hat also eine gewisse Zielgerichtetheit: Eine Person stellt Fragen, um Antworten auf diese Frage zu bekommen (ebd.). Dabei kann sich die Fragestellung durch die eintreffenden Antworten verändern.

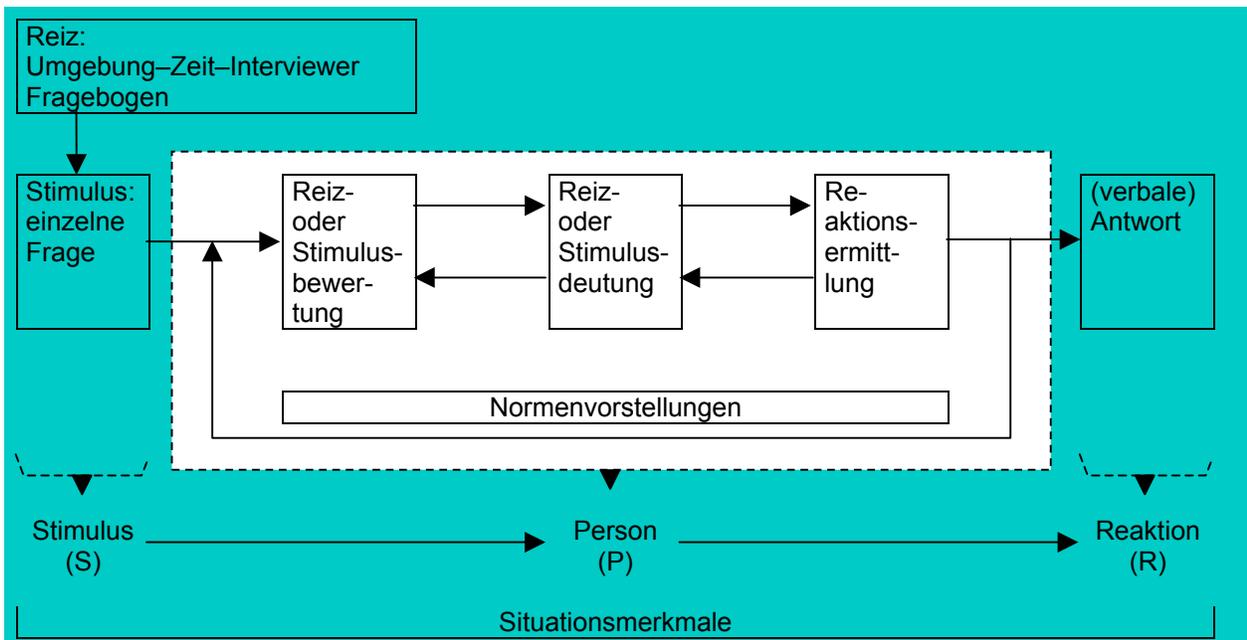
Nach Atteslander (ebd.) unterscheidet sich die sozialwissenschaftliche von der alltäglichen oder der professionellen Befragung, wie sie bspw. von einem Arzt oder einem Richter durchgeführt wird, ganz entscheidend in der theoriegeleiteten Kontrolle.

Im Gegensatz zu Autorinnen und Autoren, die davon ausgehen, dass bei Befragungen durch bestimmte Fragen direkte und zwingende Reaktionen ausgelöst werden (vgl. ebd.), gehe ich von einem Verarbeitungsmodell aus: Mit einem Stimulus wird die oder der Befragte angeregt, eine Reaktion zu zeigen (Antwort zu formulieren, Stirn zu runzeln etc.). Wie diese ausfällt, hängt primär von den Verarbeitungsprozessen der Person ab. Neben der Frage oder Teilen der Frage löst auch die Situation gewisse Assoziationen aus, die in die Reaktion einfließen. Atteslander (ebd., 128) hat diese Mechanismen in einer Abbildung schematisch dargestellt (vgl. Abb. 6.2). Eine bestimmte Frage führt bei einer Person zu einem Bewertungs- und Deutungsvorgang, der auf der Basis bestimmter Normenvorstellungen geschieht. Entsprechend zu den Ergebnissen wird eine Reaktion ermittelt und als Antwort umgesetzt. Während des ganzen Prozesses agiert das Individuum dabei nicht im luftleeren Raum, sondern steht im Austausch mit der umgebenden Situation (vgl. ebd.).

---

<sup>90</sup> Mit leichten Anpassungen wird auch vom fokussierten Interview (Merton & Kendall 1993), vom Konstrukt-Interview (König & Volmer 2000) vom problemzentrierten Interview (Witzel 1982) oder vom Tiefeninterview (Bock 1992; Friedrichs 1990) gesprochen.

Zu beachten ist, dass bei einer Befragung die Motivation asymmetrisch zu bewerten ist: Das Interesse der fragstellenden Person am Gespräch ist in der Regel grösser, als das der befragten Person. Daraus ergibt sich eine Gefahr der Beeinflussung durch die Forscherin oder den Forscher. „Ziel einer Befragung muss es sein, eine möglichst hohe Gemeinsamkeit in der Kommunikation zu erreichen. Eine solche ist Indiz dafür, dass das Ungleichgewicht der Motivation verringert und die Gültigkeit einer Meinungsäußerung höher wird“ (ebd. 157). Je höher die Gemeinsamkeit in der Kommunikation ist, die erreicht werden kann, desto grösser ist der Reaktionsspielraum für die befragte Person; der mögliche Antwortraum wird breiter und die befragte Person kann gezielter die Antwort geben, die ihrer persönlichen Meinung entspricht (ebd.).



**Abb. 6.2:** Interviewsituation als Reaktionssystem (nach Atteslander 1995, 138).

Durch den oben formulierten Anspruch an den methodischen Ansatz, eine möglichst breite Palette von Möglichkeiten zuzulassen, lassen sich aus dem eben beschriebenen drei Folgerungen ableiten:

1. Um die Irritationen durch die Situation möglichst gering zu halten, soll die Befragung in einem vertrauten Raum der befragten Person stattfinden. Diese soll den Ort des Interviews selbst wählen können.
2. Um möglichst wenig Irritation durch die Sprache des Forschenden zu verursachen, muss auf eine praxisnahe Sprache geachtet werden. Begriffe aus dem wissenschaftlichen Jargon sind bestmöglich zu vermeiden. Dies wird dadurch umgesetzt, dass die Zahl der Fragen möglichst gering gehalten wird und dass für Rückfragen die Formulierungen der interviewten Personen verwendet werden. Kommt hinzu, dass ich durch meinen beruflichen Werdegang eine gewisse Nähe zur Praxis und damit zur Sprache der Lehrpersonen verfüge.

4. Um den gemeinsamen Kommunikationsraum möglichst gross zu halten, wird Wert auf umfangreiche narrative Teile gelegt. Auf eine hohe Strukturierung der Befragung zu Gunsten einer Teilstrukturierung wird verzichtet.

Teilstrukturierung wird von Atteslander (ebd., 161)<sup>91</sup> verglichen mit einer flexiblen Gesprächsführung, die zwar davon ausgeht, dass die Interviewerin oder der Interviewer bestimmte Vorstellungen hat und „auch bestimmte Ziele mit seinen Fragen verfolgt, dass er aber in hohem Masse den Erfahrungsbereich des Befragten zu erkunden sucht, d.h. er hört vor allem zu“. Aus den Aussagen werden die jeweils nächsten Fragen abgeleitet, das Gespräch folgt also nicht einem vorformulierten Set von Fragen.

Zur Strukturierung werden allerdings eine gewisse Anzahl<sup>92</sup> offener Leitfragen vorbereitet. Diese geben der Interviewerin oder dem Interviewer die Möglichkeit, bestimmte Bereiche zu eröffnen (vgl. König & Zedler 2002; Mayring 1993; Atteslander 1995). Je kleiner die Strukturierung gehalten wird, desto eher kann es zu einem „Prozess permanenter spontaner Operationslisierung“ (Hopf 1978, 11) kommen.

Das Leitfadeninterview, mit der Möglichkeit der Gesprächslenkung mittels offener Leitfragen, leistet einen Beitrag zum Anspruch, durch den methodischen Ansatz eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu ermöglichen (s. oben).

#### **6.4.2 Leitfaden**

Der Interview-Leitfaden ist ein Instrument der Gesprächsführung. Mittels vorbereiteter Leitfragen werden Themenbereiche eröffnet, die eine bestimmte Relevanz für die Bearbeitung der Fragestellung haben oder haben könnten. Es besteht die Gefahr, dass die Leitfragen zu einengend sind und unbewusst den Antwortspielraum der befragten Person verkleinern. Um dies so weit wie möglich zu verhindern, sollten die Leitfragen vor allem zum Erzählen von Erlebnissen und zum Beschreiben von typischen Szenen animieren. Der Interviewer hat in diesen Phasen des Gesprächs die Aufgabe, konzentriert zuzuhören und allenfalls mit unterstützenden Äusserungen den Erzählfluss aufrecht zu erhalten.

Ausgehend von den Mitteilungen der befragten Person formuliert der Interviewer in einer zweiten Phase Verständnisfragen, um sich selbst eine klare Vorstellung dieser Szenen zu machen. Dann wird die befragte Person aufgefordert, sofern sie das nicht schon im eigenen Erzählteil gemacht hat, die Szenen kritisch zu durchleuchten: Welche Absichten stecken dahinter? Welche Einsichten, Haltungen, Normen und Werte bilden die Grundlage zu diesen Entscheidungen?

Neben der konkreten Ausführung durch den Interviewer ist die Konstruktion des Leitfadens ein ganz zentraler Punkt der Datenerhebung. Bereiche, die jetzt vergessen werden, sind nur mit grossem Aufwand, konkret mit einer Nacherhebung, zu erfassen. Zudem sollte der Leitfaden dem Gespräch einen ruhigen Verlauf geben. Die befragte Person soll nicht ‚von einer Ecke in die andere getrieben werden‘, sondern der Gesprächsverlauf sollte für die befragte Person jederzeit nachvollziehbar sein.

---

<sup>91</sup> Dort als „wenig strukturiert“ bezeichnet.

<sup>92</sup> König & Zedler (2002, 59) spricht konkret von 5 bis 7 Leitfragen.

Für die Fragebogenkonstruktion prüfte ich verschiedene theoretische Grundlagen und entschied mich dann für das Strukturmodell der Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn.

### III. Exkurs: Themenzentrierte Interaktion (TZI)

TZI ist untrennbar mit dem Namen ihrer Begründerin Ruth C. Cohn verbunden. Auf dem Hintergrund ihrer Kindheit im nationalsozialistischen Deutschland und ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit als Psychoanalytikerin entwickelte Ruth C. Cohn ab den 50er Jahren mit der TZI ein eigenständiges Gruppenkonzept. Ausgangspunkt bildete die politisch motivierte Idee, dem nationalsozialistischen Denken etwas entgegen zu setzen. Im Widerspruch zur bis dahin verbreiteten Praxis der Einzeltherapie arbeitete Ruth C. Cohn aus der Einsicht heraus, dass die Gruppe mehr ist als die Summe der Einzelpersonen und dass neben den Einzelpersonen auch die Gruppendynamik thematisiert werden muss (vgl. Cohn, 1975; Matzdorf 1993; Heidbrink, 1992).

TZI basiert auf drei Axiomen, die die Wertorientierung des Ganzen zum Ausdruck bringen sollen:

1. Axiom: „Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch ein Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit)“ (Cohn, 1975, 120; vgl. Matzdorf 1993).
2. Axiom: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend“ (ebd.).
3. Axiom: „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (ebd.).

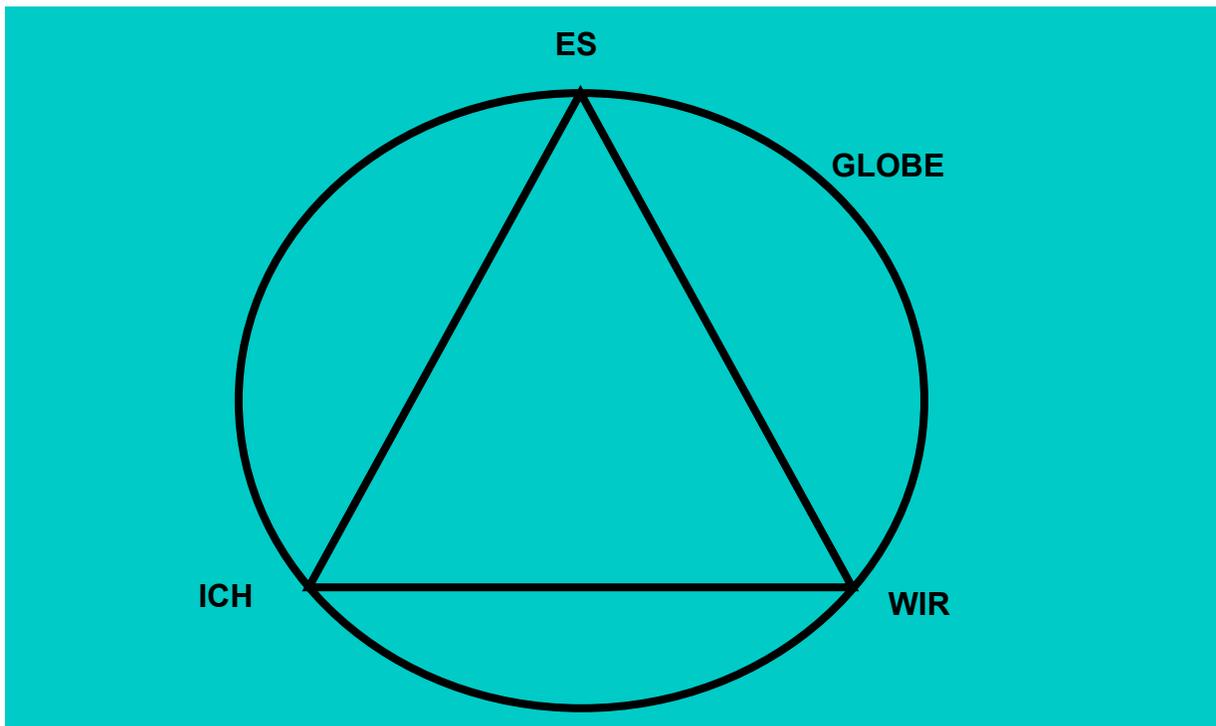
Auf diesem Fundament formuliert Ruth C. Cohn zwei methodische Grundprinzipien (sie nennt sie Postulate), die handlungsleitend bei der Umsetzung der in den Axiomen ausgedrückten Werthaltung sein sollen.

Das erste Postulat wird zusammengefasst mit: Sei deine eigene Chairperson! (Matzdorf 1993, 354). Ruth C. Cohn umschreibt dieses Postulat mit den Worten: „Du bist dein eigener Chairman, deine eigene Leitperson. Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche all deine Sinne – höre, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft, deine Verantwortlichkeit, deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. Du bist die wichtigste Person in deiner Welt, so wie ich in meiner“ (Cohn 1975, 164).

Das zweite Postulat kennt man unter der Kurzformel: Störungen haben Vorrang! (vgl. Matzdorf 1993, 355). Für Ruth C. Cohn ist es ganz wesentlich, die Lern- und Lebensstörungen nicht durchbrechen oder bei Seite schieben zu wollen, „sondern sie anzuerkennen als Teil der Person. Denn Widerstände sind mit lebendiger Energie besetzt und Bestandteil des inneren Lebens. Diese Anerkennung erlöst den Betroffenen von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist: ‚Ich darf sein, wer ich bin, ich bin Ich und wertvoll auch mit meinen Störungen und Widerständen und mit dem

bewussten oder unbewussten Wunsch nach Hilfe, sie überwinden zu lernen“ (Cohn 1975, 184).

Kernpunkt der methodischen Umsetzung von TZI bildet das Strukturmodell (vgl. Abb. 6.3). Ruth C. Cohn hat erkannt, dass jede Gruppe durch vier Faktoren bestimmt wird (vgl. Abb. 6.3): der Person (ICH), der Gruppeninteraktion (WIR), dem Thema (ES) und dem Umfeld im engsten und weitesten Sinne (GLOBE). Diese vier Faktoren müssen in der TZI als gleichgewichtig betrachtet werden, das heisst, es muss bei der Arbeit mit Gruppen eine dynamische Balance zwischen den vier Faktoren angestrebt werden (Cohn & Farau 1999, 351ff.).



**Abb. 6.3:** Strukturmodell der Themenzentrierten Interaktion TZI (nach Cohn 1999, 351ff.).

Das Strukturmodell verdeutlicht, dass in einer Gruppe die Individuen in Interaktion sind: Nur durch den Austausch von Individuen kann eine Gruppe entstehen. Das WIR konstituiert sich durch Einzelpersonen, die miteinander verbunden sind. Und umgekehrt kann das ICH seine Individualität nur durch den Austausch in der Gruppe gestalten, sich als einzigartig, als unterschiedlich zu den anderen erleben.

Sowohl Gruppe, als auch Individuum stehen in einer Beziehung zum gemeinsamen Thema, zur gemeinsamen Aufgabe. Sie ist es, die der Gruppe eine Zielgerichtetheit verleiht. Das ES verbindet die Individuen in einer gemeinsamen Absicht und macht sie dadurch zu einer Gruppe.

Eingebettet ist das ganze Konglomerat in ein übergreifendes Ganzes, den GLOBE. Das persönliche Umfeld der einzelnen Personen, die gesellschaftlich-kulturelle Umwelt der Gruppe und der sachwissenschaftliche Hintergrund des Themas wirken, obwohl an sich nicht anwesend, auf die Gruppe ein. Und umgekehrt lassen sich die Ergebnisse der

Auseinandersetzung in der Gruppe nicht auf den internen Raum begrenzen; auch sie werden im GLOBE wirksam (vgl. Cohn 1975; 1999; Matzdorf 1993; Reiser 1995).

Das referierte Strukturmodell bietet als theoretische Grundlage für einen Interviewleitfaden einen geeigneten Rahmen, weil mit den Individuen, der Gruppe, der Sache und der Umwelt die zentralen Elemente von Unterricht in einer allgemeinen Form aufgenommen und in einer sich gegenseitig beeinflussenden, komplexen Struktur thematisiert werden. Gegenüber Grundmodellen aus dem genuin didaktischen Bereich hat das TZI-Dreieck den Vorteil, dass keine Komponenten des Unterrichts (Lektion, Methode, Medien etc.) bestimmt sind und dass die Rollen (Lehrperson, integrierte Schülerinnen und Schüler, nicht-integrierte Schülerinnen und Schüler etc.) nicht vorab festgelegt sind: Die Lehrperson wird bspw. als Individuum gesehen, das selbst im Austausch mit dem WIR, dem ES und dem GLOBE steht. Die Art dieser Beziehungen ist offen und muss durch das Gespräch geklärt werden. Das Strukturmodell des TZI ermöglicht eine systematisierte Auseinandersetzung zum Thema Didaktik des integrativen Unterrichts ohne allzu sehr einzuschränken.

Der Leitfaden wurde in einer ersten Version getestet und verschiedenen Fachpersonen vorgelegt. Die entsprechenden Rückmeldungen wurden aufgenommen und der Leitfaden so weiterentwickelt. Allgemein musste ich feststellen, dass es für Lehrpersonen sehr schwierig ist, allgemeine Strukturen ihres eigenen Unterrichts festzustellen und zu reflektieren. Die Hauptentwicklung des Leitfadens verlief in die Richtung, dass die befragten Personen zunehmend aufgefordert wurden, konkrete Situationen und Begebenheiten zu beschreiben. (Vorschnelle) Interpretationen sollten vermieden werden<sup>93</sup>. So war ein Leitfaden entstanden, der sich als tauglich erwies und sich im Verlauf der Datenerhebung nicht mehr verändert hat.

Der Leitfaden (vgl. Anhang) wurde als Matrix gestaltet, was sich für die relative Offenheit des Leitfadeninterviews sehr bewährt hat. Begonnen wurde mit der immer gleichen Bitte, den eigenen Unterricht zu beschreiben und zu charakterisieren. Ausgehend von diesen Ausführungen nahm ich einen Aspekt aus dem ICH-, dem WIR- oder dem ES-Bereich, um beim Vokabular von Ruth C. Cohn zu bleiben, auf und liess die befragten Lehrpersonen zum jeweiligen Bereich Situationen, Ziele und Methoden des Unterrichts schildern. Der GLOBE fand Eingang in den Fragen nach den Einflüssen durch die Aussenwelt. Verzichtet wurde auf die explizite Thematisierung der Wirkungen auf die Aussenwelt, was nicht heisst, dass die Möglichkeit für entsprechende Aussagen in den Interviews nicht gegeben gewesen wäre.

Entsprechend der Idee halbstrukturierter Interviews wurden die Gespräche durch den Leitfaden möglichst wenig beschnitten. Wie bereits angeführt, bestimmten die Gesprächspartnerinnen und -partner den Verlauf des Gesprächs. So konnte es durchaus vorkommen, dass gewisse Personen bestimmte Bereiche sehr ausführlich thematisierten und andere nur knapp zum Zug kamen.

Der Leitfaden diente damit als Hilfsmittel für den Interviewer, um den Überblick zu behalten und sensibel zu sein für noch offene Bereiche.

---

<sup>93</sup> Damit lässt sich aus methodischer Sicht auch die Gefahr kontrollieren, dass die Befragung diejenigen Antworten zu Tage fördert, die von den Lehrpersonen für sozial erwünscht betrachtet werden und nicht diejenigen, die den realen Alltag abbilden.

### 6.4.3 Stichprobe

Für die Datenerhebung wählte ich als primäre Stichprobe Regelklassenlehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe I aus. Dabei sollten die Unterstufe (1. und 2. Schuljahr), die Mittelstufe I (3. und 4. Schuljahr), die Mittelstufe II (5. und 6. Schuljahr) und die Oberstufe (7. bis 9. Schuljahr) vertreten sein.

Die Stichprobe kam zu Stande, indem ich in einem ersten Schritt über die Zentralschweizer Bildungsdirektionen die kantonalen Schulaufsichtsbehörden mit einem Brief<sup>94</sup> anschrieb, ihnen meine Forschungsabsicht in groben Zügen darlegte und sie bat, mir Adressen von Lehrpersonen zu vermitteln, die in ihrer persönlichen Wahrnehmung „hochstehenden integrativen Unterricht“ praktizieren.

In zwei Kantonen wurde ich an die Schulleiterinnen und Schulleiter verwiesen und mit den entsprechenden Adressen bedient. In diesen Kantonen ging die Anfrage dann an diese Personen.

Das Ergebnis waren 25 Adressen, die zum Teil aber entgegen der Anfrage auch von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stammten. Zum Teil waren entsprechende Rückfragen nötig, um festzustellen, welche Adressen wirklich zu Regelklassenlehrkräften gehörten. Da aber vom Setting her geplant war, die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in die Untersuchung mit ein zu beziehen, wurden diese Adressen mit in den Pool aufgenommen.

Alle angegebenen Lehrpersonen wurden von mir mit einem Brief (vgl. Anhang) für die Mitarbeit angefragt. Der Rücklauf betrug 17 positive Antworten, eine Person sagte mit Verweis auf Zeitmangel ab und sieben Personen beantworteten meine Anfrage nicht.

Nachdem die Verteilung auf die Stufen klar war, schrieb ich gezielt zwei Schulen an, von denen ich im Rahmen der Adressenrecherche gehört hatte, dass sie als Schule über grosse Erfahrung mit Integration verfügen würden. Die eine Schule bat ich um die Adresse einer Unterstufenlehrperson, die andere um die Adresse von zwei Oberstufenlehrpersonen. Beide Schulen konnten meinem Wunsch nachkommen und die genannten Lehrpersonen erklärten sich auch zu einem Gespräch bereit.

Tab. 6.4 gibt einen Überblick über die Stichprobe, gegliedert nach Stufe und Geschlecht<sup>95</sup>.

Die Tabelle zeigt, dass ungefähr zwei Drittel der Teilnehmenden Frauen waren, lediglich die Oberstufe wurde nur von Männern vertreten.

Die einzelnen Stufen sind ziemlich gleichgewichtig vertreten.

Es gilt aber unmissverständlich festzuhalten: Sowohl die Anzahl Fälle der Gesamtstichprobe, wie auch die Vertretung der einzelnen Stufen ist zu gering, um Aussagen auf der Basis einer quantitativen Auswertung zu machen. Die Verteilung nach Schulstufe soll entsprechend nicht die Möglichkeit eröffnen, Unterschiede zwischen den Stufen festzustellen, sondern soll lediglich dazu dienen, den gesamten Volksschulbereich (ohne Kindergarten) im Rahmen der Untersuchung zu erfassen.

---

<sup>94</sup> Musterbriefe der gesamten Korrespondenz zur Organisation der Untersuchung finden sich im Anhang.

<sup>95</sup> Währenddem die Schulstufe bei der Auswahl berücksichtigt wurde, hatte das Geschlecht keinen Einfluss auf die Zusammenstellung der Stichprobe.

	Anzahl Männer	Anzahl Frauen	Total
<b>Unterstufe (1./2. Schuljahr)</b>	1	3	<b>4</b>
<b>Mittelstufe I (3./4. Schuljahr)</b>	0	4	<b>4</b>
<b>Mittelstufe II (5./6. Schuljahr)</b>	0	4	<b>4</b>
<b>Oberstufe (7.-9. Schuljahr)</b>	3	0	<b>3</b>
<b>Schulische HeilpädagogInnen</b>	3	2	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>20</b>

Tab. 6.4: Übersicht über die Verteilung der Stichprobe nach Schulstufe und Geschlecht.

Nach den Ausführungen zur Datenerhebung, die von der Forschungslogik her an die Stichprobe anschliessen, werde ich die Personen, welche an der Untersuchung teilgenommen haben, in je einem Portrait vorstellen. Mit diesen Portraits verfolge ich zwei Ziele:

Einerseits geht es darum, Profile von Lehrkräften abzubilden. Die anschliessende Auswertung der Interviews wird auf inhaltliche Aspekte fokussieren. Das persönliche Unterrichtskonzept der einzelnen Lehrerin oder des einzelnen Lehrers wird durch diese Analyse an Bedeutung einbüssen.

Auf der anderen Seite will ich im Rahmen dieser Gespräche einen Teil meiner persönlichen, subjektiv wahrgenommenen Eindrücke transparent machen. Im Verlauf eines Interviews bildet sich ein Eindruck des geschilderten Unterrichts, der unweigerlich mit persönlichen Bewertungen versehen wird. Durch Einsatz legitimer wissenschaftlicher Methoden werden diese Eindrücke weitestgehend kontrolliert. Da ich der Überzeugung bin, dass auch subjektive Eindrücke für die Erkenntnisgewinnung wertvoll sind, gebe ich ihnen im Rahmen dieser Portraits Raum.

Die Portraits stellen innerhalb dieser Arbeit eine Art Exkurs dar, weil sie sich von der Textsorte her mehr an journalistischem Schreiben orientieren: Gründlich recherchierte Basis, in den Formulierungen aber nicht ganz frei von persönlicher Färbung, was sich bspw. darin zeigt, dass die Zitate aus den Interviews sprachlich stärker geglättet wurden, als für die Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 7).

#### 6.4.4 Datenerhebung

Mit der Datenerhebung wurde im Spätherbst 2002 begonnen. Am 24. März 2003 wurde das letzte der zwanzig Interviews durchgeführt.

Die Wahl des Ortes für das Gespräch wurde den interviewten Personen überlassen. Mit einer Ausnahme fanden alle Gespräche an der Schule der jeweiligen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner statt, in der Regel im Schulzimmer, aber auch in einem Vorbereitungs-, Gruppen- oder Therapieraum.

Ein Interview wurde in der Wohnung der Lehrperson durchgeführt.

Die Gespräche waren jeweils auf eine Stunde angelegt. Dieser Zeitrahmen konnte bei allen Gesprächen eingehalten werden.

Die interviewten Personen wurden über die grundlegende Ausrichtung des Forschungsprojekts vorgängig in einem Schreiben informiert (vgl. Anhang). Zudem erläuterte ich Ziel und Form des Leitfadenterviews jeweils zu Beginn des Gesprächs. Ich wies die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner darauf hin, dass ich das Interview auf Kassette aufzeichnen würde und dass eventuell vorkommende Personennamen von mir anonymisiert würden.

## 6.5 Portraits der Stichprobe

Für die vorliegenden Portraits wurden alle Namen vollständig anonymisiert, d.h. sowohl Vorname, wie die Initialen des Nachnamens entsprechen nicht der jeweils befragten Person. Bei der Anonymisierung beibehalten wurde das Geschlecht, das am jeweiligen Vornamen erkennbar ist.

### 6.5.1 Unterstufe

#### 1. Bettina F.: „Es läuft – und sonst Sorge ich dafür, dass es zum Laufen kommt!“

Bettina F. unterrichtet eine jahrgangsübergreifende Unterstufenklasse. Neben Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sind auch Kinder mit Sprachschwierigkeiten in die Klasse integriert. Bettina F. unterrichtet seit sechs Jahren integrativ.

Angesprochen auf den Charakter ihres Unterrichts nennt die junge Lehrerin als erstes die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sie als ein grosses Ziel ihrer Unterrichtstätigkeit sieht. Die Kinder sollen lernen, sich selbst zu helfen, wenn sie ‚anstehen‘, sollten sie nicht gleich die Hilfe von aussen suchen, sondern sich selbst mit dem Problem auseinandersetzen, mögliche Strategien entwickeln und ausprobieren. Dazu gehört, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Stärken und ihrer Schwächen bewusst werden und diese für die Lösung des Problems einsetzen.

Die von der Lehrerin vorgegebenen Ziele sollen die Kinder dazu zwingen, eigene Ressourcen zu entdecken, die ihnen bis anhin nicht bewusst waren. Bettina F. entwickelt dazu Aufgaben, die die Kinder herausfordern sollen.

Ebenfalls wichtig sind die sozialen Werte. Auch wenn die Lehrerin feststellt, dass diese in der Gesellschaft an Gewicht verlieren, ist sie überzeugt, dass Unterricht ohne gegenseitige Anerkennung, Hilfe und einem Gefühl von Geborgenheit in der Gemeinschaft nicht sein darf. Bettina F. dazu: „Ich habe den Anspruch, dass ich den Kindern hier eine Stätte oder ein Nest bauen möchte, wo sie gerne hinkommen und sich geborgen fühlen. Dass die Kinder am Morgen beim aufstehen denken: ‚Oh, toll, was machen wir wohl heute?‘“ Die Lehrerin ist überzeugt, dass ein gutes persönliches Befinden und das Gefühl, in der Gruppe angenommen zu sein, die Voraussetzung für gute Lernleistungen bilden. Gerade Kinder mit Lernschwächen könnten in einem solchen Umfeld ungeahnte Kräfte freisetzen.

Heterogenität ist für Bettina F. nicht ein Spezifikum des integrativen Unterrichts, sondern ganz normales Faktum von Unterricht. „Heterogenität ist eine Tatsache! Das ist einfach so!“, stellt sie dezidiert fest. Integration ist für sie stark verknüpft mit dem Reichtum, den die verschiedenen Kinder einbringen. Ihre Erfahrung hat gezeigt, dass auch „spezielle

Kinder“ sehr wichtig für eine Klassengemeinschaft sind und dass sie viel zu einer Ausgewogenheit beitragen

Dabei ist es nicht so, dass die Lehrplanziele neben den Selbst- und den sozialen Aspekten zu kurz kommen würden, im Gegenteil: Im Mittelpunkt des Unterrichts steht für Bettina F. die Sachkompetenz. „Mir ist das Erfüllen der Lektionsziele sehr wichtig! Ich lege viel Wert darauf, dass die Kinder arbeiten“, stellt Bettina F. klar. Aber sie ist auch überzeugt, dass die Sachziele nur erreicht werden können, wenn es in der Gemeinschaft funktioniert. Und um dies sicherzustellen, sei es unabdingbar, dass der Sozial- und der Selbstkompetenz die nötige Aufmerksamkeit geschenkt werde. Es sei eine Illusion zu glauben, diese Aspekte würden sich von selbst ergeben.

Im Unterricht setzt die Lehrperson Wert auf klare Ziele, die zum Teil individuell vorgegeben, zum Teil aber auch mit den jeweiligen Schülerinnen oder Schülern zusammen formuliert werden. Durch regelmässige Reflexion versucht die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler zu einer selbstkritischen Haltung zu erziehen. Dazu wird mit der Selbsteinschätzung, wie auch mit der Fremdeinschätzung durch die Klasse, durch die Lernpartner und durch die Lehrperson gearbeitet. Positives Verhalten wird insbesondere durch die Lehrperson so oft wie möglich schriftlich (bspw. bei schriftlichen Arbeiten) oder mündlich verstärkt. Wobei die Lehrperson festgestellt hat, dass insbesondere das direkte Ansprechen des jeweiligen Kindes die grösste Wirkung hat. Entsprechend hält es die Lehrperson auch mit Tadel: Direktes Ansprechen des Kindes, so diskret und unmittelbar wie möglich, zeigt nach Meinung von Bettina F. die grösste Wirkung. Strafen kommen gemäss ihrer Meinung einem Blossstellen vor der Klasse gleich und wirken dadurch kaum - und wenn, dann eher unmotivierend.

Der Unterricht von Bettina F. basiert auf gemeinsam vereinbarten Regeln. Kommt es dennoch zu Störungen, werden diese möglichst rasch ‚aus dem Weg geräumt‘. Allfälligen Diskussionen oder ausführlichen Ermahnungen wird konsequent *nach* der Unterrichtszeit Platz eingeräumt.

In der Klasse von Bettina F. herrscht ein gewisser Wettbewerb, dessen ‚Spielregeln‘ von der Lehrerin aber vehement kontrolliert werden. So wird bspw. Auslachen strikte unterbunden. „Wettbewerb gibt es immer und es liegt an der Lehrperson, diesen in geregelten Bahnen zu halten“, meint Bettina F. Und dazu müssten die Lehrperson ganz genau wissen, wie sie es in ihrem Schulzimmer wollen, was ihnen wichtig ist, auf was sie hinarbeiten wollen. Und dieses Programm muss von den Lehrpersonen mit Geduld, Ruhe und einer gewissen Zielstrebigkeit umgesetzt werden. „Ich habe sehr hohe Erwartungen an meinen Unterricht und auch an mich selber und das hat auch Auswirkungen auf die Kinder. Sie wissen genau, dass ich von ihnen die bestmögliche Leistung erwarte. Nicht von allen die gleiche, aber von allen die bestmögliche“, beschreibt Bettina F. ihre zentrale Haltung.

Bettina F. beschreibt ihren Unterricht als sehr zielorientiert und geprägt von hohen Erwartungen. Sie setzt ein breites methodisches Repertoire ein, um möglichst allen Kindern individuell anspruchsvolle Aufgaben zu stellen. Was sie tut, geschieht sehr bewusst im Dienste des Lernens. Diesbezüglich als zentrale Momente hat Bettina F. die Wirkung der Sozial- und der Selbstkompetenz entdeckt. Sozial- und selbstkompetente Schülerinnen und Schüler lernen besser und tragen ihrerseits dazu bei, dass auch die Kolleginnen und Kollegen besser lernen können. Bettina F. scheint die Beziehung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern sehr wichtig zu sein. Mit kurzen individuellen Feedbacks während dem Unterricht oder einem spezifisch an eine bestimmte Person

gerichteten Lob nach der Schule erreicht sie eine hohe Beziehungsqualität, die für die einzelnen Kinder stärkend wirkt.

## 2. Nora B.: „Es gibt Kinder, denen es nie gelingt – und das können wir nicht einfach wegschieben!“

Nora B. arbeitet seit zwanzig Jahren als Unterstufenlehrerin, davon sieben mit einer Integrationsklasse. Zusammen mit einer Schulischen Heilpädagogin integriert sie in ihre Klasse Kinder mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Sprachschwierigkeiten und ein Kind mit einer starken Sehbehinderung.

Nora B. bezeichnet ihren Unterrichtsstil als „klar leistungsorientiert, mit einer hohen Wertschätzung der Arbeit und einem stark gemeinschaftsbildenden Aspekt“. Das ist für sie die Basis für erfolgreichen Unterricht. „Dabei ist mein Ziel immer, dass es den involvierten Lehrpersonen, den Schülerinnen und den Schülern gut geht, vor allem auch den schwächsten“, führt Nora B. aus. Als Hauptprinzip, mit dem sie diese Ziele zu erreichen versucht, nennt sie Flexibilität, die für sie Kern des individualisierenden Unterrichts ist, und Wohlbefinden durch angepasste Erwartungen an die einzelnen Kinder. Das führt dazu, dass sie die Klasse als Ganzes in ihrer Entwicklung weiterbringen kann. Von Schülerinnen oder Schülern, die in ihrer Entwicklung dem Gros der Klasse etwas ‚hinterher hinken‘, fühlt sie sich als Lehrerin herausgefordert. „Solche Kinder zu separieren bringt die Klasse in einen ‚Schwebezustand‘, in dem alle ihr Plätzchen in der Klassenkonstellation wieder neu finden müssen.“ Und die Zeit, die das brauche, so Nora B. weiter, könne sie wesentlich besser nutzen.

Mit ihren Schülerinnen und Schülern vereinbart sie die individuellen Ziele allwöchentlich in einem Vertrag. So sind die Erwartungen transparent, die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie zu leisten haben. „Wenn sich dann allerdings herausstellt, dass etwas *jetzt* noch gar nicht leistbar ist, dann muss man loslassen und es später nochmals aufgreifen können“, erklärt die Unterstufenlehrerin. Und weiter stellt sie fest: „Es gibt Kinder, denen es nie gelingt – und das können wir nicht einfach wegschieben! Wir müssen anerkennen, was ist und damit arbeiten. Diese Erkenntnis zahlt sich auch bei nicht-integrierten Kindern aus.“ So gehört es für Nora B. auch dazu, dass man Kinder, die etwas begriffen haben, nicht noch weiter damit ‚beschäftigt‘, sondern sie im Lernstoff weiterarbeiten lässt.

Für Nora B. ist Wettbewerb im Unterricht überhaupt nicht verpönt, im Gegenteil: Schülerinnen und Schüler, die spüren, dass es jetzt um etwas geht, würden oft zusätzliche Kräfte freimachen können. Dass es dann Gewinner und Verlierer gibt, sei an sich noch kein Problem. Wichtig sei, wie die Klasse damit umgehe. Und diesem Punkt widmet die Lehrerin durchaus die nötige Aufmerksamkeit.

Nora B. erwartet von einer Lehrperson, dass sie führt, was für sie primär mit den beiden Dimensionen Fördern und Fordern zu tun hat. „Ich habe gemerkt, dass ich eine Lehrerin bin, die die Klasse gerne beieinander hat, auch ganz direkt um mich herum versammle. Und so gestalte ich individualisierenden Unterricht mehr in der Tiefendimension und weniger durch dezentrales Arbeiten der Kinder“, erläutert Nora B. Dabei sei es wichtig, dass eine Lehrperson Nähe zu den Schülerinnen und Schülern zulassen könne und nicht Angst vor ihnen habe. „Das schliesst aber das Konsequent-sein nicht aus, wie einige manchmal meinen. Man darf mit Kindern auch schimpfen und sie trotzdem gern haben!“, weiss Nora B. Junge Lehrpersonen würden oft meinen, lieb sein zu den Schülerinnen und Schülern sei die Grundvoraussetzung um Erfolg zu haben. Das sei aber nicht so, viel wesentlicher sei die Konsequenz. „Wenn ich zum Beispiel Praktikantinnen oder Praktikanten habe, die in ihrer Art noch inkonsequent sind, merke

ich sehr gut, wie die Klasse zunehmend unsicherer wird und als Folge davon alte Muster, die in meinem Unterricht schon lange überwunden waren, wieder aufbrechen“, schildert die Unterstufenlehrerin ihre Beobachtungen.

Ein Ausdruck dieser Konsequenz sind bspw. Rituale und Signale. „Der Start in die Woche oder auch in den Schultag, mit dem Zeigen der Hausaufgaben, geben Stabilität“, ist Nora B. überzeugt. Dabei achte sie jeweils sehr genau auf die Klassenzusammensetzung und wähle die Signale und Rituale entsprechend aus. Je nach dem, wie viel Stabilität eine Klasse braucht.

Generell legt Nora B. Wert darauf, ihren Unterricht jeweils auf die Gegebenheiten sehr gezielt abzustimmen. Was für die eine Klasse unbedingt nötig ist, kann für eine andere unnütz oder gar gefährlich sein. Was für den einen Schüler wichtig ist, ist bei einer anderen Schülerin überhaupt nicht angebracht. Und Nora B. geht noch weiter: Auch Situationen unterscheiden sich. „Ein Wechsel von Anspannung und Entspannung ist wichtig. Je nach Phase kann das im Unterricht dazu führen, dass ich auf eine gewisse Unlust eines Kindes mit ‚Du musst!‘ reagiere oder mit ihm darüber spreche, was man denn verändern müsse, damit es weiterarbeiten könne“, erzählt Nora B.

Für die Unterstufenlehrerin ist es wichtig, dass eine Lehrperson so denken kann, wie ihre Schülerinnen und Schüler. Nur so könne sie eine optimale Unterstützung bieten. „Was aber nicht heisst, dass sie dann auch sprechen muss wie ihre Kinder. Ich bin eine erwachsene Person und spreche als solche auch entsprechend. Und ich spiegle den Schülerinnen und Schülern in Feedbacks auch ihr Verhalten aus meiner Erwachsenenperspektive und entsprechend meinen Massstäben zurück“, erklärt Nora B. Unterstufenunterricht darf für die erfahrene Lehrerin nicht zu einer eigenen kleinen Welt werden. „Und von der Lehrperson verlangt das eine dauernde Rollenklärung. Sie muss wissen, was sie will und wie sie es will.“ Etwas, was sie bei Bedarf unverblümt auch den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler mit auf den Weg gibt: Es sind die Eltern, die zu führen und die Kinder, die zu gehorchen haben. Und nicht umgekehrt. Sehr oft stellt sie in Elterngesprächen fest, dass die Eltern sich orientierungslos fühlen würden. Die Vielfalt gesellschaftlicher Möglichkeiten erzeuge ein Vakuum. Es sei wahrscheinlich das Zeitalter des Suchens. Und das mache es für Eltern und Kinder schwierig. Für die Lehrerin ist es wichtig, dass sie selbst Halt geben kann, sei es im Unterricht den Schülerinnen und Schülern, sei es aber auch in Elterngesprächen den Eltern. „Und wenn sich die Einsicht einmal durchgesetzt hat, dass alles mit allem zusammenhängt, dass es wichtig ist, dass ich über wichtige Vorkommnisse in der Familie und sie umgekehrt über wichtige Vorkommnisse in der Schule informiert sind, dann kann eine gute Zusammenarbeit entstehen“, stellt Nora B. fest. Und diese wäre durchaus zentral. „Lehrpersonen müssen sich immer wieder bewusst machen, dass sie nicht alles selber beeinflussen können“, sagt Nora B. Das führt auch dazu, dass die Lehrperson möglichst viele Wahrnehmungen den Eltern gegenüber transparent macht. „Auch Dinge, die mich im Kern eigentlich gar nichts angehen!“

Die Zusammenarbeit wäre zentral, denn ab und zu käme es auch vor, dass eine solche aufgrund unterschiedlicher Meinungen und Ansichten nicht wirklich zu Stande kommen könne. Und das koste Substanz: Schwierige Eltern und schwierige Kolleginnen und Kollegen. „Wenn es da nicht stimmt, dann ist das in der Regel sehr viel belastender als Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern“, stellt Nora B. fest.

Welche Erwartungen hätte Nora B. an die Ausbildung von Lehrpersonen? „Eine gute Selbstwahrnehmung ist ganz wichtig. Die angehenden Lehrkräfte sollten möglichst gut Bescheid wissen über ihre eigenen Stärken und Schwächen. Und sie sollten auch

wissen, wie sie ihre Stärken im Unterricht optimal nutzen können“, nennt Nora B. die Hauptpunkte. Weiter sei auch die Teamfähigkeit wichtig und die Bereitschaft, wie auch die Fähigkeit zu einer dauernden Rollenklärung.

Mit Nora B. lernte ich eine Lehrperson kennen, die durch ihre langjährige Erfahrung und eine dauernde Reflexion ihrer eigenen Rolle ein Repertoire an verschiedenen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten entwickelt hat und die sie jetzt sehr differenziert auf verschiedene Klassen und verschiedene Schülerinnen und Schüler anwenden kann. Dabei orientiert sie sich sehr stringent am Modell eines Unternehmens, was, wie sie selbst bemerkt, auch in ihrem Vokabular zum Ausdruck kommt.

### **3. Olivia N.: „Integration ist so weit möglich, wie es für die Lehrperson möglich ist!“**

Olivia N. unterrichtet seit fünf Jahren integrativ auf der Unterstufe. Dabei wird sie von einem Schulischen Heilpädagogen unterstützt, der ebenfalls mit einem 100%-Pensum für die Klasse angestellt ist.

Die Klasse ist jahrgangsübergreifend zusammengesetzt und es werden Kinder mit Lernbehinderungen und Lernstörungen integriert.

Olivia N. ist es sehr wichtig, dass die Integration nicht auf Kosten der nicht-integrierten Kinder geht. Entsprechend schätzt sie es, dass sie parallel zu einer nicht-integrierten Unterstufenklasse unterrichten kann. Durch den ständigen Vergleich mit dieser Klasse stellt sie immer wieder sicher, dass die Sachkompetenz ihrer nicht-integrierten Schüler nicht geringer ist, als die der Vergleichsgruppe. „Auch wenn wir im Gegensatz zu den ersten Jahren nicht mehr beweisen müssen, dass im integrativen Unterricht niemand zu kurz kommt, so kann ich doch auch heute noch den Eltern jederzeit versichern, dass ihr Kind in meiner Klasse nicht zu kurz kommt“, stellt Olivia N. klar. Entsprechend folgt der Unterricht einem Programm, das sich nicht von dem einer Regelklasse unterscheidet. Bekommen Schülerinnen oder Schüler Schwierigkeiten mit den Ansprüchen des Stoffs oder mit dem Tempo, dann werden sie ‚abgekoppelt‘, das heißt, der Schulische Heilpädagoge erarbeitet für dieses Kind oder eine kleine Gruppe ein eigenes Programm, das sich an den Themen des Regelunterrichts orientiert. „Früher hatten wir sehr stark das Gefühl, Integration bedeute, dass alle Kinder am gleichen Stoff und auf die gleichen Ziele hin arbeiten. Heute sehen wir das nicht mehr so eng. Für uns hat sich Integration von einem schulischen Thema mehr zu einem Thema der Gemeinschaft, des Zusammengehörens entwickelt“, beschreibt Olivia N. die Entwicklung.

Entsprechend wird neben dem durch Planarbeit möglichst stark individualisierten und in Leistungsgruppen durchgeführten Unterricht in Mathematik und Sprache viel Wert auf Teile gelegt, die im Klassenverband durchgeführt werden. Ganz bewusst wird hier die Gemeinschaftsbildung, bspw. durch spielerische Formen, gepflegt.

Die Bildung der Sozialkompetenz nimmt im Unterricht von Olivia N. einen hohen Stellenwert ein: „Die Arbeit an der Sozialkompetenz ist eigentlich unsere wichtigste Aufgabe. Sachkompetenz, die Kulturtechniken, lernen sie immer irgendwie. Versäumnisse im Bereich der Sozialkompetenzen können aber nur sehr schwer wieder aufgefangen werden.“

Im Unterrichtsalltag stellt die Lehrerin oftmals fest, wie zentral es für die Schülerinnen und Schüler ist, zu einer bestimmten Bezugsgruppe zu gehören: „Die Schüler fragen schon: Gehöre ich jetzt auch zu dieser Gruppe oder wo gehöre ich jetzt hin?“

Gegenseitige Toleranz, verbunden auch mit einer gewissen Selbstdisziplin bezeichnet Olivia N. als ihr übergreifendes Ziel. „Da ist es halt auch nötig, dass den Kindern grundlegende Anstandsregeln, die sie von zu Hause nicht mitbringen, beigebracht werden müssen“, stellt Olivia N. fest. Wie sie diese Ziele erreicht? Mit vielen Gesprächen, auch mit Belohnungssystemen und: „Mit sehr, sehr viel positivem Verstärken. Jeder direkte Kontakt mit einem Schüler wird für ein Feedback genutzt.“

Das starke Individualisieren und der bewusste persönliche Kontakt ist mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden. „Wir sind darauf angewiesen, dass unsere Schüler sehr schnell lernen, selbständig zu arbeiten und Rücksicht zu nehmen auf den Rest der Klasse“, schildert Olivia N. weitere Erwartungen an ihre Klasse. So lernen die

Schülerinnen und Schüler, sich bei Schwierigkeiten selbst zu helfen, die Arbeitsintensität selbst zu regulieren und sich allenfalls kurze Auszeiten zu nehmen. Dabei denkt Olivia N., dass ihr der Arbeitswille der Unterstufenschülerinnen und Schüler sehr entgegenkommt. Diesen unterstützt sie durch eine hohe individuelle Erwartung, die sie durch das Vorleben im Unterricht aber auch durch persönliches Ansprechen immer wieder signalisiert. „Ich fordere heute auch viel mehr von den integrierten Kindern. Am Anfang unserer integrativen Arbeit waren die integrierten Kinder noch etwas Besonderes. Jetzt sind sie etwas Normales: Eine Grundhaltung von Sich-Anstrengen, Mühe geben, das Optimum erreichen wollen gilt auch für sie“, fasst Olivia N. ihre Haltung gegenüber den integrierten Schülerinnen und Schülern zusammen.

Für Olivia N. ist klar, dass Integration auf Freiwilligkeit basieren muss: „Wenn sich eine Lehrperson integrativen Unterricht vorstellen kann, dann ist sehr viel möglich. Fehlt diese Vorstellung, dann wird Integration nicht gelingen. Kommt hinzu, dass Integration immer wieder weiterentwickelt werden muss und dadurch ein grosses Engagement verlangt. Lehrpersonen, die zur Integration gezwungen werden, werden dieses Engagement nie aufbringen.“

Für Olivia N. wäre es dringend nötig, dass dem Thema *Integration* in der Ausbildung der Lehrpersonen mehr Gewicht eingeräumt wird. Generell müsste das heilpädagogische Grundwissen ein grösseres Gewicht in der Grundausbildung von Lehrpersonen erhalten. Wissen über Basisfunktionen, aber auch behinderungsspezifisches Wissen zu Dyskalkulie, Psychomotorik und anderem wurde ihrer Ansicht nach bis anhin sträflich vernachlässigt. Trotzdem hat sich der Unterricht von Olivia N. in den letzten Jahren offensichtlich sehr gut entwickelt. „Man kann nicht so viel falsch machen, wenn man keine Angst vor der Integration hat“, bilanziert sie lachend.

Persönlich fallen mir die hervorragenden personellen und räumlichen Rahmenbedingungen auf: 200 Stellenprozent für eine Klasse und ein zweites Klassenzimmer - da würden sich verschiedene Lehrpersonen sicher freuen. Es ist so möglich, einen, ich bin versucht zu sagen ‚ungestörten‘, Unterricht durchzuführen. Allerdings stellt dies meines Erachtens aber auch eine grosse Gefahr dar, was sich in der Aussage, Kinder mit Schwächen würden ‚abgekoppelt‘, darstellt. Integrativer Unterricht wird hier weniger als etwas Eigenständiges gedacht, sondern mehr als Regelklassenunterricht mit zusätzlichen Dienstleistungen.

Der Unterricht von Olivia N. fällt durch hohe individuelle Erwartungen und durch einen besonderen Fokus auf die Gemeinschaftsbildung auf.

#### **4. Daniel J.: „Kinder mit Belastungen können nicht richtig arbeiten!“**

Daniel J. arbeitet seit vier Jahren mit Integrationsklassen auf der Unterstufe, nachdem er vorher einige Jahre Unterrichtserfahrung als Lehrer an nicht-integrierten Regelklassen gesammelt hat. In seiner Klasse werden aktuell Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und mit Sprachschwierigkeiten integriert.

Daniel J. arbeitet mit einer Heilpädagogin zusammen, die im Umfang eines 50%-Pensums in der Klasse mitarbeitet. Die Klasse ist jahrgangsübergreifend zusammengesetzt.

Der Unterricht von Daniel J. beginnt und endet im Kreis. „Hier werden zuerst irgendwelche Belastungen abgebaut, heikle Punkte angesprochen und Ziele für die darauf folgende Arbeit vorgenommen“, erklärt Daniel J. Zwei Aspekte sind in dieser Phase des Unterrichts für ihn relevant. Einerseits ist er überzeugt: „Kinder mit Belastungen können nicht arbeiten!“ Entsprechend ist es wichtig, dass Dinge, die von zu Hause, dem Schulweg oder dem Pausenplatz ‚mitgebracht‘ werden, zuerst abgearbeitet werden müssen.

Zum Zweiten beginnt für Daniel J. eine effiziente Arbeitsphase damit, dass sich jedes Kind klar macht, welche Ziele es persönlich im Folgenden erreichen möchte. Auch über die inhaltlichen Ziele herrscht Klarheit: Sie sind jeweils auf den Plänen aufgeführt und damit gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent.

Nach dem Einstieg in den Unterricht im Plenum wird in offener Planarbeit gearbeitet, das heisst, die einzelnen Schülerinnen und Schüler arbeiten zum Teil in unterschiedlichen Fächern und sind innerhalb dieser Fächer auch unterschiedlich weit. Dadurch, dass sehr selbständig gearbeitet wird, ist es der Lehrperson und der Schulischen Heilpädagogin leicht möglich, schwächere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. So bilden denn auch Ziele im Bereich der Selbstkompetenz ganz zentrale Aspekte des Unterrichts. „Die Schüler müssen sehr rasch lernen, sich selbst zu organisieren. Dazu gehört zum Beispiel auch zu merken, wann man Hilfe braucht und diese einzufordern“, erklärt der Unterstufenlehrer. Diese Selbstorganisation wird von der Unterrichtsseite her unterstützt, indem die Pläne sehr durchdacht und klar gestaltet sind. Zudem werden die Übungsformen (LÜK, Puzzle etc.) jeweils beibehalten und lediglich die Inhalte variiert, was dazu führt, dass das Kind sehr wenig Zeit braucht, um mit einer bestimmten Übung beginnen zu können. „Das jeweilige Thema ist das Eine. Mindestens ebenso wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu organisieren lernen“, hält Daniel J. fest.

Die Unterstützung gestaltet der Lehrer sehr individuell. So kann es sein, dass er ein Kind durch gezieltes Fragen auf die richtige Spur bringt. Mit einem anderen werden bereits bewältigte Aufgaben analysiert und versucht, die richtigen Lehren für die nächsten Aufgaben zu ziehen. Mit einem dritten Kind werden die gescheiterten Lösungswege analysiert und so neue Strategien entwickelt. Eine Kompetenz hält Daniel J. für alle Lehrpersonen für unverzichtbar: „Lehrerinnen und Lehrer müssen gute Frager sein!“

Angesprochen auf die Bedeutung der Instruktion innerhalb der Lernunterstützung differenziert Daniel J.: „Inhaltlich gibt es kaum mehr Instruktion in meinem Unterricht, sondern mehr im technischen Bereich.“ Im Zentrum steht mehr die Frage ‚Wie mache ich es?‘ und weniger die Frage ‚Wie ist es?‘

Abgeschlossen wird eine Arbeitsphase wiederum im Kreis. Jetzt wird gemeinsam evaluiert und die entsprechenden Lehren für das nächste Mal werden gezogen.

Für die Lehrperson ist der Hauptunterschied zu seiner Tätigkeit in nicht-integrierten Klassen die Einsicht, dass man als Lehrer nicht die Rolle des ‚Alleinunterhalters‘ spielen muss. „Das Zusammenleben und –arbeiten bekommt viel mehr Gewicht“, stellt Daniel J. fest. Dieses Zusammenleben bildet einen erheblichen Teil der Bildungsgrundlage. „Selbst- und Sozialziele werden nicht in der lang- und mittelfristigen Planung schon festgelegt, sondern werden aus dem Alltag, aus der Konstellation der Klasse heraus entwickelt“, erklärt Daniel J. Diese Arbeit ist mitunter nicht ganz einfach. Verschiedene Stolpersteine liegen auf dem Weg zur Selbst- oder Sozialkompetenz. Einer dieser Stolpersteine heisst ‚Veränderungen dauern lange und brauchen Geduld‘, ein anderer ‚Verantwortung nur so weit an Schülerinnen und Schüler abgeben, wie sie diese auch bewältigen können‘.

Im Sozialen strebt Daniel J. drei Ziele mit seiner Klasse an: Das Gefühl eine Gemeinschaft zu sein, kleinere Konflikte selbst bewältigen und nach Möglichkeit verhindern können und voneinander lernen können. Diesen Zielen kommt gerade in einer Integrationsklasse eine grosse Bedeutung zu. „Integration bedingt eine Verschiebung des Fokus auf das ‚Wie-miteinander‘“, stellt Daniel J. fest. Dabei werde die Sensibilität für individuelle Eigenheiten deutlich geschärft.

Auf die Frage, was denn integrativen Unterricht schwierig mache, antwortet der Unterstufenlehrer ohne langes Nachdenken: „Vor allem Kinder mit starken Verhaltensauffälligkeiten.“ Doch auch diesbezüglich hat sich Daniel J. in den letzten Jahren einige Strategien zurechtgelegt: „Wichtig ist es, Schwierigkeiten vorauszusehen und präventiv, zum Beispiel vor dem Fussballspiel im Turnunterricht, anzugehen. Zudem nehme ich auch die Klasse in die Pflicht und spreche auch mit ihnen über Möglichkeiten, die sie haben, um Schwierigkeiten zu vermeiden.“ In Teamteachingphasen könne relativ gut mit Problemen im Verhaltensbereich umgegangen werden. Wenn eine enge Führung nötig werde, sei das bspw. relativ rasch zu bewerkstelligen. Schwierig werde es in den Zeiten ohne Unterstützung. „Da denke ich oft, eigentlich müsste unser Pensum 100% für die Heilpädagogin betragen. Und sie könnte mit einem 50%-Pensum von einer Regellehrkraft unterstützt werden“, zieht Daniel J. Bilanz.

Von künftigen Lehrpersonen für integrativen Unterricht erwartet Daniel J., dass sie wissen, was sie wollen und wie sie es wollen. Nur so könne Unterricht positiv gesteuert werden. Grundlage dafür ist ein reflektiertes Menschenbild. Zudem warnt Daniel J. davor, sich zu viel vorzunehmen: „Es lohnt sich nicht, sich hohe Ziele zu setzen und dann zu scheitern. Ein Vorgehen Schritt für Schritt lohnt sich für alle Beteiligten ganz klar besser.“

Daniel J. hat vor vier Jahren eine Stelle in einem grösseren Integrationsprojekt übernommen, das mit guten Rahmenbedingungen ausgestattet von einem Team motivierter Lehrkräfte und dem entsprechenden heilpädagogischen Personal entwickelt worden ist und sich in der Zwischenzeit gut etabliert hatte. Es scheint mir, dass Daniel J. das Eingebundensein in ein Team mit einer gemeinsamen integrativen Ausrichtung sehr schätzt. In diesem Rahmen kann er sich sehr gut auf seinen Unterricht konzentrieren und diesen ständig weiterentwickeln. Dabei orientiert er sich an sehr hohen eigenen Standards.

Wie ein roter Faden zog sich, auf dem Hintergrund der aktuellen Klassenzusammensetzung, das Thema ‚Umgang mit disziplinarischen Problemen/Verhaltensauffälligkeiten‘ durch und prägte das Gespräch.

## 6.5.2 Mittelstufe I

### 5. Nathalie L.: „Wir beginnen immer mit dem eigenen Wahrnehmen – das können alle!“

Nathalie L. unterrichtet eine jahrgangsübergreifende Mittelstufenklasse. Seit zwei Jahren werden Kinder mit Lernschwierigkeiten integriert unterrichtet. Dabei wird Nathalie L. von einer Schulischen Heilpädagogin in ihrer Arbeit unterstützt.

Für Nathalie L. ist guter integrativer Unterricht durch zwei Punkte gekennzeichnet: Durch angepasste Aufgaben für alle Kinder und Zeit für die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Die Kinder arbeiten im Unterricht nach Plänen, wobei verschiedenste Pläne parallel eingesetzt werden. Diese unterscheiden sich bezüglich der Komplexität der Aufgaben. Gerne würde Nathalie L. vermehrt offene Aufgaben einsetzen, die von jedem Kind auf seinem Niveau bearbeitet werden könnten.“ Ein Beispiel dafür ist ein Programm zur Rechtschreibung. Dieses orientiert sich am Pflichtstoff. Individualisiert wird durch die Geschwindigkeit, mit der die einzelnen Teile bearbeitet werden. Starke Kinder arbeiten zügig vorwärts, schwächere setzen etwas mehr Zeit ein um die entsprechenden Ziele zu erreichen. „Leider gibt es noch viel zu wenig Lehrmittel in dieser Art und alles selber herzustellen ist immens aufwändig“, bedauert die Lehrerin.

Eine andere Art, für angepasste Aufgaben zu sorgen, bieten die arbeitsteiligen Methoden: Grosse Aufgaben werden in unterschiedliche Teilaufgaben zerlegt und je nach Leistungsvermögen und Neigung im Team bearbeitet. Dabei können sich die Teammitglieder gegenseitig unterstützen. „Es gibt verschiedene Dinge, die können die integrierten Kinder alleine nicht. Eingebunden in eine Gruppe klappt es aber“, stellt die Mittelstufenlehrerin fest. Überhaupt ist die Zusammenarbeit zwischen starken und schwachen Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Prinzip im Unterricht von Nathalie L. Von leistungshomogenen Gruppen hält sie wenig: „Miteinander laut lesen üben in einer Gruppe von schwachen Lesern – das kann niemandem Spass machen. Lesen wir aber in gemischten Gruppen und achten wir Lehrpersonen noch darauf, wem wir welche Passagen oder welchen Umfang zutrauen, dann gewinnen alle.“ Und dabei fokussieren Nathalie L. und die Schulische Heilpädagogin nicht nur auf lernschwache Kinder. „Uns ist es wichtig, dass alle Kinder weiterkommen, auch die ganz guten. Wir arbeiten nicht nur mit weniger komplexen, sondern auch mit anspruchsvolleren Aufgaben“, stellt die Lehrerin klar. Wichtig ist ihnen, dass Dinge, die gelernt wurden, nicht nochmals und nochmals geübt werden. „Wer ein gewisses Niveau erreicht hat, muss die Möglichkeit haben, sich neuen Inhalten zuzuwenden.“

Das Testen oder die Benotung wird in den individualisierenden Unterrichtsformen als grosse Schwierigkeit gesehen.

Neben dem Individualisieren wird aber darauf geachtet, dass der gemeinsame Unterricht nicht zu kurz kommt: „Uns ist es wichtig, dass wir die Einführungen in neue Themen gemeinsam durchführen. So können wir die Grundlagen effizient vermitteln. Anschliessend wird in dem Sinn individualisiert, dass stärkere Kinder diese Grundlagen einsetzen, um das Thema zu erweitern und auf neue Kontexte anzuwenden. Und die schwächeren Kinder üben und festigen die Grundlagen an wenigen, überschaubaren

Aufgaben.“ Zwischen diesen beiden Möglichkeiten gibt es natürlich verschiedene Mischformen.

Angesprochen auf die gemeinsamen Einführungen mit der ganzen Klasse erklärt Nathalie L.: „Wir gehen immer von der Wahrnehmung aus – denn das können alle. Oft stellen wir sogar fest, dass stärkere Schülerinnen und Schüler Mühe mit dem gründlichen Wahrnehmen haben. Sie wollen weitergehen und haben jeweils rasch das Gefühl, einen Gegenstand schon zu kennen. Wahrnehmungsschulung ist uns aber sehr wichtig. Wenn Schülerinnen und Schüler sich selbst gegenseitig gut wahrnehmen können, dann funktioniert es auch in einer Klasse besser.“ Und das gute Funktionieren einer Klasse, davon ist Nathalie L. überzeugt, ist die Voraussetzung, dass es im Stoff vorwärts gehen kann.

Das zweite Qualitätsmerkmal, der enge Kontakt zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern, ist in verschiedenerlei Hinsicht wichtig. Einerseits geht es darum, das Denken der Kinder zu verstehen, feststellen zu können, wo ein Kind (an)steht und ihm so gezielt weiterhelfen zu können. Auf der anderen Seite können die Lehrpersonen dadurch gezielt verstärken. „Wir arbeiten sehr viel mit Lob. Zeit zu haben, um eine Arbeit mit dem Kind zusammen gründlich anzuschauen, wirkt auf das Kind enorm motivierend“, stellt Nathalie L. fest.

Ein problemloser Unterricht? Nathalie L. winkt ab. Auch in ihrem Unterricht gibt es Hindernisse und Stolpersteine. „Stark verhaltensauffällige Kinder machen das Unterrichten schwierig. Sie senden dauernd Signale von nicht-dranbleiben, nicht-arbeiten und das aufzufangen verlangt viel Energie“, gibt Nathalie L. zu Protokoll. Eine Falle erkennt sie auch als ‚hausgemacht‘: In die Teamteachingphasen zusammen mit der Schulischen Heilpädagogin steht an sich immer jemand als Ansprechperson zur Verfügung. „Wenn man nicht aufpasst, kann das dazu führen, dass die Kinder bei Problemen sehr schnell die Lehrpersonen um Hilfe bitten.“ Dabei wäre es den Lehrpersonen gerade wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, selbständig zu arbeiten. Selbst probieren, Fehler machen dürfen, Strategien einsetzen, die eigene Arbeitstechnik reflektieren – alles wichtige Punkte im Unterricht von Nathalie L.

Ich denke, dass es Nathalie L. im Bereich der Sachkompetenz hervorragend schafft, die Schülerinnen und Schüler auf dem je eigenen Niveau zu fordern. Durch den engen persönlichen Kontakt verfügt sie über ein fundiertes und immer wieder aktualisiertes Wissen zum Lern- und Entwicklungsstand der einzelnen Kinder. Offensichtlich scheut sie auch keinen Aufwand, um ihre Erkenntnisse durch das Ausarbeiten von Plänen oder das Herstellen von Unterrichtsmaterialien im Unterricht umzusetzen.

Von den Grundlagen zum Komplexen und zum ganz Komplexen scheint eine wichtige Leitlinie des Unterrichts zu sein, wobei es für Nathalie L. selbstverständlich ist, dass nicht alle Kinder diesen Weg gehen müssen. Je nach Voraussetzungen bietet sie auch die Möglichkeit, die Grundlagen zu üben und zu festigen. Dass ihr die Benotung Mühe macht, ist wahrscheinlich darauf zurück zu führen, dass ihr Beurteilungsverständnis ganz stark auf einer sozialen Bezugsnorm zu basieren scheint.

## **6. Lisbeth B.: „Sich von den Meinungen der Eltern abgrenzen können und den eigenen Weg gehen!“**

Lisbeth B. unterrichtet seit drei Jahren integrativ auf der Mittelstufe. Zum Zeitpunkt des Interviews war gerade das erste Schuljahr angebrochen, in dem die Mittelstufe jahrgangübergreifend geführt wurde.

Die Lehrerin wird in ihrer Arbeit von einer Heilpädagogin unterstützt.

„Unterricht muss fröhlich sein, die Kinder müssen gern kommen“, fasst Lisbeth B. ihren Anspruch an den eigenen Unterricht zusammen. Dazu ist für sie eine enge Beziehung zu den einzelnen Kindern Voraussetzung, was aber nicht heisst, dass von der Lehrperson nicht eine gute Portion Respekt eingefordert würde. „Ich nehme die Kinder ernst, was aber gerade eben nicht heisst, dass sie alles dürfen oder bei allem ein Mitspracherecht haben. Es gibt Dinge, die werden von mir vorgegeben und ganz konsequent durchgesetzt! Anderes lasse ich gern und ganz bewusst von den Kindern wählen“, stellt Lisbeth B. klar. Sie geht davon aus, dass es für nachhaltiges und effizientes Lernen unbedingt wichtig ist, dass es den Schülerinnen und Schülern wohl sein muss.

Neben der persönlichen Beziehung fördert ein abwechslungsreicher Unterricht und ein effizienter Umgang mit Konflikten das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrperson legt mit der Schulischen Heilpädagogin den Pflichtstoff fest, der von allen erreicht werden muss. Zusammen mit dem Zusatzstoff für die stärkeren Schülerinnen und Schüler wird dieser einmal zu Werkstätten, ein andermal zu Projekten, zu Gruppenaufträgen, zu Aufgabenstellungen für Vorträge o.ä. aufbereitet. In Mathematik werden Pläne eingesetzt.

Die Umsetzung wird jeweils von der Lehrperson, aber auch von der Schulischen Heilpädagogin individuell begleitet, wobei sich die Schulische Heilpädagogin vor allem auf die Kinder mit Schwierigkeiten konzentriert, was aber nicht immer integrierte Kinder sein müssen.

Zum effizienten Umgang mit Konflikten ist Lisbeth B. wichtig, dass das Ausmass des Konflikts schnell erfasst werden kann. Kleinere Konflikte werden rasch erledigt, sind nur einzelne Kinder betroffen so wird das Problem mit ihnen behandelt. Dabei wird darauf geachtet, dass der Rest der Klasse weiterarbeiten kann. Grössere Konflikte werden im Plenum besprochen, wobei möglichst darauf geachtet wird, dass diese Gespräche im Klassenrat stattfinden können, einem Zeitgefäss, für das die Kinder auch anonym über einen Briefkasten eigene Traktanden einbringen können. Im Klassenrat gibt die Lehrperson auch Feedbacks, die an die ganze Klasse gerichtet sind. Individuelle Feedbacks gibt sie den einzelnen Kindern persönlich. „Im Schulzimmer kommt es fast nie zu Konflikten. Hier gelten gewisse Regeln, die gemeinsam erarbeitet wurden. Entsprechend sind sie auch sehr gut akzeptiert“, erklärt Lisbeth B.

Schwieriger können Konflikte mit Eltern sein. „Es ist wichtig, dass man sich gegenüber den Eltern abgrenzen kann und seinen eigenen Weg geht“, gibt die Lehrerin als Tipp weiter.

Eng mit Konflikten verbunden ist für die Lehrerin auch die Frage nach den Grenzen der Integration. „Extrem verhaltensauffällige Kinder gefährden die Integration ganz klar. Viel stärker als Kinder mit Lernschwächen. Wobei es auch bei diesen zu Situationen kommen kann, wo ich die Integration skeptisch beurteile: Wenn die Differenz zwischen dem Regelklassenstoff und dem Stoff, der von einem integrierten Kind noch verarbeitet

werden kann, zu gross ist, dann glaube ich, dass eine Versetzung in die Kleinklasse eine wesentlich bessere schulische Förderung gewährleisten würde“, vermutet die Lehrerin.

Wenn Lisbeth B. merkt, dass Schülerinnen und Schüler mit dem vorbereiteten Stoff (je einem Programm auf dem Niveau der dritten und der vierten Klasse), erhebliche Schwierigkeiten haben, passt sie diesen jeweils ad hoc an die jeweilige Leistungsfähigkeit an, indem sie Aufgaben verändert, streicht oder durch Material, das von der Schulischen Heilpädagogin bereitgestellt wurde, ersetzt.

Im Gegensatz zur Selbstkompetenz wird die Sozialkompetenz im Unterricht nicht bewusst gefördert. „Die heterogene Zusammensetzung der Klasse bietet ein ideales Umfeld für soziales Lernen, das für sich schon wirkt“, betont die Lehrerin. Dagegen wird mit verschiedenen Methoden darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzung zunehmend verbessern und die Selbständigkeit erhöhen. Lisbeth B. stellt fest: „Vor allem die jüngeren Schüler sind rasch überfordert, wenn sie nicht mehr weiterkommen oder mit einer Arbeit fertig sind. Dann sitzen sie nur noch da und warten.“ Dabei ist Lisbeth B. in ihrem Unterricht gerade darauf angewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten. „Wenn ich mit einer Klasse mündlich arbeiten möchte, dann muss ich die anderen schriftlich beschäftigen. Und zwar so, dass sie nicht ständig fragen müssen“, zeigt die Lehrerin die Schwierigkeit auf. Ihr Anspruch, dass alle Kinder arbeiten und jedes Kind möglichst rasch Hilfe bekommt, wenn es Hilfe braucht, stellt die Lehrperson vor einige organisatorische Probleme. „Die Organisation führt dazu, dass mein Bild von integrativem Unterricht gekennzeichnet ist von Chaos: Manchmal geht alles drunter und drüber. Erstaunlich ist, dass die Schülerinnen und Schüler davon nichts mit zu bekommen scheinen. „Entsprechendes Nachfragen zeigte bereits mehrmals, dass der Unterricht von den Kindern überhaupt nicht als chaotisch wahrgenommen wird“, wundert sich Lisbeth B. Überhaupt stellt sie fest: „Integration ist für die Kinder nie ein Problem!“

Um dem Unterricht die gewünschte Ruhe zu verschaffen, arbeitet die Lehrerin oft mit Ritualen und mit Signalen. Wenig reicht, und die Kinder wissen, was zu tun ist oder wie sie sich verhalten sollen.

Für die Ausbildung würde sich Lisbeth B. wünschen, dass es mehr Zeit für Praxiseinsätze geben würde: „Und zwar über das ganze Jahr verteilt. So wie es bis jetzt läuft, bekommt man ganz viele Dinge nie mit, zum Beispiel einen ersten Schultag, einen Elternabend oder eine Schulreise.“

Für mich war die mehrfach gemachte Aussage von Lisbeth B. für dieses Gespräch bezeichnend, dass sie sich verschiedene Dinge noch vorgenommen hätten, damit aber noch zuwarten würden, bis sie sich an die jahrgangsübergreifende Struktur gewöhnt hätten. Für mich zeigt das einerseits, dass es sich beim Unterricht um ein sehr sensibles Gefüge handelt, das durch gewisse Veränderungen auch routinierte Lehrpersonen verunsichern kann, und andererseits, dass neue Strukturen immer eine gewisse Zeit brauchen, bis sie gewachsen sind.

## 7. Bianca L.: „Gemeinsame Erlebnisse wirken gemeinschaftsbildend!“

Bianca L. führt eine Doppelklasse auf der Mittelstufe I. Nach Schulerfahrung mit nicht-integrierten Regelklassen arbeitet sie nun seit 6 Jahren integriert. Kinder mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Sprachschwierigkeiten, aber auch Kinder mit Sinnesbehinderungen werden an ihrer Schule integriert unterrichtet.

Bianca L. führt die Klasse zusammen mit einem Schulischen Heilpädagogen mit je einem 75%-Pensum, was es möglich macht, dass die Fächer Deutsch und Mathematik im Teamteaching unterrichtet werden.

Bianca L. hat eine klare Vorstellung davon, was sie ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht mitgeben will. Ganz zuoberst stehen da die beiden Begriffe Selbständigkeit und Selbstverantwortung. Dass es mit diesem klaren Bekenntnis auch Konflikte mit Eltern und deren persönlichen Schulerfahrungen geben kann, liegt auf der Hand. In solchen Fällen versucht die Lehrerin im Gespräch jeweils einen tragbaren Kompromiss zu finden. Letztlich ist sie aber der Überzeugung, mit dieser Ausrichtung den Grundzielen und den eigentlichen Erwartung von Wirtschaft und Gesellschaft zu entsprechen.

Um dieses Bildungsziel mit allen Schülerinnen und Schülern zu erreichen, muss sich Bianca L. sehr individuell auf die einzelnen Schulkinder einstellen.

Und sonst? Wie charakterisiert sie ihren Unterricht? „Meine Arbeit ist geprägt von dauerndem Analysieren. Wie ist ihr Befinden? Was ist ihr Lernstand? Wie steht es um die Lernbereitschaft?“ Auch hier zeigt sich wieder der starke Fokus auf das einzelne Kind. Doch das ist nur die eine Seite der Medaille. „Daneben ist das gemeinschaftsbildende Element ebenfalls sehr wichtig. Gemeinsam als Klasse ein Ziel anzustreben, ist eine wichtige Ergänzung zum individualisierenden Unterricht“, erklärt Bianca L. Etwas hat sich hierbei als besonders wertvoll erwiesen: „Gemeinsame Erlebnisse wirken gemeinschaftsbildend!“ Konkret nennt die Lehrerin dazu die Lesenächte, die sich bereits zu einer Tradition entwickelt hätten, oder auch zweitägige Schulreisen.

Und noch ein Ort in der Unterrichtslandschaft zeigt sehr positive Wirkung auf das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler: Der Lerngruppenrat. „Da wird politisiert, organisiert und da werden die Belange der Klasse geregelt. Dabei entwickeln die Schülerinnen und Schüler gegenseitigen Respekt und Toleranz“, erzählt Bianca L.

Den Unterricht gliedert die Lehrerin jeweils in Phasen von sechs Wochen. Für diesen Zeitraum legt sie die Ziele fest und kommuniziert sie gegenüber der Klasse deutlich. Was den Sachbereich angeht, hat die Lehrperson kaum Spielraum für eigene Ideen, wie sie sagt: „Die verlangte Stoffmenge ist sehr hoch. Es macht mir Mühe, dass immer neue Inhalte in den Lehrplan integriert werden, ohne dass man andere streicht.“

Zentrale Methode des Unterrichts ist die Planarbeit. Die Pläne werden bei Bedarf mit individuellen Ergänzungen versehen. „Damit arbeiten alle Schülerinnen grundsätzlich mit den gleichen Materialien. Die Pläne werden handschriftlich individuell angepasst. Die Grundanforderungen sind jeweils fett eingerahmt“, gibt Bianca L. Auskunft.

Planarbeit hat sich zusammen mit Werkstattarbeit vor allem für die Förderung der Selbstkompetenz sehr bewährt. Beide Methoden verlangen Zuverlässigkeit und setzen voraus, dass die Arbeiten selbständig zu einem Ergebnis gebracht werden können. Kinder, die das alleine noch nicht schaffen, werden von den Lehrpersonen in ihrem persönlichen Lernprozess sehr individuell unterstützt.

Bianca L. schätzt die jahrgangsübergreifende Struktur ihrer Klasse sehr. „Jüngere Kinder können von älteren direkt profitieren und lernen so voneinander. Zudem lernen sich Kinder selbst in unterschiedlichen Rollen kennen: Einmal in der des Älteren, dann in der des Jüngeren, dann wieder in der des Gleichaltrigen“, schildert Bianca L. den Wert aus ihrer Sicht.

Dass individualisierender Unterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler eine Überforderung sein könnte, diese Befürchtung teilt sie nicht. „Ich arbeite im Unterricht immer wieder mit Ritualen. Die können Stabilität geben, so lange sie von den Kindern getragen werden und für sie ein Bedürfnis sind.“ Zudem hat jedes Kind die Möglichkeit, sich selbst ‚Auszeiten‘ zu geben. Im Schulzimmer werden verschiedene Möglichkeiten für eine kurze Entspannung angeboten.

Und wie geht Bianca L. mit Konflikten in ihrer Klasse um? „Basis unserer Konfliktbewältigung ist eine ganz starke Konfliktkultur im Schulhaus. Dazu gehört ein guter Informationsfluss zwischen den Lehrpersonen oder auch, dass sich jede Person, auch ausserhalb des eigenen Schulzimmers, verantwortlich fühlt und nicht wegschaut“, verrät uns die erfahrene Lehrkraft.

Guter Unterricht ist für Bianca L. persönlich mit drei unterschiedlichen Aspekten verbunden: „Einerseits bedeutet das ganz viele gute Momente innerhalb der Klasse zu haben. Dann aber auch die Feststellung, dass ich alle Kinder in ihrer eigenen Entwicklung weiter gebracht habe. Und drittens, dass ich als Lehrerin den Schülerinnen und Schülern möglichst viele verschiedene Erfahrungen ermöglichen konnte – Erfolge und Misserfolge, leichte und schwierige...“.

An die Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer hätte Bianca L. zwei Anliegen. Einerseits, dass dem Know-how von Plan- und Werkstattarbeit ausreichend Beachtung geschenkt würde. Und zum Zweiten, dass den angehenden Lehrpersonen die Faszination der Verschiedenheit von Kindern mitgegeben werden kann.

Das Beispiel Bianca L. zeigt in verschiedenen Aspekten, wie wertvoll eine Einbettung in ein Team von gleichgesinnten Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sein kann. Im Umgang mit Konflikten kann sie auf eine starke Schulhauskultur zählen. Die verschiedenen Pläne werden in arbeitsteiliger Teamarbeit vorbereitet und den anderen elektronisch zur Verfügung gestellt. Neben der gemeinsamen Verwaltung nimmt sich das Team ganz bewusst Zeit für die Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen. Das bietet die Grundlage für ein sicheres und eigenständiges (da reflektiertes) Unterrichtsprofil.

## **8. Brigitte T.: „Zum Glück gibt’s die Lernzielreduktion und damit Erfolgserlebnisse!“**

Brigitte T. unterrichtet in einer jahrgangsübergreifenden Struktur eine 4. und 5. Klasse. Integriert werden Kinder mit Lernstörungen und Kinder mit Sprachschwierigkeiten. Sie wird von einer Schulischen Heilpädagogin im Rahmen von vier Lektionen unterstützt.

Als Basis ihres Unterrichts bezeichnet Brigitte T. einerseits, dass es den Kindern wohl ist im Unterricht, in der Beziehung untereinander, aber auch zu ihr als Lehrperson. Auf der anderen Seite ist ihr auch wichtig, dass sie die Kinder im Stoff vorwärts bringt, ihnen etwas beibringen kann und sie optimal auf die nächsthöhere Stufe vorbereitet. Vor allem dieser zweite Punkt entspricht in der Wahrnehmung der Lehrperson auch den Erwartungen der Eltern.

Auf dieser Basis entwickelt Brigitte T. ein Unterricht, der sehr unterschiedlich geprägt ist. Spielerisch-handelnde Phasen können abwechseln mit Phasen, in denen ‚gebüffelt‘ wird, Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler den Unterricht sehr stark selbst steuern dürfen, wechseln ab mit Phasen, die ganz klar von der Lehrperson vorgegeben und gestaltet werden.

„Die Kinder sind an sich leicht zu begeistern und zu motivieren“, gibt Brigitte T. Auskunft, „die Gefahr besteht darin, dass der zunehmende Stoffdruck diese Begeisterung und die Motivation zerdrückt und die Kinder daran zerbrechen.“ Aus diesem Grund schätzt es die Lehrerin, dass es die Möglichkeit der Lernzielreduktion gibt. Dies ermöglicht auch Kindern Erfolgserlebnisse, für die der ‚Fahrplan‘ der Regelklasse kaum aufbauend wirken würde – und zwar mit gravierenden Folgen, wie Brigitte T. meint: „Misserfolgserlebnisse können ein wichtiger Faktor bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten und ‚Ablöcher‘ sein.“ Daneben spielt diesbezüglich die Biographie eine wichtige Rolle.

Brigitte T. setzt in ihrem Unterricht auf klare Lernziele. Sie weiss, was sie will und das hilft ihr, verschiedene Lernwege zu planen. „In der Regel umfasst meine Vorbereitung jeweils drei Niveaus: ein leichtes, ein mittleres und ein schweres“, sagt die Lehrerin. „Diese werden sehr oft in Pläne oder Posten umgesetzt, was ein weitgehend selbständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler erlaubt. Dass es für die Lehrperson in einem derart individualisierten Unterricht kaum mehr möglich ist, den Überblick zu behalten, stört die Lehrerin nicht. „Lehrpersonen im integrativen Unterricht müssen loslassen können“, stellt Brigitte T. fest.

Um den Kindern ein gutes Befinden in der Klasse und untereinander zu ermöglichen ist es der Lehrerin wichtig, konstruktiv mit Konflikten umgehen zu können „Konflikte gehören dazu, die darf es geben. Nach Möglichkeit versuchen wir sie sofort anzugehen und eine Lösung zu finden“. Bspw. bei Konflikten zwischen Knaben und Mädchen, wie sie für diese Altersgruppe schon fast typisch sind. Wichtig ist ihr dabei, dass nicht immer die gleichen Kinder am Rand stehen und von den andern ausgestossen oder ausgelacht werden. Neben der Konfliktbewältigung arbeitet Brigitte T. diesbezüglich auch präventiv. „In der Klassenkonferenz bearbeiten wir jeweils die Probleme der Kinder, die als Traktanden in die Diskussion eingebracht wurden. Daneben bereite ich aber auch eigene Inputs vor, an denen wir verschiedene soziale Aspekte diskutieren können“, gibt Brigitte T. Auskunft. Dabei bedauert sie, dass sie neben dem Stoffdruck nicht mehr Zeit für diese Aspekte ihres Unterrichts hat. Und noch eine zweite Schwierigkeit ortet sie:

„Schwierig gemacht wird die Sozialerziehung auch durch überrissene Erwartungen der Lehrpersonen selbst!“

Angesprochen auf die Besonderheiten ihres Unterrichts, winkt die Lehrperson ab: „Auch Regelklassen sind heterogen – die Frage ist nur, ob ich das wahrnehme. Für mich ist Integration die Normalität. Ich fühle mich weder durch das System, noch durch die Zusammensetzung der Klasse irgendwie eingeschränkt.“ Lediglich verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, die setzen der Lehrerin zum Teil etwas zu. Aber dies sei eigentlich nicht im Zusammenhang mit der Integration zu sehen, schiebt die Lehrerin noch nach.

Brigitte T. schätzt die jahrgangsübergreifende Struktur ihrer Klasse sehr. Durch den Rollenwechsel zwischen ‚jünger sein als andere‘, ‚gleich alt sein wie andere‘ und ‚älter sein als andere‘ könne jedes Kind sehr unterschiedliche Erfahrungen machen und unterschiedliche Möglichkeiten ausprobieren. Die Lehrerin achtet denn auch darauf, dass ein möglichst grosser Teil des Unterrichts gemeinsam, also nicht nach Klassen getrennt, geführt wird. Eine regelmässige Ausnahme bildet diesbezüglich lediglich die Mathematik.

Die starke Betonung des Gemeinsamen zeigt sich auch in der Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin. Sie wird im Teamteaching als gleichwertige Lehrkraft eingesetzt und übernimmt während ihrer Anwesenheit die Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler.

Angesprochen auf ihre Wünsche, die sie rückblickend an ihre eigene Ausbildung richten würde, formuliert Brigitte T. drei Wünsche:

Wichtig wäre mehr Schulpraxis, um Integration vor Ort wirklich erleben zu können.

Zweitens wäre die theoretische Vermittlung von vorstrukturierten Inhalten durch die Bearbeitung von komplexen Fällen zu ergänzen.

Und drittens würde sie eine vertiefte Auseinandersetzung mit heilpädagogischem Wissen für ganz wichtig erachten.

Brigitte T. macht einen Unterricht, der bestimmt wird durch den zu vermittelnden Stoff – und durch die Einsicht, dass dieser Stoff nur gut gelernt werden kann, wenn sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen. In diesem Sinn zielt im Unterricht alles auf den einen oder den anderen Zweck.

### 6.5.3 Mittelstufe II

#### 9. Stefanie L.: „Im Stoff Abstriche zu machen – damit habe ich Mühe!“

Stefanie L. unterrichtet auf der Mittelstufe II. Ihre Klasse ist jahrgangsübergreifend zusammengesetzt. Für einen Teil der Klasse steht jeweils zum Ende des Schuljahrs die Selektion und dann der Übertritt an die Oberstufe an. Stefanie L. wird von einer Heilpädagogin mit 30%-Pensum unterstützt, mit der sie sich auch privat sehr gut versteht und mit der sie schon in anderen beruflichen Kontexten zusammengearbeitet hat, bspw. im Unterricht mit erwachsenen Analphabeten.

Stefanie L. unterrichtet seit einem Jahr integrativ und verfügt über langjährige Berufspraxis.

„An oberster Stelle steht für uns der Anspruch, jedes Kind dort abzuholen, wo es von seinem Lernstand her steht. Kinder, die die verlangten Ziele schon erreichen, müssen entsprechend auch nicht auf andere warten. Damit steht Differenzierung und Individualisierung an oberster Stelle“, erläutert Stefanie L. die Grundausrichtung. Was das heisst, zeigt sich auf den Sachaspekt bezogen folgendermassen: „Wir setzen zum Beispiel Tests ein, die ganz klar zeigen, was die Schülerinnen und Schüler können und was noch nicht. Eine zweite Möglichkeit ist die Selbstanalyse: Schülerinnen und Schüler stellen selber fest, dass sie gewisse Dinge noch nicht ausreichend verstanden haben und melden uns das. Entsprechende Lücken gehen wir sofort an. Schülerinnen und Schüler, die die Lernziele erfüllen, gehen im Stoff weiter“. Diese Ausrichtung verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen. Gerade das Niveau der Sachkompetenz würde intern immer wieder zu Diskussionen führen. Denn: „Im Stoff Abstriche zu machen – damit habe ich Mühe!“, gibt Stefanie L. unumwunden zu. Doch sie ist auch bereit, für diesen Anspruch etwas zu leisten. In ihrem Mathematik- und Deutschunterricht deckt sie drei bis vier unterschiedliche Leistungsniveaus mit Plänen ab. Dazu kann es vorkommen, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser Lernspuren drei bis vier Pläne voraus oder hintennach sind. „Das hat damit zu tun, dass schwache Schülerinnen und Schüler unter Druck nicht gut arbeiten können“, erklärt die Lehrerin. Keine Abstriche im Stoff bedeute dann halt, dass man eine gewisse Streuung in der Zeit in Kauf nehmen müsse.

Auch Lernen lernen ist ein ganz wichtiges Thema, vor allem für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Und das Einführen entsprechender Arbeitstechniken oder –strategien brauche halt auch Zeit. „Zeit, die man auf der Mittelstufe II eigentlich gar nicht hat“, bedauert Stefanie L.

Auf ihren Unterricht in anderen Fächern angesprochen, nennt Stefanie L. spontan die Lernpartnerschaften. Diese hätten sie sehr gründlich eingeführt und anfangs auch ganz eng begleitet. Mittlerweile sei das aber ein ganz wichtiges methodisches Instrument. „Wir legen auch Wert darauf, dass Tests jeweils mindestens von zweien gleichzeitig gemacht werden. Dadurch müssen ungefähr gleich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler etwas Rücksicht aufeinander nehmen und können sich auf ihren Lernwegen gegenseitig unterstützen“, fasst Stefanie L. die Hauptaspekte dieser Regel zusammen. Das zeigt, dass neben der Sachkompetenz auch die Sozial- und die Selbstkompetenz wichtig sind. Welche Aspekte innerhalb dieser beiden Bereiche sind der Mittelstufenlehrperson den besonders wichtig? „Im Bereich der Sozialkompetenz will ich,

dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig tolerieren lernen und dass sie sich gegenseitig helfen“, erläutert Stefanie L., „und in der Selbstkompetenz sollen sie lernen, selbständig zu planen und eine Arbeit bis zum Schluss auch selbständig durchzuziehen.“ In ihrem Unterricht würde die Toleranz der stärkeren, wie auch der schwächeren Schülerinnen und Schüler immer wieder auf die Probe gestellt. Die schwächeren Schülerinnen und Schüler müssen akzeptieren lernen, dass bspw. der Wochenplan der stärkeren gekürzt werde, weil diese bestimmte Lernziele bereits erfüllen würden. Im Gegenzug müssen die stärkeren Schüler akzeptieren, dass besonders schwierige Aufgaben bei den schwächeren gestrichen würden. Dabei sei das Vergleichen untereinander immer wieder ein Thema. „Zu Beginn des Schuljahrs hatten ein paar der nicht-integrierten Schülerinnen und Schüler das Gefühl, es reiche durchaus, wenn sie etwas reduziert arbeiten würden. Sie seien, mit Blick auf die integrierten, ja nicht die schlechtesten Schüler“, erzählt die Lehrerin. Und es hätte einiges an Überzeugungsarbeit gebraucht, bis auch diese Schülerinnen und Schüler verstanden hätten, dass es in der Schule um sie selbst gehen würde und nicht um sie im Vergleich mit anderen. Entsprechend häufig waren auch die Klassengespräche am Anfang: Mehrere Gespräche pro Tag seien nötig gewesen. Doch in der Zwischenzeit hätte sich das Ganze recht gut eingespielt. Heute reiche in der Regel ein Gespräch pro Woche.

Derart stark individualisierter Unterricht verlange von den einzelnen Schülerinnen und Schülern durchaus einiges an Selbständigkeit, Selbstdisziplin und Aufrichtigkeit. „Aber den Schülerinnen und Schülern wird so auch sehr klar vermittelt, dass man durch seriöses arbeiten vorwärts kommt und so Erfolg hat“, rundet Stefanie L. die Bilanz ab. Insgesamt macht die Lehrerin mit den offenen Lehrformen sehr gute Erfahrungen. Und auch die Arbeitsrückschau habe eine sehr gute Wirkung auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. „Man muss aber alle diese Methoden sehr systematisch und gründlich einführen und am Anfang auch ganz eng begleiten“, rät Stefanie L.

Generell ist die Lehrerin mit ihrer Situation recht gut zufrieden. „Natürlich gibt es auch bei uns still integrierte Schülerinnen und Schüler, weil es bis jetzt noch nicht gelungen ist, den Eltern klar zu machen, dass eine entsprechende Abklärung wichtig wäre. Aber früher hatte ich 27 Schülerinnen und Schüler in der Klasse und die Problemfälle waren in etwa vergleichbar. Aber ich hatte keine Unterstützung durch eine Schulische Heilpädagogin“, vergleicht Stefanie L. mit früher. Und der Umstand, die Verantwortung mit einer Schulischen Heilpädagogin teilen zu können, ist für die Lehrperson „Gold wert“, wie sie sagt. Zudem hätte sich die Zusammenarbeit über all die Jahre so gut eingespielt, dass es kaum vorgängige Absprachen brauchen würde. Im Teamteaching entwickle sich alles rollend.

Eine etwas verminderte Schülerzahl und die Unterstützung durch eine Heilpädagogin – selbstverständlich sei dadurch die Erwartung von aussen auch höher. Vor allem die Eltern der Regelklassenkinder würde dies ab und zu auch klar signalisieren. Da sei es wichtig, dass unberechtigten Erwartungen, bspw., die Schulische Heilpädagogin müsste mit Nachhilfeunterricht aufwarten, klar entgegengetreten wird. Zudem sei es wichtig, dass sich die Lehrpersonen selbst im Klaren seien, was sie wollen und wie sie es wollen. Dabei sei es vor allem für junge Lehrpersonen wichtig, dass sie sich nicht zu viel auf einmal vornehmen. „Sich kleine Schritte vornehmen und diese systematisch zu erreichen versuchen, führt zu vielen Erfolgserlebnissen und motivieren zum Weitermachen“, weiss Stefanie L. Diese Strategie hat dazu geführt, dass die Lehrperson heute viele schwierige Situationen bereits präventiv entschärfen kann.

Stefanie L. hat in den vergangenen Jahren ein Unterrichtsprofil entwickelt, das sehr durchdacht und zielorientiert ist. Sie weiss genau, wie Unterricht in ihren Augen funktionieren sollte. Und ich hatte den Eindruck, dass sie sehr hartnäckig bereits kleinste Abweichungen von diesen Vorstellungen angeht. Meistens so, dass sie den entsprechenden Sachverhalt mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert, ihnen sagt, wie sie es gerne hätte und ein entsprechend neues Element anfangs sehr eng begleitet - bis „der Zug wieder stabil auf den Schienen fährt“. Diese transparente und zielorientierte Art, gepaart mit einem klaren und liebevollen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, machen bestimmt einen guten Teil davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler eine hohe Leistungsfähigkeit erreichen.

**10. Regula C.: „Es ist wichtig, dass man die Klasse im Griff hat und sie gut führen kann!“**

Regula C. unterrichtet auf der Mittelstufe II eine integrierte Klasse, die sie unmittelbar nach Abschluss ihrer Ausbildung übernommen hat. In ihrer Arbeit wird sie von einer Schulischen Heilpädagogin unterstützt, die sich primär um die Förderung der integrierten Kinder mit Lernbehinderungen kümmert. Dadurch, dass gewisse Phasen des Unterrichts im Teamteaching durchgeführt werden, wird die junge Lehrperson auch von den Ansprüchen der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten etwas entlastet – diesbezüglich allerdings sehr geringfügig.

Regula C. macht keinen Hehl daraus: Integrativer Unterricht ist harte Arbeit, die zuweilen durchaus überfordert. Entsprechend fällt auch die Antwort auf die Frage aus, was denn guter integrativer Unterricht sei. „Integrativer Unterricht ist dann gut, wenn die Lehrperson wirklich entlastet wird“, hält die Lehrperson fest. Dass diese Entlastung in ihrem Fall durchaus stärker sein dürfte, verheimlicht sie nicht. Sie schätzt die Teamteachingphasen, die sie zusammen mit der Schulischen Heilpädagogin gestaltet. Da hat sie Zeit für die einzelnen Kinder und die Ruhe, gewisse Sachverhalte gründlich zu erklären. Sie würde sich durchaus wünschen, dass die Zeiten, in der die Schulische Heilpädagogin die integrierten Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht nimmt, um sie in Mathematik und in Deutsch zu fördern, zu Gunsten von mehr Teamteaching reduziert würden. Zwar könne es durchaus entlastend sein, wenn die zwei Fächer für die integrierten Kinder abgedeckt seien. Doch auf der anderen Seite, so spürt man bei Regula C., widerspricht es ihren Berufsvorstellungen, dass sie gewisse Kompetenzen einer Heilpädagogin an sich vollständig abtreten muss. „Die Persönlichkeits- und die Gemeinschaftsbildung verbleibt gänzlich bei der Lehrperson. Inhaltlich geht die Verantwortung für integrierte Kinder aber eigentlich an die Schulische Heilpädagogin über“, legt Regula C. die Aufgabenteilung zwischen ihr und der Heilpädagogin dar, „Das hat den Vorteil, dass ich damit überhaupt nichts mehr zu tun habe. Auf der anderen Seite ist das Ganze dann schon recht losgekoppelt.“

Und ihr Unterricht? Denkt sie, dass die Integration einen Einfluss auf ihre eigene Unterrichtsgestaltung hat? „Ganz klar hat das Auswirkungen. Die integrierten Kinder brauchen generell mehr Anleitung. Um diese sicherstellen zu können, ist es nötig, dass Lernformen eingesetzt werden, die selbständiges Arbeiten ermöglichen“, antwortet Regula C. Damit ist aber bereits die nächste Schwierigkeit angesprochen. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass Offene Lehrformen, die diesem Anspruch gerecht würden, für integrierte Schülerinnen und Schüler nur bedingt geeignet sind. „Integrierte Kinder verfügen über sehr wenig Selbstorganisation und müssen enger geführt werden. Anspruchsvolle Methoden verhindern, dass sich das Kind auf die inhaltliche Auseinandersetzung konzentrieren kann“, stellt Regula C. fest. Von sehr guten Erfahrungen weiss die junge Lehrperson im Bezug auf Gruppenarbeit zu berichten. Für sie ist diese Form optimal geeignet, besser noch als Frontalunterricht. Doch unabhängig von der Form ist Regula C. wichtig, "dass man immer wieder Sequenzen der Auflockerung einsetzt, einerseits um eine gute Rhythmisierung zu gewährleisten, auf der anderen Seite können damit aber auch leicht gemeinschaftsbildende Elemente in den Unterricht integriert werden.“

„Integrierte Schülerinnen und Schüler bekommen weniger Stoff zu lernen, dafür aber mehr Zeit und mehr Unterstützung“, bringt Regula C. ihre Massnahmen zu Gunsten der

integrierten Kinder auf den Punkt. Konkret heisst das bspw., dass Übungsphasen bezüglich der Zeit und der Aufgaben sehr individuell angepasst werden. Schwächere Kinder erhalten mehr Zeit für das Üben oder der Umfang der Übungen wird reduziert. Reduktion auf die Grundanforderungen ist denn auch eines der Hauptprinzipien in der Unterrichtsvorbereitung. „Eine Lehrperson muss sich immer wieder ganz bewusst machen, welches denn die Grundlagen einer Thematik sind und welche Grundanforderungen sich daraus ergeben“, erklärt die Lehrerin eines ihrer Prinzipien. Dieses Prinzip hat auch noch einen Gegenpart: „Für Kinder, die sehr leistungsfähig sind, muss aber unbedingt auch ausreichend Stoff zur Verfügung stehen. Kinder in diesem Alter wollen ‚gefüttert‘ werden.“ Diese Balance, zwischen den Ansprüchen von „denen, die immer ziehen“ und „denen, die am Schluss sind, die mit der Zeit einfach genug haben“ stellt für die Lehrerin eine der grössten Herausforderungen dar.

Doch trotz vielen Anstrengungen: Verzichten möchte Regula C. auf die Integration nicht mehr. „Der soziale Gewinn ist riesig. Die Möglichkeit, einander zu helfen entsteht eben erst durch Heterogenität. Und wenn man es schafft, Unterricht zu machen, in dem einmal die einen den anderen und ein andermal gerade umgekehrt geholfen werden kann, dann ist das enorm wertvoll“, bilanziert die junge Lehrerin. Schwierig wird es mit Kindern, die in sehr unterschiedlichen Bereichen und Fächern reduzierte Lernziele haben – und bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Hier sieht die Lehrperson denn auch die Grenzen der Integration. „Vor allem aggressive Kinder sind sehr belastend und da bekomme ich auch kaum Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin“, hält Regula C. fest.

Nach den Kompetenzen gefragt, die eine Lehrperson mitbringen sollte, um erfolgreich integrativen Unterricht zu machen, meint Regula C.: „Geduldig müsste sie auf jeden Fall sein und die Fähigkeit besitzen, gewisse Sachverhalte auf unterschiedliche Arten erklären zu können.“ Weiter sei es wichtig, dass man eine Klasse im Griff hätte und sie gut führen könne. Dies hänge sehr stark davon ab, ob man eine gewisse Sensibilität habe für die Befindlichkeiten der Kinder. „Eigentlich merkt man sehr gut, wenn ein Kind an seine Grenzen kommt, auch wenn sie sehr unterschiedlich reagieren. Und da muss man als Lehrperson Massnahmen ergreifen können“, formuliert Regula C. eine weitere Anforderung an die Lehrperson.

Und was würde sie sich wünschen, wenn sie für ihren Unterricht einen Wunsch frei hätte? „Mehr Lektionen Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin vielleicht“, überlegt sie, um dann noch zu ergänzen, „Und Lehrmittel, die bereits verschiedene Lernspuren anbieten!“

Regula C. hinterliess bei mir den Eindruck einer Lehrperson, die noch sehr stark auf der Suche nach ihrem eigenen Unterrichtsstil ist. Dabei hätte sie durchaus Vorstellungen, wie sie gerne integrieren würde. Allerdings fühlt sie sich von den Rahmenbedingungen in der Umsetzung behindert und die Vorstellungen sind in ihrer Konkretheit noch zu wenig ausgereift.

Ich kann mir vorstellen, dass vor allem ihre Vorstellungen von Integration und eine gewisse Unzufriedenheit mit den eigenen Möglichkeiten dazu geführt haben, dass sie in ihrem Umfeld als überdurchschnittlich kompetent wahrgenommen wird.

## 11. Hanna Z.: „Man muss aufpassen, dass die Schere nicht zu gross wird!“

Hanna Z. hat vor vier Jahren eine integrierte Klasse übernommen, nachdem sie mehrere Jahre nicht-integriert unterrichtet hatte. Sie arbeitet auf der Mittelstufe II. Neben Kindern mit Lernbehinderungen werden auch besonders begabte Kinder und Kinder mit Teilleistungsschwächen in Deutsch und Mathematik integriert und von einer Schulischen Heilpädagogin unterstützt.

Hanna Z. charakterisiert ihren Unterricht mit zwei für sie ganz zentralen Begriffen: Individualisierend und gemeinschaftsbildend.

Für das Individualisieren stehen für sie Lehrformen wie der Werkstatt- oder der Wochenplanunterricht. „Diese Lehrformen ermöglichen mir einen engen Bezug zu den einzelnen Kindern. Ich kann hingehen und fragen: An was arbeitest du? Kannst du mir das erklären?“, kommentiert Hanna Z. die Vorteile dieser Lehrformen.

Daneben setzt die erfahrene Lehrerin aber auch Gruppenarbeiten und Kreisgespräche im Plenum ein. Dabei ist es Hanna Z. wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler gegenseitige Berührungängste abbauen können. „Es gibt immer wieder Kinder, die meinen, mit gewissen anderen müssten sie jetzt nicht zusammenarbeiten. Und da können sie dann auch sehr rücksichtslos miteinander umgehen“, bedauert sie. Neben dem Individualisieren, dass sie vor allem für die Stoffvermittlung als unabdingbar betrachtet, versucht sie in gemeinsamen Phasen die Sozialkompetenz zu fördern. Dies geschieht, wie auch die Förderung der Selbstkompetenz, ad hoc, das heisst, diese Bereiche werden von der Lehrperson nicht geplant, sondern aktuelle Anlässe, wie bspw. Konflikte, werden zum Anlass genommen, die entsprechenden Aspekte zu thematisieren.

In Bezug auf Selbstkompetenz würden sich immer wieder Phasen zum selbständigen Planen, eigenständigen Arbeiten, Rückmeldungen geben oder Reflektieren ergeben.

Die Wirkung der Integration auf die Selbstkompetenz schätzt Hanna Z. sehr positiv ein. Zum einen würden die integrierten Kinder ihre Stärken und Schwächen in einem realistischen Umfeld kennenlernen. Diese Selbstreflexion wird durch das Führen eines Lernhefts unterstützt, in das die Schülerinnen und Schüler täglich ein- bis zweimal ihre Einträge machen. Die einzelnen Beiträge werden in unterschiedlichen Abständen von der Lehrerin gelesen und mit einer Rückmeldung versehen.

Der integrative Unterricht bietet ein optimales Lernfeld, wie mit den eigenen und den Defiziten anderer umgegangen werden kann: „Die Kinder lernen, die Schwächen anderer Kinder zu akzeptieren und Lösungen zu suchen, die funktionieren. Auf der anderen Seite lernen die integrierten Kinder die eigenen Schwächen zu kompensieren, indem sie die Stärken ihrer Kolleginnen und Kollegen nutzen“, stellt Hanna Z. fest.

Die Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen anderer steht auch in klassenübergreifenden Projekten im Mittelpunkt, die von den Lehrpersonen in regelmässigen Abständen initiiert werden. „Diese Projekte fördern die Toleranz gegenüber Schwächeren. Sie bieten die Gelegenheit, dass auch Kinder, die innerhalb einer Klasse zu den Schwächsten gehören, sich in der Rolle der Stärkeren wahrnehmen können“, fasst Hanna Z. die Wirkung solcher Projekte zusammen.

Ganz allgemein betrachtet stellt Hanna Z. fest, dass die Bedeutung der Sachkompetenz, aufgrund der Stufe und der damit verbundenen Selektion für den Übertritt, gegenüber der Selbst- und der Sozialkompetenz deutlich höher eingestuft wird.

Hanna Z. orientiert sich bei der Stoffaufbereitung sehr konsequent an den Grundanforderungen. Diese sind für jedes Kind verpflichtend und es wird so lange daran gearbeitet, bis sie erreicht sind. Auf diesen aufbauend werden individuell für die einzelnen Kinder hohe, bzw. sehr hohe Anforderungen formuliert. Diesbezüglich orientiert sich die Lehrperson an zwei Instrumenten: Für Schülerinnen und Schüler, die ans Gymnasium wechseln wollen, gelten verbindlich die Lernziele des Lehrplans. Auf der anderen Seite der Skala geben die Richtlinien des Projekts ‚Ganzheitlich beurteilen und fördern GBF‘ (vgl. Roos 2001) die Grundanforderungen vor.

Diese Ausrichtung macht nötig, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Ziele erreicht haben, im Stoff weiterfahren können, währenddem andere noch mehr Zeit in diese Inhalte investieren. „Das Selektionskriterium ist für mich also nicht, ob das Ziel erreicht wurde oder nicht, sondern in welcher Zeit!“, erklärt Hanna Z. Lernkontrollen dienen den Kindern jeweils als Orientierungshilfen. „Wenn ein Kind beispielsweise morgen in der Lernkontrolle die Wortarten noch nicht kann, dann ist es wahrscheinlich für die Anforderungen der Sekundarschule zu langsam, kann aber trotzdem noch weiter üben, bis es die Ziele erreicht hat“, führt Hanna Z. die Ausrichtung ihres Unterrichts aus.

Für Hanna Z. ist der Anspruch, jedem Kind individuell gerecht zu werden, ein sehr hoher. „Die Kinder fordern und nicht nur beschäftigen und gleichzeitig darauf achten, dass das Gefälle zwischen den stärksten und den schwächsten Schülerinnen und Schülern nicht noch stärker wird, ist wirklich schwierig“, bilanziert die routinierte Lehrerin. „Man muss aufpassen, dass die Schere nicht zu gross wird!“

Nach weiteren Stolpersteinen im integrativen Unterricht gefragt, weist Hanna Z. auf eine Gefahr des Teamteachings hin: Dadurch, dass zwei Lehrpersonen verfügbar seien, haben die Schülerinnen und Schüler sehr rasch eine Ansprechperson, wenn sie auf Schwierigkeiten treffen. Hanna Z.: „Plötzlich wird es sehr bequem, bei kleinsten Problemen rasch zu fragen, statt zuerst selber zu denken.“

Wenn die Lehrerin an ihren Rahmenbedingungen etwas Grundlegendes verändern könnte, würde sie beim Beurteilungssystem ansetzen. Für sie wäre es ganz klar, dass Integration mit neuen Möglichkeiten der Beurteilung einher gehen müsste.

Von Lehrkräften, die integrativ unterrichten möchten, würde Hanna Z. eine hohe Flexibilität erwarten und ein gutes Gespür für den Lebensraum der Kinder. Eine Lehrperson muss wissen, was die Kinder beschäftigt, welche Themen für sie aktuell sind. Zudem ist sie selbst überzeugt, dass nur Lehrpersonen, die von Integration (und ähnlichen Unterrichtskonzepten) überzeugt sind, kompetent und damit wirkungsvoll auftreten können.

Hanna Z. hat ihren eigenen Unterrichtsstil gefunden und kann diese Vorstellungen sehr gut umsetzen. Dabei setzt sie auf anforderungsreiche Inhalte, die die Schülerinnen und Schüler motivieren den eigenen Rhythmus zu finden und das eigene Lernen immer weiter zu treiben. Durch das Setting, das sich am Mastery Learning orientiert, arbeiten schulleistungsstarke Schülerinnen und Schüler rasch an erweiterten Anforderungen und werden damit nicht unterfordert, anderen steht mehr Zeit für die Grundlagen zur Verfügung und sie werden nicht überfordert – ohne, dass sich ‚die Schere‘ zu weit öffnet.

Die straffe, effiziente Führung erfährt einen Gegenpol durch den herzlichen Umgang der Lehrerin mit ihren Kindern. Durch die Arbeit an der Gemeinschaft bekommen die Selbst- und die Sozialkompetenz neben der Sachkompetenz ihren Raum und ihre Bedeutung.

## 12. Martina T.: „Meistens macht man sich den Stress auch selbst!“

Martina T. unterrichtet auf der Mittelstufe II. In ihre Klasse sind Kinder mit Lernbehinderungen und mit leichten geistigen Behinderungen integriert. In ihrer Arbeit wird sie von einem Schulischen Heilpädagogen unterstützt, der ungefähr 50% eines vollen Arbeitspensums für ihre Klasse einsetzen kann.

Martina T. verfügt über Erfahrung als Lehrerin in nicht-integrierten Klassen.

Den Schülerinnen und Schülern etwas beibringen und gleichzeitig für eine gute Atmosphäre in der Klasse, im Schulzimmer sorgen – so umschreibt Martina T. die Hauptziele ihres Unterrichts. Sie stellt fest, dass insbesondere das erste Ziel den Erwartungen der Eltern entspricht: „Die Eltern erwarten von mir, dass ich den Kindern möglichst viel beibringe, damit sie den Übertritt, bzw. die Selektion erfolgreich schaffen.“ Dabei stellt sie fest, dass die Vorgaben durch den Lehrplan einen relativ grossen Spielraum lassen, der durch das Stufenteam in der Gemeinde und letztlich dann durch die Lehrperson selbst gestaltet werden muss. Was in Bezug auf die Integration durchaus als Vorteil gesehen werden kann, erweist sich bei der Selektion eher als Manko: Die unterschiedlichen Interpretationen führen zwischen den Gemeinden zu grossen Unterschieden in der Selektion.

„Wir tendieren bestimmt dazu, uns am Maximum zu orientieren. Wir wollen schliesslich etwas erreichen. Und damit sehen wir uns eigentlich dauernd der Schwierigkeit gegenüber, Menge und Tempo so in eine Balance zu bringen, die für die Kinder bewältigbar ist“, stellt Martina T. fest. „Meistens macht man sich den Stress auch selbst!“ Um das zweite Ziel, die gute Atmosphäre, erreichen zu können, setzt Martina T. auf eine gute Konfliktkultur. Vor allem in Integrationsklassen müsse diesem Punkt erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden. „Integrierte Kinder ‚brausen‘ schneller auf und haben oft andere Umgangsformen, mit denen andere Kinder nur schlecht umgehen können“, weiss Martina T. aus ihrer Erfahrung. Sie versucht, mögliche Konflikte früh zu erahnen und mit entsprechenden Massnahmen präventiv zu wirken. „Das ganze Soziale hat für mich durch die Umstellung von nicht-integrierter auf integrierte Förderung deutlich an Bedeutung gewonnen. So ist Gemeinschaftsbildung etwas, was ich sehr bewusst in meinen Unterricht einplane und wo ich konkrete Ziele verfolge“, formuliert Martina T. einen Unterschied zu ihrer Tätigkeit in nicht-integrativen Formen. In der Ausgestaltung der Bereiche Sozial- und Selbstkompetenz kann die Lehrerin auf Unterstützung durch die Beteiligung am Projekt ‚Ganzheitlich beurteilen und fördern GBF‘ (vgl. Roos 2001) zugreifen. Daneben ist es Martina T. wichtig, für Situationen in diesen Bereichen offen zu sein und sie flexibel und direkt in den Unterricht mit einbeziehen zu können.

Sehr überzeugt ist Martina T. auch von der Wirkung klassenübergreifender Projekte. Vor allem die Begegnungen von schulleistungstarken, schulleistungsschwachen, älteren und jüngeren Kindern biete immer wieder ein ganz spezielles Lernfeld.

Fest etabliert hat sich im Unterricht von Martina T. das Portfolio. In Arbeitsrückschauern und Reflexionen werden Lernfortschritte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen dokumentiert und erhalten so ein gewisses Gewicht neben dem Sachlernen. Das eigene Einschätzen von Stärken und Schwächen, das Verbessern der eigenen Arbeitstechnik durch Metakognition und die eigene Verantwortung für das eigene Lernen rücken so ins Blickfeld von Lehrperson und Eltern, wie auch der Schülerinnen und Schüler.

Aber dennoch: „Alles in allem ist der Unterricht bestimmt durch den Selektionsdruck“, stellt die junge Lehrperson klar.

Den grössten Einfluss auf den eigenen Unterricht durch die Integration orte die Lehrerin in der Unterstützung durch den Schulischen Heilpädagogen. Seine Anwesenheit im Unterricht verändert die Dynamik und hat, vor allem spürbar in Teamteachingphasen, auch Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung und –vorbereitung. Insgesamt bezeichnet Martina T. die Unterstützung durch den Schulischen Heilpädagogen als „enorm hilfreich!“.

Angesprochen auf mögliche Verbesserungen der Rahmenbedingungen zögert Martina T.: „Natürlich ist mit verbesserten Rahmenbedingungen mehr möglich. Aber für mich geht es sehr viel mehr darum, die Rahmenbedingungen, die ich habe, optimal zu nutzen!“

Die eigenen Erwartungen stehen damit in einem engen Zusammenhang mit den Möglichkeiten. Und so rät sie auch jungen Lehrpersonen, an sich selbst nicht allzu hohe Erwartungen zu haben: „Es ist viel besser, sich wenige und bescheidenere Ziele vorzunehmen und an diesen zu arbeiten, sie wirklich erreichen zu wollen.“ Und wenn man merkt, dass es nicht mehr so läuft, wie man es sich vorgestellt hat, dann soll man Kolleginnen oder Kollegen um Unterstützung bitten.

Der Unterricht von Martina T. ist stark geprägt von der Selektion nach der Mittelstufe II. Wissensvermittlung steht im Zentrum um einen möglichst nahtlosen Übertritt gewährleisten zu können. Ihre Bemühungen, Aspekte aus den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz einzubringen, mahnen an einen Kampf gegen Windmühlen. Ob Portfolio, klassenübergreifende Projekte oder Konfliktkultur: Am Schluss wird systembedingt immer die Frage stehen ‚Für was reicht’s?‘.

Beachtenswert scheint mir auch das Verhältnis zu den eigenen Rahmenbedingungen von Martina T. Sie stellt einen direkten Zusammenhang her zwischen den Rahmenbedingungen und ihren eigenen Erwartungen. Das bedeutet, dass sie mit sich so lange zufrieden sein kann, wie sie sicher ist, dass sie aus ihren Möglichkeiten das Maximum macht. So bleibt sie immer handlungsfähig und reibt sich nicht an irgendwelchen Idealvorstellungen von Integration auf. Die Gefahr kann natürlich im Gegenzug darin bestehen, dass die eigenen Rahmenbedingungen an Aufmerksamkeit verlieren und so nicht mehr weiterentwickelt werden.

## 6.5.4 Oberstufe

### 13. Reto D.: „Der Ernst des Lebens ist jetzt – Schüler-sein ist auch ein Beruf!“

Reto D. unterrichtet auf der 2. Realschul-Oberstufe eine jahrgangshomogene Klasse. Er verfügt über langjährige Erfahrung auf dieser Stufe und unterrichtet seit sechs Jahren integrativ. In seinem Unterricht wird er von einer schulischen Heilpädagogin während sieben bis acht Lektionen unterstützt.

Er erkennt in seinem Unterricht vier Zielgruppen integrativer Massnahmen: Jugendliche mit Lernschwächen, Jugendliche mit (starken) Verhaltensauffälligkeiten, Jugendliche mit Sprachschwierigkeiten und Jugendliche mit soziokulturellen Defiziten/Verwahrlosung.

Für Reto D. ist der eigene Unterricht bestimmt durch das Miteinander unterschiedlichster Jugendlicher zusammen mit ihm als Begleiter. Demnach erachtet er es als seine Kernaufgabe, die Schülerinnen und Schüler durch die nicht immer ganz einfache Zeit der Pubertät und der Berufsfindung zu ‚tragen‘. Dabei beeinflusst der gesellschaftliche Kontext den Unterricht immer wieder. „Sucht, Loslösung vom Elternhaus, die erste Liebe, die Ausländerproblematik – es gibt sehr unterschiedliche Dinge, die das Klassengefüge immer wieder belasten“, gibt Reto D. Auskunft. Das kann so weit gehen, dass bspw. die Folgen von Misshandlungen oder Suizidgefahr den Unterricht verunmöglichen. Diese Probleme unmittelbar angehen zu können, ohne daneben die Klasse zu vernachlässigen, wurde für Reto D. erst durch die Unterstützung durch die Schulische Heilpädagogin im Rahmen des integrativen Unterrichts möglich. Für ihn steht fest: „Jemanden zu haben, der mitdenkt, mitbeobachtet, mit dem man sich austauschen kann, der einem in Ausnahmesituationen einmal die Klasse oder ein Problem abnimmt, ist ganz phantastisch!“

Bei seiner Arbeit lässt er sich kaum von externen Erwartungen beeinflussen: „Die Erwartungen ‚der Gesellschaft‘ oder ‚der Wirtschaft‘ sind derart widersprüchlich, dass man als Lehrperson kaum den Unterricht nach ihnen ausrichten darf.“ Vielmehr gibt er den Rat, dass Lehrpersonen sich die eigenen Grundwerte bewusst machen und sich auf dieser Basis ein Wertegerüst zurechtlegen sollen, an dem sie sich orientieren können. Dabei geht es ihm aber nicht um ein Übertragen der Lehrerwerte auf die Jugendlichen. Im Gegenteil: Die Jugendlichen sollen in dieser Altersphase die Möglichkeit erhalten, verschiedenste Rollen auszuprobieren, auch unangenehme. Für Reto D. ist es klar: „Man muss beispielsweise einmal ein Macho sein dürfen, um dann auch die anderen Seiten zu entdecken und nach und nach diese auch zuzulassen. Aus einer starken Position heraus können neue Positionen aufgebaut werden, aus der Schwäche heraus entwickelt sich nichts.“ Dieser Einsicht folgt Reto D. auch, wenn es um den Wissensaufbau geht. Dabei ist er erst einmal gefordert, das selektive System der Primarschule zu überwinden. Die Jugendlichen seien nach den vielen Enttäuschungen und Niederlagen, die sie teilweise in der Primarschule erlebt hätten, oft gar nicht in der Lage, selbstbewusst und aktiv an den Lernstoff heranzugehen. „Ich gehe immer von den Ressourcen aus, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen und Sorge dafür, dass sie diese einbringen können“, umschreibt Reto D. eines seiner Prinzipien. In arbeitsteiligen Projekten gelingt ihm das bspw. sehr gut: Die Jugendlichen können einander helfen und sich gegenseitig mit den eigenen Stärken ergänzen.

Überhaupt ist die Vernetzung der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Prinzip von Reto D.s Unterricht. „Was ich im Staatskundeunterricht durchnehme, spielen wir in der Klasse möglichst real durch“, erklärt der Lehrer. Der Klassenrat als gesetzgebende Gewalt, dazu verschiedene Kommissionen, Klassen- und Ressortchefs sorgen für ein möglichst reibungsloses und gut funktionierendes Zusammenleben. „Alles, was ich als Lehrperson verantworten kann, gebe ich zur Bearbeitung, Entscheidungsfindung und Organisation an die Klasse ab. Dabei achte ich darauf, dass die Klasse so viel Verantwortung bekommt, wie sie tragen kann“, erklärt Reto D. Die Schülerinnen und Schüler bilden dadurch ein demokratisches Grundverständnis aus und erhalten die Gelegenheit, entstehende Probleme, wie Schutz der Minderheiten, Umgang mit Niederlagen und ähnliche, zu bearbeiten. „Diese Dinge brauchen enorm viel Zeit. Aber das ist die Wirklichkeit, in der diese Jugendlichen drin stehen.“ Gelernt wird im Hier und Jetzt. Reto D.: „Der Ernst des Lebens ist jetzt – Schüler-sein ist auch ein Beruf!“

Neben dem Zeitproblem erkennt Reto D. auch noch die zunehmende Auflösung des Unterrichts durch die verschiedensten externen Therapie- und Stützangebote als erschwerend: Zeitweise würde er sich mehr als Receptionist fühlen, denn als Lehrer. Zwei Jugendliche kommen aus der Legasthenietherapie zurück, drei verabschieden sich in den Deutsch-für-Fremdsprachige-Unterricht, ein Schüler ist noch in der Psychomotorik, ein anderer wird gerade beim Schulpsychologischen Dienst abgeklärt... „Diese Koordination nach aussen ist viel belastender als den Unterricht so zu individualisieren, damit alle profitieren können“, stellt Reto D. fest. Eine individualisierende Unterrichtsgestaltung bereitet dem routinierten Lehrer kaum Probleme: „Wir beginnen jedes Thema gemeinsam. Dann schauen wir nach und nach, was für die einzelnen Schülerinnen und Schüler möglich ist oder welche Unterstützung nötig ist. Dazu werden Fragen verschieden formuliert oder Aufgaben verschieden anspruchsvoll gestellt – nur das Beurteilen am Schluss, das wäre an sich gar nicht möglich.“ Schülerinnen und Schüler, die auf der zwischenmenschlichen Ebene nicht schwierig sind, so stellt Reto D. fest, sind einfach zu integrieren. Dabei ist es natürlich eine Erleichterung, dass auf Grund der Selektion nach der Primarschule der Druck wegfällt, alle Schülerinnen und Schüler gleich weit zu bringen.

Insgesamt zieht Reto D. eine positive Bilanz unter die sechs Jahre Integrationserfahrung. Die Auflösung des ‚Klumpungseffekts‘<sup>96</sup>, Erfolgserlebnisse, die in separierenden Schulformen so nie möglich gewesen waren, die gegenseitige Befruchtung der unterschiedlichen Individuen in der Klasse und vor allem die Reduktion des Misserfolgserlebens durch die wegfallende Etikettierung als Sonderklassenschülerin oder –schüler sind für ihn unbestreitbare Erfolge.

Der Unterricht von Reto D. basiert auf sehr bewussten und klaren Werten, die er als Lehrperson seinen Schülerinnen und Schülern vorlebt. Er weiss, was er will, er weiss, was er nicht will und sorgt diesbezüglich für Transparenz. Entsprechend können sich die Schülerinnen und Schüler darauf einstellen.

Beeindruckend ist auch das persönliche Engagement des Lehrers für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, die ja, altersentsprechend, zum Teil sehr gravierende Probleme in den Unterricht mitbringen.

---

<sup>96</sup> Gemeint ist damit, dass niederschwellige Schulstufen zum Sammelbecken für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Problemen, insbesondere mit Verhaltensauffälligkeiten, werden.

Dadurch, dass der Stoffdruck auf der Realschul-Oberstufe geringer wird, können die Bereiche Sozial- und Selbstkompetenz an Bedeutung zulegen. Mir scheint, der Unterricht gewinne dadurch an Glaubwürdigkeit, in dem die Jugendlichen sehr stark als Individuen mit je eigenen Stärken und Schwächen wahrgenommen werden können.

**14. Carlo K.: „Einschränkungen der Schüler sind nicht mein Problem – ich unterstütze sie nur darin, mit den Problemen umgehen zu können!“**

Carlo K. unterrichtet auf der Realschul-Oberstufe und ist mit seiner Klasse Teil eines grossen Schulzentrums. In seiner Klasse sind Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten integriert. Carlo K. wird von einer schulischen Heilpädagogin unterstützt.

Heterogenität ist für den erfahrenen Lehrer vom ersten Tag an ein Thema, das er offensiv angeht. Durch den Übertritt und die entsprechende Selektion wird seine Klasse aus verschiedenen Primarklassen neu zusammengestellt. Die erste Aufgabe, der sich Carlo K. annimmt, ist das Verbinden der verschiedenen Schulkulturen, die seine Schülerinnen und Schüler mitbringen. „Ich gehe das an, indem ich gleich zu Beginn im Bereich der Regeln einen ganz klaren Pflock einschlage und diese Richtlinien auch konsequent umsetze. Und auf der anderen Seite Sorge ich mit Lernpartnerschaften für eine institutionalisierte gegenseitige Unterstützung“, legt Carlo K. seine Strategie offen. So finden sich die Jugendlichen in seinem Unterricht relativ rasch zurecht, den er selbst als sehr transparent charakterisiert, kombiniert mit zahlreichen Freiheiten für die Schülerinnen und Schüler. „Eines meiner Hauptziele ist es, die Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen. Da gehört, bezogen auf die Integration, zum Beispiel dazu, dass sie lernen, mit ihren eigenen Stärken, aber vor allem auch mit den Schwächen umzugehen: „Es ist nicht mein Problem, wenn ein Schüler behindert ist. Er muss damit leben lernen. Mein Problem ist es, ihm Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie er, allenfalls besser, damit umgehen könnte“, erläutert der Oberstufenlehrer eines seiner zentralen Prinzipien. Konkret versucht er den einzelnen Schülerinnen und Schülern aufzuzeigen, mit welchen Stärken sie bestimmte Schwächen kompensieren können. Dabei ist es ihm immer wichtig, klar zu unterscheiden zwischen der Person („Wer bist du?“) und dem, was diese Person kann („Was kannst du?“).

Carlo K. nutzt den Unterricht, um herausfordernde Situationen herzustellen. Es kann durchaus vorkommen, dass er die Schülerinnen und Schüler damit im Moment etwas überfordert. Denn: „Ich setze Lernziele immer so hoch an, wie möglich. Abstriche lassen sich immer machen. Und da habe ich durchaus auch Gehör für die Argumente der Schülerinnen und Schüler.“ Durch diese Mitsprache können sie den Unterricht mitregulieren. Auf Mitsprache in der Unterrichtsvorbereitung verzichtet der Lehrer, weil die Schülerinnen und Schüler ein Thema ja eben noch nicht überblicken, um feststellen zu können, was denn die relevante Struktur wäre, mit der es sich auseinanderzusetzen lohnen würde. „Sagen zu können, was man wirklich lernen will, ist nämlich ein ganz hoher Anspruch“, weiss Carlo K. Und so versucht er aus seiner Optik, seine Schülerinnen und Schüler bei ihren eigenen Themen abzuholen. Und um diese zu erkennen, verfügt er über ein hervorragendes Mittel: „Ich arbeite mit Portfolios. Da sammeln und ordnen die Schülerinnen und Schüler verschiedenste Elemente zu einem bestimmten Thema und dokumentieren so ihr Lernen. Ich bespreche die Portfolios jeweils mit jeder Schülerin und jedem Schüler einzeln. Aus diesen Gesprächen heraus ergeben sich sehr oft interessante Aspekte und Fragestellungen, die ich im künftigen Unterricht aufnehmen kann“, erklärt Carlo K.

Im Rahmen dieser Portfoliogespräche, aber auch im übrigen Unterricht, achtet Carlo K. darauf, den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Stärken bewusst zu machen und diese mit einem positiven Feedback zu verstärken.

Eine Möglichkeit, die eigenen Stärken auch ausspielen zu können, bieten arbeitsteilige Formen. Schülerinnen und Schüler teilen sich grosse Aufträge oder Projektvorhaben entsprechend den eigenen Stärken auf. Diesbezüglich bieten vor allem Frei- und Projektarbeit beste Rahmenbedingungen. In der Sach-, aber vor allem auch im Bereich der Sozialkompetenz sei der Gewinn dieser Arbeitsformen sehr hoch. Das zeige auch ein Blick auf seine jeweils neuen Klassen. Aus der Primarschule, wo verstärkt auf ganzheitliche Lehrformen Wert gelegt werde, kämen zunehmend kompetentere Schülerinnen und Schüler. „Vor allem im Sozialbereich kann ich auf zunehmend bessere Grundlagen aufbauen“, bilanziert Carlo K.

Das korrespondiere durchaus auch mit den Erwartungen in den Lehrbetrieben, die er sporadisch im Rahmen der Schnupperlehren besucht. Carlo K.: „Sozial- und Selbstkompetenz werden von den Betrieben effektiv viel stärker gewichtet.“ Eine Entwicklung, die er sehr positiv bewertet, auch wenn er einräumt, dass dies seinen Unterricht thematisch kaum verändert habe. „Ich versuche Themen, die sich im Unterricht oder in der Klasse ergeben, aufzunehmen und gut zu bearbeiten. Es ist ganz selten so, dass ich soziale Aspekte präventiv in den Unterricht einbringe und wir ganz bewusst thematisch daran arbeiten“, sagt Carlo K.

Diese gewisse Relativierung der Ausrichtung auf die Sachkompetenz lässt sich auch noch an einem weiteren Prinzip erkennen: „Die Einsicht, dass Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind und so Unterricht nicht für alle gleich sein kann, ist für Lehrpersonen ganz zentral. Aber ich kann von allen verlangen, dass sie arbeiten, das Optimum leisten wollen und mit andern einen anständigen Umgang pflegen!“

Wann wird es für den erfahrenen Lehrer im Unterricht schwierig? „Schwierig wird es dann, wenn ich die Spiele der Pubertierenden mitzumachen beginne“, stellt Carlo K. fest. Eines dieser Spiele – ein ganz besonders hartnäckiges - heisse bspw. ‚Darf eine Lehrperson auch Fehler machen?‘ oder ein anderes heisse ‚Das mache ich nicht!‘. Hierbei sei es besonders wichtig, sich nicht persönlich angegriffen zu fühlen und emotional aufgeladen zu reagieren. Der Oberstufenlehrer hat festgestellt, dass vor allem Schülerinnen und Schüler mit schulischen oder persönlichen Problemen zu solchen Spielen neigen. Allerdings relativiert Carlo K. das Ganze: „Nach meinen drei aufreibendsten Problembereichen gefragt, kommen ganz zuerst schwierige Eltern und erst dann Schülerinnen und Schüler mit persönlich schwerwiegenden Problemen.“

Für Carlo K. haben sich zwei Strategien im Umgang mit schwierigen Situationen bewährt. Einerseits zu entscheiden, was wirklich einem selbst angeht und was nicht. Und zum Zweiten eine gegenseitige Verantwortung innerhalb des Lehrkörpers: Aufeinander acht geben, einander nicht gleichgültig sein.

Von Lehrpersonen, die integrativen Unterricht machen, erwartet Carlo K. dass sie sich einlassen und ihren Schülerinnen und Schülern zuhören können. Denn: „Die Schüler geben einem sehr viel, aber man muss es sich abholen!“. Auf dieser Basis von Offenheit lässt sich zusammen mit der entsprechenden Flexibilität guter integrativer Unterricht gestalten. Doch vor etwas warnt Carlo K.: „Lehrpersonen müssen den eigenen Unterrichtsstil finden. Kopieren geht nicht. Vielmehr geht es darum auszuprobieren und so zu merken, was einem liegt und was einem nicht liegt!“

Mit Carlo K. lernte ich einen Lehrer kennen, der seine Rolle als Lehrperson sehr gut definiert zu haben scheint. Mit seiner Haltung (vgl. das Zitat im Titel), schafft er eine gesunde Distanz zu den eigenen Schülerinnen und Schülern. Sein Selbstverständnis als

Lehrer ist nicht an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gekoppelt, ihr Unvermögen ist nicht sein persönliches Versagen.

Carlo K. beschreibt einen Unterricht, der nach meiner Einschätzung sehr gut geeignet scheint, einen Übergang von der Primarschule in den Beruf, in die Berufslehre sicherzustellen. Auch hier wieder erkenne ich wiederum den Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, mit den eigenen Stärken und Schwächen das Optimum zu erreichen, als wichtiges Element.

## 15. Herbert H.: „Wenn es Lehrern und Schülern wohl ist, dann kann eine Klasse Berge versetzen!“

Mit 30 Jahren Berufserfahrung als Lehrer ist Herbert H. die routinierteste Lehrperson der gesamten Stichprobe. Er unterrichtet an der Realschul-Oberstufe. In seine Klasse integriert Herbert H. Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten und mit Lernschwierigkeiten. Bei dieser Arbeit wird er von einem Schulischen Heilpädagogen unterstützt.

Herbert H. ist es wichtig, dass es seinen Schülerinnen und Schülern wohl ist in der Klasse. Denn eine ‚wohlige‘ Umgebung, so die Einsicht des Reallehrers, schaffe die Voraussetzung für Lernen. Herbert H. erreicht dieses lernfreundliche Klima mit einem Unterrichtsstil, den er mit zwei Worten charakterisiert: menschlich konsequent. „Ein menschlich konsequenter Unterricht ist geprägt von gegenseitiger Achtung und Höflichkeit, von Pünktlichkeit, Zuvorkommenheit und von Ordnung“, erklärt Herbert H. Um diese Werte zu sichern, verlange es seine Rolle als Lehrperson, dass er streng und konsequent gewisse Verhaltensregeln durchsetze. Von den Schülerinnen und Schülern wird viel gefordert, aber sie bekommen auch etwas zurück. „Wenn dieses Klima in einer Klasse einmal erreicht ist, dann biete ich ihnen einen einmaligen Unterricht, der geprägt ist von vielen Highlights“, versichert Herbert H. Solche Highlights seien rückblickend bspw. eine Schulverlegung auf eine Pferdefarm gewesen, mit übernachteten draussen und Reitunterricht für alle. Oder ein Musicalbesuch mit anschließendem Treffen mit der Dance Company bis weit in die Nacht hinein. Andere Highlights würden seine Schülerinnen und Schüler immer wieder an Anlässen mit ihrer ‚Göttiklasse‘, einer Primarklasse der Unterstufe, erleben. „Gemeinsam an diesen Anlässen ist, dass immer wieder andere Schülerinnen und Schüler zu ganz unterschiedlichen, nicht nur ‚schulischen‘, Erfolgserlebnissen kommen“, bringt Herbert H. seine Erfahrungen auf den Punkt. Bei der Frage, ob es denn nicht schwierig sei, immer wieder solche Highlights zu finden, schüttelt Herbert H. den Kopf: „Lehrpersonen haben in ihrem Umfeld, im Bereich neben der Schule ein enormes Potential an Lernmöglichkeiten und an Kontakten. Wenn diese wirklich genutzt werden, dann kann es an der Lehrperson nicht scheitern!“ Schwieriger sei es oft, die Jugendlichen selbst von einer Idee zu überzeugen. Denn neben einer persönlichen Überwindung (bspw. bei Angst vor Pferden) brauche es auch die Bereitschaft, etwas anders zu machen als die anderen oder die Bereitschaft, eine gewisse Unsicherheit eine gewisse Zeit schlicht auszuhalten. „Manchmal zwinge ich die Jugendlichen auch zu etwas“, gibt Herbert H. zu. Aber das sei dann jeweils wirklich aus der Überzeugung heraus, für diese nur das Beste zu wollen. Dabei sei es immer wichtig, dass man möglichst rasch wieder eine Situation herstellen könne, in der es Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern wohl ist. Denn: „Wenn es Lehrern und Schülern wohl ist, dann kann eine Klasse Berge versetzen!“

Herbert H. gibt zu, dass er eine sehr unabhängige Persönlichkeit sei und dies auch konsequent auslebe. „Ich bestimme selbst. Übernehme im Gegenzug aber jederzeit für meine Entscheide die volle Verantwortung“, stellt er fest.

Diese Unabhängigkeit zeigt sich auch in seinem Verhältnis zu den Lehrplänen. „Ich kann nichts anfangen mit Lehrzielen und Lehrplänen. Ich spüre etwas und denke dann: Das müsstest du jetzt irgendwie auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler umsetzen!“, gibt Herbert H. Auskunft, „Mein Unterricht setzt sich zusammen aus 80% Lebensschulung und 20% Wissen vermitteln.“

Das in einem solchen Setting Integration ein besonderes Gesicht bekommt, ist nachvollziehbar. Wenn man von aussen komme, dann sei sie kaum spürbar. Von innen sehe dies aber etwas anders aus. Da spiele sie nämlich eine beträchtliche Rolle, denn sieben der fünfzehn Schülerinnen und Schüler sind offiziell integriert. „Ich plane jeweils für vier verschiedene Lerngruppen mit je individuellen Anforderungen“, hält der routinierte Reallehrer fest, „und diese passe ich jeweils noch aus dem Moment heraus flexibel an.“ Dabei sei die Grobform des Unterrichts relativ einfach und gleichförmig: In der Kleingruppe werde etwas zusammen erarbeitet und dann werde das selbständig vertieft. Klare Regeln zum selbständigen Arbeiten sorgen für Stabilität. Die Arbeit in der Gruppe und das selbständige Arbeiten mit individueller Unterstützung bringt eine Nähe zwischen Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern mit sich, die vor allem den integrierten Schülerinnen und Schülern sehr entgegen käme. „Integrierte Schüler sind anhänglicher, brauchen die Nähe zur Lehrperson noch stärker“, stellt Herbert H. fest. Aber auch er selbst stellt fest: „Ich brauche einen sehr engen Bezug zu meinen Schülerinnen und Schülern!“

Rückblickend auf die vergangenen Jahre stellt Herbert H. fest, dass die Schülerinnen und Schüler zwar kritischer geworden seien. Aber zwei Dinge seien noch genau gleich: Das grosse Bedürfnis nach einer starken Geborgenheit in einer Klasse und das Bedürfnis nach persönlichen Herausforderungen. „Es stimmt nicht, dass die Jugendlichen heute schlechter sind als früher. Ich stelle fest, dass ich vor zwanzig Jahren mehr disziplinarische Schwierigkeiten hatte als ich heute habe“, weiss Herbert H. Natürlich sei es so, dass Klassen verschiedene Phasen durchleben, auch schwierige. „Doch diese muss eine Lehrperson rechtzeitig spüren können und in den Unterricht mit einbeziehen. Dabei ist Erfahrung und ein reflektiertes Wissen über Entwicklungszyklen von Klassen ganz sicher hilfreich“, stellt der Reallehrer fest. Und weiter: „Für mich hat es sich beispielsweise bewährt, im Umgang eine gewisse Distanz zu den Jugendlichen zu wahren und ihnen nichts vorzumachen zu versuchen, was unsere jeweiligen Rollen anbelangt.“ Dabei ist er sich sehr bewusst, dass es für Lehrpersonen immer wieder ein Tanz auf Messers Schneide sei, einerseits eine gewisse Distanz im Umgang zu wahren und auf der anderen Seite den einzelnen Schülerinnen und Schülern eine sehr hohe Wertschätzung entgegenzubringen. Denn für Herbert H. steht fest: „Lehrpersonen müssen ihre Schülerinnen und Schüler einfach gern haben, sonst kann Unterricht nicht gelingen. Eine hohe Wertschätzung ist ein und alles!“

Welche weiteren Anforderungen stellt Herbert H. an Lehrpersonen, die integrativ unterrichten? Sie müssten fähig sein, stark individualisierenden Unterricht zu gestalten und damit die Schülerinnen und Schüler im Kern ihrer Persönlichkeit abholen zu können. „Wenn man die Schüler in ihrer Persönlichkeit abholen kann, dann ist alles möglich. Das bedingt aber eine klare Orientierung an den individuellen Stärken“, gibt Herbert H. Auskunft.

Weiter sei viel Verständnis und oft auch Geduld in der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen nötig, die oftmals ganz ‚wilde‘ Biographien in die Schule mitbringen würden.

Eine wichtige Erkenntnis hält Herbert H. zum Schluss noch fest: „Ich kann mich nicht gegen eine Lernbehinderung auflehnen, denn ich kann es nicht ändern. Ich kann aber die Situation zu verstehen versuchen und *mit* dieser Arbeiten!“

Herbert H. macht auch von seiner Erscheinung her einen sehr unabhängigen Eindruck. Mich beeindruckt seine Art, sein (Privat-)Leben mit seinem Unterricht zu verbinden und

so seinem Anspruch, nämlich primär Lebensschulung zu machen, eine Form zu geben. Dass seine Projekte ganz andere Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern abrufen, als der Unterricht, den diese bis jetzt erlebt haben, führt dazu, dass andere Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse haben und die je eigenen Selbstbilder eine deutliche Erweiterung erfahren: Neue Stärken, aber auch Schwächen werden entdeckt. Und noch einen Eindruck hat das Gespräch mit Herbert H. bei mir hinterlassen: Herbert H. ist sichtlich stolz auf seine Klasse, auf das, was sie alle leisten und auf die Grösse, die sie beweisen, wenn sie sich wieder auf eine verrückte Idee ihres Lehrers einlassen. Und er ist stolz auf sich selbst, dass er einen Unterrichtsstil gefunden hat, der in optimaler Weise eine eigene Grundhaltung zum Ausdruck bringt. Ich denke, dass dieser doppelte Stolz guter Boden für guten Unterricht bietet.

### 6.5.5 Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen SHP

#### 16. Charlie L.: „Die Haltung der Lehrperson gegenüber der Integration ist entscheidend!“

Charlie L. arbeitet seit zwei Jahren als Schulischer Heilpädagoge auf der Oberstufe. Vorher war er mehrere Jahre als Werkschullehrer tätig.

„An sich hat unsere Schule die Integration nicht gesucht“, stellt Charlie L. gleich zu Beginn des Gesprächs klar. Dass es trotzdem dazu kam, dass der ehemalige Werkschul-Lehrer<sup>97</sup> heute zusammen mit vier Kolleginnen und Kollegen 25 integrierte Klassen an einer Oberstufe betreut, hat zwei Gründe. Der erste war die Einsicht, dass gleichaltrige Jugendliche grundsätzlich am gleichen Ort unterrichtet werden sollten, was für die Werkschule nicht gegeben war. Und zum Zweiten befriedigte die Situation mit den Werkschülern nicht mehr. Für verschiedene drängte sich eine (Re-)Integration zumindest in Teilbereichen auf.

Auch nach drei Jahren mit positiven Erfahrungen hat sich die anfängliche Skepsis noch nicht gänzlich gelegt. Vor allem die Sekundarlehrpersonen würden immer noch einen allgemeinen Niveauverlust durch eine Anpassung nach unten befürchten. Die Reallehrpersonen hingegen, die Direktbetroffenen, konnten dank guten Rahmenbedingungen für die Integration gewonnen werden „Und heute möchte keine dieser Lehrpersonen mehr zum alten System zurück“, bilanziert Charlie L. Die Hauptgründe seien einerseits die Unterstützung durch die Schulischen Heilpädagogen, die im Unterricht fast ausschliesslich in Teamteachingformen eingesetzt würden und zum Zweiten die Feststellung, dass die integrierten Schülerinnen und Schüler sehr positive Leistungsentwicklungen zeigen würden. „Es ist auch bei uns so, wie Untersuchungen zeigen: Es gibt integrierte Schülerinnen und Schüler, die zum Teil Regelklassenrealschüler leistungsmässig überholt haben“, freut sich der Schulische Heilpädagoge, der sich selbst als überzeugter Verfechter der Integration bezeichnet. Als Stufeninspektor hat er bei verschiedenen Unterrichtsbesuchen die Einsicht gewonnen, dass die Separierung so nicht klappen könne. Entsprechend war dem Schulischen Heilpädagogen eine sorgfältige Einführung der Integration, bspw. durch flankierende Weiterbildung der Lehrpersonen, wichtig. „Im zweiten Jahr widmeten wir dem kaum mehr Beachtung und die Unterschiede waren augenfällig. Im dritten Jahr haben wir die Weiterbildung wieder fest in die Einführung integriert und stellen eine positive Wirkung fest“, weist Charlie L. auf einen relevanten Punkt hin. Doch trotz erfolgreichem Fazit: Auch bei den Lehrkräften der dritten Generation stellt er genau die gleichen Befürchtungen und Vorbehalte fest, wie bei den ersten.

Auf seine Erfahrungen angesprochen, die er mit erfolgreich integrierenden Lehrpersonen gemacht hat, streicht Charlie L. verschiedene Punkte heraus: Gute Lehrpersonen planen ihren Unterricht sorgfältig und mindestens für zwei Lernspuren. Zweitens zeigen sie Mut zur Lücke, wenn sie feststellen, dass die Möglichkeiten für den Moment ausgeschöpft sind. Und drittens machen sie sich nicht vor, dass vorher alles schneller gelernt und besser behalten wurde. „Nur weil man früher in der Werkschule langsamer vorwärts ging, heisst das noch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler den

---

<sup>97</sup> Werkschule bezeichnet hier das tiefste von vier Niveaus der segregierten Oberstufe, gefolgt von der Real-, der Sekundarschule und des Gymnasiums.

Stoff auch besser behalten haben“, stellt der Schulische Heilpädagoge klar. Weiter stellt er fest, dass sehr hohe Transparenz von Seiten der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schüler motivierend wirkt. „Wenn die Jugendlichen merken, dass sie von einer Lehrperson beachtet und verstanden werden, so kann das den Schulerfolg ganz entscheidend fördern“, weiss Charlie L. aufgrund seiner Erfahrung.

Und auf den Unterricht bezogen? „Ein eher gleichförmiger, stabiler Unterricht mit ausreichend Möglichkeiten zum Üben und Vertiefen, kommt den integrierten Schülerinnen und Schüler sicherlich entgegen“, gibt der Schulische Heilpädagoge Auskunft. Zudem sei ein sorgfältiger didaktischer Aufbau ‚gepaart mit guten, anschaulichen Erklärungen durch die Lehrperson, nach wie vor eines der wichtigsten Rezepte für erfolgreiches Unterrichten.

Charlie L. bedauert, dass Lehrpersonen oft, getrieben durch den Stoffdruck, in ihrem Programm weiterfahren würden, obwohl ein beachtlicher Teil der Klasse die Ziele noch nicht erreicht hätte. Der Schulische Heilpädagoge sieht ein, dass Zeit im Unterricht immer Mangelware ist und oft die Langsamkeit der integrierten Schülerinnen und Schüler zu einem Problem werden kann. Er rät den Lehrpersonen, diesem Problem bspw. mit Konzentration auf das Wesentliche oder einem sorgfältigen Voraussehen der Schwierigkeiten, damit die Schülerinnen und Schüler nicht zuerst ‚reinfließen‘ müssen, zu begegnen.

Von den Lernformen hätten sich bspw. Planarbeit, Partnerarbeit oder auch das Teilen der Klassen in Kleingruppen, zum Teil nach verschiedenen Niveaus getrennt, sehr bewährt. „Es ist für Schülerinnen und Schüler immer wertvoll, ein gutes Beispiel zu haben, egal in welchem Bereich. Ich unterstütze zum Beispiel eine Schülerin, die Leistungen ganz klar über ihrem eigentlichen Leistungsvermögen bringt, weil sie sich an ihren Kolleginnen orientiert“, stellt Charlie L. fest.

Und wenn der Erfolg dann doch ausbleibt? Da rät der Schulische Heilpädagoge: „Man darf es als Lehrperson nicht persönlich nehmen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler etwas nicht kann oder sich nicht so verhält, wie man sich das wünschen würde.“ Generell ist es so, dass Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten auch für den erfahrenen Heilpädagogen am schwierigsten zu integrieren sind und am meisten Einsatz abverlangen.

Charlie L. verfügt ganz bestimmt über eine sehr reflektierte Sicht auf die Integration. Neben seiner Vergangenheit als Werkschullehrer dürfte vor allem auch sein Engagement als Stufeninspektor, verbunden mit unzähligen Unterrichtsbesuchen, dazu beigetragen haben. Trotz seiner Überzeugung für die Integration, vertritt Charlie L. eine sehr realistische Sicht: Integration ist kein Spaziergang, Konflikte und Schwierigkeiten gehören zum Geschäft. Aber kaum etwas ist aussichtslos.

Mich beeindruckt, wie Charlie L. sich auch mit seinen betreuten Lehrpersonen auseinandersetzt, mit ihnen über Lehrplan und Unterricht, über Lernziele und Prüfungen diskutiert und damit meines Erachtens einen wertvollen Beitrag zur persönlichen Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung leistet.

**17. Bea N.: „Integrierte Kinder verlangsamen den Lernprozess – aber dadurch gewinnt er auch an Gründlichkeit!“**

Bea N. arbeitet seit sieben Jahren als Schulische Heilpädagogin. Sie betreut Kinder und Lehrpersonen von der 2. bis zur 6. Klasse. Jeweils in der Zeit nach den Sommerferien sorgt sie auch auf der 1. Oberstufe für einen möglichst reibungslosen Übergang.

Als Schulische Heilpädagogin trifft sie auf Kinder mit Lernbehinderungen und Lernstörungen, Kinder mit zum Teil starken Verhaltensauffälligkeiten, mit Sprachschwierigkeiten, Entwicklungsverzögerungen und auf Kinder mit besonderen Begabungen/Hochbegabung. Bea N. weist aber darauf hin, dass die Lehrpersonen von einer noch viel grösseren Heterogenität herausgefordert würden, als es die integrierten Kinder abbilden könnten. Da seien noch Kinder, die durch ihr Aussehen, bspw. Übergewicht, auffallen, durch den soziokulturellen Hintergrund und je nach Stufe sei es auch immer wieder eine Herausforderung, die beiden Geschlechtergruppen zu integrieren.

Bea N. ist es wichtig, dass Lernstörungen an ihrer Schule frühzeitig angegangen werden, damit keine Lernbehinderungen entstehen. Die Prävention geht sie entsprechend offensiv an. Hingegen interpretiert sie ihre Rolle sonst eher zurückhaltend. Die Lehrpersonen müssen Betreuung für die Kinder ihrer jeweiligen Klasse einfordern. Es ist ihr wichtig, dass die Lehrpersonen auch die Verantwortung für die betreuten Schülerinnen und Schüler jederzeit behalten. Dazu ist es ihr ebenfalls wichtig, dass sie dies auch zulassen kann. „Wenn eine Lehrperson selbst Fördermassnahmen einleitet, dann lasse ich ihr das auch. Das läuft viel besser, als wenn ich mich einmische und sage, dass das mein Gebiet sei“, zeigt Bea N. die Konsequenzen ihrer Haltung auf. Ihre Aufgabe als Schulische Heilpädagogin sei es in solchen Fällen mit der Lehrperson im Gespräch zu bleiben, sie zu loben und allenfalls punktuell zu beraten. Sie fühlt sich in ihrer Funktion als Heilpädagogin durch solche Eigeninitiativen nicht bedroht, im Gegenteil: Bea N. bedauert, dass das heilpädagogische Wissen der meisten Lehrpersonen derart dürftig sei. Eine gewisse Theoriefeindlichkeit und damit verbunden die mangelnde Bereitschaft, sich mit Fachliteratur auseinanderzusetzen, ortet sie als einen der Hauptgründe.

Nach wie vor würden viele Lehrpersonen nach der Vorstellung des Nürnberger Trichters unterrichten oder „Festplatten Wissen aufgiessen“, wie es Bea N. beschreibt. „Strategien vermitteln, z.B. Kontrollstrategien, kommt im Unterricht kaum vor. Die Lehrpersonen sind sich in der Regel auch kaum eigener Kontrollstrategien bewusst“, stellt Bea N. fest. Entsprechend sei das eines ihrer hauptsächlichen Arbeitsfelder: Den Kindern Meta-, Steuerungs- und Planungskompetenzen zu vermitteln. „Das wird im Unterricht stark vernachlässigt“, stellt die Schulische Heilpädagogin mit Bedauern fest.

Sich selbst beim Bearbeiten von Aufgaben beobachten können, selbst eine Lösung ganz kleinschrittig „von Null weg“ entwickeln können, bezeichnet Bea N. als eine sehr wichtige Kompetenz für Lehrpersonen in integrativen Klassen. Diese Fähigkeit ist in den Augen der Schulischen Heilpädagogin eine wichtige Grundlage, um ein Kind beraten zu können. „Je besser es gelingt, so zu denken, wie das Kind, desto genauer kann ich es auf Denkfehler aufmerksam machen“, gibt Bea N. Auskunft.

Eine weitere wichtige Kompetenz erkennt Bea N. in den diagnostischen Fähigkeiten, die eine Lehrperson in Bezug auf Kinder mit Schwierigkeiten hat. „Zuerst einmal gut beobachten und dann die entsprechenden Schlüsse für den eigenen Unterricht ziehen

können ist entscheidend dafür, dass sich die ‚Schiere‘ in der Klasse nicht zu sehr öffnet“, stellt die erfahrene Heilpädagogin fest. Auch hier gelangt Bea N. wieder zu einem bereits oben formulierten Schluss: „Die Lehrpersonen müssten im heilpädagogischen Bereich mehr wissen, um auch mehr erkennen zu können.“ Ihnen würden oft Begriffe fehlen, um Situationen differenziert reflektieren zu können.

Doch nicht nur bei den Lehrpersonen muss Integration ansetzen. „Es ist ganz zentral, dass die Eltern der Kinder zu Beteiligten gemacht werden können“, weiss Bea N. aus ihrer Erfahrung. Der Druck der Eltern bezeichnet die Heilpädagogin denn auch als grösster Stolperstein der integrativen Arbeit. Eltern, die ihr Kind dauernd überfordern und bspw. gezielte Entlastungen bei den Hausaufgaben in Eigenregie wieder rückgängig machen, seien eine schlechte Unterstützung. Elternbildung wäre flankierend zu Integrationsprojekten in den Augen von Bea N. ganz wichtig.

Und andere Stolpersteine? „Die Selektion und die Benotung“, kommt die Antwort sehr spontan. Es ist nach Ansicht von Bea N. sehr schwierig, unterschiedlichen Kindern mit einem Notensystem gerecht zu werden. Dieses Problem verschärft sich noch, wenn es direkt zu einer bestimmten Zuweisungsentscheidung führt. In diesem Zusammenhang ist es ein grosser Vorteil, wenn eine Lehrperson genau weiss, was sie will und kompetent auftreten kann.

Bea N. zieht insgesamt eine positive Bilanz zur Integration. Die Erfahrungen hätten gezeigt, dass die Oberstufe von der integrativen Arbeit auf den unteren Stufen profitieren würde. Sie erkennt zwei Faktoren, die diese positive Wirkung zuzuschreiben ist:

Einerseits führt die präventive Ausrichtung dazu, dass Probleme rascher angegangen werden können und so die Förderung nicht erst einsetzt, wenn ein Kind derart vom Rest der Klasse abfällt und nach einem oft langwierigen Verfahren eine Zuweisungsentscheidung für die Sonderklasse gefällt wird.

Auf der anderen Seite wirke sich die Arbeit der Schulischen Heilpädagogin und die entsprechende Sensibilisierung der Lehrkräfte für Verhaltens- und Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler nicht nur positiv auf die integrierten Kinder aus, sondern komme auch Kindern zu Gute, die zwar nicht integriert seien, in einem segregierenden Schulsystem auch kaum ausgesondert würden, die aber doch verschiedentlich mit Problemen zu kämpfen hätten.

Gewinnbringend sei die Integration zudem für die Lehrpersonen auch dadurch, dass ihnen sehr direkt und unmittelbar eine heilpädagogisch ausgebildete Fachperson zur Verfügung stehen würde. Und so dürfte Bea N.s Wunsch, sich selbst einmal überflüssig zu machen, wohl noch nicht so bald in Erfüllung gehen.

Mit Bea N. lernte ich eine Schulische Heilpädagogin kennen, die fachlich sehr beschlagen ist. Ihre Erfahrungen sind sehr reflektiert und in grössere Wissenskontexte eingebettet, die Bea N. der Weiterbildung im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen zu verdanken hat. Dadurch verfügt sie über sehr klare Vorstellungen darüber, was möglich wäre. Dass sie auf Lehrpersonen damit zuweilen überfordernd oder gar bedrohend wirken kann, scheint mir nachvollziehbar zu sein.

Allerdings glaube ich, dass ihre Angebote als Schulische Heilpädagogin insgesamt geschätzt und als wertvoll taxiert werden. Bei allen pädagogischen Visionen ist ihr der Sinn für das Machbare nicht abhanden gekommen.

Für mich ist Bea N. ein gutes Beispiel, wie theoretisches Wissen in der Praxis konkret umgesetzt werden kann.

## 18. Nicole T.: „Das Problem der Heterogenität in Schulklassen besteht unabhängig von Integration!“

Nicole T. unterrichtete gut zehn Jahre als Kleinklassenlehrerin, bevor sie als Schulische Heilpädagogin zu arbeiten begann. Sie betreut im Rahmen einer integrierten Regelklasse auf der Mittelstufe primär Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen. Das Pensum für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in integrierten Regelklassen beträgt 50%.

Daneben ist Nicole T. Teil der Schulleitung.

Integrativer Unterricht beginnt mit dem einzelnen Kind. Für Nicole T. ist es wichtig, dass Lehrpersonen sich bewusst werden, was denn ein integriertes Kind in den Unterricht mitbringt. Was es nicht kann, wurde in der Regel ja ausgiebig thematisiert: langsam, mit kognitiven Problemen, oft Ausländerkinder, ungeachtet der Herkunft sehr oft Sprachschwierigkeiten und allen gemeinsam: „Viel zu wenig Erfolgserlebnisse – das ist wirklich schlimm!“, weiss Nicole T. Doch, und das sollte typisch sein für die Ausführungen von Nicole T., immer auch der Einwand, das sei nicht grundsätzlich eine Frage der Integration, denn: „Das Problem der Heterogenität in Schulklassen besteht unabhängig von Integration!“ Und weiter: „In Teilbereichen unterscheiden sich die integrierten Schülerinnen und Schüler nicht von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.“ Auch bei denen gibt es grosse Unterschiede. Diese entstünden nur schon auf dem Hintergrund, dass die kulturellen Herkünfte, auch der Kinder aus der Schweiz, zunehmend differenter werden. Die Frage sei viel mehr, ob man diese Unterschiede wahrnehmen wolle. Und so hat Nicole T. ein Verständnis von integrativem Unterricht, das über die Betreuung der Kinder mit Lernbehinderung hinaus geht. „Früher waren die schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schüler angepasst, aber kognitiv halt einfach sehr schwach. Heute haben wir es in Integrationsklassen oftmals mit schwierigen Kindern zu tun, die in einem anregungsarmen, teilweise gar verwahrlosten Umfeld gross geworden sind“, stellt die Schulische Heilpädagogin fest. Klingt da ein bisschen Wehmut mit? Nicole T. widerspricht dezidiert: „Die Kleinklasse war eine Monokultur von Schülerinnen und Schülern mit Schwächen, die ohne gute Beispiele eine Klasse bildeten“. Ein Umstand, den Nicole T. sehr negativ beurteilt.

Doch zurück zum integrativen Unterricht. Durch was zeichnet sich denn guter integrativer Unterricht aus? Für Nicole T. beginnt es damit, dass die Beteiligten, und da schliesst sie die Kinder und die Eltern mit ein, Verschiedenheit akzeptieren. „In der konkreten Umsetzung heisst das für die Lehrperson, dass es eine Illusion ist, zu meinen, man könne mit *einem* Programm einer ganzen Klasse gerecht werden. Da sind verschiedene individuelle Anpassungen nötig, die damit beginnen, dass man von der Idee wegkommen muss, ‚gerecht‘ bedeute ‚alle gleich‘, findet seine Fortsetzung in einer Unterrichtsgestaltung, die verschiedene Lernwege bereitstellt, mit verschiedenen Formen, Medien und Anschauungsmitteln Unterstützung bieten kann und ausreichend verschiedenartiges Übungsmaterial bereitstellt. Dass das mit Aufwand verbunden ist, will Nicole T. nicht leugnen. Entsprechend richtet sie auch an die Adresse der Ausbildungsinstitutionen die Erwartung, dass diese „klar machen: Integration ist ein Krampf und kein Spaziergang!“.

Ihre Aufgabe als Schulische Heilpädagogin sieht Nicole T. im Unterricht vor allem in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung brauchen, um sich konzentrieren zu können, die andere Erklärungen oder Bilder benötigen, um den Stoff

zu verstehen, die vergessen haben und nun eine Wiederholung brauchen, um weiterfahren zu können. Dabei weiss sie kaum, was genau im Unterricht auf sie zu kommt. Entsprechend betont sie immer wieder, dass Flexibilität wahrscheinlich die zentrale Schlüsselqualifikation ist, um Unterricht in heterogenen Klassen zu gestalten.

Doch die Funktion der Schulischen Heilpädagogin geht über den Unterricht hinaus. Dadurch dass sie mit der Regelklassenlehrerin im Teamteaching arbeitet, bekommt die Komponente der geteilten Verantwortung ein wesentliches Gewicht.

Ein Thema, das im Zusammenhang mit Integration immer wieder auftaucht, ist die Beurteilung. Für Nicole T. ist es klar, dass sich solcher Unterricht mit Noten kaum mehr messen lässt. Trotzdem ist der Lehrplan grundsätzlich verbindlich und auch Kinder mit individuellen Lernzielen sollen wissen, welche Erwartungen an sie gerichtet werden. Nicole T. und die Regellehrerin gehen diese Problematik so an, dass sie den Eltern der integrierten Kinder den Lehrplan der Mittelstufe abgeben und dort markieren, was zu den Grundanforderungen gehört und damit vom jeweiligen Kind verbindlich gelernt werden muss. „Damit lässt sich auch verhindern, dass Eltern meinen, es laufe alles optimal und daraus folgern, ihr Kind hätte den Anschluss an die Klasse wieder geschafft“, zeigt Nicole T. einen durchaus willkommenen Effekt der Lernzieltransparenz auf.

Für Nicole T. ist es sehr wichtig, dass es im Unterricht neben den vielen individualisierenden Massnahmen ein starkes Gegengewicht im Bereich der Gemeinschaftsbildung gibt: Klassengespräche, (wechselnde) Lernpartnerschaften, das Feiern von Festen und eine Konfliktkultur gehören zu den zentralen Elementen des Zusammenlebens in der Klasse, auch wenn sie mit der Integration nicht in einem direkten Zusammenhang stehen, sondern einer Lehrperson ganz einfach wichtig seien – oder eben nicht.

Neben der Flexibilität scheint es Nicole T. wichtig, dass Lehrpersonen für sich selbst viele grundlegende Fragen geklärt haben und wissen, wie sie den Unterricht gestalten wollen. „Wenn solche Dinge klar sind, dann ist es möglich, in der Situation drin intuitiv richtig zu handeln“, weiss die erfahrene Heilpädagogin.

Was würde sich Nicole T. wünschen, um ihre eigene Situation verbessern zu können? „Ein grösseres Schulzimmer vielleicht“, meint sie nach kurzem Überlegen, „denn ein zu kleines Schulzimmer übt immer auch strukturelle Gewalt auf die Lerngruppe aus. Und dann wäre ich noch um die Lösung eines anderen Problems froh: Zum Teil beginnt das Verhältnis von Regelklassenkinder zu integrierten Schülerinnen und Schüler zu ‚kippen‘. Etwas, was wir natürlich nicht tolerieren dürfen. Da stehen wir gegenüber den Eltern der Regelklassenkinder in der Verantwortung.“

Nicole T. macht einen äusserst kompetenten und engagierten Eindruck. Durch ihre Aufgaben in der Schulleitung ist sie gezwungen, die Thematik Integration auf verschiedenen Ebenen immer wieder neu zu reflektieren und in einem grösseren Kontext eine längerfristige Vision zu entwickeln. Damit erkläre ich mir ihre wiederholte Feststellung, dass verschiedene Aspekte nicht in einem direkten Zusammenhang mit Integration stehen würden, sondern generell für guten Unterricht zu gelten hätten. Integrativer Unterricht – so eine mögliche Hypothese – macht Massnahmen notwendig, die für alle Kinder und Jugendlichen einer Schule wertvoll sind.

**19. Gerhard J.: „Die Lehrpersonen werden von der Forschung im Stich gelassen!“**

Gerhard J. arbeitet seit 10 Jahren als Schulischer Heilpädagoge. Er unterstützt verschiedene Primarlehrpersonen eines Schulhauses in ihrer integrativen Arbeit. An seiner Schule werden Kinder mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, leichten geistigen Behinderungen und mit Sprachschwierigkeiten integriert.

Gerhard J. gehört zu den routinierteren Schulischen Heilpädagogen, die im Rahmen dieser Studie befragt wurden. Angesprochen auf die Veränderungen in den vergangenen Jahren, zieht er eine eher kritische Bilanz. Und dabei sind es vor allem die Lehrpersonen, die ihm Mühe machen. „Die Lehrpersonen lassen sich heute nicht mehr herausfordern!“, stellt er bedauernd fest. Integration bedeute für die meisten Lehrpersonen nicht, dass sie ihren Unterricht verändern müssten, um den Schülerinnen und Schülern mit ihren individuellen Begabungen und Leistungsfähigkeiten besser gerecht zu werden, sondern, dass ganz einfach grössere Anstrengungen unternommen werden müssten, um die Schülerinnen und Schüler an die Unterrichtssituation anzupassen. Für viele sei damit auch der Auftrag an die Schulische Heilpädagogik formuliert: Die Kinder so zu verändern, dass sie dem Unterricht der Lehrperson wieder mühelos folgen können. „Ich versuche zwar möglichst gut auf die einzelnen Lehrpersonen und ihre individuellen Erwartungen einzugehen“, meint Gerhard J. Doch als Wunderheiler oder als Service-Stelle für nicht angepasste Kinder könne und wolle er nicht auftreten. Vielmehr müsste man bei den Lehrpersonen ansetzen: Lehrerinnen und Lehrer müssten befähigt werden, individualisierten Unterricht zu gestalten. „Doch die Bereitschaft dazu ist äusserst gering!“, stellt der Schulische Heilpädagoge etwas resigniert fest. Obwohl, und davon ist Gerhard J. überzeugt, integrativer Unterricht nicht schwierig wäre, wenn man ihn sich nicht selbst schwierig machen würde. Doch Lehrpersonen würden Individualisieren nicht als ihr Auftrag betrachten. Mit Verweis auf den Kernauftrag würde der Auftrag vielmehr im Bereitstellen *eines* Programms für *eine* Klasse gesehen. „Mit 80% der Lehrpersonen kann man eigentlich gar nicht integrativ unterrichten!“, bringt der Heilpädagoge seine Erfahrungen kernig auf den Punkt. Hinter dieser Aussage steht die Beobachtung, dass Lektionen der Individuellen Förderung, die fester Bestandteil der Stundentafel sind, nicht für individuelle Förderung genutzt würden, sondern für das Fertigmachen laufender Arbeiten, damit die langsameren Schülerinnen und Schüler wieder nahtlos an das Tätigkeitsprogramm der Klasse Anschluss finden.

„Die Bereitschaft, sich mit Heterogenität auseinanderzusetzen – zum Beispiel im Rahmen von schulhausinterner Lehrerweiterbildung – ist kaum vorhanden. Und dies, obwohl ihre Hauptprobleme im Unterricht genau damit zu tun haben: Mit dem Umgang mit Heterogenität.“

Ideen, wie die Situation verbessert werden könnte, hätte Gerhard J. durchaus. Ideal wäre für ihn eine externe Schulaufsicht, die ein Team von Lehrerinnen und Lehrern sehr intensiv betreut und ihnen sporadisch individuell abgestimmte Aufgaben zur eigenen Unterrichtsentwicklung vorgeben würde, dies inklusive den entsprechenden Unterstützungsangeboten. Ein solches Vorgehen könnte dazu führen, dass sich ein Team als Ganzes kontinuierlich verbessern könnte.

Was zeichnet den Lehrpersonen aus, die guten integrativen Unterricht machen? „Die Grundlage für integrativen Unterricht ist, dass eine Lehrperson sehr gut beobachten kann“, ist Gerhard J. überzeugt. Die so gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage

für eine Unterrichtsplanung, die Rücksicht auf individuelle Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern nimmt.

Ein zweiter eminent wichtiger Punkt ist, dass eine Lehrperson eine gute Beziehung zum einzelnen Kind aufbauen kann. Gerhard J. beurteilt diese Kompetenz sogar höher als Fähigkeiten rund um die Methoden. „Eine gute Beziehung zum Kind sorgt für ein hohes Wohlbefinden, die Grundlage für gute Leistungsfähigkeit“, ist Gerhard J. überzeugt.

Und noch ein dritter Punkt zeichnet Lehrkräfte aus, die integrativen Unterricht auf hohem Niveau machen. „Sie merken sehr genau“, weiss der Schulische Heilpädagoge, „wann es sich lohnt, noch etwas länger dranzubleiben. Und wenn sie keine Fortschritte mehr feststellen, tun sie nicht einfach mehr vom Gleichen, sondern sind bereit, etwas wirklich zu verändern.“

Gerhard J. erachtet es für wichtig, dass Lehrpersonen sich bewusster machen, was denn genau die Grundfertigkeiten ausmachen, über die alle Schülerinnen und Schüler verfügen müssten. Der Lehrplan übergebe diesbezüglich den Lehrpersonen zu viel Verantwortung. Das Argument, eine Reduktion sei nicht möglich, weil der Lehrplan dies und das vorschreibe, erweise sich bei genauem Betrachten jeweils als falsch. „Weil die Lehrpersonen mit dem Lehrplan nicht umgehen können, bestimmt letztlich das Lehrmittel den Unterricht“, stellt Gerhard J. fest. Und das führe dann zu einer klaren Überforderung für schwächere Schülerinnen und Schüler.

Grenzen der Integration ortet der engagierte Heilpädagoge auf verschiedenen Ebenen: Ganz sicher sei es so, dass verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler nur schwierig oder unter Umständen sogar unmöglich integriert werden können. An Grenzen stosse die Integration aber auch, wenn zu viele (Sonder-)Lehrkräfte und Therapeutinnen beteiligt seien und so eine gelingende Zusammenarbeit verunmöglicht werde. Der Schulische Heilpädagoge schlägt auch durchaus selbstkritische Töne an: „Den Kindern wird immer gesagt: Versuche erst einmal selbst eine Lösung zu finden. Die Lehrpersonen wehren sich aber zunehmend, selbst Lösungen zu finden, weil es sehr leicht an den Schulischen Heilpädagogen delegiert werden kann. Und der übernimmt diese ja auch rasch und unbürokratisch...“

Generell warnt Gerhard J. vor schnellem Aktivismus. Kindern sollte Zeit für die eigene Entwicklung gelassen werden, ohne dass sofort nach Massnahmen verlangt oder sofort eine Abklärung bezüglich Kleinklassenstatus eingeleitet würde. „Ich halte es ohnehin für übertrieben, im Rahmen von Integrationsmodellen an selektiven Zuweisungen festzuhalten“, stellt Gerhard J. klar. Für ihn geht es darum, in Zusammenarbeit mit den zur Verfügung stehenden Diensten eine möglichst optimale Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Welche Wünsche hätte Gerhard J. als Schulischer Heilpädagoge an die Ausbildung der Regellehrkräfte? Spontan fallen ihm zwei Punkte ein: Einerseits sollte die Ausbildung von mehr Einsätzen in der Praxis durchsetzt sein und zwar müssten diese Einsätze kompetent begleitet werden. Auf der anderen Seite müsste den Auszubildenden mehr Zeit und Anlässe für persönliche Reflexion geboten werden.

Auch die Forschung wird von Gerhard J. kritisch beurteilt: „Die Lehrpersonen werden von der Forschung im Stich gelassen!“ Seiner Ansicht nach müssten sich die Forscher stärker um die Fragen der Praktikerinnen und Praktiker kümmern und entsprechende Antworten liefern.

Das Gespräch mit Gerhard J. war geprägt vom Abschied. Der letzte Schultag von Gerhard J. stand zum Zeitpunkt unseres Gesprächs kurz bevor. Er verliess seine Schule

per Mitte des Schuljahrs, um in einer anderen Gemeinde und in einem anderen Kanton eine neue Herausforderung anzunehmen, wiederum als Schulischer Heilpädagoge. Grund für seine Kündigung war eine zunehmende Verschlechterung der eigenen Arbeitsbedingungen. Auf diesem Hintergrund bekam unser Gespräch eine sehr kritische Note: Der Schulische Heilpädagoge, selbst an sich tief überzeugt von der Integration, nahm seine Lehrerkolleginnen und –kollegen sehr kritisch unter die Lupe und zeichnete ein bisweilen düsteres Bild der praktischen Umsetzung integrativer Massnahmen - immer aber mit dem Anspruch, selbst Lösungsmöglichkeiten aufzeigen zu können. Auf diesem Hintergrund kam ein Gespräch zu Stande, das vor allem zeigte, wie integrativer Unterricht nicht sein sollte. Oder positiv formuliert: Wie er sein könnte...

**20. Luzian Z.: „Eine wichtige Erkenntnis der Integration ist: Man kann nicht alles lösen!“**

Luzian Z. arbeitet seit 7 Jahren als Schulischer Heilpädagoge auf der Primarschul- und Kindergartenstufe. Zusammen mit den ihm zugeteilten Lehrkräften ist er dafür verantwortlich, dass Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen im Regelklassenverband möglichst optimal gefördert werden. Luzian Z. ist Mitglied der Schulleitung.

„Das Credo unserer Schule ist: Kinder werden nicht separiert, auch innerhalb der Klasse nicht.“ Mit diesen Worten umschreibt Luzian Z. den wichtigsten Grundsatz seiner Schule und ergänzt: „Dafür setzen wir auf der Ebene der Lehrpersonen Teamteachingformen ein und ganz generell gilt: Alle sind für alle da!“ Integration wird in Luzian Z.s Schulgemeinde auch nicht an einem besonderen Status festgemacht. Aufwändige und oftmals für die Betroffenen unbefriedigende Abklärungen entfallen. „Eine Ausnahme bilden Kinder mit schweren, IV-erkannten Gebrechen“, schränkt der Heilpädagoge ein. Ansonsten gilt aber: Alle Kinder, die im Einzugsgebiet des Schulhauses aufwachsen, gehen auch in diesem zur Schule. Dabei kann Luzian Z. als Mitglied der Schulleitung auf ‚seine‘ Lehrerinnen und Lehrer zählen. Er hält fest, dass mittlerweile alle Lehrpersonen Heterogenität nicht mehr als Bedrohung, sondern viel mehr als Herausforderung sehen würden. „Heterogenität hat es an sich schon immer gegeben. Sie wurde aber durch die Integration zu einem Thema und hat uns die letzten sieben Jahre nicht mehr losgelassen“, blickt Luzian Z. zurück. Für ihn habe Heterogenität ganz stark mit loslassen zu tun, ergänzt er. Die zentrale Frage sei, was man loslassen, was man selbst noch steuern könne und was man abgebe. „Dabei hat sich gezeigt, dass es sich lohnt, Heterogenität offensiv anzugehen. Das gibt Sicherheit“, hält der Heilpädagoge fest. Und weiter: „Das Problem, das sich uns in den Weg stellte, war: Abschied zu nehmen vom Anspruch *immer allen* gerecht werden zu müssen. Die Vorstellung, alle müssen alles können, wirkt überfordernd. Eine wichtige Erkenntnis der Integration ist: Man kann nicht alles lösen!“

Angesprochen auf die Veränderung des Unterrichts in den vergangenen sieben Jahren stellt Luzian Z. fest, dass heute sehr viel stärker individualisiert werde. Der Unterricht sei heute sehr stark lernbegleitend und weniger lehrergeleitet organisiert. Für ihn, so Luzian Z., hätte diese Entwicklung damit zu tun, wie ernst man Heterogenität nehme. Als Folge veränderte sich auch der Charakter der Schule als Ganzes. „Wurde früher jeder neue Schüler mit einer gewissen Skepsis aufgenommen, so stelle ich heute in ganz ähnlichen Fällen grosse Gelassenheit fest. Man ist überzeugt: Ja, ja, das geht schon...“, erläutert Luzian Z. diesen Aspekt. „Wir entwickeln zunehmend so eine Wir-sind-ein-Betrieb-Kultur. Auch mit einer klaren Leitung. Ich behaupte, dass bei uns ausserordentlich viele ‚Fäden‘ über die Schulleitung laufen.“

Im Unterricht hat der Heilpädagoge die Erfahrung gemacht, dass klare, transparente Kriterien für die Schülerinnen und Schüler sehr hilfreich seien. Dabei würden die Minimalziele zunehmend bedeutungsvoller, auch wenn sie bei den Lehrpersonen an Bewusstsein verlieren. „Am Anfang wurde noch jedes Lernziel im Schulzimmer ausgehängt, heute machen wir das nur noch mit den wichtigeren und haben gemerkt, dass weniger auch mehr ist. Lernziele können auch klar sein, wenn sie nicht aufgehängt werden“, erzählt Luzian Z. Abgestimmt auf die Lernziele gibt es verschiedene Lernangebote. So kann jedes Kind an seinen persönlichen Schwierigkeiten und auf

unterschiedliche Arten arbeiten“, erläutert Luzian Z. Es sei dabei wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler an ihren Schwächen arbeiten würden. Das aber nur so lange, bis es verstanden sei.

Ob individualisierender Unterricht denn zuweilen nicht auch überfordernd sei, will ich wissen. Luzian Z. verneint und erklärt: „Ich mache Lernangebote mit schwierigeren und einfacheren Varianten, ich weiss genau, wie ich möchte, dass die Kinder lernen und zudem nutze ich verschiedene Sozialformen. Wenn ich den Unterricht so angehe, dann bleibe ich als Lehrperson eigentlich immer handlungsfähig und das überfordert nicht – und sonst ist es ja toll, dass wir jeweils zu zweit sind.“ Eine gute Planung ist für Luzian Z. für integrativen Unterricht unabdingbar. Nur so sei man bei der Durchführung von Unterricht frei, um flexibel auf die Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

„Integration heisst, dem Kind einen Erfolg ermöglichen, ein Produkt, das es vorweisen kann“, bringt der Schulische Heilpädagoge Integration auf den Punkt und weiter: „Es ist enorm wertvoll, wenn diese Produkte der Klasse präsentiert und von dieser auch ein wenig gefeiert werden können.“

Methodisch würde sich der Unterricht nicht vom herkömmlichen unterscheiden. „Alle Unterrichtsmethoden, die man heute kennt, kommen vor“, stellt Luzian Z. fest. „Dann gibt es Lernkontrollen, die vor allem über die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler Aussagen machen sollen und es gibt Tests, die dem Vergleich mit der Sozialnorm dienen und für die Selektion zwingend sind. Das ist zum Teil hart, wird von uns aber klar deklariert und transparent gehandhabt und stellt damit für die Kinder eigentlich kein grosses Problem dar“, fasst Luzian Z. zusammen. Zunehmend werden immer mehr klassen- oder gar stufenübergreifende (vom Kindergarten bis zur 6. Klasse) Projekte initiiert. Der Gewinn ist für Luzian Z. ein doppelter. Einerseits lernen Schülerinnen und Schüler von Schülerinnen und Schülern. Und auf der anderen Seite erhalten Lehrpersonen so ein Lernfeld, den Umgang mit einer ganz offensichtlichen und enormen Heterogenität im Rahmen eines selbst angebotenen Themas zu üben. „In klassenübergreifenden Settings verändert sich das Lehren und das kommt dem Unterricht in der Klasse zu Gute“, weiss der Schulische Heilpädagoge. Weiter werde in diesen Projekten der Klassengeist gefördert, was sehr wichtig sei: „Wenn der Klassengeist gut ist, dann ist es nämlich gar nicht mehr so zentral, ob die Schülerinnen und Schüler an gleichen, ähnlichen oder ganz unterschiedlichen Themen arbeiten.“

Auf der Schulebene sei das Überwinden des Denkens in Klassen noch auf eine andere Art spürbar. Dadurch verbessere sich nämlich das Schulklima generell, was weiter zu einer besseren Konfliktkultur führe – etwas, was jede Schule sich wünschen würde.

Angesprochen auf seine Rolle als Schulischer Heilpädagoge innerhalb der Klasse, erzählt Luzian Z.: „Im Gegensatz zu früher, wo wir sehr stark ‚Nachhilfelehrer‘ waren, sind wir in den Klassen heute viel mehr Partner, die überlegen helfen, wie Unterricht gestaltet werden kann, dass er für alle zu Erfolgserlebnissen führt. Das hat mit sich gebracht, dass heute fast ausschliesslich projektartig, mit Lernarrangements oder Lernlandschaften gearbeitet wird. Zudem sichern wir Heilpädagogen eine gewisse Konstanz über die Stufen hinweg. Auch nach den Lehrerwechseln bleiben wir bei der Klasse. Ein dritter Punkt ist sicher, dass das Teamteaching ein Qualitätsaspekt ausmacht. Zusammen traut man sich ganz einfach mehr zu, was zu Innovation im Unterricht führt.“

Und das sei oft nötig: Wo die alten Wege nicht zum Ziel führen, müssen neue gefunden werden.

Im Gespräch mit Luzian Z. entstand bei mir ein Bild von einer Schule, die von der Leitung her sehr viel unternimmt, die Lehrpersonen von möglichst vielen ‚Nebenaspekten‘ zu entlasten, auf der anderen Seite aber an diese sehr hohe Erwartungen hat, was das Unterrichten angeht. Luzian Z. steht für eine Schule, die mit ihrem Denken der Aktualität immer zwei Schritte voraus ist und so ausreichend Zeit hat, bei allen beteiligten die nötige Sensibilität für Neuerungen zu schaffen und diese auch stufenweise und zielorientiert einzuführen. Dinge, die der eigenen Schulphilosophie nicht entsprochen haben, wie bspw. die Statuszuweisung für integrierte Kinder, hat man fallengelassen und investiert freigewordene Kräfte in neue Entwicklungsschritte.

## 6.6 Methode der Datenaufbereitung

Nach der Datenerhebung lagen die Interviews in Form aufgezeichneter Gespräche vor. Da eine Weiterverarbeitung in gesprochener Form technisch äusserst aufwändig wäre und vor allem sich die Transparenz für eine Publikation nicht aufrecht erhalten liesse, wurden die Interviews transkribiert.

### 6.6.1 Transkription

Diese Arbeit wurde von einer Transkriptionsassistentin übernommen. Als Richtlinie diente ein von mir verfasster Transkriptionsleitfaden (vgl. Anhang). Da sämtliche Gespräche in Schweizer Dialekt geführt wurden, fand im Rahmen der Transkription auch eine Übertragung in die Schriftsprache statt, wobei das Primat der inhaltlichen Stimmigkeit galt: Textstellen, die nur sinnverzerrend in die Schriftsprache zu übertragen gewesen wären, wurden in Satzaufbau und/oder von den Begriffen her in ihrer ursprünglichen Form belassen. Ein gewisser ‚Swiss-Slang‘ wurde in Kauf genommen. Neben der Übertragung in die Schriftsprache wurde eine minimale sprachliche Glättung vorgenommen: Offensichtlich irrelevante Äusserungen, wie Versprecher oder Stottern wurden nicht transkribiert.

Wie durch die Aufzeichnung auf Audiotassette ein Teil der Informationen verloren geht (Umgebung, Mimik, Gestik), findet auch durch die Verschriftlichung eine Komplexitätsreduktion statt, so bspw. beim Tonfall, zu einem grossen Teil auch bei störenden Einflüssen von aussen, beim Zögern, beim Langsamer- oder Schnellerwerden.

Die von der Transkriptionsassistentin verfassten Transkripte wurden von mir mit den Aufnahmen verglichen und entsprechend überarbeitet oder ergänzt.

Am Ende dieses Schritts lagen die Interviews in schriftlicher Form und in Schriftsprache übertragen vor.

### 6.6.2 Paraphrasen

Die Interviewtranskripte bilden die Gespräche in schriftlicher Form ab und obwohl die Verschriftlichung bereits Komplexität reduziert (vgl. oben), ist diese, auch in Anbetracht der Datenmenge, noch immer zu hoch, um direkt in einen inhaltlichen Analyseprozess einzusteigen. So wurde ein methodischer Zwischenschritt nötig, um „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 1997, 58). Dabei wurden Aussagen auf ihren inhaltlichen Gehalt hin fokussiert und durch Weglassung von nichtinhaltstragenden (ausschmückenden) Textbestandteilen und durch Umformulierung in eine beschreibende Form umgeschrieben. Auf eine weitergehende Verallgemeinerung zur Vereinheitlichung des Abstraktionsniveaus (vgl. ebd.) wurde bewusst verzichtet, weil die sich die Fragestellung auf genau diese Unterschiede bezieht: Beschreibungen praktischer Unterrichtstätigkeit sollen als solche erhalten bleiben und sich bspw. von übergreifenden Vorstellungen von Unterricht unterscheiden.

Es versteht sich, dass mit dem Paraphrasieren ein weiterer Interpretationsschritt verbunden war. Der Interpretationsspielraum wurde durch den Bezugsrahmen des jeweiligen Interviews möglichst klein gehalten, das heisst, dass die einzelnen Aussagen

jeweils auf dem Kontext des Interviews formuliert wurden. Trotz Reduktion sollte der semantische Gehalt der Aussage weitestmöglich erhalten bleiben.

Ergebnis dieses Schritts waren kurze Sätze, die in der Regel Träger einer inhaltlichen Aussage sind. Das Grundmaterial wurde damit einerseits reduziert und in knappe Kodiereinheiten gegliedert.

## 6.7 Methode der Datenauswertung

In der Phase der Datenauswertung ging es darum, die Daten der einzelnen Interviews zueinander in Beziehung zu setzen und auf diese Weise zu verdichten. Im Rahmen dieser Auswertung wurden erstmals die Grenzen der einzelnen Interviews gesprengt: Es wurden thematische, personenübergreifende Einheiten gebildet. Dieser inhaltliche Zusammenhang wurde nicht beliebig hergestellt, sondern musste jeweils durch eine gemeinsame Grundaussage, der Kategorie, legitimiert werden. Um den Analyseprozess kontrollieren zu können, musste eine Methode gefunden werden, die folgenden Anforderungen genügen konnte:

**1. Sie musste bis zum Abschluss der Auswertung das Generieren immer neuer Kategorien aus dem Datenmaterial zulassen.** Einerseits wird dadurch die Möglichkeit geboten, dass Kategorien zum Vorschein kommen können, die von der Theorie in dieser Art nicht deduktiv vorgegeben werden, sondern alle Daten werden grundsätzlich als Beitrag zur Erkenntnisgewinnung betrachtet und auf ihre Relevanz hin überprüft. Zweitens ist es bis zum Schluss möglich, dass ein neuartiger, relevanter Aspekt auftaucht und als solcher Eingang in die Auswertung findet.

**2. Sie muss zulassen, dass sich Kategorien im Laufe der Analyse verändern können.** Eine Kategorie lässt sich bereits auf der Basis einer einzigen Paraphrase hypothetisch formulieren. Zusammen mit einer zweiten Aussage lässt sie sich als Grundaussage bestätigen. Kommt nun eine weitere Paraphrase hinzu, verändert sich durch das induktive Vorgehen die Basis wieder. Es ist möglich, dass die Kategorie beibehalten werden kann, wenn sie als Grundaussage alle subsummierten Paraphrasen vertreten kann. Es ist aber auch möglich, dass geringfügige Anpassungen der Kategorie nötig sind, damit dies gelingt.

Lässt sich die Kategorie nicht so anpassen, dass die entsprechende Paraphrase subsummiert werden kann, so ist eine Zuteilung nicht legitimierbar. Für die Paraphrase muss eine neue, vorerst eigene Kategorie gebildet werden.

**3. Sie muss zulassen, dass Daten verschiedener Abstraktionsebenen miteinander verknüpft werden können.** Fachpersonen argumentieren in ihren Ausführungen auf unterschiedlichsten Abstraktionsniveaus. Werden einmal Normen und Werte begründet, so trifft man an anderer Stelle bspw. auf ganz konkrete Handlungsanweisungen. Es muss möglich sein, diese innerhalb der gleichen Kategorie zusammenzubringen, wenn die inhaltliche Passung gegeben ist. So ist es möglich, eine Kategorie auf verschiedenen Ebenen zu beleuchten und damit einer Kategorie ein eigenes Profil zu geben.

**4. Sie muss die Möglichkeit bieten, Daten aus unterschiedlichen Interviews methodisch kontrolliert miteinander zu verknüpfen.** Diese Anforderung verlangt, dass der Verdichtungsprozess von den Aussagen zu übergreifenden Konzepten kleinschrittig passiert und die Einzelschritte dokumentierbar sind. Konkret heisst das, dass Paraphrasen aus unterschiedlichen Interviews in einem ersten Schritt einer Kategorie zugeordnet und in einem zweiten Schritt mit diesen verarbeitet werden.

Die Prüfung verschiedener methodischer Verfahren ergab, dass die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) den formulierten Anforderungen weitestgehend entspricht und sich als Methode der Datenauswertung aufdrängt.

Um insbesondere der ersten und der zweiten Anforderung (vgl. oben) gerecht werden zu können, wurde innerhalb der von Mayring beschriebenen Möglichkeiten für die Kategorienbildung ein induktives Vorgehen gewählt (vgl. ebd. 74ff.). Der Autor selbst bezeichnet dieses Vorgehen für die Qualitative Inhaltsanalyse als „sehr fruchtbar.“ Induktives Vorgehen hat eine grosse Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze (vgl. Mayring, 1996). Es strebt nach einer „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (ebd., 75).

Da die induktive Kategorienbildung an die Offene Kodierung der Grounded Theory angelehnt und mit ihr in grossen Teilen Deckungsgleich ist, zog ich die entsprechenden Grundlagen ebenfalls bei.

Ich werde nun nachfolgend einen Überblick über die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und das Offene Kodieren innerhalb der Grounded Theory geben.

### **6.7.1 Qualitative Inhaltsanalyse**

Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse<sup>98</sup> steht der Sozialforschung eine Methode zur Verfügung, mit der es möglich ist, Texte nach wissenschaftslogischen Regeln so zu analysieren, dass aus dem extrahierten Material schlussfolgernd auf den sozialen Kontext geschlossen werden kann. Systematisch werden dazu in den Texten alltagsweltliche Sinnstrukturen und Muster ermittelt, benannt und durch Befragen und Vergleichen zu Kategorien verdichtet (vgl. Strauss & Corbin 1996). Im Gegensatz zu Methoden, die formulierte theoretische Konzepte verifizieren, ist das Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse die Generierung von Theoriekonstrukten<sup>99</sup>.

Die Qualitative Inhaltsanalyse macht sich alle Kommunikationsinhalte zum Gegenstand, die in irgend einer Form festgehalten wurden. In der Praxis handelt es sich in der Regel um Artikel, Dokumente, Verschriftlichungen von Interviews, Gruppendiskussionen oder ähnlichem. Solche Quellen können nun, basierend auf einem ganz einfachen Kommunikationsmodell, nach den Dimensionen Sender, Empfänger und der sozialen Situation erschlossen werden. Je nach Fragestellung verschiebt sich die jeweilige Gewichtung. Ich werde dies an einem Beispiel veranschaulichen:

Soll bspw. die Einstellung von Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und betroffener Eltern gegenüber der Integration untersucht werden, so

---

<sup>98</sup> Auf geschichtliche Aspekte der Methode wird hier nicht eingegangen. Für eine Zusammenfassung sei auf Atteslander (1995, 230ff.) verwiesen.

<sup>99</sup> Diese Aussage bedeutet nicht, dass die Verifikation der Ergebnisse im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht vorkommt. Dazu aber weiter unten mehr.

werden die entsprechenden Texte stark senderfokussiert ausgewertet: Wer macht welche Aussage? Was geben die einzelnen Personen von sich selbst preis?

Möchte ich von der gleichen Gruppe von Personen wissen, welche Wünsche sie an das Umfeld haben, um die Integration zu verbessern, so wird die Auswertung hinsichtlich der Frage nach dem Zielpublikum, den Adressaten der Aussagen geschehen.

Eine stärkere Gewichtung der sozialen Situation ist nötig, um bspw. die konkrete Zusammenarbeit der genannten Personengruppen zu analysieren. So könnte es darum gehen, die Gespräche hinsichtlich beschriebener Handlungsstrukturen zu untersuchen (vgl. Atteslander 1995).

Zusammenfassend geht es also bei der Inhaltsanalyse darum, die komplexen und verwirrend vielschichtigen Daten regelgeleitet zu ordnen, zusammen zu fassen und zu abstrahieren, mit dem Ziel, dass aus den vorliegenden Grundlagen bedeutsame Aussagen zu den Fragestellungen hergeleitet werden können.

Mit seinem Grundlagenwerk zur Qualitativen Inhaltsanalyse legt Mayring (1997) eine fundierte Abhandlung vor, die insbesondere den Anspruch der Regelgeleitetheit einlöst. Ich fasse seine Ausführungen kurz zusammen, wobei ich lediglich auf die Bereiche eingehe, die für die vorliegende Arbeit zentral sind. Anpassungen der Methode an die konkrete Forschungsarbeit werden ebenfalls hier transparent gemacht.

Bevor das aufbereitete Datenmaterial analysiert werden kann, ist es nötig, die speziellen Analysetechniken in einem Ablaufmodell festzulegen. Nach Mayring besteht im Vergleich mit anderen Interpretationsverfahren gerade darin die Stärke der Qualitativen Inhaltsanalyse, „dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (ebd. 53).

Mit der Datenaufbereitung (vgl. oben) wurde der erste Teil des Ablaufmodells bereits beschrieben: Die Interviews wurden in schriftlicher Form festgehalten und alle sinntragenden Aussagen der befragten Personen paraphrasiert. Damit sind die Analyseeinheiten bereits gegeben (1).

Es wird in der Auswertung dann darum gehen, nicht-relevante Paraphrasen zu streichen, gleiche oder ähnliche Paraphrasen einander zuzuordnen und so die vorliegenden Texte zu verdichten. Um relevante Aspekte möglichst breit zu erfassen, wird nicht ein Kategoriensystem (deduktiv) vorgegeben und an das Material herangetragen, sondern es wird durch Offenes Kodieren aus dem Material induktiv hergeleitet. Diesen Schritt, dem in der Grounded Theory eine grosse Bedeutung zu kommt, werde ich unten noch differenziert ausführen (2).

Die so entstandenen Kategorien werden in einem nächsten Schritt beschrieben und expliziert. Die Explikation geschieht durch einen Integrationsprozess auf der Grundlage des gesamten Datenmaterials (3)<sup>100</sup>, wie auch durch einen Anreicherungsprozess unter Bezug des entsprechenden Forschungsstands (4).

Im Sinne einer Verifikation werden die integrierten und angereicherten Kategorien einer Gruppe von Fachleuten vorgelegt und auf Plausibilität hin geprüft und bezüglich ihrer Bedeutung eingeschätzt (5).

---

<sup>100</sup> Dieser Schritt überschneidet sich methodisch mit dem axialen Kodieren der Grounded Theory und bildet damit eine hervorragende Schnittstelle, um in die Forschungslogik der Qualitativen Inhaltsanalyse zurück zu kehren.

Aus den Rückmeldungen werden Schlüsse gezogen und die entsprechenden Anpassungen an die Kategorien werden vorgenommen (6).

Die so entstandenen Kategorien dienen als Grundlage für die Interpretation und die Herleitung der Schlussfolgerungen.

### **6.7.2 Induktive Kategorienbildung/Offenes Kodieren**

Das Kodieren bildet das eigentliche Herzstück der Analyse. So beruht die Güte der Forschungsarbeit zu einem guten Teil auf der Güte der Kodierung, die einerseits den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit an die Systematik genügen muss, auf der anderen Seite aber gerade bei der induktiven Kategorienbildung auch einen kreativ-schöpferischer Akt darstellt.

Wie bereits beschrieben, geht man bei einer Inhaltsanalyse davon aus, dass ein Text Aussagen über den Sender, den Empfänger und die soziale Situation enthält. Diese Aussagen stehen in Beziehung zueinander. Sie sind nicht beliebig aneinandergereiht, sondern basieren auf einem, dem Sprecher selbst meist nicht bewussten, Konzept. Dieses Konzept taucht in einem Gespräch in Einzelaussagen immer wieder auf. Die Daten dienen als Indikatoren für ein Konzept, das von der Forscherin oder dem Forscher anfangs vorläufig, später aber immer bestimmter abgeleitet wird. Konkret heisst das, dass die forschende Person viele Indikatoren ermittelt (2a), miteinander vergleicht (2b) und unter eine gemeinsame Klasse von Ereignissen und/oder Verhaltensmuster subsumiert (2c). Als Kriterium gilt dabei insbesondere das der Sinnkonsistenz. Diese Klasse bekommt einen aussagekräftigen Namen und kann fortan als Kategorie<sup>101</sup> betrachtet werden (2d) (vgl. Strauss 1991; Strauss & Corbin 1996).

Ist eine Klasse einmal gebildet, wird beim Kodieren geprüft, ob Indikatoren einer bestehenden Kategorie zugeordnet werden können. Ist dies nicht der Fall, so wird versucht, auf der Basis eines solchen Indikators eine neue Kategorie zu begründen. Andernfalls können sie zur Differenzierung der Kategorie herangezogen werden.

Nach dieser Methode wurde Phrase für Phrase der Interviews durchgearbeitet. Als analytische Verfahren wurden primär das Vergleichen und das theoriegenerierende Fragen angewendet.

Beim Vergleichen wurde überprüft, welche Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten mit anderen Indikatoren bestehen. In einem ersten Durchgang achtete ich darauf, die Konzepte auf der jeweils gleichen Abstraktionsstufe festzustellen. So konnte ich die Frage nach hierarchischen Unterordnungen noch ausklammern und ich musste keine Unterkategorien festlegen. Erst in einem zweiten Durchgang wurde, analog zum beschriebenen Verfahren, aus den generierten Kategorien Unter- und Obergruppen gebildet.

Ziel dieses offenen Kodierens ist es, die didaktischen Konzepte der befragten Personen zu entwickeln und in einer gewissen Distanzierung zu den Daten als Kategorie darzustellen, da es ja letztlich um die Entwicklung einer Theorie, und nicht um eine spezifische Art der Darstellung von Daten, geht.

---

<sup>101</sup> Die Begriffe Konzept und Kategorie werden in verschiedenen Darstellungen der Grounded Theory nicht einheitlich verwendet, was bestimmt auch auf unterschiedliche Übersetzungen zurück geführt werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang mit Konzept ein Phänomen benannt, das sehr nahe beim Alltag der befragten Personen angesiedelt werden kann und in den Daten abgebildet wird. Kategorien werden aus diesen Konzepten entwickelt, weisen aber ein höheres Abstraktionsniveau auf.

Durch Umfang und Anzahl der Interviews kamen sehr viele Konzepte zusammen, die als Grundlage für das theoretische Sampling dienen.

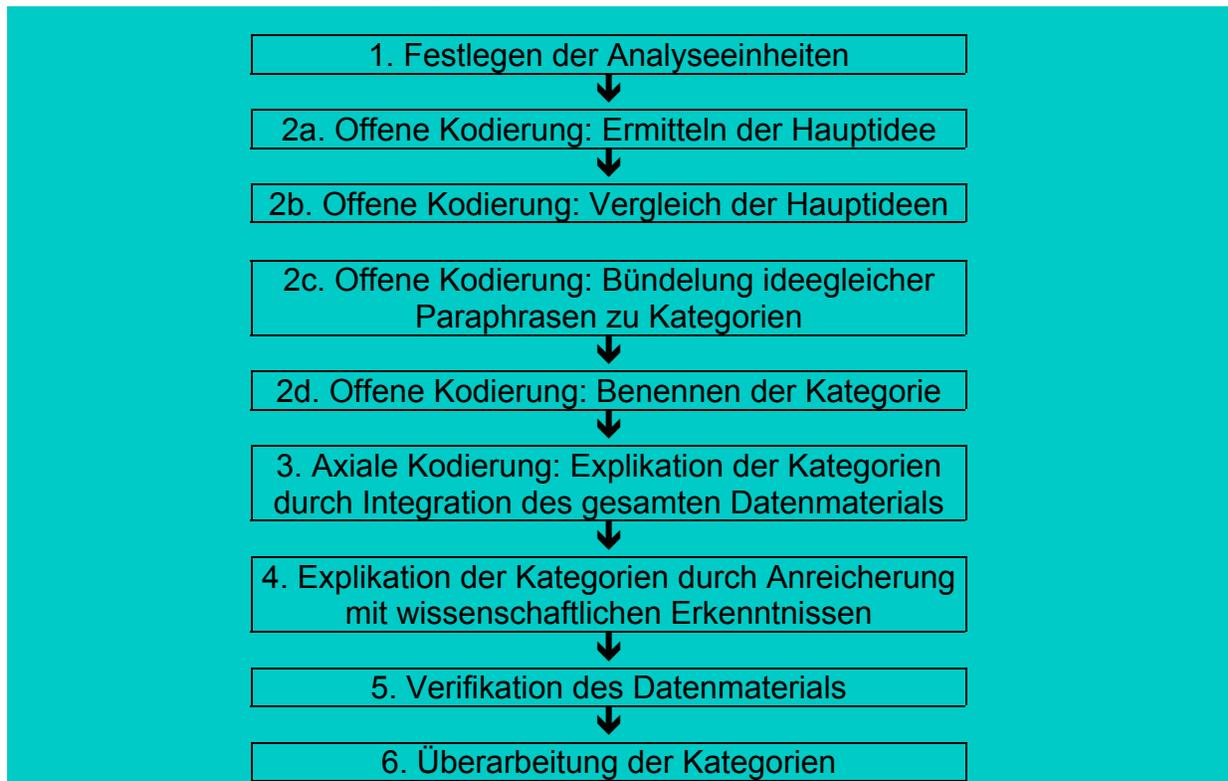
Neben dem offenen Kodieren sieht die Grounded Theory noch das axiale und das selektive Kodieren vor (vgl. Strauss 1991; Strauss & Corbin 1996).

„Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; Die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen dieser Strategien.“ (Strauss & Corbin 1996, 76)

Durch ein fortwährendes Denken zwischen eigenen Hypothesen, die sich in der Auseinandersetzung mit der Kategorie ergeben, und der Kontrolle in den Daten, wird die Kategorie verdichtet und trägt damit letztlich zur ‚Stabilität‘ der Theorie bei.

Das axiale Kodieren wurde in der vorliegenden Arbeit für die Explikation der einzelnen Kategorien eingesetzt (3), das heißt, es wurden mit dieser Kodiermethode die Aussagen ermittelt, um die Kategorie stringent darstellen zu können.

Das selektive Kodieren hat zum Ziel, die ganz wenigen und sehr relevanten Schlüsselkategorien zu finden, das „zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin 1996, 94). Die Kategorien sollen auf eine zentrale Kernkategorie ausgerichtet werden, die der Theorie als Ganzes dann auch gewissermassen den Namen gibt.



**Abb. 6.5:** Übersicht über die Analysetechnik als Ablaufmodell.

Bei der vorliegenden Arbeit wurde das selektive Kodieren nicht angewendet. Es sei daran erinnert, dass das Kodieren der Grounded Theory im beschriebenen Forschungsprozess im Dienste der Qualitativen Inhaltsanalyse steht und mit dem axialen Kodieren, bzw. der Explikation in die Forschungslogik der qualitativen Inhaltsanalyse zurückgekehrt wurde.

Damit ist die Analysetechnik ausreichend festgelegt. Abb. 6.5 fasst den gesamten Ablauf in einer Übersicht zusammen.

Um mit der Datenmenge adäquat umgehen zu können, wurde für die Auswertung die Software ATLAS-TI 4.1 eingesetzt. Das Programm bietet nach Mayring (1997, 103) „die umfassendsten und komfortabelsten Möglichkeiten“ für die Qualitative Inhaltsanalyse am PC.

## 6.8 Gütekriterien integrierter Sozialforschung

Abschliessend gilt es noch zu klären, nach welchen Dimensionen die Qualität integrierter Sozialforschung beurteilt werden kann.

Grundsätzlich können wir mit einer Beurteilung der Qualität an zwei Orten ansetzen: (1) bei der Beurteilung der Prozessqualität und (2) bei der Produktqualität.

(1) Die Beurteilung der Prozessqualität setzt voraus, dass der Prozess lückenlos und sorgfältig dokumentiert ist, so dass er von einer Drittperson innerlich nachvollzogen werden kann. Das heisst, die Leserin oder der Leser wird in Kenntnis darüber gesetzt, welche Kompromisse, die in der Sozialforschung immer eingegangen werden müssen, eingegangen wurden und welche Einschränkungen damit von der Forscherin oder dem Forscher in Kauf genommen werden.

Nur durch ausreichend hohe Transparenz des Verfahrens sind Prozess und damit letztlich natürlich auch die Ergebnisse diskutierbar. Dazu gehört auch, dass die Fragestellung klar erläutert und bezüglich Relevanz begründet wird.

Ist die nötige Transparenz geboten, so kann die Plausibilität der Methodenentscheide beurteilt werden. Dabei geht es zuerst um die Frage, ob die eingesetzten Methoden überhaupt geeignet sind, um entsprechende Daten zu gewinnen. Konkret geht es also bspw. um die Frage, ob es zweckmässig ist, mit Interviews zu arbeiten oder ob allenfalls eine Beobachtung oder ein Experiment nicht besser geeignet wären, um Antworten auf eine bestimmte Frage zu erhalten. Ebenfalls zur Plausibilität gehört die Beurteilung der methodischen Instrumente: Sind die Fragen des Fragebogens so formuliert, dass die Antworten nicht bereits vorweggenommen sind? Lassen die Fragen des Interviewleitfadens ausreichend Spielraum für das Formulieren einer eigenen Antwort? Ist die Auswertungsmethode geeignet um die relevanten Daten aus dem Interviewtext systematisch herauszuschälen? etc.

Zusammenfassend zeigt sich Prozessqualität integrierter Sozialforschung darin, dass ...

1. das Verfahren für Drittpersonen transparent ist, das heisst, dass ein Nachvollzug des Forschungsprozesses und der damit verbundenen Konsequenzen (z.B. eingeschränkte Gültigkeit) aufgrund einer sorgfältigen und lückenlosen Dokumentation möglich ist

2. die Forschungsfrage für relevant erachtet werden kann, was bedeutet, dass es sich um bislang ungeklärte Fragen handelt und die potentiellen Antworten für geeignet erachtet werden, die Theoriebildung oder die Praxis zu beeinflussen
3. die gewählten Methoden als geeignet betrachtet werden können, die angestrebten Daten zu generieren und damit die Grundlagen für die Beantwortung der Fragestellung zu liefern
4. die Instrumente der Datenerhebung und –auswertung der Forschungsfrage gerecht werden und nicht implizit Antworten bereits vorweg nehmen (z.B. durch Suggestivfragen)

(2) Jeweils von ganz besonderem Interesse ist bei jeder Forschungsarbeit natürlich das Produkt. Qualität integrierter Sozialforschung lässt sich auch an der Darstellung der Ergebnisse beurteilen.

Einerseits geht es darum, dass sich die Forscherin oder der Forscher der Aussagekraft der Ergebnisse bewusst ist. Einschränkungen, die im Forschungsprozess in Kauf genommen wurden, müssen nun bei der Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Es muss klar dargestellt werden, über wen oder welche Situationen auf der entsprechenden Datenbasis Aussagen gemacht werden können und über wen oder welche Situationen nicht.

Entsprechend sind Untersuchungsergebnisse auch von anderen Ergebnissen abzugrenzen. Es muss also dargestellt werden, inwiefern sie sich gegenseitig und von den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten unterscheiden, ergänzen, in Widerspruch stehen oder ähnliches.

Gemäss dem oben beschriebenen Anspruch sollen die Antworten auf die Forschungsfragen dazu dienen, die Theoriebildung oder die Praxis zu beeinflussen. Das Produkt ist auf diesem Hintergrund zu beurteilen, bzw. die Forscherin oder der Forscher muss Umsetzungsmöglichkeiten auf personaler, gesellschaftlicher oder wissenschaftlicher Ebene zumindest skizzieren.

Entsprechend zum Begriff der *Plausibilität* als Kernbegriff der Prozessqualität kann hier der Begriff der *Relevanz* gesehen werden. Forschungsergebnisse sind dann als relevant zu betrachten, wenn sie die Wirklichkeit strukturierend erfassen helfen, differenziert Stellung zu einer, zumindest denkbaren, Gegenposition beziehen und auf mindestens einer der erwähnten Ebenen ein gewisses Veränderungspotential aufweisen.

Produktqualität in der integrierten Sozialforschung manifestiert sich also darin, dass...

1. Ergebnisse entsprechend ihrer Aussagekraft und dem Umfang der Reichweite dargestellt werden. Es herrscht Transparenz darüber, für welche Situationen sie sicher, für welche wahrscheinlich und für welche sicher nicht gelten.
2. die Ergebnisse in Bezug zueinander und zur grundgelegten Theorie gesetzt werden. Damit werden die Ergebnisse in einen grösseren Zusammenhang eingebettet, es wird klar, welche Funktion diese Ergebnisse in diesem grossen Kontext haben.
3. Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Dazu gehört es auch, allfällige Umsetzungsschwierigkeiten zu antizipieren.

Grundsätzlich obliegt es aussenstehenden Personen, die Qualität der vorliegenden Arbeit zu beurteilen. Ich werde aber im Sinne einer Selbstbeurteilung in einem abschliessenden Kapitel die geschilderten Qualitätsaspekte noch einmal aufgreifen und aus meiner persönlichen Sicht bewerten.

## 6.9 Zusammenfassung

Von ihrer wissenschaftlichen Positionierung her liegt diese Arbeit in einem Spannungsfeld zwischen der Sonderpädagogik (falls man die Unterscheidung machen will: der Integrationspädagogik) auf der einen Seite und der Didaktik auf der anderen Seite. Forschungsmethodologisch treffen sich die beiden Fächer aber in ihrer sozialwissenschaftlichen Orientierung. Dementsprechend orientiert sich das Untersuchungsdesign auch an der sozialwissenschaftlichen Forschungstradition.

Anstelle einer genaueren Bestimmung und einem Bekenntnis zur quantitativen oder qualitativen Forschungsrichtung wird eine Integration der beiden Richtungen proklamiert. An die Stelle der Entscheidung für die eine oder die andere Schule, oder allenfalls für eine Kombination der beiden, tritt eine Beurteilung auf der Basis von vier Dimensionen. Durch das Verorten der Fragestellung und der Ziele der Untersuchung entsteht ein spezifisches Anforderungsprofil an die Methoden. Die eigentliche Methodenwahl geschieht dann entsprechend den definierten Anforderungen.

Für die vorliegende Arbeit sind Methoden nötig, mit denen es möglich ist, eine breite Palette von *Möglichkeiten* der Gestaltung von integrativem Unterricht zu generieren. Dabei ist sowohl ein momentaner *Zustand* festzustellen, wie auch der *Prozess*, der zu diesem Zustand geführt hat, zu erfassen.

Weiter muss es mit den gewählten Methoden möglich sein, eine *Struktur* abzubilden. Das heisst, es sind nicht nur die beobachtbaren Sachverhalte zu erheben, sondern auch die Ideen, Wünsche, Visionen, Gedanken etc. dahinter.

Zudem impliziert die Absicht, aus einer empirischen und einer theoretischen Datenbasis ein Modell zu entwickeln, dass es letztlich nicht um den Anspruch der Herstellung von unangreifbarem (,objektiven') Wissen geht, sondern von Erkenntnissen, die so aufbereitet werden, dass sie nachvollziehbar sind und in den wissenschaftlichen Diskurs einfließen können. Es gilt der Anspruch der Intersubjektivität.

Um diese Anforderungen einzulösen, wird ein Untersuchungsdesign zusammengestellt, das für die Datenerhebung das Leitfadeninterview wählt. Der Leitfaden orientiert sich am Strukturmodell von Cohn, wobei die personalen (ICH), die sozialen (WIR) und die sachbezogenen (ES) Aspekte besonders fokussiert werden.

Die Stichprobe setzt sich aus Regellehrkräften und Schulischen Heilpädagoginnen, bzw. Heilpädagogen zusammen, die allesamt integrativ unterrichten und denen von aussen (Schulaufsicht, Schulleitung) hohe Kompetenzen im Unterrichten von integrierten Klassen attestiert werden.

Für die Datenauswertung werden die Interviews in einem ersten Schritt transkribiert und in einem zweiten Schritt paraphrasiert.

Die Datenauswertung lehnt sich an an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) mit Modifizierungen aus der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996).

Um die oben erwähnten *Möglichkeiten* nicht a priori einzuschränken wurde mit der Induktiven Kategorienbildung gearbeitet, was bedeutet, dass die Kategorien nicht theoretisch vorgegeben, sondern aus dem Datenmaterial heraus generiert werden.

Die Qualität dieser Forschungsarbeit lässt sich einerseits als Prozessqualität beschreiben. Hierbei geht es zentral um die Einschätzung der *Plausibilität* der Methodenwahl, der Planung und der Durchführung der Untersuchung.

Auf der anderen Seite ist die Produktqualität zu beschreiben. Im Zentrum geht es hier um die Einschätzung der *Relevanz* der Ergebnisse.

Dienstag, 3. Februar 2004

„Auf Wiedersehen, Herr Steiner.“ – „Bis morgen, Manuela, und vergiss bitte morgen deine Impfkarte nicht.“ Simon Steiner lässt sich auf den Stuhl sinken. Jetzt braucht es erst einmal einen Moment zum Luft holen. Hinten in der Förderecke räumt Hanna Diethelm noch ihr Material weg. Simon Steiner blickt aus dem Fenster. Heute Nachmittag hat überhaupt nichts geklappt, geht ihm durch den Kopf. „Heute Nachmittag war es toll, ganz toller Unterricht!“ Es ist Hannas Stimme, die Simon Steiner zurück holt. Er ist irritiert. Hanna setzt sich strahlend auf eines der vordersten Schülerpulte. „Toll?“, fragt Simon Steiner ungläubig, „Dann warst du heute Nachmittag aber in einem anderen Unterricht!“ Hanna Diethelm runzelt die Stirn: „Wieso meinst du?“ Simon Steiner holt tief Luft: „Irgendwie war heute doch alles... Es war... Chaos wars! Die Aufgaben zum neuen Matheplan waren für die meisten zu schwierig. Und dabei habe ich gestern abend bis fast elf daran gearbeitet, habe die Aufgaben neu formuliert und die Resultate für die Selbstkontrolle noch einmal geschrieben, etwas übersichtlicher. Und dann hatte Roman dieses Problem mit dem Kürzen und gleichzeitig hätte ich noch Franziska helfen sollen, Samuel und Sascha schwatzten ständig und Patrik – hat Patrik bei mir heute Nachmittag überhaupt gearbeitet? Na ja, immerhin hatte er ja seine Förderstunde noch bei dir. Nach der zweiten Lektion hätte ich doch die Einführung in den neuen Plan noch machen wollen. Esther und die Zwillinge waren bereits so weit. Und weil sie diese Einführung nicht hatten, tuschelten sie die ganze Zeit zu dritt in der Lesecke. Vielleicht hat es wirklich keinen Sinn, an einem Donnerstagnachmittag Planarbeit zu machen. Aber was soll ich, wenn mir die Schulleitung meine Unterstützungslektionen der Heilpädagogin auf den Donnerstagnachmittag legt...“ Simon Steiner ist bitter enttäuscht. Und dabei hat er seit einiger Zeit das Gefühl, er hätte den Unterricht langsam wirklich gut im Griff. Die Umstellung auf die Planarbeit machte das Ganze viel flexibler und trotzdem kontrollierte er seine Schülerinnen und Schüler gut, wie er sich das eigentlich immer gewünscht hat. Aber heute... „Das habe ich nicht so gesehen.“ Hanna dreht ihre Augen zur Decke. „Lass‘ mich einmal schildern, was ich heute Nachmittag gesehen habe.“ Sie überlegt noch einmal. „Ich habe heute einen Samuel und einen Sascha gesehen, die miteinander Matheaufgaben lösten. Auf dem Plan waren sie zwar als

Einzelaufgaben vorgesehen, zu zweit haben sie aber mehr Aufgaben gelöst, als es einzeln je möglich gewesen wäre. Zudem habe ich nie gesehen, dass einer von ihnen Papierkugeln herumgeworfen, frühpubertäre Witze erzählt oder sonst etwas getan hätte, was diese beiden Schlitzohren sonst noch so im Repertoire haben.

Dann habe ich eine Franziska gesehen, die zwar geschlagene fünf Minuten gebraucht hat, um zu merken, dass der Klassenlehrer keine Zeit für sie hat, dann bemerkte sie aber, dass Kevin bei mir gerade ein Aufgabenblatt auszufüllen hatte und so kam sie zu mir in die Förderecke und besprach ihr Problem mit mir – sehr rücksichtsvoll übrigens. Sie hat nur geflüstert, um Kevin nicht zu stören.

Weiter habe ich einen Patrik gesehen, der an seinem Matheplan gearbeitet hat, bis er einfach schlicht erschöpft war. Dann hat er plötzlich zusammengeräumt, war dann ein, zwei Minuten hinten auf dem Trampolin und ging wieder zurück an seinen Platz. Dort hat er das Geschichtsblatt zu den Römern ausgemalt.

Die zu schweren Aufgaben empfand ich nicht unbedingt als zu schwer. Die Kinder wurden zwar echt gefordert, aber hast du nicht gespürt, wie konzentriert an sich gearbeitet wurde. Diese Energie – das bringst du auch an einem Morgen nicht besser hin. Du hättest hören sollen, wie Esther und die Zwillinge den neuen Matheplan anpackten in der Lesecke. Bei ihnen kannst du getrost auf die Einführung verzichten: Wie die drei sich gegenseitig Hinweise gaben und zu dritt diese Einführung selber konstruiert haben – da müssten wir zwei uns schon gewaltig anstrengen, um eine lernwirksamere Einführung zu machen, das kann ich dir versichern. Es war vielleicht etwas weniger Instruktion und damit Effizienz, dafür etwas mehr Konstruktion und damit vielleicht sogar Nachhaltigkeit.

Und weißt du, was ich noch gesehen habe? Mittendrin ein Lehrer, der auf eine sehr gute Art und mit einer ganz ausgezeichneten Vorbereitung Ruhe und Struktur in das Geschehen gebracht hat, der den Eindruck gemacht hat, als wisse er sehr genau, was er will und was er nicht will und der klare Prioritäten gesetzt hat. Heute lagen diese Prioritäten stark bei Roman, morgen wird ein anderes Kind direkt von dir profitieren. Und mit deiner Unterstützung bei Roman kannst du ja zufrieden sein. Die schwierige Kürzungsaufgabe, die er am Schluss an der Wandtafel vor der ganzen Klasse hat lösen dürfen, war doch ganz

toll. Ich glaube, er hat heute etwas ganz Wesentliches begriffen.“ Simon sagt nichts. Vielleicht hat Hanna ja recht. Er merkte, wie gut es tat, Unterricht – den eigenen Unterricht - noch durch andere Augen zu sehen. Davon hatte er schon oft profitiert. Vielleicht ist er ganz einfach etwas überlastet. Die viele Arbeit... Gut, die Pläne, die Werkstätten, das Leitprogramm zu den Wortarten und anderes mehr, das konnte er alles wieder brauchen. Eine Investition, die man als Junglehrer wohl einmal machen muss. Simon schaut Hanna ins Gesicht: „Meinst du wirklich?“ Hanna nickt: „Das meine ich wirklich! Überlege dir einmal, was im vergangenen Jahr mit dieser Klasse alles passiert ist, was auch mit deinem Unterricht passiert ist. Es ist nicht mehr der gleiche Unterricht wie im letzten August und es ist auch nicht mehr die gleiche Klasse. Okay, es gibt noch viel zu tun und wahrscheinlich sind wir als Lehrpersonen nie wirklich fertig. Wenn du dir einmal überlegst, wie viel Teamfähigkeit und Eigenverantwortung heute Nachmittag die verschiedenen Schülerinnen und Schüler bewiesen haben und wie viel Mathematik sie gemacht haben, dann... dann musst du dir auf die Schultern klopfen. Das war ganz toller Unterricht! Und du hast noch das Gefühl, ausgerechnet heute hättest du zu wenig gemacht...“ Hanna zwinkert ihm mit ihren listigen Augen zu. „Und nun komm! Mein Mann macht heute Pizza zum Nachtessen. Ich lade dich ein. Eine grössere Freude, als einen Gast mitzubringen, kann ich ihm gar nicht machen. Und er ist wirklich ein ausgezeichnete Pizzabäcker, das kannst du mir glauben!“ Simon schüttelt den Kopf: „Ich kann heute nicht, ich muss noch die Pläne und...“ – „Nein, Simon“, fällt ihm Hanna ins Wort, „Nein, das musst du heute nicht mehr. Es läuft, die Schüler haben noch ausreichend Aufgaben und du liegst durchaus in deiner Jahresplanung. Heute gehen wir Pizzaessen!“ Simon Steiner überlegt. „Okay, unter einer Bedingung“. Hanna schaut fragend: „Und die wäre?“ – „Den ganzen Abend kein Wort über Schule“, lacht Simon Steiner. Auch Hanna lacht: „Ich sehe, du hast verstanden!“

## II. Teil: Ergebnisse

### 7. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit vorgestellt. Unter 7.1 werden Aussagen der Lehrpersonen zur Qualität von integrativem Unterricht präsentiert. Auf dieser Basis lässt sich darstellen, zu welchen Dimensionen ein didaktisches Modell des integrativen Unterrichts Aussagen machen muss.

Unter 7.2 werden die im engeren Sinn didaktischen Aspekte des integrativen Unterrichts detaillierter betrachtet. Es geht also um die Frage, WAS? im integrativen Unterricht gelehrt wird, bzw. gelernt werden soll.

Unter 7.3 werde ich die methodischen Aspekte darlegen. Dies geschieht insbesondere entlang von didaktischen Prinzipien, die aus dem Datenmaterial gewonnen werden konnten.

Dieses Kapitel wird abgeschlossen mit Ausführungen zur Zusammenarbeit, zu den Anforderungen an die Lehrpersonen, die Erwartungen an die Ausbildung und Rahmenbedingungen, die integrativen Unterricht unterstützen oder behindern. Diese Aspekte üben einen grossen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen aus und es wird zu zeigen sein, dass ein konstruktiver Umgang mit diesen Faktoren für das Gelingen von integrativem Unterricht zentral ist.

Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hingewiesen, dass bei der Auswahl, bzw. der Gruppierung der Aussagen keine quantitativen Kriterien zur Anwendung kamen. Entscheidend war die Qualität der Aussage, das heisst, die Frage, ob die Aussage für die Didaktik des integrativen Unterrichts relevant ist. Es ist also durchaus möglich, dass ein bestimmter Punkt lediglich von einer Person erwähnt wurde<sup>102</sup>.

Ziel dieses Kapitels ist es, ein generalisiertes Unterrichtskonzept des integrativen Unterrichts zu beschreiben.

#### 7.1 Qualität als Anspruch an den eigenen Unterricht

Unterrichtsqualität oder die Frage, was denn guter Unterricht sei, ist so etwas wie das Herz der Unterrichtsforschung. Immer geht es darum, Faktoren zu beschreiben, die die positive Wirkung von Unterricht ausmachen. Neben Helmke & Weinert (vgl. Kap. 4.4) sei hier Kramis (1990) erwähnt. Er stellt, ebenfalls auf der Basis von Lehrerbefragungen, fest, dass Unterricht dann als ‚gut‘ bezeichnet werden könne, wenn die Lerninhalte für die Lernenden *relevant* sind, das heisst, wenn sie merken, dass sie damit im individuellen Kontext eine Wirkung entfalten können.

---

<sup>102</sup> Das gilt für die Ebene einzelner Aspekte. Durch die Gruppierung und Verdichtung kommen natürlich immer verschiedene Aspekte zusammen, so dass die einzelnen Dimensionen und Prinzipien durchaus aus einer Vielzahl von Aussagen von mehreren Personen gewonnen wurden.

Weiter wichtig ist, dass der Unterricht *erträglich* gestaltet wird. Die Güte dieses Kriteriums zeigt sich am Klima, das in der Klasse herrscht. Oftmals wird diesbezüglich auf ‚den Humor der Lehrperson‘ verwiesen.

Ein dritter und letzter Punkt in der Darstellung von Kramis ist der *Lernertrag*: Die Lernenden sollen im Unterricht möglichst viel lernen.

Auch wenn die Qualitätsfrage nicht explizit im Mittelpunkt meiner Befragung stand, so erstaunt es doch nicht, dass in unterschiedlichen Kontexten sehr viele Aussagen dazu gemacht worden sind; was selbstverständlich damit zu tun hat, dass die Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten für hochstehenden integrativen Unterricht angesprochen wurden.

Neben Aussagen, die direkt zur Qualität von integrativem Unterricht gemacht wurden, präsentiere ich nachfolgend auch Aussagen, die die Interviewpartner als Ansprüche an den eigenen Unterricht formuliert haben, bspw. in Form einer Aussage der Art: ‚Mir persönlich ist es ganz wichtig, dass...‘ oder ‚Wir arbeiten darauf hin, dass der Unterricht zunehmend...‘.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass als Indikator für Unterrichtsqualität das Unterrichtsklima gesehen wird. Immer wieder wurde betont, dass es ein Anspruch an den eigenen Unterricht sei, eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der es den Kindern (und auch der Lehrperson) wohl sei. Das zeige sich daran, dass die Schüler viel lachen, aufgestellt und mit einer positiven Stimmung in die Schule kämen und der Lehrperson entsprechende Rückmeldungen geben würden.

Die von den Lehrpersonen genannten Qualitätsaspekte müssen also als eigentliche Massnahmen zur Förderung oder Bewahrung eines guten Unterrichtsklimas gesehen werden.

Die gesammelten Aussagen lassen sich in drei grosse Kompetenzbereiche gliedern, die als zentral für die Unterrichtsqualität betrachtet werden können:

1. Die Klasse gut führen
2. Den Stoff gut aufbereiten
3. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell gut fördern

Dazu kommt ein vierter, übergreifender Kompetenzbereich:

4. Den eigenen Unterricht weiterentwickeln

Ich werde nun entlang dieser vier Qualitätsbereiche die Ergebnisse präsentieren. Dabei werde ich jeweils mit einer allgemeinen Beschreibung der Kompetenzen einsteigen und diese anhand ausgewählter Interviewausschnitte konkretisieren. Ich verwende Interviewaussagen, die im unmittelbaren Kontext mit den entsprechenden Qualitätsaussagen stehen. In einer abschliessenden Beurteilung wird jeder Kompetenzbereich in einen grösseren Zusammenhang gestellt.

Es wird relativ schnell klar, dass es weder möglich, noch das Ziel ist, die einzelnen Aspekte ganz trennscharf darzustellen. Wie oben beschrieben handelt es sich hier um Unterricht, der in seiner Gesamtheit äusserst komplex ist und in dem sich verschiedenste Faktoren gegenseitig stark beeinflussen. So kann ‚Flexibilität‘, ein Qualitätsaspekt, der von den Lehrpersonen sehr häufig genannt wurde, an sich nur in seiner Gesamtheit verstanden werden. In den nachfolgenden Ausführungen geht es mir aber darum zu zeigen, wie sich diese Flexibilität in den vier genannten Kompetenzbereichen manifestiert. Wenn einzelne Zitate in dieser Zusammenstellung mehrmals vorkommen, so verdeutlicht das den Sachverhalt, dass gewisse Aspekte Berührungspunkte zu anderen Dimensionen aufweisen. Diese aufzuzeigen, ist durchaus beabsichtigt.

Es muss beachtet werden, dass die Datenbasis der nachfolgenden Ergebnisse selbst heterogen ist. Qualität kann in diesem Sinn nicht als ein statischer Zustand beschrieben werden, der erreicht werden soll. Vielmehr führen die unterschiedlichen Bedingungen und Aufgaben zu einem dynamischen Qualitätsbegriff. Durch die Zitate wird diese Dynamik etwas zum Ausdruck kommen, ohne dass ich jeweils explizit darauf eingehen werde. Dort, wo die Lehrpersonen kontroverse Ansichten vertreten, werde ich selbstverständlich die jeweiligen Positionen einander gegenüberstellen.

### **7.1.1 Klassenführung**

Die Ausführungen zum Unterricht (vgl. Kap. 4.4) haben gezeigt, dass Lehr-Lernprozesse in ein Gesamtsetting eingebunden sind. Ein ganz zentrales Charakteristikum ist dabei, dass die Lehrperson einer grösseren Gruppe von Lernenden gegenübersteht. Bei aller Individualität von Lehr-Lernprozessen liegt der Fokus bei diesem ersten Kompetenzbereich gerade auf der (vermeintlichen) Überwindung der Individualität: Die Lehrpersonen richten ihren Blick auf das *Zusammen*-Leben und *Zusammen*-Lernen - auch wenn integrativer Unterricht sehr stark mit Individualisierung und (Binnen-)Differenzierung assoziiert wird.

Herbert H. spricht in diesem Zusammenhang vom „Heimatgefühl“, das eine Klasse vermitteln könne. Vor allem für schwächere, integrierte Schülerinnen und Schüler sei dieses „Heimatgefühl“ ganz zentral um sich optimal entfalten zu können.

Was bedeutet es nun für eine Lehrperson konkret, eine Klasse so zu führen, dass positive Auswirkungen auf das Klima festgestellt werden können?

#### **Im guten integrativen Unterricht nimmt die Lehrperson ihre Führungsaufgabe wahr.**

Eine Klasse zu führen bedeutet, dass eine gemeinsame Struktur geschaffen werden kann, in der verschiedene Rollen und Prozesse verankert sind: Man kennt die Zuständigkeiten und kann sich auf Abmachungen verlassen. Wiederkehrende Abläufe sind geregelt. Dadurch, dass die Lehrperson das Umsetzen solcher Vereinbarungen gewährleistet, wird der Unterricht für alle Beteiligten berechenbarer und bekommt, neben allem Unvorhergesehenen und Lebendigen, ein gewisses Mass an Ruhe.

Für die Lehrpersonen ist es wichtig, das richtige Mass an Führung zu finden, es muss Raum bleiben für flexibles Reagieren ohne den Eindruck von Willkür zu erwecken.

In der Umsetzung haben die Lehrpersonen eine in sich widersprüchliche Anforderung konstruktiv zu gestalten. Es geht um Kontrolle vs. Freiheit.

Es versteht sich von selbst, dass die Um- und Durchsetzung einer Gruppenstruktur ein gewisses Mass an Kontrolle nötig macht. Dabei dürfen auch Strafen eine Rolle spielen, wenn sie wohl überlegt eingesetzt werden.

*„Und ich finde noch wichtig, dass wenn sie eine Strafe haben, dass sie auch wissen warum sie die Strafe haben. Sie haben die Möglichkeit gehabt, diesem auch aus dem Weg zu gehen. Dass sie danach nicht das Gefühl haben, sie seien ungerecht behandelt worden. Sie wissen ganz genau: Das sind klar abgemachte Regeln und wenn sie dagegen verstossen, dann gibt es diese Strafe“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es nicht sehr viel nützt, wenn man einfach mit Strafen herumhantiert. Erstens ist es sehr unmotivierend für die Kinder, so ablöschend, so Hö-ich-mache-nur-immer-alles-falsch, so in diesem Stil. Und schlussendlich hat das Kind nicht viel daraus gelernt, habe ich so die Erfahrung gemacht“ (Bettina F./US).*

*„Ich bin aber geprägt, wahrscheinlich vom Lehrerseminar oder von meiner Persönlichkeit her, dass ich sehr konsequent streng bin, wenn es um das Einhalten von Verhaltensregeln geht: Pünktlichkeit, Höflichkeit, auch Zuvorkommenheit, die Tür aufzuhalten, auch Ordnung im Schulzimmer (...) Es geht etwa ein halbes Jahr und dann haben sie kapiert und dann haben wir es schön zusammen. Sie haben sehr viele Highlights, die sie von mir bekommen, wenn sie ‚spuren‘ und sie begreifen eigentlich sehr rasch, dass ich sie weder strafen noch erniedrigen möchte. Ich möchte einfach, dass es ihnen in der Schule wohl ist, es eine ‚wohlige‘ Umgebung für sie gibt – eine andere Situation zum Lernen“ (Herbert H./OS).*

Wie viel Kontrolle nötig ist, lässt sich nicht anhand objektiver Kriterien festlegen. Irgendwo wird der Punkt erreicht, wo Kontrolle nicht mehr als wohltuende Strukturierung empfunden wird, sondern als persönliche Einengung. Dabei spielen die eigenen Erfahrungen eine wichtige Rolle.

Führung muss auch Freiheiten zulassen. Nur so ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler selbst konstruktiv etwas zu ihrer Lernumgebung beitragen können. Die Schülerinnen und Schüler müssen Gestaltungsmöglichkeiten haben, ein zu hoher Grad an Berechenbarkeit wirkt lähmend.

*„Es weiss jeder und jede: Was mache ich, warum muss ich das machen, wie kann ich das machen und mit wem kann ich das machen? Dadurch, dass ich vieles deklarriere, ist da drin natürlich auch eine gewisse Freiheit für jeden Schüler, jede Schülerin enthalten... wie sie das löst. Ich trainiere sie darauf, Freiheiten zu nutzen!“ (Carlo K./OS)*

Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang verschiedentlich und sehr kontrovers thematisiert wird, ist der Umgang mit unterschiedlichen Lerntempis innerhalb einer Klasse. Teilweise wurde die Ansicht vertreten, dass es für eine Klasse wertvoll sein kann, unterschiedlich schnelle Schülerinnen und Schüler gemäss ihrem individuellen Tempo im Lernstoff vorankommen zu lassen. Ich werde auf diesen Aspekt im Unterkapitel 7.1.3 noch ausführlicher eingehen<sup>103</sup>.

Demgegenüber ist es anderen Lehrpersonen wichtig, dass die Klasse in einem gemeinsamen Grundtempo vorwärts kommt. Dazu ist es zwar nötig, dass gewisse Schüler mit Zusatzstoff etwas ‚gebremst‘ und andere mit zusätzlichen Hilfestellungen

---

<sup>103</sup> Hier erkennen wir deutlich, dass die einzelnen Kompetenzbereiche sehr eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. Lehrkompetenz darf also keineswegs als synthetisches Konstrukt unabhängiger Variablen gesehen werden, sondern lässt sich nur in ihrer Gesamtheit betrachten.

wieder an die Klasse herangeführt werden. An sich lernt aber die ganze Klasse an den gleichen Themen. Einerseits werden die Vorteile darin gesehen, dass die Klasse sich über die gemeinsamen Themen stärker als Klasse identifizieren kann. Ein weiterer, relativ zentraler Punkt ist die Kontrolle, dass das Grundtempo der Integrationsklasse dem Tempo der Regelklassen entspricht: Lehrtempo als Qualität des integrativen Unterrichts.

*„Das Mass zu finden zwischen denen, die immer ziehen, immer wollen und denen, welche am Schluss sind, welche einfach genug haben mit der Zeit – das ist wirklich schwierig“ (Regula C./MS2).*

*„Das Grundtempo dieser integrierten Regelklasse sollte ja in etwa gleich sein, wie in der Parallelklasse. Und wenn die Kinder mit Lernschwierigkeiten überhand nehmen, dann geht das Tempo zurück, das ist klar. Und das ist im Moment die Schwierigkeit des Modells“ (Nicole T./SHP).*

### **Im guten integrativen Unterricht werden Störungen und Konflikte kontrolliert.**

Unterricht beinhaltet wahrscheinlich a priori ein gewisses Mass an Störungs- und Konflikthanfälligkeit. Wo unterschiedliche Interessen, Meinungen und Anforderungen aufeinander treffen, muss es auch zu Auseinandersetzungen kommen.

Für die Unterrichtsqualität ist es wichtig, präventiv gewissen Konflikten entgegen zu wirken, bzw. Störungen frühzeitig zu erkennen und durch Intervention einzudämmen. Ein Unterfangen, das nicht ganz einfach ist.

*„Ich denke, das ist immer eine Gratwanderung. Soll man intervenieren? Soll man nicht? Oder muss man? Und es gibt wie kein Rezept, das muss man aus der Situation heraus merken“ (Nicole T./SHP).*

Vor allem Konflikte, die die Kindern emotional stark berühren, haben relevante Auswirkungen. Insbesondere werden die Lernmöglichkeiten durch solche Konflikte stark eingeschränkt (vgl. Kap. 4.1). Es ist darum den Lehrpersonen sehr wichtig, Störungen und Konflikte möglichst rasch anzugehen.

*„Probleme müssen sofort angesprochen werden, wenn sie stattfinden. Wenn es wirklich so ist, wenn ein Kind weint, dann kannst du nicht sagen, schreibe es auf einen Zettel und klebe ihn hin. Dann kann es den ganzen Tag nicht mehr arbeiten“ (Nicole T./SHP).*

In der Regel eskalieren schwierige Situationen auf dem Schulweg oder in Pausen und das auch über die Klassen oder Stufen hinweg. Für solche Fälle gilt es, eine tragfähige Schulhauskultur aufzubauen. ‚Eine Klasse führen können‘ wird dann zum ‚Klassen führen können‘.

*„Wir haben uns das zum Ziel gesetzt, dass wir in unserem Haus hinschauen. Wenn ich nach Hause gehen möchte und ich treffe auf einen Konflikt, dass ich mich dann einmische, wirklich hinstehe und schaue, dass es zu einer Klärung kommt“ (Bianca L./MS 1).*

Ganz wichtig ist den Lehrpersonen, dass sie über ein gewisses Repertoire an Werkzeugen im Umgang mit Störungen und Konflikten verfügen, das sie stufengerecht auch den Schülerinnen und Schüler vermitteln können.

*„Es gibt drei Regeln: Man lässt einander ausreden, man spricht von sich selber und man schlägt nicht drein. Ja, sie müssen das auch üben“ (Nicole T./SHP).*

**Im guten integrativen Unterricht werden Akzeptanz, Angenommensein und Zusammenhalt aufgebaut und gepflegt.**

Eine Klasse kann eine innere Kraft entwickeln, die Kindern helfen kann, besser zu lernen. Diese Kraft baut sich auf durch eine hohe gegenseitige Akzeptanz. Kinder müssen spüren, dass sie angenommen sind von den anderen und so zu einem übergreifenden Ganzen gehören.

*„Also für ein Kind mit einer Lernschwäche ist es schon sehr wichtig, wenn es spürt: Ich bin akzeptiert hier drin. Die anderen nehmen mich so, wie ich bin. Ich kann jetzt vielleicht nicht so gut rechnen, wie die anderen, aber ich werde nicht ‚geplagt‘ oder ausgestossen. Und das ist für ein Kind mit einer Schwäche schon sehr wichtig. Also ich habe die Erfahrung gemacht, dass sich diese Kinder auch sehr stark verbessern konnten. Also, dass da Kräfte frei wurden, bei denen wir uns manchmal gefragt haben: Woher? Und wenn ich mir das überlegt habe, kam ich jeweils zum Schluss, das muss sein, weil sich dieses Kind hier in der Klasse sehr wohl fühlt, weil es von den anderen spürte: Wir haben dich gern, so wie du bist“ (Bettina F./US).*

Ganz zentral ist dabei, wie gut es der Lehrperson gelingt, Kindern und Jugendlichen, gerade auch aus schwierigen Verhältnissen, Sicherheit zu geben. Die Klasse kann zu einem wichtigen Ressourcenraum werden, ohne dabei die Kinder in Loyalitätskonflikte zu bringen.

*„Es gibt Kinder, die zu Hause nicht gerade super Verhältnisse haben oder die Dinge erlebt haben, die nicht ideal sind. Gerade für die ist es gut, wenn sie in der Schule einen sicheren Rahmen haben oder sie einfach wissen, dass sie hier dazu gehören“ (Brigitte T./MS 1).*

Vor allem in jahrgangsübergreifenden Klassen wird von Lehrpersonen festgestellt, dass die Kinder sich auf der Beziehungsebene bereits sehr gut gegenseitig stützen können. Aber auch die Nähe der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern ist ganz wichtig.

*„Ich muss das Gefühl haben, ich sei mit den einzelnen Kindern in Verbindung gewesen und dass sie nicht hängen mussten und im Leeren waren. Das muss ja nicht nur ich leisten, da können sie sich gegenseitig sehr viel geben, gerade durch die Zweistufigkeit“ (Bianca L./MS 1).*

Letztlich handelt es sich bei integrierten Schülerinnen und Schülern immer um Minderheiten. Meist nach einem mehr oder weniger aufwändigen Verfahren wurde ihnen ein bestimmter Status zugeschrieben. Und dieser Status ist an bestimmte, mehr oder weniger offensichtliche Massnahmen geknüpft. Die Schwierigkeit, die diese besondere Behandlung mit sich bringt, ist ein Stolperstein für integrativen Unterricht.

*„Wie gehen wir mit Minderheiten um? Das ist im integrativen Unterricht das Hauptthema!“ (Nicole T./SHP).*

**Im guten integrativen Unterricht wird Raum für Schülermitsprache und Selbstverantwortung der Klasse gegeben.**

Mit der ‚Schülermitsprache‘ wird im Grundsatz nochmals das Thema ‚Freiheiten‘ aufgegriffen. Die Freiheit, sich über Unterricht und das Zusammenleben in der Gruppe zu äussern und mitentscheiden zu dürfen, wird von verschiedenen Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsklima sehr hoch gewichtet.

Eine oft praktizierte Möglichkeit der Mitsprache ist das Erfragen von Rückmeldungen zum Unterricht. Schülerinnen und Schüler können Unterrichtsteile, Methoden, Themen etc. beurteilen und Alternativen vorschlagen.

*„Aber ich frage eigentlich viel und wenn ich das Gefühl habe, dass etwas jetzt nicht so toll gewesen sei, dann frage ich sie auch, was wir anders machen könnten“ (Lisbeth B./MS1).*

Sehr verbreitet sind Klassenkonferenzen, Klassenräte, Klassenstunden o.ä. In diesem Rahmen wird das Zusammenleben in der Klasse thematisiert. So vielfältig wie die Bezeichnungen sind auch die Umsetzungen. In einem grösseren Rahmen finden auch Schulhausversammlungen statt. Entsprechend zum Klassenrat werden da klassenübergreifende Themen meist in klassenübergreifenden Gruppen diskutiert.

*„In die Vollversammlungen kommen alle Kinder von der ersten bis zur sechsten Klasse. Sie sprechen dann über ein Thema, das die Kinder bewegt. Oder wir Lehrpersonen geben etwas vor, von dem wir denken, dass es für die Kinder aktuell sein könnte. Wir diskutieren dann in kleinen Familiengruppen, wo alle gemischt sind. (...) Sie können auch Unterschriften sammeln und uns bringen. Dann können wir ein Thema auch so behandeln“ (Hanna Z./MS2).*

Vor allem auf der Oberstufe gewinnt die Schülermitsprache an Bedeutung und wird zu einem eigentlichen Bildungsziel der demokratischen Grundbildung.

*„Was in meinem Fächli ist, da mache ich eine Triage: Was ich persönlich erledigen muss, erledige ich. Und sonst gehe ich ein wenig die Beispiele durch. Was ist dringend und wichtig? Was ist nicht so dringend? Was kann man delegieren? Dann übernehmen der Informationschef oder die beiden Klassenchefs diese Aufgaben. Sie geben dann die Informationen weiter. (...) Sie organisieren so auf ihrer Ebene auch ihre Woche: Ämtchen erledigen, Informationen geben, Sachen einsammeln, Taschenrechner bestellen und so“ (Reto D./OS).*

Wobei auch hier wieder gilt: Es gilt ein Gleichgewicht zwischen Führung und Selbstverantwortung zu finden, wobei die Entwicklung zunehmend in Richtung Selbstverantwortung der Klasse gehen muss.

*„Ich mute der Klasse so viel Selbstverantwortung zu, wie ich spüre, dass sie ertragen können. Es sind so zwei Linien (...). Anfangs Schule erwarten sie relativ viel Führung von mir und die Führung nimmt dann ab. Und umgekehrt die Selbstverantwortung: Die Selbstbestimmung ist nicht so gross am Anfang und dann steigt sie“ (Reto D./OS).*

**Im guten integrativen Unterricht wird gegenseitige Unterstützung gesichert.**

Eine Klasse hat ein enormes Potential. Dieses kann aber nur zu einem sehr kleinen Teil genutzt werden, wenn Informationen und Hilfestellungen nur über die Lehrpersonen laufen. Entsprechend erachten es die Lehrpersonen als wichtig, dass die Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern hergestellt und genutzt werden können.

Das verändert auch die eigene Lehrerrolle.

*„Ich bin nicht der Alleinunterhalter, also es ist nicht von mir abhängig, was das Kind lernt, sondern die Kinder wissen schon sehr viel und können sich auch viel gegenseitig zeigen“ (Daniel J./US).*

Ganz besonders prädestiniert für das Üben gegenseitiger Unterstützung sind klassenübergreifende Lerngruppen. Da stehen immer Kinder als Ansprechpersonen zur Verfügung, die die Inhalte bereits behandelt haben und so bei Schwierigkeiten um Hilfe gefragt werden können. Dadurch erhält die Lehrperson eine gewisse Entlastung, die für die Unterstützung von Kindern mit grösseren Schwierigkeiten genutzt werden kann.

*„Es ist nicht immer ganz möglich, dass ich wirklich mit allen Kindern gleich viel Kontakt habe. Ich glaube, das ist auch gar nicht nötig. Aber wichtig ist, dass bei mir das Gefühl zurück bleibt, ich sei mit jedem Kind in Verbindung gewesen (...) Das muss ja nicht nur ich leisten, da können sie sich gegenseitig sehr viel geben, gerade durch die Zweistufigkeit“ (Bianca L./MS1).*

*„Auch wie sie einander helfen. (...) Wie die Grossen den Kleinen helfen und die Grossen manchmal von den Kleinen profitieren, halt von ihrer Lebendigkeit her, wie sie sich ergänzen“ (Lisbeth B./MS1).*

Wie erwähnt, hat dieser Aspekt Auswirkungen auf die Rolle der Lehrperson. Inwieweit eine solche Veränderung akzeptiert wird, hängt sehr stark von der Lehrperson selbst ab. Einerseits ist die gegenseitige Hilfe der Schülerinnen und Schüler wiederum mit einem Verlust an Kontrolle verbunden. Auf der anderen Seite steht auch die Sorge, dass Kinder, die sehr stark als Helferinnen oder Helfer engagiert werden, in ihrem eigenen Lernen zu kurz kommen könnten.

*„Dann gibt es immer noch die Möglichkeit, dass sie jemanden in der Klasse fragen können. Einander helfen, einen Ratschlag geben, das haben wir gefördert. Aber nicht, dass sie so etwas wie Hilfslehrer sein müssen, das haben wir probiert zu vermeiden“ (Nathalie L./MS1).*

Trotzdem wird von verschiedenen Lehrpersonen das gegenseitige Nutzen von Stärken, die helfende Unterstützung durch Schülerinnen und Schüler, die bereits weiter sind und auch die Fähigkeit einander um Hilfe zu bitten als eine herausragende Qualität von integrativem Unterricht gesehen.

*„Also immer wenn wir merken, dass ja eigentlich die Vielfalt einen riesig befruchtenden Aspekt hat, dann gehen wir mit einem guten Gefühl nach Hause“ (Reto D./OS).*

### **7.1.2 Stoffaufbereitung**

Lehrpersonen vermitteln Wissen und erachten dies auch als ihr eigentliches Kerngeschäft. Dazu gehört, dass Wissen vermittelbar gemacht wird, das heisst, Inhalte müssen so aufbereitet werden, dass sie von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden können.

Im integrativen Unterricht stellt dieser Sachverhalt eine besondere Herausforderung dar, weil der Stoff für eine – besonders im kognitiven Bereich – sehr heterogene Schülerschar aufbereitet werden muss. Es sollen also Lernmöglichkeiten geboten werden, die ein möglichst breites Leistungsspektrum bei den Schülerinnen und Schülern

anspricht. Und dies immer unter dem Aspekt, dass die Lernanregungen nicht in einer beliebigen, sondern in beabsichtigter Art und Weise wirken sollen.

*Den Stoff aufbereiten können* umfasst also die Bereiche der Stoffauswahl, der Zielformulierung, der methodischen Aufbereitung und der Präsentation.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das Erreichen der Stoffziele durchgängig als Qualitätsmerkmal des integrativen Unterrichts betont wird. Sehr oft werden diesbezügliche Aussagen damit untermauert, dass dies eine hauptsächliche Erwartung der Eltern und der Lehrkräfte der Abnehmerstufe sei.

Entsprechend wird eine Grenze der Integration dort gesehen, wo die Minimalziele nicht mehr erreichbar sind. Dabei wird auf die (unbedingte) Verbindlichkeit des Lehrplans verwiesen. Der Hinweis, dass der Lehrplan einen gewissen Gestaltungsspielraum hat und von der Lehrperson interpretiert werden muss, wird nur selten geäußert.

Eine Oberstufenlehrperson gesteht allerdings ein, dass sie die Sachziele des Lehrplans nicht in jedem Fall vollumfänglich erfülle, weil bspw. das Verfassen und Präsentieren einer eigenen, schriftlichen Arbeit in einem bestimmten Fach zu viel Zeit in Anspruch nehme. Es werden Prioritäten gesetzt.

*„Aber was ich dann erfüllt habe, ist, dass sie diese Art von Arbeit kennen. Und das begegnet ihnen natürlich auch in der Berufsschule oder bei einer Diplomarbeit wieder“ (Reto D./OS).*

Guter integrativer Unterricht weist im Bezug auf die Stoffaufbereitung die folgenden Qualitätsmerkmale auf. Die Interviewausschnitte dienen wiederum der Illustration der einzelnen Aspekte.

### **Im guten integrativen Unterricht wird Lernstoff lernstand- und interessenbezogen aufbereitet.**

Für die Aufbereitung des Lernstoffes ist es primär wichtig, dass die Lehrperson sich vom Lernstand der Schülerinnen und Schüler leiten lässt. Wie die Stufe macht auch die Streuung innerhalb der Klasse einen Unterschied.

Ein ganz zentrales diagnostisches Instrument sind dabei die Lernstandsprüfungen. Diese werden zum Teil zu Beginn einer Unterrichtseinheit eingesetzt, um das vorhandene Vorwissen zu evaluieren, hauptsächlich wird mit Lernstandsprüfungen aber im Verlauf einer Unterrichtseinheit gearbeitet.

*„Ich mache Lernstandsprüfungen (...) Dann sehen sie: Aha, das habe ich verstanden, das muss ich in diesem Sinn nicht mehr üben. Oder: Nein, da komme ich gar nicht nach. Jetzt muss ich vor allem das und das üben, damit ich das Ziel erreiche“ (Hanna Z./MS2).*

Zusätzlich zur Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler geben Lernstandsprüfungen der Lehrperson wertvolle Hinweise, um das weitere Vorgehen zu planen. Wer ist bereit für neue Inputs? Welche Themenbereiche wurden offensichtlich noch zu wenig verstanden? Welches Wissen kann als Vorwissen für allfällige spätere Unterrichtseinheiten gesehen werden?

Lernstandsprüfungen, regelmässig eingesetzt, sorgfältig ausgewertet und im Längsschnitt betrachtet, geben der Lehrperson einen wertvollen Einblick in die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese Informationen werden als Grundlage in der Aufbereitung des Lernstoffs berücksichtigt.

Selbstverständlich können Lernanregungen nicht für jede Schülerin und jeden Schüler ‚massgeschneidert‘ werden. Das ist auch gar nicht nötig.

Für die Praxis bedeutet das zwei Dinge:

1. Es wird ein begrenzter Satz an Basiswissen definiert, von dem man annimmt, dass er von allen Schülerinnen und Schülern bewältigbar ist. Er wird also ausdrücklich am Lernstand der Schwächsten orientiert und strebt davon ausgehend eine bestmögliche Förderung an. Dieses ‚Fundamentum‘ wird in der Regel auch von schulleistungstarken Kindern geleistet, wobei sie diesen Stoff relativ zügig bewältigen. Sie wenden sich dann den erweiterten Anforderungen zu.

*„Es ist nicht möglich, von allen das Gleiche zu fordern, vom Stoff her... Aber ich kann von allen erwarten, dass sie die Grundanforderungen, die definiert sind, erreichen können“ (Carlo K./OS).*

2. Die Aufbereitung des Lernstoffs orientiert sich an einer bestimmten Zahl verschiedener (fiktiver) Lernstände. Entsprechend wird der Stoff für zwei, drei oder vier verschiedene Niveaus bereitgestellt. Pro Lernzugang verringert sich die Streuung des individuellen Lernstands erheblich; die Chance, die einzelnen Schülerinnen und Schüler auf ihrem Stand abzuholen, erhöht sich.

*„Im konkreten Fall habe ich vier Lerngruppen: Zwei Lerngruppen mit Realschülern und zwei Gruppen mit Kleinklassenschülern. (...) Und dann verlange ich ganz individuell von diesen das und von jenen das“ (Herbert H./OS).*

Neben dem Lernstand wird die Aufbereitung des Stoffs auch vom Interesse der Schülerinnen und Schüler geleitet. Es wird von den Lehrpersonen immer wieder die Wichtigkeit dessen betont, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst rasch einen persönlichen Zugang zum Lernstoff finden. Die Lehrpersonen versuchen auch immer wieder, Inhalte des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam zu machen. Dabei spielen Schülerinteressen eine zentrale Rolle.

*„Und auch die Interessen der Kinder sind schon etwas Wichtiges. Das heisst nicht, dass sie nur das tun sollen, was ihnen Spass macht. Sie müssen ja in anderen Themen auch etwas lernen und vielleicht haben sie dort den grösseren Bedarf“ (Nathalie L./MS1).*

Generell kann man festhalten, dass die interviewten Lehrpersonen einen engen Bezug zu den Schülerinnen und Schülern und deren Lebenswelt haben. Tendenziell scheint dieser auf der Unterstufe der Primarschule sehr stark auf den unmittelbaren Lebensraum der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet zu sein: Die Lehrpersonen legen Wert darauf, die Familien der Kinder gut zu kennen. Zur Oberstufe hin verändert sich dieser Bezug stärker in Richtung von gesellschaftlich-kulturellen Interessen. Die Lehrpersonen informieren sich bspw. über aktuelle Themen in Jugendszenen oder über die wirtschaftliche Situation der Schulabgängerinnen und –abgänger.

Aber auch im Unterricht werden Interessen evaluiert, bspw. durch direkte Befragungen oder das Angebot von Wahlthemen. Ein probates Mittel scheinen auch Schülerportfolios zu sein: Mappen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitserzeugnisse und Unterlagen sammeln und ordnen. Dabei verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichenden Gestaltungsspielraum. Sie stellen das Portfolio selbst zusammen,

ordnen und gestalten es entsprechend – teilweise auch mit Materialien aus dem ausserschulischen Bereich.

Diese Portfolios und die Gespräche über sie können Lehrpersonen wichtige Hinweise über aktuelle Themen geben und damit hilfreich sein, wenn es darum geht, Lernstoff interessengeleitet aufzubereiten.

*„Ich merke, dass ich durch die Arbeit mit Portfolios viele Anregungen für den nächsten Unterricht bekomme. Die Schülerinnen und Schüler können sagen, was ihnen gefallen hat, was sie jetzt noch interessieren würde und was sie gerne noch tun würden“ (Carlo K./OS).*

Insgesamt kann man sagen, dass bei der Stoffaufbereitung das Ziel verfolgt wird, Lust auf Lernen zu machen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit etwas beschäftigen können, das sie auf ihrem aktuellen Lernstand anspricht und mit ihnen selbst zu tun hat, sie interessiert. Wobei immer zu betonen ist, dass dies als Zielzustand angestrebt werden soll und nicht immer möglich ist.

*„Man sucht natürlich Aufgaben, die das Kind Lust hat zu machen. Solche, die es spannend findet, bei denen es aber auch etwas gefordert wird, die es nicht auf Anhieb kann. Nicht noch einmal den gleichen Stapel, von denen es schon hunderte gemacht hat, sondern etwas, bei dem es gefordert wird, wo es vielleicht andere Techniken braucht“ (Nathalie L./MS1).*

### **Im guten integrativen Unterricht sind die Ziele klar und transparent.**

„Wem gehören die Lernziele?“ fragte Krapf (1994) vor zehn Jahren. Als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung könnte geantwortet werden, dass sie vielleicht nicht der Lehrperson ‚gehören‘, aber dass sie von der Lehrperson verantwortet werden. Es gehört zum beruflichen Selbstverständnis, dass die Lehrperson die Lernziele vorgibt, mit den Kindern, bzw. Jugendlichen erarbeitet und evaluiert.

Dabei orientieren sich die Lehrpersonen am maximal Möglichen. Auch für integrierte Schülerinnen und Schüler gilt oft zuerst die Annahme, das ‚alles‘ möglich ist. Lernzielreduktionen werden lediglich vorgenommen, wenn offensichtlich Grenzen erreicht sind. In den (unteren) Primarklassen ist für solche Massnahmen in der Regel die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge zuständig. In höheren Klassen bekommen die Schülerinnen und Schüler auch ein gewisses Mass an Eigenverantwortung.

*„Gefordert werden, immer wieder an die Grenzen herangehen: Ich ‚kratze‘ bei den Lernzielen immer am obersten Level. Das bedeutet, dass ich den Bogen immer etwas überspanne – ich kann dann immer noch streichen. (...) Und durch die Transparenz, die mir immer so wichtig ist, werden diese Ziele auch zu einem Thema. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Schwierigkeiten klarer benennen. Dann lege ich meinen Standpunkt dar und wir schauen gemeinsam, was nun möglich wäre“ (Carlo K./OS).*

Lernziele werden also für ältere Schülerinnen und Schüler durch Transparenz auch beeinflussbar. Sie wissen, was von ihnen erwartet wird und sie setzen sich mit diesen Erwartungen auch auseinander.

Insgesamt nimmt die Lernzielorientierung im integrativen Unterricht einen sehr hohen Stellenwert ein. Immer gilt aber, dass Lernziele auf verschiedenen Anspruchsniveaus den verschiedenen Leistungsmöglichkeiten gerecht werden müssen.

*„Zuerst kommen die Klassenziele, die für alle gelten. Diese setzen wir relativ hoch an. Und dann kann man Ziele erschweren und erleichtern. (...) Es werden Minimalziele aufgestellt“ (Luzian Z./SHP).*

**Im guten integrativen Unterricht wird ein breites Fähigkeitsspektrum angesprochen.**

Jedes nur erdenkliche Thema birgt ein enormes Potential an Lernstoff. Es ist für die befragten Lehrpersonen ein besonderer Qualitätsaspekt des Unterrichts, wenn der Lernstoff so aufbereitet werden kann, dass ein möglichst breites Spektrum an Fähigkeiten angesprochen wird. Einerseits verlangt dies, dass unterschiedliche Arten von Fähigkeiten zum Zuge kommen können: Schülerinnen und Schüler, die bspw. mündlich sehr gut sind, sollten sich genau so an der Problemlösung beteiligen können, wie Kinder und Jugendliche mit Stärken im schriftlichen Ausdruck.

Andererseits ist es aber auch nötig, Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus anzusprechen, dass aus einem Thema sehr komplexe, aber auch leichte(re) Aufgaben, bspw. aus dem mündlichen Bereich, generiert werden.

Ein Weg, der in diesem Zusammenhang häufig angesprochen wird, der aber nicht ganz einfach umsetzbar scheint, sind die ‚offenen Aufgaben‘. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die von den Kindern auf unterschiedlichste Arten und unter Nutzung verschiedenster persönlicher Stärken gelöst werden können.

*„Wir probierten, alle miteinander mitmachen zu lassen. Also so offene Aufgaben zu finden, so weit das möglich ist, das ist nämlich nicht so einfach. So, dass jedes Kind seinem Lernstand entsprechend arbeiten kann“ (Nathalie L./MS1).*

Der gebräuchlichere Weg ist, dass lehrgangsartige Programme für unterschiedliche Niveaus angeboten werden. Die Kinder entscheiden sich zusammen mit der Lehrperson für einen bestimmten Weg und absolvieren das entsprechende Programm. Meist ist dieses in Form eines Postenlaufs oder einer Werkstatt aufbereitet.

*„Wir versuchen, jedem Kind ein Programm anzubieten, das seinen Fähigkeiten angepasst ist – zum Beispiel Einfach, Mittel und Schwierig. Und jeder dieser Bereiche hat wiederum drei Abstufungen“ (Brigitte T./MS1).*

Die häufigste Methode, um ein möglichst breites Fähigkeitsspektrum anzusprechen, ist die Planarbeit. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, im eigenen Tempo zu lernen und sich entsprechend schneller oder weniger schnell zunehmend komplexeren Inhalten zuzuwenden. Zudem ermöglichen Pläne den Lehrpersonen auf relativ effiziente Art Anpassungen des Unterrichts an die individuellen Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers, indem gewisse Aufgaben gestrichen, ersetzt oder ergänzt werden können.

*„Die Vorbereitung der Pläne ist sehr zeitintensiv in den ersten Jahren. Aber weil die Kinder auf unterschiedlichen Niveaus und in unterschiedlichen Tempis arbeiten, ist es wichtig, dass von Anfang an alle Pläne im Schulzimmer verfügbar sind“ (Daniel J./US).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird Lernstoff klar präsentiert.**

Lernstoff muss so aufbereitet werden, dass er den Schülerinnen und Schülern klar präsentiert werden kann. Klarheit ist dabei das Qualitätskriterium für schriftliche, wie auch für mündliche Darstellungsformen.

Die Lehrpersonen stellen fest, dass klar aufbereiteter Lernstoff das selbständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler begünstigt: Es treten weniger Probleme auf, der Unterricht verläuft ‚flüssiger‘.

*„Die Arbeiten müssen durchdacht sein und ganz klar erklärt werden, damit sie [die Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] danach auch wirklich selbständig arbeiten können“ (Lisbeth B./MS1).*

Ganz zentral für eine hohe Klarheit des Unterrichts sind die Erklärungen der Lehrperson: Inhalte mit wenigen aber treffenden Worten vermitteln und die Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt gedanklich führen zu können, wird als eine entscheidende Qualität erachtet.

*„Generell kann man sagen: Ein sorgfältiger, didaktischer Weg, also wie erkläre ich etwas, das ist noch immer entscheidend“ (Charlie L./SHP).*

Wichtig dabei ist, dass anschaulich erklärt werden kann. Von grossem Nutzen ist die direkte Anschauung, sei es, dass die Lehrperson Repräsentanten des Themas in die Schule mitbringt oder dass die Klasse die Schule verlässt und den direkten Kontakt mit dem Thema sucht.

*„Das didaktische Wissen ist schon wichtig. Zum Beispiel Veranschauligungsmittel einsetzen, das ist sehr wichtig“ (Charlie L./SHP).*

Die Anschaulichkeit soll aber auch die Sprache der Lehrpersonen prägen: Metaphern fördern das Verstehen und es wird allgemein festgestellt, dass Bilder auch und gerade schwächeren Schülerinnen und Schülern einen einfacheren Zugang ermöglichen als abstrakte Erklärungen.

*„Ich arbeite mit Bildern und zwar effektiv und verbal mit Bildern. Also mit Beispielen und Bildern, Vergleiche, um den Kindern verschiedene Zugänge zu ermöglichen. Vielleicht entspricht dieser Kanal diesem Kind und der andere Kanal entspricht einem anderen Kind“ (Nicole T./SHP).*

### **Im guten integrativen Unterricht werden unterschiedliche Stoffzugänge ermöglicht.**

Die Lehrpersonen erwähnen verschiedentlich, dass ihnen eine gewisse Vielfalt in den Methoden sehr wichtig ist. Durch Abwechslung wird einerseits unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Wahrnehmungskompetenzen ein Zugang zum Lernstoff ermöglicht.

*„Wenn man nur eine Methode braucht, dann kann es für die einen Kinder sehr gut stimmen, aber für ein anderes Kind kann es überhaupt nicht stimmen, so dass es mit dieser Methode überhaupt nicht zurecht kommt“ (Martina T./MS2).*

Auf der anderen Seite wird durch Abwechslung die Gefahr verringert dass Routinen den Unterricht lähmen und die Schülerinnen und Schüler ihre Beweglichkeit verlieren.

*„Ich schaue, dass wir da ein wenig Abwechslung haben, dass sie nicht immer die gleichen Fächer als Hausaufgabe haben. Ich versuche, nicht nur Deutschaufgaben oder Mathematikaufgaben zu geben, sondern, dass von allem etwas dabei ist. Nicht dass sie das Gefühl haben, solche Sachen machen wir nur zu Hause und dass es für sie ein eintöniger Alltagstrott wird“ (Lisbeth B./MS1).*

**Im guten integrativen Unterricht wird Wert auf eine gezielte Verbesserung der persönlichen Arbeitstechnik gelegt.**

Jeder Lernstoff hat neben den eigentlichen Sachaspekten auch potentielle Möglichkeiten, um metakognitive Lernprozesse zu initiieren. Die integrativ unterrichtenden Lehrpersonen betrachten es als besondere Qualität des Unterrichts, wenn zusammen mit den Inhalten auch Strategien und Einsichten vermittelt werden, die die persönliche Arbeitstechnik fördern – und zwar ungeachtet der kognitiven Leistungsfähigkeit.

*„Mir ist es wichtig, dass ich meinen Schülerinnen und Schülern zeigen kann, wie sie ihre Schwächen, die ja letztlich alle haben, möglichst gut ausgleichen können (...) Zum Beispiel bei Referaten: Da rege ich an, dass sie sich überlegen, wie kann ich mich gut verkaufen. Wenn ich nicht gut lesen kann, dann ist das doof, wenn ich etwas vorlese. Dann ist es intelligenter, wenn ich Bilder mache und habe dazu vielleicht nur kurze Texte zur Erklärung. Oder dass ich Dias zeige, wenn ich Angst habe, wenn mich alle anschauen“ (Carlo K./OS).*

**Im guten integrativen Unterricht wird ein individuell nachhaltiger Lernzuwachs erreicht.**

Im Unterricht erreichte Lernergebnisse sollen verfügbar bleiben, das heisst, Lernen soll nachhaltig sein. Nur so können neue, komplexere Lernprozesse aufgebaut werden. Lernen soll also ‚unter die Haut gehen‘.

Erreicht wird dies, wenn Lernen mit einem ausreichend hohen emotionalen Gehalt verknüpft werden kann. Ein Thema, das aufbereitet werden soll, ist also auf seinen ‚Erlebnisgehalt‘ hin zu untersuchen: Welche Aspekte des Themas erlauben ein emotionales Eintauchen der Schülerinnen und Schüler? Was lässt sich innerhalb dieses Themas erleben?

Möglich wird dies bspw. durch direkte Erlebnisse oder auch durch Simulation der Wirklichkeit.

*„Mein Geschichtsunterricht, also Geschichte und Politik, ist so organisiert, dass wir Demokratie oder Staatskunde immer eins zu eins machen. Wir nehmen nie irgendwie ein Teil der Restmandate bei den Nationalratswahlen, sondern wir nehmen konkrete Probleme, welche wir jetzt haben und dann spielen wir sie eins zu eins demokratisch durch. Und dann leiten sie von dem natürlich ab, oder ich setze es ihnen dann auf die Nase, dass das, was wir jetzt gemacht haben, zum Beispiel eine Abstimmung gewesen ist oder das, was ich ihnen vermitteln wollte, Proporzwahlen sind“ (Reto D./OS).*

**Im guten integrativen Unterricht wird der Lernstoff so aufbereitet, dass jederzeit rasche, flexible Anpassungen möglich sind.**

Ein weiteres wesentliches Merkmal gut aufbereiteten Lernstoffs ist das Mitplanen von Möglichkeiten. Die Planung wird so zu einem Aufbauen von Lernräumen, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler sehr gezielt und bewusst geführt werden können. Das Denken in Lernräumen, das Bewusstsein der genauen Ausmasse von dem was man will und von dem, was man nicht mehr will, hilft den Lehrpersonen, flexibel mit der eigenen Planung umzugehen. Anpassungen an konkrete Umstände oder an die (momentanen) Lernmöglichkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler sind sehr gut möglich.

*„Je besser ich geplant habe, desto freier kann ich danach sein. Planung auch im Sinn von ‚Freiräume behalten‘“ (Luzian Z./SHP).*

*„Ich kann meinen Unterricht schnell umstellen. (...) Möglichst flexibel den Unterricht gestalten können, nicht so tiptop vorbereitet bis in jedes Detail, so dass es Spielraum gibt“ (Hanna Z./MS2).*

Diese ‚Gestaltung von Lernräumen‘ ist dabei nicht nur im übertragenen Sinn wichtig, sondern sehr konkret. Der aufbereitete Lernstoff muss auch gut organisiert zur Verfügung stehen, damit die Kinder und Jugendlichen Spielräume erhalten, in denen sie sich flexibel bewegen können. Je klarer der Rahmen ist, desto besser können mögliche Freiheiten genutzt werden.

*„Die Vorbereitung ist wichtig. Dass die Kinder wissen, wo die Pläne sind. Sie müssen die Zeichen in den Plänen richtig deuten können – brauche ich ein Heft, ein Blatt oder ein Buch? Und wo finde ich das Material, habe ich es am Platz oder muss ich es im Schulzimmer holen? Die Kinder müssen sich weitgehend selber organisieren können“ (Daniel J./US).*

Doch Flexibilität ist nicht nur in Settings möglich, die zum Vornherein gewisse Freiräume offen halten. Auch sehr kleinschrittige Planungen im Sinn von Programmen können Flexibilität begünstigen: Durch die enge inhaltliche Führung können sich die Schülerinnen und Schüler zeitlich sehr selbständig in diesem Programm drin bewegen: Währenddem die schulleistungstarken Schülerinnen und Schüler solche Programme rasch bearbeiten, können sich ihre schulleistungsschwächeren Kameradinnen und Kameraden so viel Zeit nehmen, wie sie brauchen, um den angestrebten Lernstand zu erreichen.

*„Das ist so ein Programm, das für alle geht: Die, welche keine Probleme haben, machen das so im Schnellzugtempo und die anderen brauchen einfach mehr Zeit. Aber es funktioniert bei allen und es gibt allen Sicherheit: (...) Die guten wurden sicherer und die Schwachen haben ganz massiv Fortschritte gemacht“ Nathalie L./MS1).*

Lernstoff unter dem Gesichtspunkt der Flexibilität aufbereiten, bedeutet immer Alternativen mitzuplanen. Überlegungen, wie der Lernstoff aus der Situation heraus anspruchsvoller oder auch weniger schwierig gemacht werden kann, gehören zu einer hohen Qualität der Unterrichtsvorbereitung. Damit nimmt die Lehrperson Entscheide vorweg, die nicht mehr während dem Unterricht gefällt werden müssen. Ihr stehen damit mehr Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazitäten zur Verfügung.

*„Mir ist es ein Anliegen, dass ich, wenn ich ein Lernangebot mache, mir schon zum Voraus Gedanken mache, wie ich ein Lernangebot erschweren oder erleichtern kann. Ich mache mir Gedanken: Auf welche Art und Weise möchte ich, dass die Kinder lernen. (...) Und wenn ich dann mit diesem Angebot beginne, dann habe ich wie mehr Jongliermöglichkeiten“ (Luzian Z./SHP).*

So ist es möglich, und auch das wird als qualitätsfördernde Kompetenz von Lehrpersonen erkannt, direkt aus Situationen heraus Unterricht anzupassen, ohne dabei Gefahr zu laufen, dass er beliebig wird. Wobei es hier oft vorkommt, dass die Grundlagen für diese Anpassungen nicht ganz bewusst eruiert werden können, sondern Lehrpersonen mehr aus einer Intuition heraus entscheiden müssen<sup>104</sup>. Was nur möglich ist, wenn dafür die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen.

*„Aus dem Affekt, aus der Erfahrung, aus dem Schulalltag oder aus dem Moment heraus kann es vorkommen, dass ich dem Einen oder Anderen sagen kann, das machst du jetzt nicht, da möchte ich, dass du das und das machst. Das hat viel mit Planung zu tun“ (Herbert H./OS).*

Verschiedentlich wird betont, wie wichtig eine ‚offene Grundhaltung‘ sei. Im Bezug auf die Aufbereitung des Lernstoffs wird in diesem Zusammenhang, bei aller Verpflichtung den Lernzielen gegenüber, davor gewarnt, den Stoff als feste Grösse zu sehen und Unterricht als konsequente Vermittlung dieses Stoffes zu betrachten, was heisst, dass Möglichkeiten zur Flexibilisierung nur bei den Schülerinnen und Schülern oder den Methoden gesucht werden. Lehrstoff erreicht seine Berechtigung nur insofern er zum ‚gelernten Stoff‘ wird. Unterrichtsqualität lässt sich also nicht an der Stoffmenge messen, die von der Lehrperson gelehrt wird, sondern nur an der, die von den einzelnen Schülerinnen und Schülern gelernt wird.

In diesem Sinn wird davor gewarnt, die Unterrichtsvorbereitung, einmal geplant als unveränderbare Grösse des Unterrichts zu nehmen.

*„Man bereitet eine Unterrichtssequenz, einen Unterricht oder was auch immer vor, im Bewusstsein, das alles ganz anders herauskommen kann“ (Nicole T./SHP).*

### **7.1.3 Individuelle Förderung**

In diesem Kapitel wird gezeigt, dass individuelles Fördern sehr viel zu tun hat mit dem Herstellen von einem *guten Gefühl* bei den Schülerinnen und Schülern. Das wird als Grundlage gesehen, damit effizient gearbeitet werden kann, das heisst, damit gute Fortschritte in der eigenen Entwicklung gemacht werden können und sich insbesondere ein Wille zur Leistung (Greenspan & Wieder 2001) aufbaut.

#### **Im guten integrativen Unterricht werden Unterstützungsmassnahmen geplant und ganz bewusst eingesetzt.**

Ein wesentlicher Qualitätsaspekt des integrativen Unterrichts wird in der Unterstützungsleistung gesehen, die den einzelnen Schülerinnen und Schülern entgegengebracht werden kann. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler

---

<sup>104</sup> Mit Intuition bezeichne ich die Gesamtheit der unbewussten und/oder ahnungsbewussten Informationen, die einer Person für anstehende Entscheidungen zur Verfügung stehen. Diese entstehen, wenn einer Person in entsprechenden Situationen ein ausreichendes Kontextwissen und ein ausreichendes Mass an Wahrnehmungskapazität zur Verfügung steht (vgl. dazu auch Storch 2003).

während dem ganzen Lernprozess begleitet sind. Dabei wird davor gewarnt, lediglich auf ein Ergebnis zu fokussieren. Es geht nicht nur darum, zwanzig richtige Resultate auf einem Blatt zu haben. Wesentlich ist, was gelernt wurde und dieser Lernprozess beginnt unter Umständen bereits bei ganz grundlegenden Lernhandlungen.

*„Wahrnehmung schulen ist immer etwas, was ganz, ganz wichtig ist. Für alle Kinder, aber vor allem für die schwächeren: Dass sie wirklich Zeit haben, um eine Struktur aufzubauen und auf dieser dann auch weiterzukommen“ (Nathalie L., MS1).*

Für die individuelle Unterstützung wird vor allem das Gespräch zwischen einer Lehrperson und der entsprechenden Schülerin, dem Schüler eingesetzt. Dabei ist es wichtig, mittels Gespräch der Lernerin oder dem Lerner immer wieder neue Zugangsweisen zu eröffnen und nicht davon auszugehen, dass der eigene Lernweg auch für die Schülerinnen und Schüler der richtige ist. Eine Lehrperson muss Probleme auf verschiedene Arten angehen können.

*„Ich glaube, die differenzierten Erklärungsversuche: Es nochmals erklärt zu bekommen, auf eine andere Art oder mit einem anderen Beispiel. (...) Darauf sensibilisiert sein, dass es nicht alle beim ersten Mal verstehen. Zweimal gesagt ist vielleicht einmal begriffen, aber einmal gesagt ist sicher nicht begriffen“ (Nicole T./SHP).*

Eine andere Möglichkeit ist die direkte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander. Diese Form kommt vor allem in jahrgangsgemischten Klassen zum Zuge. Die Kinder der jeweils höheren Klasse erhalten auf diese Art die Möglichkeit, bereits gelernten Stoff weiterzuvermitteln und ihr Wissen für andere einzusetzen.

*„Es gibt viele kleine Momente im Unterricht, gerade in einer Mischklasse, in denen die Fünftklässler den Viertklässlern etwas helfen können – oder manchmal auch umgekehrt“ (Brigitte T./MS1).*

Grundsätzlich wird die Unterstützung der Kinder untereinander als eine Art der Nutzung von Heterogenität begrüsst. Allerdings wird verschiedentlich betont, dass es keinesfalls zu einem Ausnutzen der stärkeren Schülerinnen und Schüler zu Gunsten der schwächeren kommen soll und dass es letztlich Pflicht und Aufgabe der Lehrperson sei, Dinge zu erklären und individuelle Hilfen anzubieten.

*„Aber ich möchte den Unterricht nicht so aufbauen, dass die Kinder quasi meine Arbeit übernehmen, das möchte ich eigentlich nicht. Es kommt zwar ab und zu vor, aber es gibt es immer wieder, dass ich sage, ich erkläre das, arbeite du weiter. Weil es gibt vielleicht auch Dinge, die sie trotzdem nicht so genau erklären können“ (Lisbeth B., MS1).*

Für den Unterricht verlangt ein solches Unterstützungssystem, in dem die Lehrperson die zentrale Figur ist, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse sehr selbständig arbeiten können. Nur so ist es der Lehrperson möglich, ihre Ressourcen bei den Kindern einzusetzen, die ihre Hilfe nötig haben.

*„Wichtig ist für mich, dass die Kinder einzeln arbeiten können, so habe ich den besseren Bezug zu jedem einzelnen Kind. Also ich kann hingehen und sagen: Du, an was arbeitest du gerade, erkläre es mir doch bitte schnell. Dann bin ich rasch im Bild, wo jedes Kind steht und was es arbeitet. Und so bekomme ich von jedem Kind persönlich eine Rückmeldung“ (Hanna Z./MS2).*

*„Durch die Selbständigkeit kann ich mir als Lehrperson Freiräume schaffen für die Kinder, die eher Schwierigkeiten haben. Diejenigen, die keine Schwierigkeiten haben, brauchen ja nicht noch zusätzliche Unterstützung“ (Daniel J./US).*

Qualität der Unterstützung bezieht sich aber nicht nur auf die konkrete (Nach-)Hilfe bei inhaltlichen Problemen. Unterstützung manifestiert sich auch auf der Ebene der Unterrichtssteuerung. Bspw., wenn es darum geht zu beurteilen, ob ein Kind für eine Lernkontrolle bereits ausreichend vorbereitet ist.

*„Bei den Schwachen, da müssen wir sehr stark noch helfen und sagen: Jetzt testen wir rasch mündlich und schauen, was du schon kannst. Und nicht einfach `reinlaufen lassen und dann haben sie Dreier an Dreier und schliesslich den Ablöscher“ (Stefanie L., MS2).*

Unterstützung kann aber auch auf der motivational-emotionalen Ebene nötig sein. Kinder, die sich selbst schlecht motivieren können oder die Ausdauer noch nicht so besitzen, wie sie für eine bestimmte Aufgabe notwendig wäre, werden mit Worten aufgemuntert oder es wird ihnen eine Belohnung in Aussicht gestellt. Sehr unterstützend wirken diesbezüglich auch persönliche Rückmeldungen.

*„Das braucht auch von der Lehrerschaft Durchhaltevermögen. Wenn man etwas anpackt, dann gibt es einmal einen Durchhänger. Und genau an diesem Punkt darf man nicht aufgeben. Man muss mit einem gütigen Ziehen dranbleiben“ (Luzian Z./SHP).*

*„Wir haben ja auch mehr Zeit, um zu schauen, was sie gemacht haben, Und es ist schon wichtig, dass man dem einzelnen Kind sagen kann, dass es jetzt aber ganz toll gearbeitet habe. Wenn man alleine 20 Kinder hat, dann kann man das allgemein sagen, aber es braucht es, dass man es persönlich sagen kann, das ist ein Unterschied“ (Nathalie L., MS1).*

Dabei ist zu beachten, dass sich individuelle Unterstützung nicht zum Selbstzweck entwickelt. Letztlich muss immer der Grundsatz gelten: So wenig Hilfe wie möglich, so viel wie nötig. Unterstützung muss immer zum Ziel haben, dass eine Schülerin oder ein Schüler fähig wird, etwas selbst zu tun und nicht, dass eine Aufgabe mit einem richtigen Resultat abgeschlossen werden kann. Vor einer zu hohen Identifikation mit den Schülerinnen und Schülern in problemhaltigen Situationen wird gewarnt.

*„Die Probleme der Schüler sind die Probleme der Schüler – und nicht meine. Ich achte wirklich darauf, das bei ihnen zu lassen. Es ist nicht mein Problem, wenn ein Schüler, eine Schülerin eine Lernbehinderung hat. Mein Job ist es, ihr zu zeigen oder ihm zu zeigen, wie er oder sie diese Überbrücken kann oder damit umgehen. Sie muss lernen, sich zu wehren“ (Carlo K./OS).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird zunehmende Selbstverantwortung aufgebaut.**

Zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler gehört es, dass sie zunehmend mehr Verantwortung selbst übernehmen können. Das kann aber nur so weit geschehen, wie die Lehrperson bereit ist, einen Teil ihrer Verantwortung abzugeben. Qualitativ hochstehender integrativer Unterricht zeichnet sich also durch eine angepasste Verlagerung der Verantwortung von der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler aus, was ein entsprechendes Vertrauen der Lehrperson in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bedingt.

*„Den Kindern Verantwortung abgeben und sie auch mehr machen lassen, nicht das Gefühl haben, ich muss alles vorzeigen, sondern die Kinder selber machen lassen und dann schauen, was funktioniert hat“ (Daniel J./US).*

Dabei ist es wichtig, dass Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgeben nur dann als Förderung betrachtet werden kann, wenn ihnen gleichzeitig Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie diese (verantwortungsbewusst) genutzt werden kann.

*„Sie wissen, dass sie sich Auszeiten geben dürfen. Sie dürfen hier aufs Sofa sitzen und ein Buch in die Hand nehmen, häufig haben sie auch ein Buch unter dem Pult, in dem sie weiterlesen können. Sie dürfen etwas für sich malen oder wenn sie es brauchen auch zwei Runden um das Schulhaus rennen oder so. Also wenn es ihnen selber bewusst wird, dann können sie es sagen“ (Bianca L./MS1).*

Insbesondere in Bereichen, in denen die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind, ist es ein Vorteil für alle, wenn die entsprechende Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgegeben werden kann.

*„Und Kinder, die immer wieder Bewegung brauchen, für die ist es schon sehr streng. Diesen muss man Ausweichmöglichkeiten geben. (...) Wenn sie eine Pause brauchen und wir länger an einer Arbeit sind, dann können sie einen Moment ans Fenster gehen oder so“ (Nathalie L., MS1).*

Für Lehrpersonen ist es sehr schwierig zu beurteilen, gerade wenn die Heterogenität in einer Klasse sehr hoch ist, wie Unterricht optimal rhythmisiert werden soll. Wie lang dürfen intensive Arbeitsphasen sein? Wann braucht es Pausen für die Entspannung? Wird dieses Problem nicht ausreichend gut gelöst, so nehmen sich Schülerinnen und Schüler ihre Auszeiten mit den zur Verfügung stehenden Mitteln selbst. Im schlechten Fall bedeutet dies, dass die Gedanken abschweifen, sie zu kritzeln beginnen, zu schwatzen, dass sie mit auffälligem Verhalten für Unterhaltung sorgen o.ä.

Wenn es gelingt, diese Problematik in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler abzugeben und ihnen Wege gezeigt werden können, wie mit dieser Verantwortung umgegangen werden kann, so können sich die Schülerinnen und Schüler genau so viel Entspannung genehmigen, wie sie brauchen.

Selbst Verantwortung zu übernehmen bedeutet also, selbst zu wissen, was man braucht und dann selbst aktiv zu werden, um sich dieses Etwas zu beschaffen. Im Zusammenhang mit dem Sachwissen heisst das primär Fragen zu stellen.

Wenn Qualität von Unterricht sehr stark am Anteil (richtiger) Antworten gemessen wird, so geht dies zu Lasten der Fragehaltung. Fragen sind aber eminent wichtig, wenn es um die eigene Verantwortung im Bezug auf das Lernen geht. Doch gerade integrierte Kinder haben mit dieser Haltung in der Vergangenheit oft schlechte Erfahrungen gemacht.

*„Es gibt die Philosophie: Wer fragt ist dumm! Das hat sich bei diesen Kindern ins Knochenmark eingefressen“ (Bea N./SHP)*

Individuelle Förderung der Selbstverantwortung heisst also auch im Unterricht Fragen als Lernchancen zu kultivieren.

**Im guten integrativen Unterricht wird eine hohe Erwartungshaltung zum Ausdruck gebracht.**

Ein Qualitätsaspekt des integrativen Unterrichts ist, dass den Schülerinnen und Schülern mit einer hohen Erwartung begegnet wird. Der Glaube, dass die Schülerinnen und Schüler sehr hohe Leistungen erbringen können, fördert die Leistungsfähigkeit. Unter diesem Gesichtspunkt wird Integration per se schon als leistungsfördernd verstanden.

*„Sie sind an dieser Schule und sind in der Real [und nicht in der Kleinklassen-Oberstufe, Anm. kj.] – allein das kann schon riesige Kräfte freilegen“ (Charlie L./SHP).*

Aber auch ihrer eigenen Einstellung diesbezüglich messen die Lehrpersonen grosse Bedeutung bei: Integrativer Unterricht ist nicht Unterricht geringerer Intensität. Fast durchgängig wird der eigene Unterricht von den befragten Lehrpersonen als leistungsorientiert beschrieben und dieser Aspekt wird den Schülerinnen und Schülern auch immer wieder vermittelt: Von allen wird die jeweils bestmögliche Leistung erwartet.

*„Wir, also unser Team, wir wollen mit unseren Schülern auch etwas erreichen“ (Martina T., MS2)*

*„Mein Unterricht ist bewusst leistungsorientiert gestaltet!“ (Nora B., US).*

Das zeigt sich daran, dass Ziele tendenziell immer etwas zu hoch angesetzt werden. Wobei mit anderen Massnahmen, die ich noch aufzeigen werde, dafür gesorgt wird, dass ein Nicht-Erreichen oder Anpassen dieser Ziele nicht als Niederlage gewertet wird, sondern als Ermunterung, sich später damit noch einmal auseinander zu setzen. Lernen bekommt damit verstärkt die Bedeutung eines nicht abgeschlossenen, dauernden Prozesses.

*„Gefordert werden, immer wieder an diese Grenzen herangehen. Grundsätzlich auch bei Lernzielen oder so: Ich kratze immer so den oberen Level an. Das heisst, dass ich immer mehr den Bogen spanne und ans Limit gehe. Ich kann immer noch streichen“ (Carlo K./OS).*

Sehr häufig wird im Zusammenhang mit Qualität des integrativen Unterrichts auf die Eltern der nicht-integrierten Kinder verwiesen. Integrativer Unterricht darf auf keinen Fall, und das ist so etwas wie eine Bedingung, zu Lasten der Kinder gehen, die nicht mit individuellen Lernzielen ausgestattet sind. Die hohe Erwartungshaltung geht entsprechend nicht nur von den Lehrpersonen aus. Auch ein Teil der Eltern erwartet von den Lehrpersonen sehr deutlich, so Interviewaussagen, dass diese die Ansprüche hoch halten.

*„Eltern, die ihre Kinder bei uns in der Regelklasse haben, erwarten, dass ihre Kinder möglichst gut gefördert werden, sie sollen genauso viel wissen, wie die anderen auch. Das heisst für uns, dass wir das Niveau nicht nach unten anpassen dürfen, also, dass wir von diesen Kindern genauso viel fordern, wie in anderen Klassen auch“ (Nathalie L., MS1).*

Die hohe Erwartungshaltung findet ihren Ausdruck auch in Aussagen, die zeigen, wie schwer es Lehrpersonen fällt, gewisse Abstriche im Lernstoff zu machen: Obwohl sie wissen, dass die Kinder zum Teil nachweislich schlechtere Lernmöglichkeiten haben,

bereitet es ihnen Mühe, wenn sie sich in konkreten Situationen eingestehen müssen, dass eine bestimmte Grenze (vorläufig) nicht überschritten werden kann.

*„Also wenn ich einen Kantischüler habe, der mit dem Stoff drei Monate voraus ist und der Kleinklässler mit den individuellen Lernzielen hat es noch lange nicht, und wenn ich dann sagen muss: Jetzt ist es halt so, jetzt lassen wir das einmal so stehen!, dann habe ich schon sehr Mühe!“ (Stefanie L., MS2).*

### **Im guten integrativen Unterricht werden Schülerinnen und Schüler gestärkt.**

Ich habe bereits erwähnt, dass es den Lehrpersonen wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht wohl fühlen. Besondere Bedeutung diesbezüglich kommt der individuellen Stärkung zu. Diese wird auf verschiedene Arten erreicht. So soll darauf geachtet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer Aufgabe gewachsen fühlen. Das beginnt damit, dass sie möglichst rasch handlungsfähig werden, dass sie wissen, wie sie eine Aufgabe anpacken können.

*„Merken, auf was ich mich fokussieren muss. Gerade solche Kinder sollten sich nur auf etwas konzentrieren können. (...) Sie merken gar nicht, dass das jetzt das Thema wäre“ (Nicole T./SHP).*

Ein Gefühl der Stärke entsteht auch, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Kompetenzen einsetzen können. Grosse Chancen dafür bieten bspw. Aufgaben, die verschiedenste Zugänge erlauben.

Wo dies innerhalb bestimmter Aufgaben nicht einzulösen ist, wird es als besondere Qualität des integrativen Unterrichts angesehen, wenn innerhalb einer Lektion, eines Tages oder unter Umständen einer Woche verschiedenste Kompetenzen verlangt werden. So, dass alle Kinder mit ihren je eigenen Stärken Erfolgserlebnisse haben können.

*„Dort wo die Qualitäten sind – diese abholen, möglichst breit. Ich kann mir das in dem Sinn auch leisten, weil ich relativ breit bin in der Stundenplanung. Ich habe sie in ziemlich vielen Fächern. Ich habe auch Schüler, Schülerinnen, die halt wirklich im Turnen Spitze sind und sonst in keinem Fach, die kognitiv ‚kei Brot‘ haben. Aber im Turnen sind diese dann halt eine ganz wichtige Person für mich und die merken: Dort zählt er auf mich und das kann ich gut. Da will er etwas von mir!“ (Carlo K./OS).*

Schülerinnen und Schüler werden gestärkt, wenn sie merken, dass man sie ernst nimmt, dass man sich für sie und für ihre Arbeit interessiert. Und zwar für das, was sie erreicht haben und nicht (nur) für das, was sie noch nicht erreichen konnten.

*„Und ich denke, das Höchste und ‚Lässigste‘ ist Offenheit und Flexibilität. Das fordert mich enorm. Zum Beispiel bei B&F oder diesen Portfoliogesprächen: Hinsetzen können und zuhören – einfach nur zuhören und wenn es ein Schrott ist aus meiner Sicht. Einfach warten. Und jedes Warten hat sich bis jetzt gelohnt“ (Carlo K./OS).*

Insofern kann die Qualität des integrativen Unterrichts an den Erfolgserlebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Schülerinnen und Schüler in Situationen bringen, in denen sie Erfolg erleben können, wird zu einem Dauerauftrag für Lehrerinnen und Lehrer.

*„Man geht nach Hause und fragt sich: Wieso ist es nicht möglich, dass der Lukas auch einmal auf einen Vierer kommt? Wie könnte ich den Unterricht noch machen, wie könnte ich es noch anstellen, dass er auch ein Erfolgserlebnis hat?“ (Reto D., OS).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird konstruktiv mit Fehlern umgegangen.**

Dem Leitsatz: Fehler als Chancen für das Lernen nutzen, kommt für die Qualität des integrativen Unterrichts grosse Bedeutung zu. Denn Fehler passieren. Im integrativen Unterricht wahrscheinlich mehr als im segregierten. Je besser es gelingt, diese Fehler zu interpretieren und entsprechend zu reagieren, desto besser für den Unterricht. Das beginnt damit, dass Fehler überhaupt zugelassen werden und man die Schülerinnen und Schüler nicht zwingt, möglichst alles zu unternehmen um Fehler zu verheimlichen.

*„Das ist etwas ganz Wichtiges, das wir immer wieder sagen: Fehler sind gut, hie und da muss man wieder Fehler machen, um zu merken, dass es so nicht funktioniert und man es anders anpacken muss. Es passieren ja viele Fehler, es gibt Kinder, die sehr viele Fehler machen: Sie müssen merken, dass das nicht einfach schlecht ist. Das pflegen wir sehr!“ (Nathalie L., MS1).*

Wenn das erreicht ist, werden die Schülerinnen und Schüler im guten integrativen Unterricht in den Stand versetzt, mit den eigenen Fehlern konstruktiv umzugehen. Qualität des integrativen Unterrichts zeigt sich darin, wie gut Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, aus den eigenen Fehlern die richtigen Schlüsse zu ziehen und entsprechende Massnahmen umzusetzen.

*„Die Schüler lernen ihre Fehler zu analysieren: Wir schauen, was es für Fehler gibt und dann schreiben sie einen Text und dann müssen sie herausfinden, was für Fehler sie selber haben. Und dann arbeiten sie nur an diesem Bereich, in dem sie Fehler haben“ (Luzian Z. SHP).*

Fehler werden nicht als etwas gesehen, das möglichst schnell (durch die Lehrperson) beseitigt werden muss, sondern als etwas, was die Schülerinnen und Schüler herausfordern soll.

*„Und dass jetzt nicht die Lehrperson die wichtige Person ist, die die Lösungen bringt, sondern die Kinder bringen die Lösungen – das ist ein Ziel von mir“ (Daniel J./US).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird eine adäquate Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aufgebaut.**

Qualität des integrativen Unterrichts manifestiert sich für die befragten Lehrpersonen sehr stark auf der Beziehungsebene. Was aber die Qualität der Beziehung von Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern ausmacht, wird unterschiedlich beurteilt, wobei sich verschiedene Aussagen gegenseitig sehr gut ergänzen. Unter dem Begriff der adäquaten Beziehung stelle ich verschiedene Facetten dar.

Ganz generell wird anerkannt, dass eine enge Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ganz zentral ist. Alle am Unterricht beteiligten Personen können davon profitieren.

*„Ich brauche den Bezug, ich brauche zu den Kindern einen intensiven und engen Bezug. Wenn der läuft, dann können wir Berge versetzen!“ (Herbert H./OS).*

Lehrpersonen sehen sehr wohl, dass sie ein wichtiger Teil des Lebens ihrer Schülerinnen und Schüler sind und suchen diese Rolle auch ganz bewusst. Sie fühlen sich in einem hohen Mass verantwortlich. Es ist ihnen nicht egal, wie es den Schülerinnen und Schülern geht.

*„Mir ist ganz, ganz wichtig, dass sich die Kinder wohl fühlen, dass ich für sie nicht nur die Lehrerin bin, sondern dass ich für sie auch irgendwo eine Bezugsperson bin, dass sie mir vertrauen, dass sie zu mir kommen, wenn sie Probleme haben“ (Lisbeth B., MS1).*

Allerdings wird verschiedentlich davor gewarnt, dass enge Beziehungen Gefahr laufen, von den Kindern und, stärker noch, von den Jugendlichen als anbiedernd empfunden zu werden. Solche Beziehungen sind nicht mehr tragfähig.

*„Eine Beziehung, die hält, was sie verspricht. Ohne anzubiedern und so, denn die Jugendlichen wollen das nicht. Aber sie wollen, dass man sie versteht, dass man sie korrekt behandelt und dass man ihnen die Dinge erklärt“ (Charlie L./SHP).*

*„Ich kann das noch anders sagen: ‚Gerne haben‘ ist ein Spagat und den lebe ich immer wieder von Neuem. Ich halte meine Schüler sehr auf Distanz. (...) Distanz zu haben und trotzdem den Schülern sehr wertschätzend zu begegnen, das heisst für mich ‚Gern haben‘. ‚Gern haben‘ heisst nicht, ich muss neben dem Schüler sein, das ist viel zu gefährlich für einen Oberstufenlehrer. Das ‚Gern-haben‘ geht mehr in Richtung Wertschätzung: Du bist mir etwas Wert und etwas, das einem wertvoll ist, ist einem lieb“ (Herbert H./OS).*

Auf dieser Ebene lassen sich die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Persönlichkeiten ansprechen. Und wenn es gelingt, so ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, dann kann auch über individuelle Schwächen gesprochen werden, ohne Gefahr zu laufen, dass persönliche Gefühle verletzt werden.

*„Und ich nehme auch die einzelnen Jugendlichen so, dass ich sie wirklich als eigenständige Persönlichkeit wahrnehme und ihnen die Stärken und Schwächen aufzeige. Und mit der Zeit arbeite ich dann sehr stark nur noch mit den Stärken“ (Herbert H./OS).*

Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Beziehungen letztlich von Emotionen leben und es Lehrpersonen nie möglich sein wird, mit allen Kindern und Jugendlichen eine gleiche Qualität auf der Beziehungsebene zu erreichen. Dabei geht es nicht nur darum, dass es den Lehrpersonen nicht möglich ist, allen die gleichen Sympathien entgegenzubringen. Es ist auch so, dass die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler auch unterschiedliche Bedürfnisse haben und entsprechend ein unterschiedliches Engagement fordern. Gerecht heisst, auch hier, nicht: Für alle gleich viel.

*„Das ist ja schon etwas, das mir manchmal Schwierigkeiten macht: Dass gewisse Kinder sehr viel Platz einnehmen – auf irgendeine Art – und andere kommen etwas zu kurz. Das ist etwas, das ich immer wieder schwierig finde“ (Bianca L./MS1).*

Die Frage, wie sich diese Qualität im Unterricht beobachten lässt, ist kaum klar zu klären. Tonfall, Gestik, Mimik, wie man eine Schülerin oder einen Schüler begrüsst... Ganz viele Kleinigkeiten, die dem Gegenüber das Gefühl geben: Hier begegnen sich zwei Menschen, die sich gegenseitig wertvoll sind.

Und dieser gegenseitige Respekt führt dazu, dass auch das gegenseitige Vertrauen steigt und damit der Schülerin oder dem Schüler mehr Verantwortung und Toleranz entgegengebracht wird.

*„Und dann kann ich sagen: Schau, wenn du vor dem Unterricht zu mir kommst und mir sagst, mir geht es nicht gut, ich habe ein persönliches Problem, dann kann ich dich auch in Ruhe lassen“ (Carlo K./OS).*

### **Im guten integrativen Unterricht werden Lernprozesse individuell gesteuert.**

Schülerinnen und Schüler individuell fördern bedeutet, möglich zu machen, dass alle in einer Art und in einem Tempo lernen können, das den individuellen Möglichkeiten entspricht. Für die Lehrpersonen, gewissermassen als Regisseure der Inszenierung Unterricht, bedeutet das, dass sie es möglich machen müssen, die Schülerinnen und Schüler sehr differenziert mit den Lerninhalten zu konfrontieren.

*„Ich denke, Menge und Tempo machen das Lernen für viele Kinder schwierig“ (Martina T., MS2).*

Eine Möglichkeit der Anpassung ist die Lernzielreduktion. Dabei werden die Anforderungen und die Erwartungen an die Lernergebnisse für bestimmte Schülerinnen und Schüler reduziert. Das kann bedeuten, dass auf das Erreichen gewisser Lernziele ganz verzichtet wird, dass sie lediglich zu einem bestimmten Teil oder ganz, aber mit Hilfestellungen erreicht werden müssen.

*„Individuelle Lernzielreduktionen führen dazu, dass sie ihre Erfolgserlebnisse trotzdem haben. Dass sie auch irgendwie ihre Freude behalten können, an der Schule, am Lernen, an sich selber“ (Brigitte T./MS1).*

Offene Aufgabenstellungen, die von allen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren eigenen Mitteln und Fähigkeiten gelöst werden können oder ganz grundlegende Tätigkeiten, wie beobachten, beschreiben, sich etwas ausdenken etc. sind Möglichkeiten, mit denen unterschiedliche Leistungsniveaus angesprochen werden können.

*„Anhand eines bestimmten Themas schauen wir etwas ganz gezielt an (...) und das können die guten Schüler nicht unbedingt besser, das müssen sie auch lernen. Gerade ganz gute Schüler sind da oft ein bisschen gar schnell und sie müssen lernen, länger dabei zu bleiben“ (Nathalie L., MS1).*

Die Qualität des integrativen Unterrichts zeigt sich also darin, wie gut es gelingt, jedes Kind auf seinem Leistungsstand anzusprechen, d.h. die *Zone der proximalen Entwicklung* zu treffen und im Unterricht die anstehenden Lernschritte auszulösen. Dabei ist das kein technischer Akt der Lehrperson, sondern ein Zusammenspiel einer sehr feinen, diagnostischen Wahrnehmung und einem Repertoire verschiedener Möglichkeiten, Lernprozesse in Gang zu setzen.

*„Ich baue auf dem auf, was ich am Anfang habe. Ich muss jedes Kind abholen. Ich kann nicht einfach Arbeiten bereithalten, die für alle passen. Das ist zwar etwas sehr Schwieriges und Aufwändiges, aber ich meine auch etwas Nötiges“ (Nathalie L., MS1).*

Und ganz konkret bedeutet das dann, dass am Ende nicht alle Kinder das Gleiche oder gleich viel gemacht haben. Der Anspruch ist viel mehr, dass alle das gemacht haben, was für sie optimal gewesen ist.

*„Die Schwächeren haben dann vielleicht ein bisschen weniger gelesen und die Stärkeren haben den ganzen Abschnitt gelesen“ (Nathalie L., MS1).*

*„Ich sage auch den Kindern immer wieder: ‚Gerecht‘ heisst hier in diesem Schulzimmer nicht ‚gleich‘, sondern, dass jedes auf seine Art unterstützt und gefördert wird, dass jedes Kind Erfolgserlebnisse hat“ (Nicole T./SHP).*

Allerdings heisst das nicht, und das ist aus meinen Ausführungen oben bereits hervorgegangen, dass Schwächen geschont werden und die integrierten Schülerinnen und Schüler ganz generell auf einem niedrigen Level gefordert werden. Eine optimale Förderung für alle bedeutet, dass auch mit Schwächen konstruktiv gearbeitet werden kann.

*„Ich glaube schon, dass ich sehr stark auf den Ressourcen aufbaue, welche die Schüler haben, auf den personalen Stärken, die sie mitbringen. Natürlich muss ich dann das andere auch bekämpfen, ergänzen oder verändern – aber ich gehe an beides offensiv heran. Also ich sage nicht: Ihr habt dort eine Schwäche und ich schone euch jetzt ganz stark“ (Reto D., OS).*

Unterricht individuell zu steuern bedeutet aber nicht nur, dass mit den individuellen Begabungen der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden muss, sondern dass auch die momentane Verfassung eine Rolle spielt. Denn: Ob die Lehrperson sich bewusst der aktuellen Situation stellt oder nicht, ändert in der Regel an den Tatsachen nichts. Wenn sie nicht beachtet wird, so entwickelt sie eine eigene, von der Lehrperson nicht kontrollierte Dynamik. Kann die Lehrperson aber reagieren, und das ist sehr viel einfacher möglich, wenn man im Unterricht durch eine weitere Lehrperson unterstützt wird, so kann die Dynamik kontrolliert werden.

*„So kann ich mit drei Kindern, welche in der Pause einen Kampf hatten oder was auch immer, mit ihnen hinausgehen. Sie sind unfähig, etwas zu machen, denn sie haben den Kopf voller Streitereien. Und wenn ich draussen bin, ist die andere Lehrperson da und der Unterricht in der Klasse geht regulär weiter“ (Nicole T./SHP).*

So steht für die meisten Lehrpersonen fest, dass für sie der individuellen Steuerung der Schülerinnen und Schüler eine sehr hohe Priorität zukommt.

*„Das Individualisieren und das Differenzieren steht an oberster Stelle!“ (Stefanie L., MS2).*

Einen bedeutenden Teilbereich der individuellen Steuerung, nämlich die zeitliche Flexibilisierung, stelle ich nun etwas ausführlicher dar.

### **Im guten integrativen Unterricht ist eine hohe zeitliche Flexibilität möglich.**

Lernen braucht Zeit. Es ist allerdings nicht einfach, dieser bestimmt unbestrittenen Einsicht im Unterricht nachzukommen. Die Fülle an Ansprüchen und Erwartungen, aber auch der Vergleich mit Parallelklassen treibt den Unterricht vorwärts, oftmals so, dass begonnene Lernprozesse nicht bei allen Schülerinnen und Schülern zu Ende geführt werden können. Nachhaltiges Lernen setzt aber voraus, dass der Lernstoff richtig

verstanden wird, denn Halbwissen wird schnell wieder vergessen. Das bedingt, dass die Lehrpersonen sich bewusst machen, wie viel Zeit die einzelnen Kinder brauchen, um zu solidem Wissen auf einem angestrebten Niveau zu kommen.

Unterricht hat für die befragten Lehrpersonen bezüglich zeitlicher Flexibilisierung eine hohe Qualität, wenn jedem Kind die Zeit zur Verfügung steht, die es braucht, um aufgebautes Wissen für sich selbst zu sichern.

*„Grundsätzlich haben die Kinder Zeit zum Lernen, bis sie die Grundanforderungen erreicht haben“ (Hanna Z./MS2).*

Diese Haltung hat Konsequenzen. Bspw. ist es so nicht mehr möglich, die ganze Klasse gemeinsam zu einem bestimmten, durch die Lehrperson festgelegten Zeitpunkt zu testen.

*„Wir haben wirklich individuelle Tempi und das Kind macht den Test dann, wenn es seine Arbeiten fertig hat und sich vorbereitet fühlt für den Test“ (Bianca L./MS1).*

Es kommt damit zu einer Verschiebung in der Beurteilung: Weg von einem starren ‚Fahrplan‘, der vorgibt, zu welchem Zeitpunkt geprüft wird, hin zum Anspruch, einen bestimmten Lernstand zu erreichen – und als Beurteilungskriterium wird geschaut, *in welcher Zeit* dieser erreicht wurde.

*„Und wenn ein Kind noch zu wenig sicher ist, dann hat es für mich im Zeitaspekt das Ziel nicht erreicht, ich sage jetzt einmal für die Sekundarschule, für die Selektion, aber es hat noch einmal die Möglichkeit dies zu üben. Dass es dann schlussendlich trotzdem das Ziel erreicht hat und sagen kann, jetzt kann ich es auch. Auch wenn es etwas später ist“ (Hanna Z./MS2).*

Als Entscheidungsgrundlage dafür, ob ein Lernprozess noch Zeit braucht oder ob es Zeit ist, mit neuem Stoff neue Lernimpulse zu geben, setzen die Lehrpersonen Lernkontrollen ein. Je nach Ergebnis wird der bisherige Stoff weiter vertieft oder es kommen neue Inhalte hinzu.

*„Ich korrigiere und bespreche mit jedem Kind die Lernkontrolle: Hier hast du das Ziel erreicht und hier noch nicht. Jetzt musst du das noch einmal üben. Und in einer oder zwei Wochen überprüfen wir das noch einmal und schauen dann, ob es nun klappt“ (Hanna Z./MS2).*

Aber auch bezüglich zeitlicher Flexibilisierung wäre die Annahme falsch, den Kindern stehe grenzenlos Zeit zur Verfügung. Auch hier manifestiert sich die hohe Erwartungshaltung der Lehrpersonen. Sie sind immer darauf bedacht, ein gewisses (nicht zu geringes) Grundtempo anzuschlagen.

*„Schwache Schüler haben Mühe, unter Druck zu arbeiten. Sie würden vier Wochen lang an der gleichen Arbeit sitzen, wenn man sie liesse. Da müssen wir auch ‚puschen‘, das ist klar!“ (Stefanie L., MS2).*

Es geht darum, den Punkt richtig zu erkennen, wo mehr zur Verfügung stehende Zeit nur noch einen geringen oder gar keinen Effekt auf die Lernleistung mehr hat.

*„Vergessen gehört dazu. Und wenn man langsamer vorgeht, heisst das nicht, dass sie sich mehr merken können“ (Charlie L./SHP).*

Methodisch wird Qualität durch zeitliche Flexibilisierung vor allem durch Plan- oder Postenarbeit erreicht.

*„Arbeit mit Posten ermöglicht einfach, dass jedes Kind in seinem Tempo arbeiten kann oder an seinem Grad an Schwierigkeit“ (Brigitte T./MS1).*

*„Und ich denke, da ist der Plan oder die Werkstattarbeit, wo sie selber arbeiten können, eine gute Sache“ (Hanna Z./MS2).*

Die zeitliche Flexibilisierung des Lernens ist dabei nicht nur ein Vorteil für schwächere, oder in diesem Fall langsamere Kinder. Auch sehr starke, schnelle Schülerinnen und Schüler profitieren davon.

*„Hier drin arbeiten wir alle miteinander, jedes Kind an seinem Plan. Da sehe ich auch die individuellen Fortschritte oder kann mich gerade den Kindern widmen, die Probleme haben. Und diejenigen, die es verstanden haben, arbeiten vorwärts. Jedes in seinem Tempo“ (Lisbeth B., MS1).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird Wert auf den Aufbau von metakognitivem Wissen gelegt.**

Auch, oder gerade, im integrativen Unterricht gehört es zu einer guten Qualität, dass das metakognitive Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler ganz bewusst gefördert wird.

*„Die Kinder müssen bei mir ein Lernheft führen, um ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Sie müssen mir begründen, warum sie etwas konnten oder warum sie etwas nicht konnten. Oder sie müssen mir sagen können, was sie heute Nachmittag besonders interessant gefunden haben. Warum – nicht einfach, ‚weil es schön gewesen ist‘. Sie lernen dort differenzierter über sich und das Lernen nachzudenken und bekommen eine differenzierte Beurteilung von mir“ (Hanna Z./MS2).*

Dazu gehört es auch, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler eine gewisse Anzahl von übergreifenden Arbeitstechniken und Strategien erarbeitet, diese immer wieder konsequent übt und dazu angehalten wird, diese immer wieder anzuwenden.

*„Ich bekomme von Eltern die Rückmeldung im Bezug auf das Arbeitsverhalten oder das Lernen lernen. Sie schätzen sehr, dass wir Methoden lehren, wie gelernt werden soll, so Hilfestellungen“ (Martina T., MS2).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird immer wieder Bezug auf bereits Gelerntes genommen.**

Das Ziel, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, bedingt immer wieder individuelle Möglichkeiten für Transfer. Damit erst erweist sich Gelerntes für die Schülerinnen und Schüler als wirkungsvoll, wird immer wieder repetiert und hat damit gute Chancen auch behalten zu werden.

*„Dass nicht nur alles ins Kurzzeitgedächtnis genommen wird, sondern dass sie es auch wirklich verstanden haben, ist ein wichtiger Punkt (...) und es in anderen Bereichen anwenden können!“ (Martina T., MS2).*

#### 7.1.4 Unterrichtsentwicklung

Währenddem die ersten drei Bereiche sehr direkt auf den Unterricht zielten, lässt sich in den Aussagen der befragten Lehrpersonen ein vierter Bereich erkennen, der der Qualität im integrativen Unterricht eine zusätzliche Dimension verleiht. Qualitativ hochstehender integrativer Unterricht, so eine stark verkürzte Fassung dieser Dimension, zeichnet sich dadurch aus, dass er sich ständig weiterentwickelt und in der Lage ist, sich verändernden Bedingungen anzupassen.

Dabei handelt es sich um einen Aspekt, der oftmals unterschätzt wird.

*„[Für die Unterrichtsentwicklung; Anm. kj.] könnte sehr viel Zeit investiert werden. Denn für diese Zeit, die durch fehlende Kompetenz verloren geht, da könnte man pro Woche vier Stunden einsetzen und es würde unter dem Strich immer noch mehr heraus schauen als wenn etwas gewurstelt wird, ziellos und die Leute frustrierend“ (Gerhard J., SHP).*

Ich zeige nachfolgend Dimensionen auf, die als richtungsweisend für die Entwicklung von Unterricht erachtet werden.

#### **Im guten integrativen Unterricht erweitern die Lehrpersonen ihr berufsbezogenes theoretisches Wissen.**

Gewissermassen als Fundament jeder Entwicklung dient ein gründliches theoretisches Wissen, um die entsprechenden Prozesse kompetent vorbereiten, durchführen und evaluieren zu können. Vor allem Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stellen diesbezüglich gewisse Defizite bei den Regellehrpersonen fest. Zum Teil melden diese aber auch selbst in verschiedenen Bereichen Fortbildungsbedarf an.

*„Theoriewissen gehört zum kompetenten Unterrichten. Und das ist oft sehr, sehr knapp. Die Lehrpersonen haben das Gefühl: Theorie, was mache ich damit? Sie wollen das schon gar nicht angehen“ (Bea N., SHP).*

Gemessen am Wissensumfang und an der Rasanz der Entwicklung im Schulbereich ist es kaum möglich, in allen relevanten Felder über ein fundiertes theoretisches Wissen zu verfügen. Hier ist nun die Organisation Schule gefordert: Es braucht eine Vernetzung der Kompetenz verschiedener Träger von individuellen Kompetenzen, auf die im Bedarfsfall von allen am Unterricht direkt oder indirekt beteiligten Personen zugegriffen werden kann.

*„Wenn Probleme auftreten, bist du verpflichtet, dich kompetenter zu machen. Mehr Kompetenz als Einzelperson, aber auch als Team“ (Gerhard J., SHP).*

#### **Im guten integrativen Unterricht lassen sich Lehrpersonen persönlich herausfordern.**

Eine weitere wichtige Grundlage für die Entwicklung des eigenen Unterrichts ist eine Grundhaltung, die geprägt ist von einer offensiven Einstellung. Qualitativ hochstehender Unterricht kann nicht entstehen, wenn eine Lehrperson Veränderungen erst dann angeht, wenn sie von der Realität oder von vorgesetzten Stellen dazu gezwungen wird. Probleme als persönliche Herausforderungen sehen und eigene Ideen für deren Lösung entwickeln ist ein wichtiger Motor für Entwicklungsprozesse. Doch damit nicht genug. ‚Sich herausfordern lassen‘, bedeutet auch, Unterrichtsentwicklung als ständige Aufgabe zu sehen.

*„Das bedeutet auch immer dann dranzubleiben und weiterzudenken, wenn man das Gefühl hat, man habe es jetzt eigentlich gut im Griff“ (Olivia N., US).*

### **Im guten integrativen Unterricht entwickeln sich Lehrpersonen zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern.**

Es geht bereits aus den oben präsentierten Ergebnissen hervor, dass die Rolle der Lehrperson ein starkes Gewicht im Bereich der Lernbegleitung erhält.

*„Wir gehen von der Vorstellung aus, dass Lernen nicht etwas ist, das die Lehrperson sagt und die Kinder nehmen es auf, sondern die Kindergruppe untereinander verfügt bereits über ähnliche bis gleiche Lernerlebnisse, die sie holen können. Also das gängige Lernschema etwas aufbrechen“ (Luzian Z., SHP).*

Die Lehrperson als Instruktorin oder Instruktor hat auch im integrativen Unterricht einen Platz, allerdings wird dieser Part zunehmend zurückhaltender und gezielter eingesetzt. Die angestrebte Entwicklung, von der auch eine Qualitätsverbesserung für den integrativen Unterricht erwartet wird, geht in Richtung einer Zunahme des lernbegleitenden Unterrichts.

*„Für durchwegs alle Lehrpersonen an unserer Schule ist lehrergeleiteter-lernbegleitender Unterricht ein Thema. Die einen machen etwas mehr von diesem, die anderen vom anderen. Das ist für mich eine Voraussetzung für Unterricht in heterogenen Klassen. Meistens ist der lernbegleitende Unterricht eher kleiner und der lehrergeleitete ist natürlich auch das, was wir von unseren eigenen Schulerfahrungen her kennen. Der andere Anteil muss aber aufgearbeitet werden“ (Luzian Z., SHP).*

Als Schwierigkeit dieser Entwicklung werden gewisse Rahmenbedingungen gesehen, die von der Institution Schule so vorgegeben werden, allen voran die Erwartungen in Bezug auf die Selektionsfunktion: Einerseits wird die fördernde Wirkung des lernbegleitenden Unterrichts zunehmend erkannt, auf der anderen Seite wird eine ‚objektive‘ Selektion so kaum mehr möglich.

Entsprechende Ideen, wie mit dieser Diskrepanz umgegangen werden kann, gehen alle in die Richtung einer Nutzung des Interpretationsspielraums der entsprechenden Vorgaben, immer aber im Bewusstsein der grossen eigenen Verantwortung, die dabei von der Lehrperson übernommen wird.

*„Und das ist manchmal eine Spagatübung, auch für die Lehrpersonen: Zu wissen, ich muss einen Test machen und ich weiss, der Hans schreibt eine Zwei. Aber ich muss das machen, denn ich muss gegen aussen beweisen können, wer wohin kommt. Ich muss selektionieren, wir können uns gar nicht dagegen wehren, nein, wir müssen auf diese Art selektionieren“ (Luzian Z., SHP).*

*„Die Crux sind einfach die Noten, der Spagat zwischen Selektion und Förderung. Das ist sicher schwierig. Aber die eine Lehrperson (...) sie hat das schon ordentlich gut im Griff. Sie getraut sich von sich aus zu entscheiden, jetzt mache ich das so und bei diesem Knaben ist es halt anders. Dann beginnt Integration leicht zu werden“ (Bea N., SHP).*

Hier zeigt sich, wie bereits in anderen Bereichen, ein Aspekt der Professionalität der integrativ unterrichtenden Lehrpersonen: Auf der Basis des professionellen Wissens werden Entscheide gefällt und umgesetzt, die zwar zum Teil sehr grosszügig mit den

institutionellen Rahmenbedingungen umgehen, dafür aber für die Direktbetroffenen einen direkten, feststellbaren Nutzen bringen.

**Im guten integrativen Unterricht werden die Lernmöglichkeiten, die durch die Heterogenität geboten werden, genutzt.**

Guter integrativer Unterricht setzt sich intensiv mit Heterogenität auseinander. Das bedeutet einmal ganz grundsätzlich, dass Unterricht individualisierend gestaltet werden kann, ohne dass dabei die Klassenstrukturen so weit aufgelöst werden, dass sich die Kinder innerhalb des Klassenverbands isoliert vorkommen.

*„Man muss die Fähigkeit oder auch die Kompetenz haben, eine Unterrichtsvorbereitung individualisierend gestalten zu können. Das ist wie ein Werkzeug“ (Herbert H., OS).*

*„Ich sage, das ist wie ein gewisses Credo unserer Schule: Kinder werden an unserer Schule nicht separiert. Auch innerhalb der Klasse nicht“ (Luzian Z., SHP).*

Hinter qualitativ hochstehendem Unterricht steht nach Ansicht der befragten Personen eine Grundhaltung, die diese Heterogenität ganz bewusst als Chance sieht und in zunehmendem Masse zu nutzen versteht. Dies geschieht jenseits einer idealisierenden Vorstellung von gegenseitiger Befruchtung, die sich von selbst ergibt. Heterogenität nutzen ist mit sehr viel Anstrengung verbunden.

*„Mit Heterogenität muss man sich konfrontieren und das auch als Chance sehen: Es ist eine Bereicherung. Aber es ist ein ‚Sauchrampf‘. Auch das ist klar zu deklarieren. Das macht man nicht so mit Links, so ein wenig integrieren und ein wenig mit diesen unterschiedlichen Lernstilen, Lerntempi, kulturellen Hintergründen umgehen. Es ist eine grosse Herausforderung“ (Nicole T., SHP).*

Und auch hier zeigt sich ein Aspekt pädagogischer Professionalität: Die klare Überzeugung, für alle Schülerinnen und Schüler zu leisten, was in den eigenen Kräften steht. Und dadurch wird eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber Erwartungen und Forderungen von aussen erlangt. Denn letztlich kann man nur selbst, durch die professionelle Wissensbasis und die Nähe zu den einzelnen Schülerinnen und Schüler, einschätzen, wie integrativer Unterricht gestaltet werden soll, welche Massnahmen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler richtig und wichtig sind.

*„Im Unterricht merkt man nichts von integrierten Kindern und normalen Realschülern. Ich leiste für alle, was ich kann!“ (Herbert H., OS).*

Das bedingt eine sehr differenzierte Wahrnehmung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ohne in irgendwelche vorschnellen Zuschreibungen abzugleiten.

*„Ich meine, dass bei uns das Stigmatisieren aufgehört hat und das Differenzieren viel stärker geworden ist. Also man erkennt: Das ist so, das so und das so und man kann damit jetzt schon etwas besser umgehen“ (Luzian Z., SHP).*

Und auf der anderen Seite gehört eine gewisse Portion Mut dazu. Diese ist nötig, wenn durch das Neuinterpretieren bekannter Situationen, das Gehen neuer Wege oder das Anders-machen-als-die-Anderen eine besondere Qualität des integrativen Unterrichts erreicht werden soll.

*„Ich finde eine kritische aber grundsätzlich positive Haltung sehr wichtig. Den Mut haben, Schüler anders zu behandeln, also nicht alle über den gleichen Leist zu schlagen. Und das kann man den Schülern erklären“ (Charlie L., SHP).*

**Im guten integrativen Unterricht machen die Lehrpersonen regelmässige Standortbestimmungen und planen auf dieser Basis ihre weitere Entwicklung.**

Um sich in Entwicklungsprozessen nicht zu verlieren, ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen immer wieder klar werden über ihre gegenwärtige Situation. Was ist meine Aufgabe? Wie will ich etwas angehen? Was habe ich so, wie ich es will? Wo besteht noch Veränderungsbedarf?

*„Für mich hat Unterricht ganz viel mit Rollenklärung zu tun. (...) Ich merke, das ist für mich das A und O, dass ich als Lehrperson weiss, was für eine Rolle ich hier drin habe“ (Nora B., US).*

Dieser Anspruch besteht auch hinsichtlich des konkreten Unterrichtsalltags. Eine gute Qualität im Unterricht kann nur erreicht werden, wenn man selbst nicht zum Spielball des Unterrichtsgeschehens wird. Das heisst, wenn man sich bewusst wird, was im Unterricht warum wie läuft.

*„Wenn es gut läuft, muss man die Situationen einordnen können: Das und das läuft gut, aus dem und dem Grund. Ich bin auf dem richtigen Weg. Wenn es nicht gut läuft, dann nicht das Gefühl haben, es geht einen falschen Weg, sondern überlegen, was kann ich an Positivem mitnehmen“ (Daniel J., US).*

Durch dieses bewusste Betrachten von Unterricht bleibt eine Lehrperson handlungsfähig. Sie merkt frühzeitig, wenn sich Unterricht in eine Richtung entwickelt, die nicht gewollt ist. Je mehr Entscheidungsspielraum und Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgegeben wird, desto elaborierter müssen die Kontrollstrategien der Lehrperson sein. Denn: Öffnung des Unterrichts bedeutet nicht, sämtliche Tore und Schleusen zu öffnen und alles zuzulassen. Auch offener Unterricht verfügt über eine Struktur, die bewusst ausgewählte, lohnende Prozesse begünstigt und andere hemmt.

*„Und wenn wir mittendrin feststellen, dass es so nicht geht, dann probieren wir etwas Neues. Dazu muss man manchmal auch den Mut haben, es anders zu machen“ (Lisbeth B., MS1).*

Auf der institutionellen Ebene ist es wichtig, dass die persönliche (Unterrichts-) Entwicklung ein Thema ist. Es muss ein grundsätzliches Interesse an den Entwicklungsprozessen bestehen, um im Bedarfsfall unterstützend zu wirken.

*„Ich mache Mitarbeitergespräche und da ist ein wichtiges Thema: Wo stehe ich in der persönlichen Entwicklung bezüglich Unterricht“ (Luzian Z., SHP).*

Mit diesem Punkt wird die personale Kompetenz der Lehrperson zu einem bestimmenden Qualitätsaspekt des Unterrichts gemacht. Qualitativ hochstehender Unterricht entwickelt sich dort, wo Lehrpersonen sehr gut Bescheid wissen über die eigenen Stärken und Schwächen einerseits und über Unterricht andererseits – und wo es gelingt, diese beiden Bereiche so zusammenzubringen, dass sie sich gegenseitig

entsprechen. Die Arbeit an der eigenen personalen Kompetenz der Lehrperson wird als wichtiger Auftrag für die Berufspraxis verstanden.

*„In der Ausbildung merkt man das nicht unbedingt, wo die Dinge sind, bei denen man ein gewisses Manko hat oder wo auch die eigenen Stärken sind. Es braucht die Bereitschaft, das, was hier läuft, auf sich wirken zu lassen und dann Schlüsse daraus zu ziehen“ (Daniel J., US).*

Es lässt sich abschliessend festhalten, dass die Reflexionsfähigkeit einen wichtigen Teil der Professionalität der Lehrperson ausmacht. Wissen, wo man selbst steht, sich vom Alltagsgeschäft nicht gefangen nehmen lassen und Situationen einordnen können, bilden die Voraussetzung für kompetente Entscheide.

*„Als Lehrer muss ich ständig reflektieren können!“ (Gerhard J., SHP).*

### **Im guten integrativen Unterricht werden Prioritäten gesetzt.**

Anknüpfend an den eben geschilderten Bereich geht es hier darum, dass Lehrpersonen für sich selbst festlegen, welche Prioritäten sie in ihrem Handeln setzen. Diese Frage stellt sich bspw. wenn es darum geht, den Stoff für den eigenen Unterricht auszuwählen. Es gibt die Variante, dass sich Lehrpersonen sehr stark einem allgemeinen Bildungsgedanken verpflichtet fühlen. Die (Ergebnis-) Qualität von Unterricht besteht darin, junge Menschen aus der Schule zu entlassen, die über ein möglichst breites Kompetenzspektrum verfügen, ohne dass damit bereits determiniert ist, wie diese Kompetenzen umgesetzt werden.

*„Ich möchte elementare Bildung machen. Das ist mein prioritäres Ziel“ (Reto D., OS).*

Andere orientieren ihre Unterrichtsinhalte stärker an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen. Gerade für die integrierten Kinder und Jugendlichen wird es als wichtig erachtet, sie möglichst gezielt auf eine künftige Position in Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten. Dies setzt voraus, dass sich die Lehrpersonen eine sehr genaue Vorstellung machen, welche Anforderungen für künftige Arbeitnehmende und Mitglieder der Gesellschaft relevant sein werden.

Auch wenn sich diese beiden Ausrichtungen in der Praxis kaum sehr stark voneinander unterscheiden werden, ist das Denkmuster dahinter doch sehr verschieden.

*„Ich bin überzeugt, dass wir die Kinder sehr gut auf ein Leben in der Gesellschaft und der Wirtschaft vorbereiten. Ich meine, wir sind auf einem guten Weg mit unserem Unterricht“ (Bianca L., MS1).*

Und so, wie sich die einzelnen Lehrpersonen über ihre Ziele klar werden müssen, so gilt es auch für eine Schule als Ganzes immer wieder zu klären, welche Werte im Unterricht verfolgt werden. Es wird als besondere Qualität erachtet, wenn Unterricht über die verschiedenen Stufen hinweg, die eine Schülerin oder ein Schüler in der Regel bei verschiedenen Lehrpersonen durchläuft, eine gewisse Stringenz aufweist, wenn die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Werte in der Schule wichtig sind und sich verlässlich an diesen orientieren können.

*„An jeder Schule muss sich die Frage immer wieder stellen: Welche Wertemehrheit haben wir, was leben wir in der Schule für einen Wert“ (Luzian Z., SHP).*

Prioritäten zu setzen, verlangt von den Lehrpersonen Entscheidungsfreude. Einerseits muss von den Lehrpersonen immer wieder entschieden werden, wo die eigenen Grenzen liegen: Was kann oder will ich? Und was kann oder will ich nicht oder liegt nicht mehr in meinen Kompetenzen? Damit verbunden ist ein gewisser Abgrenzungsprozess, bspw. gegenüber einem Rollenbild, das verlangt, dass die Lehrperson alles könne und wisse!

Andererseits gilt es auch Entscheide im Sinn von Gewichtigungen zu fällen. Die Frage nach der Dringlichkeit.

*„Also guter Unterricht setzt sich immer wieder klar mit den eigenen Grenzen auseinander. Wo grenzen wir uns ab, was können wir überhaupt anbieten“ (Gerhard J., SHP).*

*„Dann sage ich: Jetzt ist das wichtig und das andere kommt dann!“ (Daniel J., US).*

Prioritäten setzen im Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtsentwicklung heisst bspw., sich jeweils über einen gewissen Zeitraum einen bestimmten Bereich vorzunehmen, dem man seine Aufmerksamkeit und einen Teil seiner Ressourcen widmen möchte, der über das übliche Mass hinaus geht.

*„Ich nehme mir pro Jahr ein Bereich vor, den ich ganz intensiv pflege und sehr individualisierend unterrichte“ (Reto D., OS).*

### **Im guten integrativen Unterricht wird Offenheit auch gegen aussen gelebt.**

Ein weiterer Entwicklungsbereich, den die Lehrpersonen für wichtig erachten, habe ich mit ‚Offenheit gegen aussen‘ überschrieben.

Hier geht es darum, den eigenen Unterricht anderen Personen zu öffnen. Das beginnt ganz konkret einmal mit dem Öffnen des eigen Schulzimmers, was für viele Lehrpersonen Überwindung kostet.

In der Regel bedingen die Konzeptvorgaben zur Integration, dass eng mit einer Schulischen Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen zusammengearbeitet. Durchgängig wird von den Regelklassenlehrpersonen betont, dass zwischen ihnen und den jeweiligen Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen ein sehr gutes Verhältnis bestehen würde, was alles sehr viel einfacher mache.

*„Die Schulische Heilpädagogin und ich verstehen uns auch privat sehr gut. Das ist auch wichtig, damit es gut funktioniert. Lehrer sind diesbezüglich etwas speziell: Wenn jemand anders im Schulzimmer ist – das haben nicht alle so gern“ (Lisbeth B., MS1).*

Die Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen nimmt gewissermassen eine Schlüsselposition im integrativen Unterricht ein.

Die Betreuung durch eine Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen birgt immer die Gefahr einer Separierung oder gar Stigmatisierung der entsprechenden Schülerinnen und Schüler. Diese Gefahr ist den Lehrpersonen durchaus bewusst. So wird sehr viel Wert darauf gelegt, dieser Gefahr entgegenzuwirken. Primär geschieht dies dadurch, dass die Betreuung in der Regel innerhalb des Klassenzimmers stattfindet und die integrierten Kinder so wenig wie möglich in Nebenräumen mit der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen arbeiten.

Als Weiterentwicklung wird sogenanntes Teamteaching praktiziert. Das bedeutet, dass die Regelklassenlehrperson und die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge zusammen und in gleicher Funktion im Unterricht anwesend sind. Beide betreuen alle Schülerinnen und Schüler. Eine besondere Aufmerksamkeit der Heilpädagogin oder des Heilpädagogen den integrierten Kindern gegenüber ergibt sich meistens, ist aber in der Regel nicht a priori so festgelegt.

*„Ich zum Beispiel habe meiner Heilpädagogin gesagt: Für mich heisst das, du bist im Schulzimmer präsent, wir machen das im Teamteaching. Und das heisst nicht, du schaust nur für die Schwachen und ich für die Anderen, sondern wir sind da und der Schüler, die Schülerin holt dort das ab, was sie will. Es gibt keine Situationen, in denen irgendwie separiert wird. Ganz grundsätzlich nicht!“ (Carlo K., OS).*

*„Bei uns sind zwei Lehrpersonen im Schulzimmer, genauer der Schulische Heilpädagoge und die Klassenlehrperson, und es ist niemand für jemand speziell zuständig. Alle sind für alle Ansprechpartner“ (Luzian Z., SHP).*

Das Teamteaching ist oft das Produkt einer Entwicklung, die als Prozess von a) (separiertem) Einzel- oder Kleinstgruppenunterricht, über b) Unterstützung im Schulzimmer bis c) zur Kooperation der Lehrpersonen in gleichen Funktionen beschrieben wird. Die betreffenden Lehrpersonen attestieren den jeweiligen Entwicklungsstufen eine zunehmende Qualitätssteigerung.

Der besondere Gewinn dieser kooperativen Unterrichtsform ergibt sich aus der Tatsache, dass zwei Lehrpersonen in den gleichen Unterrichtssituationen anwesend sind und je aus ihrem eigenen Blickwinkel wahrnehmen. Durch den Austausch dieser Beobachtungen machen sich die Lehrpersonen gegenseitig kompetent, was zur persönlichen Entwicklung beiträgt.

*„Und für mich profitiere ich sehr. Rein durch den Umstand, dass vier Augen hier drin beobachten“ (Lisbeth B., MS1).*

Ein weiterer Qualitätsaspekt dieser Zusammenarbeit könnte mit ‚Innovationsbereitschaft‘ überschrieben werden. Nicht nur, dass von zwei Lehrpersonen mehr Initiative für Neuerungen ausgehen kann. Zu zweit können Innovationsprozesse auch kompetenter umgesetzt werden, weil sie von zwei verschiedenen Personen beobachtet und kontrolliert werden. Die Gefahr, dass eine beabsichtigte Verbesserung einer bestimmten Situation Schiffbruch erleidet und allenfalls unter dem Strich sogar zu einer Verschlechterung führt, wird dadurch erheblich kleiner.

*„Jetzt geht es in Richtung gegenseitiger Ressourcennutzung zwischen Klassenlehrperson und Heilpädagoge. Zusammen Dinge neu entwickeln braucht manchmal Mut (...) und dann ist es gut, wenn man zu zweit ist. Und dann kann man sagen: Ja, ich weiss auch nicht genau... Aber komm, das probieren wir jetzt, das ziehen wir eine Zeit lang durch und dann können wir wieder schauen. Und da ist die Chance grösser, dass man es macht. In diesem Sinn ist es ein Qualitätsaspekt“ (Luzian Z., SHP).*

Ganz generell gilt, dass die Regelklassenlehrpersonen die Unterstützung durch die Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen als persönliche Entlastung wahrnehmen – nicht nur in Bezug auf den Unterricht mit integrierten Kindern, sondern auch bezogen auf die Bewältigung der Komplexität, die Unterricht ganz allgemein mitbringt.

*„Das Schönste an der Sache ist, man trägt zu zweit die Verantwortung, die schwierigen Sachen können wir miteinander besprechen und Lösungen suchen“ (Stefanie L., MS2).*

Ein weiterer Schritt der Öffnung wird auf der Ebene des Schulhauses oder der eigenen Schule gemacht. Es wird als besondere Qualität angesehen, einander Einblick in den eigenen Unterricht und damit eine Grundlage für Meinungsaustausch und allenfalls gar Zusammenarbeit zu geben.

*„Wir haben einen Leitsatz, der heisst: ‚Wir öffnen unsere Schule‘ und das ist auch schulinfern gemeint“ (Luzian Z., SHP).*

Für sehr wichtig wird die Elternarbeit erachtet. Mit Transparenz und Offenheit sollen sie ermuntert werden, sich am Unterricht zu beteiligen. Wie weit diese Beteiligung allerdings gehen soll, von (zustimmender) zur Kenntnisnahme bis zur teilzeitlichen aktiven Übernahme einer gewissen Rolle innerhalb des Unterrichts, da bestehen in den Meinungen der befragten Lehrpersonen sehr grosse Unterschiede.

Unbestritten ist aber die Erwartung, dass durch den Einbezug der Eltern Konflikte auf verschiedenen Ebenen frühzeitig angegangen und aus der Welt geschafft werden können.

*„Auch die Eltern wissen, dass sie sich mit uns in Verbindung setzen können. Dass die Angelegenheiten, die in die Schule gehören, auch in der Schule bleiben. Das ist zum Teil auch ein wenig Erziehungsarbeit bei den Eltern“ (Bianca L., MS1).*

### **Im guten integrativen Unterricht entwickeln Lehrpersonen einen persönlichen Lehrstil, der den eigenen Stärken entspricht.**

Es hat sich bereits verschiedentlich angedeutet: Qualität des integrativen Unterrichts wird als Produkt der Passung von Lehrerpersönlichkeit und Unterricht gesehen. In diesem Sinn ist eine wichtige Aufgabe für Lehrpersonen, einen eigenen Unterrichtsstil zu entwickeln. Dabei ist mit ‚eigenem‘ Unterrichtsstil nicht so sehr gemeint, dass sich dieser von dem anderer Lehrpersonen möglichst stark unterscheiden muss, sondern, dass die Lehrperson damit überzeugend wirkt.

*„Es müssen nicht alle, ich sage jetzt, ein halbstündiges Referat halten können. Aber er muss eine halbe Stunde etwas präsentieren können, von dem irgend jemand irgend etwas profitiert. Und wenn einer halt stark ist mit Dias, dann soll er Dias bringen und wenn einer stark ist mit, was weiss ich, mit Moltonwandbilder, dann soll er das bringen und wenn einer verrückt ist nach Folien oder nach PC oder nach PowerPoint-Präsentationen, dann soll er das bringen. Entscheidend ist, dass es überzeugend wirkt und dass es... ja, dass es ein Teil von ihm ist, er überzeugt von dem ist, was er macht“ (Carlo K., OS).*

Hier spielt die Erfahrung eine wichtige Rolle: Lehrpersonen wissen mit der Zeit, was (bei ihnen) funktioniert oder eben nicht. Zudem gehen, aufgrund des Übungseffekts, verschiedene Tätigkeiten sehr leicht von der Hand, die Lehrperson wirkt sicher und souverän.

Dieser Prozess darf man aber aus der Sicht der befragten Lehrpersonen nicht als passives *Erfahrener-werden* sehen, sondern hängt sehr stark mit einer aktiven, forschenden Grundhaltung zusammen und ist darum auch nicht an der Anzahl Dienstjahren zu messen.

*„Die Dinge auszuloten ist das Tollste! Ich habe zum Beispiel auch Wochenplan ausprobiert. Das hat nicht funktioniert – und zwar wegen mir. Das schaffe ich nicht, eine Woche so zu planen. Das ist etwas, das ich so erkennen musste. Da ist eine Grenze, die mir gesetzt ist. Und die Schüler haben auch gesagt: Sie, die Primarlehrerin hat Wochenplan gemacht. Warum machen Sie das nicht? Da musste ich ihnen halt sagen, das ist etwas, das ich nicht kann. Das klappt bei mir nicht. Du hättest nachher Stress wegen mir“ (Carlo K., OS).*

Bei solchen Prozessen gehört es dazu, Fehler machen zu dürfen. Was oben zur Fehlerkultur direkt auf den Unterricht bezogen ausgeführt wurde, gilt jetzt auch für die Entwicklung der Lehrpersonen. Oder anders gesagt: Wem es gelingt, im Unterricht eine Atmosphäre zu schaffen, in der Fehler als Lernmöglichkeiten gesehen werden, die oder der wird die gleiche Fehlertoleranz auch von den eigenen Schülerinnen und Schülern erfahren. So können unterschiedliche Unterrichtsstile nebeneinander ent- und bestehen. Und das ist kein Widerspruch zur oben postulierten Stringenz, die stufenübergreifend angestrebt werden soll.

*„Man muss sich als Lehrperson das Recht geben, Fehler machen zu dürfen und dann schauen, wie man diese verhindern kann“ (Bettina F., US).*

*„Wenn ich es auf die Kinder beziehe und sage, akzeptiere die Verschiedenheit, dann muss ich das auch auf den Lehrkörper beziehen: Akzeptiere die Verschiedenheit“ (Nicole T., SHP).*

Einen eigenen Unterrichtsstil entwickeln setzt, und hier begegnen wir ihr wieder, eine gewisse Unabhängigkeit der Lehrpersonen voraus. Wer in (zu) vielen verwaltungstechnischen Zwängen oder in Erwartungshaltungen gefangen ist, wird immer nur am Reagieren sein. Entwicklung im Sinn eines Agierens wird so kaum möglich.

*„Ich mache auch sehr oft, was ich will, ob es dem weiteren Umfeld passt oder nicht“ (Herbert H., OS).*

**Im guten integrativen Unterricht sind die Lehrpersonen ständig bestrebt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Rahmenbedingungen zu optimieren.**

Die Qualität des integrativen Unterrichts hängt auch davon ab, wie mit Rahmenbedingungen umgegangen werden kann. Dieser Aspekt hat durchaus zwei Seiten. Einerseits geht es darum, gewisse Rahmenbedingungen zu akzeptieren und das Beste aus den verfügbaren Möglichkeiten zu machen.

Auf der anderen Seite muss sich eine Lehrperson auch für Verbesserungen der Rahmenbedingungen einsetzen.

Mit den Rahmenbedingungen werden Lehrpersonen im ganz konkreten Alltag konfrontiert, bspw. was die infrastrukturelle Situation angeht. Oft sind diese eigenen Rahmenbedingungen relativ stabil.

*„Den Raum. Ich möchte einen Raum haben, den ich flexibler gestalten könnte“ (Hanna Z., MS2).*

Andere Bedingungen sind demgegenüber immer wieder anders. Diesbezüglich sind die Eltern erwähnt, die verschiedentlich als besonders herausfordernd beschrieben werden<sup>105</sup>. Oder dann auch Kinder mit wirklich schwerwiegenden Problemen.

*„Also wenn ich jetzt meine drei schlimmsten Dinge der Schule aufzählen müsste, dann würde ich sagen, wären das erste schwierige Eltern, da gibt es alle Schattierungen, das zweite sind Schüler mit schweren Rucksäcken, persönlich schwierigen Problemen und das dritte sind unpädagogische Stundenpläne – die einzige Sache, auf die ich nicht wirklich Einfluss nehmen kann. Auf die anderen kann ich relativ viel Einfluss nehmen, denke ich. Es ist also der kleinste Teil, bei dem ich mich machtlos fühle“ (Carlo K., OS).*

Abschliessend kann in diesem Zusammenhang von einer ‚engagierten Gelassenheit‘ gesprochen werden: Akzeptieren können, dass nicht alles möglich ist und dass es nicht an einem selbst liegt, wenn im und mit Unterricht nicht alles erreicht werden kann, was man sich wünscht. Auf der anderen Seite aber sich jeden Tag so einsetzen, als könnte man im und mit Unterricht alles erreichen, was man sich wünscht.

*„Ich habe gemerkt, dass im Schulbetrieb das Zusammenleben mit guten und weniger guten Momenten einfach dazugehört“ (Daniel J., US).*

### **7.1.5 Reflektierte Zusammenfassung**

Währenddem ich mich oben um eine klare und umfassende Darstellung der Qualitätsaspekte bemüht habe, wie sie von den befragten Lehrpersonen dargestellt wurden, werde ich in einer reflektierten Zusammenfassung etwas weiter gehen und die wichtigsten Punkte zu den vier genannten Bereichen nicht nur zusammenfassend darstellen, sondern auch auf einem theoretischen Hintergrund kommentieren. Das gibt mir die Möglichkeit, eine gewisse Gewichtung der einzelnen Aspekte vorzunehmen, das heisst, ich kann Punkte, bei denen ich im Interviewprozess merkte, dass sie für die befragten Lehrpersonen ganz besonders bedeutungsvoll sind, entsprechend hervorheben.

Bezogen auf den Forschungsprozess weise ich darauf hin, dass es sich hier bereits um einen ersten Schritt der Interpretation der Ergebnisse handelt, der sich allerdings noch sehr stark an den Auswertungsergebnissen orientiert.

Es lässt sich festhalten, dass neben der Ergebnisqualität, die der integrative Unterricht erreicht, sehr viel Bedeutung der Prozessqualität (vgl. Speck 1996) beigemessen wird. Integrativer Unterricht kann eine beachtliche Lebensspanne eines integrierten Schulkinds umfassen. Lediglich die Qualität am Ende der integrativen Beschulung festzustellen, würde zu kurz greifen. Es scheint für die befragten Lehrpersonen ganz zentral zu sein, dass der Prozess selbst eine hohe Qualität erreicht.

Daraus lässt sich eine wichtige Aussage ableiten: Da es kaum möglich sein dürfte, eine verbindliche Ergebnisqualität für sämtliche Schülerinnen und Schüler festzulegen, müssen die Anstrengungen im Unterricht in die Richtung gehen, den Prozess so zu optimieren, dass die erreichten Resultate *dem individuell möglichen Optimum*

---

<sup>105</sup> Wobei hier relativiert werden muss. Allgemein wird festgestellt, dass die Eltern der integrierten Kinder im Umgang sehr angenehm seien, was in der Regel mit der Integrationssituation erklärt wird: Diese Eltern seien letztlich ganz einfach dankbar, dass der (Noten-) Druck von ihren Kindern genommen sei und zwar ohne dass diese eine Kleinklasse besuchen müssten.

entsprechen. Integrativer Unterricht erreicht dieser Ansicht nach seine Qualität also durch optimierte Verfahren der Stoffvermittlung, Unterstützung, Förderung etc. und nicht als Outputergebnis eines bestimmten Produktionsprozesses.

In diesem Sinn werden nachfolgend die wichtigsten Punkte, die für die Qualität massgebend sind, zusammengefasst und kommentiert.

### **Klassenführung**

Ein ganz wesentliches Merkmal von Unterricht ist, dass er in einem sozialen Rahmen stattfindet. Neben einem ökonomischen Aspekt werden damit auch Ziele im Bereich des sozialen und personalen Lernens angestrebt.

Für die Lehrkräfte im integrativen Unterricht ist es wichtig, durch das Miteinander einer Klasse ein Gegengewicht zu individualisierenden Massnahmen setzen zu können. Neben der Botschaft ‚Du bist anders als alle anderen!‘ soll durch die bewusste Pflege einer Klassenkultur dem Kind auch vermittelt werden ‚Du gehörst dazu!‘.

Für den Qualitätsaspekt ‚eine Klasse führen können‘ ist es entscheidend, wie gut es der Lehrperson mit ihren Schülerinnen und Schülern gelingt, aus einem Verbund von Individuen eine Gemeinschaft entstehen zu lassen. Eine solche kann entstehen, wenn sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig, aber auch von der Lehrperson angenommen und akzeptiert fühlen, ohne dabei die eigene Identität aufgeben zu müssen. „Gemeinsamkeit (...) als Erfahrung im Kontakt von Verschiedenen“ (Köbberling & Schley 2000, 174).

Bezogen auf den Unterricht lässt sich feststellen dass die Schwierigkeit dabei ist, Wettbewerb und Kooperation in ein Balanceverhältnis zu bringen. Wettbewerb wird dabei legitimiert mit Wahrnehmungen aus Wirtschaft und Gesellschaft. Es wird festgestellt, dass Konkurrenz, aushalten können von Niederlagen, besser sein wollen als andere und weitere Aspekte wichtige, wenn nicht gar lebenswichtige Kompetenzen in der heutigen Zeit sind. Und gerade für Kinder und Jugendliche, die im Vergleich mit anderen a priori schlechtere Möglichkeiten aufweisen würden, wird es als wichtig erachtet, dass sie bereits in der Schule auf solche Wettbewerbssituationen vorbereitet werden.

Auf der anderen Seite wird anerkannt, dass gewisse Potentiale erst durch Kooperation und Solidarität ausgeschöpft werden können. Durch die Zusammenarbeit verschiedenster Individuen mit je eigenen Kompetenzen entsteht mehr als die Summe der Einzelteile – vorausgesetzt, die einzelnen Personen verfügen auch über die nötigen Fertigkeiten für eine gelingende Zusammenarbeit. Und diese Fertigkeiten, das die Überzeugung, müssen bereits in der Schule vermittelt und eingeübt werden.

Weiter wird von den Lehrpersonen die Feststellung gemacht, dass kooperative Arbeitsstrukturen zu grösserer Zufriedenheit und höherer gegenseitiger Akzeptanz führen. Diese Feststellung wird durch Untersuchungen gestützt, in denen auch festgestellt wurde, dass kooperative Arbeitsformen zudem zu verbesserten Einzelleistungen führen (vgl. Zielinski 1996).

Wie gut dieser Balanceakt zwischen Wettbewerb und Kooperation gelingt, scheint sich gemäss den Aussagen darin zu entscheiden, wie gut es gelingt, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu steuern. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, so miteinander umzugehen, dass tragfähige Beziehungen entstehen, bzw. erhalten bleiben. Auf diesem Hintergrund werden denn auch Verhaltensauffälligkeiten als grösste Schwierigkeit des integrativen Unterrichts bewertet.

Insgesamt wird die Bedeutung dieses Bereichs sehr hoch eingeschätzt. Es gehört zum Rollenverständnis der befragten Lehrpersonen, gerade Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Ausgangslagen, Begabungen und Lernmöglichkeiten in diesem Bereich, und dabei sprechen wir schwergewichtig von den sozialen Kompetenzen, zu unterstützen und zu fördern.

Qualitativ hochstehender integrativer Unterricht erreicht bei den Schülerinnen und Schülern einen hohen sozialen Zusammenhalt. Dieser bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in kooperativen und konkurrierenden Arbeitsformen.

### **Stoffaufbereitung**

Auch wenn der Aspekt der (Sach-) Wissensvermittlung bei den befragten Lehrpersonen vielleicht nicht ganz so dominant ist, wie er in neueren Diskussionen zum ‚Kerngeschäft Unterricht‘ von Lehrpersonen dargestellt wird, so ist es den Lehrerinnen und Lehrern doch sehr wichtig, hier eine hohe Qualität zu erreichen. Die Kinder und Jugendlichen sollen Sachkompetenzen entwickeln, die den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen.

In Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Schulen, die in der Förderung von Fachleistungen sehr gute Ergebnisse erzielen, bei ihren Schülerinnen und Schülern auch überdurchschnittliche Erfolge in nicht-sachbezogenen Bereichen erzielen (vgl. Good & Brophy 1986; Creemers & Scheerens 1994).

In Bezug auf die Qualität wird es von den Lehrpersonen als zentral erachtet, wie gut es gelingt, über den gleichen Stoff bei den Schülerinnen und Schülern ein möglichst breites Spektrum an individuellen Möglichkeiten anzusprechen. Das bedingt, dass zieldifferentes Lernen als wichtiges didaktisches Prinzip der Integration akzeptiert wird. Schülerinnen und Schüler in ihrem aktuellen Wissensstand abzuholen, soll aber immer auch bedeuten, gewissermassen unbeschränktes Lernen zu ermöglichen. Eine Forderung, die Roth (1970, 67) schon Ende der 60er Jahre formulierte:

*„Wir sind auf keinen Fall berechtigt, für jemanden die Abstraktionsebene festzulegen, auf der allein er denken darf (...) oder die Lernziele festzulegen, die er höchstens erreichen darf, oder die Methoden des Lernens und Denkens, für die allein er aufgeschlossen werden darf. Lernen ist ein langer Prozess, der nicht abschliessbar ist, nicht abgeschlossen werden darf.“*

Für den Unterricht bedeutet das, dass Stoffaufbereitung nicht als Beschneidung der Inhalte verstanden werden darf. Oder wie von Hentig sich ausdrückt:

*„Die weniger Begabten (...) müssen auf solche [anspruchsvollere, bildende; Anm. kj.] Gegenstände verzichten. Sie bekommen etwas, was man schulische Grundversorgung zu nennen geneigt ist – viele notwendige und nützliche Fertigkeiten und Kenntnisse, an denen sich, schon weil sie sich im Leben gut verwenden lassen, ‚Bildung‘ nicht ereignen muss und die man guten Gewissens allen zumutet“ (von Hentig 1999, 60).*

Inhalte sollen also durchaus anspruchsvoll sein. Hier stellt sich mehr die Frage nach der richtigen Methode der Vermittlung. ‚Stoff aufbereiten‘ wird so gesehen nicht zu einem Reduktionsprozess, sondern zu einem Vorstrukturieren der Komplexität. Im Gegensatz

zur Reduktion<sup>106</sup> ermöglicht diese Zugangsweise ein Lernen in Zusammenhängen, das, nicht nur aber ganz besonders, für Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen wichtig ist (vgl. Dicke & Maikowski 1998).

Eine weitere zentrale Fragestellung wirft die Auseinandersetzung darüber auf, ob sich integrativer Unterricht zwingend an einem gemeinsamen Thema entfalten muss. Diesbezüglich lässt sich in den Ergebnissen der Untersuchung bei den Lehrpersonen klar die Haltung erkennen, die auch von Müller (1988, 39) vertreten wird, nämlich „dass schulische Integration noch keineswegs einfach als gescheitert gewertet werden darf, wenn gemeinsame Aktivitäten an gleichen Lerninhalten nur selten oder gar nicht verwirklicht werden können“<sup>107</sup>.

Im Bezug auf die Umsetzung dieses Qualitätsaspekts nimmt die Einschätzung des Schwierigkeitsgrads eine besonders wichtige Stellung ein. Lernen ist dann wirkungsvoll, wenn eine „dosierte Diskrepanz“ (Treiber & Weinert, 173) erreicht werden kann: Ein Schwierigkeitsgrad, der den sachstrukturellen Entwicklungsstand eines Kindes in dem Mass übersteigt, dass es einen neuen Lerngegenstand mit Anstrengung oder (geringer) Unterstützung adaptieren kann (vgl. Heckhausen 1969; Wygotski 1977; Herzog 1991).

Im Kontext um das Lernen integrierter Kinder und Jugendlicher weisen die befragten Lehrerinnen und Lehrer auf die Wichtigkeit hin, dass die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Sinnbezug zum Thema herstellen können. Für die Stoffauswahl und –aufbereitung bedeutet das, dass neben den Anforderungen des Lehrplans auch die Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden müssen. „Geht man bei der (am besten mit den Schülern gemeinsamen) Planung und Vorbereitung des Unterrichts auf diese Interessen ein, so wird damit auch Klafkis Forderung an die didaktische Analyse, nämlich jederzeit die Gegenwartsbedeutung eines Unterrichtsinhaltes für die Schüler zu berücksichtigen, unmittelbar erfüllt“ (Krawitz 2000, 106).

Qualitativ hochstehender integrativer Unterricht wird erreicht, wenn der Lernstoff so ausgewählt und aufbereitet wird, dass er die Schülerinnen und Schüler in ihrer Interessenlage anspricht und dass die Bearbeitung auf verschiedensten Niveaustufen einsetzen kann.

### **Individuelle Förderung**

Letztlich entscheidet sich auch integrativer Unterricht darin, welche Entwicklung die einzelnen Schülerinnen und Schüler machen oder anders gesagt: Entscheidend ist, was gelernt und nicht was gelehrt wird. Entsprechend werden die zur Stoffaufbereitung gemachten Ausführungen erst durch die Überlegungen zur Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler vervollständigt.

In diesem Zusammenhang bestimmt der Grad der individuellen Steuerung ganz wesentlich die Qualität des integrativen Unterrichts.

<sup>106</sup> „Die Reduktion wurde u.a. damit begründet, dass der Lebensrahmen eines Hilfsschülers dem eines Hilfsarbeiters entspräche und dass die Lernziele sich daher an dem Wissen und Können dieses Personenkreises zu orientieren habe“ (Graumann 2002, 91).

<sup>107</sup> Müller (ebd.) kommt zum Schluss, dass viel wesentlicher als die Arbeit am gleichen Gegenstand, ein ausgewogenes Verhältnis von individuellen und gemeinsamen Arbeitsphasen sei.

*„Durch die jeweilige, auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmte Variation von Lerninhalten, Lernzielen, Lernmethoden, Lernmedien, Lernmaterialien, Lernhilfen und Lernzeiten wird den Lernenden ermöglicht, nach Massgabe ihrer individuell spezifischen Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen zu lernen“ (Krawitz 2000, 105).*

Das beinhaltet eine Abkehr von der Vorstellung eines imaginären Durchschnittsschülers, auf den der Unterricht ausgerichtet wird, der aber „nie und nirgends existiert“ (Buchholz 1939, 159). Kinder und Jugendliche sind als Individuen wahrzunehmen. Förderung kann nur in Auseinandersetzung mit den je eigenen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Lernenden geschehen und in gezielter Unterstützung eine Entsprechung finden. Wobei vor allzu grossem Eifer gewarnt werden muss, wie auch Piaget (1991) immer wieder betonte, dass „ein Kind jedes Mal, wenn man ihm verfrüht etwas beibringt, das es auch selbst hätte entdecken können, daran gehindert wird, es eigenständig zu finden und infolgedessen vollständig zu verstehen.“

Was das, gerade bezogen auf den integrativen Unterricht, bedeutet, zeigt eine Studie, die in der Westschweiz und im Tessin durchgeführt wurde: Es konnte nachgewiesen werden, dass sich mit den Schwierigkeiten, die beim Lösen von Aufgaben auftauchten auch das Unterstützungsengagement der Lehrpersonen erhöhte. Daraus entstand die Situation, dass diese Schülerinnen und Schüler sehr direkt zum Ergebnis geführt wurden und ihnen jede Möglichkeit für autonome, selbstverantwortliche Lernprozesse genommen wurde. „Dies hat zum Teil damit zu tun, dass Lehrkräfte die Nützlichkeit ihres Tuns unter Beweis stellen wollen oder müssen“ (Rosenberg 2001b, 14).

Lehrpersonen werden also auch hier wieder durch einen Balanceakt herausgefordert. Es gilt das richtige Verhältnis zwischen Zurückhaltung und Unterstützung zu finden, wobei dies immer eine Suchbewegung sein muss.

Kontroverse Ansichten ergeben sich hinsichtlich der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei der Frage nach der Kameradenhilfe. Währenddem einige Lehrkräfte die Unterstützung ganz bewusst einsetzen und davon überzeugt sind, dass gerade durch diese Art der Nutzung von Heterogenität in der Klasse etwas für die Qualität der Integration getan werde, legen andere Lehrerinnen und Lehrer Wert darauf, dass ‚wissende Mitschülerinnen und Mitschüler‘ nicht als ‚Hilfslehrpersonen missbraucht‘ werden. Gestützt auf Untersuchungen kann man festhalten, dass die gegenseitige Hilfe der Kinder und Jugendlichen positiv beurteilt wird. Es ist durchaus so, dass auch Kinder, die Hilfe anbieten, dabei einen persönlichen Lerngewinn realisieren (vgl. Krawitz 2000).

Ein Aspekt, der von den befragten Lehrpersonen wenig thematisiert wurde aber in vielen Gesprächen latent zum Vorschein gekommen ist, ist der Anspruch, dass das vermittelte Wissen von den Schülerinnen und Schülern so gelernt werden soll, dass es ihnen nachhaltig zur Verfügung steht. Stark schien dieser Aspekt im Zusammenhang mit dem Vergessen auf, offensichtlich eine der eigentlichen ‚Problemzonen‘ des integrativen Unterrichts, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung.

Krawitz (2000, 108f.) ortet diesbezüglich die Schwierigkeit in einem „Lernen ‚auf Vorrat‘, wie es in einem fächergegliederten traditionellen Unterricht oft vorkommt“. Er stellt fest, dass diese Art von Wissen schnell wieder vergessen wird und die Kinder und Jugendlichen oft nicht in der Lage wären, selbständig Anwendungsmöglichkeiten auf andere als die im Unterricht behandelten zu finden. Er plädiert dafür, (insbesondere, aber nicht nur) behinderte, benachteiligte und im Lernen beeinträchtigte Kinder in konkreten Sinnbezügen lernen zu lassen. Als Beispiele nennt er die Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die nachhaltiger gelernt würden, wenn sie in konkrete,

sinnvolle Anlässe eingebunden vermittelt würden. „Ein induktives Lernen, das bei einem konkreten Beispiel ansetzt und von diesem aus auf das darin enthaltene Prinzip und den Begriff zurückgreift, ist daher dem deduktiven Ableiten und Anwenden allgemeiner Gesetzmässigkeiten und Regeln vorzuziehen“ (a.a.O.).

Qualitativ hochstehender integrativer Unterricht wird erreicht, wenn Schülerinnen und Schüler individuell in möglichst konkreten und für sie selbst sinnvollen Lernsituationen unterstützt werden, damit sie fähig sind, die angestrebten Lernprozesse zu vollziehen.

### **Unterrichtsentwicklung**

Schwerpunkt der Qualitätsdiskussion rund um die Unterrichtsentwicklung bildet die Zusammenarbeit der Klassenlehrpersonen den Schulischen Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen. Dabei kommt es zu einer Rollenveränderung bei den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen von einer Dienstleistungs- zu einer Kooperationsfunktion. Im ersten Fall gibt es gewissermassen eine Leistungsbestellerin, die Lehrperson, die ein bestimmtes Problem(-kind) behandeln lassen will – und dies möglichst so, dass der Rest der Klasse, bzw. ihre Arbeit nicht oder möglichst wenig tangiert wird. Der Auftrag und die Verantwortlichkeiten sind in diesem Verhältnis sehr klar geregelt.

Dem gegenüber steht das Kooperationsverhältnis. Hier ist die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge eine Person mit bestimmtem Kompetenzprofil und bietet dieses einer Lehrperson, einer Klasse, verschiedenen Schülerinnen und Schülern an. Das wesentliche Kriterium dafür, wer diese Kompetenzen in Anspruch nehmen darf, ist im Verhältnis von Bedarf und Möglichkeiten zu suchen: Wer etwas braucht oder wissen will, was er oder sie von der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen zu bekommen erwartet, kann dieses Bedürfnis anmelden und, sofern von Seiten der Heilpädagogin oder des Heilpädagogen nichts dagegen spricht, die entsprechenden Leistungen in Anspruch nehmen.

Diese Rolleninterpretation wird im Bezug auf die Qualität von den entsprechenden Lehrpersonen als höher beurteilt, was, gestützt auf Studien, auch von den Schülerinnen und Schülern behauptet werden kann, wobei hier vor allem die räumliche Trennung während dem Stützunterricht das ausschlaggebende Moment ist.

*„Die häufig gesonderte Unterrichtung der behinderten SchülerInnen im Einzel- oder Kleinstgruppenunterricht im Nebenraum ist für die nichtbehinderten SchülerInnen nicht überzeugend: Sie sehen, dass Erwachsene kein angemessener Ersatz für die Lebendigkeit unter Gleichaltrigen sein können. (...) Integration sehen sie so nicht gelebt“ (Köbberling & Schley 2000, 217f.).*

Diese räumliche Entkoppelung, so konnte von Bächtold (1992) nachgewiesen werden, birgt auch die Gefahr von Stigmatisierungseffekten. Zu solchen kommt es vor allem dann, wenn der übrige Unterricht in tradierter Weise aufrecht erhalten wird.

Eine zweite Entwicklungsdimension, die in engem Zusammenhang mit der Qualität des integrativen Unterrichts gesehen wird, ist die zunehmende innere Differenzierung: Unterricht immer wieder neu an die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen, ohne sich dabei als Lehrperson selbst in der Komplexität zu verlieren, wird als ganz zentraler Aspekt betrachtet, was auch durch Studien bestätigt wird (vgl. Feuser 1988, 34). Mehr Qualität ist allerdings hier nicht nur zu messen an einem Mehr an innerer Differenzierung. Diese innere Differenzierung muss auch mit den aktuellen Kompetenzen der Lehrperson im Einklang stehen. Differenzierungsmassnahmen, die

die Möglichkeiten der Lehrperson übersteigen, können unter dem Strich auch zu empfindlichen Qualitätseinbußen führen.

Schulen, die Unterrichtsentwicklung ganz bewusst vorantreiben und unterstützen erreichen nachweislich eine höhere Qualität, „und zwar eine Qualität, die sich nicht nur am Unterricht misst, sondern auch am Schulleben, am Kommunikationsklima und an der Teamfähigkeit“ (Graumann 2002, 208).

Qualitativ hochstehender integrativer Unterricht wird erreicht, wenn anstehende Veränderungen als Anlass für Unterrichtsentwicklung in Richtung einer Öffnung und Vernetzung aktiv und konstruktiv angegangen werden.

Ich stelle fest, dass die wesentlichen Ergebnisse der zitierten Studien zur Unterrichtsqualität mit der vorliegenden Arbeit bestätigt werden können. Insbesondere in der hohen Gewichtung der Themenbereiche Gemeinschaftsbildung, der differenzierten Stoffaufbereitung und der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler werden diese Aspekte noch um integrationsspezifische Teile ergänzt.

Qualität des integrativen Unterrichts, wie sie von den befragten Lehrpersonen vertreten wird, lässt sich nur sehr schwer messen, was noch einmal das eingangs erwähnte dynamische Verständnis von Qualität unterstreicht. Dieser Sachverhalt zeigt sich auch in Erkenntnissen anderer Autoren. Unterrichtsqualität lässt sich dort als Einschätzungen auf bestimmten Dimensionen verstehen. Die nachfolgenden Leitfragen können für diese Einschätzungen Anhaltspunkte geben (vgl. Köbberling & Schley 2000; Graumann 2002):

1. Kann das richtige Mass an Hilfe und Führung für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler gefunden werden?
2. Sind Zielsetzung, Wahl des Inhalts, der Methode und der Medien auf die gegebenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und der spezifischen Schulorganisation abgestimmt?
3. Konnte eine Balance gefunden werden zwischen gemeinsamem Unterricht und differenzierter Unterrichtsgestaltung?
4. Konnte eine Balance gefunden werden zwischen situativer Flexibilität und systematischer Planung?
5. Konnte eine Balance gefunden werden zwischen offenen Suchprozessen und Vergewisserung in geregelten Strukturen?
6. Konnte eine Balance gefunden werden zwischen Autonomie der Lehrperson und der Absicherung von (klassenübergreifenden) Qualitätsstandards?

Nachdem nun erläutert wurde, welche Qualitätsvorstellungen die Lehrpersonen für den eigenen Unterricht haben, wird es nun darum gehen, darzustellen, wie diese Vorstellungen umgesetzt werden. Die diesbezüglichen Ergebnisse werden nun getrennt nach der didaktischen und der methodischen Ebene dargestellt.

## 7.2 Didaktische Ebene

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse im Bezug auf die Didaktik dargestellt. Wie oben beschrieben (vgl. 4.3.1) geht es dabei um die WAS-Frage des Unterrichts. Damit soll Klarheit darüber gewonnen werden, welche Ziele die Lehrpersonen im Unterricht verfolgen, was von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll.

Mit Oser & Baeriswyl (2001; vgl. Kap. 4.3.1) können wir sagen, dass hier die Tiefenstruktur des Unterrichts beschrieben wird.

Die induktive Kategorienbildung (vgl. 6.7.2) zeigt relativ klar, dass sich die Lehrpersonen an den Dimensionen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz orientieren. Es kann festgestellt werden, dass insbesondere an Schulen, die Wert auf ganzheitliche Beurteilungsformen legen, diese drei Kompetenzbereiche sehr bewusst für die Zielgenerierung eingesetzt werden. Hingegen scheinen Schulen mit traditionellen Beurteilungsverfahren ihre Ziele direkter aus dem Lehrplan und den Lehrmitteln abzuleiten. Das geschieht meist in der Annahme, dass sich diese auf die genannten Kompetenzen beziehen.

Ganz generell kann festgestellt werden, dass den Zielen im integrativen Unterricht eine hohe Bedeutung zukommt. Mehrfach wird betont, dass es den Lehrpersonen wichtig ist, die vorgegebenen Ziele zu erreichen. Es scheint, dass gerade die Tatsache, dass es sich um integrierte Klassen handelt, den Anspruch der Zielerreichung noch erhöht.

*„Das Erfüllen von meinen gesteckten Zielen ist für mich sehr wichtig“ (Bettina F./US).*

*„Ich merke, dass wir schon recht dran sein müssen, dass wir die Lehrplanziele erfüllen“ (Bianca L./MS1).*

Einerseits sind diese Ziele über Lehrpläne und mehr oder weniger klar formulierte soziokulturelle Erwartungen gewissermassen als gesellschaftlicher Auftrag vorgegeben und entsprechend mit einer gewissen *Zukunftsperspektive* ausgestattet: Die Kinder und Jugendlichen sollen sich die Kompetenzen aneignen, die nötig sind, um später im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext ihr eigenes Leben gestalten zu können.

*„Denn so Gesellschaft, Wirtschaft da bin ich überzeugt, dass wir der Forderung der Wirtschaft nachkommen, entgegenarbeiten, also ich meine wir sind auf einem guten Weg mit unserer Art Unterricht“ (Bianca L./MS1).*

Dazu ist aber auch die *Gegenwartsperspektive* sehr relevant. Der unmittelbare Lebenszusammenhang, in dem sich die Kinder aktuell bewegen, erfordert eine Vielzahl von Kompetenzen, die angeeignet und trainiert werden müssen. Insbesondere in den Bereichen Sozial- und Selbstkompetenz werden Ziele mit starkem Bezug zu aktuellen Situationen formuliert. Die Kinder sollen fähig werden, das Zusammenleben, insbesondere innerhalb der Klasse, so zu gestalten, dass eine angenehme Atmosphäre entstehen kann.

*„Und was mir auch ganz, ganz wichtig ist hier drin, dass die Kinder hier wirklich versuchen ein gutes Arbeitsklima untereinander herzustellen, natürlich schon mit meiner Hilfe“ (Bettina F./US).*

Weiter zeigt sich, dass auf der einen Seite Ziele auf der Ebene der Klasse formuliert werden. Diese Ziele ergeben sich in der Regel aus einer *Erwartungshaltung an ein bestimmtes Alter*. Die Individualisierung, die auf Grund der heterogenen Zusammensetzung der Klassen nötig ist, wird in der Art und Weise der Zielerreichung umgesetzt.

*„Ich denke, es ist immer möglich, ein gemeinsames Ziel zu formulieren und jedes Kind arbeitet dann an diesem Punkt, wo es steht, weiter. Also das Ziel ist wie eine Optimierung von diesem Ort, wo es gerade ist“ (Bianca L./MS1).*

Auf der anderen Seite werden aber Ziele auch individuell formuliert. Ausgangspunkt hierfür sind die *Möglichkeiten*, die einer bestimmten Schülerin oder einem bestimmten Schüler attestiert werden. Lehrpersonen orientieren sich dabei offensichtlich an einer inneren Vorstellung, wie die Entwicklung eines Kindes verlaufen sollte. Die jeweils nächsten Entwicklungsschritte werden dann in Form von Zielen formuliert. Hierbei kommt man gemäss Aussagen der befragten Lehrpersonen bei allem guten Willen nicht um eine gewisse Defizitorientierung herum: Lehrpersonen stellen fest, was noch nicht geht und versuchen zusammen mit dem Kind diese Fähigkeiten oder Fertigkeiten individuell zu erreichen. ‚Individuell‘ kann hier in dem Sinn interpretiert werden, dass alle möglichen, dem Kind eigenen Stärken aktiviert werden.

*„Mit dem, was gut läuft, haben wir ja alle keine Mühe. Das läuft. Aber dort, wo es nicht gut läuft - dass ich da lerne, eine Taktik für mich herauszufinden, dass ich gut durchkomme“ (Carlo K./OS).*

Ein Thema, das in den Gesprächen im Zuge der Individualisierung immer wieder angesprochen wurde, war die Zielformulierung durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Und auch wenn entsprechende Versuche grundsätzlich positiv beurteilt werden, wird doch festgestellt, dass insgesamt das Ziele-formulieren mit der Lehrerrolle verbunden ist, was erstens auch von den Schülerinnen und Schülern so erwartet wird. Zudem sei es zweitens nicht allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig welcher Stufe, möglich und drittens werde es, aus einer gewissen Bequemlichkeit heraus, von den Schülerinnen und Schülern auch gar nicht geschätzt.

*„Sie sind eher eine Konsumgesellschaft. Es ist für sie einfacher, zu machen, was man ihnen sagt, als das andere“ (Carlo K./OS).*

Ziele zu formulieren gehört also für einen grossen Teil der Lehrkräfte zu den Aufgaben der Lehrperson. Die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen übernehmen diese Aufgabe lediglich in klar definierten Fällen. Meistens geschieht dies in förderdiagnostischen Settings, bei entsprechend klar diagnostizierten Kindern und in individuell bezeichneten Fächern.

Aber auch im Regelunterricht nimmt die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge Einfluss auf die Zielgestaltung. Ihr oder ihm kommt einerseits die Aufgaben zu, der Lehrperson Grundlagen für individuelle Zielentscheide zu liefern. Diese basieren auf den spezifisch heilpädagogisch-diagnostischen Kompetenzen der Heilpädagogin, bzw. des Heilpädagogen.

Zudem kann die Funktion der Heilpädagogin oder des Heilpädagogen auch mit einer kritisch-konstruktiven Haltung gegenüber Zielentscheiden der Lehrperson umschrieben

werden. Sie oder er soll kritische Fragen zu den Zielen stellen, um unreflektierte Übernahmen von Lernzielen zu verhindern.

*„Oder einfach Lücken zu ermöglichen, das schaue ich als meine Aufgabe an: Das lassen wir weg oder das macht keinen Sinn mehr...“ (Charlie L./SHP).*

### 7.2.1 Sozialkompetenz

Mit Sozialkompetenz beschreiben wir die Fähigkeiten, die Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern erreichen wollen, um sie zu befähigen, eine jeweils beidseitig nutzbringende Beziehung zu anderen Menschen aufzubauen und zu erhalten. Dabei wird Sozialkompetenz, wie oben bereits angetönt, in einem engen Bezug zur Selbstkompetenz gesehen. Diese Transferleistung von der Beziehungsfähigkeit zu sich selbst auf die Beziehungsfähigkeit zu anderen darf allerdings keinesfalls einfach und strukturlogisch determiniert werden.

*„Der Schritt von der Selbst- zur Sozialkompetenz, dieser Bereich, der funktioniert nicht immer so easy. Der ist sogar sehr anstrengend“ (Carlo K./OS).*

Als ein erster Zielkomplex in diesem Bereich kann *Toleranz* eruiert werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen fähig sein, ohne grosses Aufheben mit anderen zusammenarbeiten zu können. Toleranz kann als verhältnismässig niederschwelliger Anspruch angesehen werden. Ziel ist es, ein ‚geordnetes Nebeneinander‘ zu ermöglichen.

*„Da erwarte ich, dass es nicht eine riesige Sache ist, wer mit wem sitzt oder mit wem man zusammen ist in einer Gruppenarbeit“ (Brigitte T./MS1).*

Der Anspruch der *Akzeptanz* geht etwas weiter. Hier umfasst die Zielvorstellung nicht nur das Nebeneinander, sondern das Miteinander. Die Schülerinnen und Schüler sollen Fähigkeiten entwickeln, um sich gegenseitig anzunehmen und gemeinsam aktiv zu sein.

*„Dass sie wirklich lernen miteinander zu sprechen und sich gegenseitig zu akzeptieren. Das sind für mich zwei ganz wichtige Dinge. Dass jeder seine Eigenheiten haben darf und sie das voneinander akzeptieren“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Also für ein Kind mit Lernschwäche muss ich sagen (...) ist es glaube ich schon sehr wichtig, wenn es spürt: Ich bin akzeptiert hier drin. Die anderen nehmen mich so wie ich bin. Ich kann jetzt vielleicht nicht so gut rechnen, wie die anderen, aber ich werde nicht geneckt oder ausgestossen“ (Bettina F./US).*

Ich erkenne im Ziel, gegenseitige Akzeptanz herzustellen, vier Aspekte, die immer wieder als Teile dieser Fähigkeit genannt werden: Rücksicht, Hilfe, Konfliktfähigkeit und Wertschätzung.

Mit Rücksicht wird die Fähigkeit benannt, eigene Ideen und Handlungen zumindest zeitweilig im Interesse der Gruppe zurückzustellen, bzw. diese den Möglichkeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler anzupassen. Es geht darum, aus einem sozialen Verständnis heraus ein Gleichgewicht zu finden zwischen eigenen Interessen und den Interessen der Gruppe. Insbesondere im Umgang mit Minderheiten wird dieser Aspekt sehr bedeutsam.

*„Soziale Werte sind mir auch sehr wichtig. Dass sie Rücksicht nehmen aufeinander, einander helfen, unterstützen, wo es nur geht und einfach auch merken: Wir sind da drin als Gruppe und wir sind füreinander da. Und wir sind nicht einfach so kleine ‚Ich-Mönschli‘, nur ich bin jetzt der Nabel der Welt und die anderen sind nicht so wichtig wie ich“ (Bettina F./US).*

*„Dass man lernt, sich in einer Klasse, in einer Gemeinschaft zu bewegen, dass man genug Raum hat für sich. Dass man aber den anderen nicht dauernd ihren Raum nimmt. Und dass man auch gewisse elementare Regeln einhalten kann: aufstrecken, ein gewisse Zeit ruhig auf einem Stuhl sitzen, Rücksicht nehmen sicher... Dann dass man akzeptieren kann, dass nicht alle Kinder das Gleiche machen müssen“ (Olivia N./OS).*

*„Wie gehen wir mit den Minderheiten um? Das ist in einem integrativen Unterricht das Hauptthema“ (Nicole T./SHP).*

Es ist wichtig, dass das Ziel, Respekt in der Klasse herzustellen, nicht so verstanden wird, dass die eigene Position zu Gunsten der schwächeren Kinder oder der Minderheiten aufgegeben wird. Respekt bedeutet, ein Nebeneinander von Positionen zuzulassen und aus diesem Nebeneinander heraus konstruktiv das eigene Verhalten zu entwickeln.

*„Ja es ist schon beides. Es ist schon Toleranz haben, nachzugeben, Verständnis zu zeigen, aber immer dann trotzdem noch zu sagen, das ist meine Position, aber es bedroht mich nicht, dass du eine andere Meinung hast, ich muss es ja nicht bekämpfen“ (Reto D./OS).*

Wichtig, gerade für den integrativen Unterricht, ist das Anbieten von Hilfe. Erst auf dieser Grundlage wird es möglich, voneinander zu profitieren, verschiedene Kompetenzen für die ganze Gruppe gewinnbringend zu verknüpfen.

*„Im Turnen vor allem: Einander helfen können beim Sichern, also ein wenig Berührungsängste die noch da sind. Dass man ein Kind hält, egal ob es ein Mädchen oder ein Knabe ist. Dass sie miteinander auch zusammenarbeiten können, auch mit Kindern, mit denen sie weniger zu tun haben“ (Hanna Z./MS2).*

Konflikte gehören zu einer Gruppe. Es kann nicht die Absicht sein, Konflikte zu unterbinden und sozialkompetentes Zusammenleben als dauerndes harmonisches Miteinander zu sehen. Dies würde ja bedeuten, dass die Individuen sich selbst, mit ihren eigenen Zielen und Absichten zu Gunsten der Gruppe aufgeben müssten, was anderen, bereits genannten, Zielen zuwiderlaufen würde.

Ziel ist es, Konflikte so lösen zu können, dass aus ihnen heraus für die Beteiligten ein Gewinn resultiert. Dass es zu einer nachhaltigen Verbesserung des Zusammenlebens kommt und so mit Konflikten konstruktiv umgegangen werden kann.

*„Im Bereich der Sozialkompetenz wünsche ich mir, dass sie lernen miteinander zu sprechen, wirklich einander sagen, was nicht stimmt oder nicht passt und nicht einfach dreinzuschlagen“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Aber das heisst nicht, dass man da auf Harmonie macht und eigentlich mag man sich gar nicht oder findet es daneben. Also das hat auch Platz in der Sozialkompetenz, dass man sich abgrenzt“ (Reto D./OS).*

Der Begriff *Wertschätzung* beschreibt den Kern des Bereichs *Akzeptanz* sehr treffend. Währenddem Rücksicht, Hilfe und Konfliktfähigkeit stärker technische Aspekte beinhalten, umfasst Wertschätzung sehr stark eine grundlegende Einstellung der Menschen und hat demnach stark mit Emotionen zu tun. Die *Liebe* zu den Kindern und Jugendlichen spielt hier eine wichtige Rolle. Wobei wiederum gilt: ‚Die Kinder lieben‘ bedeutet nicht, ihnen bedingungslos gegenüber zu stehen. Es bedeutet nicht, dass kein Druck ausgeübt werden darf, dass nicht gefordert werden darf oder dass in irgendwelchen Situationen damit irgend ein ‚Freipass‘ verbunden wäre.

*„Es ist für mich das Ein-und-Alles wenn der Jugendliche merkt, dass er wertgeschätzt wird. Er fühlt sich ernst genommen und er wird auch ernst genommen“ (Martina T./MS2).*

*„Die Sozialkompetenz braucht als Basis irgendwie... Menschenliebe, jedem seine Würde zu geben. Und dann ist es immer ein Wechselspiel. Also es ist nicht nur so, dass man nachgibt, es gibt dann auch Momente, wo man sich durchsetzen muss“ (Reto D./OS).*

Mit dem Begriff *Wertschätzung* ist, durchaus sinnig, auch ‚Bereicherung‘ verbunden. Zu merken, dass zusammen mit anderen Kindern, bzw. Jugendlichen etwas gewonnen werden kann, das man durch sie und mit ihnen zusammen einen Mehrwert bekommt. Das ist ein ganz wichtiger Aspekt innerhalb der Sozialkompetenz und im Zusammenhang mit Integration ganz bestimmt noch bedeutungsvoller als in Klassen, in denen Homogenität angestrebt wird.

*„Dass es auch darum geht zu merken: In einer Gruppe von 19 Kindern sind 19 verschiedene Fähigkeiten vorhanden und das kann auch eine Bereicherung sein. Bei einigen ist es mehr als die einzelnen Teile. Dass die Kinder auch erleben, dass das eine Bereicherung sein kann“ (Nicole T./SHP).*

Beinahe schon eine Steigerungsform innerhalb der Sozialkompetenz fasse ich unter dem Begriff *Solidarität* zusammen. Gegenüber der Akzeptanz kommt bei der Solidarität das Verantwortungsbewusstsein dazu. Es geht also darum, aus der Beziehung zwischen einem *Ich* und einem *Du* ein *Wir* entstehen zu lassen. Das bedeutet, dass man sich nicht nur fair für die eigenen Bedürfnisse einsetzt, sondern dass man sich für das Wohl der Gruppe verantwortlich fühlt. Das schliesst bspw. mit ein, dass Anwaltschaft für andere (in gewissem Sinn schwächere) Kinder übernommen wird. Oder dass sie aktiv soziale Bezüge herstellen, die nicht lediglich ihren eigenen Bedürfnissen entsprechen, sondern von denen sie sich vorstellen, dass sie im Sinn der Gruppe sind.

*„Sicher ein Hauptziel ist, dass die Kinder lernen, sich für ihre Bedürfnisse und für die Bedürfnisse der anderen Kinder einzusetzen, dass sie lernen Konfliktsituationen zu bewältigen, dass sie lernen miteinander zu sprechen, dass sie vielleicht im weitesten Sinn schon ein wenig lernen zu politisieren, dass sie lernen zu argumentieren, zuzuhören, aufeinander einzugehen, dass sie ein Übungsfeld haben, wo sie mal etwas leiten können und dass sie sich als Gesamtgruppe wahrnehmen. Sie spüren, dass sie nicht nur ihre Einzelinteressen halten können, sondern es gibt vielleicht Kinder, die es ganz anders empfinden“ (Bianca L./MS1).*

*„Ja, dass sie auch merken, dass sie auch auf die anderen zukommen müssen und die anderen auf sie zugehen. Also dass es nicht jemand gibt, der immer weg ist, sondern dass*

*man aufeinander achtet. Ja, dass sie das auch ein wenig merken - ein wenig zueinander Sorge tragen“ (Brigitte T./MS1).*

### 7.2.2 Sachkompetenz

Im Zentrum der Sachkompetenz stehen für die Lehrpersonen die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Verbesserung dieser Fähigkeiten scheint in integrierten Klassen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit ein wichtiges Thema zu sein. Insbesondere durch die Integration von Kindern mit Lernbehinderungen, die nicht selten grosse Defizite in diesen Bereichen aufweisen, aber auch durch die Integration fremdsprachiger Kinder oder Jugendlicher kommt dem Erwerb der Kulturtechniken im integrativen Unterricht eine hohe Bedeutung zu. Die Konzentration auf diese Grundfertigkeiten findet auch Ausdruck in der Aufteilung der Lernziele in Grundanforderungen und Erweiterte Anforderungen: Vor allem im Rahmen der Grundanforderungen legen die Lehrpersonen sehr viel Wert auf die Kulturtechniken. Das jeweils gewählte Thema wird sehr stark für das Üben der Lese- und Schreib-, aber auch der Rechenfertigkeiten genutzt.

*„Also ich denke, das Lesen ist wichtig, dass sie es gut können und sie merken selber: Es ist ihnen nicht wohl, wenn sie nicht flüssig lesen können. Weil sie es schlussendlich auch nicht so gut verstehen“ (Bettina F./US).*

Für die Regelschülerinnen und –schüler in integrierten Klassen stellen die Lehrpersonen im Vergleich mit den Regelklassen keine Benachteiligung im Erwerb der Sachkompetenz fest. Für verschiedene Lehrpersonen ist die Feststellung dieses Faktums sehr zentral. Verschiedentlich werden dazu auch regelmässige Vergleiche durchgeführt, bspw. durch das Austauschen von Lernkontrollen.

*„Ich finde einfach, dass die Sachkompetenz für mich in dieser Klasse sicher gleich ist, wie in einer anderen Klasse. Vielleicht ist sie auch etwas höher, das weiss ich nicht, aber gleich ist sie sicher. Wir verfolgen die selben Ziele, wie wenn ich normal eine Regelklasse hätte“ (Olivia N./US).*

Auch wenn den Sachzielen durchgängig eine hohe Bedeutung zukommt, so lässt sich doch feststellen, dass vor allem auf der Mittelstufe II, also unmittelbar vor dem Übertritt an die Oberstufe, diese Ziele an Bedeutung gewinnen. Dies deutet darauf hin, dass gerade die Sachziele auch im Bezug auf die Selektion ein besonderes Gewicht haben.

*„Also ich denke jetzt gerade auf der Fünft-/Sechstklassstufe ist halt schon die Sachkompetenz zentral, sie sollen möglichst gut Anschluss an die nächste Schule finden, möglichst den optimalen Anschluss“ (Hanna Z./MS2).*

Auch im Kontext der Sachziele wird die Frage diskutiert, inwiefern das Formulieren der Ziele an die Schülerinnen und Schüler abgegeben werden kann und soll. Entsprechende Praktiken scheinen durchaus verbreitet zu sein und werden von den betreffenden Lehrpersonen sehr positiv kommentiert. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass die diesbezüglichen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sehr hoch seien.

*„Ich finde das... das wäre für mich also ein ganz hoher Anspruch: Ich kann sagen, was ich lernen will!“ (Carlo K./OS).*

Durch die didaktische Aufbereitung wird ein Unterrichtsthema zum eigentlichen Stoff: Aus dem Thema wird eine inhärente Struktur extrahiert, mit der die Lernenden dann ihre eigene kognitive Struktur konfrontieren. Damit ist die Voraussetzung für Lernprozesse geschaffen.

Im Bereich der Sachkompetenzen kommt bezüglich diesem Vorgang dem Lehrplan eine wichtige Bedeutung zu. Er gibt die verbindlichen Lehr-/Lernziele vor. Das Thema dient der Konkretisierung dieser Ziele. Der Prozess des Zusammenbringens der Ziele mit einem Thema ist ein Interpretationsvorgang: In einem zirkulären Prozess wird das Thema auf Möglichkeiten der Zielumsetzung hin überprüft, im Gegenzug werden Lernmöglichkeiten des Themas in Lernziele operationalisiert.

Die befragten Lehrpersonen sind sich bewusst, dass die Lernziele zu einem guten Teil von ihnen bestimmt werden und sie übernehmen die damit verbundene Verantwortung<sup>108</sup>. Das als Gegenposition zu Lehrpersonen, die der Kritik am eigenen Unterricht mit dem Hinweis begegnen, sie würden lediglich umsetzen, was im Lehrplan stehen würde.

*„Es sind dann ja wirklich Grobziele [im Lehrplan; Anm. kj.], welche man hat. Aber auch die Grobziele dann wieder: Man kann es sooo auslegen“ (Regula C./MS2).*

*„Die Lehrpläne sind zum Glück so offen, dass man hinein interpretieren kann, also ziemlich viel. Das ist bei allen Lehrplänen so“ (Reto D./OS).*

### 7.2.3 Selbstkompetenz

Nachdem wir gesehen haben, mit welchen Absichten Lehrpersonen Beziehungen zwischen den Sachaspekten eines Themas und den Schülerinnen und Schülern anbahnen, wollen wir uns nun der Selbstkompetenz zuwenden. In diesem Kompetenzbereich geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch die Beziehung zu sich selbst besser kennenlernen und dieses Wissen für die (Beziehungs-) Arbeit mit dem Lernstoff (vgl. Kap. 7.2.1), aber auch mit anderen Menschen (vgl. 7.2.2) verfügbar machen und nutzen können.

Ein beträchtlicher Teil der Aussagen der Lehrpersonen kann unter dem Stichwort *Selbständigkeit* zusammengefasst werden und zwar schwergewichtig verstanden als *selbständiges Arbeiten im schulischen Kontext*. Es scheint ein ganz wichtiges Ziel der Lehrpersonen zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler fähig werden, ihre Aufgaben selbständig, also mit möglichst wenig direkter Unterstützung durch die Lehrperson, lösen zu können. Dieser Aspekt scheint auch eng mit der Frage der Disziplin verbunden zu sein.

*„Also meine Schüler waren sehr schwach in der Selbstkompetenz. Ich musste wirklich von vorne erklären, wie man selbständig arbeitet“ (Hanna Z./MS2).*

---

<sup>108</sup> Einzelne Lehrpersonen würden sich wünschen, dass die Ziele klarer vorgegeben wären und unter Umständen auch extern evaluiert würden. Hintergrund zu solchen Aussagen bildet offensichtlich der Konflikt zwischen der Wissensvermittlungs- und der Selektionsfunktion.

*„Ich habe alles eingeführt, damit ich dann auch Bedingungen habe, dass sie wirklich arbeiten können. Also das heisst, ich kann auch mal aus dem Schulzimmer gehen und ich weiss, dass sie arbeiten“ (Hanna Z./MS2).*

Zur Selbständigkeit gehört es, dass bspw. auf Fragen wie: ‚Wie organisiere ich mich selbst? Wie organisiere ich mir bei Bedarf Hilfe?‘ eine Antwort gegeben werden kann.

*„Ich versuche die Kinder zur Selbständigkeit zu erziehen, also zu lehren: Wie werde ich selbständig, wie kann ich mir selber helfen?“ (Bettina F./US).*

*„Die Selbständigkeit: Ich weiss, was ich brauche, ich weiss, wie ich es brauche, ich weiss, warum ich es brauche, ich weiss, wie ich am besten Leistungen bringen kann. Das, denke ich, ist auch noch ganz zentral... ja“ (Carlo K./OS).*

Daneben wird auch immer wieder die Fähigkeit zu planen, als wichtige Fähigkeit innerhalb der Selbstkompetenz erwähnt.

*„Wenn wir von der Selbstkompetenz ausgehen, ist es so, dass die Kinder nach und nach lernen, sich selber zu organisieren. Also die Kinder lernen in der ersten Klasse von Weihnachten an, Tagespläne zu machen“ (Daniel J./US).*

Selbst planen zu können scheint für die Lehrpersonen oftmals ganz eng mit einem hohen Grad an Selbstreflexion verbunden zu sein. Die Schülerinnen und Schüler müssen erkennen, wo ihre Stärken und wo ihre Schwächen sind und diese im Planungsprozess bestmöglich berücksichtigen.

*„Diese Selbstkompetenz, das selbständige Arbeiten, aber auch ihr eigenes Lernen reflektieren können, dass sie das weiter nehmen können, dass sie selbständiger sind im Planen ist wichtig“ (Hanna Z./MS2).*

*„Auch zurückzuschauen auf die Arbeit, das ist auch so etwas“ (Nathalie L./MS1).*

*„Also bei der Selbstkompetenz ist für mich zum Beispiel ganz ausschlaggebend, dass ein Kind sagen kann, wo sind meine Stärken, was kann ich gut, wo muss ich noch üben, was fällt mir leicht, was mache ich gerne, so solche Dinge“ (Bettina F./US).*

*„Also ich denke, es lernt sehr stark mit seinen Stärken und Schwächen umzugehen“ (Lisbeth B./MS1).*

Neben dem Stichwort *Selbständigkeit* lassen sich verschiedene Aussagen auch unter dem Stichwort *Selbstdisziplin* zusammenfassen. Auch wenn diese beiden Begriffe in einer gewissen Abhängigkeit zueinander stehen, so liegt bei der Selbstdisziplin der Fokus noch etwas stärker auf der Ausführungsqualität: Es geht weniger mehr darum, eine Aufgabe mit möglichst wenig fremder Hilfe zu bearbeiten, sondern es spielen hier verschiedene Normen mit: Man soll eine Aufgabe ruhig ausführen können, man soll eine angefangene Arbeit zu einem Ende führen, man soll genau und sorgfältig arbeiten, man soll zwar zügig aber nicht überhastet arbeiten etc.

*„Und bevor man an die Arbeit geht, machen wir miteinander ab, auf was man bei der Arbeit schaut. Im Flüsterton oder Hilfe holen - wann hole ich Hilfe, wo hole ich Hilfe...“ (Daniel J./US).*

*„Lernen zu arbeiten, sich konzentrieren und an etwas dran bleiben“ (Brigitte T./MS1).*

*„Genau arbeiten, nicht immer nur so ‚husch husch‘, das ist etwas Wichtiges“ (Nathalie L./MS1).*

Es gibt einzelne Aussagen der befragten Lehrpersonen, die darauf hinweisen, dass es gerade für die Selbstkompetenz sehr wichtig ist, dass die Schule sich nach aussen öffnet: Mit Arbeitsprodukten an die Öffentlichkeit zu treten, Dinge anzupacken, die den Rahmen der Schule sprengen und damit Erfolg zu erleben – solche Aktivitäten stärken das Selbstwertgefühl einer Klasse und führen bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu einem höheren Selbstvertrauen.

*„Ich will, dass sie selber ein Klassenlager oder eine grössere Organisation... ein Abschlussprojekt organisieren“ (Reto D./OS).*

*„Ich finde das schon wichtig, dass die Kinder ein gutes Selbstvertrauen bekommen, das kann man auch sehr gut fördern“ (Bettina F./US).*

Übergreifend lassen sich meines Erachtens in den Interviews zwei ganz zentrale Indikatoren für Selbstkompetenz ausmachen. Einerseits sollen die Kinder und Jugendlichen ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln und auf der anderen Seite sollen sie fähig werden, Verantwortung für sich selbst, ihr Handeln zu übernehmen. Gerade im integrativen Unterricht kommt dem gesunden Selbstwertgefühl grosse Bedeutung zu. Unter ‚gesund‘ wird dabei verstanden, dass man sich sowohl der eigenen Stärken, wie auch den eigenen Schwächen bewusst ist und sich so respektiert, wie man ist. So, dass man sich nicht zu verstecken braucht und anderen in die Augen schauen kann. Verschiedentlich betonen Lehrpersonen, wie wichtig der eigene Respekt sei, um von anderen respektiert zu werden und entsprechend wird im Alltag auch ein hohes Mass an Respekt eingefordert.

*„Also ich denke sicher mal ein gewisses Selbstbewusstsein oder Selbständigkeit.. Ja, das sind wichtig Dinge nebst stofflichen Sachen: Sich in der Gruppe behaupten können oder nach vorne zu stehen und eine Vortrag zu machen oder mitbestimmen über irgendwelche Projekte“ (Brigitte T./MS1).*

*„Sorgfalt oder auch Respekt, sei es vor dem vis-a-vis - Mensch, Tier oder Material“ (Nicole T./SHP).*

Mehrfach wird von den Lehrpersonen das Ausbilden von Verantwortungsbewusstsein als Ziel des Unterrichts erwähnt. Aus dem Kontext lässt sich schliessen, dass damit schwergewichtig *allgemein nützlich* und *nachhaltiges Handeln* gemeint sind. ‚Allgemein nützlich‘ wird dabei als Gegenpart zu egoistischem Handeln gesehen. Mit nachhaltig wird Handeln gekennzeichnet, wenn angenommen werden kann, dass auch

in Zukunft niemand durch diese Handlung zu Schaden kommt oder unter ihr zu leiden hat.

*„Sie übernehmen wirklich gern Verantwortung für... ja... für sich. (...) Die Verantwortung, die ist bei ihnen!“ (Carlo K./OS).*

*„Für uns ist es ganz wichtig, dass wir die Selbstkompetenz des Kindes fördern. Das Ziel ist, dass es selbständig arbeiten lernt, dass es lernt, für seine Arbeit Verantwortung zu übernehmen“ (Bianca L./MS1).*

Auch im Kontext der Selbstkompetenz wird darauf hingewiesen, dass die Ziele einerseits von den Schülerinnen und Schülern selbst stammen, zum Teil aber auch von der Lehrperson vorgegeben werden.

### **7.2.4 Reflektierte Zusammenfassung**

Wie gezeigt werden konnte, nimmt der Kompetenzbegriff eine wichtige Rolle ein, wenn es darum geht, Ziele für den integrativen Unterricht zu definieren. ‚Kompetenz‘ leitet sich aus dem Englischen (‚competence‘) ab und meint etwa so viel wie ‚Tüchtigkeit‘ oder ‚Fähigkeit‘. „Es geht pädagogisch um die Frage, welche Befähigungen das Kind erwerben soll, und gerade unter heilpädagogischem Aspekt darum, dass das Kind das erlernt, was ihm potentiell möglich ist und zugleich als wertvoll gilt, auch wenn dem gewisse Erschwernisse und Hemmnisse im Weg stehen“ (Speck 1996, 370).

Dieser Bezug zur Heilpädagogik lässt sich noch etwas stärker fassen:

Die Ausrichtung auf die Kompetenzen ist stark verknüpft mit einer besonderen Sensibilität und einer Affinität für das Aufspüren verborgener Lern- und Arbeitsmöglichkeiten.

Dazu kommt ein zuverlässiges Verhältnis und eine unbedingte Achtung des Individuums auch unter schwierigen Bedingungen, um so Grundlagen für die Selbstachtung zu ermöglichen.

Weiter verlangt der Kompetenzbegriff Zurückhaltung im Helfen und Unterstützen, um Selbsthilfe nicht bereits im Ansatz zu unterbinden (vgl. ebd.).

Diese Ausrichtung lässt sich in den Ausführungen der befragten Lehrpersonen erkennen.

Inhaltlich scheint der Schluss zulässig, dass den Bereichen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz für die Zielgewinnung eine hohe Bedeutung zu kommt. Insbesondere im Vergleich mit nicht-integriertem Unterricht wird der Sozial- und der Selbstkompetenz höhere Bedeutung beigemessen. Aus der Sicht der Lehrpersonen kann von drei gleichwertigen Bereichen gesprochen werden. Dafür lassen sich zwei Begründungen anführen:

1. Durch sehr heterogene Klassenzusammensetzungen kommt es öfters zu zwischenmenschlichen Spannungen. Um diese bewältigen zu können, ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Sozial- und ihrer Selbstkompetenz zu stärken. Die Lehrpersonen beschreiben mehrfach einen Zusammenhang zwischen Sozial-/Selbstkompetenz und dem Erwerb von Sachkompetenz: Je höher die Sozial-

/Selbstkompetenz, desto angenehmer das Arbeitsklima in der Klasse und umso besser die Leistungen im Bereich des Sachlernens.

2. Insbesondere die Integration von Kindern mit Lernbehinderungen, aber bedingt auch von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, führt oftmals zur Schwierigkeit, dass bei einer hauptsächlichen Ausrichtung auf das Sachlernen für diese Kinder Erfolgserlebnisse nur schwer zu erreichen sind. Durch die Aufwertung der Sozial- und Selbstkompetenz erhalten Lehrpersonen nicht nur einen ganzheitlicheren Blick auf das Kind, sondern auch mehr Möglichkeiten, Stärken zu erkennen, diese zu verstärken und, insbesondere in Wortzeugnissen, zu würdigen.

Solchen Erfolgserlebnissen wird eine hohe Bedeutung für die Leistungsentwicklung der Kinder zugeschrieben.

Insbesondere dieser zweite Punkt nimmt die Kritik an der Lernzielorientierung von Terhart (1997) auf. Dieser bemängelt unter anderem die Konzentration auf den kognitiven Bereich und die Vernachlässigung des sozialen Lernens.

Als besondere Herausforderung im integrativen Unterricht lässt sich weiter erkennen, dass es schwierig ist, „komplexe und gehaltvolle Erziehungsziele wie Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Identitätsaufbau etc.“ zu operationalisieren. Gemäss Terhart (ebd.) besteht dadurch die Gefahr, dass solche Prozesse vom schulischen Lernen ausgeschlossen würden.

Bei einzelnen Lehrpersonen fällt auf, dass sie sich verhältnismässig dezidiert dagegen wehren, ihre Ziele gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erwartungen anzupassen<sup>109</sup> und damit einer Zukunftsorientierung gegenüber einer Gegenwartsorientierung der Ziele den Vorzug zu geben. Bernert (2000) zeigt, dass gerade diese Zukunftsorientierung in der Tradition der Didaktik immer wieder gefordert wurde. Als Beispiele werden von Hentig angeführt, der in den 60er Jahren darauf drängte, „Schüler für das Leben in einer sich beschleunigt verändernden Welt“ (ebd., 81) auszustatten. Oder Klafki, der in seiner didaktischen Analyse die Bedeutung eines Inhalts für die Zukunft reflektiert. Weiter werden Hilligen & Weinbrenner angeführt, letzterer fordert ‚Zukunft‘ gar als politische und didaktische Leitkategorie.

### **Sozialkompetenz**

Basis für das Formulieren von Zielen ist immer eine bestimmte Norm. Was für die Bereiche Sach- und Selbstkompetenz gilt, zeigt sich bei der Sozialkompetenz ganz besonders. Grundgelegt wird die Vorstellung einer humanen und sozialen Gemeinschaft, in der Menschen miteinander leben, füreinander Verantwortung übernehmen und einander helfen.

Wiederum lassen sich zwei Ausrichtungen feststellen. Einerseits ist das Vermitteln von Sozialkompetenz eine gesellschaftliche Forderung: Die Schule hat den Auftrag, die Kinder und Jugendlichen zu sozialisieren, d.h. ihnen Verhaltensweisen für ein Leben in unserer Gesellschaft zu vermitteln.

---

<sup>109</sup> Begründet wird dies mit dem Verweis auf den Bildungsauftrag, der sich von einem Ausbildungsauftrag unterscheidet oder auch mit dem Hinweis, dass über gesellschaftliche und vor allem auch wirtschaftliche Werte kaum Klarheit bestehe, sie in sich zum Teil widersprüchlich sind und zudem einem raschen Wandel unterworfen seien.

Auf der anderen Seite ist aber Sozialkompetenz auch unabdingbar für das aktuelle Zusammenleben in der Klasse. Es gilt Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, die den Umgang miteinander strukturieren und regulieren. Dadurch werden im zwischenmenschlichen Bereich Verlässlichkeiten geschaffen, die für Stabilität in der Klasse sorgen. Klassen, denen es gelingt, den angestrebten sozialen Zusammenhalt für die ganze Breite zu entwickeln, denen attestieren wir alltagssprachlich einen ‚guten Klassengeist‘.

Doch bei aller Stabilität und Verlässlichkeit: In sozialen Systemen ist immer alles möglich. Menschliches Verhalten zu antizipieren, ist immer nur ein Einschätzen von Wahrscheinlichkeit. Luhmann (1994) spricht davon, dass sich soziale Systeme dauernd selbst erneuern. Dieser Prozess ist geprägt von Konflikten einerseits und von Aushandlungsprozessen andererseits. Dem entsprechend ist auch die Ausbildung von Sozialkompetenz geprägt: Die Schülerinnen sollen lernen, die eigenen Konflikte fair zu lösen.

*„Konflikte, Ungleichgewichte und Widersprüche gehören also notwendigerweise zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Ohne sie kann es keinen Fortschritt im Denken, Fühlen und Handeln geben. Konflikte sollten deshalb nicht verdrängt oder unterdrückt werden, sondern – wenn und wo immer das möglich ist – produktiv aufgearbeitet werden. Sie sind Gelegenheiten, bei denen der Einzelne lernt, Fragen an sich und andere zu stellen, nach Lösungen zu suchen, sie zu reflektieren, zu diskutieren und ggf. neue Lösungsmöglichkeiten zu finden. Konflikt und Konsens, Kritik und Zugeständnis gehören bei einer produktiven Verarbeitung der Streitigkeiten zusammen“ (Wiater 1999, 63).*

Dieser Prozess wird von den Lehrpersonen auf unterschiedliche Arten unterstützt, wobei auch hier anfangs die Lehrpersonen sehr stark führen und die Prozesse der Lösungsfindung eng moderieren. Mit zunehmender Kompetenz überlassen sie aber immer mehr den Schülerinnen und Schülern selbst und ziehen sich aus diesen Prozessen zurück.

Die zweite Dimension umfasst das Aushandeln von Regeln und das Gestalten des Zusammenlebens. Soziale Systeme werden letztlich durch den Willen zum Zusammenleben zusammengehalten. Nur so entsteht Stabilität, die ja bereits an mehreren Punkten als ganz wichtige Voraussetzung für eine gute Qualität im integrativen Unterricht aufgeschienen ist. Dieser Wille muss sich in breit akzeptierten Vereinbarungen manifestieren und muss durch das Überprüfen, Neuverhandeln, Anpassen, Bestätigen etc. dieser Vereinbarungen gepflegt werden.

### **Sachkompetenz**

Im Zentrum der Sachkompetenz stehen für die befragten Lehrpersonen die Ziele des Lehrplans mit einem ganz besonderen Fokus auf die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Im Gegensatz zu den Bereichen Sozial- und Selbstkompetenz werden die Ziele der Sachkompetenz in den Gesprächen sehr viel unklarer umschrieben. Teilweise kann dies sicher mit dem Umstand erklärt werden, dass es eben einen Lehrplan gibt, der die entsprechenden Ziele recht klar und elaboriert wiedergibt. Entsprechende Nachfragen meinerseits werden von den befragten Lehrpersonen eher oberflächlich beantwortet. Die Interpretation, dass die Sachziele durch Lehrplan und Lehrmittel stark determiniert sind und es darum oft zu einer wenig bewussten Umsetzung kommt, dürfte nicht ganz von der Hand zu weisen sein. Man vertraut darauf, dass die Aufgaben in den eingesetzten Lehrmitteln zu den Zielen des Lehrplans passen und setzt diese Aufgaben

aufgrund methodischer Überlegungen ein, ohne den didaktischen Hintergrund stark zu reflektieren. Für dieses Vorgehen können durchaus arbeitsökonomische Gründe geltend gemacht werden. Allerdings besteht die Gefahr, dass der Unterricht dadurch an Substanz verliert und die eigentlichen Ziele in den verschiedenen Inszenierungsformen verloren gehen oder zumindest verwässert werden. Unterricht droht dann zur Kulissenschieberei zu werden.

Als weiteres Indiz in diese Richtung, werte ich auch die Äusserung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, dass sie es als ihre Aufgabe betrachten, ab und zu kritische Fragen zu Zielen und Aufgaben zu stellen. Hier stelle ich eine stärker pragmatische Haltung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen fest. Insbesondere in Bezug auf integrierte Schülerinnen und Schüler erheben sie den Anspruch, dass die Dinge, die gelernt werden sollen, den Kindern und Jugendlichen auch effektiv etwas bringen. Sei es, dass sie sich damit aktuell oder künftig in der Gesellschaft sicherer bewegen können oder sei es, dass mit gewissen Inhalten die Grundlagen für spätere, komplexere Lernprozesse gelegt werden. Für verschiedene Heilpädagoginnen und Heilpädagogen scheint die Frage nach dem konkreten Nutzen für die Schülerinnen und Schüler ein Dauerauftrag zu sein: Die Schülerinnen und Schüler sollen ihr oft mühsam angeeignetes Wissen und ihre Fertigkeiten wirklich brauchen können, um anstehende oder antizipierte Probleme damit zu lösen.

Abschliessend kann festgestellt werden, dass es keine klaren Aussagen dazu gibt, wie die ausgewählten Inhalte von den Lehrpersonen systematisch didaktisch analysiert werden. Das heisst, wir erhalten keine Hinweise, dass mit einem bewussten Verfahren nach Zielen gesucht würde, die ein bestimmter Inhalt anbietet.

### **Selbstkompetenz**

Im Bereich der Selbstkompetenz scheint der Selbständigkeit, genauer dem selbständigen Schülerverhalten, ein wichtiger Platz zuzukommen. Dies lässt zwei Interpretationen zu:

Einerseits ist es ein unbestrittener Anspruch an die Schule, die Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen. In diesem Sinn muss die Förderung der Selbständigkeit ein Ziel sein.

Auf der anderen Seite entlasten Schülerinnen und Schüler, die in grösseren Phasen auch ohne enge Anleitung arbeiten können, die Lehrperson erheblich. Insbesondere im integrativen Unterricht können die so freigewordenen, zeitlichen Ressourcen dafür eingesetzt werden, um sich Kindern mit hohem individuellem Förderbedarf zu widmen. Und das, so haben wir ja oben schon gesehen, ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal des integrativen Unterrichts.

Es lässt sich also festhalten, dass neben dem allgemeinen Anspruch der Erziehung Selbständigkeit ganz speziell auch für das Funktionieren von integrativem Unterricht für relevant erachtet wird.

Noch stärker scheint der Erziehungsaspekt unter dem Stichwort *Selbstdisziplin* auf: Schülerinnen und Schüler sollen sich gemäss bestimmten Erwartungen selbst steuern können. Diese Erwartungen sind zum Teil explizit, bspw. von der Lehrperson als Regeln formuliert. Daneben spielen aber auch implizite Erwartungen eine Rolle. Diese sind zu einem guten Teil stufenspezifisch: Von einem Kind auf der Unterstufe wird nicht die gleiche Konzentrationsfähigkeit oder das gleiche Arbeitstempo erwartet, wie von einem Kind der Mittel- oder Oberstufe.

Wichtige Bedeutung wird dem Öffentlich-machen von Arbeitsergebnissen beigemessen. Der Lehr-Lernprozess wird damit in einen grösseren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt. Schülerinnen und Schüler erleben, dass sich andere Menschen für ihre Arbeit interessieren, was den Ergebnissen zusätzliche Relevanz verleiht. Die Rückmeldungen werden in der Regel vielfältiger und die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch nicht nur mehr und unterschiedlichere Rückmeldungen, sondern sie lernen auch mit unterschiedlichen Rückmeldungen umzugehen. Es werden damit neue Lernerfahrungen möglich, die in der Beziehung zwischen Stoff, Lehrperson und Schülerin oder Schüler in dieser Qualität sonst nicht entstehen können. Auch hier lässt sich wieder eine Zunahme der Schwierigkeiten über die Schulstufen hinweg erkennen. Ist es in unteren Klassen noch die Präsentation für eine Lernpartnerin oder einen Lernpartner, so ist das Publikum später die ganze Klasse, das Schulhaus oder gar die ausserschulische Öffentlichkeit. Dabei muss ‚Präsentation‘ überhaupt nicht immer ‚Referat‘ heissen. Wandzeitungen, Ausstellungen, Zeitungsartikel oder Websites sind nur einige Beispiele von alternativen Präsentationsformen.

Eigene Arbeitsergebnisse von einer breiteren Öffentlichkeit beachtet zu sehen, steigert das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern. Und werden diese Produkte zudem noch positiv kommentiert und bewertet, so hat dies auf die künftige Arbeitsmoral und indirekt auf die –qualität zweifellos positive Auswirkungen. Erfolg ist als so etwas wie eine *Schlüsselgrösse* des Unterrichts ganz allgemein, aber ganz besonders des integrativen Unterrichts.

Ein letzter Punkt, der unter dem Stichwort *Selbstkompetenz* zusammengefasst werden kann, ist das Verantwortungsbewusstsein. Es lassen sich zwei Ausrichtungen unterscheiden.

Einerseits ist es ein Erziehungsziel der Lehrpersonen, dass der eigene Egoismus überwunden wird und dass Handlungen verantwortungsvoll dahingehend überprüft werden, ob andere dadurch nicht verletzt oder sonstwie benachteiligt werden.

Auf der anderen Seite ist es Ziel der Lehrpersonen, dass die Schülerinnen und Schüler die Folgen ihrer (geplanten) Handlungen zunehmend besser beurteilen können.

Mit dem Bereich *verantwortungsbewusstes Handeln* bewegen wir uns bereits in der Randzone zur Sozialkompetenz, wo es um die Ziele geht, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und zu gestalten. Der Kreis schliesst sich.

### **7.3 Methodische Ebene**

Nachdem nun ausführlich dargestellt wurde, welche Ziele die Lehrpersonen in ihrem Unterricht verfolgen, wechseln wir nun von der didaktischen auf die methodische Ebene. Hier wird es nun zu zeigen sein, wie Unterricht in Szene gesetzt wird, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Anknüpfend an die Theorie der methodischen Grundelemente (vgl. Kap. 4.3.2) wird im Folgenden gezeigt, nach welchen Prinzipien die Umsetzung der Ziele in die Elemente *Zeit*, *Problemstellung* und *Unterstützungsmöglichkeiten* geschieht. Dabei sprechen wir nicht von einfachen Kausalitäten, das heisst, die Prinzipien geben nicht rezeptartig vor: Wenn Ziel X erreicht werden soll, dann nehme man die Methode 1, die Methode 3 und die Methode 6.

Vielmehr geht es um eine Gestaltungsaufgabe. Die Rahmenbedingungen<sup>110</sup>, die angestrebten Ziele und die Lehrerpersönlichkeit begrenzen gewissermassen ein Feld, innerhalb dessen Unterricht gestaltet werden kann. Dabei kann nur in Ausnahmefällen von richtiger oder falscher Inszenierung gesprochen werden, in der Regel wird sich diese Inszenierung lediglich unter dem Gesichtspunkt der Passung bewerten lassen: Unterricht passt mehr oder weniger gut zu einer bestimmten Schülerin oder einem bestimmten Schüler und setzt Lernprozesse in Gang, Unterricht passt mehr oder weniger zu den räumlichen Voraussetzungen und lässt sich dementsprechend flüssig umsetzen, Unterricht passt mehr oder weniger gut zur Lehrperson und wirkt entsprechend authentisch. Speziell bezogen auf den integrativen Unterricht können wir festhalten, dass die Komponenten der Rahmenbedingungen, die direkt mit den Schülerinnen und Schülern zusammenhängen (Vorwissen, Lern- und Verhaltensmöglichkeiten, Wahrnehmungskompetenzen etc.) einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsinszenierung haben und zwar in dem Sinn, dass sie komplexitätssteigernd wirken. Integrativ unterrichten bedeutet also, eine methodische Passung zu erreichen zwischen den komplexen Anforderungen der Klasse, des Stoffs, der einzelnen Schülerinnen und Schüler auf der einen und den Zielen auf der anderen Seite.

Anknüpfend an den didaktischen Ansatz von Oser & Baeriswyl (2001; vgl. Kap. 4.3.1) geht es hier nun um die Gestaltung der Sichtstruktur des Unterrichts oder anders gesagt, um die Umsetzung der beabsichtigten Tiefenstruktur in konkrete Massnahmen und Unterrichtshandlungen.

Für diese Gestaltungsaufgabe, die die Lehrpersonen bei der Vorbereitung und der Durchführung von Unterricht leisten müssen, orientieren sie sich an bestimmten Prinzipien. Diese Prinzipien, so wie sie sich auf Grund der Datenbasis eruieren lassen, werden nachfolgend dargestellt. Ein wichtiger Punkt darf bei der Auseinandersetzung mit der methodischen Ebene des Unterrichts nicht vergessen werden. Zwar ist es so, dass die Unterrichtsmethodik ein ganz wichtiges Mittel zum Zweck, nämlich zum Erreichen der Ziele, darstellt. Neben dieser Funktion stellt aber auch der Aufbau von Methodenkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Ziel von Schule und Unterricht dar.

*„Sie sind in die fünfte Klasse gekommen und haben mehr oder weniger nur Frontalunterricht gehabt. Es ist, auch ohne die beiden, die dazugekommen sind, eine sehr heterogene Klasse, sie haben kein Mittelfeld und die Lehrperson hat frontal unterrichtet, alles geführt. Wir haben zuerst einmal angefangen Gruppenarbeiten zu machen, Arbeitsaufträge, gezeigt wie man in der Gruppe arbeitet, wie man eine Gruppenarbeit plant, wie man überhaupt an die Gruppenarbeit heran geht und am Schluss reflektiert, wie es funktioniert hat - nicht vom Stoff her, sondern das Arbeiten in der Gruppe. Dann haben wir die sogenannten ‚Lernpartner‘ eingeführt. Da ist bestimmt: Du arbeitest mit dem und wir schauen wie es geht. Nach drei Mal wird gewechselt, dann konnten sie selber wählen. Wir haben sie geführt, mit dem ‚Lernen lernen‘ [ein Lehrmittel zu Arbeitstechnik; Anm. kj.], da hat es ganz gute Sachen drin. Etwa Mitte der fünften Klasse haben wir mit Plänen angefangen. Da haben wir ganz einfache Wochenpläne eingeführt. Zuerst haben wir einen Tagesplan gemacht: Das und das muss heute erfüllt sein, es ist egal, wann ihr es macht, es kann in der Mathe- oder Deutschstunde sein. Dann haben wir den Wochenplan eingeführt und jetzt ist er ganz offen. Jetzt heisst er*

---

<sup>110</sup> Zu den Rahmenbedingungen gehören bspw. die räumlichen Voraussetzungen, Art und Anzahl der Medien, die zur Verfügung stehen, aber auch das Vorwissen, das die Schülerinnen und Schüler mitbringen, Vorlieben der Klasse etc.

*einfach Matheplan oder Deutschplan. Und wir haben lange mit ihnen geplant“ (Stefanie L./MS2).*

Wenn wir also von Unterrichtsmethoden sprechen, dann ist immer auch zu überlegen, wie diese Methoden eingeführt werden, bzw. wie die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, diese kompetent umzusetzen.

Wenden wir uns nun aber den Prinzipien zu, von denen angenommen werden kann, dass sie das Lehrerhandeln im integrativen Unterricht steuern.

### **7.3.1 Klasse führen**

Eine erste Gruppe von Prinzipien steuert das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber der Klasse. Sie geben Orientierung, wenn es darum geht, die Klasse als Ganzes zu führen, Abläufe innerhalb der Klasse festzulegen, den Umgang untereinander zu regeln etc.

Das grosse Thema in diesem Bereich kann mit *Verbindlichkeiten schaffen* überschrieben werden. Durch die Klasse werden Menschen mit unterschiedlichsten individuellen Bezügen, unterschiedlichsten Möglichkeiten und auch unterschiedlichsten Bedürfnissen zu einer Gruppe zusammengefasst. Das Bewegen innerhalb dieser Gruppe gelingt nur dann, wenn mit diesen Unterschieden konstruktiv umgegangen werden kann. Konstruktiv bedeutet, dass auf der einen Seite so viel Individualität erhalten bleibt wie möglich, damit *gegenseitige Anregung* und *voneinander Lernen* überhaupt möglich werden können. Auf der anderen Seite kann das Zusammenleben nur funktionieren, wenn das Ausleben der Individualität die Individualität einer anderen Person nicht erheblich einschränkt. Schaffen von Verbindlichkeit kann in diesem Sinn als Alternativkonzept zum Homogenisieren, dem Anstreben von Gleichheit, gesehen werden.

Verbindlichkeiten werden im integrativen Unterricht bspw. durch das gemeinsame Aushandeln von Kontrakten geschaffen. Regeln werden zusammen erarbeitet, ausgewählt und in Kraft gesetzt. Das führt zu einer hohen allgemeinen Akzeptanz dieser Regeln.

*„Und dann haben wir einen Rabenvertrag [Bezug zur Geschichte vom kleinen Raben; Anm. kj.] gemacht. Jedes Kind hat aus dem Vertrag einen kleinen Rabe gemacht, den Raben ausgemalt und unterschrieben. Ich habe auch unterschrieben. Und das ist unsere Abmachung, wir halten uns an unsere Raben. Ich habe den Kindern auch erklärt, dass ich in dem Moment ein Strafsystem überflüssig finde. Denn wenn man sich an diese Regeln hält, dann braucht man ja kein Strafsystem, dann muss ich ja nie Strafen geben. Ich habe auch den Kindern gesagt, dass ich das überhaupt nicht gerne mache, dass es mir total zuwider ist und ich finde jedes Kind, welches sich einigermassen Mühe gibt, braucht das auch nicht. Und das hat den Kindern in diesem Moment sehr eingeleuchtet, da man das Gefühl hat: Ja, stimmt eigentlich. Wenn man so arbeitet, dann braucht es das gar nicht“ (Bettina F./US).*

Es wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass gerade die Führungsfunktion im integrativen Unterricht sehr wichtig sei. Die Annahme, dass Führen, Durchsetzen von klaren Regeln und auch das Einschränken von persönlichen Räumen dem integrativen Grundgedanken zuwiderlaufe, sei zwar besonders bei Lehrpersonen, die neu in den integrativen Unterricht einsteigen, verbreitet, nach Ansicht der befragten Lehrpersonen aber nicht korrekt. Gerade durch eine klare Führung der Klasse werden Strukturen

geschaffen, die allen Individuen entgegenkommen und ihnen die Möglichkeiten geben soll, innerhalb dieser Struktur ihr eigenes Potential zu entfalten.

*„Sie wissen ganz genau: Frau F. möchte es so und so mit dem Arbeiten haben, das wissen sie! Ich glaube, dann sind die Probleme schon wieder kleiner, weil sie genau wissen: Jetzt läuft es einfach so!“ (Bettina F./US).*

Eine Klasse zu führen heisst entsprechend die persönlichen Räume der Schülerinnen und Schüler zu regulieren. Sehr bewusst werden engere und weitere Schranken gesetzt und diese Breite ist nicht für jedes Kind und jede Situation immer gleich. Je nach Rahmenbedingungen und angestrebten Zielen müssen Grenzen angepasst werden.

*„Wir haben einen Knaben in der Klasse, welcher von U. [der Schulischen Heilpädagogin; Anm. kj.] sehr eng geführt wird... vom Verhalten her sehr eng geführt wird. Und wenn sie nicht da ist, ist das Kind losgelöst, hat zwangsläufig mehr Freiraum und dann kann es Situationen geben, in denen es das negativ ausnutzt“ (Daniel J./US).*

Das bewusste Regulieren von Räumen ist so etwas wie ein roter Faden im Zusammenhang mit dem Führen einer Klasse und taucht in allen nachfolgenden Prinzipien in irgend einer Art auf.

### **1. Prinzip: Individuelle Lernwege ermöglichen**

Unterschiedlichkeit kann nur anregend wirken, wenn sie auch im Unterricht gelebt werden kann. Die Klassenführung muss also Raum lassen für unterschiedliche Herangehensweisen und Arten der Problembearbeitung.

Die methodische Herausforderung in diesem Prinzip besteht darin, zu erreichen, dass a) die Klasse als Ganzes und b) auf verschiedenen Lernwegen unterwegs ist. Dabei sichert a) die gegenseitige Anregung und die Möglichkeit zur gegenseitigen Unterstützung. Beides wäre nicht möglich, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in gänzlich anderen Kontexten bewegen würden.

Der unter b) genannte Anspruch sichert hingegen die Möglichkeit der optimalen Passung zwischen den Zielen und den je eigenen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten.

Dieses 1. Prinzip hat Auswirkungen auf den Umgang mit Zeit und die Verbindlichkeit der Aufgaben. Eine Möglichkeit der methodischen Umsetzung ist das Vorgeben eines Zeitrahmens, der für die Aufgabenbearbeitung zur Verfügung steht. Innerhalb dieses Rahmens bewegen sich die Schülerinnen und Schüler verhältnismässig frei.

Ähnliches gilt auch für die Verbindlichkeit der Aufgaben. So wird bspw. mit der Vorgabe von obligatorischen Posten ein enger individueller Entscheidungsraum gewährt. Allerdings wird damit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, sich über diese Inhalte als Klasse zu identifizieren. Mit freiwilligen Aufgaben wird mehr Freiraum für eigene Entscheidungen gewährt und damit wird der Individualität auch mehr Rechnung getragen. Die Identifikationswirkung für die Klasse ist damit aber sicher geringer.

*„Dort haben wir jetzt gerade zum Karten lesen an einer Werkstatt gearbeitet, wo sie Posten gelöst haben zu den verschiedenen Themen. Es hat obligatorische Posten gegeben, die wollte ich und schau sie auch an, und dann hat es noch freiwillige Posten gegeben. Und dann hatten sie einfach einen gewissen Zeitraum, in dem sie daran arbeiten konnten“ (Nathalie L./MS1).*

*„Wir haben auch Posten mit obligatorischem und mit Zusatzmaterial. Wir haben auch Computer, die wir einsetzen. Sie kommen vielfach in Posten vor, weil nicht alle gleichzeitig an ihnen arbeiten können“ (Martina T./MS2).*

Eine andere Umsetzung dieses Prinzips zeigt sich im Einsatz von Zusatzaufgaben für Schülerinnen und Schüler, die vorgegebene Aufgaben schneller als andere beenden. Wiederum haben wir hier eine Kombination von vorgegebenen und von individuellen Aufgaben, die die Möglichkeit bieten, auf die individuellen Vorlieben und Möglichkeiten einzugehen, ohne die Klassenstruktur grundsätzlich aufzulösen.

*„Dass man sofort probiert den Schnelleren Aufgaben zu geben, dass es ihnen nicht langweilig wird, dass sie trotzdem gefordert sind. Es kann ja dann etwas anderes sein. Sie müssen dann ja nicht mehr abschreiben, nur damit sie abgeschrieben haben. Dass man ihnen sinnvolle Aufgaben gibt und den anderen aber Zeit lässt, um es sauber zu schreiben“ (Hanna Z./MS2).*

Eine andere Möglichkeit bietet das Angebot von ganz unterschiedlichen, aber thematisch eng verbundenen Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler können wählen, so ihren Vorlieben gerecht werden und die eigenen Fähigkeiten nutzen.

*„Jetzt haben sie gerade heute drei Arbeiten bekommen und jetzt kann jeder und jede dem nachgehen, was sie oder er will. Das heisst, sie machen grundsätzlich etwas, was sie gern macht“ (Carlo K./OS).*

Neben der Werkstattarbeit ist die Planarbeit eine Methode, die es möglich macht, eine Klasse als Ganzes zu führen, und gleichzeitig, durch individuelle Anpassungen an den Plänen, dem Individuum gerecht zu werden.

*„Wir arbeiten mit Plänen und es geht dann sehr vielfältig los. Es ist nicht so, dass alle gleichzeitig am Rechnen arbeiten oder am Deutsch, sondern das Kind kann selber wählen oder in Abmachung mit der Lehrperson, wo es weiter arbeitet. Daher kann es sein, dass ein Grüppchen gemeinsam etwas macht. Vielfach ist es so, dass jedes Kind an seinem Teil arbeitet“ (Daniel J./US).*

Das konsequente Umsetzen von Planarbeit individualisiert sehr stark und führt vor allem dazu, dass sich bspw. Unterschiede im Arbeitstempo mit zunehmender Dauer immer deutlicher zeigen. Es wird dann jeweils von ‚der Schere‘ gesprochen, die sich da öffnet und für die Klassenführung zu einer Hypothek werden kann. Methodisch kann diese Gefahr etwas entschärft werden, indem Fixpunkte (z.B. Lernkontrollen) festgelegt werden, die jeweils von mehr oder weniger grossen Gruppen gemeinsam erreicht werden müssen.

*„Aber sie motivieren sich gegenseitig, weil sie die Auflage haben: Es darf nicht ein Kind alleine den Test machen. Wir wollen, dass es mindestens zwei, drei sind, dass sie den Weg miteinander gehen“ (Stefanie L./MS2).*

Gerade wenn das Ermöglichen von individuellen Lernwegen Binnendifferenzierung<sup>111</sup> verlangt, kommt den sozialen Bezügen eine wichtige Rolle zu. Eine Klasse führen kann dann auch heissen, Gruppen zu bilden und führen zu können.

---

<sup>111</sup> Binnendifferenzierung bedeutet, dass innerhalb der Klasse Gruppen gebildet werden, die zusammen die gleichen Lernziele bearbeiten.

*„Wir schauen aber, dass wir Gruppen haben und diese Gruppen müssen die gleichen Lernziele erfüllen. Also die Kinder der Regelklasse haben alle die gleichen Lernziele“ (Olivia N./US).*

Es zeigt sich, dass gerade jahrgangsübergreifende Klassen sehr viele Variationsmöglichkeiten innerhalb der gegebenen Klassenstruktur bieten. Verschiedenste Kombinationsmöglichkeiten sind bereits gegeben und können von den Lehrpersonen genutzt werden.

*„Die integrierten Drittklässler arbeiten im Moment mit den Drittklässlern mit angepassten Plänen mit. Dann gibt es HZU-Kinder in der vierten Klasse und die arbeiten im Moment mit den Drittklässlern mit und wir variieren ein wenig. Jetzt haben wir gerade so einen Plan, wo sie auch mit den Viertklässlern mitmachen, je nach dem, was sie können, nehmen wir sie da ein wenig individuell. Und wenn wir merken, dass es gar nicht mehr geht, dann machen wir einen frischen Plan für diese Kinder“ (Lisbeth B./MS1).*

Dem Prinzip der individuellen Lernwege wird auch in neueren Lehrmitteln entsprochen. Ein gutes Beispiel sind ‚Lernspuren‘, die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlich anspruchsvollen Wegen durch den (gemeinsamen) Lernstoff führen. Das gemeinsame Lehrmittel, sichert die Identifikation und die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung, die individuellen Lernspuren machen es möglich, Unterschiedlichkeit in einem gewissen Mass im Unterricht zu leben.

*„Also ein konkretes Beispiel ist: Ich habe an einem Mathebuch mitgearbeitet und dort gibt es Lernspuren. Da kann wirklich jeder Schüler seine Spur setzen, also es ist ein Aufgabenbuch und dazu hat es Lernspuren. Und dann kann man auf der blauen, roten oder schwarzen Piste einsteigen und so vorwärts gehen und wenn man durch ist, macht man Kontrollaufgaben und wenn das gelungen ist, dann kann man sich quasi wie für eine Prüfung ‘anmelden’“ (Reto D./OS).*

Das 1. Prinzip anerkennt also, dass Klassen als Klassen geführt werden, gleichzeitig aber für die einzelnen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bestehen muss, innerhalb dieses Raumes individuelle Vorlieben und Möglichkeiten zu entfalten. Unterschiedliche soziale Bezüge legen eine wichtige Basis für individuelles Lernen.

## **2. Prinzip: Durch soziale Bezüge ein anregendes und lernfreundliches Klima schaffen**

Währenddem das 1. Prinzip die Individualität innerhalb des Klassenverbands thematisierte, schliesst das 2. Prinzip an und betont die Wichtigkeit der sozialen Bezüge. Die Bedeutung des emotionalen Eingebundenseins und die gegenseitige Anregung der Schülerinnen und Schüler bilden wichtige Grundpfeiler des integrativen Unterrichts. Damit die sozialen Bezüge aber auch die erforderliche Qualität erreichen, ist es nötig, entsprechende Gefässe in den Unterricht einzubeziehen und die Bezüge auch zu stützen. Dem sozialen Bereich kommt im integrativen Unterricht ebenfalls eine hohe Bedeutung zu.

*„Und was wir schon sehr früh gemerkt haben: Wenn das Soziale nicht stimmt, dann können wir das Integrationsprojekt vergessen, dann können wir nicht arbeiten“ (Stefanie L./MS2).*

Klassenkreis, Klassen-, Lerngruppen- oder Schülerrat sind Bezeichnungen für eine Methode, die das Gespräch der Schülerinnen und Schüler miteinander institutionalisiert. Die Lehrpersonen und vor allem die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Themen ein,

versuchen miteinander tragfähige Lösungen zu entwickeln und ihr Zusammenleben zu gestalten.

Oft werden diese Zusammenkünfte stark strukturiert, von Schülerinnen und Schülern selbst geleitet und die Entscheide werden in Protokollen festgehalten.

*„Dann haben wir Lerngruppenrat, wo man dann auch wieder am Gemeinsamen der Klasse arbeitet“ (Bianca L./MS1).*

*„Also im Klassenrat sprechen wir auch sehr offen mit den Kindern darüber“ (Olivia N./US).*

*„Wir schreiben ein Protokoll, denn wir kommen auch wieder darauf zurück und man kann dann fragen: Wir haben das und das abgemacht und wie ist es gewesen, konnten wir etwas bewirken?“ (Nathalie L./MS1).*

Eine besondere Form dieser Methode sind Klassenkreise zu Beginn des Tages. Hier tauschen sich die Kinder über ihr aktuelles Befinden aus, nehmen Anteil am Leben anderer Kinder, erkennen, dass sie mit bestimmten Problemen nicht allein sind und entwickeln so ein Zusammengehörigkeitsgefühl.

*„Wenn die Kinder am Anfang kommen, dann ist meistens immer einen Kreis. Dann wird erzählt, Sachen welche die Kinder beschäftigen“ (Daniel J./US).*

*„Indem wir schauen, dass wir den Tag mit einem gemeinsamen Einstieg beginnen, der dann das Gemeinschaftsgefühl stärkt oder überhaupt entstehen lässt“ (Bianca L./MS1).*

Auch hier zeigt sich wieder das identitätsstiftende Moment, das gemeinsames Erarbeiten von Regeln, das Aushandeln von Verbindlichkeiten haben kann.

*„Wir haben Regeln, welche wir miteinander abgemacht haben am Anfang, also ich bin nicht am ersten Schultag gekommen und habe gesagt, das und das sind meine Regeln. Wir haben sie gemeinsam erarbeitet zwei, drei Wochen bis es für alle stimmte. Wir hatten viele Regeln und haben uns die wenigen herausgesucht, hinter denen wir alle stehen konnten“ (Lisbeth B./MS1).*

Wichtig für das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Klasse sind auch die ausserordentlichen Unternehmungen. Das können bspw. Exkursionen und Ausflüge sein, gemeinsame Projektpräsentationen in der Öffentlichkeit oder ausserordentliche Erlebnisse im Schulhaus, wie Elternfrühstück, ein gemeinsam betreuter Pausenkiosk oder Spielturniere.

*„Wir sind auch Lehrpersonen, die das Erlebnis als wichtig erachten. Wir machen regelmässig Lesenächte im Winter. Wir schauen, dass wir zwei Tage auf der Schulreise sind, die natürlich auch immer das Gemeinschaftsgefühl stärken“ (Bianca L./MS1).*

*„Wir haben an den Schultheatertagen mitgemacht und dort mussten sie viel zusammen proben, mit verschiedenen, mit allen zusammen und so ist dann schlussendlich das Produkt entstanden, das dort eine sehr wichtige Sache gewesen ist“ (Brigitte T./MS1).*

Doch auch im Unterricht werden immer wieder neue und andere Möglichkeiten der Begegnung zwischen unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen geschaffen, sei das über die Platzordnung, Gruppenarbeiten oder über Lernpartnerschaften.

*„Wir machen ganz bewusst Gruppeneinteilungen so, dass die Kinder verteilt sind. Überhaupt Gruppeneinteilungen, dass immer wieder andere Kinder zusammen sind. Auch die Platzordnung: Wir wechseln alle sechs Wochen die Plätze und ich schreibe auf, wer neben wem sitzt und es muss immer wieder eine andere Platzordnung sein, damit sie lernen mit verschiedensten Kindern umzugehen“ (Martina T./MS2).*

Der Umstand, dass die jeweiligen Gruppenzusammensetzungen zeitlich begrenzt sind und immer wieder zu Gunsten von neuen Zusammensetzungen aufgelöst werden, erhöht auch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler mit weniger beliebten Kameradinnen und Kameraden zu arbeiten.

*„Wir haben so ein Credo: Jeder kann mit jedem arbeiten, aber nicht zu jeder Zeit. Das würde ich auch als Überforderung sehen, das wollen wir auch nicht. Aber wenn ich weiss, ich muss jetzt mit dem Heiri arbeiten, mit ihm habe ich es nicht so gut, aber ich weiss, es ist nur für diese Aufgabe, dann kann ich eher darauf einsteigen. Das gelingt manchmal auch nicht. In Werkstatt, Projekt und Freie Tätigkeit passiert vieles in Gruppen, in Partner oder Kleingruppenarbeit. Diese Frage ist beim Vorbereiten immer eine zentrale Frage: Wollen wir frei oder wie wollen wir die Gruppeneinteilung steuern?“ (Carlo K., SHP).*

Das Arbeiten in Gruppen kann gerade auf schwächere und gehemmtere Kinder einen sehr guten Einfluss haben. Sie fühlen sich weniger stark exponiert als im Klassenverband. Räume werden also bewusst verkleinert, um einen besseren emotionalen Halt zu geben und damit eine verbesserte Ausgangslage für Lernprozesse zu schaffen.

*„Oder dann halt auch ein Grüppchen, das etwas anderes macht. Lesen zum Beispiel machen wir oft: Da geht jemand von uns mit ein paar Kindern hinaus in ein anderes Zimmer, dann kommen diese zum Lesen. Wir haben bis jetzt nicht sehr viel in der ganzen Gruppe gemacht, eher selten, weil dann sind die Unterschiede auch gross und einige sind dann gehemmt, wenn sie vor allen Kindern vorlesen müssen und in kleineren Gruppen geht das eigentlich sehr gut“ (Nathalie L./MS1).*

*„Eine kleine Gruppe macht schon ganz viel aus. Und dann getrauen sie sich auch“ (Nathalie L./MS1).*

Zudem werden gerade für heterogen zusammengesetzte Gruppen sehr gute Lerneffekte festgestellt. Die Schülerinnen und Schüler profitieren von der Modellwirkung der Kolleginnen und Kollegen.

*„Ja das hat einen sehr guten Effekt, wenn zwei von diesem Niveau und zwei von diesem oder vielleicht eines vom Niveau C... es kann mit drei anderen vom Niveau A gehen“ (Stefanie L./MS2).*

Allerdings muss man sich bewusst sein, dass Gruppenarbeiten unterschiedliche Effekte erzielen und je nach dem, welche von den Lehrpersonen beabsichtigt werden, müssen die Methoden leicht modifiziert werden, indem man bspw. die Gruppen sehr bewusst zusammensetzt oder den Gruppen unterschiedliche Unterstützung bietet.

*„Wir merken einfach, es gibt dann [in Gruppenarbeiten, Anm. kj.] schon Schwierigkeiten, wenn die Kinder so unterschiedlich sind. Entweder sind dann die einen die, die einfach vorwärts machen und die anderen kommen nicht mit und hören zu. Das kann auch manchmal sinnvoll sein, aber halt schon nicht immer. Wir haben es manchmal auch so gesteuert, dass wir die schwachen Schüler zusammen genommen haben, aber mit unserer Begleitung. Dass wir zum Beispiel die guten Gruppen alleine arbeiten liessen, also so zusammengestellt, dass wir wussten, diese kommen alleine weiter und dann die Schwachen miteinander und wir noch dazu, dass jemand von uns diesen Kindern hilft. Dann geht es gut“ (Nathalie L./MS1).*

*„Am Anfang haben wir sehr oft Gruppenarbeiten gemacht. Und dann haben wir auch gemerkt, dass man ganz stark aufpassen muss, dass man die nicht überstrapaziert. Weil ich denke, es ist ganz gefährlich, wenn Regelklassenkinder dauernd schwächeren Kindern etwas erklären müssen und sie müssen auf die anderen warten, sie können nie eine Gruppenarbeit... ja, man hat immer noch einen, der am Schluss noch die ganze Arbeit kaputt macht“ (Olivia N./US).*

Sozialen Bezügen in Gruppen kommt im integrativen Unterricht eine hohe Bedeutung zu. In Gruppen kann relativ einfach eine gute Balance zwischen Zusammengehörigkeit und Individualität gefunden werden. Allerdings darf darob die Arbeit mit der Klasse als Ganzes nicht verloren gehen. Es gehört gerade zu einer der wichtigen Eigenheiten von Schule, dass Bezugsgruppen unterschiedlicher Grössen bereit stehen. So schätzen die Schülerinnen und Schüler durchaus auch die Gespräche im Plenum der Klasse. Dabei kommt auch dem Frontalunterricht oder dem geleiteten Lehrgespräch eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu.

*„Es darf aber nicht auseinanderfallen, man muss einen lehrergeleiteten Teil behalten (...). Ich komme wieder mit allen zusammen. Es kann auch sein, dass alle Kinder etwas zeigen und die anderen schauen zu. Ich muss das Ganze zusammenhalten und das ist lehrergeleitet“ (Luzian Z., SHP).*

*„Dann besprechen wir immer wieder viel im Frontalunterricht miteinander oder wir haben auch Kreisgespräche innerhalb einer Unterrichtseinheit“ (Hanna Z./MS2).*

*„Und manchmal ist es auch wirklich Frontalunterricht, wo ich ihnen etwas erkläre, Bilder zeige, je nachdem. Und ich merke, das schätzen die Kinder auch noch, sie haben das zwischendurch noch gern, es ist auch für sie interessant. Dann fragen sie wieder etwas und dann entsteht daraus ein Gespräch“ (Hanna Z./MS2).*

Verschiedene Schulen weiten die sozialen Bezüge noch aus auf das ganze Schulhaus. Das geschieht bspw. im Rahmen von Vollversammlungen, in denen in altersgemischten Gruppen, und zwar in der Regel vom Kindergarten bis zur Mittelstufe 2, über verschiedene Traktanden diskutiert und dann im Plenum entschieden wird. Eine andere Form sind klassenübergreifende Projekte, zum Teil auch überdauernd institutionalisiert im Rahmen von Partnerklassen.

*„Die positiven Aspekte [der Vollversammlung, Anm. kj.] sind sicher, dass die Kinder auch mit jüngeren oder älteren Kindern umgehen können, sie respektieren. Oder auch merken, dass ein Erstklasskind vielleicht andere Prioritäten hat als ein Sechstklässler. Dass sie von daher aufeinander achten“ (Hanna Z./MS2).*

*„Das finde ich auch wichtig, dass die Kinder ihre Altersstufe aus dem Schulhaus kennen, wenn es geht auch andere Stufen. Wir machen das zum Beispiel mit Göttiklassen, dass wir Götti sind einer jüngeren Klasse und mit diesen jeweils einen besonderen Kontakt pflegen“ (Martina T./MS2).*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Zentrum die Überzeugung steht, dass der soziale Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Vergangenheit aufgewertet und ihm neben dem stofflichen Lernen mehr Beachtung geschenkt werden muss. Das bringt einerseits mit sich, dass diese Prozesse von den Lehrpersonen bewusster vorbereitet und gepflegt werden müssen und dass auch der soziale Bereich als Bildungsbereich akzeptiert wird. Entsprechende Ziele und Erwartungen werden formuliert und methodisch umgesetzt. Ein Ignorieren erzieherischer Aufgaben und ein Rückzug auf das ‚Kerngeschäft‘ *Vermitteln von Sachwissen* lässt sich damit natürlich nicht aufrecht erhalten. Das war auch von keiner der befragten Lehrpersonen so zu vernehmen. Wissen vermitteln spielt immer auch eine Rolle. Aber:

*„Das heisst den Blick weniger auf das Stoffliche und mehr auf das... ja wirklich, auf das Soziale richten und sagen: Das kann ich fordern von ihnen. Das können sie bringen. Dass sie anständig zu mir sind und so. Dass man vielleicht etwas weniger den Stoff und mehr die Menschen ins Zentrum setzt, ich glaube, das braucht es“ (Carlo K./OS).*

Es wird von den Lehrpersonen für wichtig erachtet, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse eine gewisse Geborgenheit erfahren. Das verleiht, vielleicht gerade den integrierten Schülerinnen und Schülern, die nötige Geborgenheit und emotionale Stabilität, um möglichst optimale Leistungen zu zeigen.

*„Nach meiner persönlichen Ansicht haben sie [die Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] sich nicht verändert. Sie sind sicher kritischer geworden. Aber ich denke, das Grundmoment eines Schülers, also dass sie eigentlich das Aufgenommensein in einem gut funktionierenden Klassenverband als wohltuend empfinden, ist nach wie vor da“ (Herbert H./OS).*

*„Ich weiss nicht ob das, man sagt dem ‚Heimatgefühl‘, das eine Klasse geben kann, ob das einem schwächeren, integrierten Schüler mehr Möglichkeiten gibt. Oder er ist der, der das auch zeigt: Ich hätte gerne mehr Nähe oder noch mehr Akzeptanz von der Lehrperson“ (Herbert H./OS).*

Das 2. Prinzip schreibt unterschiedlichen sozialen Bezügen eine wichtige Stützfunktion für gelingende Lernprozesse zu.

Für gelingende soziale Bezüge sind verlässliche Umgangsformen zentral.

### **3. Prinzip: Klare Umgangsformen sichern Verlässlichkeit**

Das 3. Prinzip schreibt der Qualität der Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen der Lehrperson und der Klasse, eine hohe Bedeutung zu. Geregelt Umgangsformen sorgen dafür, dass die Interaktionen bis zu einem bestimmten Grad formalisiert werden. Dadurch entsteht Verlässlichkeit in den Beziehungen. Die Beteiligten wissen, wie sie sich gegenseitig konfrontieren können und im Gegenzug auch, wie sie konfrontiert werden.

Ein ganz zentraler Bereich bildet hier der Umgang mit Konflikten. Die befragten Lehrpersonen legen Wert darauf, dass Konflikte fair ausgetragen und miteinander Konfliktlösungen erarbeitet werden.

*„Das Ziel ist, wenn die Kinder auseinander gehen, sollen sie im Guten gehen, also die Situation ist bereinigt. Es gibt keine Gewinner und keine Verlierer, sondern es stimmt für beide. Also Win-Win Situation: Ich habe eine Wunsch an dich und du hast einen Wunsch an mich“ (Daniel J./US).*

Dazu werden Methoden eingeführt und mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt. Mit Regeln wird sichergestellt, dass Konflikte fair ausgetragen und bewältigt werden können.

*„Es gibt drei Regeln: Man lässt einander ausreden, man spricht von sich selber und man schlägt nicht. Ja sie müssen dies auch üben. Man kann nicht sagen, man macht es so und dann lässt man sie machen“ (Nicole T., SHP).*

Dabei ist es wichtig, dass Konflikte möglichst rasch angegangen werden können. Ein Verschieben führt dazu, dass die Kinder und Jugendlichen durch die unverarbeiteten Konflikte abgelenkt und am Lernen gehindert werden.

*„Meistens sofort. Sonst wird das mitgenommen. Manchmal ist es auch etwas Kleines und dann frage ich zuerst, ob sie das nicht untereinander ausmachen können“ (Brigitte T./MS1).*

Der integrative Unterricht bietet durch die Unterstützung einer Schulische Heilpädagogin oder eines Heilpädagogen die Möglichkeit, Hilfestellungen für Konfliktlösungen zu bieten, ohne dass der übrige Unterricht dadurch tangiert wird.

*„Ich versuche immer, oder wer es von uns dann sieht, zu sagen: Probiert einmal miteinander darüber zu sprechen, probiert einmal, ob ihr das lösen könnt. Und manchmal sagen sie: Es nützt sowieso nichts und dann geht jemand von uns mit und versucht, beide Seiten anzuhören, dann: Was ist falsch gelaufen, was seht ihr als Lösungen...? Meistens mit diesem Schema“ (Stefanie L./MS2).*

Kompetent werden in der Konfliktbewältigung ist eine Aufgabe, die sich über die ganze Schulzeit hinzieht. Auch die Arten der Konflikte verändern sich. Entsprechend verfügen die Lehrpersonen über eine Vorstellung der Entwicklung des Konfliktverhaltens. Dieses Wissen dient ihnen dazu, die richtigen Impulse zu setzen und die Schülerinnen und Schüler auf dem jeweiligen Niveau zu unterstützen.

*„Ich stelle drei Phasen fest: In der ersten kommen sie zu mir und jetzt bin ich Schiedsrichter. Ich muss sagen: Du hast recht und du liegst falsch, Entschuldigungen und so weiter. Und dann kommt eine Phase, in der sie dies selber lösen, wo sie sagen: Was könnten wir jetzt machen? Und der dritte Part, wo sie merken: Ich muss ja gar nicht immer dabei sein, wenn ein Streit ist - so ganz rudimentär gesagt“ (Nora B./US).*

Dieser Sachverhalt und die Tatsache, dass grosse individuelle Unterschiede in der Entwicklung dieser Kompetenz bestehen, macht es nötig, dass die Lehrpersonen stufenübergreifende Vorstellungen der Entwicklungsverläufe und vor allem der entsprechenden Interventionen entwickeln. Was bspw. im Bereich des Sachwissens vom Lehrplan übernommen wird, nämlich die Koordination der Lehrinhalte, muss in diesem Bereich von den Lehrpersonen geleistet werden. Idealerweise geschieht das eingebettet in eine starke Schulhauskultur.

*„Da haben wir eigentlich eine relativ starke Schulhauskultur. Wir haben das vor zwei Jahren zum Thema gemacht, dass wir wirklich Konfliktsituationen besprechen möchten, also plakativ: Bei uns muss man nicht schlagen, man kann sprechen“ (Bianca L./MS1).*

Neben dem Umgang mit Konflikten erkennt man dieses Prinzip auch am Umgang mit Verhaltensregeln. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, im Klassenverband zu arbeiten. Dazu ist es nötig, dass die Art des Zusammen-Arbeitens immer wieder thematisiert und geübt wird. In der Regel steht zu Beginn des Schuljahrs jeweils die Einführung bestimmter Grundregeln.

*„Ich habe den Kindern die Geschichte erzählt vom kleinen Rabe, der sich alles erlaubt. Und dann haben wir gemeinsam Regeln gesucht. Sie haben zu zweit Regeln gesucht, wie sie hier gerne Schule hätten. Was ist ihnen lieb, wie hätten sie es gern? Und dann haben wir es zusammengetragen und es war wirklich genial, also wirklich etwa 20 Regeln haben sie selber gebracht. Und sie wissen ganz genau, wie sie es nicht wollen“ (Bettina F./US).*

Doch auch während dem Jahr wird dieser Bereich sehr konsequent gepflegt. Vor allem in der Unterstufe erfolgt eine individuelle und relativ systematische Begleitung der Verhaltensentwicklung.

*„Und auch mit dem Verhaltenswochenplan habe ich die Erfahrung gemacht: Wenn man jeden Tag mit dem Kind zusammensitzt und schaut, wie es gegangen ist, ist die Motivation so gross, wenn Frau F. sagt, jetzt hast du es ganz gut gemacht heute. Es ist dann auch, wenn das Vertrauen zueinander da ist, viel stärker. So, dass man das unerwünschte Verhalten wie automatisch nicht mehr macht“ (Bettina F./US).*

Später werden Probleme im Bereich des Verhaltens sehr viel stärker situationsbezogen angegangen. Das heisst, Probleme werden aus konkreten, aktuellen Fällen heraus mit der betreffenden Person oder den betreffenden Personen besprochen.

Ein Thematisieren mit der ganzen Klasse kommt eigentlich nur vor, wenn gewisse Probleme in einer Klasse gehäuft auftreten oder allenfalls in der Klasse beginnt ‚Kreise zu ziehen‘.

*„Dann wird es eigentlich thematisiert. Aber wirklich auch nur dann, wenn es ein Thema ist. Ich komme selten mit Themen im Voraus“ (Carlo K./OS).*

Ab der Mittelstufe 2 und insbesondere auf der Oberstufe kommt es vor, dass Verhaltensprobleme auf einer generelleren Ebene aufgegriffen werden. Dies geschieht in Fächern wie Geschichte und Politik, Religion, Lebenskunde oder in den Klassenlehrerstunden. Ziel ist hier das Ausbilden einer eigentlichen moralischen Urteilsfähigkeit.

*„Mein Geschichtsunterricht, also Geschichte und Politik, ist so organisiert, dass wir die Demokratie oder Staatskunde eins zu eins immer machen. Wir nehmen nie irgendwie ein Teil der Restmandate bei den Nationalratswahlen, sondern wir nehmen konkrete Probleme, welche wir jetzt haben und dann spielen wir es eins zu eins demokratisch durch“ (Reto D./OS).*

*„Oder wir machen Dilemmadiskussionen: Ich gebe einen Text und sie können in Gruppen nach Lösungen suchen und einen Sketch, eine Szene dazu spielen, wie sie diese Problematik lösen würden“ (Hanna Z./MS2).*

Im Zusammenhang mit Regeln wird immer wieder auf Probleme mit unterschiedlichen kulturellen Herkünften verwiesen. Die Wertepluralität in unserer Gesellschaft, die von den befragten Lehrpersonen immer wieder festgestellt wird, führt zu Unklarheiten im

Bezug auf gültige Werte und entsprechende Regeln. Heterogen zusammengesetzte Klassen erfordern diesbezüglich von der Lehrperson, dass sie Stabilität in die Klasse bringen kann, ohne doktrinartig Werte durchzusetzen.

*„Es hat zwei Kinder, die haben Mühe, sich an die Regeln zu halten. Wenn sie Regeln zu Hause haben, haben sie ganz andere Regeln. Es ist eine andere Kultur, es ist einfach so. Wir versuchen mit diesen Kindern den Spagat, den sie machen müssen. Am Morgen wenn sie zu Hause gehen, gelten noch diese Regeln und hier gelten andere. Wir sagen einfach: Wir sind hier in der Schule und haben die Regeln gemeinsam abgemacht und an diese halten sich alle, auch wenn sie entgegengesetzt sind zu denen zu Hause“ (Nicole T., SHP).*

Klare Umgangsformen in der Klasse einzuführen, verlangt immer auch Arbeit an der Toleranz der Schülerinnen und Schüler. Nur mit der nötigen Rücksichtnahme ist es möglich, ein verlässliches und stabiles Klima in der Klasse zu erreichen.

Rücksichtnahme ist immer dann gefordert, wenn Räume für verschiedene Schülerinnen und Schüler oder verschiedene Schülergruppen unterschiedlich gestaltet werden, sei dies bspw. Raum, den Mädchen und Knaben in Diskussionen erhalten oder Raum für die individuelle Unterstützung schulleistungsschwacher Kinder.

*„Also die Knaben sind an sich sehr gute Kinder, sie sind sehr lebendige und laute. Und die Knaben unterdrücken auf eine Art die Mädchen ein wenig. Eigentlich machen sie es ja nicht bewusst. Aber wenn man dann merkt, dass die Mädchen sich manchmal gar nicht getrauen, etwas zu sagen... auch im Unterricht, wenn wir etwas diskutieren...“ (Hanna Z./MS2).*

*„Diese [die integrierten Kinder; Anm. kj.] haben einen anderen Status: Sie müssen nicht gleich viel machen, wie die anderen Kinder. Sie haben zum Teil halt weniger Hausaufgaben in den Augen der anderen Kinder, ja sie müssen nicht das gleiche machen eigentlich. Und dadurch entstehen natürlich Situationen, in denen sie [die Kinder der Regelklasse; Anm. kj.] sich benachteiligt fühlen“ (Martina T./MS2).*

*„Das ist auch meine Rolle als Begleiterin, dass die Kinder merken: Die Lehrerin hilft nicht immer gleich viel, weil es nicht jedes Kind gleich braucht“ (Nora B./US).*

Situationen, die auf Grund der unterschiedlichen Schulleistungsfähigkeit entstehen, werden aber auch bewusst hergestellt und als Lernmöglichkeiten genutzt.

So fördern wechselnde Zusammensetzungen von Arbeitsgruppen das Verständnis der Schülerinnen und Schüler untereinander, was durch eine Feedbackkultur unter den Schülerinnen und Schülern explizit genutzt wird.

*„Gruppen werden so gemischt, dass von jedem Niveau ein Kind dabei ist. Sie haben auch gelernt, dass man ein wenig warten muss, wenn man schneller wäre. Dass man auch etwas erklären muss“ (Regula C./MS2).*

Aus der Toleranz heraus kann ein gewisser Respekt füreinander erwachsen. Die Kinder und Jugendlichen respektieren sich gegenseitig, was sich bspw. darin zeigt, dass Klassenkameradinnen und -kameraden nicht wegen verminderter Schulleistungsfähigkeit verletzt werden. Das bedingt eine hohe Sensibilität und Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrpersonen um allfällige Entwicklungen in diese Richtung sofort anzugehen.

*„Ich führe stark: Man sollte nie jemanden auslachen, das gibt es einfach nie. Sondern man sollte einander helfen. Ich finde, dass man das sehr steuern kann“ (Bettina F./US).*

*„Das hat es noch nie gegeben: Du kannst das ja nicht, du kannst ja nicht lesen“ (Nathalie L./MS1).*

Klare Umgangsformen auszubilden verlangt auch immer wieder Interventionen durch die Lehrpersonen. Dabei wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, dass über die Regeln und die entsprechenden Strafen Klarheit besteht.

*„Sie wissen ganz genau, das sind klar abgemachte Regeln und wenn sie dagegen verstossen, dann gibt es diese Strafe“ (Lisbeth B./MS1).*

Es lässt sich feststellen, dass sich gerade in den höheren Klassen die Lehrpersonen sehr dezidiert für eine ‚gesunde Strenge‘ aussprechen und betonen, dass sich ein hoher Grad an Individualisierung und eine klare Strukturierung, bzw. Führung durch die Lehrpersonen nicht ausschliessen. Auch und gerade zum Wohl der Klasse.

*„Und wenn es halt ganz schwierige Schüler gibt, dass ich mich dann wirklich halt auch distanzieren von solchen Spielen. Ich hatte letztthin einen Fall, die jetzt wirklich wieder das Spiel machte von tröteln, also: Das will ich nicht, das mache ich nicht mit, das ‘schüsd mich aa’. Da habe ich ihr klar gesagt: Wenn du merkst, dass du... sie weiss ja, ich reagiere darauf... du damit nicht aufhören kannst, dann sitzt du raus, bis es wieder in Ordnung ist. Weil: Die anderen 15 gehen vor. Fertig!“ (Carlo K./OS).*

*„Die Jugendlichen begreifen sehr schnell, dass die Strenge nicht gegen sie gerichtet oder gar eine Strafe ist, sondern dass es darum geht, eine förderliche und angenehme Atmosphäre für sie zu schaffen“ (Herbert H./OS).*

Das 3. Prinzip fordert von den Lehrpersonen, in ihrem Unterricht den Umgangsformen Beachtung zu schenken, zu reflektieren und weiter zu entwickeln bis hin zu einem umfassenden moralischen Urteilsvermögen. Dadurch entsteht ein verlässliches, stabiles Klassen- und, im Optimalfall, Schulklima.

#### **4. Prinzip: Unterstützung sichern**

Das 4. Prinzip verlangt, dass verschiedene Möglichkeiten der individuellen Unterstützung geboten werden.

Die wohl wichtigste Unterstützung geht sicher von der Lehrperson aus und beginnt mit einem hohen Verantwortungsbewusstsein von Seiten der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Dies drückt sich bspw. in einer guten Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Kindern oder Jugendlichen aus.

*„Mir ist das ganz, ganz wichtig, dass sich die Kinder wohl fühlen, dass ich für sie nicht nur die Lehrerin bin, sondern dass ich für sie auch irgendwo eine Bezugsperson bin, dass sie mir vertrauen, dass sie zu mir kommen, wenn sie ein Problem haben“ (Lisbeth B./MS1).*

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler im Unterricht individuell unterstützen kann, ist, dass der Rest der Klasse selbständig arbeiten kann. So ergeben sich für die Lehrperson Freiräume, die bedarfsorientiert eingesetzt werden können.

*„Dann gibt es ein zweites Prinzip: Dass die anderen fähig werden müssen, selbständig zu arbeiten und den Anspruch von Selbständigkeit versuchen zu leben. Ich kann nicht mit drei, vier Kindern arbeiten, wenn die anderen stören. Also das ist auch so ein Prinzip, dass sie das innert kurzer Zeit schnallen: Ich kann den vier nicht etwas zeigen, wenn ihr zwölf stört“ (Herbert H./OS).*

*„Durch die Selbständigkeit kann ich mir als Lehrperson auch Freiräume schaffen für Kinder, die eher Schwierigkeiten haben. Die, welche keine Schwierigkeiten haben, brauchen ja nicht zusätzlich noch Unterstützung, sondern es läuft“ (Daniel J./US).*

Wo das nicht umgesetzt werden kann, muss auf Zeiten ausserhalb der eigentlichen Unterrichtszeit ausgewichen werden.

*„Oder dass man halt nach dem Unterricht sich Zeit genommen hat und das nochmals mit ihnen angeschaut hat“ (Regula C./MS2).*

Methodisch eignen sich vor allem Plan-, Werkstatt- oder Postenarbeit sehr gut für individuelle Unterstützung: Die Aufgaben brauchen keine Erklärungen der Lehrperson mehr und die Schülerinnen und Schüler werden durch das entsprechende Material geführt, das heisst, wer eine Aufgabe beendet hat, kann sich selbst eine neue aussuchen oder der Plan gibt sie vor. Der Übergang von Aufgabe zu Aufgabe kann unabhängig von der Lehrperson erfolgen.

*„In der Mathe arbeiten wir mit Plänen. Alle Kinder haben ihre Pläne. Und wenn wir Mathe haben, arbeiten alle Kinder daran und dann habe ich auch für alle Kinder Zeit“ (Lisbeth B./MS1).*

*Währenddem die Schülerinnen und Schüler an den Posten arbeiten“...bin ich unterwegs und helfe und schaue, beobachte oder schaue manchmal mit einer kleinen Gruppen zusammen etwas an“ (Brigitte T./MS1).*

Aber nicht nur direkte Unterstützung ist davon abhängig, dass in der Klasse ein hoher Grad an Selbständigkeit realisiert werden kann. Auch indirekte Unterstützung im Sinn von Rückmeldegesprächen setzt entsprechende Zeitgefässe voraus.

*„Und das [z.B. Portfoliogespräche; Anm. kj.] geht, weil sie ja relativ selbständig arbeiten können. So kann ich mir diese Zeit herausnehmen“ (Carlo K./OS).*

Eine andere Möglichkeit der individuellen Unterstützung bietet die Tatsache, dass Lehrpersonen, die integrativ unterrichten, von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unterstützt werden. In einem bestimmten Umfang der Unterrichtszeit steht damit eine zweite Lehrperson zur Verfügung, die individuelle Unterstützung in irgend einer Form bieten kann<sup>112</sup>.

*„Dann fragen wir zum Beispiel: Gibt es irgendwo ein Problem, habt ihr irgend etwas nicht verstanden? Und dann meldet sich ein Kind, es habe die Nummer vier nicht verstanden und dann sagt ein anderes Kind: Ja, das möchte ich auch noch einmal hören. Dann geht die*

---

<sup>112</sup> Auf die Frage nach den unterschiedlichen Rollen in der Zusammenarbeit von Regelklassenlehrperson und Schulischer Heilpädagogin, bzw. Schulischem Heilpädagogen gehe ich unten (vgl. 7.4 )noch genauer ein.

*Heilpädagogin oder ich mit einer kleineren Gruppe von drei, vier Kindern ins andere Zimmer und wir arbeiten dort“ (Stefanie L./MS2).*

*„Dass man die Kinder, welche etwas nicht verstanden haben oder an einem Ort ein Problem haben, wirklich ihr [der Schulischen Heilpädagogin; Anm. kj.] nochmals mitgeben kann und sie es speziell nochmals erklären kann. Ich denke, als Klassenlehrperson habe ich diese Zeit nicht, während dem Unterricht. Dann müsste ich den Kindern sagen: Schau nach dem Unterricht, bleibe einen Moment hier. (...) Aber grundsätzlich während dem Unterricht habe ich nicht Zeit, auf spezielle Probleme einzugehen. Vor allem wenn es vielleicht zwei Drittel verstanden haben und ein Drittel noch nicht. Dass sie speziell mit diesen nochmals arbeiten kann“ (Nathalie L./MS1).*

Individuelle Unterstützung kann in diesen Gefässen unterschiedliche Formen annehmen. Meist geht es darum, dass die Lehrperson einer Schülerin oder einem Schüler beratend zur Seite steht und mit ihr oder ihm zusammen einen Lösungsweg zur anstehenden Aufgabe entwickelt. Möglich ist aber auch, dass die Lehrperson mit dem betreffenden Kind oder Jugendlichen Vorwissen aufarbeitet, das für das Lösen einer bestimmten Aufgabe nötig ist. Eine weitere Art der Unterstützung ist auch die Zwischenkorrektur. In Übungsphasen kontrolliert die Lehrperson die Aufgabenergebnisse nach einer gewissen Zeit, um der Schülerin oder dem Schüler die Gewissheit zu geben, dass sie oder er auf dem richtigen Weg ist, bzw. um möglichst früh individuelle Fehlerbilder zu erkennen und zu eliminieren.

*„Also wenn man merkt, dass ein Kind extreme Schwierigkeiten hat, dann ‘schoppen’ wir dort nach, auch der Schulische Heilpädagoge ‘schoppet’ dort nach oder bremst dann auch und sagt, dass das nicht mehr im normalen Programm drin geht“ (Olivia N./US).*

Grundsätzlich ist es so, dass die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ein spezifisches Fachwissen mitbringen, das insbesondere auf die Bedürfnisse der integrierten Kinder zugeschnitten ist. Offensichtlich hat sich aber bei den befragten Lehrpersonen relativ breit die Einsicht durchgesetzt, dass eine flexible Aufgabenteilung mit einem grossen Überschneidungsbereich sehr viele Vorteile mit sich bringt. Methodisch gesehen heisst das, dass Formen gefunden werden müssen, in denen die Vorteile des sogenannten Teamteachings auch zum Tragen kommen, dass die Räume der individuellen Unterstützung so offen gestaltet werden, dass sie von allen je nach Bedarf und Kompetenz angeboten und genutzt werden können.

*„Unser Gedanke ist grundsätzlich im Teamteaching zu arbeiten und ich denke, dort ist der grosse Vorteil den sie merken. Man ist dann eigentlich gleichwertig im Schulzimmer und wir sind dann auch für die ganze Klasse da. Und ich arbeite jetzt ausschliesslich im neunten Schuljahr im Moment und diese Schüler haben das natürlich längstens gemerkt, der Schwächste der Klasse oder der Beste. Sie nehmen uns beide in Anspruch, das ist einfach so. Und natürlich immer wieder von meiner Verantwortung her, dass ich den Blick auf die habe, die integriert sind“ (Charlie L./SHP).*

*„Ich als Klassenlehrperson bin die, die die Grundstruktur setzt, ich prüfe meistens die Kinder, mache einen Einstieg, das ist so mein Bereich und dann übernimmt Ivan [der Schulische Heilpädagoge; Anm. kj.] die Begleitung der Kinder mit den speziellen Ansprüchen. Es kann aber auch sein, dass wir mal drehen: Ich arbeite mit einem Kind und er übernimmt die Klassenverantwortung, das ist durchaus auch möglich abzutauschen“ (Bianca L./MS1).*

Eine gewisse Gefahr erkennen die befragten Lehrpersonen in dieser engen Zusammenarbeit allerdings: Durch die Verfügbarkeit von zwei Lehrpersonen kann relativ leicht auf Hilfe durch eine Lehrperson zugegriffen werden, was dazu verführen kann, dass bereits bei kleinen Problemen rasch dort Unterstützung angefordert wird.

*„Und wenn sie wegen jeder Kleinigkeit kommen - weil wir zu zweit sind, ist das noch verführerisch - dann haben sie das Gefühl, man kann ja noch schnell fragen. Und wir müssen uns selber manchmal wieder sagen: Nein, geht jetzt nochmals selber überlegen und dann...“  
(Nathalie L./MS1).*

Doch die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur von den Lehrpersonen. Ebenfalls eine sehr grosse Bedeutung kommt dem Lernen voneinander zu. Schülerinnen und Schüler bieten ihr Wissen an und nutzen es gegenseitig.

*„Da gibt es immer wieder Dinge, die jemand wirklich ganz gut weiss. Kinder, die schon ein riesiges Wissen haben. Aber es gibt immer wieder Dinge, die sie auch nicht wissen und die ihnen andere zeigen können. Und das ist auch gut so in der Gruppe, das ist sehr gut: Dass von verschiedenen Seiten etwas kommen kann und es nicht nur die einen sind, die etwas zu erzählen haben, sondern auch solche die schwächer sind im Unterricht. Sie haben genauso etwas zu erzählen oder haben genau so gut beobachtet“ (Nathalie L./MS1).*

*„Dass nicht ich alles erzählen muss, sondern dass die Kinder von den Kindern lernen und sie merken, dass es keine Rolle spielt, wer was erzählt, sondern wichtig ist, was gesagt wird“  
(Daniel J./US).*

Aber nicht nur das gegenseitige Erklären, auch das Mitdabeisein ist eine Form des gegenseitigen Lernens, das von den Lehrpersonen sehr bewusst eingesetzt wird: Das Abhören oder Abschauen als ein erster Schritt zum Selberkönnen.

*„Also im Deutsch haben wir, vor allem im Mündlichen, geschaut, dass alle miteinander arbeiten können, dass sie es einfach auch voneinander hören. (...) Dass Gute und Schwache zusammen sind, so, dass die Schwachen auch ein Ohr voll bekommen können, wie so ein Satz klingen könnte“ (Nathalie L./MS1).*

*„Und das, was wir draussen gemacht haben, da sind sie natürlich auch mitgekommen und haben gesehen, wie es die Anderen machen. Sie profitieren ja schon auch von dem, was ihnen die Anderen vorzeigen. Also selbständig könnten sie es nicht, aber mit den Anderen zusammen klappt es“ (Nathalie L./MS1).*

Ganz besonders hoch bewertet werden von den Lehrpersonen auch die Doppelklassen: Die Kinder im zweiten Jahr wissen viele Dinge, die sie den jüngeren weitergeben können, unabhängig der Schulleistungsfähigkeit: Sie kennen bspw. bereits bestimmte Regeln und Rituale oder wissen wo welches Material versorgt ist.

*„Es gibt sicher auch viele kleine Momente im Unterricht, jetzt gerade bei Mischklassen, dass die Fünftklässler den Viertklässlern etwas helfen können oder manchmal auch umgekehrt“  
(Brigitte T./MS1).*

*„Ich habe das Gefühl, die Kinder profitieren extrem stark davon [von jahrgangsübergreifenden Klassen; Anm. kj.], einfach wirklich vom Sozialen her, das hier automatisch abläuft und man zuvor vielleicht speziell dazu etwas machen musste. Auch wie sie einander helfen, (...) hier*

*funktioniert es wirklich sehr gut. Wie die Grossen den Kleinen helfen und die Grossen manchmal von den Kleinen profitieren, halt von ihrer Lebendigkeit her, wie sie sich ergänzen, ist wirklich...“ (Lisbeth B./MS1).*

Allerdings weisen die Lehrpersonen auch immer wieder darauf hin, dass, bei allem Wert, der dem gegenseitigen Helfen der Schülerinnen und Schüler beigemessen wird, es auch eine Frage des Masses ist. Als Gefahr wird erkannt, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler ausgenutzt werden könnten, teilweise wird aber auch angedeutet, dass das mit dem eigenen Rollenverständnis als Lehrperson nicht ohne weiteres verträglich ist, oder man zweifelt auch an der Qualität der Hilfestellungen.

*„Aber ich möchte den Unterricht nicht so aufbauen, dass die Kinder quasi meine Arbeit übernehmen. Das möchte ich eigentlich nicht“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Ich möchte nicht, wenn ich sage: Frage jemand, dass immer das gleiche Mädchen, der gleiche Knabe helfen muss. Das, welches bereit ist zu helfen, freundlich Antwort gibt. Und der andere, der sagt: Ich habe jetzt keine Zeit, geh zu jemand anderem. So [mit Lernpartnerschaften; Anm. kj.] haben wir es genau eingeteilt, jeder hat seinen Ansprechpartner. Das haben sie noch gern und die Lernpartnerschaft machen sie gern“ (Stefanie L./MS2).*

Auf diesem Hintergrund entwickelten sich verschiedene Formen der gegenseitigen Unterstützung, die stärker formalisiert sind. Schülerinnen und Schüler bilden für bestimmte Aktionen oder bestimmte, kurze Zeitabschnitte ein Team mit dem Auftrag, sich gegenseitig zu unterstützen. Teilweise wird dabei die Gruppenbildung nicht oder nur indirekt, bspw. über die Auflage, den Test gleichzeitig zu machen, beeinflusst.

*„Es darf nicht ein Kind alleine den Test machen. Wir wollen, dass es mindestens zwei, drei sind, dass sie den Weg miteinander gehen“ (Stefanie L./MS2).*

Daneben kommt es aber auch zu sehr klaren und funktionalen Zuteilungen der Partner, bspw. unterschiedlich nach Vorerfahrungen.

*„Das Zweite ist, dass ich schaue, dass wir so Zweier- oder Dreier... Lernpartner wäre ein bisschen ein zu 'hochgestochener' Begriff aber sagen wir 'Göttisystem' machen und zwar gerade aus den verschiedenen Abgeberklassen. Und das Motto heisst dann: Wenn jemand eine Ahnung hat von... einer Werkstatt und der andere nicht, dann weiss ich, wen ich fragen kann, der erklärt mir das“ (Carlo K./OS).*

Lernpartnerschaften werden gebildet, um Unterstützung zu institutionalisieren. In der Regel bilden zwei Kinder eine Lernpartnerschaft und für beide ist klar: Wenn ich ein Problem habe, kann ich meine Partnerin oder meinen Partner fragen. Zudem werden Lernpartnerschaften aber auch eingesetzt, um sich gegenseitig Rückmeldungen über Lernprozesse oder Arbeitsprodukte zu geben.

*„Ich setze gerne Lernpartnerschaften ein: Der Erwin kommt da draus. Gehe doch mal zu ihm und frage ihn“ (Nora B./US).*

*„So kann ich die Lernpartner untereinander auch einsetzen, damit sie einander ein Feedback geben“ (Bettina F./US).*

Das Zusammenstellen von Lernpartnerschaften, in denen wirklich beide Teile profitieren, ist eine verhältnismässig komplexe Angelegenheit mit einem gewissen Zeitbedarf. Die Kinder und Jugendlichen müssen eine gewisse Bereitschaft mitbringen und die Möglichkeit erhalten, zahlreiche Erfahrungen unterschiedlicher Art zu sammeln.

*„Wenn die Kinder selber wählen können, dann schreiben sie zuerst in ihrem Lernheft auf, was sie eigentlich von einem Lernpartner brauchen: Was kann ich nicht so gut, wo wäre ich froh um Unterstützung und was kann ich gut geben? Und dann ist Bazar: Sie laufen im Schulzimmer herum, es dauert lang, und sagen: Schau ich brauche das und kann das geben - oh nein, du passt nicht zu mir...“ (Nicole T./SHP).*

*„Und die Lernpartner haben sie selber gewählt. Da haben wir lange, lange darüber gesprochen: Was braucht es und was hätte ich gerne für einen Lernpartner und wie muss dieser sein und was darf er nicht haben“ (Stefanie L./MS2).*

Diese Lernpartnerschaften zeigen nur Wirkung, wenn sie auch gepflegt und entwickelt werden. Konkret bedeutet das, dass die Aufgaben und Erwartungen an die Lernpartnerschaften sorgfältig eingeführt werden müssen, dass im Unterricht Zeitgefässe für den Austausch zur Verfügung gestellt werden und dass die Lernpartnerschaften methodisch miteinbezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen in ganz konkreten Situationen erleben, dass die Lernpartnerschaften einen konkreten Nutzen bringen, teilweise sogar unabdingbar sind.

*„Und jetzt haben wir sie so weit, dass auch das schwache Kind merkt: Ich kann auch dem guten etwas beibringen, ich habe sicher an einem Ort eine Stärke. Oder ganz typisch und ganz schön ist das mit dem Stoppdiktat. Da diktiert das schwache Kind - also schwache Kind, ich möchte das nicht... - also das Kind mit den individuellen Lernzielen, es diktiert und schaut. Wenn das andere einen Fehler macht, ruft es: Stopp, ich habe einen Fehler gesehen. Also so hat es auch seine Erfolgserlebnisse“ (Stefanie L./MS2).*

Im integrativen Unterricht wird die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler genutzt. Das stelle ich in verschiedenen Voten fest und in der Methode der Lernpartnerschaften hat dieses Ziel eine Form gefunden, die sich ganz konkret umsetzen lässt. In diesen Zweierkonstellationen sind gute Voraussetzungen gegeben, um die Vorbildwirkung zu nutzen.

*„Aber ich bin nach wie vor überzeugt, dass dieses Modell eine ganz gute Sache ist. Ich habe etwa zehn Jahre eine separierte Kleinklasse unterrichtet und ich habe die Erfahrung gemacht, dass es in der Regel eine Monokultur ist von verhaltensgestörten Kindern. Sie haben kein Alltagsbeispiel, welches normal ist, was auch immer 'normal' sein soll. Aber diese Monokultur hat sich sehr negativ ausgewirkt“ (Nicole T./SHP).*

Zusammenfassend sollen zwei übergreifende Aspekte der Unterstützung nochmals hervorgehoben werden. Einerseits kommt dem Vermeiden von Misserfolg eine Bedeutung zu. Durch das Vorbesprechen möglicher Schwierigkeiten der anstehenden Arbeit oder der Aufgaben, können die Schülerinnen und Schüler für mögliche ‚Fallstricke‘ sensibilisiert werden.

*„Ich nehme sie oft am Anfang zusammen und sage: Daran arbeiten wir. Worauf achtest du? Und das ist ein Teil und nicht weiss ich wie viele Dinge, sondern so zwei, drei, die wichtig sind, dass es gut kommt“ (Daniel J./US).*

*„Wie voraussehen, damit es nicht eskaliert. Das kann im Verhaltensbereich sein oder im Leistungsbereich. Dass ich sehe, wo ein Problem auftauchen kann. Wenn man jetzt bei irgendeinem Thema ist, dass ich dort ein Wissen mitbringe. Welche Schwierigkeiten, sehe ich voraus? Nicht, dass ich die Schüler immer reinfallen lasse und sehe: Sie können es nicht. Was mache ich voraus, wo reduziere ich? Und das muss man schon vorher aushandeln, damit es klar ist“ (Charlie L./SHP).*

Ein zweiter Aspekt ist die konsequente Umsetzung der Einsicht, dass der Unterstützungsbedarf sehr individuell ist. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen weder gleich viel noch die gleiche Art der Unterstützung brauchen. Das Einplanen verschiedenster Unterstützungsmöglichkeiten gehört damit zu einem ganz zentralen Prinzip des integrativen Unterrichts.

*„Es ist nicht immer ganz möglich, dass ich wirklich mit allen Kindern gleich viel Kontakt habe. Ich glaube, das ist auch nicht nötig. Aber einfach, dass es mir gut zurück bleibt, dass ich das Gefühl habe, ich sei mit den Kindern in Verbindung gewesen und nicht dass sie einfach hängen mussten und im Leeren waren. Das muss ja nicht nur ich leisten, da können sie sich auch gegenseitig sehr viel geben, gerade durch die Zweistufigkeit“ (Bianca L./MS1).*

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht gegenseitig unterstützen sollen, dann ist es wichtig, dass sie bereit sind, nicht nur für sich, sondern auch für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Verantwortung zu übernehmen. Damit stossen wir auf ein nächstes Prinzip des integrativen Unterrichts.

### **5. Prinzip: Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeiten, durch eigene Entscheidungsspielräume Selbstverantwortung zu üben**

Die Schülerinnen und Schüler sollen Spielraum für eigene Entscheidungen erhalten. Insbesondere dort, wo Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für eine aussenstehende Person nur schwer feststellbar sind, ist es hilfreich, wenn Entscheidungen an die einzelnen Schülerinnen und Schüler abgegeben werden können. Dazu gehört bspw. die Regulation von Anspannung und Entspannung. Wie lang eine Schülerin oder ein Schüler konzentriert an einer bestimmten Aufgabe arbeiten kann, hängt sehr stark von persönlichen Möglichkeiten, aber auch von der Art der Aufgaben und nicht zuletzt auch von einer bestimmten Tagesform ab. Gerade in heterogenen Klassen ist es für eine Lehrperson unmöglich, den Rhythmus von Anspannung und Entspannung für alle Schülerinnen und Schüler optimal zu regeln.

Im integrativen Unterricht trifft man auf verschiedene Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler solche und ähnliche Entscheidungen sehr verantwortungsbewusst selbst fällen (lernen).

*„Und Kinder welche immer Bewegung brauchen, also jetzt zum Beispiel ein POS-Kind, dann ist das manchmal schon sehr streng. Diesen muss man Ausweichmöglichkeiten geben. Sie können immer Wasser trinken, das können sie jederzeit machen, ausser wenn wir gerade eine Einführung haben. Wenn sie eine Pause brauchen und wir länger daran sind, diese Freiheit haben sie eigentlich schon auch, dann können sie einen Moment ans Fenster gehen oder so. Und wir konnten sie bis jetzt auch machen lassen, sie haben es nicht ausgenutzt. Sie sind natürlich schon recht unter Kontrolle, wenn wir zu zweit sind. Wenn es das eine nicht sieht, sieht es das andere. Man muss nicht Angst haben, dass es einem entgleitet, daher können wir ihnen auch gewisse Freiheiten geben“ (Nathalie L./MS1).*

Das bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler sich bewusst sind, dass diese Möglichkeiten keine ‚Freipässe‘, sondern mit Pflichten verbunden sind. Allen voran mit

der Verpflichtung, diesen Entscheidungsraum vertrauensvoll zu nutzen und nicht zu missbrauchen.

*„Und das, was ich selber bestimmen darf, gebe ich auch gerne ab. Aber immer unter der Bedingung, dass, wenn man mitspricht und Rechte hat, dass man dann automatisch auch Pflichten übernimmt“ (Reto D./OS).*

Auf der methodischen Ebene lassen sich in den Gesprächen drei Aspekte eruieren, die dieses Prinzip stützen, bzw. für die Umsetzung hilfreich sind: Mitsprache, Interessenorientierung und Planungskompetenz.

Die Räume, in denen Eigenverantwortung übernommen werden kann, werden durch Regeln beschränkt. Es wird damit festgelegt, unter welchen Bedingungen zwischen welchen Möglichkeiten gewählt werden darf. Werden diese Regeln nicht eingehalten, so handelt es sich um einen Missbrauch der Selbstverantwortung. Es kann festgestellt werden, dass diese Regeln eine relativ hohe Akzeptanz genießen, wenn sie zusammen mit den Kindern und Jugendlichen erarbeitet und im Gespräch plausibel gemacht wurden. Die Mitsprache beim Formulieren von Regeln kann sehr wertvoll für dieses Prinzip sein.

*„Wobei ich wirklich die Erfahrung gemacht habe: Weil sie ja die Regeln erarbeitet haben, ist es eigentlich nicht so ein Problem. Also Strafen kommen relativ selten vor“ (Lisbeth B./MS1).*

Ebenfalls wichtig ist, dass die Kinder merken, dass ihre Interessen wahrgenommen werden. Etwas zu lernen, was man gern lernt, etwas, was mit einem selbst zu tun hat, ist ein Garant dafür, dass Entscheidungsräume sorgfältig genutzt werden.

Nun ist es aber in der Schule nicht möglich, die Interessen der Schülerinnen und Schüler jederzeit zu berücksichtigen. In solchen Fällen kann es nötig sein, die Strukturen anzupassen, bzw. die Regeln so zu wählen, dass auch in solchen Fällen die Interessen der Schule gewahrt bleiben.

*„Und auch die Interessen der Kinder sind schon etwas Wichtiges. Das heisst nicht, dass sie nur das tun sollen, was ihnen Spass macht. Sie müssen ja in anderen Themen auch etwas lernen und vielleicht haben sie dort den grösseren Bedarf. (...) Und die Wünsche der Kinder haben auch Platz“ (Nathalie L./MS1).*

Die Möglichkeit, seine Arbeit selbst zu Planen, Aufgaben zeitlich und allenfalls örtlich selbst anzuordnen, gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, in einem bestimmten Rahmen individuelle Anpassungen vorzunehmen, den Rhythmus der Arbeit den persönlichen Möglichkeiten anzupassen.

*„In Einheiten drin oder eben im Wochenplan, dort bekommen sie eigentlich was sie haben müssen, aber sie können selber planen, wann sie was machen wollen. Zum Teil auch Hausaufgaben, die sie selber planen müssen. Dass ich Wochenhausaufgaben gebe und sie müssen selber schauen, wann ist es am besten oder wie arrangiere ich es mit meinen anderen Terminen. Aber so ganze Jahrespläne oder Mensch-und-Umwelt-Themen, das habe ich bis jetzt nicht so gemacht, dass sie in der Planung sagen konnten, wir möchten das oder das“ (Martina T./MS2).*

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Es ist wichtig, dass die Lehrperson möglichst gut merkt, wie viel Verantwortung sie an die einzelnen Schülerinnen und Schüler abtreten kann und entsprechend klar kommuniziert, in welchem Rahmen

Entscheidungen gefällt werden dürfen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung jeweils von starker Führung mit wenig Selbstverantwortung hin zu weniger Führung mit stärkerer Selbstverantwortung verläuft. Diese Entwicklung kann offenbar für die Lehrpersonen aller Stufen beschrieben werden. Allerdings kann nicht festgestellt werden, ob qualitativ jeweils an den Grad der Selbstverantwortung angeschlossen wird, der von der vorherigen Lehrperson erreicht wurde, oder ob jede Lehrperson wieder hinter den erreichten Stand zurück tritt und die Selbstverantwortung bei den Schülerinnen und Schülern neu aufbaut.

*„Ich mude der Klasse so viel Selbstverantwortung zu, wie ich spüre, dass sie sie noch ertragen können. Es sind so wie zwei Linien, wahrscheinlich nicht selber erfunden, sondern auch schon irgendwo gesehen: Anfangs Schule erwarten sie relativ viel Führung von mir und die Führung nimmt dann ab. Und umgekehrt Selbstverantwortung, Selbstbestimmung ist nicht so gross am Anfang und die steigt dann“ (Reto D./OS).*

Schülerinnen und Schüler, die ihr Lernen verantwortungsvoll und selbständig zu steuern vermögen, bieten eine wichtige Grundbedingung für flüssigen Unterricht, einem Unterricht also, der einen möglichst hohen Grad an Intensität erreicht, der aber von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden kann.

## **6. Prinzip: Durch zunehmende Übernahme von Verantwortung wird die Klasse schrittweise zur Selbstverwaltung geführt und lernt so die Führungsstruktur der Demokratie kennen**

Das 6. Prinzip verlangt, dass im Unterricht die Einsicht entwickelt wird, dass sie als Schülerinnen und Schüler Teil eines übergreifenden Ganzen sind und damit einen entsprechenden Beitrag zu leisten haben.

Ein sehr verbreitetes Übungsfeld sind in diesem Zusammenhang Ämtchen, insbesondere solche, die eine Art Selbstverwaltung der Klasse implizieren.

*„Sie organisieren ihre Woche neu, so was ihre Ebene ist: Ämtchen erledigen, Informationen geben, Sachen einsammeln, Taschenrechner bestellen und so“ (Reto D./OS).*

Mit zunehmender Schulstufe werden auch klassenübergreifende Formen praktiziert. Die Kinder und Jugendlichen lernen, sich als Teil eines ganzen Schulhauses zu sehen und ihre Interessen, aber auch ihre Pflichten auf dieser Ebene wahrzunehmen.

*„Jede Klasse hat zwei Vertreter und das gibt eine andere Dynamik, als wenn ich in der Klasse eine Meinung einbringen muss. Am Anfang ist es passiert, dass die Kinder nicht die Klasse vertraten, sondern ihre Meinung. Das hat sich schnell geändert, das haben sie ganz schnell gelernt: Ich muss die Klasse vertreten. Und das finde ich auch ein Aspekt von sozialem Lernen, dass sie etwas mittragen“ (Luzian Z./SHP).*

*„Sie haben einfach verschiedene Aufgaben hier. (...) Wir müssen draussen auch für Ordnung sorgen und das finde ich auch gut. Es wird ihnen dann wieder bewusst, was da alles herumliegt und dass sie vielleicht auch zu denen gehören, die da manchmal etwas fallen lassen. Und auch im Schulzimmer, das klappt eigentlich recht gut. Sie sagen sich auch mit der Zeit, du hast dann noch das ‘Storeämtli’ und das klappt wirklich recht gut, dass sie sich gegenseitig darauf aufmerksam machen“ (Nathalie L./MS1).*

Als Einzelperson Verantwortung für eine Klasse oder eine Schule zu übernehmen, bedingt, dass die Lehrperson auch echte Verantwortung abgibt. Nur so erhalten die

Schülerinnen und Schüler auch echte Rückmeldungen, bspw. von der Klasse, dass sie nicht korrekt informiert worden seien oder von Mitschülerinnen und Mitschülern, dass die Ordnung im Fahrradkeller nicht konsequent genug kontrolliert werde oder von den Pflanzen im Schulzimmer, dass sie nicht ausreichend mit Wasser versorgt worden seien...

Auf der Oberstufe werden zum Teil Formen eingesetzt, die sich stark an das Modell der Gewaltentrennung anlehnen. Ziel ist eine möglichst weitgehende Selbstverwaltung der Klasse. Verschiedene Schülerinnen und Schüler werden von der Klasse in ein Amt gewählt und bekommen so den Auftrag, in bestimmten Belangen die Verantwortung für die Klasse zu übernehmen.

*„Der Klassenchef oder die Klassenchefs, die machen ja auch ein Teil der ausführenden Gewalt mit mir zusammen und eben so Ressortleiter oder Ämtchenchefs oder was wir dann immer gerade brauchen... oder Kassier braucht es natürlich immer. Diese dürfen so einen Klassenrat einberufen. Ich darf einen Klassenrat einberufen und einfach drei der Mitglieder“ (Reto D./OS).*

Die Lehrperson übernimmt in einem solchen System verschiedene Rollen. Einerseits ist sie selbst eine wichtige Kraft innerhalb dieses Systems. Zudem reguliert sie aber auch den Raum der Selbstverwaltung: Der Klasse oder den einzelnen Amtsinhabern wird so viel Entscheidungsspielraum gewährt, wie diese auch zu tragen vermögen. Und in einer dritten Funktion leitet die Lehrperson je nach Bedarf die Schülerinnen und Schüler in ihren Aufgaben an, überwacht und reflektiert die Abläufe im System. Dazu gehört, dass sie ihre Beobachtungen gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern oder der ganzen Klasse zurückspiegelt und so die Möglichkeit für Lernprozesse, vor allem im personalen und sozialen Bereich, schafft.

*„Ich habe auch einen Informationschef. Was in meinem Fach ist, da mache ich eine Triage, was ich persönlich erledigen muss, erledige ich und sonst gehe ich mit ihnen ein wenig die Beispiele durch: Was ist dringend und wichtig, was ist nicht so dringend, was kann man delegieren und was übernehmen der Informationschef oder die beiden Klassenchefs - die geben dann diese Informationen weiter“ (Reto D./OS).*

Durch diese Massnahmen lernen die Schülerinnen und Schüler die Funktionsweise unseres Staates im Kleinen kennen und erhalten ein Übungsfeld für den Umgang mit den Instrumenten der Demokratie.

### **7. Prinzip: Unterrichtsfluss aufbauen und aufrecht erhalten**

Nachdem das Regulieren der Intensität als Wechsel von Anspannung und Entspannung bereits als Beispiel für Selbstverantwortung herangezogen wurde, geht das 7. Prinzip ganz gezielt auf diesen Aspekt nochmals ein. Es verlangt, dass ein gewisser Unterrichtsfluss aufgebaut und aufrecht erhalten wird. Rituale und Signale sorgen dafür, dass im Unterricht eine gewisse Routine entsteht: Die Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie sich in gewissen Standardsituationen verhalten müssen und was bestimmte Zeichen der Lehrperson bedeuten.

Voraussetzung ist, dass die Lehrperson sehr klar weiss, wie sie es in ihrem Unterricht haben will. Sie muss wissen, welches Schülerverhalten sie wünscht, was geduldet wird und was nicht mehr ihrer Vorstellung entspricht. Das macht es ihr möglich, in Entscheidungssituationen rasch einen Entschluss zu fassen und diesen durchzusetzen.

Insbesondere kleinere Regelverstöße werden so kurz wie möglich und ohne viel Aufsehen behandelt.

Die Vorstellungen des eigenen Unterrichts werden von Zeit zu Zeit reflektiert und allenfalls neu formuliert.

*„Und es gibt einfach manchmal so kleine Situationen, die man schnell aus dem Weg räumen muss, damit man wirklich gut arbeiten kann“ (Bettina F./US).*

*„Dass sich die Lehrperson ganz klar vor den Sommerferien mal sagt: Jetzt gehe ich über die Bücher, die Punkte, so will ich es in meinem Schulzimmer haben! Und dass man das auch vielleicht probiert zu verwirklichen mit den Kindern zusammen“ (Bettina F./US).*

Von den Schülerinnen und Schülern wird das Einhalten eines gewissen Grundkontrakts erwartet. So wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen und die Zeit und Ressourcen, die der Unterricht ihnen anbietet, bestmöglich nutzen wollen. Diese Erwartung richtet sich ausnahmslos an alle Schülerinnen und Schüler.

*„Und dass alle arbeiten in der Zeit, die ihnen zur Verfügung steht. Solche Dinge kann ich erwarten, dass sie das auf ihre Art erfüllen können“ (Carlo K./OS).*

Um einen gewissen Unterrichtsfluss aufzubauen ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler mental in die Bereitschaft versetzt werden zu lernen. Konkret bedeutet das, dass der Kopf von Dingen freigemacht wird, die am Lernen hindern könnten. Insbesondere sind das Erlebnisse, die ausgetauscht werden wollen oder Konflikte die sie noch beschäftigen.

Dann werden die Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht vorbereitet, bspw. indem miteinander das Programm und verschiedene Aufgaben vorbesprochen werden, um einen möglichst reibungslosen Einstieg in die Arbeit zu ermöglichen oder indem allgemeine Lernziele formuliert werden.

*„Jeden Montag machen wir einen Wochenüberblick auf das, was kommt. Wir schauen immer zurück, was gewesen ist am Wochenende und wir schauen voraus“ (Nora B./US).*

*„Es ist auch noch so ein Ritual, das ich auch als solches benennen darf: Wenn wir mit der Arbeit beginnen, dann ist immer das Erste den Wochenplan hervor zu nehmen und die Arbeit zu planen. Das ist auch etwas, was ich immer initiiere, das gehört dazu, bevor wir einsteigen. Das muss man ja machen, aber es ist immer so etwas Gemeinsames. Und ich mache häufig eine Rückfragerunde wo ich einzelne Kinder 'herauspicke' und frage: Was machst du? Was machst du? Mit der Idee, dass sie sich auch gegenseitig erinnern, was eigentlich noch so gemacht werden könnte“ (Bianca L./MS1).*

*„Aber sonst beginnt die Woche so: Sie kommen in den Betrieb und dann geht zuerst mal der Informations- oder Klassenchef nach vorne, begrüsst und sagt: Das und das ist letzte Woche gut gelaufen, das und das hat nicht so geklappt. Also er ist derjenige, der das Feedback gibt. Das sind dann eigentlich so die Betriebsleiter und ich bin eine Chefetage höher und ich komme erst an zweiter Stelle“ (Reto D./OS).*

Für die eigentliche Arbeitsphase ist es wichtig, dass die Abläufe für die Schülerinnen und Schüler transparent und gut nachvollziehbar sind. Sie wissen, was warum von ihnen erwartet wird. So sorgen bspw. feste Abläufe oder gut eingeführte Methoden dafür, dass

die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit auf sehr viel Vertrautes treffen, sich rasch zurechtfinden und sich so gut auf die eigentlichen Inhalte konzentrieren können.

*„Und oft ist das auch die Begründung: Veränderte Situationen verunsichern und das gibt dann Situationen, die schwierig werden“ (Daniel J./US).*

*„Zum Beispiel mit der ganzen Hausaufgabengeschichte, die ist jeden Tag gleich. Wenn sie kommen, begrüßen wir uns und dann beginnen wir: Sie können die Hausaufgaben zeigen“ (Nora B./US).*

Sonderregelungen oder Ausnahmen sorgen oft für Unruhe und führen zu einem Legitimationsdruck, der oft nicht wahrgenommen wird. Die befragten Lehrpersonen geben an, dass sie methodisch möglichst weitgehend mit der ganzen Klasse gleich arbeiten. Arbeitsmaterialien werden so wenig wie möglich verändert. Gerade so, dass die gesteckten Ziele erreicht werden können. Das heisst erstens, dass neue Inhalte in der gleichen Form angeboten werden oder zweitens, dass für bestimmte Schülerinnen und Schüler die Materialien inhaltlich geringfügig verändert werden oder drittens, dass zusätzliche Hilfen angeboten werden. Nur wenn es wirklich nicht anders geht, arbeiten bestimmte (integrierte) Kinder und Jugendlichen bspw. mit einem Arbeitsblatt, währenddem der Rest der Klasse mit dem Lehrbuch arbeitet.

*„Wir arbeiten eigentlich mit allen Kindern mit den gleichen Materialien, also es haben alle Kinder die gleichen Pläne, auch Kinder welche wirklich Lernschwierigkeiten in der Mathe haben. Dort kann man dann aber im Plan abkreuzen, was nicht gemacht werden muss oder wir ergänzen noch andere Inhalte, respektiv andere Trainingsmöglichkeiten oder Arbeitsmöglichkeiten. Aber grundsätzlich arbeiten alle mit den gleichen Plänen“ (Bianca L./MS1).*

*„In der Mathe arbeiten wir mit Pläne, alle Kinder haben ihre Pläne. Und wenn wir Mathe haben, arbeiten alle Kinder daran und dann habe ich auch für alle Kinder Zeit“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Ich arbeite jetzt in Mathe und Deutsch vor allem mit Planarbeit. Dann haben sie ihre Posten und ich mache eine Einführung für alle, wenn wir ein neues Thema beginnen und dann haben die Kinder die Gelegenheit, ihrem Tempo entsprechend an diesem Thema zu arbeiten und zu lernen“ (Hanna Z./MS2).*

Offenbar ein wichtiges Problemfeld des integrativen Unterrichts ist das unterschiedliche Arbeitstempo und entsprechend die Frage, was Kinder und Jugendliche tun, die vor den anderen eine Arbeit bereits fertiggestellt haben. Dort, wo der Unterricht nicht in dem Mass individualisiert ist, dass sie in ihrer Arbeit selbständig weiterfahren können, wird dieses Problem mit ritualisierten Angeboten gelöst. Die Schülerinnen und Schüler wissen sehr genau, was sie in solchen Fällen tun können, ohne dass dafür Erklärungen der Lehrperson nötig sind.

*„Gerade wenn die Erstklässler fertig sind und ich im Moment gerade keine Zeit zum Korrigieren habe, wissen sie sofort, dass sie ihr Wörterbuch hervor nehmen dürfen. Das ist so ein Buch, in das sie hineinzeichnen und dazu Wörter schreiben können“ (Bettina F./US).*

*„Und wenn ein Kind fertig ist, dann darf es an so einem Angebot arbeiten gehen“ (Bettina F./US).*

*„Sie wissen: Wenn sie nichts zu tun haben, dann holen sie sich etwas zum Lesen oder etwas zum Zeichnen. Es hat ganz viel Material zum Arbeiten“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Sie haben auch ein Fächli ‚Zum Erledigen‘ wo sie Blätter ablegen, die sie noch fertig machen müssen. Damit sie nicht einfach herumsitzen und ihre Zeit mit blödeln totschiagen“ (Lisbeth B./MS1).*

Ein weiteres Problemfeld, das immer wiederkehrt, ist die Frage, wie Schülerinnen und Schüler sich Hilfe, insbesondere durch die Lehrperson, organisieren können. Das Warten auf die Lehrperson kann unter Umständen sehr zeitraubend sein und den Unterrichtsfluss ganz empfindlich stören.

*„Also auch wieder beim Matheplan: Wenn die Kinder ein Problem haben, dann haben sie hier vorne so Klammern, die sie an den Stab stecken können. Dann gehe ich von Kind zu Kind. (...) Und dann wissen sie einfach ganz genau, wenn sie ein Problem haben und nicht weiterkommen und ihr Klämmerchen halt noch weit oben ist, dass sie eine andere Arbeit hervor nehmen“ (Lisbeth B./MS1).*

Die Intensität des Unterrichts ist abhängig davon, wie stark die Schülerinnen und Schüler ermüden. Dabei spielt die Rhythmisierung des Unterrichts eine wichtige Rolle. Unterschiedliche Methoden, unterschiedliche Sozialformen, unterschiedliche Lernorte – in einem bestimmten Mass variantenreicher Unterricht sorgt für Abwechslung und damit dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich immer wieder neu fordern lassen. Allerdings darf der Variantenreichtum nicht zu einem Verlust an Transparenz und Vertrautem führen.

*„Ich probiere immer auch hier abzuwechseln, also eigentlich eine Rhythmisierung des Unterrichts. Nicht ausschliesslich nur Eigenarbeit oder an Posten arbeiten, sondern auch immer wieder miteinander etwas erarbeiten oder Austausch miteinander“ (Hanna Z./MS2).*

*„Alle Formen: Werkstatt, Freie Tätigkeit, mal Inputunterricht, um mit den Schülern etwas zu erarbeiten, was man heute so an Projektunterricht... einfach was man heute so kennt“ (Luzian Z./SHP).*

Wenn der Unterricht einmal richtig ins Laufen gekommen ist, sollte er möglichst wenig gestört werden. Störungen durch Schülerinnen und Schüler müssen von der Lehrperson rasch und mit möglichst wenig Aufsehen unterbunden werden. Hier setzen Lehrpersonen verschiedene Signale ein, die die Schülerinnen und Schüler sehr gut kennen: Gelbe Karten, Verhaltenssteine oder Symbolkarten, die den betreffenden Schülerinnen und Schülern auf das Pult gelegt werden, sind nur ein paar Varianten. Signale setzen Lehrpersonen auch ein, um bestimmte Verhaltensprogramme, z.B. ‚Aufräumen‘, ‚in den Kreis kommen‘ oder ‚bereit machen für den Lehrereinput‘ einzuleiten.

*„Ich habe hier vorne eine Glocke. Wenn ich für alle etwas zu sagen habe, schlage ich sie an und dann setzen sie sich hin und sind ruhig“ (Lisbeth B./MS1).*

Bei aller Planung kann es aber doch vorkommen, dass der Unterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler stark ins Stocken gerät, bspw. im Verhaltensbereich, weil die Schülerin oder der Schüler keine Konzentration mehr aufzubringen vermag oder im Bereich des Lernens, weil sich die vorbereiteten Aufgaben für eine bestimmte Schülerin oder einen Schüler als zu schwierig erweisen.

Für solche Fälle ist es wichtig, dass dies von der Lehrperson möglichst frühzeitig erkannt wird und sie geeignete Alternativen bereithält. Oft sind diese Möglichkeiten spezifisch für bestimmte Schülerinnen oder Schüler vorbereitet, zum Teil handelt es sich aber auch um Alternativprogramme, die generell eingesetzt werden können (Rätselblock o.ä.).

*„Für den Knaben, der in Deutsch nicht so gut mitkommt, haben wir auch immer Ersatzsachen da. Wenn wir merken, dass es überhaupt nicht geht, dann sagen wir: Weg mit diesem Zeug, dann nehmen wir halt ein Mandala hervor“ (Lisbeth B./MS1).*

Sehr hilfreich für einen guten Unterrichtsfluss scheint die gemeinsame Evaluation einzelner Arbeitsetappen zu sein. Die Schülerinnen und Schüler, so die befragten Lehrpersonen, können bei entsprechender Übung sehr gut Auskunft geben über ihr eigenes Lernen und wissen selbst sehr genau, was für sie hilfreich sein könnte. Wenn es der Lehrperson gelingt, dieses Wissen umzusetzen, so können die Arbeitsbedingungen zunehmend optimiert werden.

*„Wenn das Arbeiten durch ist, reflektieren wir, ob man Hilfe holen konnte, wo, wer hat geholfen oder konnte man im Flüsterton arbeiten, hat man einen guten Lernort gehabt? Wenn es gut gegangen ist, dann ist es eine Bestätigung fürs Kind. Ich habe es gut gemacht. Und wenn es nicht gut gegangen ist, dann thematisieren wir, was verändert werden sollte oder warum es nicht gut gegangen ist. Braucht es von den Kameraden etwas oder von dir? Am Schluss bevor sie nach Hause gehen, gibt es noch kurz einen Kreis. Wie ist der Morgen gelaufen? Das ist wirklich so eine Regelmässigkeit, es sind Rituale, es wiederholt sich immer. Es spielt keine Rolle, an welchem Tag. Es ist ritualisiert“ (Daniel J./US).*

Bei all dem ist es ganz wichtig, dass es der Lehrperson gelingt, gewissermassen den ‚Puls‘ ihrer Klasse zu spüren. Sie muss die Klasse sehr genau beobachten und einzelne Hinweise gut interpretieren können. Lehrpersonen, die die Struktur ihrer Klasse kennen, sind fähig, mögliche Schwierigkeiten bereits in einem sehr frühen Stadium zu erkennen und die richtigen Massnahmen einzuleiten.

*„Das sind so Rituale, in die ich sie hineinwachsen lasse, einfach so viel, wie ich denke, dass gut ist. Nicht unbedingt von mir her, sondern etwas das wächst, wo sie wissen, warum jetzt das so ist“ (Nora B./US).*

*„Und dann gibt es einen Punkt, wo ich spüre: Jetzt ist ein Teil der Kinder bereit und ich warte bis auch so die Leader bereit sind. Und dann kommt es. Dann schaukeln die anderen mit und dann kann es auch sein, dass ich den einen oder anderen zwingen zu etwas“ (Herbert H./OS).*

In diesem Sinn bedeutet Unterrichtsfluss aufbauen und aufrecht erhalten in erster Linie eine Klasse als Zusammenspiel von Individuen zu sehen und die entsprechende Dynamik, die zwischen den Schülerinnen und Schülern zu spielen beginnt, gut zu kennen und beeinflussen zu können. So lassen sich Räume erweitern, die nötig sind, um Bewegung in die Klasse zu bringen, es lassen sich aber auch Räume verengen, wenn es darum geht, für eine klare Orientierung und eine gewisse Stabilität zu sorgen.

### 7.3.2 Stoff aufbereiten und vermitteln

Eine zweite Gruppe von Prinzipien bezieht sich auf die Tätigkeit der Stoffvermittlung. Der ausgewählte und didaktisch aufbereitete Stoff wird in eine Form gebracht, in der er möglichst geeignete Lernanregungen bietet. Als Qualitätsmerkmal kann dabei der Begriff der *optimalen Passung* gesehen werden: Passende Impulse zum Aufbau von kognitiven Strukturen gehen über in passende Übungsformen, mit passenden Formen wird Wissen dokumentiert, mit passenden Formen der Beurteilung werden Lernprozesse evaluiert und bewertet. Stoffvermittlung als Gestaltung einer optimalen Beziehung zwischen einem Individuum und dem Lerngegenstand.

#### 1. Prinzip: Thema auswählen und aufbereiten

Die Stoffvermittlung beginnt in der Regel damit, dass zuerst die Lehrperson selbst eine Beziehung zu einem möglichen Thema aufbaut. Oft ergibt sich dieses Thema aus einem aktuellen Bezug heraus. Das kann ein spezielles Ereignis in der näheren oder weiteren Umgebung sein, die Jahreszeit, eine Thematik, die von einem Lehrmittel angeboten wird, ein besonderer Wunsch eines Kindes etc.

Die Phase der Stoffaufbereitung hat zum Ziel, den Verlauf der Unterrichtseinheit möglichst genau zu antizipieren. Das heisst, die Lehrperson versucht Lernanregungen aus dem Thema zu extrahieren, von denen sie annimmt, dass sie für die entsprechenden Schülerinnen und Schüler wichtig und, im Sinn der optimalen Passung, richtig sind. Die Unterrichtseinheit wird geplant. Die befragten Lehrpersonen beurteilen ihre Planung als verhältnismässig genau. Denn nur so ist es gemäss ihren Angaben möglich, während dem Unterricht Ressourcen für Unvorhergesehenes oder für individuelle Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler frei zu haben.

*„Je besser ich geplant habe, desto freier kann ich danach sein. Und Planung auch im Sinn von: ‘sich Freiräume erhalten’“ (Luzian Z./SHP).*

*„Flexibler sein und weniger am Programm des Unterrichts festhalten. Wahrscheinlich ist das die Grundvoraussetzung“ (Nicole T./SHP).*

Die Lehrpersonen achten darauf, dass auch in der methodischen Umsetzung die Lernziele nicht aus dem Blickfeld verschwinden. Sie sorgen für Transparenz der Ziele. Die Kinder und Jugendlichen sollen möglichst klar wissen, was von ihnen erwartet wird, wohin ihre Anstrengungen führen sollen.

*„Aber die Lernziele sind für uns verbindlich. Die Lernziele sind auch für die Kinder transparent, damit das Kind weiss: Aha, ich arbeite jetzt am Plan ‘B/P differenzieren’ oder ich arbeite im Plan ‘Plusrechnen von 0-20’ oder ich arbeite jetzt am Plan ‘Malrechnen’“ (Daniel J./US).*

Von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wird darauf hingewiesen, dass ab und zu Lehrpersonen der Versuchung erliegen, die Lehr-/Lernziele zu Gunsten von bereits aufbereitetem Material zu vernachlässigen. Angebote von Kolleginnen, bzw. Kollegen oder aus Lehrmitteln würden relativ blauäugig übernommen, in der Annahme, das Material sei auf die Lernziele des geltenden Lehrplans abgestimmt. Sie stellen fest, dass unterrichten auf einer Basis sehr bewusst und klar formulierter Lernziele die Qualität von integrativem Unterricht entscheidend beeinflusst.

*Die Lehrpersonen müssen "lernen nach Lernzielen zu arbeiten und nicht nach Blättern" (Bea N./SHP).*

Die direkte Einflussnahme der Schülerinnen und Schüler auf die Stoffauswahl scheint eher gering zu sein und ist allenfalls im Rahmen allgemeiner Unterrichtskritik möglich.

*„Und dass ich ihnen die Möglichkeit gebe, wenn ihnen etwas nicht passt, dass sie mit mir darüber sprechen können. Dass sie auch ganz aktiv den Unterricht mitgestalten können, je nachdem. Es gibt sicher gewisse Sachen, die ganz klar sind, auch wenn ihnen jetzt das mal nicht so Spass macht, dass es einfach sein muss. Aber dass sie sicher auch ganz aktiv daran beteiligt sind“ (Lisbeth B./MS1).*

Allerdings scheinen die Lehrpersonen durchaus sensibel zu sein für die Interessen und Themen ihrer Schülerinnen und Schüler und nehmen diese nach sorgfältiger Prüfung auch für den Unterricht auf. Insbesondere in Einzelgesprächen ergeben sich gute Gelegenheiten für den Austausch interessanter Themen.

*„Ich merke, ich bekomme viel Anregungen [in den Portfoliogesprächen; Anm. kj.] für den nächsten Unterricht: Da muss ich klar sagen, das habe ich gerne gemacht, das möchte ich wieder machen“ (Carlo K./OS).*

Es kommt auch vor, dass die Schülerinnen und Schüler inhaltliche Wahlmöglichkeiten erhalten. Es lassen sich drei Stufen solcher Möglichkeiten erkennen. Dabei ist mit der Zunahme der Freiheiten eine Einbusse in der Lernzielvorgabe verbunden.

Eine erste Möglichkeit ist, dass die Lehrperson verschiedene Aufgaben zur Verfügung stellt, die bestimmte Lernziele aus verschiedenen Richtungen anstreben. Die Schülerinnen und Schüler können thematisch das wählen, was sie am meisten anspricht.

*„Jetzt haben sie gerade heute drei Arbeiten bekommen und jetzt kann jeder und jede dem nachgehen, was sie will, das heisst, sie macht grundsätzlich etwas, was sie gern macht“ (Carlo K./OS).*

Ebenfalls ein begrenztes, wenn auch grosses Wahlangebot wird mit der definierten Tätigkeit geboten. Die Lehrperson gibt vor, dass ein Buch gelesen, ein Referat verfasst oder eine Website programmiert wird. Die Aufgabe kann so inhaltlich, aber in einem gewissen Mass auch von der Komplexität her, von der Schülerin oder dem Schüler variiert werden.

*„Wenn wir lesen, was wir in der Bibliothek finden, ist es einfach. Dann kann wirklich jedes Kind auslesen, was es will, seinem Stand entsprechend“ (Nathalie L./MS1).*

Eine dritte Möglichkeit bietet der Projekt- oder projektartige Unterricht. In diesem Gefäss werden den Schülerinnen und Schülern nur sehr geringe Vorgaben gemacht. Die Lernziele, oder zumindest ein grosser Teil davon, werden von den Schülerinnen und Schülern selbst formuliert und auch die thematische Umsetzung übernehmen sie in Eigenverantwortung.

*„Zur Zeit gibt es eigentlich eine klare Struktur: Ich mache grundsätzlich das Mindestprogramm, das vom Lehrplan vorgesehen ist. Diese Themen mache ich. Und mit denen komme ich durch, muss sogar Gas geben. Es gibt daneben Gefässe, die der Schüler, die Schülerin selber füllen kann. Zum Beispiel ein Nachmittag heisst 'Freiwahlarbeit'. Dort*

*arbeitet er an dem, was er möchte, das heisst, entweder an einem Zu-Thema, also wenn er sagt, mich interessiert das Thema, das wir jetzt gerade behandeln und möchte dazu noch etwas anderes machen, ich möchte einmal diesen Aspekt anschauen, dann kann er das. Oder wo er einfach etwas, das ihn sehr stark interessiert, erledigen kann“ (Carlo K./OS).*

Eine andere Herangehensweise als über die Lernziele ein geeignetes Thema zu suchen, ist die Frage, welche Lernmöglichkeiten sich denn aus dem Thema heraus anbieten. Das bedeutet nicht, dass der Lehrplan dabei ausser Acht gelassen wird. Lernmöglichkeiten, die ein Thema anbietet, werden bspw. reflektiv, also nach der Durchführung der Unterrichtseinheit erfasst. Die Lehrpersonen überlegen sich dabei sehr genau, welche Schülerinnen und Schüler nun welche Lernziele in der Auseinandersetzung mit dem Thema erreichen konnten.

*„Also zuerst vom Thema aus gehen und dann schauen: Was können wir da üben?“ (Nathalie L./MS1).*

*„Oft machen wir es so: Wir ‘gleisen’ etwas auf und schauen dann im Lehrplan, was wir abgedeckt haben. Also der umgekehrte Weg. Wir haben jetzt zum Beispiel ein Thema... ah, das wäre jetzt noch gut und dann könnten wir noch das und das... Dann schauen wir im Lehrplan. Also wir lesen ihn eigentlich rückwärts“ (Luzian Z./SHP).*

Für den integrativen Unterricht speziell erwähnenswert sind die *offenen Aufgaben*. Das Thema wird also auf Aufgaben hin untersucht, die von den Schülerinnen und Schülern mit den je eigenen Möglichkeiten bearbeitet werden können. Das heisst, es geht dabei nicht darum eine bestimmte (richtige) Lösung zu finden, sondern eine eigene zu entwickeln.

*„Jetzt am Anfang haben wir probiert, alle miteinander mitmachen zu lassen, mit offenen Aufgaben, soweit wir solche finden. Es ist nicht so einfach. Etwas, bei dem jedes Kind auf seinem Stand arbeiten kann“ (Nathalie L./MS1).*

Ein wichtiger Aspekt für die Stoffaufbereitung ist, dass die Lehrpersonen Klarheit über den Grundlagenstoff haben. Sie müssen wissen, was sie von jedem Kind erwarten müssen und können. Diese Basisziele werden von den befragten Lehrpersonen sehr konsequent verfolgt.

*„Ich finde wichtig, dass man sich im Klaren ist, was so Grundsachen sind. Welches Basiswissen muss ein Kind haben?“ (Regula C./MS2).*

*„Die Schulische Heilpädagogin und ich haben so gewisse Punkte, die wir wollen, dass sie diese können - Ende vierte Klasse. Und die verfolgen wir mit diesen Plänen. So die grundlegenden Dinge“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Ich finde, irgendwo hört das Verständnis einfach auf. Ich habe manchmal das Gefühl, als ich anfang integriert zu arbeiten, hatte ich fast noch mehr Verständnis. Und jetzt finde ich manchmal einfach: Und auch du kannst das, weil auch du bist da und wir haben es dir schon oft gesagt und das machst du jetzt einfach. Wenn du es bis jetzt nicht gelernt hast, dann lernst du es jetzt!“ (Olivia N./US).*

In offenen Unterrichtsformen werden die entsprechenden Aufgaben besonders markiert oder, neben Wahlaufgaben, für verbindlich erklärt.

*„In Mensch und Umwelt arbeiten wir oft werkstattmässig. Da hat es Posten, die müssen alle machen. So einfache Dinge, die alle können und anspruchsvollere Aufgaben für jene, die mehr machen können. Da haben sie auch Freiheiten und ein wenig auswählen können sie, was sie wollen“ (Nathalie L./MS1).*

*„Der Plan ist bei uns so aufgebaut, dass wir unterscheiden. Also die einzelnen Arbeitsschritte sind für das Kind markiert. Entweder sind sie dick oder dünn umrandet. Dickumrandet sind die Grundanforderungen, das ist das, was das Kind absolvieren muss, damit es die Lernziele erreicht, aber nicht mehr. Dann hat es die dünnumrandeten, die man zusätzlich machen kann. Wenn man die höheren Anforderungen erfüllen möchte, dann macht man die auch“ (Bianca L./MS1).*

Das Aufbereiten des Lernstoffs wird aber nicht nur von der Stoffseite her bestimmt, sondern ganz massgeblich auch von der Schulleistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrerinnen und Lehrer geht es darum, Erfolg zu ermöglichen, was bedeutet, dass so etwas wie eine *maximale Schwierigkeit* bestimmt wird.

Grundsätzlich geht es für die Lehrpersonen darum, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Leistungsniveau anzusprechen, was in der Konsequenz bedeutet, dass der Stoff massgeschneidert werden muss.

*„Also ich habe keinen Druck in Mathe alle gleich weit zu bringen, wie eine Sekundarklasse oder eine Kanti, wo dann die Matura ist. Ich darf ja und ich muss ja individualisieren, weil wir dies ja den Eltern erzählen und den Auftrag nehme ich gerne an und individualisiere. Es gibt keine Mathematik für alle, es gibt kein Französisch für jeden gleich“ (Reto D./OS).*

Dabei lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen (trotzdem) stark leistungsorientiert sind, was bedeutet, dass sie jede Schülerin und jeden Schüler maximal fordern möchten.

*„Gefordert werden, immer wieder an diese Grenzen herangehen auch. Grundsätzlich, auch bei Lernzielen oder so, kratze ich immer den obersten Level an. Das heisst, immer mehr den Bogen spannen und ans Limit gehen“ (Carlo K./OS).*

Dazu gehört aber auch, den richtigen Moment zu erkennen, wo dieses Limit erreicht ist und dann entsprechend zu reagieren. Das soll dabei nicht als Kapitulation oder als Scheitern interpretiert werden, sondern als Schritt im Lernprozess, als eine Erfahrung, die es auch verdient gewürdigt zu werden. Und ganz besonders für die Lehrperson sollen erkannte Grenzen eine persönliche Herausforderung sein, sich neue, noch bessere Wege zu überlegen, auf denen die Schülerin oder der Schüler zum Erfolg geführt werden könnte.

*„Wenn ich jetzt bei einem Kind merke, dass es so wahnsinnig Mühe hat, Zahlen im Raum bis 20 zu rechnen, dann hat es null Sinn das Kind weiter mitzunehmen“ (Olivia N./US).*

*„Wieso ist es nicht möglich, dass der Florian auch einmal auf einen Vierer kommt? Er übt doch so lange. Wie könnte ich den Unterricht noch machen? Wie könnte ich es noch drehen, dass er gleichwohl sein Erfolgserlebnis hat?“ (Reto D./OS).*

Für die Lehrpersonen, so stellen die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen fest, ist es oft schwierig, Stoff wegzulassen oder für einzelne Schülerinnen und Schüler zu streichen. Abstriche in der Sachkompetenz werden nur sehr ungern gemacht.

*„Aber sie [die Regellehrperson; Anm. kj.] tut sich auch schwer, wenn ich dann reduziere. Sie arbeiten an einem Thema und ich sehe: Dieser Schüler hat noch Probleme. Ich unterstütze ihn und gehe nochmals einen Schritt zurück im Unterricht. Ich sage ihr dann, ich habe diese Aufgaben gestrichen, weil es keinen Sinn macht. Das macht ihr manchmal Mühe“ (Charlie L./SHP).*

Die methodische Umsetzung steht für die befragten Lehrpersonen in einem engen Zusammenhang mit dem Thema. Je nach Art des Themas greifen sie zu anderen Methoden, wobei dieser Zusammenhang, d.h. die Kriterien, die den Entscheid unmittelbar beeinflussen, nicht näher ausgeführt werden.

*„Je nach Thema, es kommt wirklich auf das Thema an, wie es am besten zu erarbeiten ist“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Gruppenarbeiten, Vorträge, je nach Thema (...) Projekte haben wir auch schon gemacht, wo dann wirklich über eine Woche ein Thema war, alles andere weg gewesen ist. Je nach Thema, es kommt wirklich auf das Thema an, wie es am besten zu erarbeiten ist“ (Lisbeth B./MS1).*

Um unterschiedlichen Schulleistungsfähigkeiten gerecht zu werden, wird der Lernstoff in aufsteigender Schwierigkeit geordnet. Es entsteht so etwas wie ein Modulsystem, das den Lehrpersonen die Möglichkeit gibt, die Schülerinnen und Schüler entsprechend zu fordern. So ist es möglich, gewisse Schülerinnen und Schüler bereits bei einem anspruchsvolleren Modul einsteigen zu lassen, andere absolvieren die Grundlagen rasch, um dann zu den höheren Schwierigkeitsstufen vorzustossen, währenddem sich schulleistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sehr intensiv mit den Grundlagenmodulen auseinandersetzen müssen. Die Module werden in der Regel als eigentliche Programme in Form von Arbeitsblättern in einem Ordner oder in Form von Plänen, die den Schülerinnen und Schülern die Aufgaben(-reihenfolge) vorgeben, erstellt.

Wenn die Schulleistungsfähigkeit sehr stark vom Stufenüblichen abweicht, kann es nötig sein, dass ganz individuelle Module erstellt werden müssen.

*„Dann arbeiten wir mit den Kindern möglichst individuell nach Plänen. Wir haben verschiedene Stufen von Plänen und bei den integrierten Kindern auch ganz individuelle, also wo jedes einen anderen Plan hat. Und bei den Regelklassenkindern gibt es so Gruppen, etwa drei oder vier die am gleichen Plan arbeiten“ (Nathalie L./MS1).*

*„Da haben wir gemeinsam in den Herbstferien einen Ordner zusammengestellt für dieses Kind, also die Schulische Heilpädagogin und ich. Und dann konnte ich diesem Kind sagen, dass es an seinem Ordner arbeiten kann. Und den anderen habe ich den Arbeitsauftrag erklärt und dann arbeiteten sie und ich konnte zwischendurch wieder zu diesem Kind gehen“ (Bettina F./US).*

*„Und da suchen wir auch immer wieder Wege, wie wir unser Programm auf das einzelne Kind anpassen können. Also wir haben es ja schon ein paarmal gemacht, aber trotzdem kann man*

*immer wieder etwas verbessern, es noch individueller oder differenzierter machen. Also da gibt es noch viel zu tun“ (Nathalie L./MS1).*

Innerhalb der einzelnen Module können die Schülerinnen und Schüler sehr viel Eigenverantwortung übernehmen. Zudem wird mit Lernkontrollen eine Art *Mastery Learning* eingeführt: Nur Schülerinnen und Schüler, die die Lernziele eines Moduls (Plans oder Programms) erreichen und dies im Rahmen einer Lernkontrolle belegen können, nehmen das nächste Modul in Angriff.

*„Wir haben hier drin etwa drei verschiedene Niveaus in der Mathe. Und mit Plänen haben wir diese Niveaus aufgefangen. Das heisst, diese Kinder arbeiten in Kleingruppen an ihrem Plan und wenn sie den Plan erledigt haben und sagen: Ich bin so weit, ich habe alles verstanden, ich habe es korrigiert, ich habe es verbessert, dann bekommt es die Orientierungsarbeit in der Mathe. Und dann gibt es Kinder, die sind drei, vier Pläne voraus und gewisse Kinder sind drei, vier Pläne hinten nach und das können wir gut machen, weil wir zu zweit sind“ (Stefanie L./MS2).*

*„Für das Textverständnis gerade: Wir haben vereinbart, dass jedes Kind ein leichtes, mittleres und schweres probiert zu machen. Und da hatten wir wieder drei Abstufungen. Jetzt am Anfang habe ich mit allen zusammen das mündlich gemacht und jetzt können sie selber arbeiten“ (Brigitte T./MS1).*

Bei all diesen Massnahmen lässt sich grundlegend festhalten, dass die Lehrpersonen sehr darauf achten, dass sie Lernanregungen (bspw. Texte, Experimente) auswählen, die Aufgabenstellungen auf unterschiedlichsten Niveaus zulassen. Im Sinn einer gewissen Ökonomie wird versucht, das eingesetzte Material für unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zu nutzen. Neben dem Ökonomieaspekt wird davon aber auch eine integrierende Wirkung erwartet: Miteinander am gleichen Gegenstand arbeiten sorgt für eine gemeinsame Identität.

*„Mensch und Umwelt ist halt auch so, durch die Doppelklasse, dass man das gleiche Thema hat und die Zweitklässler ein schwierigeres Blatt machen als die Erstklässler“ (Bettina F./US).*

*„Dann sind manchmal auch die Blätter angepasst. Die Zweitklasskinder schreiben den ganzen Text ab, die Erstklässler schreiben nur drei Worte hinein“ (Olivia N./US).*

*„Wir schauen, dass wir Sachen haben, die ein schnelles Kind lesen kann, aber auch ein langsames. Zum Beispiel haben wir Bücher mit kurzen Kapiteln. Eines liest halt drei Kapitel, das andere nur eines und macht seine Aufgaben dazu“ (Nathalie L./MS1).*

Das vorhandene Material individualisiert nutzen ist ein Aspekt, der vor allem in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen stark zum Zug kommt: Aufgaben der höheren Klasse werden für schulleistungsstarke Kinder oder Jugendliche der unteren Klasse eingesetzt, schwächere Kinder der oberen Klasse bearbeiten Material der unteren Klasse.

*„Die Viertklässler machen dann wirklich die einfacheren. Aber da hat es schon einen gehabt, der gefunden hat: Ja da mache ich die ganz schwierigen. Der kann davon schon noch profitieren. (...) Daher denke ich wirklich, dass sie profitieren. Und umgekehrt: Wenn es für*

*einen Fünftklässler zu schwierig ist, dann gebe ich ihm mal ein Kärtchen von der vierten Klasse“ (Brigitte T./MS1).*

Eine Möglichkeit, vorbereitetes Material für unterschiedliche Niveaus zu nutzen, ist das individuelle Streichen oder Ergänzen. Ein allgemeines Programm wird mit möglichst kleinem Aufwand, bspw. handschriftlich, an die Schulleistungsmöglichkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler angepasst, indem gewisse Aufgaben gestrichen oder ausgetauscht werden.

*„Die Wochenplanung sieht eigentlich auch grundsätzlich für jedes Kind gleich aus, hat aber dann Einträge, die individuell sind. Also wir haben ein Grundgerüst, das jedes Kind bekommt und dann hat es handschriftliche Eintragungen für die Einzelnen“ (Bianca L./MS1).*

*„Und ich gebe grundsätzlich für alle die gleichen Hausaufgaben, für die integrierten Kinder einfach ein bisschen weniger“ (Lisbeth B./MS1).*

In Bereichen, in denen es sehr stark um das Einüben von Fertigkeiten und das Entwickeln von Sicherheit geht, schätzen die Lehrpersonen Programme, die für alle Schülerinnen und Schüler bewältigbar sind, allen auf dem je eigenen Niveau etwas bringen und in einem individuellen Tempo absolviert werden können.

*„Es ist so ein Programm [Rechtschreibtraining; Anm. kj.], das für alle geht. Diejenigen, die keine Probleme haben, machen das im Schnellzugstempo und die anderen brauchen einfach mehr Zeit. Aber es funktioniert bei allen und es gibt auch allen Sicherheit“ (Nathalie L./MS1).*

In Bezug auf den Stoffaufbau geht es für die Lehrperson letztlich darum, klar entscheiden zu können, was im Moment verlangt werden muss und kann und für welche Sachaspekte die Zeit noch nicht reif ist, weil diese Lernschritte nicht der Entwicklung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers entsprechen.

*„Ich denke jetzt an die Mathe, an den Zehnerübergang: Wenn das jetzt am Tag X zur Zeit X nicht geht, dass man dann 'spiralisch' denkt und es nächste Woche nochmals macht, das nächste Jahr nochmals macht. Natürlich immer auch im Sinn von: Was sein muss, muss sein!“ (Nora B./US).*

Verschiedene Lehrpersonen halten fest, dass ihnen eine gewisse Methodenvielfalt wichtig ist. Sie erwarten, dass verschiedene Methoden verschiedene Lerntypen besser ansprechen und sich damit die Chance erhöht, schulleistungsschwachen Kindern und Jugendlichen einen möglichst optimalen Zugang bieten zu können.

*„Also ich probiere eigentlich den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst viele Methoden vorkommen. Ich bin nicht jemand, der nur Wochenpläne macht oder nur Gruppenarbeiten, sondern ich probiere verschiedenste Unterrichtsformen in meinem Unterricht einzusetzen“ (Martina T./MS2).*

Es wird darauf geachtet, dass die Aufgaben bei den Schülerinnen und Schülern auch Lust auf eine inhaltliche Auseinandersetzung machen. Es werden attraktive Aufgabenstellungen gewählt. Dabei spielt die Abwechslung eine wichtige Rolle.

*„Man sucht dann natürlich Aufgaben, die das Kind Lust hat zu machen, solche die es spannend findet, bei denen es aber auch ein wenig gefordert wird, die es nicht einfach auf Anhieb kann. Nicht noch einmal die gleichen Stapel, von denen es schon hundert gemacht*

*hat, sondern etwas, bei dem es gefordert wird, es vielleicht andere Techniken braucht“ (Nathalie L./MS1).*

Ein wichtiger Aspekt der Stoffaufbereitung, ist das Umsetzen des Lernstoffs in möglichst selbsterklärende Aufgaben. Damit wird das Kind in die Lage versetzt, ohne Hilfe der Lehrperson in die Aufgabe einzusteigen und der Lehrperson stehen damit mehr Ressourcen für die Unterstützung während der Aufgabenbearbeitung zur Verfügung.

*„Dann habe ich einen Ordner mit verschiedensten Versuchen, Experimenten bereitgelegt. Die Experimente sind zum Teil mit Bildern gezeigt gewesen. Man konnte anhand der Bilder schauen, welches die einzelnen Schritte sind oder sie waren mit wenigen Worten beschrieben. Wo es möglich war, hatte ich wirklich Bild und Wort nebeneinander (...) Es ist das Thema Luft gewesen und das Ziel ‘sich aus Texten und Bildern informieren’ stand da im Vordergrund, auch das Zusammenarbeiten“ (Daniel J./US).*

Abschliessend sind zwei grundlegende Aspekte dieses Prinzips festzuhalten:

Erstens ist den befragten Lehrpersonen sehr wichtig, dass die Sachkompetenz der nicht-integrierten Schülerinnen und Schülern *nicht* unter der Integration leidet. Das Einhalten der Sachziele für diese Schülergruppe geniesst eine sehr hohe Priorität. Oft ist es so, dass die Lehrpersonen die erbrachten Prüfungsleistungen mit denen nicht-integrierter Parallelklassen vergleichen, um diesen Anspruch ständig kontrollieren zu können.

*„Und dann haben wir noch eine Partnerklasse und in dieser Klasse werden auch eine erste und eine zweite Klasse unterrichtet, aber es hat keine integrierten Kinder drin. Das hat man so gemacht, damit man auch den Vergleich hat. Ist wirklich... also vor allem jetzt hier die Sachkompetenz, dass die ganz klar gewährleistet ist. Auch für Eltern, die ihre Kinder in eine solche Klasse geben, in der ganz normale Regelklassenkinder sind. Diese können am Schluss das Selbe wie jemand der normal erste oder zweite Klasse macht. Und es hat sich bewährt. Es ist auch eine Kollegin von mir, wir arbeiten sehr eng zusammen, schauen auch, wir haben jetzt da miteinander auf dem Stock drei Schulzimmer zur Verfügung und schauen auch, dass sich in jeder Stunde der gleiche Unterricht abspielt“ (Olivia N./US).*

Zweitens wird von Lehrpersonen aber auch betont, dass die Dominanz der Sachkompetenz, und gerade einer Sachkompetenz hinsichtlich einer späteren wirtschaftlichen Verwertbarkeit, für sie so nicht (mehr) gilt. Es wird zum Teil eine Unterscheidung gemacht zwischen Ausbildung und Bildung, wobei ihr Unterrichtsverständnis deutlich auf dem Zweiten basiert.

*„Und ich muss mich auf das besinnen, was bleibende Werte sind. Was hat überdauert? Was kümmert wirklich einen 14-jährigen? Und das ist auch eine Frechheit zu sagen: Jetzt fängt dann der Ernst des Lebens an oder ich muss euch wirtschaftstauglich machen. Der Ernst der Lebens ist jetzt!“ (Reto D./OS).*

## **2. Prinzip: Lernanregungen schaffen**

Je nach Zielen, die man verfolgt, werden im Unterricht verschiedenste Lernanregungen geboten, bzw. ins Zentrum gerückt. Die befragten Lehrpersonen stellen fest, dass es da auch zu Verlagerungen kommen kann und dass, entsprechend zu den Zielen, Lernanregungen auch auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig aufgegriffen werden.

Lernen ist nicht ein Aneinanderreihen von Lernimpulsen zunehmender Schwierigkeit und damit ein be-fördern einer Schülerin oder eines Schülers von einem unwissenden zu einem wissenden Menschen.

Viel mehr geht es darum, komplexe Situationen herzustellen oder zuzulassen und die Schülerinnen und Schüler in diesen komplexen Situationen zu betreuen. Komplexe Situationen lassen sich eben gerade dadurch kennzeichnen, dass sie auf der inhaltlichen, aber auch auf der personalen und der sozialen Ebene anforderungsreich sind. Das kommt bspw. darin zum Ausdruck, dass diese Situationen insgesamt nicht mehr nach einem allgemeingültigen Schema bewältigt werden können, sondern entsprechend den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angegangen werden müssen. Für die Lehrperson bedeutet das, dass ihr mit der Unterstützung zur Selbsthilfe eine breitere Funktion zukommt als lediglich mit dem Vermitteln der richtigen Lösung, bzw. eines richtigen Lösungswegs

*„Es hat sich sehr stark vom Lerninhalt her verlagert, wo ich jetzt sagen muss, mit den Plänen hast du das Thema vorbereitet, der rote Faden ist gegeben. Es hat sich von dieser Ebene mehr auf das Wie-Miteinander verlagert, oder Wie-im-Einzeln, also eben Selbstkompetenz, wie kann ich ein Kind dazu bringen, dass es mehr Sicherheit bekommt und nicht immer fragt: Mache ich es richtig? Wie kann ich die Kinder dazu bringen, dass sie miteinander in einem guten Ton arbeiten, nicht nur plaudern sondern wirklich miteinander arbeiten?“ (Daniel J./US).*

Die folgenden Ausführungen, bei denen es um das Anregen von Lernen geht, sind auf diesem Hintergrund zu sehen.

Lernen ist ein Prozess, bei dem vorhandene kognitive Strukturen ergänzt oder verändert werden. Entsprechend ist es eine wichtige Funktion der Wissensvermittlung, das Vorwissen zu aktivieren, d.h. es ins Bewusstsein zu holen.

*„Am Anfang mache ich mit allen zusammen einen Eintrag ins Regelheft, damit alle etwa die gleiche Basis haben. Danach müssen sie von den fünf Posten drei oder so gemacht haben und dann gibt es noch zusätzliche Posten“ (Brigitte T./MS1).*

Wenn das Bewusstsein über das bereits vorhandene Wissen geschaffen ist, geht es für die Lehrpersonen darum, Lernanregungen zu geben. Dabei ist es ganz wichtig, die Schülerinnen und Schüler dort anzuregen, wo ihr Vorwissen – gerade noch – ausreicht, um handlungsfähig zu sein. Das Bereitstellen eines Arrangements, das die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert, ist eine Schlüsselstelle innerhalb des Lehr-/Lernprozesses.

*„‘Aufgleisen’ ist für mich die Frage, wie ich starte. Wie ‘gleise’ ich auf, also so das Arrangement. (...) Für mich ist vieles eine Frage von ‘Wie gleise ich etwas auf?’, ob es einen Überforderungscharakter bekommt oder nicht. Ich glaube das ist einer der wichtigeren Punkte“ (Luzian Z./SHP).*

Von der Methodenwahl her sind dabei keine Limiten gesetzt. Auch, und gerade für schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler, der Frontalunterricht kann durch seinen hohen Grad an Vorstrukturierung sehr geeignet sein. Dabei ist entscheidend, wie gut die Lehrperson mit ihren Erklärungen die verschiedenen Schülerinnen und Schüler auf ihrem jeweiligen Wissensstand anzusprechen vermag.

*„Das kann dann auch so gestaltet sein, dass ich gerne wieder eine Frontalstunde mache, sehr gerne. Ich bin gerne hier vorne und sage: So läuft!“ (Nora B./US).*

*„Wie erkläre ich etwas - das ist schon immer noch entscheidend“ (Charlie L./SHP).*

Auch wenn sich, wie oben ausgeführt, methodische Abwechslung positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt, so wird diese Aussage auch wieder relativiert durch die Feststellung, dass es sich lohnt, vertraute Aufgabentypen immer wieder einzusetzen. Gerade in Übungsphasen kann so die Zeit für das eigentliche Üben gut genutzt werden, weil die Schülerinnen und Schüler sofort wissen, was sie tun müssen.

*„Und von den Aufgabenstellungen her ist es so, dass es immer Wiederholungen gibt. Also wenn ich zum Beispiel im Einmaleins eine Reihe übe, die Zweierreihe, dass dann die gleichen Übungen wie in der Fünferreihe drin sind und nicht etwas völlig Neues. Und so kommen die Kinder langsam in diese Übungsformen hinein“ (Daniel J./US).*

Lernen wird mit Aufgaben angeregt, die gut strukturiert eingeführt werden und vom Anschaulichen zum Abstrakten aufgebaut sind. Verschiedene Hilfsmittel werden als Veranschaulichungsmittel genutzt.

*„Was mir auch sehr wichtig ist, dass ich ihnen versuche, viele Hilfen zu geben am Anfang, damit sie sich die Zahlen gut vorstellen können. Aber dass ich die Kinder dann auch mal loslöse von diesem Abacco. Dass sie halt auch einmal diese Vorstellung einfach haben müssen“ (Bettina F./US).*

*„Veranschaulichungsmittel einzusetzen - das ist schon wichtig“ (Charlie L./SHP).*

*„Ich arbeite mit Bildern und zwar verbal und effektiv mit Bildern. Also mit Beispielen oder ja mit Bildern, Vergleiche - um den Kindern verschiedene Kanäle zu öffnen“ (Nicole T./SHP).*

*„Dann eine weitere Unterstützung sind so Lernmaterialien, die du überall hast. Das ist der Abacco mit diesen Kugeln, das sind Lük, mit denen man Selbstkontrollen machen kann, das sind so Profaxsachen, das sind Legematerialien, das sind Dinge, die durch die Hände gehen...“ (Daniel J./US).*

Neben Lernanregungen mehr instruktiver Art, also sehr direkt von der Lehrperson gesteuerten, wird dem entdeckenden Lernen grosse Bedeutung beigemessen. Instruktionen haben dabei subsidiären Charakter. Das heisst, sie dienen dazu, den Schülerinnen und Schülern das technische Rüstzeug zu geben, damit sie selbst weiter in eine bestimmte Materie vordringen können.

*„Also es gibt schon Instruktionen. Ein Arbeitsblatt hat eine Gestaltung oder über eine Schreibarbeit: Nach einem Satz einen Punkt und nach einem Punkt schreibt man gross. (...) Aber was Lerninhalte sind, da ist schon mehr selber entdecken, selber erfahren im Vordergrund“ (Daniel J./US).*

Sehr geeignet für Unterricht in heterogenen Klassen sind spielerische Formen. Ein hoher Motivationsgrad und in der Regel einfache Zugänge zeichnen diese Formen aus.

*„Also wenn ich jetzt denke, Zahlen bis hundert einführen und sich danach in einem Zahlenraum bis hundert bewegen, dann gibt es am Anfang Spiele“ (Olivia N./US).*

Bereits in dieser frühen Phase des Lernprozesses fließen Überlegungen zum Transfer in den Alltag ein, bzw. wird ein möglichst enger Bezug zum Alltag der Kinder geschaffen. Damit werden die Kinder und Jugendlichen für den Alltag und die entsprechenden Lernanregungen sensibilisiert. Die im schulischen Kontext gelernten Methoden kommen im Alltag wieder zum Einsatz. Transfer beginnt damit nicht erst mit der Verwendung des neu erarbeiteten Sachwissens.

*„Dass wir anhand eines Themas etwas genau anschauen. Lernt schauen, lernt arbeiten damit - und das Thema ist nicht das Wichtigste. Das siehst du jetzt ja, wenn wir die Stockente angeschaut haben: Die ist ja eigentlich nicht wichtig. Wichtig ist es gewesen, ein Tier, das ihnen immer wieder begegnet, genauer anzuschauen, herauspicken, aber auch dann bereit sein, genau zu schauen, wenn sie es wieder sehen. Das machen sie ja auch, wenn sie einmal sensibilisiert sind. Dann kommen sie immer wieder und erzählen: Ich habe das noch gesehen und das macht sie auch. Und dann können sie es auch auf andere Tiere übertragen“ (Nathalie L./MS1).*

Gerade das Einüben von Grundfertigkeiten, bspw. im Bereich der Wahrnehmung, bietet auch schulleistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse durch hohe Lerngewinne.

*„Und das können die guten Schüler nicht unbedingt besser. Das müssen sie auch lernen. Gerade ganz gute Schüler sind vielfach so ein wenig schnell und dann müssen sie lernen, genau zu schauen und länger dabei zu sein. Und das ist etwas, was sie genau so lernen müssen wie andere auch. Und da findet man immer wieder Dinge, die wirklich ganz gut sind. Solche, die schon ein riesiges Wissen haben: Es gibt immer wieder Dinge, die sie auch nicht wissen und wo ihnen andere etwas zeigen können. Und das ist auch gut so in der Gruppe, das ist sehr gut, dass von verschiedenen Seiten etwas kommen kann und es nicht nur die Einen sind, die etwas zu erzählen haben, sondern auch solche, die schwächer sind im Unterricht, die haben genauso etwas zu erzählen - oder haben genau so gut geschaut“ (Nathalie L./MS1).*

Wie bereits mehrfach festgestellt wurde, bestehen zwischen den Schülerinnen und Schülern grosse Unterschiede in der Verarbeitungsgeschwindigkeit. Das bedingt, dass die Möglichkeit bestehen muss, neue Lernanregungen in unterschiedlichen Zeitintervallen hintereinander zu schalten. Währenddem eine Schülerin oder ein Schüler relativ lange bei einer bestimmten Aufgabe verweilen kann, verarbeiten andere sehr rasch und brauchen dementsprechend ‚immer wieder neues Futter‘. Offene Lernformen bieten diesbezüglich sehr gute Möglichkeiten.

*„Und das [Werkstattarbeit; Anm. kj.] hat sich sehr bewährt, denn man wird ja wirklich den ganz Schnellen sehr gerecht. Sie sind motiviert und machen diese Sachen riesig gern. Sie saugen einem richtig auf. Aber auch die ‚Normalen‘, die haben auch immer die Möglichkeit mal so einen Posten zu machen, aber sie haben auch Zeit, um ihre Buchstaben wirklich zu lernen“ (Bettina F./US).*

Inhaltliche Lernanregungen müssen aber nicht nur von der Lehrperson ausgehen. Auch die Kameradinnen und Kameraden können diesbezüglich bereits sehr viel bieten. Entsprechend wird es als sinnvoll erachtet, dieses Potential gezielt, bspw. durch den Einsatz von Lernpartnerschaften, zu nutzen.

*„Mein Unterricht hat verschiedene Ansätze. Der eine ist: Wir arbeiten selbständig an Wochenplänen, also wo die Kinder sehr selbständig arbeiten müssen oder zu zweit Partnerarbeit oder auch Gruppenarbeit. Dann besprechen wir immer wieder viel im*

*Frontalunterricht miteinander oder wir haben auch Kreisgespräche innerhalb einer Unterrichtseinheit“ (Hanna Z./MS2).*

*„Im Sprachunterricht sind es vor allem die Lernpartnerschaften und Kleingruppen, die wir sehr stark einsetzen (...): Sie lesen zu zweit, ich arbeite in Texte schaffen mit der Schreibkonferenz, da sind sie zu zweit und zu dritt zusammen“ (Stefanie L./MS2).*

### **3. Prinzip: Gelerntes vertiefen und üben**

Die befragten Lehrpersonen legen grossen Wert auf gründliches Vertiefen von neuem Wissen. Dabei geht es vor allem darum, die eigene Tätigkeit zu verstehen und die Wirkungen und Folgen von Handlungen voraussehen zu können. Den Schülerinnen und Schülern soll bewusst werden, unter welchen Voraussetzungen das neue Wissen oder die neuen Fertigkeiten angewendet werden sollen und welche Zwecke damit verfolgt werden. Dabei werden immer wieder auch alternative Möglichkeiten miteinbezogen, im Sinn von: Was würdest du tun, wenn...? oder Warum funktioniert das da nicht?

*„Sie müssen mir immer begründen, warum das so ist. Wieso kann ich jetzt bei der Addition die zwei Zahlen vertauschen und es gibt immer noch das gleiche Resultat? Also ich bin da sehr drauf aus, dass sie mir immer sagen, warum das so ist, weil ich ihnen das ja auch so erkläre. Dann merke ich, ob sie den Grund verstanden haben oder machen sie es einfach, weil sie es auswendig gelernt haben und nicht mehr weiter überlegen. Wenn sie den Transfer zu anderen Aufgaben können... man merkt, es hat die Aufgabe nur auswendig gelernt, es kann diese Aufgabe gar nicht lösen, wo andere verstanden haben, worum es geht“ (Hanna Z./MS2).*

Es ist wichtig, dass Wissen, und zwar inhaltliches, wie auch prozedurales, memoriert wird. Das heisst, es soll so im Hirn gespeichert werden, damit es bei Bedarf wieder zur Verfügung steht. Neben dem Vertiefen, das diesen Prozess bereits stark unterstützt, ist auch einfaches Auswendiglernen nötig.

*„Dann kommt das Lernen dazu. Also das ist auf der einen Seite wirklich handelnd zu lernen, die Dinge irgendwie in den Kopf hineinzubekommen oder zu verstehen, das andere ist halt auch wichtig, so 'büffeln' wie früher, solche Momente braucht es auch“ (Brigitte T./MS1).*

Wichtige Grundfertigkeiten und Kulturtechniken werden in Intensivphasen geübt. Das geschieht über die Hausaufgaben, oft auch unter Einbezug der Eltern. Der Übungsumfang wird, zum Teil in Selbstkontrolle, zum Teil aber auch in Fremdkontrolle, dokumentiert.

*„Ich habe jetzt gerade mit den Zweitklässlern (...) Lesetraining, ein intensives, dass sie immer eine Woche intensiv Lesetraining haben. Das heisst, immer nach den Hausaufgaben wirklich noch zehn Minuten lesen und das auch noch aufschreiben. Ich habe so einen Plan, auf dem sie aufschreiben, was sie gelesen haben. Und die Mutter unterschreibt noch und das Kind auch. Und ich sage den Eltern ganz klar, dass sie wirklich versuchen, dies zu einem Ritual zu machen“ (Bettina F./US).*

Gerade im integrativen Unterricht kommt dem Üben eine besondere Rolle zu, weil festgestellt wird, dass gerade die schulleistungsschwächeren Kinder und Jugendlichen mehr Übung brauchen. Aber auch allgemein wird festgestellt, dass das Üben oft etwas zu kurz zu kommen drohe. Wenn das Übungsmaterial im Lehrmittel ausgeschöpft sei, sei die Verlockung gross, zu einem nächsten Thema zu gehen. Doch, so wird

festgehalten, es lohne sich, eine Spur länger zu üben, als man subjektiv das Gefühl habe, dass es brauchen würde. Ein leichtes ‚Über-Üben‘ sichere das Wissen nachhaltiger.

*„Es ist mehr ein Absinken unter die Oberfläche. Es geht auch länger bis es auf dieser Oberfläche eingraviert ist, das ist ganz klar. Sie [die integrierten Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] brauchen mehr Übungen oder mehrmals das Gleiche machen“ (Nicole T./SHP).*

*„Es hat zu wenig Übungsmaterial in unseren Lehrmitteln. Oder wenn sie mal etwas begriffen haben auf dieser Seite, auf der nächsten kommt schon das neue Thema. Das geht viel zu schnell und sie haben dadurch auch weniger ein Erfolgserlebnis, wenn sie nicht üben können. Sie wollen gerne mal auf zwei Seiten keine Fehler haben, aber es müssen zwei Seiten gleiche Aufgaben sein... nur die Fünferreihe. Und wir finden: Nein, das ist ja entsetzlich langweilig, aber für sie wäre es dann ein Erfolg“ (Nicole T./SHP).*

Auch für das Üben gilt, dass im Laufe der Zeit ein Übergang stattfinden soll vom gänzlich angeleiteten zum selbständigen Üben. In zunehmendem Masse wird die Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgegeben. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst feststellen, wo sie noch Schwächen haben, welche Bereiche sie aufarbeiten müssen.

*„Dass sie merken: Wir haben zwar einen gewissen Anteil an Hausaufgaben, sagen wir jetzt mal... bei uns soll ein Fünftklässler fünfzig Minuten machen... aber ich brauche für meine Hausaufgaben nicht fünfzig Minuten - ich gebe eigentlich weniger Hausaufgaben. In der restlichen Zeit übernehme ich Verantwortung für mein Lernen. Jetzt haben sie über drei Wochen im Hausaufgabenbüchlein festgehalten, mit einer anderen Farbe, was sie für sich selber gelernt haben“ (Martina T./MS2).*

Auskunft über den Lernstand, und damit darüber, ob ausreichend geübt worden ist, bekommen Schülerinnen oder Schüler und die Lehrpersonen über Lernkontrollen. Diese übernehmen innerhalb eines Lernprozesses eine regulierende Funktion und bilden nicht dessen formalen Abschluss („Lernen für die Prüfung“). Angelehnt an die Idee des Mastery Learnings wird mit der Lernkontrolle eine Standortbestimmung vorgenommen. Je nach Ergebnis befasst sich die Schülerin oder Schüler noch stärker mit dem (geprüften) Grundlagenstoff, bzw. sie oder er nimmt eine nächste Etappe in Angriff. Das kann Stoff zu erweiterten Anforderungen sein oder aber er wendet sich einem neuen Thema zu.

*„Und wenn mal wirklich so eine Lernkontrolle nicht gut ist, dann kann man wieder miteinander Kontakt aufnehmen, schauen und andernfalls noch Zusatzmaterial mit nach Hause geben oder irgendwie so“ (Bettina F./US).*

Neben diesen Aussagen zur generellen Wichtigkeit des Übens, zum Üben von Grundfertigkeiten und Kulturtechniken in Intensivphasen und der Feststellung, dass es sich lohnt, etwas mehr zu üben, als man persönlich den Eindruck hat, muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass es um eine Balance zwischen allgemeinem Wissen und individuellen Anforderungen geht. Auch das Üben muss individualisiert werden.

*„Also wie zum Beispiel lesen: Es hat viele Kinder gegeben, die zu Hause noch zusätzlich lesen mussten. Man hat es mit ihnen abgemacht. Bei mir ist es meistens als Vorschlag gewesen, in dem Sinn“ (Regula C./MS2).*

*„Dann ist es so, dass wir das wirklich einüben. Sei es schriftlich oder dass der Schulische Heilpädagoge mit einer Gruppe im Gruppenraum ist und im Schulzimmer sind zwei Gruppen am schriftlich Üben, eine habe ich hier vorne und mache mündlich etwas. Oder wir haben noch eine Station mehr, dass wir noch den PC dazu nehmen... So, dass wir noch kleinere Gruppen haben“ (Herbert H./OS).*

*„Und wenn es dann ein Schüler verstanden hat, dann mache ich nicht hundert Übungen und lasse auch nicht von der Lehrperson hundert Übungen zu diesem Thema machen. Das Kind hat das verstanden, ich dokumentiere ja was wir gemacht haben und ich schaue lieber in einer Woche nochmals, ob es wirklich da ist, ob es sich setzen konnte“ (Bea N./SHP).*

#### **4. Prinzip: Wissen dokumentieren**

Ergebnisse von Lern- und Erkenntnisprozessen zu dokumentieren, bedeutet, sie explizit und damit kommentier- und diskutierbar zu machen. In diesem Sinn werden bspw. eigene Fortschritte, die sich im Erreichen eines gesteckten Lernziels manifestieren, schriftlich festgehalten.

*„Doch schon bald beginne ich mit Wochenzielen. Also da mache ich so eine Art Wölkchen, wo darauf steht: Mein Wochenziel. Und dann gibt sich jedes Kind selber ein Wochenziel (...) Sie schreiben das und Ende der Woche wird auf der Rückseite schriftlich reflektiert, wie ist es gelaufen diese Woche“ (Bettina F./US).*

*„Das Kind lernt sehr stark mit seinen Stärken und Schwächen umzugehen, weil die Kinder müssen bei mir ein Lernheft führen. Das heisst, Reflexion von ihrem eigenen Lernen. Sie müssen mir begründen, warum sie etwas konnten und warum sie etwas nicht konnten“ (Hanna Z./MS2).*

Ebenfalls eine Art des Explizit-machens ist das Präsentieren von Ergebnissen. Damit wird eine öffentliche Wertschätzung der Arbeiten möglich, was für die Kinder und Jugendlichen zu Erfolgserlebnissen führen kann und sich so positiv auf die Motivation auswirkt.

*„Wichtig ist, dass das Produkt gezeigt werden darf. Da müssen die Kinder oft vor den Klassen präsentieren, finde ich total wichtig. Und dass es dann ein Erfolg ist, dass man dann klatscht und dass man das dann gut findet“ (Luzian Z./SHP).*

Eine Variante zur Präsentation ist das Portfolio. Dieses wird, in der Regel auszugsweise, bspw. der Lehrperson oder der Lernpartnerin, dem Lernpartner präsentiert. Auch hier kommt es zu einer Wertschätzung der Arbeit.

*„Wir haben mit dem Portfolio angefangen und darin halten sie fest, was sie gelernt haben an diesem Arbeitsblatt oder man schaut ganz zielgerichtet: Wo habe ich Fortschritte gemacht?“ (Martina T./MS2).*

*„Sie haben dann ein Blatt [aus dem Portfolio; Anm. kj.] ausgewählt und hinten draufgeschrieben: Was habe ich in dieser Mensch-und-Umwelt-Einheit gelernt. Also, was habe ich gelernt, nicht nur inhaltlich“ (Martina T./MS2).*

*„Als Thema-Portfolio. Also sie sammeln alles zu einem Thema. Es gibt die erste Phase, das ist die Sammelphase: Wenn wir mit einem Thema beginnen, dann kommen alle Blätter da hinein. In der zweiten Phase ist es eine Sortierphase, das ist vor der Lernkontrolle. Da legen sie alles in den Ordner. Damit sie sich vorbereiten können, ordnen sie diese anhand der Lernziele und lernen auch nach dem. Und dann meistens vor der Prüfung kommt ein Gespräch, zehn Minuten, zwölf Minuten“ (Carlo K./OS).*

Im Bereich des sozialen Lernens kommt der Dokumentation noch eine andere Funktion zu: Es werden damit Verbindlichkeiten geschaffen. So wird bspw. in Klassengesprächen erarbeiteter Konsens in Form eines Beschlusses oder einer Regel protokolliert, um im Bedarfsfall wieder darauf zurückgreifen zu können.

*„Das beginne ich jetzt auch langsam, so ein Aufbau, dass sie die Themen aufschreiben und die Lösungen dazu notieren. Dann haben sie so wie einen Traktandenordner, wo sie dann auch nachschlagen können. Oder Abmachungen, die wir treffen, kommen auch dort hinein“ (Hanna Z./MS2).*

*„Also wir führen auch ein Protokoll, dass man es wieder nachlesen kann“ (Lisbeth B./MS1).*

## **5. Prinzip: Leistungen evaluieren/Arbeiten beurteilen**

Auch zum integrativen Unterricht gehört es, dass Lernleistungen evaluiert und beurteilt werden. Eine erste Facette dieses Prinzips zeigt sich beim Korrigieren der Aufgaben. Verschiedene Lehrpersonen setzen hier in mehr oder weniger grossen Anteilen auf Selbstkorrektur. Damit findet die Selbstverantwortung für das Lernen eine Fortsetzung im Bereich der Lernleistungsevaluation. Zudem bekommen die Schülerinnen und Schüler eine direkte Rückmeldung und die Lehrperson wird zu einem Teil von Korrekturaufgaben entlastet.

*„Vieles ist bei unseren Kindern schon grundgelegt aus der Grundstufe. Allerdings führen wir die Selbstkorrektur ein. Diesen Ablauf herzustellen, dass es gut läuft und wirklich von jedem Kind seriös durchgeführt wird, das ist ein Ziel“ (Bianca L./MS1).*

*„Sie müssen auch selber kontrollieren“ (Brigitte T./MS1).*

Selbstkorrektur der Schülerinnen und Schüler wird jeweils kombiniert mit Stichproben durch die Lehrpersonen. Allfällige Missbräuche lassen sich so relativ früh entdecken und es kann entsprechend interveniert werden. Zudem behalten die Lehrpersonen dadurch den Überblick über die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.

*„Sie planen selber. Sie sagen sich: Ich bin dann und dann dort und dann mache ich den Test oder die Orientierungsarbeit. Selber einteilen, selber planen, selber korrigieren, also die Selbständigkeit ist sehr gross. Es wird auch nicht immer kontrolliert, wir machen Stichproben. Wir kontrollieren nie den ganzen Wochenplan oder den ganzen Deutschplan. Das verlangen wir von ihnen selber“ (Stefanie L./MS2).*

Ein wichtiges Evaluationsmittel von Lernleistungen ist die Reflexion. Alleine, zusammen mit der Lernpartnerin, bzw. dem Lernpartner oder mit der Lehrperson wird das Lernergebnis und der –prozess kritisch betrachtet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so individuelle Rückmeldungen.

*„Wenn das Arbeiten durch ist, reflektieren wir“ (Daniel J./US).*

Neben stark selbsteinschätzungsorientierten Verfahren kommt aber auch die Fremdeinschätzungen durch die Lehrperson zum Zug. Von Seiten der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wird die Beobachtung geäußert, dass Lehrpersonen der unteren Primarschulstufen über bessere Diagnosekompetenzen verfügen würden, als diejenigen der mittleren und oberen Stufen. Entsprechend ist es für Unterstufenlehrpersonen besser möglich, fundierte Einschätzungen auf Grund von Beobachtungen abzugeben. Ab der Mittelstufe gewinnen Messinstrumente wie Lernkontrollen oder Tests an Bedeutung.

*„In der erste, zweiten Klasse ist sie [die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen; Anm. kj.] auch noch ordentlich gut. Aber in der dritten, vierten Klasse merken die Lehrpersonen erst, dass der Schüler etwas nicht verstanden hat, wenn die Lernkontrolle schlecht ausgefallen ist“ (Bea N./SHP).*

Im Sinn einer differenzierteren Sichtweise werden Fremd- und Selbsteinschätzungen sehr oft kombiniert, wobei meistens die Schülerinnen und Schüler zuerst die Selbsteinschätzung verfassen und die Lehrpersonen mit einer eigenen Einschätzung darauf reagieren.

*„Ich mache ja dann die gleiche Rückmeldung bei Lernkontrollen: Sie schreiben immer, wie es ihnen gegangen ist. Und ich schreibe dann eine Rückmeldung“ (Hanna Z./MS2).*

*„Und dann mache ich noch eine Fremdbeurteilung, also ich schätze das Kind auch noch ein mit so Balken. Manchmal mache ich das auch anders, es gibt so verschiedene Möglichkeiten und Arten. Aber somit gibt es immer eine Selbsteinschätzung und eine Fremdeinschätzung von mir“ (Bettina F./US).*

Neben einzelnen Arbeiten können mit Kombinationen von Selbst- und Fremdeinschätzungen auch Standortbestimmungen über einen längeren Zeitraum und einen grösseren Lernstoff hinweg vorgenommen werden.

*„Und was ich mit ihnen auch zweimal im Jahr mache, sind Selbsteinschätzungsbogen, auf die ich alle Themen aufschreibe, welche wir gehabt haben, fächerspezifisch. Und dann müssen sie sich einschätzen, wie sie zum Beispiel das Einmaleins können oder die Wortarten bestimmen, einfach wirklich das, was wir erarbeitet haben. Ich mache diesen Bogen auch“ (Lisbeth B./MS1).*

Für das Prüfen erkenne ich zwei Grundhaltungen, die mir für den integrativen Unterricht charakteristisch erscheinen. Beiden Haltungen ist gemeinsam, dass sie erkennen, dass es keinen Sinn macht, Dinge zu benoten, die nicht verstanden wurden und man so in Kauf nimmt, Schülerinnen und Schüler durch Misserfolgserlebnisse zu frustrieren.

*„Wenn jemand wirklich immer die Prüfung macht, die alle machen und dauernd einen Dreier im Sack hat, durchgehend in allen Fächern: Deutsch, Mathe, M+U und in Französisch auch nur wenig Punkte hat, das frustriert dann schon und dann kann man noch so sagen: Du bist ein lieber und so“ (Brigitte T./MS1).*

Um dem entgegen zu wirken werden einerseits ganzheitliche Beurteilungsverfahren eingesetzt. Das bedeutet, dass neben der Sachkompetenz auch Aspekte der Sozial-

und der Selbstkompetenz gleichwertig beurteilt und gewürdigt werden. Durch Wortzeugnisse werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sehr differenziert abgebildet. So entstehen für alle Schülerinnen und Schüler in irgend einem Bereich Erfolgserlebnisse.

*„Also diese Ziele vom Lehrplan sind für mich persönlich klar Mittelschule orientiert. Und wir arbeiten ja mit GBF [Ganzheitlich beurteilen und fördern, einem kantonalen Projekt; Anm. kj.] hier, also ohne Noten bis in die sechste Klasse und wir haben da unseren eigenen Fremdbeurteilungsbogen und für mich sind dann diese Ziele im fachlichen Bereich sehr relevant, die stimmen ja mit dem Lehrplan überein“ (Hanna Z./MS2).*

Eine zweite Grundhaltung, die ebenfalls zum Ziel hat, für alle Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse erreichbar zu machen, arbeitet mit Minimalzielen. Das heisst, es werden Grundanforderungen formuliert, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden können. Alle Kinder und Jugendlichen werden in diesem Sinn sachkompetent gemacht. Mit unterschiedlichem zeitlichem Aufwand zwar, aber alle erreichen die vorgegebenen Minimalziele der jeweiligen Schulstufe.

*„Dann macht er halt nicht alles, sondern das Wichtigste von diesem Thema. Und das versteht er dann wirklich und das Andere ist egal und so sieht er: Das habe ich wirklich verstanden. So ist es motivierender“ (Brigitte T./MS1).*

*„Für mich ist ein Kind dann sachkompetent, wenn es die Lernziele in den Grundanforderungen eigentlich versteht und besteht. Einfach die minimalen Grundanforderungen sollte ein Kind erreichen. Und dann kommt es natürlich auf jedes Kind einzeln drauf an, was es noch zu leisten vermag: Ob es leicht oder weniger leicht lernt. Da variieren dann die fachlichen Kompetenzen. Aber für mich ist wichtig, dass jedes Kind die Minimalziele, die im Lehrplan sind, erreicht“ (Hanna Z./MS2).*

*„Sie [die Lehrpersonen; Anm. kj.] machen auch Sternchenaufgaben. Im Grunde, wenn jemand die Sternchenaufgabe kann, hat er ein genügend oder, mit der Anpassung die sie in den Noten machen, sogar eine fünf. Dann kommen dann Aufgaben für ein erweitertes Anforderungsniveau. Das machen sie und das ist transparent, die Aufgaben sind bezeichnet“ (Charlie L./SHP).*

Das bedeutet auch, dass unter Umständen die Testsituation individuell angepasst werden muss. Sei es durch Streichen oder Ersetzen gewisser Aufgaben im Test oder dadurch, dass mehr Zeit für das Lösen zur Verfügung gestellt wird.

*„Und wenn es jetzt wirklich ein Kind ist, das ganz dramatische Lernschwierigkeiten hat, dann ist es ja sicher bei der Schulischen Heilpädagogin und in so einem Projekt. (...) Dann gibt es aber auch, dass man sagt, jetzt passen wir es [den Test; Anm. kj.] an“ (Bettina F./US).*

*„Und sonst muss es einfach versuchen, die Lernkontrolle zu machen. Es darf sich dann aber auch länger Zeit nehmen, das ist auch so. Dann schreibe ich dann vielleicht auf die Lernzielbeurteilung, dass es zehn Minuten länger gebraucht hat“ (Bettina F./US).*

Verschiedentlich wird festgestellt, dass gewisse Schülerinnen und Schüler durch die schriftliche Kommunikationsform und die Art der Aufgaben, die im Test verwendet werden, bereits zum Vornherein benachteiligt sind und sie verweisen darauf, dass man

sich immer wieder bewusst machen müsse, was man ganz genau prüfe. So könne es bspw. durchaus sein, dass man bei einer Mathematikprüfung plötzlich feststelle, dass man primär Lesekompetenzen und sehr viel weniger das mathematische Wissen geprüft habe.

*„Wir haben da zum Beispiel so einen Test, den Profil-Zug-Test. Den muss man, wenn man in bestimmte Berufe will, dann muss man den machen. Die Schüler müssen den selber bezahlen, der ist am PC und dort versagen dann halt extrem viele Schüler, bei denen ich merke, dass die halt eine andere Kommunikation haben“ (Carlo K./OS).*

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Tests zwei Funktionen zukommen. Auf der einen Seite sind sie öffentlich sehr gut anerkannte Selektionsinstrumente, denen vor allem in Bezug auf Übertrittsentscheide eine wichtige Rolle zukommt.

Auf der anderen Seite dienen Tests aber auch dazu, sehr individuell festzustellen, welche Aspekte des Stoffs eine Schülerin oder ein Schüler verstanden hat. Es wird also individuelles Wissen (und nicht Nicht-Wissen!) gemessen.

Beide Formen haben im Unterricht ihre Bedeutung und beide Formen kommen nebeneinander vor, wobei es wiederum für wichtig erachtet wird, dass für die Schülerinnen und Schüler transparent ist, mit welcher Funktion ein Test eingesetzt wird. Bspw. geschieht dies durch die begriffliche Unterscheidung in *Test* (als Selektionsinstrument) und *Lernkontrolle* (als Instrument der individuellen Lernstandserfassung).

*„Und bei der Selektion kommt er sicher klar hinein, der vergleichende Aspekt. Und das ist manchmal schon eine Spagatübung, auch für die Lehrpersonen. Zu wissen, ich muss einen Test machen und ich weiss, der Fritz macht eine Zwei. Aber ich muss das machen, denn ich muss nach aussen beweisen, wer wohin kommt. Ich muss selektionieren. Wir können uns dagegen gar nicht wehren, nein, wir müssen auf diese Art selektionieren. Ich muss es so sagen. Aber auf diese Art zu selektionieren ist anerkannt - also sicher von aussen - und dann müssen wir das auch machen. Wir machen das und wir deklarieren es klar. Also bei den Tests gibt es Lernkontrollen, dort geht es nicht um einen Vergleich, sondern das Kind kann schauen, wo es steht. Und dann machen wir manchmal wirklich Tests, wo man quer durch die Klasse schaut, wo jemand steht“ (Luzian Z./SHP).*

*„Dann ist das für mich einfach zweitrangig, was die Note anbelangt. Ich trenne das eigentlich sehr stark, wenn es wirklich um Übergänge und Niveauwechsel geht, hat es den Stellenwert, den man sich gewohnt ist. Aber im normalen Schulalltag nicht“ (Herbert H./OS).*

*„Wobei ich sagen muss, ich mache den Test prinzipiell immer erst dann, wenn der Stoff drin ist. Also ich teste nicht ihr Unwissen, sondern ihr Wissen. Und in diesem Sinn eigentlich so, dass ich das Gefühl habe, man müsste das jetzt können“ (Bettina F./US).*

*„Auf unserer Stufe wird es schwierig, weil wir die Selektion in der sechsten Klasse ja trotzdem machen müssen. Du hast wohl das Ziel erreicht, aber damit du in die Sek kannst, hättest du dieses Ziel im Herbst erreicht haben müssen. Du hast es jetzt nach Weihnachten geschafft, aber du hast es auch geschafft. Da spielt der Zeitfaktor noch eine Rolle, weil es im zweiten Jahr um die Selektion geht. Aber grundsätzlich haben bei mir die Kinder Zeit, zu lernen bis sie das Ziel erreicht haben“ (Hanna Z./MS2).*

Für beide Formen, also Test und Lernkontrolle, wird betont, dass das Ergebnis nicht ohne Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Unterrichts sein darf. Fällt ein Ergebnis unter den Erwartungen aus, so muss das Konsequenzen nach sich ziehen, was bedeutet, dass die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler nochmals ganz gezielt an den aufgedeckten Defiziten arbeiten muss.

Auch aus dieser Optik kann Unterricht mit individualisierten Tempis begründet werden.

*„Im Vordergrund ist schon, dass das Kind das Tempo bestimmt, den Lerninhalt hat und nicht irgendwelche Tests macht, es ist zwar ungenügend, aber wir gehen weiter“ (Daniel J./US).*

*„Das zweite ist, ich mache eine Lernstandprüfung. Eine Kontrolle, um mal zu schauen, wo ich eigentlich stehe, wo steht jedes Kind. Sie lösen die Aufgaben, vielleicht auch Aufgaben, die sie noch nie gemacht haben, vielleicht kommt etwas Neues rein, das ich noch vielleicht zu wenig erklärt habe. Dann sehen sie: Aha, das habe ich verstanden, das muss ich eigentlich in diesem Sinn nicht mehr üben. Dann ist das auch Selbstkompetenz des Kindes oder: Nein, da komme ich noch gar nicht nach, jetzt muss ich vor allem an dem üben, damit ich das Ziel erreiche. Und so kann ich das mit jedem Kind besprechen und so auf die Lernkontrolle hin arbeiten. Und dann machen sie die Lernkontrolle, ich korrigiere sie. Dann sehe ich wieder: Da hast du das Ziel erreicht, hier noch nicht. Jetzt musst du halt hier nochmals daran üben. Du hast die Chance nochmals in einer Woche oder je nach dem. Dann frage ich dich nochmals ab und dann schauen wir, ob du es verstanden hast“ (Hanna Z./MS2).*

Eine wichtige Nebenerscheinung von Tests sind die Noten. Noten gehören für ganz viele Schülerinnen und Schüler zum Schulalltag. Im integrativen Unterricht scheint diese Bedeutung durch die Tatsache, dass lernzielbefreite Schülerinnen und Schüler in der Regel keine Note bekommen, noch verstärkt zu werden. Alleine die Tatsache, dass sie eine Note bekommen, wird von den integrierten Schülerinnen und Schülern sehr hoch bewertet.

*„Ein wenig ein Problem haben wir damit gehabt, am Schluss Noten zu machen. Da mussten wir ein paar Kinder rausnehmen, die das Ziel wirklich nicht erfüllen. Und in der vierten Klasse haben wir Noten, da kann man auch nicht einfach eine Note machen... Das ist noch schwierig gewesen. Und so Tests, wenn wir nach einem Thema Tests gemacht haben, dann mussten wir entweder mindestens zwei verschiedene machen oder auch drei. Oder sie es machen lassen und es mit ihnen nochmals anschauen. Es ist nicht so, dass sie dann das Gefühl gehabt haben: Ich habe jetzt einfach nichts gekonnt, wenn sie den gleichen Test gehabt haben. Wenn man es dann mit ihnen angeschaut hat, dann konnte man sagen: Das konntest du gut oder hier bist du jetzt halt nicht so weit gekommen“ (Nathalie L./MS1).*

*„Es gibt natürlich Kinder, die furchtbar gerne mit den anderen Kindern auch eine Note hätten und wäre es eine Eins. Es ist dann so schwierig, diesem Kind zu erklären: Schau, du darfst auf deine Art arbeiten und ich habe dich nicht weniger gern als die anderen. (...) Dann hat es aber auch andere, die das noch schätzen: Ah, ich darf noch ein wenig hier arbeiten, diese merken auch, dass es eine Entlastung ist“ (Nicole T./SHP).*

Doch nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, auch für die Eltern sind Noten von grosser Bedeutung. Sie sind für die Eltern ein vertrautes Instrument der Leistungsbeurteilung und zudem ist es gerade hinsichtlich der Selektion nicht relevant, wie eine differenzierte Beurteilung der Schwächen und Stärken aussieht, sondern, welcher Notenschnitt von der Schülerin oder dem Schüler erreicht wurde. Ein Aspekt, gegen den verschiedene Lehrpersonen ankämpfen.

*„Auch bei den Gesprächen habe ich die Noten gar nicht hervor genommen. Klar musste man den Durchschnitt nehmen, wenn es um die Selektion gegangen ist. Aber es hat alles, was man besprochen hat, wieder in den Schatten gestellt. Dann hätte ich gerade am Anfang sagen können: Schauen sie, es hat ein 4,5. Es kommt in die Real! Sie sehen ja, es hat eine Fünf. Es kommt in die Sek! Dann kann ich das in einer Minute sagen und das Gespräch ist beendet. Und ich denke, daher ist es sehr gut, dass die Note wegfällt, weil dann haben wirklich das Gespräch und die Ziele das Gewicht, die Begründung, warum es so ist. Und für das brauche ich keine Noten“ (Hanna Z./MS2).*

Die Lehrpersonen stellen aber auch fest, dass es für die Schülerinnen und Schüler ebenso wichtig ist, dass sie neben den formellen Noten auch informelle Rückmeldungen bekommen. Ein Kompliment, ein Lob von der Lehrperson, ein Kleber unter eine gute Arbeit – immer geht es darum auszudrücken, dass man die gezeigte Leistung würdigt und die Qualität der Arbeit schätzt.

*„Ein Lob von uns hat oft schon gereicht. Wir haben zeitweise so Kleberchen, also fürs Schönschreiben hat es so Buchstabenkleberchen gegeben, mit denen man den Namen schreiben konnte, also für die Reinschrift einfach. Manchmal so etwas. Aber so in der letzten Klasse hat es gar nicht so viel gebraucht. Wenn wir ihnen gesagt haben, jetzt habt ihr schön gearbeitet, den ganzen Morgen haben wir kaum etwas gehört, alle haben gearbeitet, dann hatten sie selber auch Freude“ (Nathalie L./MS1).*

*„Wenn das Kind mir ein Arbeit abgibt, dass ich viel auch einen Kommentar dazuschreibe oder ein Gesicht male, oder bei den Erstklässlern ist es im Moment das Grösste, wenn sie einen Kleber in ihrem Schreibheft haben und ich dort hinein noch 'Bravo' schreibe“ (Bettina F./US).*

*„Unter die Arbeiten schreibe ich immer etwas, einen Kommentar. Und ich denke, das schätzen die Kinder auch, ja, dass man ihre Arbeit auch schätzt“ (Lisbeth B./MS1).*

Die Rolle der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wird im Bezug auf formelle Tests von zwei Seiten her gesehen.

Einerseits sorgen sie dafür, dass die Interessen der integrierten Schülerinnen und Schüler bei der Lehrperson vertreten werden. Dieser Aspekt kommt bspw. bei der Auswahl der Aufgaben zum Zug oder bei der Frage, wie genau die Schülerinnen und Schüler über die Art des Tests vorinformiert werden. Insgesamt also eine Erleichterung zu Gunsten der integrierten Schülerinnen und Schüler.

*„Sie machen zuerst eine Lernkontrolle, das ist super und ich trage natürlich auch meine Sache dazu bei. Nur wenn ich sie alleine mache, dann ist sie zu transparent. Dann sage ich: Was wollen wir mit der Lernkontrolle? Wir wollen ja nur die Lernziele überprüfen, die der Schüler hat. Kann er das oder kann er es nicht? Braucht es noch eine weitere Förderung? Dann muss ich auf das einzelne Problem eingehen und dem Schüler dann das nochmals erklären, das wäre ja dann Förderung. Aber ich will ja die Lehrperson nicht vor den Kopf stossen, das wäre ja falsch. Es ist immer ein Aushandeln vom Richtigen. Dort bin ich jetzt mit mir noch nicht so zufrieden. Manchmal taucht eine Aufgabe auf, bei der ich das Gefühl habe, es ist nicht ganz korrekt, dass jetzt die kommt“ (Charlie L./SHP).*

Ein anderer Aspekt ist der, dass den integrierten Schülerinnen und Schülern, alleine durch die Tatsache, dass sie in ihrem Lernen von einer Heilpädagogin oder einem Heilpädagogen unterstützt werden, die Gleichwertigkeit der Leistung abgesprochen

wird. Das heisst, dass angenommen wird, eine Schülerin oder ein Schüler erbringe auf Grund der Unterstützung durch eine Schulische Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen eine Leistung, die über dem eigentlichen Können liege, allenfalls gar mit der Konsequenz, dass solche Beurteilungen von der Lehrperson nach unten korrigiert werden.

*„Aber in der Bewertung kommen diese Kinder, rein weil sie von mir begleitet sind, immer schlechter weg. Also so ‘Beurteilungsfehler der Härte’“ (Bea N./SHP).*

Generell ist festzuhalten, dass das (objektive) Beurteilen der Lernleistungen integrativer Schülerinnen und Schüler für die Lehrpersonen eine grosse Herausforderung darstellt und einiges an Kopfzerbrechen verursacht. Die Schwierigkeiten sind darin zu sehen, dass schlecht mit dem Umstand umgegangen werden kann, dass in integrativen Klassen Lernleistungen in der Regel unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu Stande kommen (bspw. in Bezug auf Unterstützung, Hilfsmittel) und so eine ‚gerechte‘ Beurteilung unmöglich scheint. Oder den Lehrpersonen fehlt, durch die individualisierten Prüfungen, das Verhältnis der Lernleistungen integrierter Kinder und Jugendlicher zu ihrer Vergleichsgruppe, nämlich dem Rest der Klasse.

*„Nur am Schluss beurteilen, das ist die ‘CruX’“ (Reto D./OS).*

## **6. Prinzip: Mit Fehlern umgehen**

Fehler als Chancen nutzen, um etwas zu lernen, kann als allgemeine Floskel gesehen werden. Viele befragte Lehrpersonen schildern aber Sachverhalte, die zeigen, dass genau diesem Grundsatz nachgelebt wird, denn Fehler passieren und gerade im integrativen Unterricht bilden sie ein bestimmendes Element. So wird von den Lehrpersonen eine Kultur angestrebt, in der Fehler als Standortbestimmung auf dem eigenen Lernweg gesehen und entsprechend sachlich auf ihren jeweiligen Informationsgehalt hin untersucht werden.

*„Das ist auch etwas ganz Wichtiges, das wir immer wieder sagen: Fehler sind gut, hie und da muss man wieder einen Fehler machen, um zu merken, dass es so nicht funktioniert und man es anders anpacken muss. Es passieren ja viele Fehler, es gibt Kinder, die sehr viele Fehler machen. Zu merken, dass das nicht einfach schlecht ist, das haben wir sehr gepflegt“ (Nathalie L./MS1).*

Konkret bedeutet das, dass mit den Schülerinnen und Schülern zusammen versucht wird, ihre Fehler möglichst genau zu analysieren und dann ganz gezielt an diesen analysierten Bereichen zu arbeiten. Allenfalls ist es nötig, Prioritäten zu setzen und gewisse Bereiche für Interventionen auszuwählen.

*„Dann machen wir zum Beispiel zuerst, dass die Schüler lernen, ihre Fehler zu analysieren. Dann schauen wir, was es für Fehler gibt und sie schreiben einen Text. Dann müssen sie herausfinden, welche Fehler sie haben. Und dann arbeiten sie nur an diesem Bereich, in dem sie Fehler haben. Es gibt vielleicht jemand, der sehr gut ist. Nur zwei Fehler. Dann arbeitet er nur in diesem Bereich. Jemand der überall Fehler hat, da macht man aus, dass dieser nur in einem Bereich arbeitet und die anderen sein lässt“ (Luzian Z./SHP).*

Auch dieses Prinzip basiert wiederum auf einem Balanceproblem. Zwar geht es darum, ganz gezielt und mit einer gewissen Hartnäckigkeit an der Ausmerzung von Fehlern zu

arbeiten. Gleichzeitig darf es aber auch nicht so weit kommen, dass die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, Fehlern ausgeliefert zu sein und dass sich der ganze Unterricht nur noch um das Beheben von Fehlern drehe. Lehrpersonen müssen den Punkt erwischen, wo sie auch einmal sagen können: ‚Jetzt lassen wir es gut sein, offensichtlich ist die Zeit für diesen Lernschritt noch nicht reif‘.

*„Oder wir merken anhand von Lernkontrollen, dass das nicht verstanden wurde: Euch vier nehme ich und erkläre das nochmals. Das hat schon auch Nachteile. Ich als Lehrperson muss mich dann immer wieder zusammenreißen und denken, ich kann nicht jedes Loch füllen. Ich muss auch mal sagen: Jetzt lassen wir das mal sein, jetzt haben halt diese vier das nicht verstanden, jetzt gehen wir weiter, irgendwann im Spiralensystem kommt das schon wieder. Wobei, die Versuchung ist immer wieder da: Jetzt sind wir zu zweit, jetzt könnte man ihnen doch noch helfen“ (Stefanie L./MS2).*

Ein ganz wichtiges Element dieses Prinzips ist das Beispiel der Lehrperson. Sie muss den Schülerinnen und Schülern eine Beziehung zu den eigenen Fehlern vorleben können, die dieser Fehlerkultur entspricht.

*„Ich sagte einmal: Hört, da habe ich einen Fehler gemacht. Da hatten sie dann wirklich das Gefühl, jetzt ‘chund dä nöd druus’, oder? Dass man wirklich die Kultur entstehen lassen kann: Hey, ich mache Fehler wie du. Und ich kann daraus lernen. Und du kannst mir helfen, du kannst mir das sagen“ (Carlo K./OS).*

### 7.3.3 Schülerinnen und Schüler fördern

In einem dritten Bereich beschreibe ich die direkte Beziehung zwischen der einzelnen Schülerin, dem einzelnen Schüler und der Lehrperson. Für diese Beziehung ist der Begriff der Förderung zentral: Es ist eine der grundlegenden, wenn nicht gar die grundlegendste Aufgabe der Lehrpersonen, die einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell wahrzunehmen, ihre Entwicklungspotentiale zu erkennen und deren Entfaltung zu unterstützen.

*„Den Mut haben, Schüler anders zu behandeln. Also nicht alle über den gleichen Leist zu schlagen. Und das kann man dem Schüler erklären“ (Charlie L./SHP).*

*„Also wenn man von der Sozialnorm ausgeht, dass es nach zwei Wochen alle können, die Einen muss man aufhängen und den Anderen muss man eines oben drauf geben. Das ist eine Illusion“ (Luzian Z./SHP).*

Dabei ist es wichtig, dass das Fördern nicht als ein Be-Fördern durch die Lehrperson verstanden wird, sondern dass das Wissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, ihre Selbstkompetenz, miteinbezogen und genutzt wird.

*„Und sie [die Schülerinnen und Schüler, Anm. kj.] wissen genau, was sie brauchen, um ihre Leistungen zu bringen“ (Carlo K./OS).*

Damit darf Förderung wiederum nicht lediglich als Entwickeln einer möglichst hohen Sachkompetenz verstanden werden. Die Schülerinnen und Schüler bringen auch Potentiale in der Sozial- und der Selbstkompetenz mit. Schule und Unterricht bieten gewissermassen eine Plattform, auf der diese Potentiale ausgetestet werden können

und wo die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen mit verschiedenen Arten von Beziehungen machen und ihre Rollen suchen können.

*„Sie dürfen so kleine Egoisten sein, sie dürfen kleine Machos sein, man muss ja die einzelnen Rollen ein wenig üben und gegen Ende der Schulzeit kann man aber schon abgeben und breitflächig werden“ (Reto D./OS).*

Ein Punkt, der in diesem Bereich, und ganz besonders im Zusammenhang mit integrativem Unterricht, immer mitbedacht werden muss, ist der Umgang mit dem Scheitern. Förderung muss als Auftrag verstanden werden und so ist es immer möglich, dass sie nicht oder nicht im erhofften Ausmass gelingt. Denn individuelle Förderung ist im Kontext Schule immer eingebettet in ein System, das gewisse Zwänge verursacht. Das Entwickeln von Potentialen kann nicht ganz frei von diesen Systemzwängen geschehen.

Es gilt, dies immer mitzudenken und einen offenen, direkten Umgang mit solchen Situationen zu finden.

*„Wenn jemand wirklich immer die Prüfung macht, die alle machen und dauernd einen Dreier im Sack hat, durchgehend in allen Fächer Deutsch, Mathe, M+U und in Französisch auch nur ganz wenig Punkte hat, das frustriert dann schon und dann kann man noch so sagen: Aber du bist ein lieber - und so...“ (Brigitte T./MS1).*

Individuelles Fördern beginnt mit dem individuellen Wahrnehmen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

### **1. Prinzip: Schülerinnen und Schüler individuell wahrnehmen**

Für die Lehrpersonen ist es wichtig, dass sie nicht die Klasse oder eine ‚durchschnittliche‘ Leistungsfähigkeit der Klasse wahrnehmen. Sie sind bestrebt, immer wieder ein möglichst differenziertes Bild der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Das geschieht in regelmässigen und ausreichend grossen individuellen Arbeitsphasen, in denen die Lehrpersonen ganz direkt mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in Kontakt treten und sich ein entsprechendes Bild machen.

*„Aber sonst arbeiten wir hier drin alle miteinander, jedes Kind an seinem Plan. Da sehe ich auch die individuellen Fortschritte“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Wichtig ist für mich, dass die Kinder einzeln arbeiten können. So habe ich besser den Bezug zu jedem einzelnen Kind. Also ich kann hingehen und sagen: Du, an was arbeitest du gerade? Erkläre es mir doch schnell. Dann bin ich rasch im Bild, wo jedes Kind steht oder was es arbeitet“ (Hanna Z./MS2).*

Diesbezüglich ebenfalls sehr wichtig ist der Austausch mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen: Durch das Vergleichen der eigenen Beobachtungen und Einschätzungen kann ein differenzierteres Bild gewonnen werden. Zudem kann dadurch das eigene Verhalten besser mitreflektiert werden, weil auch dazu eine Aussensicht vorhanden ist.

*„Also erstens mal ist natürlich die reine Sachkompetenz, die ich kontrollieren kann. Dann habe ich oder die Heilpädagogin, die mit mir zusammen arbeitet - wir merken genau: Da hat es Lücken“ (Stefanie L./MS2).*

„Und für mich profitiere ich sehr, dass es vier Augen sind, die beobachten, auch für Elterngespräche. Sie [Schulische Heilpädagogin; Anm. kj.] ist schon nur bei den Elterngesprächen der integrierten Kinder dabei, aber sie sieht doch auch vieles, das ich vielleicht nicht sehe. Oder wenn ich mit einem Kind etwas habe, kann ich sagen: Schau doch mal, fällt dir das auch auf oder ist da mein Problem. Oder müssen wir hier etwas unternehmen?“ (Lisbeth B./MS1).

„Wir [Schulischer Heilpädagoge und Lehrperson; Anm. kj.] sprechen natürlich auch sehr oft miteinander. Er hat mir auch schon gesagt, also jetzt bist du schon ein wenig zu hart gewesen oder hier darfst du schon noch ein wenig anziehen“ (Olivia N./US).

Dabei ist es wichtig, dass die Wahrnehmungen sich nicht auf den Lernstand im engeren Sinn beschränken. Den Lehrpersonen ist es wichtig, auch für die aktuelle Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen sensibel zu sein. Dabei geht es einerseits um echtes Interesse am einzelnen Menschen und auf der anderen Seite kann Förderung nur wirkungsvoll sein, wenn der Kopf dafür frei ist.

„Wenn sie hereinkommen, dann habe ich so meine Fühler draussen. Ein Erstklässler steht vor mich hin, schaut mich an und gibt mir die Hand und ich weiss intuitiv, dass etwas ist. Entweder ist ihm ein neuer Pullover angezogen worden oder ich muss jetzt wissen, dass die Mutter im Spital ist oder ich muss jetzt spüren, dass er mit den Hausaufgaben einen Knopf hat“ (Nora B./US).

## 2. Prinzip: Schülerinnen und Schüler herausfordern

Schülerinnen und Schüler zu fördern, bedeutet, ihnen etwas zuzutrauen und zwar, ganz im Sinn der *proximalen Entwicklungsstufe* (vgl. Kap. 4.2), an der oberen Grenze dessen, was die Schülerinnen und Schüler gerade noch zu bewältigen vermögen. Das bedeutet immer auch, dass diese Grenze gesucht werden muss und den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten geboten werden müssen, sich an diese Grenzen heranzutasten.

„Also ich denke schon, dass die Motivation schon da ist für uns als Team, (...) dass wir auch mit den Schülern etwas erreichen wollen“ (Martina T./MS2).

„Die Kinder halten sehr viel aus, das habe ich schon oft gedacht“ (Nora B./US).

„Und dann gibt es natürlich schon noch Zusätze. Manchmal mit gewissen Kindern, die sehr gut und leicht lernen, die manchmal noch etwas Zusatzfutter brauchen, hänge ich noch einen Teil an den Plan an. Ich sage, wenn du das fertig hast, möchte ich noch mit dir das anschauen und mache noch diese Seite. Oder ich gebe ein Blatt; etwas, was sich an diesen Stoff noch anhängen lässt oder Rosinen, die ein wenig anspruchsvoller sind oder ein wenig über das Lehrplanziel hinaus gehen“ (Bianca L./MS1).

Individuelle Förderung bedeutet in diesem Sinn, dass die Ansprüche des Lehrplans zum Teil nicht ganz eingehalten werden können, weil es die individuelle Leistungsfähigkeit nicht zulässt. Andererseits ist es aber auch so, dass Ansprüche übertroffen werden. Die befragten Lehrpersonen orientieren sich stärker an den individuellen

Leistungsfähigkeiten als an den Systemvorgaben, ohne diese allerdings zu vernachlässigen.

*„Theoretisch könnten wir unsere Ansprüche ein wenig herunternehmen und dann würde es vielleicht auch reichen“ (Martina T./MS2).*

*„Immer mit dem Gedanken: Wenn er gar nichts mehr bringen kann, dann macht es wirklich keinen Sinn mehr“ (Charlie L./SHP).*

*„Die Schwächeren haben dann vielleicht ein bisschen weniger gelesen und die Stärkeren haben den ganzen Abschnitt gelesen“ (Nathalie L./MS1).*

Allerdings beobachten vor allem die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch Lehrpersonen, die sich ganz klar an den Systemvorgaben orientieren und damit sehr selektiv wirken.

*„Da ist es extrem gewesen, dass es immer vorwärts gehen muss, weil sie es an die Niveaus anpassen müssen, damit der Niveauwechsel für die Guten möglich ist. Das ist eben das Selektive, dass sie sagen: Nein, wir müssen weiter. Aber jetzt hat es wirklich noch zwei Drittel, die nicht drauskommen. Bist du dann zufrieden, wenn ihr weitergeht? Ja, ich muss“ (Charlie L./SHP).*

Neben den hohen individuellen Erwartungen ist natürlich ganz wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler auch bereit sind, die Herausforderungen anzunehmen.

*„Wenn jemand nicht die Bereitschaft hat, Fortschritte zu machen oder im Moment altersentsprechend nicht dort ist, dass er den Fortschritt machen kann, dann passiert er auch nicht“ (Charlie L./SHP).*

Sie müssen bereit sein, sich auf Neuland zu wagen, sich Ziele zu setzen, die die aktuellen Möglichkeiten übersteigen, die vielleicht von dem abweichen, was ‚alle anderen‘ machen.

*„Dann sage ich aber auch: Nehmt wirklich ein Ziel, das auch wirklich ein Ziel für euch ist. Also nicht das es schreibt: Ich möchte schön schreiben diese Woche, wenn es die schönste Schrift der Klasse hat. Also wirklich etwas, was Fleisch am Knochen hat“ (Bettina F./US).*

*„Die Voraussetzung ist, eine Bereitschaft zu haben, auf der einen Seite etwas Anderes als alle anderen im Schulhaus zu machen. Sie müssen auch den Mut haben, sich gewissen Momenten, die ihnen ungewohnt, fremd sind, einfach dieser Situation auszusetzen“ (Herbert H./OS).*

‚Über sich hinauswachsen‘ ist so etwas wie eine Grundeinstellung. Daran orientieren die Lehrpersonen ihre Förderbemühungen. Dabei haben sie auch keine Berührungängste mit Wettbewerbssituationen. Diese werden eingebettet in eine Klassenführung, die Niederlagen, und solche bringen Wettbewerbssituationen unweigerlich mit sich, erträglich machen.

*„Ich habe es auch gern, wenn es einmal eine Wettbewerbssituation gibt, damit sie spüren: Jetzt muss ich wieder ‘a d’Säck’, jetzt kommt es drauf an“ (Nora B./US).*

### 3. Prinzip: Potentiale nutzen

Ein Prinzip, das das Fördern einzelner Schülerinnen und Schüler im integrativen Unterricht ganz zentral bestimmt, lässt sich überschreiben mit ‚Potentiale nutzen‘. Dabei geht es darum, ganz genau herauszufinden, was die nächsten Entwicklungsschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind und zu sehen, wie diese Entwicklungsschritte angeregt und unterstützt werden können. Dazu ist es nötig, dass die Lehrpersonen sehr genau beobachten und ganz bewusst im Gespräch bleiben mit den Schülerinnen und Schülern.

*„Es ist nicht so einfach, das herauszufinden: Wo braucht es jetzt noch etwas? Das braucht dann schon noch ein wenig Zeit zum Hinschauen und mit ihnen ins Gespräch kommen, um zu sehen, was sie schon können“ (Nathalie L./MS1).*

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Lehrperson im Unterricht eine lernfreundliche Atmosphäre herstellen kann, denn es scheint bei den befragten Lehrpersonen unbestritten, dass es für Schülerinnen und Schüler unmöglich ist, ihr persönliches Leistungspotential auszunutzen, wenn die Umgebung nicht ganz bewusst leistungsfördernd aufgebaut ist. Schülerinnen und Schüler, die sich auf den Unterricht freuen und die gerne in die Schule kommen, sind motivierter und dadurch ist die Bereitschaft, sich anzustrengen auch höher. Zudem hilft Freude, Blockaden abzubauen.

*„Dass sie am Morgen, wenn sie aufstehen, das Gefühl haben: Oh ‘lässig’, was machen wir wohl heute! Ja, ich denke, das ist dann schlussendlich auch, dass ein Kind, welches eine Lernschwäche hat, noch einmal mehr drangeht oder noch einmal lieber drangeht, oder so. Ich glaube auch, dass sehr viel über Motivation, dass das sehr viel ausmacht“ (Bettina F./US).*

Eine solche Lernumgebung zeichnet sich durch sechs Hauptmerkmale aus:

1. Eine lernfreundliche Umgebung zeichnet sich aus durch einen geringen Grad an sozialen Vergleichen. Leistungen werden primär individuell bewertet. Wettbewerbssituationen werden als methodisches Mittel mit bedacht eingesetzt (vgl. oben) und sind nicht Dauerzustand.

*„Also das habe ich sehr stark gemerkt: Sie vergleichen nicht mit anderen Kindern, sie schauen auf ihr Eigenes. Klar fragen sie einander, aber es ist weniger eine Konkurrenzkampfhaltung wie es noch mit Noten gewesen ist“ (Hanna Z./MS2).*

2. Eine lernfreundliche Umgebung zeichnet sich aus durch adäquate Anforderungen. Die Kinder und Jugendlichen werden auf ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand angesprochen. Über- oder Unterforderungen hemmen nicht nur direkt die Entwicklung der betreffenden Schülerinnen und Schüler, sondern werden auch als Ursache für Verhaltensauffälligkeiten gesehen und wirken sich dadurch insgesamt auf die Atmosphäre und damit auf alle Schülerinnen und Schüler aus.

*„Vor allem auch für schwächere Kinder: Dass sie wirklich Zeit haben, auf dem aufzubauen, das schon da ist und dort weiter zu kommen. Es kann dann plötzlich eine Distanz geben, wo es ihnen zu hoch ist. Dann kommen sie nicht mehr mit. Dann funktioniert es auch nicht mehr in der Klasse, dann müssen sie ja dann etwas Anderes machen. Und wenn man sie dort*

*abholen kann, an dem Ort, wo sie mithalten können, dann klappt es auch gut, wenn sie miteinander arbeiten“ (Nathalie L./MS1).*

*„Lernzielreduktion finde ich wirklich eine gute Sache, um integrierten Kindern irgendwie entgegen zu kommen. Dass sie nicht einen Frust bekommen oder überhaupt nicht mehr motiviert sind, sondern ihre eigenen Ansprüche auch anpassen und ihre Erfolgserlebnisse trotzdem haben. Dass sie auch irgendwie ihre Freude behalten können, an der Schule, am Lernen, an sich selber“ (Brigitte T./MS1).*

*„Ich denke schon, dass Über- oder Unterforderung zu Verhaltensauffälligkeit führen kann“ (Brigitte T./MS1).*

3. Eine lernfreundliche Umgebung zeichnet sich aber auch durch hohe individuelle Erwartungen aus. Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern etwas zugemutet werden soll und dass man ihnen klar signalisiert, dass man im Rahmen ihrer Möglichkeiten Höchstleistungen erwartet.

*„Und das braucht von der Seite Lehrerschaft auch Durchhaltevermögen. Dranbleiben, wenn man etwas anpackt. Dranbleiben, dann gibt es irgendwann mal einen ‘Durchhänger’ und genau an diesem Punkt darf man nicht aufgeben. Mit einem gütigen Ziel dranbleiben“ (Luzian Z./SHP).*

*„Also ich bin jetzt mit der Heilpädagogin am Arbeiten, dass wir auch die Konzentration hinbringen können. Ich brauche auch Konsequenz von mir aus: Schau, ich sage es einmal! Wer zuhört ist gut, wer nicht zuhört hat Pech gehabt! Dass ich mich auch daran halte und dann auch sage: Ich weiss es nicht, ich habe es gesagt!“ (Hanna Z./MS2).*

*„Gleichzeitig müssen sie [die Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] wissen: Einen gewissen Anteil muss ich erfüllt haben oder eine gewisse Menge muss ich gemacht haben. Diese Fragen im Voraus beantworten, dass es dann auch läuft“ (Luzian Z./SHP).*

4. Eine lernfreundliche Umgebung zeichnet sich aus durch tragfähige Beziehungen, insbesondere von der Lehrperson zu den einzelnen Kindern und Jugendlichen. Das Gefühl, individuell angesprochen zu sein, erhöht den Selbstwert und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler und es werden dadurch bessere Lernleistungen möglich.

*„Also das versuchen wir schon auch hinüber zu bringen: Dass man auch Vertrauen zueinander haben kann“ (Olivia N./US).*

*„Wichtig ist für mich, dass die Kinder einzeln arbeiten können. So habe ich besser den Bezug zu jedem einzelnen Kind“ (Hanna Z./MS2).*

*„Aber die Grundstruktur der Jugendlichen ist nach wie vor: Wenn man sie irgendwo an einem Haken packen kann, dann sind sie wirklich motivierbar, abholbereit und bereit Leistungen, in welcher Form auch immer, zu bringen“ (Herbert H./OS).*

5. Eine lernfreundliche Umgebung zeichnet sich dadurch aus, dass die persönliche Befindlichkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird und im Unterricht auf diese Befindlichkeiten reagiert werden kann, denn Lernen kann nur gut gelingen, wenn der Kopf dazu frei ist.

*„Ich habe einfach in diesen sechs Jahre, in denen ich Schule gebe, schon sehr oft erlebt, dass, wenn es einem Kind nicht gut geht, es natürlich ganz klar Auswirkungen auf das Lernen hat. Und wenn es einem Kind gut geht, es auch gerne kommt, auch motiviert ist zu kommen, dann lernt es viel besser“ (Bettina F./US).*

6. Eine lernfreundliche Umgebung zeichnet sich aus durch eine hohe Transparenz der Ziele. Damit wissen die Schülerinnen und Schüler, an was sie warum arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich dadurch ernst genommen in ihrer Rolle als Lernende und es entsteht nicht ein Gefühl von Ohnmacht und Ausgeliefert-sein.

*„So Ziele, die ich habe, sind Transparenz: Es weiss jeder und jede, was mache ich, warum muss ich das machen, darf ich das machen, wie kann ich das machen und mit wem kann ich das machen. Dort drin ist natürlich auch, dadurch dass ich vieles deklariere, eine gewisse Freiheit für jeden Schüler, jede Schülerin, wie sie das löst. Ich trainiere sie darauf, Freiheiten zu nutzen. Also wenn ich sage: Ich möchte das!, dann heisst das: Du kannst wählen, ob das schriftlich oder mündlich ist. Wenn ich sage, ich möchte es schriftlich, dann ist es klar. Dann ist es aber immer noch nicht klar, ob es Reinschrift oder Entwurf sein darf. Also, dass sie lernen, genau zu zu hören und ihre Freiheiten, die ihnen gegeben sind, auch zu nutzen“ (Carlo K./OS).*

*„Darin enthalten ist dann auch wieder: Ich bin transparent und zielorientiert. Es muss also klar sein, was wir machen und wieso wir das machen“ (Carlo K./OS).*

*„Dass der Schüler eigentlich immer weiss: Mit diesen Lernzielen arbeitet er [der Lehrer; Anm. kj.]! Was läuft? Was machen wir? Was ist das Ziel, das ich können sollte?“ (Charlie L./SHP).*

Von der Unterrichtsorganisation her legen die Lehrpersonen grossen Wert auf eine sorgfältige Arbeitsvorbereitung. Den Schülerinnen und Schülern soll vor Aufnahme der eigentlichen Arbeit klar sein, was sie mit wem und allenfalls mit welchen Mitteln zu tun haben. Damit soll gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lernmöglichkeiten ausschöpfen können und nicht dauernd von Organisationsfragen in ihrer Konzentration gestört werden.

*„Und dann bespricht man auch am Anfang: Wer ist noch an einer Arbeit und wer sucht eine frische Arbeit und wer sucht einen Kameraden...“ (Daniel J./US).*

*„Ein weiterer Teil ist auch, dass die Kinder lernen: Wenn ein Plan neu kommt, dann wird nicht einfach der Plan hingehängt, sondern der Plan wird auch eingeführt. Und das ist am Anfang ein grosser Teil. Innerhalb von kurzer Zeit erklärt man die einzelnen Arbeiten, man tönt an, hier ist das und das die Aufgabe, da das und das. Viele Kinder können sich das merken und wenn ein Kind es vergisst, kann es nachfragen. Aber einfach dass das Kind merkt: Wir besprechen es, es ist wichtig dass ich es dann weiss“ (Daniel J./US).*

Dazu gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler für gewisse Arbeits- und Kontrollstrategien sensibilisiert werden. Ihnen soll dadurch bewusst werden, auf was sie bei sich selbst achten sollen, wie sie ihr eigenes Tun überwachen und wie sie auf bestimmte Schwierigkeiten reagieren können.

*„Und bevor man an die Arbeit geht, machen wir miteinander ab, auf was man beim Arbeiten achtet“ (Daniel J./US).*

Die Potentiale der Schülerin oder des Schülers nutzen, bedeutet weiter, dass die Unterstützung bei Schwierigkeiten durch die Lehrperson erst einmal beim Wissen der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers ansetzt. Systematisch wird nach eigenen Erfahrungen gesucht, die für das Überwinden der Schwierigkeiten geeignet sein könnten.

*„Die erste Unterstützungsmöglichkeit sind die eigenen Erfahrungen. Hast du das schon mal gesehen, erlebt? Oder etwas Ähnliches gesehen? Auch Erfahrungen von anderen Kindern? Und dann haben sie ein breites Spektrum und merken auch: Das, was ich erlebe, hat auch ein gewisses Gewicht“ (Daniel J./US).*

Bereits wurde beschrieben, dass eine hohe Transparenz sehr wichtig ist für eine lernfreundliche Umgebung. Insbesondere die Ziele der Selbst- und der Sozialkompetenz werden zusammen mit den entsprechenden Indikatoren vorgestellt, damit die Kinder und Jugendlichen eine Vorstellung entwickeln können, welches konkrete Verhalten von ihnen verlangt wird.

*„Dass man so ein Ziel formulieren kann. Wir versuchen ja die Ziele aufzuschlüsseln. Zum Beispiel in der Arbeitskompetenz: Ich arbeite selbständig und zuverlässig. Dann sagen wir den Kindern, was das beinhaltet, also so Hilfspunkte. Das heisst, ich kreuze zum Beispiel den Wochenplan ab, der Mathe- oder Deutschplan, oder meine Werkstatt. Ich korrigiere. Ich verbessere und so weiter. Es gibt dann so Kriterien, dank denen sie dann auch wissen, was zu diesem Ziel gehört, damit sie nicht einfach etwas heruminterpretieren“ (Bianca L./MS1).*

Für die Lehrpersonen im integrativen Unterricht ist es nicht nur wichtig, dass die integrierten Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Ziele kennen, sondern dass auch die Ziele des ‚Normalfahrplans‘ bekannt sind. Einerseits wird damit den integrierten Kindern ein Ansporn gegeben, sich an diesen Zielen zu orientieren. Auf der anderen Seite soll das auch eine realistische Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen, indem sie jederzeit auch sehen, was denn die vorgegebenen Richtziele für die entsprechende Klassenstufe wären.

*„Der Grund dieser Wochenpläne bildet die Jahresplanung, dann die sogenannte Lerngruppenplanung, die immer eine Phase von sechs Wochen abdeckt. Die Kinder wissen, welche Zielsetzungen in diesen sechs Wochen da sind. Die Zielsetzung richtet sich nach dem, was in diesem Schuljahr bewältigt werden müsste, auf dem ‚Normalgleis‘. Damit weiss eigentlich jedes Kind, wo es hinkommen sollte im sogenannten Normalfahrplan“ (Bianca L./MS1).*

*„Also das [den Lehrplan der betreffenden Klasse, in dem mit schwarzen Punkten die (reduzierten) Grundlagenziele markiert sind; Anm. kj.] haben wir am Anfang des Schuljahrs den Kindern auch so mit nach Hause gegeben, dass die Eltern das sehen: Aha, in der vierten Klasse wäre das und wir schauen, ob wir das mit einem schwarzen Punkt schaffen. Auch das die Eltern sehen: Ah, das wäre so viel! Nicht dass die Eltern die Vorstellung haben: Ja aber er*

*kann doch das. Dann muss ich sagen: Das kann er oder sie und zwar ist das jetzt von der vierten Klasse. Aber es kann durchaus auch sein, dass ich mit so einem Kind an den Lernzielen der dritte Klasse arbeite“ (Nicole T./SHP).*

Damit die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Potentiale entwickeln können, muss im Unterricht auch Gelegenheit für die Anwendung verschiedenster Potentiale, also auch im Bereich der Selbst- und der Sozialkompetenzen, geboten werden. Eine Form, in der so etwas möglich wird, sind die Lernpartner.

*„Und ich möchte einfach mit der Lernpartnerschaft, dass die Kinder lernen, sich gegenseitig zu helfen. Ob man ein starker Schüler ist oder eher ein schwacher. Und auch zu merken, dass beide Qualitäten haben, dass sie sie an einem anderen Ort haben. Es ist noch schwierig, dies zu formulieren. Vor allem, dass nicht immer die Lehrperson die ist, die hilft. Es hat hier drin Kinder, die so viele Ressourcen haben um zu Helfen und sie sollen das auch können und sie sollen auch nein sagen dürfen. Deswegen habe ich den Lernpartner“ (Stefanie L./MS2).*

#### **4. Prinzip: Mit Stärken an Schwächen arbeiten**

„Die Stärken stärken, um die Schwächen zu schwächen“ – diese Absicht formuliert sehr treffend, was mit dem vierten Prinzip in diesem Bereich gemeint ist.

Eine Erwartung, die die befragten Lehrpersonen an den eigenen Unterricht haben, ist, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder in neue, herausfordernde Situationen gebracht werden, in denen sie die eigenen Ressourcen testen und sich so besser kennenlernen können. Sehr wichtig ist dabei die Reflexion nach der Arbeit: Zurückzublicken und explizit zu formulieren, was sehr gut geklappt hat.

*„Und dann wird dies wieder reflektiert: Hat es geklappt oder nicht? Daher gibt es sehr viele Gespräche (...) Das kannst du tagtäglich erleben, sei es beim Arbeiten einzeln, sei es beim gemeinsamen Zusammenleben oder sei es vom Lernen her: Was habe ich gelernt und was nicht“ (Daniel J./US).*

*„Dazu kommt natürlich auch, dass wir häufig auf Arbeitsphasen zurück schauen: Wie ist es gegangen heute Nachmittag? Was ist glücklich gelaufen? Was waren Schwierigkeiten bei einzelnen oder bei den meisten, um auch an einer Verbesserung der Arbeitssituation oder des Umfelds dran sein zu können“ (Bianca L./MS1).*

*„Dort [Schulverlegung auf Pferdefarm; Anm. kj.] lernten sie, was es heisst, Verantwortung zu übernehmen. Sie lernten sich kennen, ob sie bereit sind, sich ein wenig zurückzustellen und das Pferd kommt als erstes. Dadurch haben sie aber auch sehr viele persönliche Erfahrungen mit sich selber gemacht: Was macht mir Mühe, zu was kann ich Ja sagen?“ (Herbert H./OS).*

*„Also Ziele haben, Wochenziele, Tagesziele haben, über diese Ziele sprechen, ist es gut gegangen. Dass ein Kind spürt: Wo sind meine Ressourcen in diesem Sinn, wo kann ich mich irgendwo zurechtfinden auch?“ (Bettina F./US).*

*„Und ich merke auch, sie können sich sehr schnell, sehr gut einschätzen. Sie wissen ganz genau, was sie können und was nicht. Klar, die einen mehr, andere weniger. Aber so im Grunde bin ich eigentlich mit dem Kind immer gleicher Meinung, was das Lernen, Können betrifft. Egal in welcher Kompetenz“ (Hanna Z./MS2).*

Vor allem im Rahmen von Projektarbeiten können sich die Schülerinnen und Schüler Ziele setzen, die ihren Stärken entsprechen und können so selbst erleben und nicht zuletzt auch zeigen, was ‚in ihnen steckt‘.

*„Wenn ich so ein Abschlussprojekt nehme, dann arbeitet jeder an seinem Fachgebiet mehrheitlich und dann staune ich schon, was sie alles können“ (Reto D./OS).*

Eine wichtige Funktion, um die eigenen Stärken und Schwächen kennenzulernen, kommt der Selbst- und der Fremdeinschätzung zu.

In der Selbsteinschätzung geht es darum, die eigene Leistungsfähigkeit im Verhältnis zu einer bestimmten Anforderung zu bewerten.

*„Die Kinder schätzen ihre Lernkontrollen immer selber ein. Also es hat immer zum Beispiel drei Sterne: Das war für mich schwierig, mittel, einfach“ (Bettina F./US).*

*„Wenn die Kinder aufschreiben, was sie können und was nicht, lernen sie auch eine Meinung zu bilden und diese Meinung auch anderen gegenüber zu vertreten. Gegenüber mir, gegenüber Mitschülern, gegenüber den Eltern. Und ich denke, je regelmässiger man das macht und auch darauf beharrt, dass sie es begründen müssen, lernen sie es“ (Hanna Z./MS2).*

Mit den Fremdeinschätzungen verfolgen die Lehrpersonen verschiedene Absichten. So geht es bspw. darum, auf die Selbsteinschätzungen der Kinder und Jugendlichen korrigierend einzuwirken.

*„Es gibt Kinder, denen gelingt die Selbsteinschätzung einfach nicht so gut und dort habe ich das Gefühl, dass es extrem wichtig ist, dass sie meine Sichtweise hören. Es gibt andere Kinder, die machen eine sehr kritische Selbsteinschätzung und dort habe ich das Gefühl, es ist wichtig, dass ich meine Einschätzung daneben stelle, um es ein wenig zu mildern. Also gerade bei den Gesprächen ist es wichtig, dass man die beiden Sichten nebeneinander stellt“ (Bianca L./MS1).*

Fremdeinschätzung ist auch ein Mittel, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Eine persönliche, positive Rückmeldung der Lehrperson mit direktem Bezug auf ein konkretes Arbeitsverhalten gibt den Schülerinnen und Schülern sehr gute Hinweise über die eigenen Qualitäten und wirkt sehr motivierend für künftige ähnliche Aufgaben.

*„Nach der Stunde sagen: Jetzt hast du super gearbeitet. Also nicht nur immer dann sagen, wenn es nicht gut ist. Sondern auch dann, wenn es gut gewesen ist“ (Bettina F./US).*

*„Wenn ich das persönlich sage, dann ist das mehr Wert. Aber das braucht Zeit. Zum Beispiel auch Aufsätze besprechen, wo wir gerne mit jedem Kind uns hinsetzen und schauen, was sie gemacht haben. Das ist etwas, was sehr aufwändig ist“ (Nathalie L./MS1).*

*„Wirklich extrem verstärken. Das heisst, du bist gut, du bist einzigartig... und dort wo die Qualitäten sind, diese holen, möglichst breit“ (Carlo K./OS).*

Die beste Wirkung erkennen die Lehrpersonen, wenn Selbst- und Fremdeinschätzungen kombiniert werden. Meistens ist es so, dass die Lehrperson eine Selbsteinschätzung der Schülerin oder des Schülers, bspw. in Form eines Eintrags ins Lernheft, kommentiert.

*„Es ist ja dann auch nicht nur das Lernheft. Sie machen ja dann die gleiche Rückmeldung, wenn sie an einer Lernkontrolle sind. Sie schreiben immer die Rückmeldung, wie es ihnen gegangen ist. Und ich schreibe auch eine Rückmeldung“ (Lisbeth B./MS1).*

Natürlich sollen die durch Reflexion, Selbst- und Fremdeinschätzungen gewonnenen Erkenntnisse auch genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen, wenn sie auf bestimmte Schwierigkeiten treffen und so die Basis für individuelle Lösungsmöglichkeiten erhalten. ‚Stärken nutzen‘ ist damit nicht (nur) eine Erwartung der Lehrpersonen an den eigenen Unterricht, sondern primär an die Schülerin oder den Schüler.

*„K. bringt kaum einen ganzen Satz heraus, weil sie so geschwächt in der Sprache ist. Aber sie hat eine wahnsinnige mathematische Stärke und dann quäle ich sie nicht beim mündlich kommunizieren, sondern ich warte, bis wieder schriftliches arbeiten kommt und so kann ich ihr zeigen, dass sie auch Stärken hat“ (Herbert H./OS).*

*„Es ist nicht mein Problem, wenn ein Schüler, eine Schülerin eine Lernbehinderung hat. Mein Job ist es, ihr zu zeigen oder ihm zu zeigen, wie sie die Überbrücken kann oder umgehen. Sie muss lernen, sich zu wehren. Ich hatte vor drei Jahren einen Schüler, der hatte einen Arm, der behindert war. Dann ist das nicht meine Sache immer und bei jeder Aktion mir zu überlegen, wie kann ich das machen, dass er das auch lösen kann. Sondern: Er musste lernen zu sagen: Sie, das kann ich so nicht lösen, darf ich das auch so und so lösen“ (Carlo K./OS).*

‚Potentiale nutzen‘ kann auch heissen, die eigenen Potentiale anderen zur Verfügung zu stellen. So erleben die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stärken noch prägnanter.

*„Wenn die Kinder selber wählen können, dann schreiben sie zuerst in ihrem Lernheft auf, was sie eigentlich von einem Lernpartner brauchen: Was kann ich nicht so gut, wo wäre ich froh um Unterstützung und was kann ich gut geben?“ (Nicole T./SHP).*

## **5. Prinzip: Selbständigkeit/Eigenverantwortung fördern**

Selbständigkeit und Eigenverantwortung wurde bereits in anderen Kontexten thematisiert. Auch wenn es um das individuelle Fördern der Schülerinnen und Schüler geht, kommt dem Ausbilden und Einüben von Selbständigkeit und Eigenverantwortung eine hohe Bedeutung zu.

Die Umsetzung dieses Prinzips beginnt damit, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre Entwicklung an sich selbst zu messen und dabei selbst gewissermassen den Ehrgeiz zu entwickeln, besser zu werden und die eigene Leistungsfähigkeit zu erhöhen. Selbst besser werden wollen ist die Grundlage für selbstverantwortetes Lernen und erhöht die Motivation.

*„Die Kinder interessieren sich dafür, die wollen das wirklich können“ (Bea N./SHP).*

*„Das Thema ist noch so Motivation. Motivation, das ist ganz lustig, die ist bei der Gruppe A [nicht-integrierte Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] am Anfang kleiner gewesen. Sie haben gearbeitet, dann haben sie plötzlich gesagt: Jetzt mache ich fünf Tage gar nichts mehr, keine Hausaufgaben, die andern kommen ja noch lange, lange nicht nach. Bis diese Kinder nachkommen, warten wir jetzt noch ein wenig. Und dann mussten wir ihnen sagen: Die*

*müssen euch nicht nachkommen! Macht ihr weiter, ihr wollt ja dieses und dieses Ziel erreichen, ihr wollt am Schluss einmal an die Kanti, ihr wollt in die Sek“ (Stefanie L./MS2).*

*„Und ich glaube, das hat vielleicht auch ein wenig damit zu tun, dass ich Verantwortung für das Lernen ihnen auch abgebe. Ja, wenn du es nicht machst, ist es ja nicht mein Problem! In diesem Sinn. Sondern du musst es selber verstanden haben und du musst selber lernen wollen. Ich kann dir das nicht eintrichtern. Und ich glaube, dass sie das jetzt schon gemerkt haben, dass sie für ihr Lernen mehr Verantwortung übernehmen müssen“ (Martina T./MS2).*

Dieses Prinzip hat auch die Konsequenz, dass die Lehrpersonen sehr zurückhaltend mit Helfen sein müssen. Rasche und ständig verfügbare Hilfe führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich abgewöhnen, selbständig nach Lösungen zu suchen, da sie nicht einsehen, warum sie selbst einen grossen Aufwand und grosse Anstrengungen in Kauf nehmen sollen, wenn Hilfe derart ökonomisch und von sehr hoher Qualität verfügbar ist. Die Schülerinnen und Schüler werden zur Unselbständigkeit erzogen. Selbständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern, bedeutet für die Lehrpersonen auch, gegen eine sich einschleichende Trägheit anzukämpfen.

*„Ich denke, das ist auch ein Stolperstein in diesem Projekt: Die Kinder, das merken wir je länger je mehr, können nicht mehr warten. Es ist immer eine Lehrperson da, die ihnen hilft. Wir mussten auch wieder Schwerpunkte setzen, dass sie selber zuerst ein wenig daran ‘herumknorzen’. Es ist sehr einfach, rasch: Oh, könnten sie mir das erklären? Dann geht eines von uns mit zwei, drei Kindern und erklärt ihnen das, bevor sie daran herumstudieren und selber zu einem Ziel kommen mussten. Das ist das Negative an diesem Teamteaching. Es gibt immer wieder Klassengespräche wo wir sagen, probiert doch selber. Ja, wieso sollen wir denn, sie helfen doch rasch“ (Stefanie L./MS2).*

*„Es ist für sie einfacher, zu machen, was man ihnen sagt, als das Andere“ (Carlo K./OS).*

*„Und ihnen dann bewusst machen, dass selber etwas erschaffen und ‘erkrampfen’ viel wichtiger ist, als wenn ich etwas erkläre, das ist noch schwierig in diesem Alter“ (Stefanie L./MS2).*

Selbständigkeit und Eigenverantwortung zeigen sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich in schwierigen Situationen selbst zu helfen wissen. Für die Lehrpersonen bedeutet das, dass sie die Schülerinnen und Schüler ermuntern, eigene Wege zu gehen und etwas zu versuchen.

*„Einfach auch die Selbständigkeit. Dass das am Schluss das Wichtigste ist irgendwie, dass man sich helfen kann, dass man sich zurechtfinden kann und die Infos holt, die man braucht für seine Sache. Das ist sicher etwas, was von unten her aufgebaut wird“ (Brigitte T./MS1).*

*„Es geht ganz gut mit selbständigen Kindern. Und daran arbeiten wir natürlich am Anfang sehr in der dritten Klasse. Dass sie selber probieren und bei Aufgaben sich hinsetzen und selber probieren“ (Nathalie L./MS1).*

Dazu sind auch gewisse Strategien nötig, die durch die Lehrpersonen aufgebaut und anfänglich angeleitet werden müssen.

*„Selber an etwas herangehen können, das ist etwas ganz Wichtiges. Genau schauen: Was muss ich tun? Ausprobieren, selber probieren. Wenn es nicht geht, probieren Fragen zu formulieren. Wenn sie sagen, das geht nicht, dann probieren wir sie dazu zu bringen. Was geht dann nicht? Was verstehe ich denn nicht? Das ist am Anfang mehr so, dass man fragt. Wir müssen sie ein wenig dazu bringen, wie man denn das machen kann. Wie merke ich das? Dass es vielleicht ein Wort ist, das ich nicht verstehe. Und das braucht ein wenig Zeit, bis sie das selber können“ (Nathalie L./MS1).*

*„Die Kinder müssen ihre Arbeit, müssen selber zur Aufgabenstellung kommen. Sie müssen sie mal zuerst lesen, dann müssen sie die Aufgabe lösen, sehr häufig korrigieren sie sie selber und da ist natürlich auch die Verbesserung drin, was ein Ablauf ist, der bei uns schon relativ gut eingeführt ist, da wir die Mittelstufe haben“ (Bianca L./MS1).*

Ein ganz wichtiger Bestandteil von Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler ist das selbständige Planen. Das bedingt, dass sie im Unterricht schrittweise an Planungsaufgaben herangeführt werden und systematisch lernen, immer komplexere Planungsaufgaben zu bewältigen.

*„Wenn wir von der Selbstkompetenz ausgehen, ist es so, dass die Kinder nach und nach lernen, sich selber zu organisieren. Also die Kinder lernen in der ersten Klasse von Weihnachten an, Tagespläne zu machen. Sie kommen am Morgen und dann besprechen wir, was wir jetzt heute arbeiten. Wie viel denkst du, kannst du machen? Hast du zu viel oder zu wenig geplant? (...) Dann wird das auf dem Blatt notiert und das Kind geht an den Platz und arbeitet in der Reihenfolge, die es möchte. Es muss dann nicht zu mir kommen: Was kann ich jetzt weiter machen? Sondern es kann selber weiterarbeiten und Hilfe holen, wenn es Hilfe braucht. Und das ist auch Selbstkompetenz. Das Kind merkt: Ich brauche Hilfe oder ich brauche keine Hilfe. Dann muss es organisieren, wo es Hilfe holt: Lehrperson, Kamerad, Hilfsmittel. Das wird dann gesteigert bis anfangs zweite Klasse, wo dann der Wochenplan kommt. Den macht das Kind. Wir machen eine Planungsstunde und dann plant es die ganze Woche. Es sieht anhand einer Wochenplanung: Wann habe ich Zeit zum Arbeiten? Wie viel Zeit habe ich zum Arbeiten? Und es plant dann so diese Teile ein“ (Daniel J./US).*

Eine Möglichkeit, um Selbständigkeit zu üben, bieten Langzeithausaufgaben, wie sie von einigen der befragten Lehrpersonen praktiziert werden.

*„Und bei den Hausaufgaben. Sie bekommen am Montag für eine Woche Hausaufgaben und sind dann selber verantwortlich, dass bis am Freitag alles fertig ist. Sie müssen es einteilen. Kinder, die Probleme haben, denen helfe ich einteilen am Anfang. Dass ich ihnen sage: Schau, am Montag machst du das, am Dienstag das... Aber sonst schauen sie selber, dass sie am Freitag alles fertig haben“ (Lisbeth B./MS1).*

Selbst planen bedeutet auch, dass der Punkt gefunden wird, wo eine Schülerin oder ein Schüler sagen kann: Ich kann es. Ich bin jetzt reif für die Lernkontrolle oder den Lerntest. Das bedeutet aber auch, dass nicht mehr jeder Planungsschritt von der Lehrperson kontrolliert wird. Das geschieht lediglich noch mit Stichproben.

Selbständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern, bedeutet für die Lehrpersonen auch, Kontrolle abzugeben und echte Freiräume zuzulassen.

*„So selbständig, dass die Kinder sagen können, ich kann dieses Thema, ich kann die Regeln der Gross- und Kleinschreibung, sie können es jetzt testen“ (Stefanie L./MS2).*

*„Und was auch noch wichtig ist, ist das eigene Planen. Sie planen selber. Sie sagen sich, ich bin dann und dann dort und dann mache ich den Test oder die Orientierungsarbeit. Selber einteilen, selber planen, selber korrigieren... Also die Selbständigkeit ist sehr gross. Es wird auch nicht immer kontrolliert, wir machen Stichproben“ (Stefanie L./MS2).*

Selbständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern, bedeutet für die Lehrpersonen auch, das Risiko des Scheiterns und des Nicht-Gelingens einzugehen.

*„Einfach ermuntern: Mach doch das! Ich merke dann ja schon, wenn es nicht weiter geht. Dann muss ich etwas ändern“ (Gerhard J./SHP).*

Bei den Schülerinnen und Schülern Selbständigkeit fördern bedeutet auch, dass man sie in die Lage versetzt, auch weniger attraktive Aufgaben ‚auszusitzen‘. Das bedingt eine gewisse Selbstdisziplin und Durchhaltewillen, genau gleich, wie es möglich sein muss, dass die Schülerinnen und Schüler Phasen mit erhöhtem Druck durchstehen.

*„Es gibt sicher gewisse Dinge, die ganz klar sind. Auch wenn ihnen jetzt das mal nicht so Spass macht, es muss einfach sein“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Was man bei ihnen stark fordern muss: Sie können nicht unter Druck arbeiten. Sie würden vier Wochen am Gleichen herumbasteln, wenn wir sie liessen. Da müssen wir ‚pushen‘, das ist klar“ (Stefanie L./MS2).*

Eine weitere Facette der Selbständigkeit ist die Zuverlässigkeit. Die Schülerinnen und Schüler haben in offenen Unterrichtsformen verschiedenste Möglichkeiten, sich zu drücken. Als Lehrperson muss man sich bis zu einem gewissen Punkt darauf verlassen können, dass die Schülerinnen und Schüler fähig sind, diesen Verlockungen zu widerstehen.

*„Die Selbstdisziplin muss ehrlich sein. Also wenn ich verlange, dass die Sachen fertig sind und kontrolliert, dann muss es dies selber machen und ehrlich dazu stehen, wenn es etwas nicht gemacht hat. Das ist für mich ganz wichtig. Selbständigkeit ist wichtig, aber die muss ehrlich sein“ (Stefanie L./MS2).*

*„Sicher etwas ist die Zuverlässigkeit, dass die Kinder eine Arbeit bis zum Schluss durchführen können. Das ist immer wieder etwas, was zu tun gibt. Dass sie zwar die Arbeit machen, aber nicht korrigieren oder nicht verbessern“ (Bianca L./MS1).*

Selbständigkeit wird bei den Kindern und Jugendlichen unter anderem dadurch gefördert, dass man sie immer wieder in Situationen bringt, die Flexibilität verlangen. In diesen Situationen sollen sie mit ihren eigenen Strategien die Situation analysieren und Möglichkeiten entwickeln, um sinnvolle Handlungsvarianten zu entwickeln, geeignete auszuwählen und umzusetzen.

Das setzt wiederum voraus, dass man ihnen als Lehrperson etwas zutraut, sie ernst nimmt und ihnen die erforderlichen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen auch zugesteht.

*„Ich denke, eine wichtige Erfahrung, die sie gemacht haben in der Selbstkompetenz, ist: Aha, das ist eine neue Lehrperson und sie verlangt ganz andere Sachen als die Lehrperson vorher. Ich muss mehr Verantwortung für das Lernen übernehmen. Das ist ganz auffallend gewesen, wie sie anfangs viel mehr Fragen gestellt haben, wenn ich zum Beispiel*

*Hausaufgaben gegeben habe oder allgemein sind sehr viele Fragen gekommen, weil sie alles richtig machen wollten und nichts falsch. Und ich glaube, das hat vielleicht auch ein wenig damit zu tun, dass ich Verantwortung für das Lernen ihnen auch abgebe“ (Martina T./MS2).*

*„Ich versuche auch, die Kinder sehr ‘voll’ zu nehmen, es sind nicht Kinder, sondern es sind Individuen, die ich wirklich versuche so zu nehmen wie sie sind. Und nicht quasi: Ihr seid jetzt Kinder und ihr habt nichts zu sagen“ (Lisbeth B./MS1).*

Ein Übungsfeld für Eigenverantwortung und Selbständigkeit bieten die Ämtchen: Die Kinder und Jugendlichen übernehmen im Auftrag der Klasse kleinere Aufgaben oder Chargen und sind dafür verantwortlich, diese pflichtbewusst auszuführen.

*„Sie haben Ämtchen, die sie machen müssen“ (Lisbeth B./MS1).*

## **6. Prinzip: Sich durchsetzen können**

Den Lehrpersonen ist für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler wichtig, dass sie sich lernen durchzusetzen. Die eigene Meinung gegenüber anderen vertreten zu können und nicht bei der kleinsten Opposition ‚umzukippen‘ ist hier der Anspruch.

Auf höheren Klassenstufen kann das auch in Verbindung mit wichtigen Aufgaben und einer (Teil-)Selbstverwaltung gesehen werden, wo es darum geht, übergeordnete Interessen gegen starke Minderheiten zu vertreten.

*„Dass sie [mit dem Lerngruppenrat; Anm. kj.] ein Übungsfeld haben, wo sie mal etwas leiten können“ (Bianca L./MS1).*

*„Und vor allem, dass nicht immer die Lehrperson die ist, die hilft. Es hat hier drin Kinder, die so viele Ressourcen haben zum Helfen und sie sollen das auch können und sie sollen auch Nein sagen dürfen“ (Stefanie L./MS2).*

*„Der Informationschef fragt: Wer möchte noch etwas sagen? Und dann kommen die diversen Ressortleiter, also derjenige der jetzt vielleicht die Finanzen unter sich hat oder der Vertreter im Schülerrat mit einem Anliegen“ (Reto D./OS).*

Eine Stufe höher und damit anspruchsvoller ist der Anspruch, sich nicht nur für die eigenen, sondern auch für die Bedürfnisse anderer, schwächerer Mitschülerinnen und Mitschüler einzusetzen. Damit kann ein ganz wesentlicher Aspekt von Solidarität umgesetzt werden.

*„Sicher ein Hauptziel [des Lerngruppenrats; Anm. kj.] ist, dass die Kinder lernen, sich für ihre Bedürfnisse und für die Bedürfnisse der anderen Kinder einzusetzen“ (Bianca L./MS2).*

Dann und wann bekommen auch die Lehrpersonen einen gewissen Durchsetzungswillen zu spüren und müssen als Sparringpartner erhalten.

*„Pubertierende... da habe ich das Gefühl wirklich ein Stück weit wie die jungen ‘Muneli’. Die müssen die Hörner ein Stück weit abreiben können. Ich denke, das ist ein Teil von meinem Job. Und ich schaue, dass die Spitzen nicht da sind, denn die machen ja weh, oder? Also ich schaue, dass wirklich keine Verletzungen dabei passieren“ (Carlo K./OS).*

## 7. Prinzip: Von Vorbildern lernen

Eine Schulklasse bringt Menschen mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Haltungen zusammen. Diese Tatsache eröffnet die Möglichkeit, gegenseitig voneinander zu profitieren.

Eine wichtige Funktion als Modell hat die Lehrperson inne. Damit sie als Person ein Verhalten oder eine Haltung vorleben kann, die die Schülerinnen und Schüler übernehmen sollen, muss sie sich selbst bewusst machen, was ihr wichtig ist. Sie muss immer wieder überprüfen und reflektieren, welche Botschaften sie mit ihrem Verhalten, mit ihrer Art Unterricht zu gestalten, vermittelt.

Das bedingt auch ein möglichst klares Rollenverständnis der Lehrperson.

*„An erster Stelle steht der Schüler, die Schülerin, die ich gerne habe und ich lebe ihnen ein zwischenmenschliches Moment von gegenseitiger Achtung vor. Höflichkeit, Zuvorkommenheit - so behandle ich auch meine Schülerinnen und Schüler, erwarte das auch von ihnen. Ich bin aber geprägt, wahrscheinlich vom Lehrerseminar oder von meiner Persönlichkeit, ich bin sehr konsequent streng wenn es um das Einhalten von Verhaltensregeln geht. Pünktlichkeit, Höflichkeit, auch Zuvorkommenheit, die Türe aufzuhalten, auch Ordnung im Schulzimmer...“ (Herbert H./OS).*

*„Und wenn es jemandem nicht gut geht, dann ist es uns nicht einfach egal. Sondern dann, ja, also ich denke, das ist schon noch wichtig. Ich sage dem auch so: Es sind halt auch persönliche Werte. Also mir ist das jetzt halt wichtig, dass sich das Kind wohl fühlt in der Schule, dass es gerne kommt, dass es nicht vor mir Angst haben muss, dass es ein Lernklima da antrifft, welches sein Lernverhalten begünstigt oder unterstützt“ (Bettina F./US).*

Um als Vorbild wirkungsvoll zu sein, muss eine Lehrperson echt sein. Sie wirkt nicht glaubwürdig, wenn sie den Schülerinnen und Schülern etwas vorzuspielen versucht, was nicht ist. Besonders der Aspekt ‚Wie gehe ich als Lehrperson mit meinen eigenen Fehlern um?‘ wurde diesbezüglich von verschiedenen Lehrpersonen als Beispiel erwähnt.

*„Ich bin auch nur ein Mensch, ich bin auch nicht perfekt. Auch das sage ich ihnen immer wieder, dass auch ich jeden Tag noch lerne. Dass es nicht nur sie sind, die lernen, von mir, sondern, dass auch ich von ihnen lerne“ (Lisbeth B./MS1).*

Ebenso wichtig und gerade für den integrativen Unterricht ein ganz zentrales Anliegen, ist das Lernen der Kinder und Jugendlichen voneinander. Schwächere sollen durch Stärkere angespornt werden, Schwächere sollen den Stärkeren Strategien abschauen und so ihr eigenes Verhaltensrepertoire verändern oder erweitern.

*„Was ich sehe, was ganz positiv ist für die Schüler, ist ein gutes Beispiel zu haben. An diesem orientieren sie sich. Egal welcher Bereich. (...) Das spornt bei vielen schon an“ (Charlie L./SHP).*

*„Der Ansporn können andere sein, dass ich etwas lernen möchte“ (Charlie L./SHP).*

## 8. Prinzip: Schülerinnen und Schüler beraten

Ein weiteres charakteristisches Prinzip des integrativen Unterrichts ist das Fördern durch beraten. Die Lehrpersonen treten mit der Haltung an die Schülerinnen und

Schüler heran, ihnen in schwierigen Situationen individuell Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie diese selbst bewältigen können, wie sie ihre Handlungsfähigkeit bewahren oder wiedererlangen können. Typischerweise stellt die Lehrperson in solchen Beratungsgesprächen viele Fragen und versucht so die Schülerin oder den Schüler zu eigenen Ideen und zum Entwickeln eigener Varianten anzuregen.

*„Und sonst sage ich mal eine Antwort nicht und sage: Ja jetzt haben wir ein Problem. Jetzt weiss ich auch nicht weiter. Jetzt müssen wir überlegen: Wie kommen wir jetzt dazu, dass du weisst, was du wissen musst? Und dann kommen sie dann schon. Wir haben ein Merkheft, wo sie Sachen nachschauen können“ (Hanna Z./MS2).*

*„Es kann auch sein, dass ich ein Grüppchen zu mir nehme und mit ihnen die Sache bespreche, erfrage. Was siehst du für Lösungen? Ich kann das auch in Einzelsituationen machen, wenn die Kinder eine Schwierigkeit haben. Sie haben eine Aufgabe gelöst und dann hat es irgendwo einen Knopf gegeben, sie wissen nicht mehr recht weiter. Ich probiere sie dort selber auf den Weg zu bringen. Was passiert, wenn du das und das machst? Oder was hast du für Möglichkeiten? Was siehst du und wenn du jetzt das machst, was passiert?“ (Daniel J./US).*

Um dieses Prinzip umzusetzen, müssen Lehrpersonen über Strategien verfügen, wie sie überhaupt in (individuelle) Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern kommen können.

*„Oder auch Hausaufgaben. Wenn ich sie kontrolliere und ich merke, dass es überhaupt nicht funktioniert hat, dann schreibe ich schnell auf einen Post-it-Zettel, das Kind soll sich bei mir melden und klebe es drauf, dass es nicht vergessen geht. Dann können sie zu mir kommen und ich kann es ihnen nochmals erklären oder so, dass sie nicht irgendwo im luftleeren Raum hängen“ (Lisbeth B./MS1).*

## **9. Prinzip: Metakognitives Bewusstsein fördern**

Nachhaltiges Lernen bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur ausführen, sondern auch ein Bewusstsein entwickeln, was sie tun und wie sie es tun. Das metakognitive Bewusstsein sichert transferierbare Strategien und hilft den Schülerinnen und Schülern damit, in neuen, bislang unbekanntem Situationen handlungsfähig zu werden.

In den Interviews ist zu erkennen, dass der Aufbau von Metakognition nicht erst in einer Arbeitsrückschau beginnt, sondern dass es offensichtlich wirkungsvoll ist, bereits vorher mittels (Selbst-)Beobachtungsfragen die Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen zu sensibilisieren.

*„Was zum Beispiel heissen kann: Ich gehe selbständig mit meinem Wochenplan um. Ich bearbeiten meinen Wochenplan selbständig und zuverlässig. Das wäre zum Beispiel so ein Ziel. Und das sind so Beobachtungsfragen oder -aufgaben, die wir mit den Kindern bearbeiten. Sei es durch tägliche Rückschau, sei es in einer einmaligen schriftlichen Rückmeldung, sei es, dass sie sich täglich Stecknadeln stecken oder aber auch im Kreis gemeinsam austauschen“ (Bianca L./MS1).*

Doch zentral für den Aufbau von Metakognitionen ist natürlich die Reflexion und kritische Beurteilung der eigenen Arbeitsweise im Rahmen einer Arbeitsrückschau.

Dazu wird eine Vielzahl von methodischen Formen eingesetzt, alle mit dem Ziel, die eigene Arbeitsweise zu beschreiben, die Qualität der eigenen Leistung explizit zu bewerten und Lehren für ein nächstes Mal zu ziehen.

*„Was sich bewährt hat, ist immer wieder das Auswerten. Nicht: Habe ich alle Fragen beantwortet? Sondern: Wie habe ich sie beantwortet? Wie bin ich daran gegangen? Hat einfach einer in der Gruppe gesagt: Du machst das, du das und du das! Oder haben sie gesagt: Wer macht was?“ (Stefanie L./MS2).*

*„Ende der Woche wird auf der Rückseite [des Wochenplans; Anm. kj.] schriftlich reflektiert: Wie ist es gelaufen diese Woche. Und dann - auch durch Erklärungen von mir - kann es ganz gut sein, dass ein Kind sagt: Ich finde, ich konnte dies noch nicht so gut diese Woche“ (Bettina F./US).*

*„Beim Matheplan. Da haben sie oben immer den Kopf. Sie wissen, welches Thema es ist und welches Ziel es ist. Und dann gibt es die drei Smileys. Wenn sie den Plan fertig haben, dann können sie hier ankreuzen, welches Gefühl sie haben, wie gut sie es verstanden haben“ (Lisbeth B./MS1).*

*„Wenn wir einen Plan fertig haben, schauen wir: Was haben wir denn überhaupt gelernt? Was kann ich jetzt, was ich zuvor noch nicht konnte? Wie habe ich gearbeitet?“ (Nathalie L./MS1).*

*„Dazu kommt natürlich auch, dass wir häufig auf Arbeitsphasen zurückschauen: Wie ist es gegangen heute Nachmittag? Was ist glücklich gelaufen, was waren Schwierigkeiten bei einzelnen oder bei den meisten? Um auch an einer Verbesserung der Arbeitssituation oder des Umfelds dran sein zu können“ (Bianca L./MS1).*

*„Sie müssen mir begründen, warum sie etwas konnten und warum sie etwas nicht konnten“ (Hanna Z./MS2).*

*„Also jetzt haben wir über drei Wochen, dass sie im Hausaufgabenbüchlein festgehalten haben mit einer anderen Farbe: Was habe ich für mich selber gelernt. Ich habe zum Beispiel noch Französischwörtchen geübt zu schreiben oder ich habe am Matheplan weitergearbeitet oder ich habe ein Arbeitsblatt fertig gemacht oder ich habe ein Mensch und Umwelt Blatt schon gelernt, damit ich nicht alles auf die Prüfung machen muss. Dass sie das mit einer anderen Farbe festhalten und nächsten Mittwoch haben wir endlich wieder einmal Klassenstunde, sie ist schon einige Male ausgefallen, dort fassen wir das zusammen und schauen, was es gebracht hat. Warum habe ich das gemacht und was habe ich dabei gelernt. Und so auch merken: Es ist auch sinnvoll, auf eine Prüfung zu lernen, wenn man noch nicht weiss, wann es sie gibt. Oder ich brauche mehr Zeit, um etwas zu lernen. Deswegen muss ich das jeden Tag oder alle zwei Tage machen“ (Martina T./MS2).*

Metakognitionen werden aber nicht nur über das eigene Lernen gebildet, sondern auch über das Lernen in Gruppen. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und bewerten ihre Erfahrungen in Arbeitsteams und lernen so etwas über die Funktionsweise von Gruppen und ihren eigenen Beitrag zum Funktionieren von Gruppen.

*„Das Zweite ist, wenn das [Wissensvermittlung mit der Gruppen-Puzzle-Methode; Anm. kj.] nicht klappt, wenn das wirklich in einer Gruppe nicht funktioniert, dass ich das dann in einer Lebenskundestunde oder gerade im Moment kläre. Wieso wart ihr nicht fähig, solche Themen weiterzugeben? Was war da los? Dann wird es eigentlich thematisiert. Aber wirklich auch nur dann, wenn es ein Thema ist. Ich komme selten mit Themen im Voraus“ (Carlo K./OS).*

Wichtig ist den Lehrpersonen der Appell, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen sollen. Dazu gehört auch, dass sie ihre eigene Arbeitstechnik kontinuierlich erweitern und entwickeln.

*„Und das zweite: Das Kind kommt selber. Die Kinder haben wir schon so weit gebracht, dass sie kommen und sagen: Das habe ich jetzt nicht verstanden, da brauche ich Hilfe“ (Stefanie L./MS2).*

*„Selber an etwas herangehen können, das ist etwas ganz Wichtiges. Genau schauen: Was muss ich tun? Ausprobieren, selber probieren. Wenn es nicht geht, probieren Fragen zu formulieren. Wenn sie sagen: Das geht nicht, dann probieren wir sie dazu zu bringen: Was geht denn nicht? Was verstehe ich denn nicht? (...) Aber das haben wir bei der vorherigen Klasse recht gut geschafft: Auch Schwache merkten, an was es liegt, wenn sie nicht weiterkommen“ (Nathalie L./MS2).*

Dazu gehört, erstens zu merken, wann man Fragen stellen muss und diese auch zu stellen, zweitens zu wissen, wo man sich Informationen beschaffen kann und diese auch zu nutzen und drittens die zur Verfügung stehende Arbeitszeit optimal zu nutzen.

*„Wir mussten sehr stark am Bewusstsein arbeiten, dass man nicht einfach dumm ist, wenn man fragt“ (Stefanie L./MS2).*

*„Es geht eigentlich dann schon darum, dass sie diese Grundlagen, die sie gelernt haben, umsetzen. Also dass ich mal sage: Ihr wisst jetzt, wie ihr selbständig eure Sachen hervorhebt! Ihr wisst, wo ihr ein Wort nachschauen könnt, wenn ihr es nicht versteht! Dann müsst ihr nämlich nicht mich fragen. Dann erwarte ich auch von den Kindern, dass sie dies auch umsetzen. Ich sage es ihnen auch, wenn mich ein Kind fragt: Sie, wie schreibt man dieses Wort? Ja, jetzt weiss ich es gerade auch nicht. Überlege mal: Was musst du machen, damit du zu deinem Wissen kommst, das du brauchst?“ (Hanna Z./MS2).*

*„Arbeitszeitnutzung und Pausen nutzen. (...) So das Lernen lernen, das ist bei der Gruppe B [den integrierten Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] schon noch sehr wichtig, daran arbeiten wir immer noch“ (Stefanie L./MS2).*

Die Lehrpersonen unterstützen den Aufbau von metakognitivem Wissen durch die gezielte Vorgabe von (Selbst-)Beobachtungsaufgaben, durch Beratungsgespräche und Moderation. Daneben wird aber ganz explizit daran gearbeitet, indem bspw. Problemlösestrategien eingeführt und eingeübt werden oder mittels Lehrmitteln an einer systematischen Verbesserung der Arbeitstechnik gearbeitet wird.

*„Etwas haben wir, das haben wir gerade nicht aufgehängt. Es sind so Bilder: Wie gehe ich an eine Arbeit heran? Verstehen, genau lesen... Daniel Düsentrieb der etwas erfinden möchte... am Schluss wieder kontrollieren bevor ich es abgebe. Also diese Schritte haben sie dann auf dem Pult, damit sie kontrollieren können: Wie gehe ich genau da heran? Zuerst muss ich lesen, dann muss ich überlegen ob ich es verstanden habe...“ (Nathalie L./MS1).*

*„Wir haben sie geführt, mit dem ‘Lernen lernen’ [ein Lehrmittel zur Arbeitstechnik; Anm. kj.], da hat es ganz gute Sachen drin. Etwa in der Mitte der fünften Klasse haben wir mit Plänen begonnen. Da haben wir ganz einfache Wochenpläne eingeführt. Zuerst haben wir einen Tagesplan gemacht: Das und das muss heute erfüllt sein, es ist egal wann ihr es macht, es kann in der Mathe- oder Deutschstunde sein. Dann haben wir den Wochenplan eingeführt und jetzt ist er ganz offen, jetzt heisst er einfach Matheplan oder Deutschplan. Und wir haben lange mit ihnen geplant: Du hast so viel zu tun, was denkst du, wie lange hast du, wie viel machst du heute in der Stunde? Du hast so und so viel Zeit, was machst du zu Hause? Und das hat sich bewährt. Und immer ausgewertet. Immer ein Ziel formuliert, jede Woche, jeden Tag. Und am Abend geschaut: Habe ich es?“ (Stefanie L./MS2).*

Im Bezug auf die integrierten Kinder und Jugendlichen wird festgestellt, dass ein wichtiges Augenmerk auf den Kontrollstrategien liegen muss.

*„Auf was sie [die integrierten Schülerinnen und Schüler; Anm. kj.] überhaupt null Verständnis haben, das sind die sogenannten Kontrollstrategien. Also wenn du etwas liest, dass du dich nochmals fragst: Was habe ich gelesen? Oder wenn der Lehrer etwas erzählt hat quasi das zusammenfassen können oder für sich leise repetieren“ (Bea N./SHP).*

Als grundlegende Fähigkeit für das Lernen und damit als dauernde Aufgabe für den Unterricht wird die Konzentration genannt. Schülerinnen und Schüler müssen über Startegien verfügen, ihre Wahrnehmung auf bestimmte Aspekte zu fokussieren. Etwas, was gerade durch das Individualisieren und durch offene Unterrichtsformen ganz besonders anspruchsvoll ist.

*„Es ist weniger das Vergessen, sondern auf die Sache, die jetzt gerade ist, konzentrieren und nicht hundert andere Sachen auch noch hören wollen. Ich meine, es hat auch stark mit der Konzentrationsfähigkeit zu tun und mit dem Umfeld“ (Nicole T./SHP).*

*„Die Wahrnehmung schulen ist auch immer wieder etwas, das ganz wichtig ist. Für alle Kinder und vor allem auch für schwächere Kinder, dass sie wirklich Zeit haben auf dem aufzubauen, was schon da ist und dort weiterzukommen“ (Nathalie L./MS1).*

*„Und das ist auch das, was sie hier schon sehr fordert. Denn wenn zwei hier etwas erklären, dann ist es natürlich lauter als wenn alle still am Arbeiten sind. Und das kommt relativ häufig vor. Und diese Zeit, in der sie einen Text schreiben, nutzen wir natürlich, indem wir ein Grüppchen wieder zusammennemen. Es heisst, es ist auch dann nicht ganz einfach. Es ist am Anfang ein wenig Training, das auszuschalten, was da einem ablenken kann“ (Nathalie L./MS1).*

## **10. Prinzip: Anspannung und Entspannung steuern**

Kein Mensch kann immer konzentriert sein und zu jederzeit mit höchster Intensität lernen und arbeiten. Integrativer Unterricht muss so gestaltet sein, dass er den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Das heisst, es muss ein Wechsel von unterschiedlich langen Phasen der Anspannung und der Entspannung geben.

Eine Möglichkeit, diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die gezielte Rhythmisierung des Unterrichts: Durch Abwechslung wird unterschiedliches Verhalten verlangt und von der Schülerin und dem Schüler unterschiedliche Intensität gefordert.

*„Und ich probiere immer auch hier abzuwechseln. Also eigentlich eine Rhythmisierung des Unterrichts. Nicht ausschliesslich nur Eigenarbeit oder an Posten arbeiten, sondern auch immer wieder miteinander etwas erarbeiten oder Austausch miteinander“ (Hanna Z./MS2).*

Um individuell auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, werden Möglichkeiten der Entspannung („Ruheinseln“) vorbereitet, die die Schülerinnen und Schüler, zum Teil in Eigenverantwortung, zum Teil durch die Lehrperson initiiert, nutzen können.

*„Sie wissen dass sie sich Auszeiten geben dürfen. Sie können hier aufs Sofa sitzen und ein Buch in die Hand nehmen, häufig haben wir ein Buch unter dem Pult, in dem sie weiterlesen können. Sie dürfen etwas für sich malen oder wenn sie es brauchen, dürfen sie auch zwei Runden um das Schulhaus rennen oder so“ (Bianca L./MS1).*

*„Also manchmal finden wir, dass sie Ruhe brauchen. Und dann gehen sie in einen Raum nebenan“ (Olivia N./US).*

### **11. Prinzip: Möglichkeiten für Transfer bieten**

Alles Können und Wissen bringt letztlich nichts, wenn die Schülerinnen und Schüler die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht zur Anwendung bringen können. Etwas so gut zu verstehen, dass es in anderen Kontexten wieder genutzt werden kann, wird von den befragten Lehrpersonen als ein ganz wichtiges Qualitätsmerkmal gesehen.

*„Und dann kommt dazu das vernetzte Denken, das ist für mich oder für uns in der Stufe auch ein wichtiger Punkt. Dass man nicht nur auswendig lernt, sondern auch verstanden hat und es in anderen Bereichen anwenden kann“ (Martina T./MS2).*

Im integrativen Unterricht wird gerade der Aspekt des Transfers als ganz besondere Herausforderung wahrgenommen. Die befragten Lehrpersonen stellen fest, dass integrierte Kinder und Jugendliche oftmals grosse Mühe haben, Gelerntes und Geübtes übertragen zu können und dass der Bereich, in den ein Transfer möglich ist, sehr begrenzt ist.

*„Ich merke bei diesen Kindern, für die ich zuständig bin: Was sie automatisiert haben und auswendig gelernt haben, das bleibt ihnen, wenn man immer wieder übt. Transfer machen: Aha, sieben mal fünf. Jetzt könnte ich zehn mal fünf ist fünfzig, fünf mal fünf ist die Hälfte, sechs mal fünf ist fünf dazu... ist für sie nicht möglich“ (Nicole T./SHP).*

*„Abstraktionen machen zu können. Das finde ich immer so typisch. Ah, wenn das hier so ist, dann mache ich das hier auch so! Sie müssen alles jedes Mal frisch beginnen. Oder wenn es eine Ordnung hat in diesem Zehntausenderhaus und sie es hundertmal eingetragen haben: Sie sehen es immer noch nicht! Dass das viel mit Ordnung zu tun hat. Und sie realisieren die Ordnung nicht, ich weiss auch nicht warum...“ (Nicole T./MS2).*

So weit die Ergebnisse mit direktem Bezug zur Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts. Diese Ergebnisse weisen enge Bezüge zu Bereichen auf, die nicht mehr genuin der Didaktik und der Methodik zuzuordnen sind und damit an sich nicht mehr in den direkten Zuständigkeitsbereich dieser Arbeit gehören. Ich fasse nachfolgend dennoch vier dieser Bereiche zusammen, denen ich eine erhebliche Relevanz für unsere Thematik attestiere.

Es handelt sich um die Zusammenarbeit, die Fähigkeiten der Lehrpersonen, die Erwartungen an die Ausbildung und Aussagen zu den Rahmenbedingungen, die nötig sind, um qualitativ hochstehenden integrativen Unterricht machen zu können. Ich fasse wiederum entsprechende Interviewaussagen zusammen, auch wenn ich darauf verzichte, die einzelnen Aspekte mit Zitaten zu belegen.

## 7.4 Zusammenarbeit

Integrativer Unterricht wird in jedem Fall durch zwei Lehrpersonen verantwortet: Einerseits durch die Regellehrerin, bzw. der Regellehrer, die oder der die Klasse als Ganzes führt und vom zeitlichen Umfang her alle Fächer (Primarunter- und Mittelstufe), bzw. alle Fächer einer Fachgruppe (Oberstufe) unterrichten<sup>113</sup>. Auf der anderen Seite arbeitet auch eine Schulische Heilpädagogin oder ein Schulischer Heilpädagoge mit. Als Speziallehrkraft mit einer Zusatzausbildung ist sie oder er primär für die besondere Förderung der integrierten Schülerinnen und Schüler zuständig.

Zusammenarbeit ist damit konstitutionelles Element des integrativen Unterrichts.

Wenn die befragten Lehrpersonen über die Zusammenarbeit sprechen, so wird allgemein festgehalten, dass durch die intensive Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen nicht nur für die integrierten Schülerinnen und Schüler ein Profit entsteht. Es werden verschiedene Situationen geschildert, an denen sich erkennen lässt, dass auch die anderen Schülerinnen und Schüler davon profitieren, wenn zwei Lehrpersonen im Unterricht anwesend sind. So wird bspw. festgestellt, dass Unterricht im Teamteaching, also wenn beide Lehrpersonen im Schulzimmer anwesend sind, dynamischer wird, dass den Schülerinnen und Schülern mehr Raum für individuelles Arbeiten gewährt werden kann. Solche Situationen würden dazu führen, dass in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler keine Statusunterschiede im Sinn von ‚Die schulische Heilpädagogin ist nur für die Dummen zuständig!‘ zwischen den beiden Lehrpersonen entstehen.

Als wichtige Erfahrung wird von verschiedenen Lehrpersonen genannt, dass man herausfinden müsse, welcher ‚Zusammenarbeitstyp‘ man sei. So sei es für ein gutes Funktionieren wichtig, dass man sich gemeinsam intensiv Gedanken darüber mache, wie Zusammenarbeit konkret aussehen soll, wer welche Kompetenzen und Pflichten habe, wer welche Arbeiten in der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung von Unterricht übernehme.

### 7.4.1 Lehrperson

Durch was zeichnet sich die Rolle der Regellehrerin oder des Regellehrers aus? Durch welche unterrichtsnahen Handlungen und Funktionen unterscheidet sie sich von der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen?

Zu dieser Fragestellung lassen sich in den Daten die folgenden Aspekte erkennen:

---

<sup>113</sup> Abweichungen sind möglich, wenn bspw. aufgrund von Lektionenentlastungen die Regellehrperson ein bestimmtes Fach nicht unterrichtet und dieses von der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen, dann in der Funktion einer Fachlehrerin oder eines Fachlehrers, übernommen wird. Auf eine grössere Abweichung von dieser Regel bin ich bei einem Modell gestossen, wo den beiden Lehrpersonen ein Pensum von 150% zur Verfügung steht und sie selbst entscheiden können, wie dieses Pensum aufgeteilt wird.

Regellehrerinnen und Regellehrern kommt die Gesamtverantwortung für den Unterricht zu. Sie machen die Planungen, angefangen bei der Jahresplanung bis hin zur Planung der einzelnen Lektionen. Bei einem grossen Teil der Regellehrerinnen und Regellehrer lässt sich feststellen, dass sie eine relativ geringe Bereitschaft zeigen, aufgrund der Integration ihren eigenen Unterricht grundsätzlich zu verändern. Integration wird im Unterricht eher als Additivum zum herkömmlichen Unterricht gesehen, das von der Schulischen Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen abgedeckt wird. Begründet wird diese Haltung damit, dass sie aufgrund ihrer Gesamtverantwortung gewährleisten müssen, dass der ‚Fahrplan‘ so eingehalten werde, dass Ende Schuljahr der vorgeschriebene Stoff behandelt sei.

Eine Massnahme, die in diesem Zusammenhang von einem grossen Teil der Regellehrerinnen und –lehrer genannt wird, ist das Vergleichen der (Prüfungs-) Leistungen mit denen einer Parallelklasse. Damit werde sichergestellt, dass das Leistungsniveau der nicht-integrierten Schülerinnen und Schüler nicht abfalle.

Den Regellehrpersonen ist wichtig, dass sie in der Klasse die Führungsrolle inne haben und so der Klasse Halt geben können. Dazu gehört, dass sie Veränderungen im sozialen Gefüge der Klasse registrieren und allenfalls Interventionen vorbereiten und durchführen. Sie tragen die Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler. So bestimmen sie bspw. auch die Umgangsformen, die in der Klasse gelten sollen.

Im Stoffbereich verstehen sie ihren Part so, dass sie die Sachziele vertreten. Aufgrund hoher allgemeiner Erwartungen im Bereich der Schulleistung erachten sie es als ihre Aufgabe, dafür zu sorgen, dass ‚auch die starken Schülerinnen und Schüler nicht zu kurz kommen‘. Zudem stelle ich fest, dass einige Lehrpersonen Lernzielreduktionen der Heilpädagogin oder des Heilpädagogen immer wieder sehr kritisch betrachten und sich sehr dafür einsetzen, dass die Ziele möglichst wenig reduziert werden.

Zur Rolle der Lehrperson gehört auch der Kontakt innerhalb der Institution Schule: Sie vertritt Interessen der Klasse bei der Schulleitung, führt die Gespräche mit der Abgeberlehrperson oder koordiniert stufenübergreifende Projekte und Initiativen.

Auch die Elternarbeit wird von der Regellehrperson koordiniert und moderiert. Wenn es um integrierte Schülerinnen und Schüler geht, ist die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge selbstverständlich am Gespräch anwesend.

Die direkte Zusammenarbeit sieht in der Regel so aus, dass die Regellehrperson der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen einen bestimmten Auftrag in Form einer Zielvorgabe erteilt. Die Konkretisierung und Durchführung wird dann von der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen vorgenommen. Im Teamteaching geschieht die Umsetzung oft auch ad hoc.

Die Regellehrpersonen sehen die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Ressourcen, die sie bestmöglich nutzen wollen.

Kritisch wird dazu aber von Seiten der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen angemerkt, dass oft zu viel an sie delegiert würde und von ihnen oft unbewusst ‚Hilfe zur Unselbständigkeit‘ gefordert würde.

### 7.4.2 SHP

Zur Rolle der Schulischen Heilpädagoginnen, bzw. der Schulischen Heilpädagogen lässt sich festhalten, dass diese als Ergänzung zu den Regellehrkräften und ja nicht als Einmischung verstanden werden wollen. Ihre primäre Aufgabe besteht darin, die Lehrpersonen in ihrer Arbeit zu unterstützen. Dazu gehört, dass sie den Prozess der genauen Abklärung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten, bis hin zur Umsetzung des Entscheids, leiten. Weiter regulieren sie die schulischen Anforderungen für die integrierten Schülerinnen und Schüler. Das geschieht, indem sie ihre Lernziele festlegen und in einem bestimmten, vom Pensum vorgegebenen Rahmen, auch ganz direkt die Wissensvermittlung übernehmen. Oder sie unterstützen die integrierten Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht im Sinn eines Coachings.

Als Hauptunterschied zum Regelunterricht wird festgehalten, dass sie noch sehr viel individueller und damit stärker in der Lage sind, die Kinder in der Nutzung ihrer persönlichen Ressourcen zu unterstützen. Der Fokus wird dabei auf den Grundlagenstoff gerichtet, der vorher von der Schulischen Heilpädagogin, bzw. dem Heilpädagogen selbst oder in Absprache mit der Lehrperson definiert worden ist.

Als weiterer Punkt, der das Ergänzungsverhältnis zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aufzeigt, wird darauf hingewiesen, dass alleine die Tatsache, dass eine andere Person einen Sachverhalt noch einmal und mit anderen Worten erklärt, bereits unterstützend wirkt: Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Alternative und damit eine zusätzliche Möglichkeit, ihre eigenen Strukturen zu adaptieren.

Insgesamt, so wird festgehalten, käme es den Schülerinnen und Schülern zu Gute, dass durch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen der Unterricht über die Stufen hinweg vernetzt werde, sei es dadurch, dass eine Heilpädagogin oder ein Heilpädagoge eine bestimmte Klasse über die Stufen hinweg begleite und damit gewissermassen eine Konstante darstelle oder sei es dadurch, dass Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf verschiedenen Stufen eingesetzt werden und so vom Curriculum her sehr genau über Voraussetzungen, aber auch über den späteren Verwendungszweck eines bestimmten Lernstoffs Bescheid wissen.

Doch auch die Regellehrpersonen profitieren von den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. So stellen sie fest, dass es ihnen die Freiheit gibt, neue Wege auszuprobieren, weil sie durch eine Fachperson eine zusätzliche Sicherheit erhalten und so die Verantwortung für Innovationen geteilt werden kann.

Weiter erhalten sie von einer Fachperson Rückmeldungen zum eigenen Unterricht. Dabei erachten es die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gemäss eigenen Angaben es als ihre Aufgabe, Entwicklungen in Richtung eines offenen und individualisierten Unterrichts zu verstärken und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen. Das geschieht damit, dass sie bereits bei der Planung Einfluss nehmen und bspw. einen kritischen Blick auf die Stoffauswahl werfen, setzt sich fort in der methodischen Aufbereitung und Durchführung von Unterricht, wo sie den Einsatz von individualisierenden Lehr-/Lernformen anregen und unterstützen, bis hin zur Beurteilungsfrage.

Diese Funktion der Unterrichtsentwicklung wird verschiedentlich von den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als ebenso wichtig wie die direkte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beurteilt.

Daneben wird auch kaum bestritten, dass die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine Dienstleistungsfunktion, fast im Sinn einer Assistenz für die Lehrerinnen und Lehrer, übernehmen: Mehrbelastung und Mehrarbeit, die durch den hohen Grad an Heterogenität entstehen, werden durch die Unterstützung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bestmöglich kompensiert. So stehen sie oft auch im Sinn eines Troubleshooters zur Verfügung, wenn die Regellehrperson auf ausserordentliche und ganz bestimmte Unterstützung angewiesen ist, bspw. wenn ein Problem eskaliert.

Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn Regellehrpersonen die Zusammenarbeit mit den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Kritik an oder Angriff auf die eigene Kompetenz betrachten. Dem könne eigentlich nur über eine ganz vorsichtige Annäherung und über ein gutes, sehr oft auch privates, Einvernehmen zwischen den Lehrpersonen und den Heilpädagoginnen, bzw. Heilpädagogen begegnet werden.

Von den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wird bedauert, dass sie nur sehr selten bei den Regellehrpersonen ihre ganze Kompetenz einbringen könnten. So sei es bspw. fast unmöglich Entwicklungen im Unterricht zu initiieren, wenn die Lehrpersonen nicht wollen. Das Innovationspotential, das die Konstellationen solcher Teams bieten würde, werde so nur selten wirklich ausgeschöpft.

Bezogen auf die Eltern wird von den Lehrpersonen festgehalten, dass die Rolle der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oft als die einer Nachhilfelehrkraft gesehen werde und entsprechende Unterstützung der eigenen Kinder, unabhängig von der Schulleistungsstärke, eingefordert werde.

### **7.4.3 Allgemein**

Ich gehe nun auf Stolpersteine ein, die auf dem Weg der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen liegen. Anschliessend halte ich fest, welcher Gewinn aus einer gelingenden Zusammenarbeit heraus erreicht werden kann.

Insgesamt wird von den befragten Personen im Bezug auf die Zusammenarbeit ein gewichtiger Stolperstein darin erkannt, dass oft keine sorgfältige Rollenklärung gemacht werde. Beiden muss klar sein, welche Kompetenzen, Funktionen und Verantwortungen ihnen zukommt. Geschieht das nicht, so leidet die Beziehung über kurz oder lang an unausgesprochenen und unerfüllten Erwartungen.

Gelingt es zudem nicht, eine tragfähige Vertrauensbasis herzustellen, so wird die Zusammenarbeit ganz wesentlich geschwächt: Zusammenarbeit werde dann zu einem Nebeneinander-Arbeiten und eine wirkliche Entlastung für die Regellehrpersonen würde so kaum spürbar. Zusammenarbeit bedinge eine gewisse Nähe, die von verschiedenen Interviewpartnern über das berufliche Verhältnis hinaus bis in den Privatbereich hinein gefordert wird.

Ein anderer Stolperstein kann sein, wenn Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen nicht über einen ausreichenden gemeinsamen theoretischen Hintergrund verfügen würden. Einerseits leidet die Zusammenarbeit dann unter einer gewissen Sprachlosigkeit, dadurch, dass für die Beschreibung der Beobachtungen kein gemeinsames Vokabular zur Verfügung steht. Auf der anderen Seite kann es zur Bedrohung werden, wenn das Gefälle zwischen den jeweiligen Fachwissen zu gross sei, bzw. so erlebt würde. Die Regellehrperson würde sich in ihrer

Kompetenz herabgesetzt fühlen, was für sie zu einer (subjektiven) Herabminderung ihrer Rolle führen könne.

Wenn die Zusammenarbeit gelingt, dann lassen sich verschiedene Gewinne realisieren. So nennen die befragten Lehrpersonen mehrmals, dass sie durch die Möglichkeit des Austauschs und der Zusammenarbeit mit einer Fachperson eine persönliche Kompetenzerweiterung erleben. Fall- und situationsbezogen wird das Wissen erweitert und in andere Situationen transferiert.

Als zweiter positiver Punkt wird die Entlastung erwähnt, die durch das Teilen der Verantwortung zu Stande kommt. Zum Teil sehr schwierige Entscheide können zusammen gefällt und vertreten werden, was insgesamt zu mehr Sicherheit führt und stabilisierend auf das entsprechende System wirkt.

Die befragten Lehrpersonen stellen fest, dass aus dieser geteilten Verantwortung heraus mehr Mut für Innovationen im Unterricht vorhanden ist. Es werden neue Wege gegangen, wo das Ergebnis der alten nicht mehr befriedigt, in der Gewissheit, dass vier Augen beobachten und so die Wahrscheinlichkeit, unerwünschte Nebeneffekte bereits in einer Frühform zu erkennen, gross ist.

Eine positive Wirkung der geteilten Verantwortung wird auch in der Stoffauswahl festgestellt. So wird das Festlegen des Grundlagenstoffs, des Stoffs also, der auch für integrierte Schülerinnen und Schüler absolut verbindlich ist, von den Regellehrpersonen als grosse Herausforderung, teilweise sogar als Überforderung erlebt. Durch die Zusammenarbeit mit der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen werden diese Entscheide diskutiert und auf einer fachlichen Grundlage gefällt.

Ein letzter Gewinn der Zusammenarbeit, der sich in den Interviews feststellen lässt, bezieht sich auf das Teamteaching. Auch anfängliche Skeptiker stellen fest, dass im Teamteaching eine sehr hohe Effizienz erreicht wird. Diese zeigt sich insbesondere im individualisierten Unterricht, wo die individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler verdoppelt wird. Alleine die Tatsache, dass schwierige Sachverhalte auch noch von einer anderen Person erklärt werden können, zeigt einen guten Effekt. Aber auch in der Unterrichtsvorbereitung, bspw. beim Ausarbeiten von Trainingsprogrammen: Wenn es gelingt, solche Dinge arbeitsteilig zu planen und umzusetzen, dann kann ein wesentlicher Problembereich, nämlich die zu geringen zeitlichen Ressourcen, ganz erheblich entschärft werden.

Abschliessend stelle ich fest, dass eine Zusammenarbeit, die auf einer tragfähigen Vertrauensbasis steht, von den befragten Personen sehr positiv bewertet wird. Insbesondere wenn eine generelle Offenheit der Partnerinnen und Partner vorhanden ist, werden auch flexible (,rollende') Absprachen möglich und es kann sehr individuell im Unterricht agiert werden. Und auch wenn Zusammenarbeit mit einem zusätzlichen zeitlichen Aufwand verbunden ist, so ziehen die befragten Lehrpersonen trotzdem eine positive Bilanz: Unter dem Strich bleibt gemäss Einschätzung aller Beteiligter ein deutlicher Gewinn.

## **7.5 Fähigkeiten der Lehrpersonen**

Wenn wir von integrativem Unterricht sprechen, dann sprechen wir natürlich immer auch von Lehrpersonen, die mit ihren individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten diesen Unterricht gestalten. Im Folgenden stelle ich dar, welche Fähigkeiten von den befragten Lehrpersonen genannt werden, die eine Lehrperson mitbringen, bzw. entwickeln

müsste, um guten integrativen Unterricht zu machen. Ebenfalls mit einbezogen habe ich Aussagen von den Regellehrpersonen über eigene Fähigkeiten, die sich im integrativen Unterricht als besonders vorteilhaft erweisen, bspw. eine Aussage wie: „...und da kommt mir sicher entgegen, dass es mir leicht fällt, abstrakte Sachverhalte in einfachen Worten oder konkreten Beispielen zu erklären“.

In einer ersten These können wir zusammenfassen, dass Lehrpersonen im integrativen Unterricht die Fähigkeit haben müssen, Unterricht dynamisch zu machen, ihn emotional zu beleben und bei den Schülerinnen und Schülern eine Begeisterung zu wecken<sup>114</sup>.

Hier werden die eigene Motivation und Humor als zentrale Fähigkeiten erachtet. Zudem wird festgehalten, dass Lehrpersonen mit hoher Flexibilität eher den Mut haben, Unterricht schwungvoll werden zu lassen, als jene, die sehr stark auf eine möglichst klare Ordnung und voraussehbare Strukturen angewiesen sind.

Ergänzend dazu wird von Lehrpersonen aber auch erwartet, dass sie Unterricht stabilisieren können, dass sie eine innere Ordnung herstellen können, die den Schülerinnen und Schülern Halt und Sicherheit gibt.

Das beginnt damit, dass sie sich selbst im Klaren sind, welche Ziele sie erreichen wollen und auf welchem Weg sie diese Ziele mit der Klasse erreichen können. Voraussetzung dafür ist ein entsprechend fundiertes methodisch-didaktisches Wissen und auf der anderen Seite, auf der Seite der Lehrerpersönlichkeit, eine hohe Bewusstheit was die eigenen Prioritäten anbelangt. Lehrpersonen, die sehr klar wissen, wie sie ihren Unterricht wollen, können stabilisierende Binnenstrukturen und Ordnungen schaffen. In diesem Zusammenhang wird auch von einer gewissen Standfestigkeit oder von Rückgrat gesprochen, die bei der Durchsetzung der eigenen Vorstellungen bisweilen notwendig seien. Insgesamt münden diese Fähigkeiten in eine klare Klassenführung, in der die Lehrperson nicht nur auf sich selbst achtet, sondern einen guten Überblick behält, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl gibt omnipräsent zu sein und eine gewisse natürliche Autorität ausstrahlt.

Es gehört auch dazu, dass eine Lehrperson Schülerverhalten gut antizipieren kann, sich der Gruppendynamik innerhalb der Klasse bewusst ist und Möglichkeiten kennt, diese Dynamik bis zu einem gewissen Grad zu beeinflussen. Lehrpersonen, die integrativ unterrichten, müssen einen transparenten und ehrlichen Umgang mit den eigenen Schülerinnen und Schülern haben. Insbesondere der Qualität des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit (Verhaltens-) Auffälligkeiten kommt eine wichtige Bedeutung zu.

Weiter erachten die befragten Lehrpersonen einen hohen Realitätsbezug für sehr relevant. Die Lehrpersonen müssen einerseits ihre eigenen Stärken und Schwächen realistisch einschätzen und nutzen können. Das bedingt eine selbstkritische Haltung und ein klares Selbstbild.

Auf der anderen Seite müssen sie aber auch eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler machen können. Lehrpersonen, die das zu leisten vermögen, haben weniger Mühe, sich bis zu einem gewissen Grad

---

<sup>114</sup> „Wörter, die das Überspringen der Flammen bezeichnen könnten – etwa Bezauberung, Ansteckung, Anziehung, Unwiderstehlichkeit, Begeisterung, Magie, Charme, Attraktion, Inspiration, Faszination, Enthusiasmus – scheinen im Kontext von Schule und Unterricht geradezu unangebracht zu sein. Wie ist die weite Distanz der Schule zu solchen Bildern des Entflammens und Bezauberns, wie ist ihre Nähe zum Einfüll-Modell zu verstehen?“ (Schreier 1993, zit. nach Hameyer, 1998).

abgrenzen zu können. Das heisst, sie neigen weniger dazu, sich selbst über die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu definieren und bei entsprechendem Misserfolg persönliches Versagen abzuleiten.

Eine realistische Einschätzung der Grenzen und Möglichkeiten schafft die Voraussetzung für einen adäquaten Umgang mit Erwartungen von aussen.

Lehrpersonen, die integrativen Unterricht machen, müssen über ein differenziertes Qualitätsbewusstsein verfügen. Mittels einer hohen Reflexionsfähigkeit sollten sie im Stande sein, Verbesserungsmöglichkeiten im Unterricht zu eruieren und die eigenen Kompetenzen in dieser Richtung zu erweitern. Dabei werden Kompetenzen nicht im Sinn eines Werkzeugsets verstanden, das irgendwann vollständig sein wird, sondern als ein sich dauernd veränderndes Profil von Eigenschaften, das immer wieder die optimale Passung an die herrschende Situation sucht.

Insgesamt wird betont, dass sich Lehrpersonen im integrativen Unterricht immer wieder neu herausfordern lassen müssen. Sie zeichnen sich aus durch eine hohe Innovationsfreude und es ist ganz relevant, dass sie die Freiheiten, die ihnen das Schulsystem, der Lehrplan, die Gesetze und Verordnungen bieten, auch nutzen können. Haltungen wie: ‚Da kann man eh nichts machen!‘ oder ‚Das ist so vorgeschrieben!‘ sind immer sehr genau zu klären und ganz differenziert und kritisch zu betrachten.

Letztlich bewegt sich aber integrativer Unterricht, wenn nicht generell, so doch partiell immer an der Grenze zum Scheitern. Niederlagen, im Sinn von nicht ganz das Erreichen können, was man sich vorgenommen hat, gehören zum Alltag. Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen einen angemessenen Umgang mit solchen Niederlagen aufbauen können. Dazu gehört auch ein gutes persönliches Krisenmanagement. Lehrpersonen, die Krisen als besondere Herausforderung erleben, durch sie zum Gehen von neuen Wegen inspiriert werden und sich dabei nicht in ihrer Persönlichkeit verletzen lassen, bringen gute Voraussetzungen für das Unterrichten in integrierten Klassen mit.

Ein grosses und offensichtlich sehr zentrales Bündel an wichtigen Fähigkeiten von Lehrpersonen kann mit *Schülerunterstützung* überschrieben werden. Dieser Bereich wurde oben (vgl. 7.3.3) bereits ausführlich dargestellt. Ich fasse ihn nun fokussiert auf die Fähigkeiten der Lehrpersonen zusammen.

Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bedingt gewisse Fähigkeiten im Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen. So müssen sie gut erklären können. Das zeigt sich bspw. darin, dass sie abstrakte Sachverhalte gut konkretisieren und veranschaulichen können. Das bedingt, dass sie den Alltag und die Biographie der Kinder und Jugendlichen gut kennen und entsprechende Lernmöglichkeiten im Unterricht nutzen.

Dabei sind ein breites Methodenrepertoire, um möglichst vielfältige Lernanregungen zu bieten, und eine hohe Stoffkenntnis unabdingbar. Nur so ist es möglich, die Anforderungen realistisch aber hoch zu halten und dadurch möglichst optimale Resultate zu erreichen.

Insgesamt müssen Lehrpersonen fähig sein, Unterricht sauber zu planen und überzeugend umzusetzen.

Ein wichtiger Aspekt der Schülerunterstützung bezieht sich auf die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen. Um den einzelnen Schülerinnen und Schülern möglichst angepasste Unterstützung bieten zu können, müssen sie diese gut kennen und differenziert einschätzen können. Eine hohe Bedeutung kommt dabei der Analyse von Schülerresultaten zu. Entsprechende Lücken müssen erkannt, Massnahmen dazu entwickelt und umgesetzt werden.

Das bedingt, dass eine Lehrperson allfällige Schwierigkeiten antizipieren, Sackgassen erkennen und ein Fehlermanagement entwickeln kann, das der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und nicht ihrer Kränkung oder Schwächung dient.

Verständnis, Ruhe und Geduld sind Stichworte, die in diesem Zusammenhang mehrmals genannt werden.

Die Lehrperson muss fähig sein, schwierige Situationen zu erkennen bevor sie eskalieren und allenfalls bereit sein, Hilfe anzufordern. Sehr belastende Situationen sind in Zusammenarbeit, bzw. im Team anzugehen.

Im Sinn einer Bilanz werden Ausführungen zu Fähigkeiten von Lehrpersonen sehr oft mit dem Begriff *Haltung* charakterisiert. Dieser Begriff wird umschrieben mit Liebe, einer hohen Achtung der Kinder und der Faszination für ihre Vielfalt.

Das äussert sich in wertschätzendem Verhalten gegenüber der Klasse und dem Willen, (auch) schulleistungsschwache Kinder optimal zu fördern.

Fähigkeiten entwickeln sich im Zug der zunehmenden Erfahrung. Diese Entwicklung wird von den befragten Lehrpersonen so beschrieben, dass es nach und nach leichter falle, Unsicherheiten auszuhalten. So sei es in den Anfangsjahren als Lehrperson noch sehr viel wichtiger gewesen, möglichst alles kontrollieren und vorbereiten zu können. Die Bereitschaft, von dieser Vorbereitung abzuweichen, sei sehr gering gewesen, was sich in einer geringeren Flexibilität ausgewirkt habe. Durch die zunehmende Sicherheit nehme das Bedürfnis nach Kontrolle ab und mache einem zunehmenden Vertrauen Platz. Dadurch komme es auch zu einer intensiveren Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, ohne dabei ein gesundes Verhältnis von Distanz und Nähe aufzugeben. Verschiedene Lehrpersonen stellen auch fest, dass die zunehmende Erfahrung zu einem grösseren Bedürfnis nach theoretischem Wissen geführt habe. Im Gegensatz zur Ausbildung seien die Problemstellungen nun präsent, die Auseinandersetzung mit der Theorie erfolge entsprechend aus einem echten Bedürfnis heraus und führe so zu einem fundierten und nachhaltigen Wissensaufbau.

Ich stelle fest, dass von den Lehrpersonen eine Reihe von Fähigkeiten verlangt werden, die antinomischen Charakter haben. So braucht es Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, um eine enge Beziehung leben zu können. Gleichzeitig aber auch Distanz, um so in der Rolle als Lehrperson eine gewisse Autorität entwickeln zu können.

Es braucht Fähigkeiten, den Unterricht dynamisch werden zu lassen, um bei den Schülerinnen und Schülern Energien freizusetzen. Gleichzeitig aber auch die Fähigkeit, den Unterricht zu stabilisieren, um aus einer inneren Ordnung heraus Ruhe und Halt zu geben.

Es würden sich weitere Zusammenhänge dieser Art aufzeigen lassen.

Und so kann die Fähigkeit, mit Antinomien umzugehen, Gleichgewichte zwischen an sich widersprüchlichen Erwartungen und Bedürfnissen zu finden, als übergreifende Fähigkeit bezeichnet werden.

## 7.6 Erwartungen an die Ausbildung

Verschiedentlich verweisen die befragten Lehrpersonen auf ihre Ausbildung, bspw. im Zusammenhang mit Defiziten, die sie feststellen oder sie formulieren Wünsche an eine Ausbildung, die (angehende) Lehrpersonen auf integrativen Unterricht vorbereiten soll. Nach Ansicht der Lehrpersonen soll die Ausbildung letztlich dazu verhelfen, einen eigenen Lehrstil zu entwickeln. Ein Lehrstil, der zur eigenen Persönlichkeit passt und der die individuellen Stärken der Lehramtskandidatinnen und –kandidaten optimal nutzt. Die Wünsche lassen sich drei Gruppen zuordnen: Auf der einen Seite handelt es sich um Verbesserungen im Bereich der Unterrichtsorganisation, weiter um Anregungen im Bereich der didaktisch-methodischen Konzeptualisierung und drittens gehen die Erwartungen in Richtung der Inhalte.

Ein mehrfach geäußertes Wunsch ist, dass in der Ausbildung mehr Zeit für Praktikas eingesetzt wird. Dem Erleben verschiedener Realitäten und auch dem Beobachten bewährter Lehrkräfte wird ein hoher Bildungswert zugeschrieben. Insbesondere sollte darauf geachtet werden, dass in der Ausbildung auch Integration im Rahmen von Praktikas erlebt werden kann. Zudem müssten in der Ausbildung mehr Möglichkeiten zum Einüben bestimmter Fertigkeiten geboten werden.

Vom didaktisch-methodischen Konzept her sollte vermehrt mit konkreten Fallbeispielen gearbeitet werden. Diese Erwartung liesse sich auch mit dem Wunsch nach einer intensiveren Nachbereitung der Praktikas verbinden. Nachholbedarf besteht auch in der eigenen integrativen Haltung der Ausbildungsstätten. So sei die erlebte Lernkultur kaum geeignet gewesen, Individualisieren selbst zu erfahren. Unterrichten-lernen sei zu wenig als individueller Prozess verstanden worden und zu stark als Inhalt, der allen auf die gleiche Art und Weise vermittelt werden könne. Von den Ausbildungsstätten wird gewünscht, dass sie durch die eigene Lernkultur Möglichkeiten bieten würden, Lust an Unterschiedlichkeit zu entwickeln.

Das vermittelte Fachwissen zum integrativen Unterricht wird von den Lehrpersonen als nicht-ausreichend bezeichnet. Verschiedene Lehrpersonen bedauern, dass Integration in ihrer Ausbildung nicht thematisiert worden sei. Erwähnt werden auch Theoriedefizite im Bereich der Entwicklungspsychologie. Und gerade derartiges Wissen wäre, so die befragten Lehrpersonen, für das Ausbilden einer diagnostischen Kompetenz ganz wichtig. Insgesamt müsste es deutlich mehr Wissen aus dem heilpädagogischen Bereich sein. Insbesondere müssten die Aspekte ausführlicher thematisiert werden, die von den Lehrpersonen als Heterogenität einer Klasse wahrgenommen würden, allen voran die Lernbehinderungen und die Verhaltensauffälligkeiten. Gerade der Bereich der Verhaltensauffälligkeiten mit dem entsprechenden Wissen zu Konfliktmanagement werde, gemessen am Belastungspotential, zu wenig behandelt. Um adäquate didaktische Massnahmen entwickeln und umsetzen zu können, erachten es die Lehrpersonen als wichtig, auch die allgemeine Didaktik zu stärken. Gewünscht werden verbesserte Methodenkenntnisse im Bereich der erweiterten Lehrformen, eine differenziertere Behandlung der didaktischen Grundlagen und Grundfertigkeiten und eine gründlichere Einführung der verschiedenen Lehrmittel.

Über die Fächer hinweg müsste eine Wertereflexion stattfinden, um den Übergang von der Rolle als Schülerin oder Schüler zur Lehrperson wirklich vollziehen zu können. Auf dieser Basis müsste ein erstes persönliches pädagogisches Konzept entwickelt werden, das der angehenden Lehrperson bewusst macht, welches ihre zentralen Werte sind und welche persönlichen Ressourcen ihr zur Verfügung stehen, um diese Werte im Unterricht umzusetzen.

Abschliessend wird festgestellt, dass es gerade für die Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wichtig wäre, dass man klare gemeinsame Begriffe für die Reflexion schwieriger Unterrichtssituationen hätte.

Insgesamt werde in der Ausbildung der Bereich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen zu wenig gewichtet. Es wurde gar die Vermutung geäussert, dass noch keine klaren Konzepte zur Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bestehen würden....

Für die Einschätzung dieser Ergebnisse ist es wichtig, dass man berücksichtigt, dass die befragten Lehrpersonen unterschiedliche Ausbildungen absolviert haben und diese auch zeitlich unterschiedlich weit zurück liegen. Allerdings scheinen sich die Einschätzungen der (dienst-)älteren Lehrpersonen nicht grundlegend von denen der jüngeren zu unterscheiden.

Ein weiterer interessanter Punkt ist das Bedauern, dass es für das Beheben der genannten Defizite kaum Weiterbildungsmaßnahmen geben würde. Auch diese Feststellung darf aber aufgrund unterschiedlicher Kontexte nur mit Vorsicht verallgemeinert werden.

## **7.7 Rahmenbedingungen**

Unterricht findet in einem institutionellen Rahmen statt. Dieser Rahmen wird von unterschiedlichen Partnern gestaltet und kann entsprechend nur bedingt von der Lehrperson selbst beeinflusst werden. Nachfolgend beschreibe ich die Aussagen, in denen Rahmenbedingungen kommentiert und hinsichtlich des Einflusses auf die Gestaltung des Unterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen bewertet werden.

### **7.7.1 Unterstützende Wirkung**

Faktoren, die aus der Sicht der Lehrpersonen integrativen Unterricht begünstigen, stelle ich in drei Gruppen dar. In einer ersten Gruppe fasse ich externe Einflüsse zusammen. In der zweiten Gruppe finden sich solche, die in ganz direktem Zusammenhang zur Unterrichtsplanung und –durchführung stehen und die dritte Gruppe greift Aspekte der Lehrerpersönlichkeit auf, die sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung auswirken.

Ein ganz wichtiger externer Faktor für integrativen Unterricht sind die Eltern. Gelingende Elternarbeit entlastet die Lehrpersonen erheblich. Dabei ist es ganz wichtig, dass mit bestehenden Befürchtungen und Ängsten auf Seiten der Eltern konstruktiv umgegangen werden kann. Als bewährtes Mittel, um zu einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern zu kommen, werden Angebote der Elternbildung genannt.

Wichtige Weichen für den integrativen Unterricht werden in der Schulorganisation gestellt: Eine klare Führung durch die Schulleitung oder Behörden wirkt stabilisierend

und gibt Sicherheit. Dazu gehört auch ein klares Qualitätsmanagement auf der Ebene der Schule, das den Lehrpersonen Rückmeldungen gibt und so Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung aufzeigt. Die Lehrpersonen werten es positiv, wenn flexible Lösungen, wie bspw. das Weglassen einer Fremdsprache, möglich sind und wenn die Integration schulstrukturell umfassend eingebettet ist, also bspw. in der Oberstufe fortgeführt wird.

Über das Kind wirken eine Vielzahl von Einflüssen in den Unterricht hinein. Die Lehrpersonen werten es positiv, wenn sie über möglichst umfassende Kenntnisse über das aktuelle Umfeld des Kindes und seine Biographie verfügen. Diesbezüglich wird eine gründliche Übergabe mit der abgebenden Lehrperson positiv beurteilt.

Ein funktionierendes Team, in dem sich die verschiedenen Mitglieder füreinander verantwortlich fühlen, hat positive Auswirkungen auf die Lehrpersonen. Eine Möglichkeit, einer gemeinsamen Verantwortung Ausdruck zu geben, ist die Übernahme von Planung und Durchführung der Öffentlichkeitsarbeit als Teamaufgabe.

Unterrichtsintern wird festgestellt, dass gute Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler die Durchführung von integrativem Unterricht erheblich vereinfachen. Dazu gehören bspw. die umfassende Methodenkenntnisse, die bereits in vorangegangenen Schulstufen erworben wurden.

Ebenfalls entlastend wirkt es, wenn bereits bei Schuljahresbeginn ein grosser Teil des Lernstoffs aufbereitet in Plänen vorliegt.

Unterstützend wirkt weiter die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Team. Dazu gehört bspw., dass für Grundlagenbereiche wie der Rechtschreibung Strategien über die Stufen hinweg initiiert und umgesetzt werden. Ebenfalls Sicherheit gibt es offensichtlich, eine nicht-integrative Partnerklasse zu haben, um den eigenen Unterricht, insbesondere die Ergebnisse der Regelschüler, vergleichen zu können.

An sich den externen Rahmenbedingungen zuzurechnen, aber mit einem sehr engen Bezug zum Unterricht, sind die institutionalisierten Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler (Therapieangebote, Begabtenförderung u.ä.) und die Lehrpersonen (Beratungsstellen, Begleitung, Supervision u.ä.). Insbesondere Unterstützung in der Unterrichtsentwicklung wird von den Lehrpersonen sehr positiv erlebt, wenn sie denn vorhanden ist.

Hier gehört auch eine gute Ausbildung und gute Möglichkeiten zur Weiterbildung dazu.

Die Lehrpersonen erleben es bei sich selbst unterstützend, dass sie eine klare Wertehierarchie gefunden haben.

Eine positive, herausforderungsorientierte Einstellung der Lehrperson und die Bereitschaft zum persönlichen Engagement wirkt sich auf die Unterrichtsgestaltung positiv aus.

Zudem gelingt integrativer Unterricht besser, wenn es der Lehrperson gelingt individuumsorientierte Erwartungen zu formulieren und sie den Unterrichtserfolg an diesen messen kann.

### **7.7.2 Belastende Wirkung**

Daneben gibt es natürlich auch Aspekte, von denen eine belastende Wirkung auf den integrativen Unterricht ausgeht. Da diese fast ausschliesslich dem Bereich der

unterrichtsexternen Faktoren zuzuordnen sind, wird hier auf eine Gruppierung verzichtet.

Entsprechend zu den unterstützenden Wirkungen wird schlecht gelingende Elternarbeit belastend erlebt. Ganz besonders gilt dies für Eltern, die ihre Erziehungsverantwortung nicht wahrnehmen wollen und teilweise ihre Kinder über Gebühr sich selbst überlassen. Belastend wirken aber auch Eltern, die ihre Erziehungsverantwortung aufgrund von Orientierungslosigkeit und einer Unklarheit über die Ziele der Erziehung nicht wahrnehmen können. Zudem kämpfen die Lehrpersonen auch gegen übertriebene Erwartungen der Eltern, sowohl an ihre Kinder oder Jugendlichen, wie auch an die Schule allgemein, bzw. die Lehrpersonen im Besonderen.

Ein anderer belastender Faktor sind schwierige Kolleginnen und Kollegen. Spannungen im Team, Auseinandersetzung oder Kooperationsverweigerung wirken sich negativ auf die Unterrichtsgestaltung aus.

Weitere belastende Wirkung gehen vom Selektionsauftrag aus. Grundsätzlich scheinen sich die integrativ unterrichtenden Lehrpersonen nur sehr schwer mit dem Gedanken anzufreunden, die Zuweisung gesellschaftlicher (und wirtschaftlicher!) Chancen zu übernehmen. Umso mehr, als dass sie sehr unklare Signale aus Gesellschaft und Wirtschaft erhalten, nach welchen Kriterien diese Selektion zu erfolgen hätte.

Sehr direkt auf die Unterrichtsgestaltung wirken natürlich die persönlichen Probleme der Schülerinnen und Schüler. Namentlich werden hier schwierige soziokulturelle, familiäre Verhältnisse erwähnt und bei Jugendlichen Probleme aufgrund persönlicher Krisen, Pubertätsproblemen und Sucht, bzw. Suchtgefahr.

Selbstverständlich gibt es auch schulorganisatorische Massnahmen, die belastende Wirkung auf den integrativen Unterricht haben. Am meisten wird ein zu geringes Pensum der Schulischen Heilpädagogin oder des Heilpädagogen erwähnt. Auch der zunehmende Stoffdruck und ein hoher Anteil an fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen mit nur geringen Kompetenzen in der Unterrichtssprache wirken sich belastend aus. Eine fehlende Schulkultur und damit sehr heterogene Klassenkulturen werden jeweils in der Anfangsphase mit einer neuen Klasse als Belastung wahrgenommen.

### **7.7.3 Allgemein**

Währenddem die bereits vorgestellten Faktoren entweder unterstützend oder belastend bewertet wurden, gab es für die nachfolgenden Faktoren kontroverse Aussagen.

Mehrheitlich positiv werden die Lehrpläne beurteilt. Man schätzt ihre orientierende Funktion. Allerdings fühlen sich Lehrpersonen gerade im integrativen Unterricht durch sie auch unter Druck gesetzt. Es ist ihnen oft nicht klar, welche Rolle den Lehrplänen hinsichtlich integrierter Schülerinnen und Schüler zukommt, bzw. zukommen könnte oder sie werten die Rolle der Lehrpläne generell ab.

Ebenfalls nicht einig sind sich die Lehrpersonen in der Bewertung der Wirkung der Statusentscheide. Ein Teil der Lehrpersonen fühlt sich entlastet, wenn offiziell und amtlich festgehalten wird, dass ein Kind integriert ist und damit Anrecht auf besondere Massnahmen hat. Andere kritisieren, dass das Verfahren bis zu einem gültigen Statusentscheid gepflastert sei mit vielen Niederlagen und Enttäuschungen. Und letztlich ändere sich für sie als Lehrperson gar nicht so viel: Sie würden eh jedes Kind

individuell möglichst optimal fördern und unterstützen – ob ‚Integriert‘ oder ‚Regelklasse‘.

Ein Teil der Lehrpersonen begrüßen die Veränderungen und (aktuellen) Entwicklungen im Schulbereich als Innovationen. Sie stehen für sie auch für das ständige Bestreben der Schule für eine verbesserte Qualität. Andere nehmen diesbezüglich eine kritische Haltung ein und bedauern, dass sie aufgrund der ständigen Veränderungen gar nicht mehr dazu kämen, Neuerungen zu konsolidieren.

Nicht einheitlich bewerten die Lehrpersonen auch die Menge der integrierten Kinder oder Jugendlichen: Für einige gibt es eine klare Grenze. Wird diese überschritten, so wird der Unterricht dadurch erheblich belastet. Für andere gibt es diese Grenze nicht. Für sie ist jede Schülerin und jeder Schüler, ob integriert oder Regelklassenschüler, ein Individuum, das es individuell zu fördern gilt.

Kontrovers diskutiert wird auch die Qualität der Lehrmittel. Teilweise stellen die Lehrpersonen fest, dass sich die Lehrmittel in den vergangenen Jahren verbessert hätten. Insgesamt würden sie mehr Möglichkeiten zum Individualisieren bieten und seien damit integrationsfreundlicher geworden. Andere halten demgegenüber fest, dass integrativer Unterricht im Bewusstsein der Lehrmittelindustrie offensichtlich noch nicht vorhanden sei. Geeignete Lehrmittel müssten oft in mühsamer Arbeit selbst hergestellt oder zumindest zusammengestellt werden.

Neben diesen verallgemeinerbaren Aussagen finden sich in den Interviews verschieden Statements, die je nach Schulort und den dort herrschenden, ganz unterschiedlichen Rahmenbedingungen positiv oder negativ bewertet werden. Dazu gehören:

- Stundenplan mit oder ohne Individuellen Förderstunden oder alternierendem Unterricht
- Einstellung des Lehrkörpers gegenüber der Integration
- zeitliche Belastung durch schulische, aber nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten
- kantonale Vorgaben
- Schülerzahlen in Klassen
- Erwartungen der Abnehmerstufe, v.a. am Übergang zur Sekundarstufe I
- Infrastruktur, flexibel nutzbare Räume
- Einstellung und Konzeptvorgaben der Schulleitung

Insgesamt lassen sich hinter den Bewertungen sehr oft eigene Ansprüche der Lehrpersonen erkennen. Es kann festgestellt werden, dass Lehrpersonen recht genau wissen, was sie brauchen (würden), um diese Ansprüche umzusetzen.

## **7.8 Reflektierte Zusammenfassung**

Kapitel 7 beschreibt integrativen Unterricht aus der Sicht der Lehrpersonen entlang von drei Hauptdimensionen: Qualität, Didaktik und Methodik. Diese drei Dimensionen stehen in einem engen Zusammenhang miteinander. Durch die Darstellung dieser drei

Dimensionen, so die These, wird ein grosser Teil von dem transparent gemacht, was gemeinhin als ‚integrative Haltung‘ bezeichnet wird: Vorstellungen darüber, welche Qualität im integrativen Unterricht angestrebt werden soll und ein Wissen über die Konsequenzen der Qualitätsansprüche für die Ebene der Zielformulierung und der methodischen Umsetzung.

Lehrpersonen haben bestimmte Vorstellungen, was gute Qualität von integrativem Unterricht ausmacht, bzw. was sich mit gutem integrativem Unterricht nicht verträgt. Diese Vorstellungen lassen sich als Anforderungen formulieren und in drei Gruppen zusammenfassen. Da gibt es Vorstellungen, wie erstens eine gute Klassenführung aussieht, was zweitens eine gute Stoffaufbereitung zu leisten hat und drittens welche Elemente die Qualität der individuellen Förderung ausmachen.

### **Klassenführung**

Die Bedeutung der Klasse für guten Unterricht und für Integration ist sehr hoch einzuschätzen. Das Zusammensein mit Peers, ein Klassenklima, das geprägt wird von intensiven Erfahrungen im Zusammenleben oder ein offener Umgang mit Konflikten gehören zu den wichtigsten Merkmalen einer guten Schule (vgl. Köbberling & Schley 2000, 215). Doch das Zusammenleben in der Klasse ist nicht per se eine Qualität von Unterricht. Es muss durch die Lehrperson gestaltet werden.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist das Finden von konstruktiven Lösungen im Umgang mit Freiheit und Kontrolle. Es gehört zur Aufgabe von Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler zu führen und so für ein Leben in Gemeinschaft bereitzumachen, was ein bestimmtes Mass an Kontrolle erfordert. Demgegenüber gilt es aber auch, den Schülerinnen und Schülern Freiheiten zu geben. Freiheiten eröffnen Gestaltungsmöglichkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern zunehmend verantwortungsvoller ausgefüllt werden sollen und signalisieren auch das Vertrauen der Lehrperson, was eine Stärkung der Beziehung mit sich bringen kann.

Ein weiteres antinomisches Verhältnis, mit dem Lehrpersonen einen konstruktiven Umgang finden müssen, ist das zwischen Führung und Selbstverantwortung.

Führen bedeutet auch Grenzen zu setzen. Nach Wiater (1999, 34f.) sind dabei die folgenden Punkte Kennzeichen einer guten Qualität:

1. Rituale und Handlungsrouninen als ungeschriebene Gesetze einüben, die Grenzen verdeutlichen und Verhaltenssicherheit vermitteln
2. Gutes anerkennen und kleinste Fortschritte unterstützen
3. Zuwendung und Lob geben
4. klare Anweisungen und Feedback als Ich-Botschaften formulieren
5. logische Folgen spüren lassen statt bestrafen
6. Schülerverhaltensweisen spiegeln
7. umlenken von Konflikten durch humorvolle Bemerkungen

8. Grenzen setzen durch neutral-sachliche Kundgabe dessen, was Schüler zu tun oder zu unterlassen haben und konsequent und beharrlich auf kompromissloses Einhalten drängen
9. Konfliktgespräche führen, bei denen die Lösung auf Werte beruht, die für den zu korrigierenden Schüler wichtig sind
10. Ermutigung als Hinführung zu einem gesunden Selbstwertgefühl
11. zuhören statt monologisieren
12. Schüler selbst die Lösung des Problems vorschlagen lassen

Selbstverantwortung hat zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern Autonomie, nach Kant der „Grund der Würde des Menschen“ (Speck 1996, 162), zu fördern. Wobei diese Autonomie, mit Blick auf die Offenheit der Systeme, relativ zu sehen ist (vgl. ebd.): Auch autonome und selbstverantwortete Menschen stehen in einer Wechselwirkung zu ihrer Umwelt. Diese Wechselwirkung im Bedarfsfall zu regulieren, ist Sinn und Zweck der Führung durch die Lehrperson, wobei der Grad zwischen Führung und Selbstverantwortung, so zeigen Erfahrungen mit offenem Unterricht, individuell „recht genau dosiert werden muss“ (Bönsch 2000, 62).

Letztlich manifestiert sich die Qualität der Klassenführung in den sozialen Kontakten, damit verbunden in einem Gefühl der Einzigartigkeit und letztlich im Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler (Wiater 1999).

### **Stoffaufbereitung**

Ein weiterer Aspekt der Qualität des integrativen Unterrichts entscheidet sich in der Passung von Stoff und individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die geforderte Adaptivität wird erreicht durch eine „enge Verzahnung von diagnostischen Schritten und darauf aufbauenden didaktischen Eingriffen“ (Ingenkamp 1985, 18). Die diagnostische Aufgabe besteht primär „darin, die konkreten Vorkenntnisdefizite eines Schülers zu ermitteln“ (Zielinski 1996, 385; vgl. auch Wiater 1999). Insbesondere im integrativen Unterricht ist es wichtig, dass Lehrpersonen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erkennen und ihren Unterricht nach diesen ausrichten (Schöler 1993).

Neben der Schülerin, bzw. dem Schüler richtet sich die Diagnosekompetenz aber auch auf den Lernstoff. Hauptsächliche Anforderung an die Lehrperson ist hier das Analysieren der besonderen Schwierigkeiten und das Eruiere grundlegender Lernprozesse. Als Konsequenz wird eine differenzierte Stoffaufbereitung gefordert, was in der Regel in Form von *Grundlagen* und *erweiterten Anforderungen* geschieht.

Die besondere Herausforderung ist es, bei grösstmöglicher Schülerorientierung zu vermeiden, dass der Stoff ein zu hohes „Mass an Zufälligkeit und Subjektivierung“ erreicht und es nicht dazu kommt, dass „Fragen gesamtgesellschaftlicher Bedeutsamkeit eher vernachlässigt werden“, wie Kritiker zum Teil bemängeln (Bernert 2000, 79).

Neben der Passung wird als weitere Qualität der Stoffaufbereitung die Ausgewogenheit von geschlossenen, instruktiven und offenen, konstruktiven Teilen gesehen.

Gut strukturierte Aufgaben, die auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt, klar präsentiert und einleuchtend vermittelt werden, fördern systematischen Wissensaufbau (vgl. Apel 2000, 158).

Offene Lernsituationen hingegen haben ihre Stärken in der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, verstärken die intrinsische Motivation und fördern die Selbständigkeit (Weinert 1982, 159ff.) Dabei wird Wert gelegt auf das *Problematisieren*, das Zurückführen eines Sachverhalts in eine Ausgangssituation, „in der mehr Fragen, Lücken, Zweifel, Ungelöstes, Probleme bestehen“ (Bönsch 2000, 29). Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem „Kreuzfeuer“, wie Schmitz sagt, Platz nehmen und zur „Selbstbesinnung“ (Schmitz 1997, 13) angeregt werden.

Stoffaufbereitung soll den Menschen nicht nur als denkendes Wesen ansprechen. „The mind is not in the head“ sagt Elschenbroich (2001, 48) und will damit sagen, dass der Mensch letztlich mit seinem ganzen Körper lernt. Insbesondere was die Wahrnehmungsprozesse angeht, können durch den Einsatz des ganzen Körpers unterschiedliche Möglichkeiten des Gedächtnisses genutzt werden. Stoff wird also neben verbalen auch in graphische, bildliche, handelnde und gegenständliche Formen aufbereitet (Riedel 1996, 119).

Weiter sollte Unterrichtsstoff (vgl. Wiater 1999, 98):

1. *schülergemäss sein, d.h. weder ‚überfordernde Verfrühungen‘, noch ‚unterfordernde Verspätungen‘ sein, sondern ‚Schrittmacher der Lernentwicklung‘.*
2. *ansprechend sein, d.h. ihm unmittelbar auffallen, ihn erschrecken oder verwundern, ihn nachdenklich oder neugierig machen, ihn gedanklich beschäftigen, ihn herausfordern, sich das ‚Phänomen‘ zu erklären, ihm auf den Grund zu gehen.*
3. *wichtig sein, d.h. nicht nur bedeutsam in der Systematik des Unterrichtsfaches oder im Blick auf die Erziehungsziele, sondern auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Es ist zu fragen, ob der Stoff für die Gruppen, in denen der Schüler heranwächst, von Belang ist und welche unmittelbare Relevanz er für ihn persönlich hat.*
4. *problemorientiert sein, d.h. die Schülerinnen/Schüler dazu veranlassen, selbst nach Lösungen zu suchen, dafür ihre kognitiven und praktischen Kräfte aufzubieten und Strategien zu entwerfen, diese auszuprobieren und zu verbessern.*

Zu beachten ist, dass die Stoffaufbereitung von den Lehrpersonen in angemessener Art und Weise auch zum Unterrichtsinhalt gemacht wird. Sie leiten für die Schülerinnen und Schüler Arbeitstechniken ab: Stoffaufbereitung ist nicht so zu verstehen, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern das Recherchieren, Auswählen, Strukturieren etc. in jedem Fall abnimmt. Ganz im Gegenteil: Möglichst oft ist dieser Part von den Kindern und Jugendlichen zu leisten.

Der Gewinn einer guten Stoffaufbereitung ist letztlich, individuell nachhaltiges Lernen zu ermöglichen.

Zudem beinhaltet gut aufbereiteter Stoff immer auch das Mitdenken von Alternativen und ermöglicht damit der Lehrperson flexibles Verhalten im Unterricht.

### **Individuelle Förderung**

Als ganz zentraler Bereich des integrativen Unterrichts kristallisiert sich derjenige der Individuellen Förderung heraus. Den Schülerinnen und Schülern werden sehr bewusst und geplant bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten angeboten, die sie bei der Auseinandersetzung mit dem Stoff nutzen können.

Aufgrund von individuellen Lernerfahrungen, so zeigt die Hirnforschung, entwickeln sich Menschen einzigartig (vgl. Deneke 1999). Diesem Sachverhalt kann mit einer guten Stoffaufbereitung nur bedingt entsprochen werden. Ergänzend sind individuelle Massnahmen der Förderung nötig. Das Angebot gezielter Lernhilfen zeigt positive Auswirkungen auf die Schulleistungen (Hofer 1997). Insbesondere integrierte Kinder und Jugendliche profitieren von lernfördernden Massnahmen. Dazu sind die folgenden Strategien gezielt anzuregen und in der Durchführung zu unterstützen (Klauer & Lauth 1997, 707):

1. *Strategien zur Informationsentnahme und –verarbeitung (z.B. Memorierungsstrategien, Bildung von Bedeutungsverknüpfungen)*
2. *Massnahmen zur Organisation (z.B. Zeitplanung, Vorausplanung, Ableitung des eigenen Vorgehens, Einplanung schwieriger Handlungsschritte)*
3. *begleitende Handlungskontrollen (z.B. Steuerung und Überwachung des eigenen Handelns/Lernprozesses, Regulation der eigenen Emotionalität)*
4. *Verbale Handlungsanleitungen (z.B. Nutzung verbaler Vermittler, an sich selbst gerichtete – metakognitive – Fragen)*

Förderung zielt also ganz zentral auf die Hilfe zur Selbsthilfe und nimmt damit eine alte didaktische Forderung der Reformpädagogik auf, die verlangt, dass Schüler Methode haben müssten<sup>115</sup>.

Eine ganz wichtige Unterstützungsmöglichkeit bietet die Lehrperson selbst. Und wie schon in Bezug auf die Stoffaufbereitung beschrieben, kommt auch in diesem Bereich der diagnostischen Kompetenz der Lehrperson eine wichtige Funktion zu (vgl. Schrader 1997, 678; Schrader & Helmke 1987). Voraussetzung dafür sind nach Suhrweier & Hetzner (1993, 13f.):

1. *die fachliche Kompetenz (u.a. Kenntnisse über Entwicklungsschritte bei der Aneignung des Wissens)*
2. *die didaktische Kompetenz (u.a. Beherrschung vielseitiger Methoden bei der Vermittlung von Kenntnissen)*
3. *psychologische Kenntnisse (u.a. über die Wege der Vermittlung und über Entwicklungsgesetzmässigkeiten der SchülerInnen)*
4. *die Handhabung pädagogisch-psychologischer Diagnostik (Methoden der Erfassung und Bewertung erhobener diagnostischer Informationen)*
5. *Kenntnisse über mögliche Verursachungsgründe von Behinderungen des Lernens und ihre Erklärung*

Von den befragten Lehrpersonen wird betont, dass die diagnostischen Möglichkeiten in einem engen Zusammenhang damit stehen, wie im Unterricht mit Fehlern umgegangen wird. Diagnostik lebt davon, dass sich Fehler auch zeigen und so Informationen überhaupt sichtbar werden.

---

<sup>115</sup> Meyer (1988) hat diese Forderung für die neuere Methodendiskussion neu belebt und auch Schulz (1989) ist die Planungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ein grosses Anliegen (vgl. Heursen 1997, 91).

Auf der Basis einer solchen, förderorientierten Diagnostik bietet die Lehrperson Unterstützung an, die verschiedene Formen annehmen kann: Hilfen, die auf Einschränkungen der allgemeinen Leistungsfähigkeit gerichtet sind, spezifische Lernmöglichkeiten um Lücken im Vorwissen zu schliessen, Möglichkeiten zum Training grundlegender Arbeits- und Lerntechniken und zur sozial-emotionalen Stabilisierung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher (vgl. Riedel 1996).

Ganz grundlegend sind Beratungen und Instruktionen (vgl. Weidenmann 1996). Die Lehrpersonen geben Hinweise, ergänzen fehlende Wissensaspekte, korrigieren etc. oder wie Schöler (1993, 38) sagt: Der Lehrer oder die Lehrerin geht „wie ein aufmerksamer Bergführer einige wenige Schritte hinter dem Kind und nicht vor ihm. So hat das Kind den Blick frei für seine eigenen Ziele. Der Lehrer oder die Lehrerin kann Hinweise und Ratschläge über die Schwierigkeiten oder die besonderen Schönheiten eines Weges geben.“ Die Lehrperson als Bergführerin, bzw. Bergführer, ausgestattet mit der pädagogischen Autorität, die sich nach Moor dann erbe, „wenn sich sein Handeln als ein wirklich unterstützendes und verlässliches“ erweise (Speck 1996, 122).

Teilweise werden von den Lehrpersonen auch ganze Förder- oder Trainingsprogramme eingesetzt, bspw. zur Förderung der Primärstrategien. Klauer & Lauth (1997, 721) nennen diesbezüglich Programme:

1. zum Aufbau allgemeiner Problemlösestrategien
2. notwendige metakognitiver Komponenten zur Steuerung und Kontrolle
3. Einübung von Strategie und Übertragung
4. Copingstrategien zur Überwindung von Schwierigkeiten
5. Förderung des induktiven Denkens.

Zu beachten ist allerdings, dass Programme, die gewissermassen additiv an Unterricht angehängt werden, in ihrer Wirkung deutlich eingeschränkt sind (Graumann 2002). Zudem darf nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche, die über bestimmte Strategien einmal verfügen, diese auch einsetzen. Es scheint, dass für den bewussten Einsatz und die effiziente Nutzung auch exekutive Fähigkeiten ausgebildet werden müssen, also der Wille und das Wissen, wann welche Strategien einzusetzen sind (Hofer 1997).

Ein weiterer Aspekt, der individuellen Förderung ist die Hilfe zur Lenkung der Aufmerksamkeit und der Motivation, die übrigens nachweislich nicht signifikant mit der Intelligenz korreliert (Graumann 2002).

Eine Möglichkeit der individuellen Unterstützung, die bereits mehrmals erwähnt wurde und insbesondere im Zusammenhang mit heterogenen Klassen immer wieder erwähnt wird, ist die Hilfe durch Kameradinnen, bzw. Kameraden. Dabei werden verschiedene Formen praktiziert (vgl. Benkmann 1997). Für Integrationsklassen konnte Bächtold (1992) nachweisen, dass die gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler positive Auswirkungen auf die Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen mit Schulleistungsschwächen hat, grundsätzlich ist aber der Einsatz von Schülerinnen und Schülern als Tutoren nicht unproblematisch (vgl. Hofer 1997).

Ein zweiter Teil der Ergebnisse bezieht sich auf die Didaktik. Für diesen Teil ergibt sich das grundsätzliche Problem, dass sich die Ziele, mehr als die Ansichten der Qualität von integrativem Unterricht und die Methodik, an der Schulstufe (mit den entsprechenden Lehrplänen) und ganz speziell an einzelnen Schülerinnen und Schülern zu orientieren hat. Da es weder Ziel noch Möglichkeit dieser Arbeit ist, die Ziele stufenspezifisch oder gar individuell zu formulieren, muss eine gewisse Abstraktionsebene erreicht werden.

Aussagen zu den Zielen des Unterrichts können den Kompetenzfeldern Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz zugeordnet werden. Dabei ist zu beachten, dass jedes Kompetenzfeld auch die Methodenkompetenz<sup>116</sup> umfasst.

Die Prinzipien der Sozialkompetenz regen Ziele im Bereich des Zusammenlebens an. Dabei sind Begriffe wie Toleranz und, gewissermassen als Steigerung davon, Akzeptanz wichtig. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht einander wahrnehmen und eine rücksichtsvolle Beziehung zueinander pflegen. Insbesondere auf den integrativen Unterricht bezogen wird eine hohe Wertschätzung angestrebt: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen verdienen es auch bei verminderter Schulleistungsfähigkeit, dass man sie als Menschen wertschätzt. In diesem Kontext nimmt der Aspekt des Helfens eine besondere Bedeutung ein. Schülerinnen und Schüler sollen einander unterstützen.

Selbstverständlich gehören auch Konflikte zum Zusammenleben. Dass solche auftreten ist an sich nichts Schlimmes, sofern sie von den Schülerinnen und Schülern offen und fair angegangen und ausgeglichen werden. Es ist ein Ziel des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu fördern.

Insgesamt kann diese Zielrichtung der Sozialkompetenz mit dem Begriff *Solidarität* überschrieben werden: Sich miteinander identifizieren, füreinander da sein und Verantwortung tragen ist der angestrebte Zielzustand in diesem Bereich.

Die Sachkompetenz ist auch im integrativen Unterricht wohl der zentrale Bereich, obwohl verschiedene Indizien darauf hinweisen, dass er im integrativen Unterricht, durch die Aufwertung der beiden anderen Kompetenzbereiche, relativ etwas an Bedeutung einbüsst. Dennoch: Einerseits durch Lehrpläne am stärksten formalisiert und dadurch mit einem besonderen Gewicht ausgestattet, zudem von vielen Lehrpersonen immer noch als eigentliches ‚Kerngeschäft‘ des Unterrichts verstanden und als dritter Punkt wohl der Bereich, der besonders im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen am besten beurteilbar ist und es am augenfälligsten ist, wenn die beabsichtigten Lernprozesse nicht zu Stande kommen.

Neben dem Verweis auf die Lehrpläne und der Betonung, dass es ein zentraler Qualitätsaspekt des Unterrichts sei, diese Ziele zu erreichen, wird ganz besonders die Bedeutung der Kulturtechniken hervorgehoben. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht Lesen, Schreiben und Rechnen lernen – und zwar so gut, wie irgendwie möglich. Gerade mit Kindern und Jugendlichen mit Schulleistungsproblemen will man in den Kulturtechniken ein bestimmtes Niveau erreichen, weil man sich bewusst ist, dass ihnen für das Leben in unserer Gesellschaft und Wirtschaft eine Schlüsselfunktion zukommt.

---

<sup>116</sup> Methoden um Beziehungen zu anderen aufzubauen, zu gestalten und zu erhalten werden der Sozialkompetenz zugerechnet. Methoden um Sachzugänge herzustellen, Sachprobleme zu lösen etc. gehören zur Sachkompetenz und Methoden, eine Beziehung zu sich selbst herzustellen, eigenes Bewusstsein zu entwickeln etc. zur Selbstkompetenz.

In diesem Zusammenhang scheint auch ein zweiter Aspekt geprägt zu sein von der Integration: Es ist ein formuliertes Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, Ziele selbst zu formulieren.

Für die Lehrpersonen ergeben sich im integrativen Unterricht zwei ganz zentrale Probleme in Bezug auf die Sachkompetenz: Einerseits verlangen heterogene Klassen differenzierte und individualisierte Zielsetzungen. Ein Umstand, auf den Lehrpläne kaum Rücksicht nehmen<sup>117</sup>. Die Varianten müssen von den Lehrpersonen erarbeitet werden, im Bewusstsein, dass Lehrpläne an sich als Ganzes verbindlich sind. Ein Ausweg könnte allenfalls die Idee Schröders (1999) bieten, Lehrpläne als ‚curriculare Baukastensysteme‘ aufzubauen.

Der zweite ‚Knackpunkt‘ ist die Frage, ob, wie vielfach gefordert (vgl. von Hentig, 1999), die Lernziele an der momentanen Realität ausgerichtet werden sollen oder ob die Ziele ganz direkt auf das künftige Leben in der Gesellschaft gerichtet sein sollen. Diesbezüglich zeigen die Aussagen in den Interviews kein klares Bild. Tendenziell scheint eine Sowohl-als-auch-Haltung präferiert zu werden.

Sachkompetenz zielt letztlich darauf, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen, um Sachprobleme kompetent lösen zu können.

Der dritte Kompetenzbereich bezieht sich auf die Selbstkompetenz. Das zentrale Thema ist hier die Selbstständigkeit. Sie ist ein sehr gutes Beispiel, wie Aktualitäts- und Zukunftsausrichtung kombiniert werden können. Einerseits liegt das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu selbständigen Menschen zu bilden, in der Zukunft. Selbstständigkeit ist eine Anforderung für ein (erfolgreiches) Leben in der heutigen Gesellschaft und ganz besonders im beruflichen Kontext. Auf der anderen Seite betonen die befragten Lehrpersonen aber auch die unmittelbare Bedeutung für den aktuellen Unterricht. Das Lehren in heterogenen Klassen, die damit verbundenen und nötigen Massnahmen zur Individualisierung der Lernprozesse und Unterstützung bedingen eine relativ hohe Selbstständigkeit der Lernenden.

Zur Selbstständigkeit gehören Ziele der Planungskompetenz, der Selbststeuerung und der Selbstdisziplin.

Es ist ganz grundsätzlich wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam wahrnehmen und so ein gesundes Selbstwertgefühl aufbauen können. Wo dies nicht gelinge, so die Lehrpersonen, sei auch mit Strategien und Techniken zum selbständigen Arbeiten nur wenig zu erreichen.

Im dritten Teil von Kapitel 7 wurden die Ergebnisse zur Methodik ausgeführt. Auch hier lässt sich wiederum eine Dreiteilung ausmachen, die mit den oben erwähnten korrespondiert – sich allerdings nicht deterministisch ableiten lässt! Die Aussagen zur Methodik des integrativen Unterrichts zeigen recht klar, dass die Lehrpersonen Unterricht nicht eindimensional planen und durchführen. Wie bereits ausgeführt sind neben Auseinandersetzungen mit den Sachthemen des Unterrichts auch die Beziehung zu anderen und die Beziehung zu sich selbst Inhalt des Unterrichts. Diese drei Zielbereiche werden in der Unterrichtsinszenierung sehr virtuos miteinander kombiniert, sei es durch Hindereinanderschalten von entsprechenden Lernanregungen oder auch durch das Verfolgen mehrerer Ziele aus unterschiedlichen Bereichen mittels der gleichen Aufgabenstellung. Ich habe dafür oben bereits die Metapher des (Lern-) Raums

---

<sup>117</sup> Allenfalls wird zwischen Grundlagen- und Zusatzstoff unterschieden.

eingeführt. Diese aufnehmend, lassen sich mit Blick auf die Ergebnisse drei Lernräume definieren:

Im *Sozialen Lernraum* werden Begegnungen mit anderen Menschen initiiert. Hier steht das Ausbilden von sozialen Kompetenzen im Vordergrund. Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler in diesen Räumen auch etwas über sich selbst und es wird bspw. auch Faktenwissen aufgebaut. Das Arbeiten in Gruppen stellt ein Beispiel für einen sozialen Lernraum dar.

Einen zweiten Lernraum nenne ich *Sachbezogener Lernraum*. Hier werden Begegnungen mit eigentlichen Sachthemen initiiert. Im Vordergrund stehen die Wissensaspekte: Die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen aufbauen, die ihnen helfen, teilweise komplexe Probleme zu bewältigen.

Im reflexiven Lernraum begegnen sich die Schülerinnen und Schüler selbst. Sie lernen sich besser kennen, erfahren etwas über ihre Stärken und Schwächen und werden sich auch der eigenen Entwicklung bewusst. Aber auch reflexive Lernräume ermöglichen Lernen über soziale oder sachbezogene Zusammenhänge.

Alle drei Lernräume weisen Gemeinsamkeiten auf. So werden die Schülerinnen und Schüler sehr individuell angesprochen. Das hängt einerseits mit dem neurowissenschaftlich und lernpsychologisch begründeten Faktum zusammen, dass Schülerinnen und Schüler Lernanregungen, je nach Erfahrungen in der eigenen (Lern-) Biographie, sehr individuell wahrnehmen. Auf der anderen Seite lässt sich Individualisierung aber auch an konkreten Massnahmen erkennen, die Lehrende ergreifen, um mit verschiedenen Zugängen den Schülerinnen und Schülern individuell passende Lernmöglichkeiten zu bieten. Das Gestalten von differenzierten Lernumgebungen ist ausnahmslos für alle befragten Lehrkräfte ein ganz wesentlicher Aspekt von integrativem Unterricht. Köbberling & Schley (2000, 185) stellen in ihrer Evaluation der Integration auf der Sekundarstufe fest, „dass relativ grosse Unsicherheiten in der Gestaltung eines methodisch vielseitigen, binnendifferenzierten Unterrichts bestehen“ würden.

Nach welchen Kriterien soll denn Unterricht differenziert werden, um, wie gefordert, den unterschiedlichen genetisch oder biographisch bedingten Erfahrungen zu entsprechen? In Anlehnung an die vielzitierte Zusammenstellung von Klafki & Stöcker (1976) sind die relevanten Dimensionen (vgl. auch Ahrbeck et al. 1997; Graumann 2002; Riedel 1996), dass es im differenzierten Unterricht möglich ist:

1. unterschiedliche Stoffmengen in bestimmten Zeiteinheiten zu bearbeiten, bzw. für einen bestimmten Stoffumfang unterschiedlich viel Zeit aufzuwenden.
2. den Stoff in unterschiedlichen Komplexitätsgraden und damit auf unterschiedlichsten Anforderungsniveaus zu bearbeiten.
3. die Anzahl der Wiederholungen am (Übungs-) Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler anzupassen.
4. den Grad der Selbständigkeit durch unterschiedliche und unterschiedliche Kombinationen von Unterstützungsmöglichkeiten zu regulieren.
5. unterschiedliche Zugänge anzubieten, die den inhaltlichen und methodischen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

6. die Sozialformen und Kooperationsmöglichkeiten so zu variieren, dass für alle Schülerinnen und Schüler optimale Fortschritte im Lernen möglich sind.

Differenzierter Unterricht lässt sich an einem inhaltlich und methodischen vielfältigen Angebot erkennen, wobei hier Vielfalt nicht als beliebig bunte Inszenierung verschiedenster Ideen und Methoden verstanden werden darf, sondern als in sich stimmige und sehr bewusst vorgenommene Gestaltung von Unterricht (Hameyer 1998).

Ausgehend von der Feststellung, dass Differenzierungsmaßnahmen nie in dem Mass sind, dass wirklich alle Schülerinnen und Schüler individuell optimal angesprochen werden, braucht es Möglichkeiten der Feinjustierung. Grundsätzlich sind diese in den genannten sechs Bereichen schon enthalten und werden im guten integrativen Unterricht als Varianten auch vorbereitet (d.h. dass die Lehrperson sich bspw. bei der Vorbereitung überlegt, wie sie bestimmte Aufgaben schwieriger oder einfacher machen könnte, welche Unterstützungsmöglichkeiten sie zusätzlich noch zugänglich machen oder allenfalls nicht zulassen soll etc.). Eine gute Planung ermöglicht es den Lehrkräften dann auch sehr flexibel und doch bewusst und begründbar in der Situation Anpassungen vorzunehmen<sup>118</sup>.

Den Lehrpersonen ist, wiederum unabhängig von den einzelnen Lernräumen, wichtig, dass eine hohe Transparenz herrscht. Die Schülerinnen und Schüler sollen wissen, was sie warum und wie tun sollen. Das ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, einen persönlichen Zugang herzustellen und allfällige Wahlmöglichkeiten auch kompetent wahrzunehmen. Wobei die Transparenz der Entscheidungen, die die Lehrperson gefällt hat, viel wichtiger eingestuft werden muss, als die Möglichkeiten weitgehender Schülermitbestimmung (vgl. dazu Reiser 1995).

Den Lehrpersonen ist es wichtig, dass insgesamt ein gutes Klima entsteht. Ein solches zeichnet sich aus durch eine gewisse (eher hohe) Intensität. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, etwas zu leisten, unter Umständen sogar über sich hinauszuwachsen<sup>119</sup>.

Ein gutes Klima wird weiter begünstigt durch das miteinander und voneinander Lernen. Was im sozialen Lernraum unabdingbare Voraussetzung ist, kann auch in den beiden anderen Lernräumen gewinnbringend eingesetzt werden: Miteinander Probleme zu lösen, bspw. durch forschendes und entdeckendes Lernen, oder auch gemeinsam das eigene Lernen zu reflektieren, bspw. in Lernpartnerschaften, wird verschiedentlich praktiziert und es wird von sehr guten Erfahrungen berichtet.

Für die Lehrperson ergeben sich verschiedene Funktionen. Zuerst bereitet sie einen Unterricht vor, der möglichst vielen Schülerinnen und Schülern der eigenen Klasse adäquate Lernanregungen bietet. Der Grad der Passung, die erreicht werden kann, wird dabei bestimmt von den diagnostischen Kompetenzen und zwar in zweierlei Richtungen: Einerseits geht es darum, die Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert und genau einzuschätzen. Auf der anderen Seite ist die diagnostische Kompetenz aber auch auf den Stoff zu

---

<sup>118</sup> Wobei das natürlich auch heissen kann, zu entscheiden, dass keine Anpassungen vorgenommen werden. Dann aber nicht etwa aus Mangel an Möglichkeiten, sondern im Bewusstsein, dass sich dadurch der initiierte Lernprozess verschiebt (bspw. in Richtung Selbststeuerung, ‚Durchbeißen‘).

<sup>119</sup> Als methodisches Element wird diesbezüglich der Wettbewerb erwähnt (vgl. dazu kritisch: Zielinski 1996).

beziehen. Die Lehrperson muss sich sehr bewusst machen, was genau der Kern einer Aufgabe ist, welche Voraussetzungen nötig sind, um diesen Kern verstehen zu können, welche Schwierigkeiten dabei auftreten könnten etc. Oder wie Reiser (1995, 135) es mit der ‚didaktischen Frage‘ sagt: „Worauf beruht diese Fähigkeit, wie habe ich sie erworben, wie benutze ich sie, gibt es Hilfen, Orientierungsmittel, wie kann ich den Nutzen plausibel machen, wie kann ich diese Fähigkeit einsetzen?“

In der Durchführung des Unterrichts kommt der Lehrperson die Aufgabe zu, Lernprozesse anzuregen (das kann durchaus auch durch Instruktion vor der ganzen Klasse geschehen) und Lernen zu begleiten. Das bedeutet, dass sie aufmerksam beobachtet, sich selbst allenfalls als (individuelle) Unterstützungsmöglichkeit zur Verfügung stellt und so ihr Wissen über die Klasse und die einzelnen Schülerinnen und Schüler erweitert.

Diese Funktion kommt ihr auch in der Nachbereitung zu, wo Korrekturarbeiten ausgeführt werden und sie sich einen Überblick über den Lern- und Arbeitsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler verschafft.

Nachdem nun lernraumübergreifende Aspekte referiert wurden, werde ich nun die einzelnen Lernräume von ihrer eigenen Charakteristik her vorstellen.

Eine Funktion des Sozialen Lernraums habe ich schon erwähnt. Soziale Bezüge bestimmen für Kinder und Jugendliche das Klima ganz wesentlich. Die Peers bieten nicht nur die besten Grundlagen, um Kooperation und Koordination zu lernen und Erfahrungen der wechselseitigen Beeinflussung zu machen (vgl. Fend & Stöckli 1997), sondern beeinflussen je nach Status auch die Lernleistung und die Lernmotivation (Ulich & Jerusalem 1995, 189).

Im sozialen Lernraum geht es auch darum, Umgangsformen zu entwickeln, die das Zusammenleben regeln. Die Lehrpersonen stellen fest, dass ein konsequentes Durchsetzen ausgewählter und in der Regel stufenangepasster Umgangsformen für Verlässlichkeit sorgen und so stabilisierend wirken.

Spezifisch auf integrativen Unterricht bezogen, findet man in der Literatur zum sozialen Lernraum natürlich verschiedenste Bezüge. Überall dort, wo vom gemeinsamen Lernen von Behinderten und Nicht-Behinderten die Rede ist oder von der Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Biographien und Hintergründen etc. da wird der soziale Lernraum ins Zentrum gerückt. Sozialen Auseinandersetzungen in heterogenen Gruppen kann auch auf Grund empirischer Untersuchungen ein hoher Bildungswert attestiert werden (vgl. Graumann 2002).

Im Sachbezogenen Lernraum kommt es zu Sachbegegnungen, denn schliesslich lernt man „durch nichts so gut, wie durch die Sache selber“ (Poppe 1998). Allerdings sind es nicht irgendwelche, zufälligen Sachbegegnungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen an Problemen das eigene Wissen, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern. Dem lernzielorientierten Unterrichten, so kann aus den Interviews geschlossen werden, scheint diesbezüglich eine wichtige Bedeutung zu kommen. Für den deutschen Sprachraum zog Hofer (1997, 238) noch vor wenigen Jahren allerdings eine zwiespältige Bilanz: Zielerreichendes Lernen, wie auch Binnendifferenzierung des Unterrichts sei selten zu beobachten und offensichtlich fehle es den Lehrpersonen auch am entsprechenden Handlungswissen.

Sachbezogene Lernumgebungen sollen einerseits den Aufbau von (neuen) kognitiven Strukturen anregen und zudem auch das Vertiefen und Festigen unterstützen. Ein wichtiger Bestandteil der sachbezogenen Lernumgebung ist damit das Üben.

Differenzierte und variationsreiche Übungsangebote machen einen wesentlichen Teil sachbezogener Lernräume aus. Wer wieviel üben muss, kann generell nicht gesagt werden. Aus der Literatur wissen wir, dass etwas mehr üben, als das subjektive Empfinden vorgeben würde, durchaus positive Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit des Lernstoffs hat. Allerdings stellen die befragten Lehrpersonen auch fest, dass sich Über-Üben negativ auf die Motivation auswirkt. Sie empfehlen, darauf zu verzichten, dafür aber nach einiger Zeit wieder auf die entsprechenden Fertigkeiten zurückzukommen und in einem Nachtest zu erfassen, ob sie effektiv gefestigt sind oder ob allenfalls noch einmal eine Übungsphase eingelegt werden muss.

Im Reflexiven Lernraum lernen sich die Schülerinnen und Schüler selbst kennen. Dabei geht es ganz zentral darum, sich der eigenen Grenzen bewusst zu werden und zu wissen, was man weiss und was man nicht weiss, bzw. was man kann und was man nicht kann. Diese Fähigkeit ist die Voraussetzung, um für das eigene Lernen die Verantwortung zu übernehmen. Wenn ich weiss, dass mir eine gewisse Fertigkeit fehlt, um ein bestimmtes Problem zu lösen, so ist damit ein Motiv gegeben, diese Fertigkeit anzueignen, aktiv zu werden, sowie Möglichkeiten und Unterstützungen zu suchen, um das Fehlende zu erwerben. Wenn ich weiss, was ich kann, dann kann ich das auch anbieten, kann andere unterstützen, mich selbst als wirksam und erfolgreich erleben. Selbstkompetenz manifestiert sich also in der Handlungsfähigkeit (,selbstbewusstes Handeln'). Eigenverantwortung bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler die eigenen Potentiale nutzen und ausschöpfen können. Und das wiederum setzt ein gewisses Mass an Selbststeuerung voraus: Sich selbst motivieren, nicht ablenken lassen, Triebbefriedigung aufschieben können, zu merken, wenn man in eine Sackgasse geraten ist etc. Das gelingt um so besser, je mehr die Schülerinnen und Schüler darüber wissen, wie sie als Lernerin oder als Lerner funktionieren.

Auch reflexive Lernräume bedingen, dass Lernanregungen da sind. Das bedeutet bspw., dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Möglichkeit erhalten müssen, Grenzen auszuloten. Sie müssen Erfahrungen machen können, die über Routinen oder doppelt abgesicherte Situationen hinaus gehen. Für die Lehrpersonen bedeutet das, dass auch Erfahrungen möglich sein müssen, die für auch in einem gewissen Sinn eine Zumutung darstellen.

Gerade auch für integrierte Kinder und Jugendliche ist es wichtig, dass sie ihre Grenzen kennen, dass sie Bescheid wissen, wo die Linie zwischen gerade-noch-können und gerade-nicht-mehr-können verläuft. Das ermöglicht einerseits Erfolgserlebnisse zu kalkulieren und auf der anderen Seite ein gezieltes und bewusstes Arbeiten an eben diesen Grenzen.

Von den befragten Lehrpersonen wird es als relevant erachtet, dass junge Berufskolleginnen und -kollegen einen eigenen Lehrstil entwickeln. Einen Lehrstil, der geprägt ist vom unbedingten Willen, alle Schülerinnen und Schüler individuell optimal zu fördern, d.h. die optimale Entfaltung der Lern- und Verhaltenspotentiale der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen. Das bedeutet, dass für alle Schülerinnen und Schüler ehrgeizige, aber realistische Ziele formuliert werden und dass ein Statusentscheid ,Integriert'nicht bedeutet, dass das Kind von den Lernzielen *befreit* wird. Der Übergang vom Ziffernzeugnis zu verbalen Beurteilungen bedeutet keine Abkehr vom Leistungsprinzip (Benkmann & Pieringer 1991). Es heisst auch nicht, dass mit allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Ziele zur gleichen Zeit erreicht werden können, es kann nicht heissen, das alle Schülerinnen und Schüler das Gleiche oder

gleich viel bekommen und es kann auch nicht heissen, dass Lernleistungen sozial vergleich- und bewertbar sind.

Zudem ist es wichtig, dass die Lehrpersonen die eigenen Rahmenbedingungen immer wieder kritisch reflektieren und sich für eine Verbesserung derselben einsetzen. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf die extern verantworteten Bedingungen (Schulleistung, Pensum, Raum u.ä.), sondern durchaus auch auf die selbstverantworteten. Dazu gehören die eigene Einstellung gegenüber der Integration, aber auch gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern<sup>120</sup>, bspw. das eigene Können, die eigenen didaktisch-methodischen Kompetenzen oder auch die Zusammenarbeit mit den involvierten Personen.

---

<sup>120</sup> Die Einstellung und die positive oder negative Leistungseinschätzung der Lehrpersonen sind gemäss empirischen Untersuchungen von entscheidender Bedeutung für die Bewertung und damit die weitere Entwicklung von Schülerinnen und Schülern (Rosenberg 2001).

Freitag, 25. Juni 2004

„Ich finde sie nicht.“ Ingrid, die Sekretärin der Schulleitung, blättert das Mäppchen mit den Klassenlisten des Schuljahrs 04/05 noch einmal durch. „Simon Steiner, 5. Klasse. Das müsste doch hier sein... Ein Moment, bitte.“ Ingrid klopft an die Tür zum Büro des Schulleiters und geht hinein. Nach wenigen Sekunden erscheint Frank Gasser in der Tür: „Hallo Simon. Hast du einen Moment Zeit?“ Mit einer einladenden Geste zeigt er auf die offene Tür zu seinem Büro. Eigentlich wollte Simon nur rasch auf dem Sekretariat die definitiven Klassenlisten für das nächste Schuljahr abholen und sich dann sofort wieder an die Zeugnisse machen – eine Arbeit, die ihm einmal mehr nicht ganz unproblematisch erschien. Denn wirklich gerecht schienen ihm die berechneten Noten nicht zu sein. Gut, er hatte alle Prüfungen sorgfältig vorbereitet und durchgeführt. Da gab es keine Zweifel. Dennoch: Die errechneten Noten bildeten nur die halbe Wahrheit ab – wenn überhaupt.

Simon setzt sich an den Konferenztisch im Büro des Schulleiters. Frank Gasser angelt sich ein Mäppchen vom Schreibtisch und setzt sich ihm gegenüber.

„Simon, mir ist es wichtig, nach deinem ersten Jahr als Lehrer hier bei uns eine kurze Bilanz zu ziehen. Du musstest ja sozusagen ‚aus dem Stand‘ eine sechste Klasse übernehmen, mit drei oder vier integrierten Schülern... Ja und mit unserem Schulhausneubau konnte ich dich auch nicht ganz so intensiv betreuen, wie ich mir gewünscht hätte. Ich habe auch jetzt in einer halben Stunde wieder ein Treffen mit dem Architekten – aber einfach ganz kurz: Was ziehst du für eine Bilanz nach deinem ersten Jahr als Lehrer?“ Simon Steiner atmet tief ein und wieder aus. *Eine Bilanz?* Da gäbe es ein Dutzend Bilanzen und jede für sich würde nur ein Bruchteil der Wahrheit abbilden. Simon Steiner fielen die Zeugnisse der Schüler wieder ein. „Da weiss ich jetzt gar nicht genau, wo ich anfangen soll...“ Frank Gasser versucht es etwas konkreter: „Du hattest ja Patrik in deiner Klasse, sicher kein einfacher Fall für einen Junglehrer.“ Simon Steiner nickt. „Ja, das ist richtig. Am Anfang wusste ich ja überhaupt nicht, was mit ihm möglich sein könnte. Ich konnte für ihn gar keine Ziele formulieren. Erst nach und nach merkte ich: Er lernt nicht grundsätzlich anders als seine Mitschüler. Auch er muss lernen, Beziehungen zu anderen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, auch er muss lernen, die eigenen

Möglichkeiten realistisch einzuschätzen, sich etwas zuzutrauen aber auch zu erkennen, wo die Grenzen sind. Und dann habe ich natürlich versucht, ihm möglichst viel beizubringen und ich glaube, seine Fortschritte können sich durchaus sehen lassen.“ Frank Gasser nickt. „Diesen Eindruck habe ich auf jeden Fall auch. Gut, letztlich ist es ja einfach wichtig, dass Patrik in einer Klasse hat sein können. Was er lernt, inhaltlich, war ja nicht so...“ Simon schüttelt den Kopf: „Das glaube ich nicht. Am Anfang meinte ich das zwar auch. Rundherum hatte man mir geraten, mir da kein Bein auszureissen und so ein bisschen ‚auf das Soziale in der Klasse‘ zu achten. Hanna Diethelm hat mich da aber rasch eines Besseren belehrt. Sie reagierte richtig allergisch auf solche Aussagen. Sie hat mir bereits in der ersten Woche gesagt, nur zum Beschäftigen von Kindern mit Schulschwierigkeiten und zum Sozialverträglich-machen, sei sie nicht da! Und sie hat recht: Man muss auch von integrierten Kindern etwas erwarten. Sobald sie spüren, dass man sie nur noch beschäftigen will, erlahmen sie. Und wenn man ihnen klare Ziele vorgibt und ihnen dazu aufzeigt, wie sie diese erreichen können, dann arbeiten diese Schüler teilweise sogar über ihren Fähigkeiten und eifern durchaus nicht-integrierten nach.“ – „Auf jeden Fall, auf jeden Fall“, nickt Frank Gasser, „so habe ich das natürlich nicht gemeint. Wir sind ja eine Schule, die Wert auf gute Leistung legt.“ – „Und weißt du, noch etwas habe ich von Hanna gelernt, ich habe enorm viel von ihr gelernt, aber ein Punkt ist mir ganz besonders wichtig: Integrativer Unterricht kann nicht einfach als Frage der Haltung abgetan werden. Hanna hat jeweils gesagt, das hätten die Lehrer so gerne: Wenn sich die Qualität des Unterrichts in der Haltung entscheiden würde, dann wäre das ein bisschen wie zaubern – und die Lehrer wären dann die Zauberer. Ich bin kein Zauberer. Ganz, ganz vieles ist gutes Handwerk. Hanna hat mir Bücher gegeben, da sind diese Dinge beschrieben. Dann hat sie mir bei der Umsetzung geholfen und jetzt ist das mein Unterricht. Und diese Dinge funktionieren. Nicht gleich von Beginn weg, die Schüler müssen sich zuerst daran gewöhnen, gewisse Dinge auch einüben. Aber wenn es einmal sitzt, dann ist es überhaupt keine Hexerei mehr. Warum wir das Alles nicht schon in der Ausbildung gelernt haben, ist mir schleierhaft. Denn das sind nicht Methoden für Behinderte oder irgend eine Spezialdidaktik. Das sind Dinge, von denen sehr gute Schüler genau so profitieren wie mittelmässige oder schwache.“

Es braucht ein bisschen Mut, es braucht ein bisschen Durchhaltevermögen und es braucht ganz viel Willen, am eigenen Unterricht und auch an sich selber zu arbeiten. Ich glaube, dort wo integrativer Unterricht scheitert, dort scheitert er nicht an der Arbeit mit den Kindern, sondern an der Arbeit der Lehrperson an sich selber! – Das ist auch nicht von mir. Ja, ich glaube, mit Hanna zusammen, da könntest du uns jedes Kind bringen. Wir integrieren alle!“ Simon Steiner erschrickt. Das wollte er jetzt aber nicht sagen. Jetzt ist ihm sein jugendlicher Übermut wohl etwas durchgebrannt. So grossspurig aufzutreten war an sich überhaupt nicht seine Art. Aber er spürte einfach, wie sich der Druck bei ihm zu lösen begann. Ein Druck, der ihn offenbar das ganze Schuljahr begleitet hatte. Er war verunsichert. Kolleginnen und Kollegen konnten mit einer dritten Klasse in ihre berufliche Laufbahn starten. Ihn beneidete niemand um eine sechste Klasse – und dazu noch integriert. Aber jetzt, nachdem es sozusagen geschafft war... Frank Gasser schmunzelt: „Das freut mich.“ Er nimmt ein Blatt Papier aus dem Mäppchen und legt es vor Simon hin. „Das ist die Klassenliste deiner neuen 5. Klasse. Die provisorische hast du ja schon gesehen, du übernimmst die Klasse von Helen Lachmann. Zweiundzwanzig Schüler, vier davon integriert. Jetzt kommt noch ein dreiundzwanzigster dazu aus der dritten Klasse von Rita Bacher. Kein einfacher Schüler. Ausserordentlich hoher IQ. Der Schulpsychologische Dienst hat ein Überspringen der vierten Klasse empfohlen. Die Eltern ‚zelebrieren‘ da schon seit der ersten Klasse eine ‚Hochbegabung‘. Na ja, nach den Erfahrungen im *fast* vergangenen Schuljahr wird dir das ganz bestimmt auch gelingen.“ Simon Steiner runzelte die Stirn. ‚Hochbegabt? Wie soll das gehen? Was mache ich mit einem solchen Schüler? - Jetzt hör‘ aber auf!‘, sagt er innerlich zu sich selber, ‚Damit hast du dich vor einem Jahr schon fast verrückt gemacht‘ und zu Frank Gasser gewandt fragt er: „Wie viel? Wie viel Unterstützung durch die Heilpädagogin bekomme ich?“ Frank Gasser wiegt den Kopf langsam hin und her. „Du weißt ja: Die Finanzen... Ich muss auch vom Pensenpool her denken...“ – „Na komm‘ schon. Gib deinem Herz einen Stoss“, ermuntert ihn Simon. „Na ja, sagen wir zwei Halbtage?“ Frank Gasser blickt Simon Steiner fragend an. „Acht Lektionen? Zwei Vormittage? Okay, damit bin ich einverstanden.“ Frank Gasser zieht die Schultern hoch: „Ob es zwei Vormittage sein werden, weiss ich jetzt noch nicht. Da muss

**ich zuerst Hannas Stundplan anschauen – aber zwei Halbtage sind in Ordnung.“ Simon Steiner steht auf und lacht: „Du wirst dein bestes Tun!“ An der Tür dreht er sich noch einmal um: „Ihr bekommt ja auch etwas für euer Geld, oder?“ Beide lachen. „Das wollen wir doch hoffen...“, meint Frank Gasser.**

**Simon Steiner freut sich. Zwei Halbtage Unterstützung von Hanna – da lässt sich weiterarbeiten. Denn zu tun gibt es noch viel. In einem Artikel, den ihm Hanna gegeben hat, hat er etwas gelesen von der Portfoliomethode. Ein Werkzeug zur Dokumentation von Wissen, das auch für die Beurteilung wertvolle Dienste leisten könne. „Das müsste man im nächsten Schuljahr doch gleich einmal ausprobieren...“**

### III. Teil: Schlussfolgerungen und Diskussion

## 8. Didaktik des integrativen Unterrichts

Nun geht es darum, die verschiedenen Elemente und relevanten Bereiche aus der Theorie und der empirischen Forschungsarbeit in einen Zusammenhang zu bringen und in ein Modell zu integrieren. Dies geschieht, indem Ebenen bestimmt und voneinander unterschieden werden. Mit Hilfe der Ergebnisse lässt sich eine Binnenstruktur dieser einzelnen Ebenen bestimmen und sie können entsprechend differenziert beschrieben werden. Ziel dieses Didaktischen Modells des integrativen Unterrichts ist es, dieses äusserst komplexe und anspruchsvolle Feld zu strukturieren und in diesem Sinn einen Überblick zu gewinnen. Des weiteren sollen mit diesem Modell Bezüge zwischen Einzelementen dargestellt werden können.

Bevor ich das Didaktische Modell zum integrativen Unterricht detailliert vorstelle, ein paar Bemerkungen vorweg:

Ein Modell hat strukturierende Funktion und ist weder ein genaues Abbild, noch eine Checkliste für Realität. Was hier nebeneinander und wohlgeordnet daher kommt, ist ein Konstrukt. In realen Situationen aber verfolgen Lehrpersonen sehr verschiedene Ziele gleichzeitig. Ihr Handeln wird nicht bestimmt durch eine klare Abfolge von Handlungsanweisungen, Regeln u.ä. Vielmehr wird in Situationen aufgrund sehr komplexer, teils bewusster, teils unbewusster Wahrnehmungs- und Denkprozesse agiert (Patry 1999).

Die Ziele, die auf verschiedenen Ebenen verfolgt werden, sind oftmals nicht kompatibel sondern bilden Antinomien. Mit Antinomien umgehen zu können bedingt von der Lehrperson, dass sie bewusst und flexibel Prioritäten setzen kann (ebd.).

Aus diesem Grund verzichte ich auf ein Verlaufsmodell, das auf der Grundlage von Phasen des Unterrichts (Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung) Handlungsanweisungen gibt, sondern gestalte das Modell mehr im Sinn einer Folie, die in verschiedenen Phasen zum Einsatz kommen kann und wo je nach Phase oder Situation bestimmte Bereiche fokussiert werden können.

Ein Modell stellt Regelhaftigkeiten dar. Unser Zusammenleben wird stark geprägt durch Regeln, Routinen, bestimmte Erwartungen, die erfüllt werden und durch bestimmte Rollenverhalten. „Alles dies macht das Zusammenleben sehr angenehm. Es erzeugt Sicherheit, man weiss, wie der andere sich in der nächsten Minute verhalten wird“ (Striebeck 1996). Allerdings ist das nur die Hälfte der Wahrheit. Menschen können sich auch überraschend verhalten. Es gehört zum Leben, „dass Verhalten anders ist, als ich es gedacht habe, dass es abweicht vom Normalen, vom Durchschnittlichen“ (a.a.O., vgl. auch Speck 1996).

Das vorliegende Modell basiert auf einer breiten theoretischen Fundierung und gewissermassen auf dem ‚kollektiven Wissen‘ einer ausgewählten Gruppe von

Lehrpersonen. Daraus ergibt sich, dass es hier, ganz im Sinn einer wissenschaftlichen Arbeit, darum geht, Regelmäßigkeiten abzubilden. Mir ist bewusst, dass für die Praxis oftmals eben die Unregelmäßigkeiten und abweichenden Einzelfälle die besonderen Herausforderungen sind. Diesem Umstand versuche ich entgegenzukommen, indem das Modell, insbesondere mit dem Formulieren von Prinzipien, auf die Gestaltung von Situationen ausgerichtet ist. Es bietet also nicht rezeptartige Lösungen an, aber es bildet eine alltagsnahe Basis, auf der Entscheide professionell gefällt werden können.

Es hat sich bereits gezeigt, dass für ein Didaktisches Modell des integrativen Unterrichts die Selbst- und die Sozialkompetenz, bzw. die ICH- und die WIR-Aspekte deutlicher herausgearbeitet werden müssen, als bei anderen didaktischen Modellen. Ein Ansatzpunkt dazu bietet die Themenzentrierte Interaktion TZI mit ihrem Strukturmodell.

*„Die ICH- und die WIR-Aspekte sind in der TZI wesentlich deutlicher ausgearbeitet als in den herkömmlichen didaktischen Modellen. Beim ICH-Aspekt geht es um Subjektivität: Um das subjektive aktuelle Erleben und Wollen, das nur verstanden werden kann auf dem Hintergrund biografischer Bedeutungen und in der Zielvorstellung persönlicher Autonomieentwicklung. (...) Der WIR-Aspekt bei TZI beinhaltet einerseits gruppenspezifische Prozesse der Konfliktaustragung und Vertrauensbildung, der Konfrontation und Kooperation, der unbewussten Gruppenphantasien und der bewussten Vereinbarungen. Andererseits beinhaltet er als Korrelat zur Eigenverantwortung die Verantwortung für die anderen, denn Autonomie und Verbundenheit (Interdependenz) sind aufeinander angewiesen als eine Einheit von Gegensätzen“ (Reiser 1995, 128).*

In diesem Sinn scheint mir das Strukturmodell der TZI als Grundlage für ein Didaktisches Modell des integrativen Unterrichts sehr gut geeignet zu sein.

Ein Didaktisches Modell des integrativen Unterrichts kann sich nicht lediglich an der Stoffvermittlung im Klassenverband orientieren, wie dies bspw. mehr oder weniger ausdrücklich bei den ‚klassischen‘ Modellen<sup>121</sup> von Aebli (1993b), Klafki (1985) oder Schulz (1980) der Fall ist.

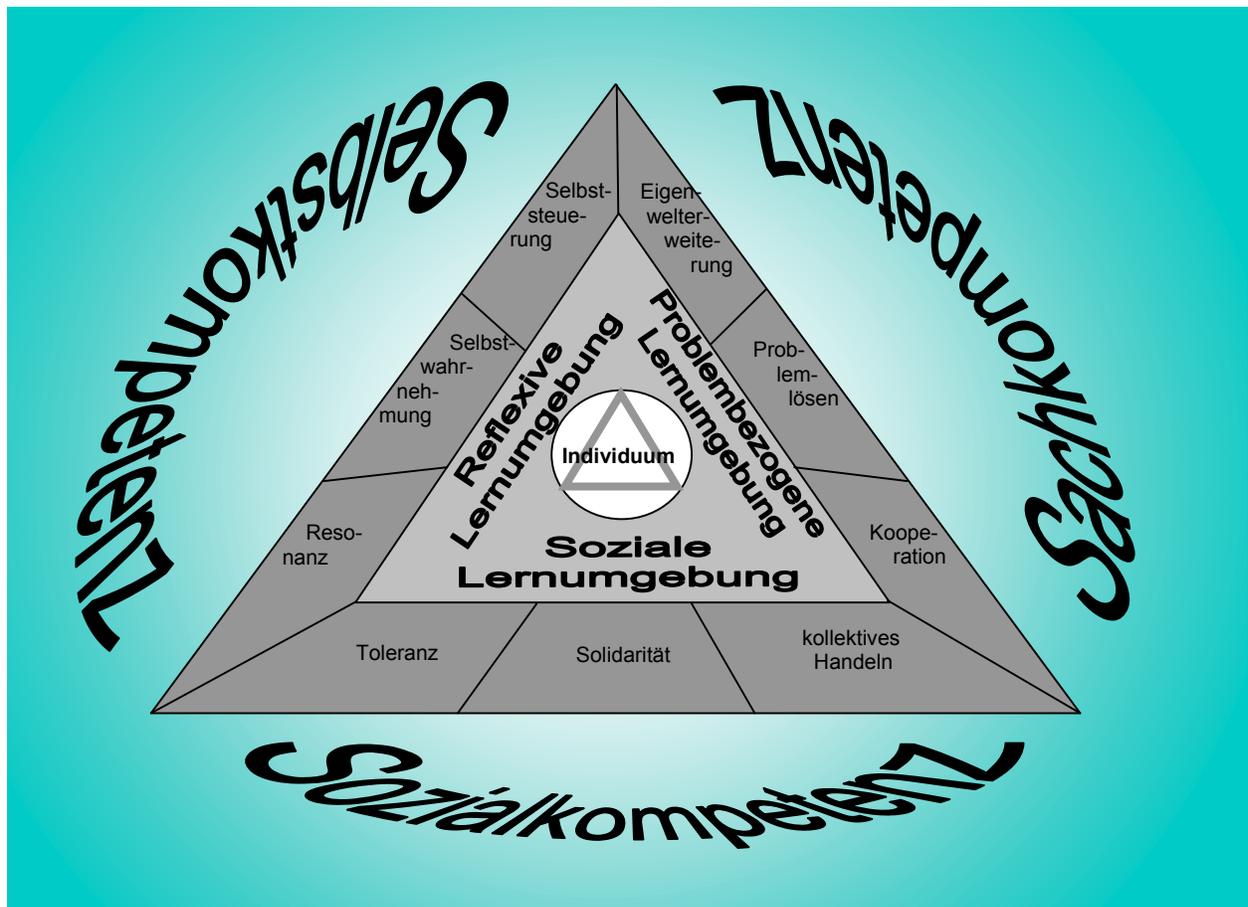
Gasser (1995, 96) legt dazu ein Didaktisches Rahmenmodell vor, das geeignet scheint, die Erwartungen an integrativen Unterricht zu integrieren. Das Modell kann zusammengefasst werden mit der These: „Das Lernsubjekt lernt handelnd, allein oder gemeinsam, in Lernsituationen und Lernwelten auf Schule, Gesellschaft, Kultur und Leben hin“ (a.a.O.).

In diesem Sinn müssen Subjektorientierung, Handlungsorientierung, Integrationsorientierung, Situationsorientierung und Sinn-/Wertorientierung konstituierende Elemente eines Didaktischen Modells des integrativen Unterrichts sein.

Abb. 8.1 zeigt das Didaktische Modell des integrativen Unterrichts in einer Übersicht. Das Modell setzt sich mehrheitlich aus Dreiecksformen zusammen und verdeutlicht damit die Orientierung an der Sozial-, der Sach- und der Selbstkompetenz, bzw. an WIR, ES und ICH, auf allen Ebenen des Unterrichts. Im Gegensatz zum Strukturmodell der TZI belegen diese Aspekte hier aber nicht die Eckpunkte, sondern die Seiten der Dreiecke und werden damit zu gestaltbaren Dimensionen.

Auch das Individuum, als Mittelpunkt des Modells und die Gesellschaft (als etwas diffuse Wolke aussen) haben einen engen Bezug zu diesem Dreieck, verdeutlichen

<sup>121</sup> Für einen Überblick vgl. dazu auch Jank & Meyer (2002) und Kron (1994).



**Abb. 8.1:** Didaktisches Modell des integrativen Unterrichts.

aber durch die Kreisformen, dass sie mehr umfassen: Gesellschaft ist nicht nur ein Funktionieren in drei Kompetenzfeldern, genau so wenig, wie der Mensch nur aus Interaktion von Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz besteht. Die grundlegende Idee ist, dass gesellschaftliche Anforderungen in den drei Kompetenzfeldern im Individuum eine Entsprechung finden müssen und Unterricht damit als ‚Vermittlungsinstitution‘ zwischen Gesellschaft und Individuum gesehen wird. Unterricht hat sich damit einerseits auf die Gesellschaft und andererseits auf das Individuum auszurichten. Beides bedarf einer diagnostischen Kompetenz: Es muss festgestellt werden, was für ein Leben in der Gesellschaft wichtig ist. Zudem ist zu klären, zu was, für welche Entwicklungsschritte dieser Art das Individuum bereit ist und mit welcher Methodik diese Entwicklungsschritte angeregt werden können. In beide Richtungen kein einfaches Unterfangen, wobei die Lehrpersonen vor allem die Gesellschaft als inkohärent, widersprüchlich und zum Teil sehr diffus wahrnehmen,

was mit der Wolke angedeutet wird<sup>122</sup>.

Bezogen auf die Thematik der vorliegenden Arbeit wird nun der Unterricht, mit den Ebenen der Didaktik (äusseres Dreieck) und der Methodik (inneres Dreieck) ausführlich beschrieben.

## 8.1 Didaktische Ebene

Hier geht es um die Frage, *WAS?* unterrichtet werden soll, also welche Ziele mit dem Unterricht verfolgt werden.

Wie erwähnt, ergeben sich die Themen für den Unterricht in der Regel aus aktuellen Bezügen oder aus Vorlieben von Lehrperson oder Schülerinnen und Schülern. Doch die Themenfindung ist nicht das Eigentliche der *WAS?*-Frage. Viel wesentlicher ist es, herauszufinden, „was an einem Gegenstand welche Wirkung tun kann und soll“ (von Hentig 1999, 63). In den Interviews gibt es keine expliziten Aussagen dazu, nach welchen Kriterien Themen nach möglichem Lernstoff durchsucht werden. So lassen sich bspw. keine direkten Bezüge zu Klafkis *Didaktischer Analyse*<sup>123</sup> finden, obwohl ich überzeugt bin, dass ein grosser Teil der befragten Lehrpersonen in ihrer Ausbildung genau damit konfrontiert worden war.

Eine genaue Untersuchung der Aussagen zum Bereich *Ziele des Unterrichts* lässt die Schlussfolgerung zu, dass Lehrpersonen ihre Unterrichtsziele (wohl unbewusst) entlang von drei Leitfragen generieren:

1. Die Lehrpersonen überlegen sich, welches Wissen das gewählte Thema beinhaltet, das sich die Schülerinnen und Schüler aneignen sollten.
2. Weiter stellen sie sich die Frage, welche Methoden, im Sinn von Techniken, Fertigkeiten und Strategien, gelernt und geübt werden könnten.
3. Mit der dritten Leitfrage wird eruiert, welche Werte und Einstellungen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Thema entwickeln könnten.

Bei der Ausführung der drei Kompetenzfelder Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz werde ich das jeweilige Wissen, die Methoden und die Werte und Einstellungen noch genauer ausführen.

Ein letzter Aspekt sei an dieser Stelle noch kurz andiskutiert und zwar die Frage, wie weit die Schülerinnen und Schüler selbst die Ziele formulieren sollen. Sowohl in der Literatur, wie auch bei den befragten Lehrpersonen zeigen sich da unterschiedliche Meinungen und Praktiken. Auf der einen Seite wird betont, dass durch die Subjektivität der Sachverhalte und die, für nachhaltiges Lernen unabdingbare, persönliche Sinnhaftigkeit voraussetzen würden, dass die Verantwortung für Lernziele den

---

<sup>122</sup> Als Beispiel für formulierte (!) Ansprüche der Wirtschaft möge die Aufzählung in Graumann (2002, 159) dienen: Zuverlässigkeit, Gewissenhaftigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik, Kreativität, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit sowie Toleranz.

<sup>123</sup> In der Didaktischen Analyse wird das Unterrichtsthema nach den fünf Leitfragen der Exemplarizität, der Bedeutung in der Gegenwart, der Bedeutung in der Zukunft, der Struktur und der Zugänglichkeit / Anschaulichkeit untersucht (vgl. Klafki 1995).

Schülerinnen und Schülern zu übergeben sei (vgl. Krapf 1994; Schmitz 1997). Zudem wird auch im Zusammenhang mit der Lebensweltorientierung und der Demokratisierung von Unterricht gefordert, dass Lernen kooperativ geplant wird (vgl. Heursen 1997).

Als Gegenposition kann angeführt werden, dass es für lernende eine Überforderung darstellt, entscheiden zu können, welche Ziele sie noch verfolgen müssen, um komplexe Situationen zu verstehen: Erst die wissende Person kann in der Regel entscheiden, was man alles wissen und können muss, um bspw. das Ökosystem Teich zu verstehen (vgl. Thimm 2002b).

Letztlich bin ich überzeugt, dass die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte und die angestrebten Ziele für persönlich sinnvoll erachten müssen. Bönsch (2000, 43ff.) formuliert dazu drei Möglichkeiten, wie Sinn gegeben werden kann:

1. Wenn ich subjektiv etwas für wichtig halte, weil es für mich existenznotwendig ist (subjektive Sinnvergewisserung).
2. Wenn ich mich mit etwas befassen muss, was andere betrifft oder allgemeiner ein gesellschaftliches Problem ist (soziale/gesellschaftliche Sinnkonstituierung).
3. Wenn mir etwas wichtig gemacht wird (kommunikative Sinnvermittlung).

Sinnhaftigkeit ist also nicht zwingend damit verbunden, dass Ziele selbständig formuliert werden können.

Zudem ist es sicher so, dass es für viele Schülerinnen und Schüler vielfach ein sehr hoher oder sogar zu hoher Anspruch ist, selbst Ziele formulieren zu können, gerade wenn man es mit komplexen Inhalten zu tun hat.

Ich glaube aber auch, dass *Selbst Ziele formulieren können* eine Anforderung der heutigen Gesellschaft ist und dass das als Bildungsauftrag angenommen werden muss. Das bedeutet, dass es im integrativen Unterricht Möglichkeiten geben muss, wo die Schülerinnen und Schüler lernen und üben, selbst Ziele zu formulieren.

Als genereller Anspruch würde ich das aber ablehnen.

Nun aber zu den einzelnen Kompetenzfeldern. Ich werde zuerst eine kurze Übersicht über das jeweilige Feld geben. Anschliessend werde ich skizzieren, was das für den konkreten Unterricht bedeutet und werde dann allfällige theoretische Bezüge herstellen, wobei ich auf ein nochmaliges Aufgreifen der in Kapitel 7 diskutierten Aspekte verzichte.

### **8.1.1 Sozialkompetenz**

Hinter der Sozialkompetenz steht die Idee einer solidarischen Gesellschaft. *Solidarität* ist bestimmt durch ein verantwortungsvolles Zusammenleben, was heisst, dass sich ein hohes Verantwortungsbewusstsein für die Klasse als Ganzes entwickelt. Im Zentrum der Sozialkompetenz steht das WIR. Eine Schwerpunktverschiebung zu Gunsten des WIR (vgl. Cohn 1975, 171ff.) bedeutet nicht, dass eine maximale Nähe zwischen den Individuen angestrebt wird, sondern eine optimale Passung von Nähe und Distanz, kombiniert mit einer hohen Wertschätzung des Gegenübers. Solidarität hat damit auch sehr viel mit dem Individuum selbst zu tun. Sie baut sich gewissermassen aus dem ICH auf.

Die *Akzeptanz* des jeweils Anderen bildet den Übergang vom ICH zum WIR: Die Schülerinnen und Schüler pflegen hier einen fairen Umgang miteinander. Das Annehmen des Andersartigen ist dabei charakteristisch.

Solidarität entwickelt sich aber auch aus dem ES. *Kollektives Handeln*, zusammen mit anderen ein Problem zu bearbeiten, eine Aufgabe anzupacken, erfordert ein genaues Zuhören und, soll das Potential der Gruppe effektiv genutzt werden, das Integrieren der Gedanken und Beiträge anderer in die eigene kognitive Struktur. Die Sache wird zum Rückgrat der Gruppenarbeit.

Das Wissen, das im Kontext der Sozialkompetenz relevant ist, muss individuell und situationsbezogen bestimmt werden. Generell geht es um Wissen über andere Personen, ihre Vorlieben und Eigenheiten, sowie um Wissen darüber, wie Beziehungen funktionieren, wie sie aufgebaut und gestaltet werden können. Hier gehört bspw. Wissen über die Auswirkungen einer bestimmte Behinderung dazu oder Wissen über ein Schema, wie Konflikte gelöst werden können.

Bei den Methoden handelt es sich in erster Linie um Techniken und Fertigkeiten um (gut) mit anderen umgehen zu können, um Nähe und Distanz zu regulieren. Entsprechende Beispiele sind in Tab. 8.2 aufgeführt.

Die Werte und Einstellungen beziehen sich vor allem auf den Willen, einen guten Umgang miteinander zu pflegen, sich gegenseitig zu achten und ernst zu nehmen.

	<b>Sozialkompetenz</b>		
	<b>Akzeptanz</b>	<b>Solidarität</b>	<b>kollektives Handeln</b>
<b>Wissen</b>	Wissen über andere und über Chancen und Probleme in Beziehungen.		
<b>Methoden</b>	-Umgangsformen -Feedback -...	-Konfliktlösung -Kommunikation -...	-Gruppen leiten -Bedürfnisse formulieren -Ideen präsentieren -...
<b>Werte und Einstellungen</b>	SchülerInnen sind bereit, sich anderen gegenüber fair und aufrichtig zu verhalten.	SchülerInnen fühlen sich verantwortlich für eine funktionierende Gemeinschaft und sind bereit, die eigenen Bedürfnisse im Licht der gemeinsamen Bedürfnisse kritisch zu betrachten und entsprechend für das eigene Verhalten zu berücksichtigen.	SchülerInnen wollen zusammen mit anderen ein Ziel erreichen und sind bereit, sich in den Dienst einer Gruppe zu stellen.

**Tab. 8.2:** Didaktische Aufbereitung der Sozialkompetenz.

Ein ganz wichtiger Querbezug zeigt sich hier zum kooperativen Lernen<sup>124</sup> (vgl. Gräsel & Gruber 2000; Ruesch 2001a; Terhart 1997; Dubs 1995). Damit ist die Idee einer

<sup>124</sup> Es mag etwas verwirren, dass ich hier Bezüge zum *kooperativen* Lernen herstelle, wo ich doch den Begriff der Kooperation erst unter der Sachkompetenz verwende. Wie wir sehen werden, verwende ich den Begriff Kooperation für arbeitsteilige Formen der Zusammenarbeit. In der Literatur wird diesbezüglich

‚Humanisierung der Schulen‘ (Cohn 1997) verbunden und zwar dadurch, dass das ‚Rivalitätsprinzip‘ überwunden und ein ‚Kooperationsmodell‘ initiiert wird: „Solange sich Menschen dem Gesetz des Siegens und Verlierens unterwerfen, anstelle des Zusammenspiels in Konsensus und Kompromiss, kann vernünftiges Denken und kooperatives Handeln selten zustande kommen“ (ebd., 174). Allerdings ist kooperatives Lernen durchaus auch kritisch zu betrachten. Nicht alles, was nicht in stiller Einzelarbeit geleistet wird, ist gleich kooperatives Lernen. Riedel (1996, 131f.) zeigt auf, dass durchaus zu klären ist, unter welchen Bedingungen die erwartete Qualität von kooperativem Lernen effektiv entsteht. „Dabei sind inhalts- und aufgabenspezifische Aspekte zu berücksichtigen, arbeitsgleiche und arbeitsteilige, situationsgebundene und längerfristige, frei gewählte und pädagogisch nahegelegte Kooperation zu unterscheiden, gleichgewichtige Zusammenarbeit von Unterstützung, Helfen von sozialer Betreuung abzuheben und nicht zuletzt Freiheitsgrade zwischen angeleiteter und selbstbestimmter Arbeit von Bedeutung.“

Weitere Bezüge ergeben sich aber auch zu sozial-konstruktivistischen Vorstellungen, nach denen Lernen nur in sozialer Interaktion zu Stande kommen kann und auf Kooperation und Kommunikation beruht (Benkmann 1997).

Gerade in sehr heterogenen Gruppen kommt dem sozialen Lernen hohe Bedeutung zu (vgl. Köbberling & Schley 2000; Eckhart 2002), spielt doch die Qualität der sozialen Beziehung eine wichtige Rolle für nachhaltiges Lernen. Der Umstand, dass integrierte Kinder weniger beliebt sind und freundschaftliche Beziehungen seltener zu Stande kommen (vgl. Haeberlin et al. 1990) bedingt, dass diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird; bspw. dadurch, dass die Gruppe und das Zusammenleben in der Gruppe (Klasse) regelmässig zum Thema gemacht, reflektiert und entwickelt wird. Durch entsprechende Bemühungen, so zeigen empirische Untersuchungen, führen Integrationserfahrungen zu grösserer Toleranz der Schülerinnen und Schüler gegenüber Kolleginnen und Kollegen mit Behinderung oder anderen Gruppen mit Auffälligkeiten (vgl. Graumann 2002).

Ein letzter Bezug sehe ich noch zu Bereichen der Emotionalen Intelligenz (Goleman 1999): Gerade im Zusammenhang mit Intoleranz und Gewalt unter Jugendlichen ist es zentral, dass positive Konfliktlösungen und emotionale Kompetenzen (auch) in der Schule gefördert werden.

### **8.1.2 Sachkompetenz**

Hinter der Sachkompetenz steht die Idee, dass sich unsere Kultur entwickelt hat und immer weiter entwickelt und zwar insbesondere dadurch, dass Probleme gelöst wurden und werden. Waren das früher bspw. Probleme der Art von A nach B zu kommen oder einen hygienischen Standard zu erreichen, der das Risiko für Krankheiten verringert, so geht es heute vielleicht darum, die Möglichkeiten der Mobilität verantwortungsvoll zu nutzen oder um die Entwicklung neuer Medikamente. Die Schule hat in dem Sinn die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in die Errungenschaften unserer Kultur einzuführen, bspw. durch das Vermitteln der Kulturtechniken, und damit Fähigkeiten zum *Problemlösen* aufzubauen.

---

aber nur selten unterschieden. Kooperatives Lernen entspricht also meistens dem, was ich hier mit kollektivem Handeln meine: Die Arbeit einer Gruppe als Ganzes an einem gemeinsamen Thema.

Nun sind in der heutigen Zeit das Wissen und die Probleme derart komplex geworden, dass Lösungen auf viele Probleme, unabhängig von der eigenen Schulleistungsfähigkeit, nur noch interdisziplinär, also in *Kooperation* mit anderen Personen, die über anderes Wissen, andere Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, gefunden werden können. Kooperation also im Sinn von einer gemeinsamen Herausforderung, zu der jede und jeder das beisteuert, was sie oder er gut kann, macht damit ein weiterer Teil von Sachkompetenz aus.

Nun hat auch die Sachkompetenz einen Aspekt, der sich von der Selbstkompetenz her entwickelt. Sich einem Problem stellen bedeutet immer auch, dass man sich selbst für die entsprechende Herausforderung bereit machen muss. Nicht immer reichen das vorhandene Wissen, die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, um ein Problem zu lösen. Die *Eigenwelterweiterung* beschreibt die Auseinandersetzung zwischen den sachbezogenen Ansprüchen und dem ICH<sup>125</sup>: Die Sache, die mir eigene Grenzen aufzeigt, gleichzeitig aber auch meinen Horizont erweitert<sup>126</sup>.

Auch hier gilt wieder, dass die Ziele natürlich bezogen auf das konkrete Thema formuliert werden müssen. Beim Wissen geht es generell um Fakten, wichtige Zusammenhänge etc. aus dem jeweiligen Kulturraum. Dazu gehören grundlegende Dinge, wie die Kenntnisse der Buchstaben und Zahlen oder das Bedienen eines Computers. Dazu kommt aber auch spezifisches Wissen, wie bspw. Zusammenhänge zwischen der Klimaentwicklung und Veränderungen der Landschaft.

Bei den Methoden geht es ganz zentral um Techniken der Informationsgewinnung, -verarbeitung und -speicherung.

Beispiele sind wiederum in einer Tabelle (vgl. Tab. 8.3) aufgeführt.

Bei den Einstellungen und Werten lassen sich wiederum primär volitionale Aspekte erkennen: Das Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Haltung gegenüber Problemstellungen zu erziehen, sie sollen von sich aus Herausforderungen anpacken *wollen*<sup>127</sup>.

Theoretische Bezüge liegen im Bereich der Sachkompetenzen natürlich auf der Hand. Einerseits sind sie im Bereich der verschiedenen Fachwissenschaften zu suchen und dort ganz besonders in den Fachdidaktiken, wo es darum geht, gewonnene Erkenntnisse anderen zu vermitteln.

Wie wir gesehen haben, sind auch die klassischen Modelle der Didaktik unterschiedlich explizit für die Vermittlung von Fachwissen konzipiert. Lange Jahre galt dieser Aspekt als der eigentliche für Schule und Unterricht.

Grundsätzlich geht es seit je her darum, möglichst effizient (Sach-) Wissen zu vermitteln. Erkenntnisse, wie: ‚Vom Einfachen zum Komplexen‘ oder: ‚Vom Anschaulichen zum Abstrakten‘ haben das Ziel, Lernen zu vereinfachen und damit zu beschleunigen. Das führt bisweilen dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler von

<sup>125</sup> Wobei der Begriff ‚Auseinandersetzung‘ ausdrücklich im Sinn einer zirkulären Beziehung zu verstehen ist.

<sup>126</sup> Den Begriff *Eigenwelterweiterung* habe ich auf dem Hintergrund von ‚den eigenen Horizont erweitern‘ entwickelt. Ich bin später im Verlauf meiner Arbeit auf den Hinweis gestossen, dass dieser Begriff vor fast 40 Jahren bereits von Begeman (1968) eingeführt worden ist.

<sup>127</sup> Natürlich gehören hier, wenn ich bspw. an ökologische Themen denke, auch themenbezogene Appelle dazu, wie: Geh verantwortungsvoll mit der Umwelt um! Und damit verbunden das Ziel, das Verhalten zu ändern. Es sei hier aber betont, dass die Verhaltensänderung grundsätzlich das Ziel von Lernen ist (vgl. Kap. 4.2) und so jeder Zielbereich letztlich eine Verhaltensänderung beabsichtigt.

dieser Effizienz vereinnahmen lassen und ihrerseits mit einer möglichst hohen Quantität reagieren. Das kann, so zitiert Graumann (2002) eine Untersuchung von Huf, dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler bemüht sind, möglichst viele Seiten in möglichst kurzer Zeit zu ‚erledigen‘; dies zu Lasten einer vertieften Auseinandersetzung. Als Gegenposition sei nochmals auf Rumpf (1987; vgl. Kap. 4.3.2) verwiesen, der gegen diese ‚Verödung der Lernkultur‘ antritt und für vertiefte Lernprozesse plädiert.

	<b>Sachkompetenz</b>		
	<b>Kooperation</b>	<b>Problemlösen</b>	<b>Eigenwelterweiterung</b>
<b>Wissen</b>	Wissen (Fakten, Zusammenhänge etc.) aus dem gesellschaftlich-kulturellen Lebensumfeld		
<b>Methoden</b>	-Organisation -Leitung -Moderation -...	-Problemlösestrategien -Recherche -Mnemotechnik -Präsentationstechnik -...	-Reflexion -Selbstdiagnostik -Dokumentation -...
<b>Werte und Einstellungen</b>	SchülerInnen wollen einen eigenen Beitrag zu einer gemeinsamen Problemlösung leisten und sind bereit, mit Teammitgliedern zusammen zu arbeiten, ihre Beiträge aufzunehmen und in eine gemeinsame Lösung zu integrieren.	SchülerInnen wollen sich aktiv mit der Welt auseinandersetzen, wollen wissen, wie die Welt funktioniert und lassen sich von anstehenden Problemen herausfordern und allenfalls in ihrem Verhalten beeinflussen.	SchülerInnen wollen selbstverantwortet und selbstreguliert eigene Defizite angehen und bemühen sich dauernd darum, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern.

**Tab. 8.3:** Didaktische Aufbereitung der Sachkompetenz.

Weitere Bezüge sehe ich auch zur Entwicklungspsychologie, bspw. in der Auseinandersetzung mit der kindlichen Neugier, die es zu erhalten gelte, oder die von Montessori (1985) beschriebene Fähigkeit des Kindes, für sich selbst das jeweils Richtige zu finden und sich dabei nicht etwa zu wenig zu fordern, sondern, wie bspw. von Bews (1996, 86) bestätigt wurde, „‘die Latte‘ eher höher als zu niedrig“ zu legen.

Wie bereits bei der Sozialkompetenz, ergeben sich auch bei der Sachkompetenz Bezüge zum Kooperativen Lernen: Währenddem mit den Sozialkompetenzen der Fokus stärker auf der Zusammenarbeit liegt, steht nun das Arbeiten an der Sache im Zentrum. Diese Aspekte kommen in zweierlei Hinsicht zum Tragen: Einerseits zeigen Untersuchungen von Dietrich (1995; vgl. auch Ulich, 1995), dass sich kooperative Arbeitsformen auch auf die Wissensspeicherung und damit auf die Nachhaltigkeit von Lernen positiv auswirken.

Auf der anderen Seite kommt hier, insbesondere in arbeitsteiligen Formen, auch der Aspekt zum Tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler an der gleichen Aufgabe arbeiten, dabei aber ihre individuellen Stärken einbringen können, womit der von Feuer (1999) formulierte Anspruch an integrative Pädagogik<sup>128</sup> aufs Beste eingelöst wäre. Im

<sup>128</sup> „Integrative Pädagogik ist dort Realität, wo *alle* Schüler miteinander arbeitsteilig und in Kooperation miteinander an der Realisierung eines gemeinsamen Produktes arbeiten, an dessen Erstellung jeder

Bewusstmachen unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und der daraus entstehenden Lernwege ergibt sich eine ganz konkrete Chance für die oft beschworene Nutzung der Vielfalt im Unterricht.

### 8.1.3 Selbstkompetenz

Zentraler Begriff der Selbstkompetenz ist das *Selbst-Bewusstsein*: Seine eigenen Qualitäten kennen, wissen, wie diese genutzt werden können, realistische Erwartungen entwickeln können, was die eigene Leistungsfähigkeit angeht, sind wichtige Bereiche dieses Selbst-Bewusstseins. Hier wird das ICH ins Zentrum gerückt. Die eigene Person wird zum Lerngegenstand.

Dieses Selbst-Bewusstsein mehr aus der Richtung der Sache betrachtet, beschreibe ich mit dem Begriff *Selbststeuerung*. Die Auseinandersetzung mit einer Sache verlangt von der Lernerin, dem Lerner fortlaufend Anpassungsprozesse. Es gilt, etwas ‚durchzubeissen‘, neu zu planen, einmal sehr sorgfältig, dann wieder vor allem rasch zu arbeiten, einmal muss die Aufmerksamkeit auf Einzelphänomene gerichtet werden, dann wieder auf die grossen Zusammenhänge. Sich selbst steuern zu können, macht einen wichtigen Teil der Selbstkompetenz aus.

Das Selbst-Bewusstsein hat aber auch eine Seite, die dem WIR zugewandt ist: Unter dem Begriff *Resonanz* werden Teile der Selbstkompetenz zusammengefasst, die auf den Umgang mit anderen gerichtet sind. Hier geht es um die Wahrnehmung anderer Personen, um das Bewusstsein der eigenen Wirkung auf andere Personen. Es geht darum, Beobachtungen von fremdem Verhalten interpretieren, bei sich selbst nachvollziehen zu können.

	<b>Selbstkompetenz</b>		
	<b>Selbststeuerung</b>	<b>Selbst-Bewusstsein</b>	<b>Resonanz</b>
<b>Wissen</b>	Wissen über sich selbst und seine eigene Wirkung in aktualisierten Kontexten		
<b>Methoden</b>	-Selbstwahrnehmung -Selbstregulation -Zeitmanagement -...	-Reflexion -Selbstbeurteilung -Selbsteinschätzung -...	-Beobachtung -Selbstregulation - Feedback -...
<b>Werte und Einstellungen</b>	SchülerInnen wollen Ziele erreichen, stellen sich flexibel auf sich verändernde Situationen ein und reagieren situationsadäquat.	SchülerInnen sind bereit, sich in immer neue Zusammenhänge zu begeben und diese dafür zu nutzen, um sich selbst mit den eigenen Stärken und Schwächen immer wieder neu kennenzulernen.	SchülerInnen wollen andere emotional wahrnehmen und sind bereit, diese Wahrnehmungen für das eigene Handeln zu berücksichtigen.

Tab. 8.4: Didaktische Aufbereitung der Selbstkompetenz.

einen für den andern bedeutenden und für die Sache unverzichtbaren Anteil hat, ohne dass dazu jeder alles zu machen und zu können braucht“ (Feuser 1988, 178).

Die Aufbereitung dieses Kompetenzfelds kann wiederum nach den Aspekten Wissen, Methoden, sowie Werte und Einstellungen beschrieben werden (vgl. Tab. 8.4). Bei den Aspekten des Wissens handelt es sich um Kenntnisse über sich selbst, seine Stärken und Schwächen, die eigene Wirkung in unterschiedlichen Situationen. Ziele in diesem Bereich können bspw. sein, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie unter Zeitdruck reagieren oder wie sie selbst am besten mit Angst vor Referaten umgehen können.

Methoden, die in diesem Kompetenzfeld zentral sind, könnte man überschreiben mit Reflexion im weitesten Sinn: Durch das Nachdenken über gemachte Erfahrungen sollen Erkenntnisse in Form von Hypothesen gewonnen und Lehren daraus gezogen werden. In der Regel dürften das Strategien sein, um künftige, ähnliche Situationen erfolgreich(er) gestalten zu können. Tab. 8.4 macht dazu Beispiele.

Auch der Bereich der Selbstkompetenz, wie bereits die beiden vorhergehenden, ist natürlich auf dem Hintergrund einer gewissen Normorientierung zu betrachten. Es ist selbstredend ja nicht das Ziel, irgend eine Selbstkompetenz aufzubauen, sondern eine ‚gute‘ Selbstkompetenz. Und was das bedeutet, lässt sich mit einem Querbezug zur Selbstwerttheorie erklären (vgl. dazu auch den Exkurs zur Motivation): Die individuelle Entwicklung wird begünstigt durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Kinder und Jugendliche, die merken, dass sie etwas Können, dass es ihnen gelingt, eigene Absichten erfolgreich umzusetzen, erleben den eigenen Wert, „eine positive Grundeinstellung des Menschen zu sich selbst, bei der sein eigenes Wesen, seine eigenen Anlagen und Fähigkeiten wertschätzt, sich selbst für wertvoll hält“ (Wiater 1999, 104f.).

Ein zweiter wichtiger Bezug geht in Richtung der Arbeitstechniken des selbstregulierten Lernens. Diesbezüglich zeigt eine umfangreiche Metaanalyse von Griffin (zit. nach Gage & Berliner 1996) auf, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Lernaufgaben selbständig und selbstbestimmt absolvierten...

- die Unterrichtsziele und –aktivitäten für sinnvoll halten,
- das eigene Lernen als persönliche signifikante Erfahrung betrachten,
- sich selbst disziplinieren, die eigenen Aufgaben zu erledigen,
- auf Menschen und Material als Hilfsmittel zurückgreifen und
- bessere Ergebnisse zu Stande bringen als vorher erreicht wurden.

Allerdings wird gerade in diesem Bereich mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der Selbstregulation auf längere Zeiträume angelegt werden muss und nur durch wiederholtes Anwenden und Üben wirklich auf einen Stand gebracht werden kann, wo sie auch wirkungsvoll eingesetzt werden kann (vgl. Riedel 1996). Sind diese Kompetenzen einmal entwickelt, so wird festgestellt, dass sich der Unterricht zunehmend vom lehrerzentrierten zum lernbegleitenden entwickelt (ebd.)

Auf der didaktischen Ebene geht es für die Lehrpersonen also darum, für und/oder mit den Schülerinnen und Schülern zu entscheiden, was gelernt werden soll, welche Ziele erreicht werden sollen und von den einzelnen Schülerinnen und Schülern auch erreicht werden können. Auf der zweiten Entscheidungsebene, der methodischen, werden diese

Ziele in konkrete Lernanregungen und in Unterrichtshandeln umgesetzt. Lernanregungen können damit als *inszenierte Lehrziele* gesehen werden.

## 8.2 Methodische Ebene

Auf der methodischen Ebene werden die Entscheidungen für die Unterrichtsplanung im engeren Sinn gefällt. Dem Lernziel wird eine Form gegeben, die geeignet ist, bei den Schülerinnen und Schülern ein Ungleichgewicht zwischen der eigenen kognitiven Struktur und dem, was für die Bewältigung eines personalen, sozialen oder sachbezogenen Problems nötig wäre, auszulösen<sup>129</sup>.

Für die Lehrperson kommen hier zwei wichtige Funktionen zur Anwendung. Einerseits muss sie mögliches Verhalten der Schülerinnen und Schüler auf eine bestimmte Lernanregung voraussehen und diejenige auswählen, die am wahrscheinlichsten das beabsichtigte Verhalten hervorruft. „Unterrichtsplanung ist Antizipation von Möglichkeiten und benötigt didaktische Phantasie“ (Reiser 1995, 125). Die ausgewählten Lernanregungen sind in eine entsprechende Ordnung zu bringen, dass sie in ihrer Kombination Sinn machen und in dieser Ordnung wiederum zum beabsichtigten Ziel führen.

Eine zweite Funktion ist es, Massnahmen zu treffen, dass es im Unterricht zu einem Kontrakt zwischen Lehrenden und Lernenden kommen kann und dieser Kontakt aufrecht erhalten werden kann. Es muss in diesem Sinn also auch auf ‚Vollzugsgenüsse‘ geachtet werden: Das Lernen soll Freude machen, motivieren, Interesse anregen etc. (Wiater 1999). So sind die Schülerinnen und Schüler bereit, die Beschwerlichkeiten, die Lernen ohne Zweifel auch mit sich bringt, auf sich zu nehmen.

### 8.2.1 Methodische Elemente

Was genau wird von den Lehrpersonen nun aber geplant? Welches sind denn die Elemente, die letztlich den Unterricht steuern?

Terhart (1997, 27) spricht von vier Dimensionen:

1. der Dimension der Zielerreichung (mit den Unterrichts-, den Lernzielen)
2. der Dimension der Sachbegegnung (mit dem Lerngegenstand, dem Inhalt)
3. der Dimension der Rahmung (mit der Institution, der Schule)
4. der Dimension der Lernhilfe (mit der Ausrichtung auf den Lernenden)

Durch die Unterscheidung in didaktische und methodische Ebene bekommt die Dimension der Zielerreichung einen eigenen Ort und wird der Methodik in dem Sinn vorgelagert.

Verbleiben als methodische Elemente also noch die Sachbegegnung, die Rahmung und die Lernhilfe.

---

<sup>129</sup> Genau betrachtet geht es nicht um ein Auslösen eines Ungleichgewichts, sondern um das Bewusstmachen. Der Unterschied zwischen Können und Nicht-Können oder zwischen Wissen und Nicht-Wissen hat ja bereits vorher existiert. In Anlehnung an den eingeführten Lernbegriff (vgl. Kap. 4.2) wird aber beim Bild des Ungleichgewichts geblieben – und dieses wird als solches ausgelöst.

Die Sachbegegnung soll dabei etwas weiter verstanden werden, als lediglich auf die Sache bezogen. Wie bereits gezeigt wurde, gehören auch soziale und personale Lernprozesse zum Unterricht. Dabei werden Beziehungen oder auch die eigene Person zum Ausgangspunkt für Lernprozesse. Besser geeignet scheint mir hier der Begriff der Problemstellung und zwar im Sinn einer Diskrepanz zwischen einem IST- und einem SOLL-Wert in den Verhaltensmöglichkeiten einer bestimmten Person.

Die Dimension der Rahmung lässt sich für die vorliegende Arbeit einschränken auf die Zeit. Sie ist ein grundlegender Aspekt, wenn es darum geht, dem Unterricht eine Struktur zu geben. Weitere Rahmenbedingungen werden in dem Sinn berücksichtigt, wie sie gewisse Problemstellungen oder die zeitliche Rahmung beeinflussen (so machen bspw. bestimmte infrastrukturelle Rahmenbedingungen gewisse Arten von Problemstellungen zum Vornherein unmöglich).

Die dritte Dimension der Lernhilfe stellt ein drittes methodisches Element dar und wird fortan unter dem Begriff Unterstützungsmöglichkeiten<sup>130</sup> besprochen.

Diese methodischen Elemente bieten zusammen mit den Zielen die Grundlage für den Kontrakt zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Gage & Berliner 1996).

## **Problemstellung**

Herausfordernde Problemstellungen sind das Herz jedes Unterrichts. Hier entscheidet sich, ob die Schülerinnen und Schüler in eine innere Unruhe versetzt werden können, ob sie den Lerngegenstand für relevant erachten und die Passung der Problemstellung auf die Lern- und Verhaltensmöglichkeiten entscheidet letztlich, ob die Schülerin oder der Schüler Erfolg erleben wird.

Was gute Problemstellungen ausmacht, das habe ich oben schon dargestellt (vgl. Kap. 4). Bilanzierend möchte ich darauf hinweisen, dass es ganz relevant ist, dass der eigentliche Kern des Problems von den Schülerinnen und Schülern erkannt wird. Was muss genau berechnet werden? Was ist ganz genau der Grund für den Konflikt zwischen den Mädchen und den Knaben? Was genau muss ich beurteilen? Das setzt nicht nur voraus, dass das Problem sorgfältig (medial<sup>131</sup>) aufbereitet und dargestellt wird, sondern dass die Schülerinnen und Schüler auch Zeit bekommen, das Problem wahrzunehmen und zu analysieren. So werden die lebensgeschichtlich gewachsenen und für relevant erachteten kognitiven Strukturen aktiviert.

*„Auf diese Weise wird es möglich, ein gegenwärtiges Geschehen im Bezugssystem der bisherigen lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu beurteilen. Das Gehirn überprüft in ausserordentlich schnell ablaufenden Vergleichs- und Bewertungsprozessen, so die Hypothese, ob zwischen dem Gegenwartserleben und den reaktivierten Vergangenheitserfahrungen (die aber nur ahnungsbewusst sein müssen) eine Affinität besteht und die in der Struktur verankerten Regulationsmöglichkeiten ausreichen, um das Gegenwartsgeschehen bewältigen zu können“ (Deneke 1999, 244).*

In heterogenen Klassen treffen wir auch in diesem Punkt grosse Unterschiede an. Sind gewisse Schülerinnen und Schüler bereits nach kurzer Zeit handlungsfähig, brauchen andere sehr viel Zeit um die Problemstellung wirklich wahrnehmen zu können.

---

<sup>130</sup> Die gewählten Begriffe orientieren sich an der Sprache der interviewten Lehrpersonen und kommen in dem Sinn in den Interviews so vor.

<sup>131</sup> Vgl. dazu Weidenmann (1996).

Entsprechend ist es hilfreich, wenn Problemstellungen als solche erhalten bleiben, bspw. in schriftlicher Form. Die gesprochene Sprache weist diesbezüglich gewisse Nachteile auf (Schöler 1993). Entsprechend eignen sich stabile Medien besser für Problemdarstellungen.

Generell heisst das aber nicht, dass bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien immer zuerst von den besonderen Bedürfnissen (oftmals der integrierten Kinder) ausgegangen werden soll. „Die Lernmaterialien, die am überzeugendsten, am ansprechendsten für alle Kinder sind, sollten die Grundlage für die Unterrichtsplanung sein“ (ebd.).

Bezogen auf die Problemstellung ist *Lernanregungen anbieten* ein erklärtes Prinzip der befragten Lehrpersonen. Dabei ist es kein Zufall, dass von Lernanregungen in der Mehrzahl gesprochen wird. Lehren wird nicht als Herstellen von Lernen verstanden, sondern es geht sehr viel stärker um den Umgang mit vielschichtigen Situationen. Diese Vielschichtigkeit macht es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren Möglichkeiten Lösungen entwickeln: Konkrete, anschauliche Schichten von den schulleistungsschwächeren, abstraktere Schichten eher von schulleistungstärkeren Schülerinnen und Schülern.

Diese Ausrichtung nimmt auch das Prinzip *Individuelle Lernwege ermöglichen* auf.

Dazu kommt ein weiteres, ganz wichtiges Prinzip: *die Schülerinnen und Schüler herausfordern*. Problemstellungen, bei denen die Lösung nicht sofort gesehen wird, die zu scharfem Nachdenken, vielleicht sogar so etwas wie ‚Jagdinstinkt‘ anregen (‚Wollen wir doch einmal schauen, ob ich das nicht doch noch schaffe!‘) sind geeignet, Lernprozesse in optimalster Art und Weise anzuregen.

Einen letzten Bezug zu den Ergebnissen der Untersuchung sehe ich zum Prinzip *Möglichkeiten für Transfer bieten*. Problemstellungen sollen etwas mit dem Leben zu tun haben und die Lösungen, wenn sie denn gefunden sind, sollen in dem Sinn in irgend einer Art verwendbar sein.

## **Zeit**

Die Zeit bestimmt den Unterricht in zwei Richtungen: Einerseits durch das Festlegen des Zeitpunkts und damit der Möglichkeit, bspw. zunehmend komplexere Lernanregungen hintereinander anzubieten, und andererseits durch die Zeitdauer, die für die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problembereich zur Verfügung gestellt wird. Die Zeitdimension beeinflusst auch das Bilden kognitiver Strukturen ganz direkt: „Je nach gewähltem Thema wird das als zusammengehörig repräsentiert, was über den Zeitmodus synchron (zu einer Zeit) oder diachron (im zeitlichen Verlauf) verknüpft und hinsichtlich Anfang und Ende verknüpft ist“ (Deneke 1999, 144).

Und noch ein weitere Umstand ist zu berücksichtigen: Aufgrund von Ermüdung ist es nicht möglich, über einen unbegrenzten Zeitraum hinweg aufmerksam und konzentriert zu sein. Wiater (1999, 82, gestützt auf Galperin) gibt die folgenden Konzentrationsspannen an:

- bei 5 bis 7-Jährigen etwa 15 Minuten
- bei 7 bis 10-Jährigen etwa 20 Minuten
- bei 11 bis 12-Jährigen etwa 25 Minuten
- bei 12 bis 15-Jährigen etwa 30 Minuten

Die Zeit kann von der Lehrperson sehr unterschiedlich geplant werden. So kann es sein, dass Unterricht einem drehbuchartigen Ablauf folgt: Minutengenau wird festgelegt, von wann bis wann was zu tun ist.

Es kann aber auch sein, dass lediglich Fixpunkte geplant werden. Diese können in einem direkten Zusammenhang mit dem Lernstoff stehen (bspw. Beginn und Ende einer Lektion/eines Faches, Inputs im Plenum durch die Lehrperson, Zeitpunkt der Lernkontrolle) oder lediglich schulstrukturell bedingt sein (bspw. Unterrichtsbeginn, Zeitpunkt der Pausen).

In der Praxis trifft man in der Regel auf Kombinationen dieser beiden Möglichkeiten, wobei Unterricht mit heterogenen Klassen tendenziell zu einem flexiblen Umgang mit Zeit tendiert, was individuelle Steuerungsmöglichkeiten erforderlich macht und damit offene Lehr-/Lernformen (bspw. Planarbeit, Werkstattunterricht) begünstigt.

Bezogen auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (vgl. Kap. 7) erkenne ich drei Bezüge zu den Prinzipien der Lehrpersonen:

Die Lehrpersonen wollen *unterschiedliche Lernwege ermöglichen*. Unterschiedliche Lernwege sind unterschiedlich lang und benötigen damit unterschiedlich viel Zeit. Die konsequente Umsetzung dieses Prinzips bedeutet: Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt so viel Zeit um etwas zu lernen, wie sie oder er benötigt.

Ein zweiter Bezug ergibt sich zum Prinzip *Unterrichtsfluss aufbauen und aufrecht erhalten*. Ein Fluss fließt. Fertig sein und auf andere warten müssen, bereits Beherrschtes noch und noch üben zu müssen, um Zeit auf zu füllen u.ä. lässt den Unterrichtsfluss stocken. Hier würde die konsequente Umsetzung heißen: Wartezeiten im Unterricht werden auf ein Minimum reduziert.

*Anspannung und Entspannung* lassen sich über die Zeitdauer regulieren. Insbesondere die Verknappung von Zeit kann Anspannung fördern. Das bedeutet für die Umsetzung: Es gibt Phasen im Unterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler lernen, etwas unter Zeitdruck fertig zu stellen. Und es gibt Phasen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler ganz bewusst entspannen.

### **Unterstützungsmöglichkeiten**

Eine ganz besondere Bedeutung für den integrativen Unterricht kommt den Unterstützungsmöglichkeiten zu. Und Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lernen, sei es auf Grund einer Lernbehinderung, aber auch auf Grund von Defiziten im sprachlichen Bereich, im Verhaltensbereich oder als Folge von Sinnes- oder Körperbehinderungen etc., brauchen verschiedenartige Unterstützung (vgl. Klauer & Lauth 1997; Zielinski 1996). Ganz wichtig ist der Bereich der Voraussetzungen. Vorwissen, aber auch Fertigkeiten aus grundlegenden, ‚niedrigeren‘ Lernprozessen, bis hin zu Basisfertigkeiten wie: „genau zuhören können, genau hinsehen können, visuelle und akustische Reize systematisch zu vergleichen, Wesentliches von Unwesentlichem instruktionsgerecht unterscheiden, über grundlegende Rechenoperationen und elementare Lesefertigkeiten verfügen“ (Klauer & Lauth 1997, 711) bestimmen den Erfolg im Umgang mit Problemstellungen massgeblich.

Eine zweite Dimension bildet das metakognitive Wissen. Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lernen verfügen über weniger Strategien: Fragen stellen, Zwischenergebnisse sichern und überprüfen, Informationen zusammenfassen oder Fehler reflektieren, kommt bei ihnen in deutlich geringerem Mass vor (vgl. Zielinski 1996).

Wo hat nun die Unterstützung anzusetzen? Es lassen sich vier Gruppen unterscheiden (vgl. auch Bönsch 2000):

### 1. Hilfen zur Problementwicklung

Hier geht es darum, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, Probleme überhaupt als Probleme wahrzunehmen und eine Sensibilität für kognitive Dissonanzen aufzubauen. Zentral sind hier *Hilfen zur Problemlokalisierung im Alltag*, was durchaus den schulischen Alltag miteinschließt. Diese Unterstützungsmöglichkeiten liegen sehr Nahe bei den Zielen, die wir mit Eigenwelterweiterung umschrieben haben.

Ganz generell gehören hier auch *Hilfen zur Umweltorientierung* dazu: Die Welt um sich herum wahrnehmen, sensibel zu sein für Muster, Serien und Regeln, aber auch für Zufälliges und Chaos.

### 2. Strukturierungshilfen

Ein Problem zu bearbeiten bedeutet, es zuerst zu analysieren. Mit *Hilfen zur Präzisierung des Problems* kann dazu Unterstützung geboten werden.

Mit *Hilfen zur Hypothesenbildung* wird es möglich, (erste) Lösungsmöglichkeiten ins Auge zu fassen.

*Hilfen zum Zusammenfassen der Erkenntnisse* unterstützen die Schülerinnen und Schüler beim Sichern der Ergebnisse.

Die Strukturierungshilfen stehen in einem Wechselspiel zu den Lösungshilfen.

### 3. Lösungshilfen

Nach der Präzisierung des Problems geht es darum, die für die Problemlösung relevanten Elemente zu ermitteln. Mit *Hilfen zum Identifizieren bedeutsamer Komponenten* kann dieser Prozess unterstützt werden.

Nach der Hypothesenbildung kann es sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler *Hilfen zum Überprüfen von Hypothesen* benötigt.

Um aus den an Einzelsituationen gewonnenen Erkenntnissen allgemeine zu machen, bedarf es unter Umständen *Hilfen zum Generalisieren des relevanten Beziehungszusammenhangs*.

Diese Erkenntnisse sollen nachhaltig verfügbar bleiben. Mit *Hilfen zum Dokumentieren und Festigen des Gelernten* wird Wissen gesichert und memoriert (Bauer 1998).

Da nicht immer mit nachhaltig gesicherten Vorkenntnissen gerechnet werden darf, braucht es als Lösungshilfen oftmals auch *Hilfen um Wissenslücken zu schliessen*.

### 4. Hilfen zur Unterstützung der Motivation

Wie wir gesehen haben, spielt die Motivation für das Lernen eine wichtige Rolle. Kinder und Jugendliche, die diese Motivation nicht aufbauen können, benötigen Unterstützung. Mit *Hilfen zur Sinnerschliessung* wird zu ermöglichen versucht, dass ein bestimmtes Problem für eine Person persönlich relevant wird, das sie sieht, was sie mit dem Problem und das Problem mit ihr zu tun hat.

Mit *Hilfen zur Fokussierung* sind Massnahmen gemeint, die es den einzelnen Schülerinnen und Schülern möglich machen, ihre Aufmerksamkeit und Konzentration auf die Problembearbeitung zu lenken.

Zur Motivation gehört ganz wesentlich, zu wissen, dass man auf dem richtigen Weg ist. Zu den *Hilfen zur Gewinnung von Sicherheit* gehören bspw. Möglichkeiten für informelle Lernkontrollen oder die Möglichkeit (Zwischen-) Resultate selbst zu überprüfen.

Mit *Hilfen zum Transfer* wird der Prozess der Anwendung von neuem Wissen im Alltag, aber auch im Zusammenhang mit neuen, komplexeren Aufgaben unterstützt. Gelungene Transfers begünstigen die Einsicht der Schülerinnen und Schüler, dass sich die Anstrengungen des Lernens lohnen, ganz erheblich.

Wie bereits gezeigt, können Lernkontrollen, Prüfungen, Tests u.ä. wichtige Unterstützungsmöglichkeiten für Lernprozesse sein. Allerdings verlieren sie diese Funktion weitgehend dort, wo sie als Selektionsinstrumente eingesetzt werden. Für Lehrpersonen, die diese diagnostischen Instrumente als Unterstützungsmöglichkeiten im integrativen Unterricht einsetzen wollen, stellt dieser Umstand ein ganz wichtiger Knackpunkt dar, wie die Aussagen der befragten Lehrpersonen belegen. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Selektionsfunktion der Schule dem integrativen Unterricht ein Bein zu stellen droht.

Die Bedeutung der Unterstützungsmöglichkeiten für den integrativen Unterricht wird noch unterstrichen durch die grosse Zahl an Bezügen zu den Ergebnissen des empirischen Teils (vgl. Kap. 7).

Generell lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen das *Anbieten von Unterstützungsmöglichkeiten* als wichtiges Prinzip in ihrem Unterricht umsetzen. Unterricht wird so gestaltet, dass unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten rasch und individuell verfügbar sind.

Durch die sozialen Bezüge, die von den Lehrpersonen im integrativen Unterricht hergestellt werden (vgl. oben: kollektives Handeln) wird *lernen an Vorbildern* möglich: Zu sehen, wie andere das machen, zeigt (allenfalls alternative) Möglichkeiten auf und gibt Anregung für die eigene Auseinandersetzung.

Ein wesentlicher Bereich innerhalb der Unterstützungsmöglichkeiten und ein Prinzip des integrativen Unterrichts ist das *Beraten der Schülerinnen und Schüler* durch die Lehrperson, mit dem Ziel, ihnen Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten.

Ein ganz gewichtiger Teil innerhalb dieser Beratung ist der *Aufbau von metakognitivem Bewusstsein*. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern werden problemübergreifende Strategien und Arbeitstechniken erarbeitet und geübt.

Die Lehrpersonen bemühen sich sehr stark, sich bei der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler an deren Stärken zu orientieren. Sie nutzen *die Stärken, um an den Schwächen zu arbeiten*, diese bestmöglich auszugleichen und den Schülerinnen und Schülern Wege aufzuzeigen, wie sie mit dem eigenen Wissen, den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten handlungsfähig sein können.

Ein weiterer Bezug ergibt sich zum Prinzip *Wissen dokumentieren*: Gelerntes explizit machen kann in zweierlei Hinsicht unterstützend wirken. Einerseits werden die gewonnen Erkenntnisse durch den Dokumentationsprozess vertieft und gefestigt. Auf der anderen Seite werden die gewonnenen Erkenntnisse damit für ein späteres Nachschlagen oder Nachlernen vorbereiten. Gerade für das *Vertiefen und Festigen von Gelerntem* ist das wichtig. Und gerade für Kinder und Jugendliche mit Schulleistungsschwächen ist es wichtig, dass ausreichend geübt wird.

Das Prinzip *Evaluieren von Leistungen und Beurteilen von Arbeiten* knüpft an den Ausführungen zu den Lernkontrollen und Tests an und zeigt die ‚Crux‘ der Beurteilung im Sinn der Selektion auf.

Denn grundsätzlich ist es den Lehrpersonen wichtig, *einen konstruktiven Umgang mit Fehlern zu finden*. Fehler sollen als Informationen dazu dienen, den weiteren Verlauf des Lernprozesses zu regulieren.

Die methodischen Elemente *Problemstellung, Zeit* und *Unterstützungsmöglichkeiten* bilden lediglich eine Entscheidungshilfe. Wie Unterricht letztlich daher kommt, entscheidet sich daran, wie die Problemstellung inhaltlich gefüllt wird, welche Unterstützungsmöglichkeiten wie formiert werden und wie das Ganze zeitlich strukturiert wird. Aus dem Zusammenspiel dieser Komponenten entsteht die Unterrichtsinszenierung.

## 8.2.2 Lernräume schaffen

Die Idee der Lernräume orientiert sich an der Einsicht, dass wir, bezogen auf die Unterrichtspraxis, kaum von einer, objektiven, allgemeinen, im Sinn von allgemeingültigen, Didaktik ausgehen können<sup>132</sup>. Vielmehr, so zeigen Einblicke in Schulzimmer, muss von verschiedenen, subjektiven Didaktiken ausgegangen werden (vgl. Heursen 1997).

Ausgangspunkt einer individuellen Didaktik müssen die beabsichtigten Lernprozesse sein. Das setzt voraus, dass wir als Lehrende die individuellen Potentiale der Schülerinnen und Schüler im Sinn der proximalen Entwicklungsstufe von Wygotski (vgl. 1977) erkennen und auf dieser Grundlage anstehende Lernprozesse benennen können.

Lernprozesse können aber auch auf Grund von, meist unbefriedigenden, Situationen definiert werden. Ein Beispiel kann hier ein Konflikt zwischen den Knaben und den Mädchen einer Klasse sein. Durch das Problematisieren dieser Situation, d.h., sie auf die eigentlichen Problemstellungen hin zu untersuchen, entstehen Ansatzpunkte für mögliche Lernprozesse, die in der Folge formuliert werden können<sup>133</sup>.

Eine gute Möglichkeit, beabsichtigte Lernprozesse zu benennen bietet das Formulieren von Zielen.

Da Lernen ein sehr individueller Prozess ist und viel mit der Biographie der Lernenden zu tun hat, müssten Lernprozesse an sich für alle Schülerinnen und Schüler individuell formuliert werden. Aus ökonomischen Gründen ist dies allerdings kaum möglich und es ist sicher so, dass Lernprozesse für Gruppen formuliert werden. Natürlich ist es auch möglich, für die ganze Klasse ein Lernziel zu formulieren, wenn der Weg zu diesem Ziel hinreichend individualisiert wird.

---

<sup>132</sup> Das schliesst nicht aus, den Begriff *Allgemeine Didaktik* auch weiterhin auf fachwissenschaftlicher Basis zu verwenden.

<sup>133</sup> An sich gäbe es noch eine dritte Möglichkeit, Lernprozesse zu formulieren und zwar auf der Grundlage von im Lehrplan vorgegebenen Lernzielen. Allerdings ist diese Möglichkeit nur realistisch, wenn diese Ziele in Übereinstimmung mit den Potentialen der Schülerinnen und Schüler gebracht werden können - und entsprechen dann wieder der ersten Variante. Wo dies nicht möglich ist, und das ist ja der Grund, warum integrierte Schülerinnen und Schüler häufig von ‚Lernzielen befreit‘ werden, können Lernprozesse nicht erfolgreich verlaufen.

Nun entwickelt oder sucht die Lehrperson in einem bestimmten Thema drin Problemstellungen (bspw. Aufgaben, Offene Fragen, Dilemma-Geschichten), von denen sie denkt, dass sie die beabsichtigten Lernprozesse, oder zumindest Teile davon, bei den Schülerinnen und Schülern anregen können. Dazu braucht es gute Fähigkeiten im Antizipieren des Schülerverhaltens („Was tun die Schülerinnen und Schüler mit diesem Problem und was passiert dabei mit ihnen?“) und, wie wir von Reiser (vgl. oben) wissen, eine gute Portion didaktische Phantasie.

Problemstellungen, die nicht umsetzbar sind, bspw. auf Grund der räumlichen Voraussetzungen, werden wieder fallen gelassen. Je nach Anzahl verbliebener möglicher Problemstellungen muss eine Auswahl getroffen werden.

Die so generierten Problemstellungen werden von Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Vorkenntnissen angepackt. Um trotzdem allen die Zielerreichung zu ermöglichen, ist es notwendig, geeignete Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Zum Teil stehen diese permanent zur Verfügung (bspw. Lexika, Wörterbücher), andere werden themenbezogen bereitgestellt (bspw. Hunderterfeld, Pflanzenbestimmungsbuch, Blatt mit den richtigen Lösungen).

Die ausgewählten Problemstellungen und die Unterstützungsmöglichkeiten werden raumzeitlich sinnvoll geordnet und eingerichtet. Gewisse Problemstellungen werden bewusst zeitlich hintereinander angeordnet, weil sie aufeinander aufbauen. Andere Problemstellungen werden parallel, evt. als Wahlmöglichkeit, angeboten.

Die Planung wird nun in einem Unterrichtsplan niedergeschrieben und die Umsetzung wird vorbereitet (Materialien bereitstellen, Kopien anfertigen etc.).

Der Unterrichtsplan kann sehr unterschiedliche Formen haben.

Sehr häufig wird ein Ablauf festgelegt. Die Lehrperson notiert sich, das eigene Handeln und Verhalten als Abfolge.

Eine andere Möglichkeit ist auch, diesen Ablauf, evt. individuell angepasst, als Tages- oder Wochenplan oder als Planarbeit für ein bestimmtes Fach, den Schülerinnen und Schüler abzugeben. Damit wird die Zeit im Bezug auf Dauer und genauem Zeitpunkt, nicht aber die Abfolge der einzelnen Problemstellungen, flexibilisiert. So werden allerdings die Möglichkeiten des Ganzklassenunterrichts, bspw. für eine Einführung durch die Lehrperson, eingeschränkt.

Eine andere Variante eines Unterrichtsplans ist der Werkstattunterricht. Hierzu werden in sich geschlossene Problemstellungen vorbereitet, die meist in beliebiger Reihenfolge von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden können. In der Regel ist es sogar so, dass es Wahlposten gibt, und so nicht einmal alle Problemstellungen von allen Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden müssen.

Kombinationen, Varianten und Mischformen dieser Arten von Unterrichtsplänen sind möglich.

So vorbereitet kommen wir zur Durchführung des Unterrichts. Diese beginnt damit, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik und dem geplanten Ablauf vertraut gemacht werden. Allenfalls braucht es auch eine Einführung in eine bestimmte Methode (bspw. Klassenkreis), eine bestimmte Technik (bspw. LÜK) oder ein Ablauf muss genau geklärt werden (bspw. für Klassenkreis).

Die Aufgaben der Lehrperson während der Durchführung sind sehr vielfältig. Sie leitet oder leitet nicht, sie instruiert oder instruiert nicht, sie hilft oder hilft ganz bewusst nicht, sie zeigt vor oder lässt vorzeigen, sie korrigiert oder lässt korrigieren... kurz: Sie nimmt genau so viel oder so wenig Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler, wie sie das

Gefühl hat, dass nötig ist, damit die beabsichtigten Lernprozesse zu Stande kommen. Einmal kann das sehr viel sein und es gibt eine Phase mit ganz eng geführtem, fragend-entwickelndem Unterricht mit der ganzen Klasse, ein Andermal kann es sein, dass sie nur beobachtet und die Kinder ohne irgendwelchen Einfluss von ihrer Seite nach eigenen Lösungen suchen lässt.

Eine Aufgabe hat sie allerdings ständig: Sie beobachtet und überprüft, ob sich der Unterricht in die beabsichtigte Richtung entwickelt. Ist dies nicht mehr der Fall, so muss sie rasch entscheiden, ob sie diese Entwicklung zulassen und in Kauf nehmen will oder ob, und wenn ja welche, Interventionen nötig sind.

Planungsfehler und Ungenauigkeiten werden so rollend behoben. Erfahrenere Lehrpersonen lassen bisweilen auch Teile in der Planung offen und legen sich verschiedene Varianten zurecht, mit denen sie auf bestimmte Entwicklungen reagieren können.

Nach einer gewissen Zeit werden die Lernprozesse evaluiert und bewertet. Es wird geschaut, ob sie im Sinn der, in der Planung beabsichtigten, Lernziele zu Stande gekommen sind. Die Ergebnisse dieser Evaluation wird den Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht und dienen als Grundlage für spätere Lernprozesse.

Die Übersicht zum Unterrichtsverlauf (vgl. Abb. 8.5) hat Modellcharakter. Individuelle Anpassungen sind nötig, allenfalls werden Teile mehr lehrpersonenzentriert, mehr schülerzentriert oder in Kooperation gestaltet. Grundsätzlich aber soll etwas ganz deutlich werden: Methoden, Medien, das Lehrerhandeln etc. sollen im Dienst der beabsichtigten Lernziele stehen. Verschiedene Methoden haben verschiedene Eigenschaften und Wirkungen. Sie sollen entsprechend diesen Eigenschaften und Wirkungen an den Stellen eingesetzt werden, wo sie diese auch ausspielen können.

<b>1. Phase</b>	individuelle Potentiale erkennen	konkrete (unbefriedigende) Situation als Lerngegenstand problematisieren
	beabsichtigte Lernprozesse benennen/Ziele formulieren	
	geeignete Problemstellungen zusammenstellen, an denen sich die angestrebten Lernprozesse entwickeln können	
	entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten zusammenstellen	
	Problemstellungen und Unterstützungsmöglichkeiten in einen raumzeitlichen Rahmen bringen (Unterrichtsplan)	
<b>2. Phase</b>	Information der Schülerinnen und Schüler bzgl. Thema, Ziele und Ablauf	
	Durchführung des Unterrichts gemäss Vorbereitung	
	Evaluation/Reflexion der Teilschritte	
<b>3. Phase</b>	Evaluation/Reflexion der Lernprozesse entsprechend den Zielen	
	Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler	

**Abb. 8.5:** Modell von Unterrichtsplanung (1. Phase), -durchführung (2. Phase) und -nachbereitung (3. Phase) im Sinn von Lernräumen.

Neben der diagnostischen Kompetenz auf die Schülerinnen und Schüler bezogen und derjenigen, um Problemstellungen auf ihre Komplexität und ihren Schwierigkeitsgrad hin zu überprüfen, verlangt dies also auch noch eine diagnostische Kompetenz auf die Methoden bezogen: Eine Lehrperson muss beurteilen können, was bestimmte Methoden (allenfalls auch Medien) zu leisten vermögen und was nicht.

In Anlehnung an die drei Kompetenzfelder skizziere ich nun drei Lernräume, die Unterricht von der Methodik her insgesamt recht gut zu charakterisieren vermögen und in die die empirisch gewonnenen Prinzipien gut integriert werden können.

Bei den Lernräumen handelt es sich um ein Konstrukt, um beschreiben zu können, was im Unterricht passiert. Die Lernräume sind in dieser Klarheit in der Praxis nicht erkennbar und schon gar nicht zu verwechseln mit den Räumen in einem Schulhaus. Im Unterricht kommt das, was ich zu den einzelnen Lernräumen beschreibe, neben- oder hinter-, über- oder ineinander vor.

Trotzdem verspreche ich mir von der Beschreibung dieser Lernräume auch für die Praxis einen Nutzen und zwar in dem Sinn, dass eine Lehrperson sich nach einem Schultag oder einer Schulwoche einmal Gedanken machen kann, was in den vergangenen Lektionen in den verschiedenen Lernräumen ganz genau passiert ist. Auf diesem Hintergrund können diese Lernräume auch für die Planung genutzt werden, indem man bspw. einen Lernraum fokussiert und die entsprechenden Anteile ganz besonders gewichtet.

Beim Konzept der Lernräume handelt es sich also um eine Strukturierungs- und Denkhilfe.

### **Sozialer Lernraum**

Im sozialen Lernraum finden Lernprozesse auf der Basis von Begegnungen mit anderen Menschen statt. Hier werden Kontakte und Beziehungen aufgebaut, die Schülerinnen und Schüler erproben und üben das Zusammenleben. Sie setzen sich mit anderen Meinungen auseinander, verhandeln, argumentieren, geben nach und setzen sich durch, sie führen und werden geführt, sie feiern miteinander und werden gefeiert. Hier wird aber auch gestritten und Konflikte werden ausgetragen, es wird Frieden geschlossen und Kompromisse werden ausgehandelt. Der soziale Lernraum zieht sich oft auch weit ins Freizeitverhalten hinein, Schülerinnen und Schüler finden unter dem Aspekt gleicher oder ähnlicher Interessen zusammen (Köbberling & Schley 2000).

Im sozialen Lernraum wird das Zusammenleben in der Klasse gestaltet. Es werden Regeln ausgehandelt und durchgesetzt, es werden Abstimmungen gewonnen und verloren und damit das Leben in unserer demokratischen Gesellschaft geübt.

Es geht im sozialen Lernraum darum, „die eigene Person zu überschreiten“, Menschen und Schicksale zu erkunden (von Hentig 1999, 117).

Im integrativen Unterricht ist der soziale Lernraum, neben allem anderen, auch der Raum, wo sich integrierte und nicht-integrierte Schülerinnen und Schüler begegnen: Migrationskinder begegnen Einheimischen, Kinder mit einer Behinderung begegnen Kinder ohne Behinderung, Kinder mit einer Hochbegabung begegnen Kinder mit normaler oder verminderter Begabung. Wird der soziale Lernraum bewusst gestaltet<sup>134</sup>, so können damit verschiedene Gewinne erzielt werden. Bezogen auf Kinder mit und ohne Behinderung formulieren bspw. Maikowski & Podlesch (1988, 275):

---

<sup>134</sup> Sie merken: Die Aussage ‚Letztlich ist Schule damit doch immer ein sozialer Lernraum!‘ lasse ich so nicht gelten. Man kann auch in einer Klasse sehr einsam sein.

*„Durch die Neuartigkeit der Anforderungen, die andere an sie stellen, kann die Kommunikationskompetenz der behinderten und nichtbehinderten Kinder erhöht werden (Feuser/Meyer, 1987, S.160f.). Auch das Kennenlernen von offensichtlichen Grenzen und Schwächen bei den behinderten Kindern kann bei den nichtbehinderten Kindern Bereitschaft und Fähigkeiten fördern, sich mit den eigenen Grenzen und Schwächen offener auseinanderzusetzen. Ergebnis kann u.a. ein angstfreieres Lernklima sein.“*

Vierlinger (1995) beobachtet bei älteren Kindern sogar so etwas wie ‚Beschützerinstinkt‘, der sich entwickelt.

Hinsichtlich der Gestaltung des sozialen Lernraums, und damit nehme ich nun wieder Bezug auf die Ergebnisse, wie sie in Kapitel 7 dargestellt wurden, legen die befragten Lehrpersonen grossen Wert auf *klare Umgangsformen*. Durch eine gewisse Formalisierung der Beziehungen entsteht Verlässlichkeit untereinander. Damit kann Konflikten vorgebeugt werden und allfällig trotzdem auftretende Konflikte werden fair ausgetragen.

Die Lehrpersonen fördern soziale Beziehungen im Bewusstsein, dass das emotionale Eingebundensein und die gegenseitige Anregung wichtige Pfeiler für ein *anregendes und lernfreundliches Klima* darstellen.

Die Erwartungen über die Wirkungen gehen in zwei Richtungen und die sozialen Lernräume werden auch so initiiert, dass diese beiden Wirkungen erzielt werden können: Einerseits sollen sich die Schülerinnen und Schüler durch das gemeinsame Arbeiten *als Vorbild dienen* und so vom Lernverhalten her voneinander profitieren. Auf der anderen Seite sollen Schülerinnen und Schüler auch lernen, sich in Gruppen Gehör zu verschaffen, für eigene Meinungen und Ideen einzustehen und sich bisweilen auch *durchzusetzen*.

Im sozialen Lernraum werden Partizipation und Gemeinschaft als Zielgrössen angestrebt.

### **Sachbezogener Lernraum**

Im sachbezogenen Lernraum basieren die Lernprozesse auf Beziehungen zu Dingen in unserer Umwelt. Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit Phänomenen auseinander, versuchen sie zu verstehen, stellen Vermutungen an, überprüfen, verwerfen, suchen nach neuen Erklärungen. Sie versuchen zu verstehen, wie die Welt ‚tickt‘.

Neben dem Verstehen ist in sachbezogenen Lernräumen aber auch Platz für das Staunen (vgl. Rumpf 1987). Dabei soll das Staunen nicht beschränkt werden, auf ein paar besondere, naturnahe oder musische Phänomene. Auch Sprache oder Mathematik bieten Möglichkeiten zum Staunen – allerdings muss man sich Zeit dafür nehmen. „Das Staunen und das Verstehen (...) brauchen ihre Zeit. Wo diese beiden nicht entstehen, ist der Mathematikunterricht sinnlos, ein verlorener Aufwand“ (von Hentig 1999, 184).

Schule geht sehr oft von zwei Zuständen aus: Es gibt diejenigen, die wissen oder können und es gibt diejenigen, die nicht-wissen und nicht-können (Graumann 2002). Damit drohen die Prozesse des Übergangs verloren zu gehen. Dewey (1964, 201) beschreibt diesen Übergang folgendermassen:

1. Befremdung, Verwirrung, Zweifel
2. eine versuchsweise Vorausberechnung, probeweise Deutung

3. eine sorgfältige Erkundung, Erforschung aller erreichbaren Umstände, die der Klärung des vorliegenden Problems dienen
4. eine versuchsweise Ausgestaltung der vorläufigen Annahme, durch die diese bestimmter wird, weil sie nun einer grösseren Zahl von Tatsachen Rechnung trägt
5. Entwicklung eines Planes für das eigene Handeln auf der Grundlage der so durchgearbeiteten Annahme und das Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen

Diese Phasen können als grundlegend für forschendes Denken betrachtet werden und müssen alle von den Lernenden bewältigt werden. Es macht entsprechend keinen Sinn, mit Schülerinnen und Schülern, die bspw. immer noch tief in der Phase der Befremdung, der Verwirrung und des Zweifels stecken, Lernen vermeintlich abzukürzen, indem man ihnen eine fertige Handlungsanweisung vermittelt. Diese wäre auf Sand gebaut. Dabei gelten diese Phasen nicht nur für den entdeckenden Unterricht, wie es vielleicht scheinen mag. Auch Instruktionen müssen die Schülerinnen und Schüler auf diesen Weg mitnehmen. Fragend-entwickelnder Unterricht der ausschliesslich auf die richtige, gute Lösung fixiert ist, läuft Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler an ihren eigenen Vorbehalten, Zweifeln und unverarbeiteten Vorannahmen scheitern. Wie es anders gehen könnte, zeigt uns ein Blick in japanische Schulzimmer: „Während in deutschen Stunden das erarbeitende Lernen überwiegend fragend-entwickelnd durch den Lehrer angeleitet und zur Musterlösung hingeführt wird, wird im japanischen Unterricht die Aktivität der Lernenden durch dazwischen geschobene Arbeitsaufgaben herausgefordert. Das führt auch zu Fehllösungen, aus denen Irrwege erkennbar sind“ (Apel 2000, 151). ‚Fehler‘ schwelen also nicht in den Schülerinnen und Schülern weiter und sabotieren die fein säuberlich aufgebaute ‚Richtiglösung‘ immer genau dann, wenn es darauf an kommt, sondern werden an die Oberfläche gebracht und dort verarbeitet.

Für den integrativen Unterricht gilt das Konzept des *zielerreichenden Lernens* als das vielversprechendste (Riedel 1996). Es geht davon aus, dass Lernerfolg, und damit auch der Schulerfolg, primär abhängig ist von den Lernvoraussetzungen<sup>135</sup>. „Fehlen diese Voraussetzungen, die der Lernende bei Fortschreiten des Lernens selbst in den Lernprozess einbringen müsste, so werden sich für ihn in zunehmendem Mass Schwierigkeiten ergeben“ (Eigler & Straka 1978). Damit summieren sich Defizite zunehmend und führen zu Misserfolg im entsprechenden Lernbereich. Es grenzt an Verantwortungslosigkeit, wenn Lehrpersonen im Rahmen von Prüfungen feststellen, dass die Ziele (zumindest der Grundlagen) nicht erreicht wurden, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ungenügend waren, und sie trotzdem im Stoff weiter voranschreiten. Lernen in sachbezogenen Lernräumen kann nur erfolgreich sein, wenn die erforderlichen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse in ausreichender Qualität vorhanden sind.

Das bedeutet, und damit stelle ich wiederum Bezüge her zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, dass sich das Lehren in sachbezogenen Lernräumen sehr konsequent *an den Potentialen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren* hat. Die Frage: Was ist als nächstes möglich zu lernen?, ist ganz zentral in diesem Zusammenhang.

---

<sup>135</sup> Damit rückt das *zielerreichende Lernen* einen Aspekt ins Zentrum, der von der aktuellen neurowissenschaftlichen und lernpsychologischen Forschung voll und ganz unterstützt wird (vgl. Kap. 4).

Und da Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich in ihren Lern- und Verhaltensmöglichkeiten sind, bedingt dies, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass *individuelle Lernwege* möglich sind. Der Begriff Individualisierung charakterisiert den sachbezogenen Lernraum sehr genau.

Das bedeutet für die Lehrperson auch, dass sie *verschiedene Lernanregungen anbietet*. Kinder und Jugendliche sind unterschiedlich und finden entsprechend den Zugang zu einem bestimmten Lernstoff nicht alle auf dem gleichen Weg.

Dabei achten die befragten Lehrpersonen aber auch darauf, dass die Einsicht, neue Lernprozesse nur auf bereits geleistet aufzubauen, nicht zu einer defensiven, genügsamen Haltung führt. Die *Schülerinnen und Schüler sollen herausgefordert werden*. Sie sollen zu Höchstleistungen angespornt werden. Sie sollen Probleme lösen, die sie sich zu Beginn eines Lernprozesses (fast) nicht zugetraut haben.

Im sachbezogenen Lernraum wird Wissen generiert. Dieses *Wissen gilt es zu dokumentieren* und zumindest bestimmte Teile dieser Erkenntnisse müssen so *vertieft und geübt werden*, dass sie frei<sup>136</sup> verfügbar sind.

Bezogen auf das Konzept des *zielerreichenden Lernens* sehe ich zwei zentrale Bezüge zu den Prinzipien der Lehrpersonen. Sie erkennen, dass es nötig ist, *Leistungen zu evaluieren und Arbeiten zu beurteilen*. Diese Informationen geben Auskunft darüber, welche Lernprozesse einen (Zwischen-) Stand erreicht haben, der es zulässt, die Schülerinnen und Schüler mit weiterführenden Problemstellungen zu konfrontieren.

Entsprechend bedeutet das auch, dass konstruktiv mit Fehlern umgegangen wird. Fehler werden nicht ignoriert, sondern geben Auskunft darüber, welche Lücken noch geschlossen werden müssen.

Im sachbezogenen Lernraum geht es darum, das eigene Weltverständnis kontinuierlich zu erweitern.

### **Reflexiver Lernraum**

Nach den Beziehungen zu anderen Menschen im sozialen Lernraum, den Beziehungen zu Phänomenen und Dingen in unserer Umwelt im sachbezogenen Lernraum geht es im reflexiven Lernraum um die Beziehung zu sich selbst. Hier werden das eigene Verhalten und die eigenen Einstellungen bewusst gemacht und kritisch eingeschätzt. Hier wird geforscht, wer man selbst ist, was man mag und was nicht, wie man auf andere wirkt und wie man gerne wirken möchte. Es wird festgestellt, wo die eigenen Stärken sind und welche Schwächen zu einem gehören. Und hier werden Strategien ausgedacht, um sich selbst, sein Verhalten zu steuern und zu verändern.

Der reflexive Lernraum ist damit der Raum des Philosophierens im Sinn von Schmitz (1997, 13): Ein „Sich-besinnen des Menschen auf sein Sich-finden in seiner Umgebung.“ Der reflexive Lernraum schafft Raum und Anlass für Selbstwahrnehmung und –beurteilung, zwei grundlegende Fähigkeiten für Unterricht: „Die Fähigkeit, Menschen und Aufgaben bejahend zu begegnen, ist abhängig von der Fähigkeit, sich selber wahrnehmen und akzeptieren zu können“ (Achermann 1992, 241). Dadurch wird die Fähigkeit mitbestimmt, selbständig agieren zu können.

Der reflexive Lernraum ist verbunden mit dem sozialen Lernraum: Die Reaktionen und Rückmeldungen anderer werden nur insofern wirkungsvoll, wie sie vom einzelnen Individuum aufgenommen und verarbeitet werden.

---

<sup>136</sup> D.h.: ohne dass sie nachgeschlagen werden müssen.

Der reflexive Lernraum ist aber auch mit dem sachbezogenen verbunden. In der Sache sein, zu handeln, Lösungen zu entwickeln und diese (Sach-) Aspekte zu sichern ist das Eine. Darüber hinaus gilt es aber noch einen weiteren Lerngewinn zu erzielen: Durch metakognitives Denken werden die einzelnen, persönlichen Denkprozesse genau ins Visier genommen, beurteilt und die entsprechenden Lehren daraus gezogen.

Den befragten Lehrpersonen ist es denn auch wichtig, *das metakognitive Bewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern*. Da werden Arbeitstechniken und Strategien entwickelt, von denen erwartet wird, dass sie auf neue Lernsituationen angepasst und verwendet werden können.

Mit dem zunehmenden Bewusstsein der eigenen Person wird auch die Grundlage für die *Übernahme von mehr Selbstverantwortung* geschaffen. Schülerinnen und Schülern, die bereit sind, Verantwortung für das eigene Lernen, aber auch für den Unterricht und das Funktionieren der Klasse zu übernehmen, *arbeiten selbständiger* und das ist eine wichtige Voraussetzung für Flexibilität und Individualisierung.

Im reflexiven Lernraum wird Autonomie entwickelt.

Damit ist auf der Grundlage der referierten theoretischen Grundlagen und ganz besonders der empirischen Untersuchung von integrativem Unterricht ein Modell skizziert, das in der Lage ist, über die Möglichkeit der strukturierten Beschreibung hinaus Impulse für integrativen Unterricht zu geben.

## 9. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden aus den dargestellten Ergebnissen Schlussfolgerungen in drei Richtungen abgeleitet: Professionalität, Aus-/Weiterbildung und Forschung.

Die Schlussfolgerungen entstehen durch das Überblicken der gesammelten Ergebnisse unter der zentralen Fragestellung: Welche allgemeinen Aussagen lassen sich bezogen auf qualitativ hochstehenden integrativen Unterricht machen unter dem Fokus des kompetenten Lehrerhandelns, den Aufgaben für die Aus-/Weiterbildung und der Forschung in diesem Bereich?

Ziel der Schlussfolgerungen ist es, die Quintessenz dieser Forschungsarbeit darzustellen und damit den genannten drei Bereichen Impulse für die Weiterentwicklung zu geben.

Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Diskussion der gesamten Forschungsarbeit im Sinn einer Selbstbeurteilung und einer Reflexion des gesamten Forschungsprozesses.

### 9.1 Schlussfolgerungen

Im Sinn einer Bilanz werden nun bezogen auf die Bereiche *Professionalität*, *Aus-/Weiterbildung* und *Forschung* Schlussfolgerungen gezogen.

Unter der Überschrift *Professionalität* werde ich Thesen formulieren und kommentieren, die meines Erachtens wichtige Bestandteile der Lehrerkompetenz sind, um hochstehenden integrativen Unterricht gestalten zu können.

Unter *Aus-/Weiterbildung* werde ich zentrale Bereiche nennen, denen in der Ausbildung von neuen Lehrkräften, bzw. in der Weiterbildung von Lehrkräften, die bereits im Schuldienst aktiv sind, besonderes Gewicht zukommen müsste, um sie mit dem besonderen Rüstzeug für die Gestaltung von integrativem Unterricht auszustatten.

Die Überschrift *Forschung* steht für Thesen, die für die Begründung weiterer Forschungsarbeiten im Themenbereich Didaktik des integrativen Unterrichts.

Ich werde mich bei jedem dieser drei Bereiche auf fünf Thesen beschränken. Auf der einen Seite denke ich, dass fünf Thesen gerade hinsichtlich der Implementierung in Alltag und Ausbildung eine geeignete Anzahl ist. Es können einige relevante Punkte aufgezeigt werden, ohne sich in einer uferlos anmutenden Vielfalt zu verlieren.

Auf der anderen Seite zwingt diese Beschränkung auch mich dazu, meine ‚Botschaften‘ zu verdichten und Schwerpunkte zu bilden und das, so meine ich, ist eine ganz wichtige Funktion von Forschung.

#### 9.1.1 Professionalität

Die *Professionalität* der Lehrpersonen wurde in den vergangenen Jahren zu einem ganz zentralen erziehungswissenschaftlichen Thema mit ganz direkten Auswirkungen auf die

Bildungspolitik (vgl. Bauer 1996; Bauer 1998; Combe & Helsper 1997; Dewe 1992; Döring 1992; Terhart 1998).

Es gibt verschiedene Ansätze, um professionelles Handeln zu strukturieren (vgl. ebd.). Bezogen auf Unterricht allgemein und auf integrativen Unterricht, wie er in der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, scheint ein auf pädagogische Arbeitsaufgaben bezogener Ansatz die besten Möglichkeiten zu bieten (vgl. Bauer 1996).

Durch Professionalisierung soll der Beruf der Lehrerin, des Lehrers bezüglich Arbeitsaufgaben klar strukturiert werden. Zu diesen Arbeitsaufgaben sollen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, die sich von anderen in der Qualität der Ergebnisse unterscheiden lassen, was bedeutet, dass die Handlungsalternativen theoretisch fundiert und praktisch reflektiert sein müssen<sup>137</sup>.

Charakteristisch für professionelles Unterrichtshandeln von Lehrpersonen ist es, wenn in einer konkreten Situation die relevanten Kontextmerkmale wahrgenommen und richtig interpretiert werden, die Lehrperson auf dieser Basis die bestmögliche Handlungsvariante erkennt und selbst über das nötige Wissen, die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, diese Handlung innert nützlicher Frist im Unterricht umzusetzen. Daraus, dass die Lehrperson Einschätzungen vornehmen muss und gleichzeitig ihre Handlungsmöglichkeiten vom eigenen Wissen und Können abhängig ist, resultiert eine hohe persönliche Verantwortung für die Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich (Bauer 1998).

Die Forschungsrichtung, die diese Ausrichtung am besten repräsentiert, ist der ‚Expertenansatz‘ (Bromme 1997). Hier werden Lehrpersonen untersucht, die besonders erfolgreich sind in ihrem Handeln. Diese Experten werden hinsichtlich ihres charakteristischen Wissens und Handelns beschrieben.

Was macht nun aber die Professionalität von Lehrpersonen ganz zentral aus? In der Literatur (vgl. Bauer 1996; Bauer 1998; Combe & Helsper 1997; Dewe 1992; Döring 1992; Graumann 2002; Terhart 1998) erkenne ich vier, für die vorliegende Arbeit ganz relevante Aspekte. Professionelle Lehrpersonen verfügen über:

1. ein umfassendes Wissen über die Einflussfaktoren von Lernprozessen
2. ein hohes persönliches Verantwortungsbewusstsein für ihr Handeln und die Folgen ihres Handelns
3. eine enge Anbindung dieses Handelns an wissenschaftliche Erkenntnisse
4. ein breites Handlungsrepertoire, auf das sie rasch zugreifen können und das ihr Handeln flüssig und gekonnt steuert

Damit verfügen diese Lehrpersonen über ein fundiertes inneres Unterrichtskonzept, das ihnen im Unterricht verschiedenste Handlungsalternativen für die Gestaltung von konkreten Situationen eröffnet. Gerade in Zeiten, in denen sich Unterricht ganz stark verändern muss, wie das bspw. bei der Einführung von Integration der Fall ist, ist es von Vorteil, ein klares inneres Konzept zu haben, das dann sehr bewusst und reflektiert an die neuen Verhältnisse adaptiert werden kann. Denn hier gilt, was Graumann (2002, 174) für den Unterricht allgemein festgestellt hat, ganz besonders:

---

<sup>137</sup> Zur Qualitätsdiskussion im Schulbereich vgl. Gonon, Hügli & Landwehr (1998) und Posch & Altrichter (1997).

*„Unterricht unterliegt (...) der Gefahr konzeptionslos zu sein. Allen verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen ist es bewusst, dass die alte Pauk- und Buchschule ausgedient hat. Die Auswirkungen der neuen Medien auf das schulische Lernen in der Zukunft, d.h. der ausserschulisch zu beschaffenden Informationsflut, sind noch nicht erforscht. Zudem wissen wir noch zu wenig darüber, welche Unterrichtskonzeptionen tatsächlich erfolgreich sind. Die Irritationen und Unsicherheiten können dazu führen, dass ‚ein bisschen‘ traditionell unterrichtet wird und ‚ein bisschen‘ offen. Die Unsicherheiten werden damit an die SchülerInnen und Eltern weitergegeben. Es erfordert von den Lehrenden heute mehr denn je eine in sich schlüssige Unterrichtskonzeption für sich selbst zu entwickeln und sie auch nach aussen plausibel vertreten zu können. Die Lehrenden sind sich im didaktischen Bereich in einem Masse selbst überlassen wie bisher noch nie.“*

Auf diesem Hintergrund stelle ich nachfolgend fünf Thesen vor, die als Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen meiner Forschungsarbeit abgeleitet werden können.

**1. These: Das Gestalten von hochstehendem integrativem Unterricht bedingt, dass die, durch die gewollte Heterogenität sehr ausgeprägten, antinomischen Verhältnisse so gestaltet werden können, dass ein flüssiger und in sich stimmiger Unterricht entsteht.**

In meiner Arbeit finden sich verschiedene Hinweise auf antinomische Verhältnisse, die zu gestalten sind: Erwartungen an die Lehrpersonen, die sich, absolut betrachtet, gegenseitig ausschliessen. Für die Lehrpersonen gilt es, ein Gleichgewicht zu finden zwischen solchen Polen<sup>138</sup>.

An sich müssen diese Gleichgewichte immer wieder neu gesucht werden. Und trotzdem darf der Unterricht dadurch nicht zu dynamisch werden: Verlässlichkeit und Kontinuität sorgen dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler leicht orientieren und sich so auf ihre Arbeit konzentrieren können.

Für die Lehrpersonen bedeutet das, dass sie über eine relativ klare Wertehierarchie verfügen müssen. Sie müssen wissen, welches Verhalten der Schülerinnen und Schüler für sie tolerierbar ist und welches nicht mehr. Sie müssen wissen, welche Regeln in ihrem Unterricht gelten sollen, diese klar und transparent machen und wissen, wie sie diese auch durchsetzen können.

Für die Ausbildung einer solchen Wertehierarchie es wichtig, dass die Lehrperson ihr eigenes Tun und die eigenen Erfahrungen immer wieder kritisch reflektiert und daraus allgemein gültige Erkenntnisse zu gewinnen versucht.

Um in Situationen rasch entscheiden zu können, ob ein bestimmtes Verhalten toleriert wird oder nicht, muss eine Lehrperson sehr viele Situationen selbst erlebt haben. Hier spielt die, auch für die Ausbildung oft eingeforderte, Unterrichtspraxis eine wichtige Rolle. So entwickeln sich nach und nach eigentliche Handlungsprogramme, die von der Lehrperson in schwierigen Situationen abgerufen werden können.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass professionelle Lehrpersonen über eine gewisse Unabhängigkeit verfügen müssen, nur so lässt sich eine persönlich stimmige Wertehierarchie aufbauen. Speck (1996, 114) betont hier die Selbstbezüglichkeit:

---

<sup>138</sup> So erwarten die Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen bspw., dass sie alle gleich (gerecht) und sachlich behandeln. Ebenfalls sollen die Lehrpersonen aber auch individuell und persönlich auf die Schülerinnen und Schüler, ihre Möglichkeiten und ihre Lebenssituationen eingehen. Oder sie erwarten, dass im Unterricht Gleichberechtigung herrscht und dass Entscheide demokratisch ausgehandelt werden, auf der anderen Seite erwarten sie von einer Lehrperson auch Autorität und Durchsetzungsfähigkeit (Ulich 1996).

„Selbstbezüglichkeit bedeutet, sich selbst auf ein bestimmtes Wertsystem zu beziehen, es nicht einfach übergestülpt zu bekommen, oder es lediglich zu applizieren. Eine wirkliche Bindung an Werte gibt es nur über Selbstbezüglichkeit.“

Im integrativen Unterricht ergeben sich aus dem hohen Grad an Unterschiedlichkeit bei den Schülerinnen und Schülern sehr komplexe Situationen. Die Abweichung zwischen einem (impliziten oder expliziten) gesellschaftlichen Soll und den Möglichkeiten einer bestimmten integrierten Schülerin, bzw. eines integrierten Schülers sind in der Regel grösser als im nicht-integrativen Unterricht und es gilt beidem irgendwie gerecht zu werden. Damit sind wir bei einer zweiten These, die professionelles Verhalten bestimmt.

## **2. These: Lehrpersonen gestalten hochstehenden integrativen Unterricht mit einer hohen Verantwortung gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und gegenüber den individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anderseits.**

Auch integrativer Unterricht ist Unterricht und hat damit einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, nämlich die Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in Gesellschaft und Wirtschaft vorzubereiten. Besonders mit Blick auf Kinder mit Behinderungen ist dieser Auftrag eine besondere Herausforderung. Die Diskrepanz zwischen sozio-kulturellen Anforderungen und den individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten kann sehr gross sein.

Positionen, die eine Seite ignorieren und bspw. lediglich die Ziele des Lehrplans als Auftrag für den Unterricht annehmen, bzw. andere, die den Lehrplan ignorieren und sich ausschliesslich am Kind orientieren, die ignorieren entweder die Bildungs- oder die Selektionsfunktion der Schule.

Professionelle Lehrpersonen entwickeln Lösungen, die beide Seiten integrieren. Sie streben eine möglichst hohe Passung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und den Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen an.

Bedingung, um das leisten zu können, ist eine hohe diagnostische Kompetenz. Die gesellschaftlichen Anforderungen müssen individuumsbezogen analysiert werden können, d.h., es müssen die (Teil-) Kompetenzen eruiert werden, die einerseits für das Leben in der Gesellschaft wichtig sind und gleichzeitig auch von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden können.

Für die Lehrpersonen lassen sich die folgenden Anforderungen ableiten. Sie müssen:

1. über eine hohe Sensibilität für die Stärken, oder eben die Möglichkeiten, der Schülerinnen und Schüler verfügen<sup>139</sup>
2. über ein breites Repertoire an Methoden, bzw. über grosse didaktische Phantasie verfügen, um Lernstoff auf verschiedenste Arten anbieten zu können
3. viel wissen über individuelle Unterstützungsmöglichkeiten für nachhaltiges Lernen
4. eine klare Vorstellung darüber entwickeln, wie die Selektions- und die Bildungsfunktion im Unterricht zu verbinden ist

---

<sup>139</sup> „An einer Schule, die bisher keine Erfahrungen mit der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern hat, sind die Befürchtungen und Ängste der Lehrerinnen und Lehrer vielfältig: Zumeist steht im Vordergrund aller Wahrnehmungen, was das Kind nicht kann“ (Schöler 1993, 73).

Ausgestattet mit diesen Kompetenzen ist es ihnen im Unterricht möglich, sicher, zielstrebig und individuell angepasst zu reagieren.

**3. These: Schwierigkeiten, die die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler behindern, werden von den Lehrpersonen im hochstehenden integrativen Unterricht als Herausforderung angenommen, diese zu überwinden und sich trotz Widrigkeiten bei jeder Schülerin und jedem Schüler an einem höchstmöglichen Maximum zu orientieren.**

Integrativen Unterricht zu gestalten ist kein Spaziergang. Die Schwierigkeiten sind zahlreich. Auf der Ebene der Institution, bspw. mit Stundenplänen, die einem das Individualisieren schwer machen, in der Klasse, bspw. durch Rivalitäten zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch auf der Beziehungsebene zwischen der Lehrperson und einzelnen Schülerinnen und Schüler können zahlreiche Schwierigkeiten auftreten.

Es gibt unzählige Gründe, Integration für gescheitert zu erklären. Oft wird damit argumentiert, dass eine Sonderklasse bessere Förderbedingungen aufweisen würde, bzw. dass die Schulbehörden nicht bereit seien, Rahmenbedingungen für Integration bereitzustellen, die mit solchen in einer Sonderklasse vergleichbar seien.

Oder es wird darauf verwiesen, dass die Integration zu einem allgemeinen Leistungsabfall in der Klasse führe und die Integration somit auf Kosten der Regelklassenschülerinnen und -schüler gehe.

Oder eine dritte Möglichkeit ist die Aussage der Lehrperson, dass sie sich für diesen Beruf entschieden habe, weil sie mit Kindern oder Jugendlichen etwas erreichen wolle und sie somit ihr eigenes Selbstverständnis sehr stark über die Leistungen der guten Schülerinnen und Schüler definieren würde, bzw. die schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schüler Lehrkräften überlassen wolle, die sich bewusst für solche Schülerinnen und Schüler entschieden hätten. Bestimmt gäbe es noch mehr Argumente gegen die Integration.

Natürlich dürfen sich auch professionellen Lehrkräfte kritisch mit Integration auseinandersetzen. Von ihnen wird aber erwartet, dass ihre Meinungen auf der Grundlage einer seriösen Prüfung der Fakten basieren und dass klar getrennt wird zwischen eigenen Interessen und einem breit diskutierten und anerkannten Berufsverständnis.

Gerade was den Unterricht anbelangt, verfügen professionelle Lehrpersonen über eine klare Einstellung zu Gunsten der Schülerinnen und Schüler. Verantwortungsvoll gestalten sie den bestmöglichen Unterricht, der unter den gegebenen Umständen überhaupt möglich ist. Sie wollen mit allen der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler das maximal Mögliche erreichen, im vollen Bewusstsein, dass das nicht für alle Kinder und Jugendliche das Gleiche oder gleich viel sein kann. Letztlich wird es immer so sein, dass gewisse Schülerinnen und Schüler nicht die gleichen Ziele erreichen (können), wie andere.

Die Grundhaltung professioneller Lehrpersonen lässt sich am besten mit dem Ausdruck ‚engagierte Gelassenheit‘ umschreiben: Engagement, als sei mit allen Schülerinnen und Schülern alles möglich und Gelassenheit aus dem Bewusstsein heraus, dass nie alles möglich sein wird.

**4. These: Hochstehender integrativer Unterricht wird in Zusammenarbeit zwischen Regelklassenlehrperson und Schulischer Heilpädagogin, bzw. Heilpädagogen**

**vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Diese Zusammenarbeit wird genutzt für Entlastung in der Verantwortung und in der Arbeitsbelastung, aber auch für eine kollegiale Qualitätssicherung.**

Die Unterstützung der Regellehrperson durch eine Fachperson mit heilpädagogischer Zusatzausbildung ist ein wichtiges Merkmal von Integration. Damit wird die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung nicht nur mit zusätzlichen Kompetenz angereichert, sondern es wird auch die Möglichkeit für eine Entlastung bei der zusätzlichen Verantwortung und den zusätzlich erforderlichen Arbeitsleistungen geboten. Chancen des Zwei-Lehrer-Systems können sein: mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, es können schneller und mit kleinerem Aufwand ‚massgeschneiderte‘ Unterrichtsmaterialien bereitgestellt werden, Beobachtungen können mehrperspektivisch erfolgen und gemeinsam ausgewertet werden, es kann eine fundierte und differenzierte verbale Beurteilung erfolgen (vgl. Schöler, 1993). Diese Effekte treten aber nicht von selbst ein, sondern müssen von den Lehrpersonen genutzt werden.

Professionelle Lehrpersonen gestalten die Zusammenarbeit so, dass sie ihre Entlastungswirkung entfalten kann. Dafür müssen sie Verantwortungsbereiche ganz bewusst abgeben, denn das Gelingen von Zusammenarbeit hängt ganz zentral vom Gefühl der Beteiligten ab, wirklich gebraucht zu werden.

Für die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heisst das, dass sie fall- und situationsbezogen ihr Fachwissen an die Regellehrpersonen weitergeben und sie so in Stand versetzen, über Belange der integrierten Kinder und Jugendlichen kompetent zu diskutieren und entscheiden zu können.

Für die Regellehrpersonen bedeutet das, dass sie die Schulische Heilpädagogin, bzw. den Schulischen Heilpädagogen am eigenen Unterricht (inklusive Vor- und Nachbereitung) teilhaben lassen und sie die entsprechende Einflussnahme zulassen und aufnehmen. Dazu gehört, dass sie die Vor- und Nachbereitungsarbeiten entsprechend den institutionell gegebenen Rahmenbedingungen aufteilen. Köbberling & Schley (2000, 186) erkennen denn auch „in einer verbesserten Einbeziehung von Fachlehrkräften in die Arbeitsweise der Kernteams“ eine zentrale Entwicklungsperspektive für integrativen Unterricht. Als konkreter Ansatz dafür wird schulinterne Fortbildung mit Schwerpunkt gemeinsamer Unterrichtsplanung gesehen (a.a.O.).

Damit die Zusammenarbeit gelingen kann, ist es wichtig, dass Regellehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über ein gemeinsames Fachvokabular verfügen, um sich über Situationen und Ideen differenziert und präzise auszutauschen.

Mit der gemeinsamen Verantwortung und dem Teilhaben am Unterricht ist die Möglichkeit für eine kollegiale Qualitätssicherung gegeben<sup>140</sup>. Gemeinsam und/oder gegenseitig wird Unterricht evaluiert und weiterentwickelt und es geht darum, „ein Abrutschen in ungute Alltagsroutinen zu vermeiden. Qualitätssicherung muss dann darauf zielen, entlastende professionelle Routinebildung in Balance zu halten zu engagierter kindzentrierter Intensität und Flexibilität“ (ebd., 210).

---

<sup>140</sup> „Qualitätsüberprüfung im Interesse der SchülerInnen findet vermutlich nirgends so intensiv statt wie im multiprofessionellen Team der Integrationsklasse“ (Köbberling & Schley 2000, 196).

**5. These: Hochstehender integrativer Unterricht entscheidet sich immer wieder neu im Gestalten von an sich einmaligen Situationen. Lehrpersonen gewinnen durch Reflexion und Evaluation relevante Daten und können diese als situationsübergreifende Informationen für die Gestaltung und Entwicklung von Unterricht fruchtbar machen.**

Unterricht ist an sich etwas Flüchtliges: Kaum erlebt, ist die entsprechende Situation schon verschwunden und wird genau so nie mehr auftreten.

Es ist ein besonderes Merkmal professioneller Lehrkräfte, dass sie fähig sind, aus Einzelsituationen Informationen zu gewinnen, die über die Situation hinaus Gültigkeit haben und damit auf die künftige Unterrichtsgestaltung transferiert werden können.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrpersonen über eine hohe Reflexionsfähigkeit verfügen. Sie haben auf Grund einer hohen Bewusstheit in der Planung und Durchführung von Unterricht eine klare Vorstellung über den Unterrichtsverlauf und die entsprechenden Signale, die sie erwarten. So sind sie sensibilisiert für Abweichendes und Irritierendes und erkennen auch, wo sie ihre eigene kognitive Struktur zum Unterricht anpassen oder erweitern müssen. „Ergebnisse pädagogischer Prozesse bedürfen einer permanenten Reflexion, da sie durch eine zirkuläre (komplexe) Kausalität bestimmter Bedingungsfaktoren bestimmt sind und deshalb aus verschiedener Sicht und bei der konstitutiven Veränderbarkeit von kausalen Bedingungen stets auch anders erscheinen können und anders zu bewerten sind“ (Speck 1996).

Um Erkenntnisse dieser Art systematisch gewinnen zu können, und das ist gerade in Teamteachingsituationen, wie sie im integrativen Unterricht häufig anzutreffen sind, zentral, verfügen professionelle Lehrpersonen über ein Konzept zur Qualitätssicherung (Lill 1996). Die Informationsgewinnung und –aufbereitung geschieht bewusst und koordiniert, d.h., die Schulische Heilpädagogin/der Schulische Heilpädagoge und die Regelklassenlehrperson reflektieren den gemeinsamen Unterricht entlang von gezielt ausgewählten Fragen.

Für Graumann (2002) soll Qualitätssicherung dabei zwei Funktionen erfüllen. Einerseits geht es darum, Wissen zu generieren, dass immer dann hilfreich ist, wenn unmittelbare Erfahrungen und Erlebnisse nicht ausreichen, um ein Ziel zu erreichen. Andererseits sollen Schulen damit aber auch aufzeigen und transparent machen, was sie leisten und damit eine Antwort geben auf den „bildungspolitischen Aufschrei nach besserer Schulbildung“ (ebd., 208).

### **9.1.2 Aus-/Weiterbildung**

Durch die Beschreibung von professionellem Verhalten im integrativen Unterricht ist gewissermassen das Ziel bestimmt, auf das die Aus- und Weiterbildung<sup>141</sup> hin arbeiten muss. Die Thesen, ich beschränke mich wiederum auf fünf Hauptthesen, beschreiben die zentralen Aspekte einer Aus- und Weiterbildung, die Lehrpersonen auf integrativen Unterricht vorbereitet, bzw. in ihrer Tätigkeit unterstützt.

---

<sup>141</sup> Im Sinn eines lebenslangen Lernens wird hier nicht unterschieden zwischen Ausbildung auf der einen und Weiterbildung auf der anderen Seite. Beides sind Lehr-Lernangebote, wenn auch in unterschiedlichen Phasen der Berufsbiographie.

**1. These: Die Aus- und Weiterbildung entwickelt bei den Lehrpersonen diagnostische Kompetenz. Diese ist sowohl auf die Inhalte, wie auch auf die Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bezogen und ermöglicht es ihnen, eine optimale Passung zwischen Stoff und Schülerin, bzw. Schüler zu gestalten und diese Lernprozesse differenziert zu beurteilen.**

Für die diagnostische Kompetenz zentral ist es, *Möglichkeiten* zu erkennen. Kompetente Lehrpersonen sehen, welche *Lernmöglichkeiten* ein bestimmter Inhalt bietet, sie erkennen, was für bestimmte Schülerinnen und Schüler zu leisten *möglich* ist, sie erahnen, was *mögliche* Reaktionen auf bestimmte Lernanregungen sein könnten etc.

Die Aus- und Weiterbildung muss eine gewisse Breite von Möglichkeiten aufzeigen und dazu auch Kriterien vermitteln, die es den Lehrenden erlauben, wahrscheinliche von weniger wahrscheinlichen oder geeignete von weniger geeigneten Möglichkeiten zu unterscheiden.

Insbesondere bezogen auf die Passung, einer ganz entscheidenden Grösse im integrativen Unterricht, kommt der diagnostischen Kompetenz eine wichtige Bedeutung zu. Hier gilt es, so etwas wie den ‚Schnittbereich‘ zwischen den Möglichkeiten der Sache und den individuellen Möglichkeiten zu bestimmen und für den Unterricht zu nutzen.

Die diagnostische Kompetenz ist auch zentral für die Beurteilung von Lernleistungen: Je besser eine Lehrperson Lernprozesse zu analysieren vermag, desto differenzierter kann sie den einzelnen Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung und Tipps für das Lernen geben.

**2. Thesen: Lehrpersonen sind Fachleute für Lernen und Lehren. Für den integrativen Unterricht werden Lehrpersonen für das Lernen von Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkten Lern- und Verhaltensmöglichkeiten und das Lehren in sehr heterogenen Klassen ausgebildet.**

Lehrpersonen sind Expertinnen und Experten für Lernen und Lehren (vgl. Bucher 2003). Für das Gestalten von integrativem Unterricht bedeutet das, dass den Lehrpersonen ein breites Wissen und Handlungskompetenzen für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten vermittelt wird. Insbesondere der Umgang mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht muss ein zentraler Aspekt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sein.

Neben dem entsprechenden Theoriewissen muss der Implementierung dieses Wissens in die Praxis grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Umgang mit Theorien, auf deren Ebene ja Konkurrenz herrscht, muss sorgfältig eingeübt werden, damit auf der Ebene der Praxis fundiertes<sup>142</sup> Handeln entsteht (Patry 1999).

Um als Fachpersonen für Lehren und Lernen aktuell zu bleiben, ist es wichtig, dass die Aus- und Weiterbildung einen engen Bezug zur Forschung aufweist und als Institution eine Scharnierfunktion zwischen der didaktischen Forschung und der Unterrichtspraxis übernimmt (ebd.).

Für die Ausbildungsinstitutionen bedeutet das, dass sie den Auszubildenden ein vertieftes lernpsychologisches und didaktisches Wissen vermitteln müssen, das sich nicht nur am normalen, üblichen Lernprozess orientiert, sondern das auch Eigenarten und Einschränkungen thematisiert.

---

<sup>142</sup> *Fundiertes Handeln* zeichnet sich dadurch aus, dass es auf koexistierenden oder komplementären Theorien basiert, also *theoriegeleitet* ist.

Sie müssen einen engen Bezug zur einschlägigen Forschung pflegen und zwar nicht nur als Konsumenten der Ergebnisse, sondern sie müssen auch die Möglichkeit haben, wichtige Fragen und Anliegen in die Forschung einfließen zu lassen.

**3. These: Lehrpersonen erhalten in der Ausbildung ein grosses Repertoire an individuellen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten und können dieses in der Weiterbildung kontinuierlich ausbauen und verfeinern.**

Integrativer Unterricht zeichnet sich aus durch eine Didaktik, die die Lernprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler fokussiert und mit ausgewählten Unterstützungsmöglichkeiten ein Fördersystem aufbaut, das erfolgreiche Lernprozesse für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht.

Die Lehrpersonen lernen in der Aus- und Weiterbildung Förder- und Unterstützungsmaterialien kennen und lernen, diese hinsichtlich ihrer Wirkung und der Anwendungsbereiche einzuschätzen. Sie lernen, selbst Fördermaterialien herzustellen, die geeignet sind, individuelle Lernprozesse zu unterstützen.

**4. These: Lehrpersonen gestalten integrativen Unterricht in Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen. Die Grundlagen dieser Zusammenarbeit werden in der Aus- und Weiterbildung auf- und ausgebaut. Es wird eine berufsgruppenübergreifende Fachsprache entwickelt, die ein differenziertes Beschreiben von Phänomenen im Zusammenhang mit integrativem Unterricht ermöglicht.**

Ein Berufsverständnis, das den Anspruch nach Zusammenarbeit ernst nimmt und gewillt ist, einen möglichst hohen Nutzen für den Unterricht aus der Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen zu gewinnen, stellt verschiedene Anforderungen an die Lehrpersonen. Für Rosenberg (2001a, 33) gehören zu den zentralen Kompetenzen, über die eine Lehrperson verfügen muss, Kompetenzen in Kommunikation, Projektmanagement und Prozessgestaltung. Sie fordert, dass diese Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung stärker zu gewichten seien und dass die Ausbildungsformen, im Sinn von Vorbildwirkung, so angepasst werden, „dass diese Prozesskompetenzen von Studierenden auf der Basis von Lernerfahrungen angeeignet werden können“.

Die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sind ganz entscheidend für die Umsetzung der Forderung nach einer gemeinsamen, differenzierten Fachsprache. Eine solche kann nur durch eine sorgfältige Koordination zwischen den Ausbildungsgängen der verschiedenen Fachpersonen erreicht werden. Diesbezüglich sehr förderlich sind auch gemeinsame Weiterbildungen von Regellehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen, bzw. Heilpädagogen und allenfalls weiterer Fachpersonen (Therapeutinnen und Therapeuten, Schulpsychologinnen und -psychologen etc.).

**5. These: Es gehört zum integrativen Unterricht, dass er sich immer wieder verändernden Bedingungen anpassen muss. Die Lehrpersonen werden mit den entsprechenden Instrumenten für die eigene Unterrichtsentwicklung ausgestattet.**

Gesellschaft, Zusammenleben, aber auch Schule und Unterricht sind einem ständigen Wandel unterworfen. Die Lehrperson kann sich diesem Wandel nicht verschliessen. Sie ist „einerseits (...) Fachperson für die Gestaltung langsamer, nachhaltiger Bildungsprozesse, andererseits Fachperson im Umgang mit Wandel und Beschleunigung: Die beiden scheinbar widersprüchlichen Kompetenzen gehören im pädagogischen Beruf eng zusammen“ (Bucher & Nicolet 2003).

Für die Lehrerbildung ergeben sich daraus entsprechende Erwartungen (vgl. ebd., 26):

1. *Die Lehrperson führt die alltägliche Erfahrung von Wandel in Lernanlässe über, bei denen die Schülerinnen und Schüler mit Beschleunigung und Veränderung umgehen lernen. Projektarbeit von Schülerinnen und Schülern wird zur Norm, die Ausbildung bereitet darauf vor. Die Studierenden lernen selber mit Beschleunigungen und Veränderungen umgehen. (...)*
2. *Während der Ausbildung, vor allem aber ‚on the job‘ wird die Lehrperson mit den Instrumenten des Innovationsmanagements vertraut gemacht, etwa mit dem Projektmanagement oder der Moderation von Veränderungsprozessen.*
3. *Das Element ‚Projektgestaltung‘ wird als zum Berufsbild der Lehrperson gehörig vermittelt.*

Integration führt zu Veränderungen im Unterricht (vgl. Köbberling & Schley 2000; Schley 1992 u.a.). Lehrpersonen müssen fähig sein, diese Veränderungsprozesse bewusst zu steuern und sich nicht von ihnen treiben zu lassen. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss die Lehrpersonen mit den entsprechenden Methoden der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung ausstatten (vgl. Altrichter, Schley & Schratz 1998; Horster & Rolff 2001; Kempfert 2000; Schratz 2000).

### 9.1.3 Forschung

Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung lassen auch Schlussfolgerungen zu, die für weitere Forschungsarbeiten im Bereich der Didaktik im integrativen Unterricht Wegweisend sein können. Dazu gehören grundlegende Einsichten, wie und in welchen Zusammenhängen die Thematik künftig bearbeitet werden müsste und was bei weiteren, thematisch ähnlichen Unterfangen zu berücksichtigen wäre.

Diese Ausführungen sind zu unterscheiden von 9.1.4 *Weiterführende Fragen* und von 9.2 *Diskussion*. Dort wird es darum gehen, Möglichkeiten weiterführender Forschung aufzuzeigen, bzw. die vorliegenden Ergebnisse auf der Basis grundlegender Fragen und den Prozess kritisch zu reflektieren.

#### **1. These: Integration ist ganz zentral auch ein didaktisches Problem; entsprechend besteht in der Praxis Nachfrage nach fundierten Erkenntnissen zum Lernen von Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkten Lern- und Verhaltensmöglichkeiten.**

Didaktik des integrativen Unterrichts ist nach wie vor ein vernachlässigtes Forschungsgebiet. Dieser Umstand wird in der Praxis beklagt und in der Fachliteratur werden Forschungsanstrengungen in dieser Richtung gefordert (Eckhart 2002; Rosenberg 2000; Rosenberg 2001a).

Und auch wenn Integration ihr Ziel nicht in der Schule hat, sondern letztlich immer in die Gesellschaft hineinwirken soll, so entscheidet sich Integration halt doch sehr stark in den Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen, bzw. Schülern. Für Kinder und Jugendliche ist die Schule ein ganz wesentlicher und bestimmender Lebensraum. Die Wahrnehmung des Zusammenlebens in der Schule wird entsprechend das Bild des gesellschaftlichen Zusammenlebens nachhaltig prägen.

Unterricht bestimmt die Qualität der gesellschaftlichen Integration mit!

Gleichzeitig ist es aber auch so, dass sich Unterricht verändert, wenn Heterogenität als gewollt angenommen wird. Das heisst, dass die Erwartungen und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler nicht mehr hinter denen der Mehrheit verschwinden dürfen.

Das wiederum bedeutet, dass Rücksicht genommen wird auf Lern- und Verhaltensmöglichkeiten, die auf den ersten Blick gestört oder zumindest als störend empfunden werden und das bedeutet auch, dass sich Lehrpersonen Gedanken darüber machen müssen, welchen Einfluss der Unterricht selbst auf die Schulleistungsschwierigkeiten von bestimmten Schülerinnen und Schüler hat.

Integration wirkt auf Unterricht!

Für die Lehrpersonen ist Integration in der Schule ‚kein Spaziergang‘: Es treten spezifische Schwierigkeiten auf, es müssen Probleme gelöst werden, die man in einem selektiven System nicht hätte, es müssen neue Wege gefunden und entwickelt werden, für die man allenfalls nie ausgebildet wurde.

Diese Forschungsarbeit zeigt auf, dass in der Praxis Bedarf nach Forschung zum integrativen Unterricht vorhanden ist.

Diese Arbeit zeigt auch auf, dass in der Praxis eine Entwicklung stattgefunden hat von euphorischen, ganz stark werthaltungsgeprägten, fast schon ideologischen Ansichten zu einer fachlich fundierten Auseinandersetzung. Integration hat nichts zu tun mit ‚Zauberei‘ oder einem undefinierbaren ‚pädagogischen Ethos‘, sondern ist hochprofessionelle Arbeit von Fachleuten für Lehr-/Lernprozesse. Und damit ist die Basis für didaktische Forschung im integrativen Unterricht gegeben.

**2. These: Integrativer Unterricht ist eine Herausforderung, die zusätzlich zu anderen Belastungen des Lehrerberufs hinzukommt. Entsprechend ist bei Forschungsanstrengungen zum integrativen Unterricht immer der Kontext allgemeiner Lehrbelastungen mit einzubeziehen.**

Verschiedentlich wird betont, dass schulische Integration auf Freiwilligkeit der beteiligten Personen beruhen müsse<sup>143</sup>. Denn, so wird unter anderem argumentiert, Integration sei mit zusätzlichem Aufwand verbunden und die betreffenden Lehrpersonen müssten selbst entscheiden können, ob sie diesen zu tragen gewillt seien.

Unabhängig, ob man diese Ansicht teilt oder nicht, lässt sich festhalten, dass Integration offensichtlich Belastungen hervorrufen kann, die sich mit anderen Belastungen summieren und insgesamt ein bestimmtes Mass nicht übersteigen dürfen.

Integration kann aber auch entlastende Funktion haben, nämlich dann, wenn durch die Integration einer Schülerin oder eines Schülers der Unterstützungsumfang durch die Schulische Heilpädagogin oder den Heilpädagogen zunimmt. Oder wenn bestimmte Verantwortungen wegfallen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit Schulleistungsschwächen integriert wird (bspw. die Benotung).

Bestimmte Forschungsfragen stehen in einem engen Zusammenhang zur Belastung der Lehrpersonen. Entsprechend müssen diese Fragen auch im Kontext der allgemeinen Lehrbelastung betrachtet werden (vgl. Forneck & Schriever 2001).

Manifest wird diese These in der vorliegenden Arbeit bspw. in der Feststellung verschiedener Lehrpersonen, dass (nicht-integrierte) Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten eigentliche Stolpersteine für Integration seien. Offensichtlich nehmen diese Schülerinnen und Schüler ein derart hohes Mass an ‚Belastungskapazität‘ in Anspruch, dass Integration dadurch sogar gefährdet werden kann.

---

<sup>143</sup> Vgl. kritisch dazu Thommen (2003).

**3. These: Die Lernentwicklung integrierter Kinder und Jugendlicher in der Schule geschieht in einem Zusammenspiel von Regelunterricht, besonderen Fördermassnahmen durch eine Schulische Heilpädagogin oder einen Schulischen Heilpädagogen und sehr oft noch durch therapeutische Interventionen. Entsprechend ist für Untersuchungen in diesem Feld das Gesamtkonzept zu berücksichtigen.**

Lernen ist derart komplex, dass oftmals nicht klar eruiert werden kann, was erfolgreiche Lernprozesse steuert.

Bezogen auf den integrativen Unterricht scheint ein Zusammenspiel von Lernanregungen und Unterstützungsmassnahmen durch die Regellehrperson, die Schulische Heilpädagogin, bzw. des Heilpädagogen und allfälliger Therapeutinnen und Therapeuten relevant zu sein. Didaktik im integrativen Unterricht darf nicht lediglich auf die Arbeit der Regellehrperson oder der Schulischen Heilpädagogin, des Schulischen Heilpädagogen reduziert werden, sondern muss im Zusammenspiel der drei genannten Systeme untersucht werden. Damit rücken die besonderen Fördermassnahmen stärker ins Zentrum didaktischer Forschung im integrativen Unterricht.

**4. These: Ein ganz wichtiges Merkmal von integrativem Unterricht ist die aufgewertete Bedeutung der Sozial- und der Selbstkompetenz. Forschung im Feld des integrativen Unterrichts muss dieser Bedeutung Rechnung tragen. Ausschliesslich sachorientierte Konzepte greifen zu kurz.**

Insbesondere, wenn es um das Vergleichen der Lernleistungen in integrativen und selektiven Schulmodellen geht, werden Messungen von Sachkompetenz gern ins Zentrum gestellt. Damit wird aber nicht berücksichtigt, dass die Lehrpersonen die Bereiche Sozial- und die Selbstkompetenz mindestens ebenso hoch gewichten und auch entsprechende Anstrengungen zur Förderung derselben unternehmen.

Das Problem liegt auf der Hand: Leistungen in den beiden aufgewerteten Bereichen sind ungleich schwieriger und mit erheblichem Mehraufwand zu messen. Trotzdem: Wenn die Forschung die Leistungen von integrativem Unterricht möglichst wirklichkeitsnah abbilden will, dann muss sie diesen Mehraufwand leisten.

**5. These: Die Fokussierung auf die Lernprozesse ist eine Möglichkeit, Heterogenität auf eine Art und Weise zu beschreiben, dass sie für Forschung (und Praxis) fruchtbar gemacht werden kann.**

Die Vielfalt zwischen Menschen ist unermesslich. Daher eignet sich Heterogenität nur bedingt als Strukturierungshilfe für den Alltag von Lehrpersonen. Nur mit einer Dimension, die es erlaubt, Vielfalt zu strukturieren, wird es möglich, Gruppen zu unterscheiden und entsprechend gezielte Massnahmen zu entwickeln.

Für integrativen Unterricht bietet das Fokussieren auf Lernprozesse gute Möglichkeiten. Die zentralen Fragen sind also: Welches sind die grundlegenden Lernprozesse, die nötig sind, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen? Was ist an Unterstützung nötig, damit diese Lernprozesse bei einem Individuum zu Stande kommen?

Ein Lösungsansatz kann hier im Rahmen eines Beispiels lediglich skizziert werden und bedarf noch weiterführender Überlegungen.

Mit einer Aufgabe, bei der es bspw. darum geht, Brüche miteinander zu multiplizieren und die Ergebnisse zu kürzen, können verschiedene basale Lernprozesse angeregt werden. So müssen die Schülerinnen und Schüler die *Zeichen und Symbole entziffern*,

*eine Regel anwenden* („Zähler mal Zähler, Nenner mal Nenner!“) und *Reihen fortsetzen* können. Um korrekt kürzen zu können, müssen Zahlen *verglichen* und *Unterschiede festgestellt* werden. Das ermöglicht das *Zugreifen auf und umsetzen von neuen Regeln* („Wenn der Zähler grösser ist als der Nenner, dann...!“) und die Zahlen müssen *in kontrollierte Verhältnisse zerlegt* werden können. Die ganze Zeit muss die Schülerin oder der Schüler *seine Bewegungen, sein Verhalten steuern*. Diese Lernprozesse sind für alle Schülerinnen und Schüler gleich, werden aber mit unterschiedlichen Vorstellungen und Denkprozessen, unterschiedlich schnell und geschmeidig oder auch in unterschiedlicher Reihenfolge gelöst, was unterschiedliche (richtige und falsche) Lösungswege möglich macht.

Diese Unterschiede lassen sich vergleichen und beschreiben und es ist damit eine Möglichkeit gegeben, Heterogenität auf der Ebene von Lernprozessen zu erfassen.

Für den systematischen Einsatz in der Forschung ist es allerdings nötig, dass ein differenziertes Konzept basaler Lernprozesse, bspw. in einer Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts von Oser & Baeriswyl (2001), ausgearbeitet wird.

Das gilt insbesondere bezogen auf soziale und personale Lernprozesse, wobei auch hier dieser Ansatz Möglichkeiten aufzeigt, bspw. wenn es darum geht, die Position eines Aussenseiters in der Klasse zu verbessern. Diese Aufgabe erfordert, dass die Kinder und Jugendlichen die *Perspektive wechseln können*, sie müssen *Unterschiede zu ihrer Position feststellen* und *spezifische Merkmale herausarbeiten* können. Sie müssen *Möglichkeiten antizipieren*, um die Situation verändern zu können. Sie müssen sich *für Massnahmen entscheiden* können. Die Umsetzung bedingt vielleicht, dass sie *ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellen* können, dass sie *ihre eigene Gemütslage steuern* können und sie müssen *Erkenntnisse behalten*.

Allenfalls geht es auch darum, den Prozess zu reflektieren, *Strategien und metakognitives Wissen zu bilden*. Und auch hier gilt wieder: Die Schülerinnen und Schüler müssen *die eigenen Bewegungen, das eigene Verhalten die ganze Zeit steuern* können.

Parallel zur Ausarbeitung eines differenzierten Konzepts basaler Lernprozesse müsste auch ein Konzept der Unterstützungsmöglichkeiten ausgearbeitet werden, das zu den einzelnen Lernprozessen Möglichkeiten aufzeigt, mit welchen Techniken und Methoden Kindern und Jugendlichen geholfen werden kann, die es nicht schaffen, etwas in kontrollierte Verhältnisse zu teilen oder eine andere Position einzunehmen. Diese Aufgabe würde auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Grunderfahrungen bedingen, womit wir aber bereits bei den weiterführenden Fragen angelangt sind.

### **9.1.4 Weiterführende Fragen**

Eine Forschungsarbeit gibt Antworten und zeigt Möglichkeiten auf. Durch die intensive Vertiefung in die Materie eröffnen sich aber immer wieder neue Fragenkomplexe. Kommt hinzu, dass man durch methodische Entscheide gewisse Einschränkungen in Kauf nimmt und so bewusst gewisse Fragestellungen ausklammert.

Ich werde nachfolgend Fragen, oder besser: eigentliche Fragenkomplexe, skizzieren, von deren Antworten ich wichtige Impulse für die Didaktik im integrativen Unterricht erwarten würde. Dazu werde ich jeweils auch den Bezug zur vorliegenden Arbeit herstellen und mögliche Ansatzpunkte umreissen.

**Wie kann integrativer Unterricht geplant werden, um auf der einen Seite einen ausreichenden Grad an Struktur vorzugeben und auf der anderen Seite die nötige Flexibilität zu bewahren?**

Mit dem vorliegenden didaktischen Modell ist so etwas wie die erwünschte Form von integrativem Unterricht beschrieben: Es ist gesagt, an welchen übergreifenden Zielen sich integrativer Unterricht orientiert und welche methodischen Mittel eingesetzt werden sollen, um diese Ziele zu erreichen. Es ist noch nicht gesagt, wie solcher Unterricht konkret geplant wird. Das didaktische Modell bietet die Grundlage für ein Raster für die Unterrichtsplanung. Wie ein solches aussehen müsste, bleibt im Detail noch auszuarbeiten.

Entsprechend zum dargestellten Modell müsste ein solches folgende Komponenten enthalten:

1. Zielbestimmung

Hier wird festgelegt, *Was?* gelernt werden soll. Die Zielbestimmung ist das Resultat eines diagnostischen Prozesses und ist abgestimmt auf die proximale Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler.

2. Beabsichtigter Lernprozess

Hier wird der eigentliche Lernprozess, bzw. die Lernprozesse beschrieben, die von den Lernenden geleistet werden müssen, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Eine Orientierung an den Basismodellen des Lernens (Oser, 2001; vgl. Kap. 4) bietet hier sicher sehr gute Möglichkeiten und scheint mir momentan der vielversprechendste Ansatz zu sein.

3. Problemstellung/Lernanregung/Methode

Hier wird der Lernprozess mit dem Inhalt verbunden und in eine konkrete Problemstellung verpackt. Diese soll Lernprozesse in der angestrebten Richtung anregen. Zur Problemstellung gehört auch die Planung der äusseren Form (Medien, Organisation im und ausserhalb des Schulzimmers etc.).

4. Unterstützungsmöglichkeiten/Lernkontrolle

Integrativer Unterricht muss Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichsten Lern- und Verhaltensmöglichkeiten gerecht werden. Durch die Planung von Unterstützungsmöglichkeiten wird ein, z.T. kurzfristiges, erschweren oder erleichtern der Problemstellung vorbereitet.

Hierzu gehört auch das Planen von Kontrollmöglichkeiten, die den Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrperson ermöglichen, den Verlauf der Lernprozesse zu überwachen.

5. Zeit

Hier reicht es nicht aus, festzulegen, wie viele Minuten eine durchschnittliche Schülerin oder ein durchschnittlicher Schüler für diesen Lernprozess ungefähr hat oder haben dürfte. Vielmehr geht es um die Planung, wie mit der Zeit generell umgegangen werden soll. Unter Umständen wird eine Rahmenzeit vorgegeben (bspw. 14 Lektionen), der Zeitpunkt des Tests oder es wird der Zeitpunkt geplant, wann ein bestimmtes methodisches Element (bspw. ein Inputreferat der Lehrperson, Zwischentest bei Mastery Learning) eingesetzt wird.

Ein Planungsraster dieser Art sollte sowohl für eine ganze Unterrichtseinheit, wie auch für eine einzelne Lektion eingesetzt werden können. Zudem soll es alle drei Kompetenzbereiche des Unterrichts, Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz, berücksichtigen<sup>144</sup>.

### **Was verlangen verschiedene Problemstellungen/Methoden von Schülerinnen und Schülern und welche Wirkungen dürfen erwartet werden?**

Wie gezeigt wurde, zeichnen sich die bewährten Lehrkräfte durch eine hohe diagnostische Kompetenz aus. Diese kommt einerseits im Bezug auf die Schülerinnen und Schüler zur Anwendung, indem sehr genau analysiert wird, welches die nächsten, möglichen Entwicklungsschritte sind. In diesem Bereich sind entsprechende Bemühungen mit der Forschung zur Förderdiagnostik im Gang<sup>145</sup> (vgl. Buholzer 2003). Zweitens muss diagnostische Kompetenz aber auch auf Problemstellungen und Methoden bezogen werden. Zur Frage: *Wie gelingt es Lehrpersonen erfolgreich einzuschätzen, über welche Vorkenntnisse (auch methodischer Art) eine Schülerin oder ein Schüler verfügen muss, um von der gewählten Problemstellung im lernrelevanten Bereich (nicht zu leicht und nicht zu schwierig) angesprochen zu werden?* und zur Frage: *Was (welches Verhalten, welche Denkprozesse) wird mit der gewählten Problemstellung angeregt?* liegen noch zu wenig konkrete Anhaltspunkte vor. Problemstellungsbezogene diagnostische Kompetenz ist meines Erachtens noch ein blinder Fleck auf der Forschungslandkarte.

Allenfalls könnte eine weitere Differenzierung der Basismodelle des Lernens ein möglicher Ansatz sein. Es müsste dazu gelingen, eine Art Hierarchie von Lernprozessen abzubilden und es so möglich zu machen, Lernprozesse im Lichte vorangegangener, grundlegender (Denk-) Prozesse zu beschreiben.

So könnte es auch gelingen, sehr klar darzustellen, wo die einzelnen Methoden ihre Stärken haben und für welche Arten von Lernen sie nicht eingesetzt werden sollten.

### **Wie lässt sich auf dem Hintergrund des integrativen Unterrichts der Bildungsauftrag mit dem Selektionsauftrag der Schule verbinden?**

Das vielleicht grösste Problem, das integrativer Unterricht zu lösen hat, ist der Spagat zwischen der Funktion der Schule, die Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu fördern und gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler für die weitere Schullaufbahn, aber auch für das Arbeitsleben zu selektionieren. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Funktionen wird auch von den Lehrpersonen als belastend und unbefriedigend empfunden.

Auf der Seite der Selektionsfunktion müsste diese Frage mit weiteren Auseinandersetzungen im Bereich der Beurteilung (-formen) ansetzen. Es müssten Möglichkeiten aufgezeigt werden, die einerseits im Alltag handhabbar sind, hierzu ist die Frage der Ökonomie ein zentrales Kriterium, und auf der anderen Seite den abnehmenden Institutionen die Grundlage für eine differenzierte Einschätzung des Umfangs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlauben. Erste Versuche in dieser

---

<sup>144</sup> Einschränkungen bestehen momentan bei den Basismodellen des Lernens im Bezug auf die Sozial- und die Selbstkompetenz.

<sup>145</sup> Allenfalls kritisch wäre hier anzumerken, dass diagnostische Kompetenz noch immer zu stark auf das Heilpädagogische Personal beschränkt und die diagnostische Kompetenz der Regellehrpersonen dabei noch zu stark vernachlässigt wird.

Richtung sind gemacht, weitere müssen folgen und sorgfältig begleitet und evaluiert werden (vgl. Roos 2001).

Dieser Fragenkomplex müsste in einer engen Verknüpfung mit der Bildungspolitik angegangen werden, muss doch eine allfällige Neuformulierung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule breit diskutiert und demokratisch vorgenommen werden. Persönlich bin ich überzeugt, dass eine Verlagerung des Selektionsauftrags von der abgebenden auf die abnehmende Institution wesentliche Vorteile bringen würde<sup>146</sup>.

### **Wie muss eine Ausbildung gestaltet werden, die neben wichtigem Wissen, wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Risikofreude und Ausprobierlust aufbaut?**

Auch wenn Schlussfolgerungen für die Ausbildung gezogen wurden: Viel mehr als Grundsätze können diese nicht sein. Neben klar beschreib- und bildbaren Kompetenzen erkennen Mattmüller & Fragner (1998, 97) auch Risikofreude und Ausprobierlust als wesentliche Kompetenzen: „(...) nichts gegen Samariterkurse. Da lernen wir, was zu tun wäre, wenn wir zu einem Unfall hinzu laufen. Da stehen dann hundert Gaffer unbeweglich um einen Verletzten. Bestimmt fünfzig haben einmal einen Samariterkurs auf Vorrat besucht. Und keiner bewegt sich. Da tritt ein völlig Unbedarfter vor, der das Risiko eingeht, etwas falsch zu machen“.

Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dürfte es eine ganz besondere Herausforderung sein, bei den (angehenden) Lehrpersonen Risikofreude und Probierlust aufzubauen: Den Mut haben, erfolglos gegangene Wege zu verlassen und neue zu gehen, auch ungewöhnliche Ideen kontrolliert umzusetzen und sich einzulassen auf Innovationen.

Dazu müssten Instrumente zur (eigenen) Unterrichtsentwicklung erarbeitet und vermittelt werden, man müsste mehr darüber wissen, wie sich integrativer Unterricht entwickelt, welches die entscheidenden Phasen, bzw. Übergänge sind und wie diese erfolgreich bewältigt werden können. Ergebnisse aus der Expertenforschung und der Biographieforschung von Lehrpersonen (vgl. bspw. Bromme 1992; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt 1994; Huberman 1991) scheinen mir nur bedingt übertragbar, da sich diese in der Regel auf Berufsanfänger beschränken. Beim integrativen Unterricht finden wir aber sehr oft die Situation vor, dass routinierte Lehrpersonen ‚umsteigen‘ und sich als routinierte Lehrkräfte unter den veränderten Rahmenbedingungen erst wieder Sicherheit erlangen müssen.

### **Was ist guter integrativer Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler?**

Mit den Schülerinnen und Schülern über Unterricht sprechen, ihre Meinungen zur methodischen Umsetzung einholen, Schülermitsprache bei der Unterrichtsvorbereitung: Integrativer Unterricht nutzt die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler für das eigene Lernen und für Unterricht.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Sicht der Schülerinnen und Schüler aus Ressourcengründen ausgeklammert.

„Von den Kindern, die sich durch das Verhalten der Lehrer im Unterricht gestört fühlen, da sie sich in ihren Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt sehen, ist in der

---

<sup>146</sup> Zum Teil hat dies schon stattgefunden, indem verschiedene Unternehmen eigene Leistungstests für die Rekrutierung von Lehrlingen eingeführt haben.

herkömmlichen Pädagogik kaum die Rede“, stellt Manske (1988; vgl. dazu auch Fichten 1993; Wagner 1999; Willand 1999) fest.

Ich bin überzeugt, und verschiedene Passagen in den Interviews lassen das auch erkennen, dass wir in unseren Vorstellungen von integrativem Unterricht oftmals ganz einfach von einer Erwachsenenperspektive ausgehen. Bspw. erkenne ich, dass Forderungen nach unbedingter Individualisierung oder Partizipation nicht nur auf institutionelle Grenzen treffen, sondern auch aus Schülersicht durchaus differenziert zu betrachten sind: Es kann auch zu individuell sein und Gemeinschaftsbildung kann auch übertrieben werden.

Ansichten und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern können sehr wertvoll sein und sollten, gerade bezogen auf didaktische Entwicklungsprozesse auch genutzt werden (vgl. Schratz, Jakobsen, MacBeath & Meuret 2002).

## 9.2 Diskussion

Durch das Ziel dieser Arbeit, aus dem Dialog von theoretischem und empirischem Wissen heraus ein Modell der Didaktik des integrativen Unterrichts zu entwickeln, ist ein Grossteil der Diskussion bereits geleistet: Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung wurden bereits im Licht der wissenschaftlichen Diskussion betrachtet, zu verschiedenen Theorien und Ansätzen in Beziehung gesetzt, damit angereichert und in Form des Modells miteinander kombiniert. So ist etwas an sich Neues, Gutes entstanden. Doch wie sagt Hameyer (1998, 543): „Das angeblich ‚Gute‘, was Schulexterne gelegentlich aus ihren Wundertüten ziehen, kann die Schule nie direkt umsetzen – das sogenannte ‚Gute‘ kann nie absolut ‚richtig‘ oder ‚allgemein nützlich‘ sein. Der Wert des Neuen erweist sich in seiner praxisgestaltenden Entwicklung und kundigen Transformation in konkreten Anwendungsfeldern.“ Diesen Transfer wird eine schriftliche Arbeit nie leisten können. Zwar sind wichtige Impulse gegeben; so scheint mir bspw. die ausführliche Ergebnisdarstellung mit den vielen Zitaten ziemlich klar aufzuzeigen, wie die einzelnen Ansprüche des Modells umgesetzt werden können. Auch die Schlussfolgerungen an die Aus- und Weiterbildung sollen Aufforderung sein, die dargelegten Punkte institutionell zu verankern und so für einen Transfer zu sorgen. Die eigentliche Umsetzung kann aber nur von den Lehrpersonen vor Ort geleistet werden. Was hier als Modell der Didaktik des integrativen Unterrichts dargestellt wurde, muss von den Lehrkräften pragmatisch umformuliert und in Schritten von erreichbaren Zielen im Unterrichtsalltag umgesetzt werden (Graumann 2002). Und dabei ist es keinesfalls so, dass mit diesem Modell für jede Situation das richtige Modell bereit steht. Didaktik wird immer ein Quäntchen Unberechenbarkeit bewahren „Diese ‚Nicht-Vorhersagbarkeit‘ macht Didaktik erst wirklich spannend und fordert dazu heraus, mit pädagogischem Optimismus Lernangebote zu machen, die dann von den Kindern je nach individueller Befindlichkeit aufgenommen werden können“ (ebd.). Das ist ein ganz wichtiger Punkt: Unterricht ist bei allen Theorien und didaktischen Modellen keine Technologie. Was ich hier vorlege, ist eine Landkarte, die Orientierungshilfe geben kann. Sie soll Menschen hilfreich sein, die bereit sind, Schülerinnen und Schülern zuzugestehen, dass sie sich zu einem guten Teil selbst steuern und eigene Befindlichkeiten, Ideen sowie Vorstellungen haben. Menschen, die bereit sind, sich Situationen auszusetzen und auszuprobieren. „Je mehr man ausprobiert, desto mehr Geländekenntnisse bekommt man. Wenn ich eine Gegend kennenlernen will, muss ich in dieser Gegend umherwandern und nicht nur eine gute Landkarte studieren. Dabei lerne ich die Gegend zwar auch kennen, aber

nicht ihre Realität, sondern nur gewisse örtliche und räumliche Beziehungen. Es geht nicht darum, Berichte und Bemerkungen anderer einleuchtend zu finden“ (Mattmüller & Fragner 1998, 95).

Welchen Beitrag die Wissenschaft dabei leisten kann, ist noch detailliert zu klären. Schulhausinterne Weiterbildungen oder auch regelmässige Unterrichtsbesuche durch Expertinnen und Experten wären Vorschläge, die sich, bezogen auf das präsentierte Thema, sicher lohnen könnten (Rosenberg 2001b).

In dem Sinn soll diese Diskussion dazu dienen, Gedanken zur Umsetzung und zu allfälligen Umsetzungsschwierigkeiten darzustellen.

Eine Untersuchung wie die vorliegende bestätigt natürlich immer wieder eine gewisse Anzahl bereits bekannter Fakten und Kenntnisse. Dazu gehören bspw. verschiedene Aspekte der Untersuchung zum ‚Guten Unterricht‘ von Helmke & Weinert, die ich in Kapitel 4.4 ausführlich vorgestellt habe. Diese Bestätigungen überraschen nicht, waren an sich bereits zu Beginn der Untersuchung vorauszusehen und schmälern meines Erachtens den Wert der vorliegenden Arbeit in keiner Art und Weise.

Daneben zeigten sich verschiedene Aspekte, die ich so nicht oder nicht in dieser Deutlichkeit erwartet habe. Exemplarisch dafür seien zwei Aspekte genannt, die ich für die vielleicht zentralsten dieser Arbeit halte:

- Integrativer Unterricht funktioniert dann gut, wenn auf die Mikrostruktur, das heisst, auf die einzelnen Lernprozesse fokussiert wird. Eine lernprozessbasierte Didaktik ist eine geeignete Antwort auf Heterogenität. Es geht nicht mehr darum, gewisse Kinder und Jugendliche zuerst zu selektionieren, um sie dann integrieren zu können, bzw. sie für nicht mehr integrierbar zu erklären, sondern es geht darum, jeder Schülerin und jedem Schüler mit den je individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten bestmögliche Entfaltungsmöglichkeiten anzubieten.
- Ebenfalls auffällig ist, wie klar und prägnant die hohe Aufmerksamkeit zu Tage tritt, die die Lehrpersonen den Unterstützungsmöglichkeiten schenken. Für den integrativen Unterricht sind Lehrpersonen gefragt, die über ein breites und hoch präzises Repertoire an Unterstützungsmöglichkeiten verfügen und dieses sehr virtuos handhaben können.

Die Lehrpersonen, die ich im Rahmen meiner Untersuchung befragen durfte, zeichnen sich ganz zentral dadurch aus, dass sie Lernprozesse auf dem richtigen Niveau initiieren und unterstützen können. Und bspw. viel weniger durch ein grosses Wissen über die verschiedenen Zielgruppen integrativer Massnahmen.

### **9.2.1 Diskussion des Forschungsprodukts**

Mit der hohen Bedeutung der Unterstützung steht sicher ein Aspekt im Mittelpunkt der Ergebnisse, der von der Bedeutung her als sehr zentral für den integrativen Unterricht bewertet werden kann. Er knüpft nahtlos an den Anspruch der Passung an: Integration in der Schule bedeutet, allen Kindern und Jugendlichen eine Lernumgebung mit persönlichen Anknüpfungspunkten anzubieten und zwar in Bezug auf die Sache, wie auch bezogen auf das soziale Umfeld. Unterstützung bieten bedeutet also letztlich immer Beziehungen zu stiften zwischen einer bestimmten Schülerin, bzw. einem bestimmten Schüler und einer Sache, anderen Personen, einer Gruppe oder sich selbst.

Mit ‚Beziehung stiften‘ ist nicht lediglich gemeint, dass ein Kontakt hergestellt wird. Um dem Bildungsauftrag nachzukommen, müssen unter Umständen auch Möglichkeiten der Auseinandersetzung aufgezeigt werden. *Schülerinnen und Schüler unterstützen* bedeutet, dass Lernprozesse angestoßen werden.

Die besondere Bedeutung für den integrativen Unterricht ergibt sich aus der Tatsache, dass sich in solchen Klassen, im Gegensatz zum Unterricht in selektionierten Klassen, Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten befinden. Dieser Anteil an Schwierigkeiten bedingt ein besonderes Mass, in der Regel aber auch eine besondere Qualität an Unterstützungsmöglichkeiten.

Einen starken Bezug hat der Aspekt der Unterstützung der Lernprozesse zu den neurowissenschaftlichen und lernpsychologischen Erkenntnissen. Insbesondere an die Bedeutung der Vorkenntnisse sei hier noch einmal erinnert. Methoden, die sicherstellen, dass die notwendigen Vorkenntnisse verfügbar sind, bilden sehr gute Rahmenbedingungen für neue Lernprozesse (Gage & Berliner 1996).

Dieser Aspekt steht aber auch in einem engen Zusammenhang mit der diagnostischen Kompetenz: Wenn es Lehrpersonen nicht gelingt, die Denkprozesse der Kinder und Jugendlichen nachzuvollziehen, dann dürfte es auch ganz schwierig sein, geeignete Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Dasselbe gilt auch bezogen auf die Lernanregungen, die Aufgaben. Lehrpersonen, die nicht erkennen, welche Denkprozesse erforderlich sind, um bspw. eine Mathematikaufgabe lösen zu können, werden kaum die geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten bereitstellen können.

Durch die Aufwertung der Sozial- und Selbstkompetenz im integrativen Unterricht, müssen Unterstützungsmöglichkeiten auch in diesen Bereichen gedacht werden: Welche Schwierigkeiten können hier auftreten und wie können die entsprechenden Lernprozesse von aussen unterstützt werden?

Umsetzungsmöglichkeiten erkenne ich bspw. im Mastery Learning. Diese Unterrichtsmethode, die nach einer ersten Phase den Lernstand der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert und ihnen entsprechend mehr Zeit für die Bearbeitung der Grundlagen zur Verfügung stellt, bzw. sie dem Lernstoff zu den erweiterten Anforderungen zuführt, weist ein Potential auf, das für den integrativen Unterricht noch weiterentwickelt und genutzt werden sollte.

Für Lehrpersonen ist es auch wichtig, dass sie über vielfältige Materialien verfügen, die sie zur Unterstützung von Lernprozessen einsetzen können. Dazu gehört, dass die Lehrpersonen möglichst genau beurteilen können, welche Materialien für welche Arten von Unterstützung geeignet sind. Es zeigt sich in der empirischen Untersuchung, dass Förderung durch ausgesuchte Materialien, sehr oft in Form von Arbeitsblättern, eine gängige Form der Unterstützung durch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen darstellt. Insbesondere, weil sie über teilweise eher geringe Präsenzanteile verfügen, gibt ihnen diese Form die Gelegenheit, auch die restliche Zeit für spezifische Förderung zu nutzen.

Trotz der Aufwertung der Sozial- und Selbstkompetenz im integrativen Unterricht muss generell festgestellt werden, dass die Lehrpersonen hier, im Gegensatz zum Sachkompetenzbereich, über deutlich weniger Ideen zur Anregung von Lernen, weniger verschiedene Methoden und weniger Unterstützungsmöglichkeiten verfügen. Kösel (vgl. 1997) gibt diesbezüglich verschiedene Hinweise. Dabei stützt er sich u.a. auf Methoden der Suggestopädie, der nicht-direktiven Gesprächsführung, der Kommunikativen

Didaktik, des Psychodramas, der Transaktionalen Analyse, der Neurolinguistischen Programmierung oder der Kinesiologie<sup>147</sup> (vgl. Abb. 9.1).

<b>ICH-Bereich</b>	
- Erwärmungsmethoden	- Glaubenssysteme – Training neuer Denkweisen
- Zielvereinbarungsmethoden	- Kontextuelle Übertragung
- Selbstkontrolle	- Kreative Synthese
- Selbstorganisation	- Biographische Selbstreflexion
- Lernzeit-Strukturierung	
- Magische Punkte	
<b>WIR-Bereich</b>	
- Verständigung	- Herstellung von Rapport
- Zielbestimmung	- Spiegeln
- Normierung und Ritualisierung	- Rollentausch
- Entscheidungsmethoden	- Kalibrieren
- Vertragsmethoden	- Zeitstrukturierung

**Abb. 9.1:** Übersicht über Methoden der Didaktischen Formenbildung (nach Kösel 1997, 271).

Zum Teil können die aufgeführten Methoden ganz direkt als Unterstützungsmöglichkeiten für Lernprozesse im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz verwendet werden, andere sind stärker im engeren Sinn als Methoden zu verstehen, die jeweiligen Unterstützungsmöglichkeiten lassen sich aber leicht ableiten und sind in der Regel in Form eines Gesprächs zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrperson umzusetzen.

Bereits verschiedentlich erwähnt und diskutiert wurde die diagnostische Kompetenz. Es wurde bereits gezeigt, dass diagnostische Kompetenzen in allen drei Kompetenzbereichen und jeweils auf die Person, wie auch auf die Struktur der Lernanregung bezogen wichtig ist.

Inhaltliche Bezüge ergeben sich hier zur neurowissenschaftlichen Forschung: Denkprozesse und die Zusammenhänge zwischen Denken und Handeln folgen gewissen Gesetzmässigkeiten. Diese Gesetzmässigkeiten können Grundlage sein für eine Diagnose, wobei es natürlich so ist, dass die Lehrperson nicht das Denken an sich beobachtet, sondern auf Grund von Verhalten und Informationen der Schülerin oder des Schülers selbst auf die Denkprozesse schliessen muss.

Bezogen auf die Diagnose der Lernanregungen ergibt sich ein gewisser Bezug zu Klafkis *Didaktischer Analyse* (vgl. 1995). Allerdings bezieht sich diese auf das Thema. Bezug nehmend auf die dargestellte Bedeutung der Lernprozesse, müsste sich didaktische Kompetenz im hier gemeinten Sinn noch stärker auf die Mikrostruktur des Lernens beziehen. Also mehr noch auf die Frage: Was genau, welche Denkprozesse können mit einer bestimmten Lernanregung angeregt werden?

Umsetzungsschwierigkeiten erkenne ich vor allem darin, dass den Lehrpersonen oftmals die Zeit fehlt, sich vertieft auf die Denkprozesse eines bestimmten Kindes einzulassen und minutiös nachzuvollziehen, welche Denkwege eine Schülerin oder ein Schüler geht. Bei den befragten Lehrpersonen stelle ich wiederum fest, dass die

<sup>147</sup> Für weiterführende Literatur sei auf die Literaturzusammenstellung in Kösel (1997, 272) verwiesen.

Schulische Heilpädagogin oder der Heilpädagoge diese Aufgabe übernimmt. Sie oder er setzt sich im Rahmen einer förderdiagnostischen Abklärung (vgl. Buholzer 2003) intensiv mit der Schülerin oder dem Schüler auseinander und gewinnt dabei wichtige Erkenntnisse. In diesem Fall ist es wichtig, dass sich die Regellehrperson und die Heilpädagogin, bzw. der Heilpädagoge intensiv über diese Erkenntnisse austauschen und auch gemeinsam die Umsetzung in den Unterricht planen.

Eine Umsetzungsschwierigkeit bezogen auf die diagnostische Kompetenz (Analyse von Lernanregungen) erkenne ich in der Tatsache, dass die Lehrmittel sehr oft suggerieren, alle zur Verfügung stehenden Aufgaben seien für alle (Regel-) Schülerinnen und Schüler geeignet. Dem ist natürlich nicht so, wie Lehrpersonen bald merken. Allerdings stelle ich diesbezüglich eine Kompetenzübertragung von der Lehrperson auf die Lehrmittelindustrie fest und damit verbunden auch eine gewisse Unbeholfenheit in der Analyse von Aufgaben<sup>148</sup>.

Was die Analyse von Lernanregungen im sozialen oder im personalen Bereich angeht, so erkenne ich durchaus auch auf der wissenschaftlichen Ebene Defizite. Grundlagen zur Beurteilung, was bspw. die Schwierigkeiten von sozialen oder personalen Lernprozessen sein können oder wie personale und soziale Lernprozesse aufeinander aufbauen, finden sich bezogen auf Unterricht und geeignet für Lehrpersonen an sich nicht. Entweder handelt es sich um Ratgeberliteratur, deren theoretische Fundierung oft ganz klar fehlt oder nicht erkennbar ist oder es handelt sich um theoretisch sehr gut fundierte Literatur, die sich aber sehr stark auf die Prävention oder Intervention bei Konflikten bezieht (bspw. Nolting 2002)

Ebenfalls bereits verschiedentlich diskutiert und auch in einem engen Zusammenhang mit den bereits ausgeführten Punkten ist die Aufwertung der Sozial- und Selbstkompetenz. Diese Aufwertung wird nicht nur den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht, sondern bildet auch die Grundlage zu dem, was von Hentig (1985) gefordert hat, nämlich dass Schule einerseits die Sachen zu klären habe, daneben aber auch das Stärken der Menschen eine zentrale Funktion sei. Gerade Kindern und Jugendlichen, die durch die Betonung (und fast ausschliesslichen Bewertung) der Sachkompetenz kaum Aussicht auf Erfolgserlebnisse haben, und solche sind unter den integrierten Kindern sicher die Regel, kommt diese Aufwertung entgegen. Weitere Kompetenzen werden in der Schule nachgefragt und sie haben damit die Chance, Stärken in diesen Bereichen einzubringen und hier auch gewürdigt zu werden. Sehr enge Beziehungen ergeben sich hier zur Funktion von Schule und damit zum Beurteilungssystem.

Natürlich soll die Schule die Schülerinnen und Schüler mit Qualifikationen ausstatten, die im Arbeitsprozess profitbringend sind, allerdings greift ein deterministischer Zusammenhang zwischen Beschäftigungs- und Qualifikationssystem zu kurz (vgl. Fend 1981).

Kompetenzen in der Schule zu würdigen, Erfolgserlebnisse vermitteln und damit letztlich das Stärken von Menschen hat in unserer Schule in erster Linie etwas mit Beurteilung, meistens mit Noten zu tun.

---

<sup>148</sup> Zum Teil muss diese Feststellung bereits auch für die Lernziele gemacht werden, erkennbar bspw. daran, dass Lehrpersonen davon ausgehen, der Stoff des Mathematikbuches sei auch der vorgegebene Stoff des Lehrplans und dieser sei dann erfüllt, wenn das ganze Mathematikbuch bearbeitet sei.

Und entsprechend sehe ich auch hier die Umsetzungsschwierigkeiten.

Eine Neuformulierung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule, oben habe ich eine Verlagerung der Selektionsfunktion von der Schule zu den abnehmenden Institutionen vorgeschlagen, wie auch die Einführung von neuen, ganzheitlichen Beurteilungssystemen sind für das staatliche Schulsystem äusserst schwierig zu bewerkstelligen.

Dabei gäbe es zumindest für die Beurteilungsfrage durchaus vielversprechende Ansätze in Richtung von ganzheitlicher Beurteilung und Förderung (vgl. Roos 2001).

Wenn wir die vorliegende Arbeit betrachten, dann geht es nicht nur darum, die konkreten Ergebnisse auf ihre Relevanz hin zu beurteilen. Es müssen auch ganz grundsätzliche Fragen zur Arbeit kritisch reflektiert werden.

Eine solche Frage, die im Zusammenhang mit Didaktik und integrativem Unterricht immer wieder auftaucht (Benkmann & Pieringer 1991; Eckhart 2002; Feuser 1988; Feuser 2001), ist die, ob denn integrativer Unterricht überhaupt eine besondere Didaktik brauche? Oder ob das nicht sogar ein Widerspruch in sich sei?

Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass ich mich dieser Frage entziehen wolle. Ganz bewusst spreche ich nicht von einer Integrativen Didaktik, sondern jeweils von der Didaktik des integrativen Unterrichts. Ich gehe dabei davon aus, dass es weder eine allgemeine, im Sinne von allgemein (immer) gültigen und immer gleichen Didaktik gibt, noch bin ich der Ansicht, dass es für Alles und Jedes eine eigene, besondere Didaktik braucht<sup>149</sup>. Ich sehe es mehr im Sinn von Heursen (1997), der von verschiedenen, subjektiven Didaktiken spricht. Ich gehe davon aus, dass didaktisches Wissen im Sinn der Definition von Didaktik (vgl. Kap. 4.3.1) grundlegende Erkenntnisse im Zusammenhang mit Lehren und Lernen umfasst, dass dieses Wissen aber auf die einzelnen Inhalte, Rahmenbedingungen, Personen, Schulformen etc. angepasst werden muss.

Mit ‚Didaktik des integrativen Unterrichts‘ mache ich die Aussage, dass ich davon überzeugt bin, dass die Tatsache, dass Heterogenität bewusst gewollt wird, Auswirkungen auf Unterricht haben muss und Spuren in der Didaktik dieser Lehrpersonen feststellbar sein müssen. In dem Sinn geht es nicht darum, eine spezielle Didaktik zu entwerfen. Vielmehr stellt das entwickelte Modell eine Zusammenfassung des kollektiven Wissens von bewährten, integrativ unterrichtenden Lehrpersonen und entsprechenden theoretischen Erkenntnissen dar. Das eigentlich Neue sind also nicht die Wissensinhalte an sich, sondern die Zusammenstellung, die Gesamtschau dieses didaktischen Wissens des integrativen Unterrichts. Und in dieser Darstellung kann didaktisches Wissen von Lehrpersonen zur Weiterentwicklung angestossen werden. Das Modell kann zeigen, dass Unterricht auch anders ablaufen kann, als er selbst erlebt oder bis anhin selbst gestaltet wurde. Denn auch wenn das eigene Können sehr stark auf implizitem Wissen von Lehrpersonen basiert, das nicht in explizite Theorien übersetzt werden kann, „gibt es genügend empirische Anhaltspunkte dafür, dass wissenschaftliches Wissen bei der pädagogischen Hintergrundarbeit, bei strategischen Entscheidungen und bei der Wahl von Methoden von grossem Nutzen ist“ (Bauer 1998). Und in dem Sinn kann ja dann auch eine neue (subjektive) Didaktik entstehen.

---

<sup>149</sup> Diese Aussage gilt durchaus auch für die Auseinandersetzung zwischen Allgemeiner Didaktik und/oder den Fachdidaktiken: Meines Erachtens ist kein Gewinn aus der jahrelangen Diskussion erkennbar.

Aber unterscheidet sich die Didaktik des integrativen Unterrichts denn überhaupt von einer ganz normalen Didaktik, die guten Unterricht anstrebt?

Diese Frage ist sicher berechtigt, bspw. wenn man anerkennt, dass Heterogenität in jeder Klasse gegeben ist: Die Kinder und Jugendlichen einer Klasse sind unterschiedlich alt, unterschiedlich leistungsfähig, weisen unterschiedliche kulturelle Hintergründe auf, verhalten sich unterschiedlich, vertreten unterschiedliche Wertvorstellungen, sind unterschiedlich für die Schule motiviert, erleben sich in der Schule unterschiedlich zufrieden (Graumann 2002, 7).

Die Frage drängt sich auch auf, wenn man hört oder liest, dass integrativer Unterricht keine besonderen pädagogischen und methodischen Fähigkeiten benötige, sondern dass es vielmehr auf die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer ankomme (Schöler 1993, 93).

„Von bildungspolitischer Seite und von der Erziehungswissenschaft wird ‚Heterogenität als Normalfall‘ verkündet. Im täglichen Umgang aber entsteht mit der gepriesenen Verschiedenheit vielerorts Hilflosigkeit“ (Eckhart 2002, 153). Und hier glaube ich, verläuft eine feine aber spürbare Trennlinie: Nicht dass sich integrativer Unterricht von gutem Unterricht unterscheiden muss, aber Vieles, was im guten Unterricht „wünschenswert ist, oft jedoch leider nicht praktiziert wird, ist bei gemeinsamem, integrativem Unterricht unverzichtbar. Integrationspädagogik kann also als die Bündelung moderner pädagogischer Prinzipien betrachtet werden“ (Preuss-Lausitz 1998). Heterogene Gruppen verlangen, was für alle Lerngruppen anzustreben wäre (Graumann 2002; Reiser 1995).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Zusammenarbeit, die im integrativen Unterricht ein ganz besonderes Gewicht bekommt. Insbesondere wenn man berücksichtigt, dass es sich nicht lediglich um ein Arbeitsverhältnis ‚im Hintergrund‘ handelt, sondern sich, wie dargestellt, die gemeinsame Arbeit im Unterricht in Form von Teamteachingphasen als ein zentrales Element von integrativem Unterricht herausbildet. Unterricht mit zwei Lehrpersonen bietet Chancen, die genutzt werden wollen, bietet Gefahren, die gebannt werden müssen, kurz: Unterricht mit zwei Lehrpersonen erfordert didaktische Anpassungen.

Ein drittes Argument basiert auf der Feststellung, dass Lehrpersonen heute sehr oft unter Belastungen leiden, die auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind. Die wenigsten haben gelernt, „damit konstruktiv umzugehen und sie als Potential und nicht als Belastung zu sehen“ (Graumann 2002, 29). Auf diesen Sachverhalt müssen didaktische Überlegungen zum integrativen Unterricht eine Antwort geben. Eine Didaktik ‚für den guten Unterricht‘ steht diesbezüglich nicht in der Pflicht, entsprechend wird der Heterogenität auch keine herausragende Aufmerksamkeit geschenkt.

Integrativen Unterricht zu gestalten ist ohne Zweifel eine didaktische Herausforderung. Damit muss aber auch die Frage nach der Bedeutung dieser Thematik für die Sonderpädagogik gestellt werden.

Der Bezug zur Integration, eine genuin sonderpädagogische Thematik, ist offensichtlich und ist für den Unterricht ganz bestimmt in verschiedener Hinsicht prägend. Alleine dadurch, dass mit der Integration die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anerkannt und im Sinn einer gewollten Heterogenität als Aufgabe übernommen wird, ist ein sonderpädagogischer Aspekt: Neben dem ‚Normalen‘ rücken damit auch Menschen mit *besonderen Bedürfnissen* ins Zentrum der Überlegungen und werden zu einem

Anspruch. Die Sonderpädagogik macht der Didaktik gewissermassen die Auflage, Minderheiten zu schützen und mit individualisierenden Massnahmen die individuellen Möglichkeiten einzelner Personen gegenüber der Ökonomie von Unterricht aufzuwerten und so einen Unterricht für alle zu schaffen.

Das entscheidende Kriterium heisst hier *Passung*: Lernen kommt zu Stande, wenn Anforderungen, Lernanregungen optimal auf bereits vorhandene kognitive Struktur treffen. Diese Passung kann nur erreicht werden, wenn das Individuum in seiner Ganzheit, in seinem lebensgeschichtlichen Zusammenhang wahrgenommen wird. Auch das ein Aufgabenbereich, der genuin der Sonderpädagogik zuzurechnen ist und sich als Forderung an eine Didaktik des integrativen Unterrichts richtet. Mit dem Förderbegriff, bei mir noch etwas schärfer zugespitzt auf die *Unterstützungsmöglichkeiten*, bietet die Sonderpädagogik hierzu auch einen konzeptuellen Beitrag an.

Auch wenn die vorliegende Arbeit sehr stark die Didaktik und Methodik, also das ‚Innenleben‘ des Unterrichts fokussiert, darf nicht vergessen werden, dass integrativer Unterricht darüber hinaus reicht (Köbberling & Schley 2000). Die Sonderpädagogik bietet dazu, ganz besonders mit dem Integrationsbegriff, den zentralen Bezugsrahmen. Dieser Aspekt ist wesentlich, damit der integrative Unterricht bspw. gesellschaftlich und politisch verankert werden kann.

Ich glaube, dass es sich lohnt, die Thematik des integrativen Unterrichts noch stärker aus dem Blickwinkel der Didaktik zu betrachten. Entscheidend scheint mir dabei ein Argument, das von Möckel (2004) in die Diskussion eingebracht wurde: Jahrelang sei man nun davon ausgegangen, dass *behindert/nicht-behindert* die zentrale Kategorie sei, wenn von Unterricht und Sonderpädagogik gesprochen würde. Er votiert demgegenüber für eine Unterscheidung von *didaktisch problematisch/didaktisch unproblematisch*. Eine Unterscheidung, die, wenn vom Autoren auch nicht explizit dem integrativen Unterricht zgedacht, diesem doch wichtige Impulse verleihen kann. Abklärungen zum Zweck einer Etikettierung (Lernbehindert, Hochbegabt etc.) erübrigen sich und machen einer förderdiagnostischen Sichtweise Platz, die das *Didaktisch-Problematische* in den Fokus nimmt; und zwar nicht lediglich auf die Schülerin oder den Schüler bezogen. Die Förderdiagnostik müsste nach diesem Verständnis die didaktische Situation als Ganzes in den Blick nehmen. Ziel müsste es sein, den Beteiligten differenzierte Instrumente in die Hand zu geben, um mit didaktisch problematischen Situationen umgehen zu können.

Allfälliger Ressourcenbedarf von Seiten der Lehrpersonen würde damit nicht mehr über Kinder und Jugendliche begründet, die testdiagnostisch ausserhalb eines bestimmten Grenzwerts liegen, sondern über den Nachweis didaktisch problematischer Situationen. Kein einfacheres Unterfangen, letztlich aber mit verschiedenen Vorteilen verbunden, einerseits für die Kinder und Jugendlichen, die mit ihren Schwierigkeiten nicht mehr zu ‚Ressourcenbeschaffer‘ gemacht werden müssen, auf der anderen Seite aber auch für die Lehrpersonen, die über ein solches Verfahren ganz konkrete Hilfestellungen für die didaktischen Schwierigkeiten erwarten dürfen. Und das ist wichtig, um in Unterrichtssituationen professionell handeln zu können: Die Lehrpersonen dürfen nicht nur mit Hämmern ausgerüstet werden, da sie so gezwungen sind, aus allen Problemen Nägel zu machen<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> „...is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail“ (Maslow 1966, zit. nach Krämer, o.J.).

Letztlich wird es immer so sein, dass zwar im Zentrum der Überlegungen Schülerinnen und Schüler mit individuellen Förderbedürfnissen stehen, dass dann aber über die Lernsituation, allenfalls sogar das Team, das Schulprogramm oder die externen Unterstützungssysteme Entwicklungsprozesse eingeleitet werden, die letztlich allen Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen (Heimlich 2004).

Bilanzierend kann sicher festgehalten werden, dass mit dieser Arbeit eine umfassende Grundlegung für den wissenschaftlichen Diskurs vorliegt. Durch die systematische und methodengestützte Bearbeitung des Feldes wird ein Beitrag zur Forschung im Spannungsfeld zwischen Sonderpädagogik und Didaktik geleistet. Insbesondere für die Didaktik gelingt es, neue Aspekte aufzuzeigen und ganz besonders bestimmte Akzente zu setzen, die für die didaktische Diskussion ganz allgemein, bestimmt aber für die Didaktik des integrativen Unterrichts Anregungen geben können.

Die inhaltliche Umsetzung der Forschungsergebnisse ist noch zu leisten, allerdings konnten mit den Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bestimmte Wege auf der konzeptuellen Ebene aufgezeigt werden.

Neben einer persönlichen Genugtuung über das Erreichte hinaus, liegt eine Arbeit vor, die zur persönlichen Profilbildung beiträgt und ich bin überzeugt, dass sie meine künftige Forschungstätigkeit nachhaltig beeinflussen wird. Neben der inhaltlichen Ausrichtung kann hier sicher auch die Erweiterung der Forschungskompetenz als persönlicher Profit erwähnt werden. Darauf werde ich nun in einem abschliessenden Kapitel noch näher eingehen, indem der Forschungsprozess an sich noch zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird.

### **9.2.2 Reflexion und Diskussion des Forschungsprozesses**

Wenn ich den gesamten Forschungsprozess nun mit etwas zeitlichem Abstand betrachte, so erkenne ich eigentlich zwei Typen von Phasen, die sich während dem Forschungsprozess immer wieder abgewechselt haben.

Den ersten Typ nenne ich *Orientierungsphase*. Diese ist gekennzeichnet durch eine Öffnung des Blickwinkels, was Raum für Suchbewegungen geboten hat. Durch Offenheit werden möglichst vielfältige Eindrücke gesammelt. Alles, was irgendwie verwertbar erscheint, wird dokumentiert und abgelegt. Dabei wird der Raum auch ganz bewusst über die Grenzen der eigentlichen Thematik hinaus erweitert. So ergeben sich anregende Bezüge und es kann kritisch überprüft werden, ob die bis anhin entwickelten Gedanken und generierten Ergebnisse auch in einem grösseren Zusammenhang Bestand haben können.

Diese Phase hilft, vor lauten Bäumen den Wald nicht aus den Augen zu verlieren.

Den zweiten Typ nenne ich *Strukturierungsphase*. Diese Phase wird charakterisiert durch Auswahl- und Ordnungsprozesse. Es ging darum, die gesammelten Daten zu formieren und so zu Erkenntnissen und Ideen zu verdichten. Hier werden Entscheide gefällt: Es gilt Schwerpunkte zu setzen, bestimmte Sachverhalte und Bezüge wegzulassen, eine netzartige Struktur in eine lineare Argumentationsfolge umzuformen.

Die Strukturierungsphase ist so etwas wie die Zeit, in der es gilt, die Ernte einzubringen.

---



Der gesamte Forschungsprozess kann in sechs Phasen gegliedert werden:

### **1. Orientierungsphase: Problembereich abstecken**

Mit der Wahrnehmung eines Problembereichs beginnt man unwillkürlich nach verschiedenartigen Bezügen zu suchen. Alles, was in einem Zusammenhang mit dem Problembereich stehen könnte, ist interessant.

Für die vorliegende Forschungsarbeit liessen sich relativ klar die beiden Bereiche Integration und Didaktik identifizieren. Ich habe in dieser Phase sehr viel Literatur gelesen, wobei die Suchbewegung im Bereich der Integration vor allem von der Frage gesteuert wurde: *Was hat das mit Unterricht zu tun?* und die Suchbewegung im Bereich der Didaktik: *Was könnte das mit integrativem Unterricht zu tun haben?* Damit verlief die Recherchearbeit nicht ganz unsystematisch, allerdings war Offenheit das übergeordnete Prinzip.

Neben guten Kenntnissen in den erwähnten Bereichen wurde in dieser Phase auch eine wichtige Erfahrung gemacht: Es ist nicht einfach, bereits vorgedachte Wege zu verlassen und die Gefahr ist gross, dass man damit bei den selben Erkenntnissen landet, die sich ja eben als untauglich erwiesen haben. Ein Beispiel stellen die unzähligen didaktischen Modelle dar, die ich für diese Arbeit gesichtet und analysiert habe. Zwar waren diese Erkenntnisse wichtig, um zu erkennen, was denn die Funktion eines didaktischen Modells sein kann und wie ein solches Modell beschaffen ist. Auf Grund meiner Erfahrungen in der Praxis habe ich aber auch gemerkt, dass diese Modelle an sich im Alltag und in konkreten Unterrichtssituationen sehr wenig Resonanz finden.

In dieser Phase war bestimmt das Werk von Heursen (1997) eine wichtige Weichenstellung: Die Erkenntnis, dass in der Praxis nicht eine objektive Didaktik, sondern viel mehr verschiedene subjektive Didaktiken herrschen, brachte mich dazu, meine Suchbewegung stärker auf die Denk- und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu verlagern: Nicht was gelehrt wird ist das Zentrale am Unterricht, sondern das, was gelernt wird. In dem Sinn entwickelte sich eine Vorstellung von einem Modell, das lernfördernde (Unterrichts-) Massnahmen integrieren sollte.

Im Bereich der Integration ergaben sich bezogen auf Unterricht relativ bald zwei zentrale Schlüsselbegriffe: Individualisierung und Gemeinschaftsbildung. Diese erkannte ich im Modell der Themenzentrierten Interaktion TZI von Cohn gut aufgehoben: Das Individualisieren wird in der Fachliteratur meistens mit dem Sachlernen in Verbindung gebracht, zum Teil werden noch Bezüge zum ICH der integrierten Schülerin, des integrierten Schülers hergestellt. Die Gemeinschaftsbildung greift das auf, was Cohn unter dem Aspekt des WIR beschrieben hat.

Damit liessen sich zwei wichtige Dimensionen genauer bestimmen, die gewissermassen den (vorläufigen) Rahmen für eine Untersuchung bilden konnten.

### **1. Strukturierungsphase: Fragestellung formulieren**

In einer Strukturierungsphase wurde die Ergebnisse einer ersten Erkundung verarbeitet. Es ging in dieser Phase darum, die Fragestellung zu konkretisieren und damit in zweierlei Hinsicht den Forschungsprozess zu steuern: Einerseits sollte die Grundlage für eine Befragung von erfahrenen Lehrkräften geschaffen werden.

Eine grundlegende Aufgabe einer solchen Arbeit ist es ja, unterschiedlichste Kompetenzen zu nutzen und zu verarbeiten. Mit der Befragung der Lehrkräfte konnte eine ganz zentrale Quelle erschlossen werden.

Auf der anderen Seite konnte durch die Konkretisierung der Fragestellung der Theorierecherche neue Impulse verliehen werden. Nach der Strukturierung schieden gewisse Bereiche aus, die thematisch lediglich noch peripheren Charakter behielten. Andere kristallisierten sich deutlicher heraus und gewannen an Bedeutung oder kamen gar ganz neu hinzu.

In dieser Phase war es für mich wichtig, dass ich verschiedene Erkenntnisse immer wieder in ein Modell zu fassen versuchte. Ich experimentierte mit Kreisen, Scheiben, Dreiecken, Pfeilmodellen etc. und erhielt durch die verschiedenen Darstellungsformen immer wieder Anregungen. So hatte ich eigentlich während dem ganzen Forschungsprozess immer ein Modell, das mich als eine Art Landkarte begleitet hat und in das ich immer wieder neue Erkenntnisse integrieren konnte. Das gab der ganzen Arbeit immer auch Halt und Orientierung.

## **2. Orientierungsphase: Daten gewinnen**

In dieser Phase wurde der Blickwinkel wiederum geöffnet. Es wurden breit Daten und Erkenntnisse gesammelt. Im Gegensatz zur 1. Orientierungsphase verlief diese Phase bereits etwas gezielter, in dem Sinn, dass ich für die Befragung eine klare Stichprobe definiert hatte. Die Interviews an sich wurden aber wiederum sehr offen gestaltet und ich achtete darauf, dass die Lehrpersonen sehr breit von ihren Erfahrungen berichten konnten.

Bezogen auf die Literaturrecherche merkte ich, dass sie von den Interviews beeinflusst wurde: Interessante Aspekte oder Anregungen nahm ich sofort auf und versuchte, mich dazu so rasch wie möglich kompetent zu machen, einerseits um die Präsenz der Aussagen noch nutzen zu können, auf der anderen aber auch, um für die weiteren Gespräche bestmöglich vorbereitet zu sein.

In dieser Phase entstanden, zu einem grossen Teil noch ahnungsbewusst, ganz zentrale Erkenntnisse zur Thematik. Die Kombination aus sehr intensiver Theorierecherche und Gesprächen mit erfolgreichen Praktikerinnen und Praktiker führte zu einem sehr intensiven Lernerlebnis. Meine eigene kognitive Struktur wurde in dieser Phase sehr nachhaltig geformt, erweitert und differenziert. Durch die vielen Interviews und Gespräche waren die Akkommodations- und Assimilationsprozesse richtiggehend spürbar.

In dieser Phase veränderte sich mein didaktisches Modell am stärksten.

Ich habe in dieser Phase aber auch gemerkt, wie Interviewpartner, die bspw. lebendig und engagiert aus ihrem Unterrichtsalltag berichten können, einen sehr viel stärkeren Eindruck machen als andere Lehrpersonen. Gegen solche ‚Sogwirkungen‘ bewährte sich ein sehr sorgfältig geplantes und durchgeführtes methodisches Verfahren. Das Aufzeichnen der Gespräche und vor allem das wörtliche Transkribieren ermöglichten es, die Gespräche mit einer gewissen Distanz noch einmal neu zu erleben.

Als eigentliche Schlüsselerlebnisse können sicher die Interviews mit den Lehrpersonen bezeichnet werden. Ich machte da die Erfahrung, wie das Sprechen über ganz konkrete Unterrichtssituationen, die ich selbst ja nicht erlebt hatte, eine ganz andere Qualität bekam, als die Gespräche mit den Lehrpersonen, mit denen ich als Schulischer Heilpädagoge integrativen Unterricht gestaltet und miterlebt hatte. Ich habe sehr konkret

erlebt, was wissenschaftliche Distanz im guten Sinn heisst: Nicht schon zu wissen, was alles vorher war, was bereits alles ausprobiert wurde, was nicht geklappt hat etc. Sondern in gewissem Sinn unvorbelastet und zu einem Teil auch naiv Fragen zu stellen und teilweise auch zu merken, dass damit Türen aufgestossen werden konnten, von denen die Lehrpersonen bislang noch gar nicht gewusst hatten, dass sie überhaupt existierten, bzw. dass sich dahinter Erfahrungen und Wissen verbirgt, über die sie auch noch verfügen.

## **2. Strukturierungsphase: Daten auswerten**

Diese Strukturierungsphase war geprägt von der Auswertung der Interviewtranskripte. Hier ging es darum, die relevanten Daten herauszuschälen, zu ordnen und gegenseitige Bezüge herzustellen.

Auch wenn sich verschiedene wichtige Erkenntnisse bereits während der Befragung herausgebildet hatten, so zeigte sich die effektive Tragweite erst jetzt. Aspekte, die in mehreren Gesprächen, auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten auftraten, gewannen an Bedeutung, andere wurde relativiert.

In dieser Phase ging es darum, aus den Gesprächen so etwas wie Kristallisationspunkte zu entwickeln, die offensichtlich für die Lehrpersonen eine gewisse Relevanz für den Unterrichtsalltag haben. Diese Kristallisationspunkte konnte ich durch die intensive Literaturrecherche zu verschiedenen theoretischen Aspekten in Verbindung bringen, was wiederum zu einer Anreicherung geführt hat.

Erkenntnis entstand in dieser Phase wesentlich durch zwei Prozesse: Einerseits wurde durch die Auswertung kollektives Wissen verdichtet, auf der anderen Seite wurde dieses Praxiswissen mit dem Theoriewissen konfrontiert und aus dieser Konfrontation heraus konnten neue Erkenntnisse entstehen.

Die intensive Literaturrecherche hatte noch einen zweiten, mehr indirekten, Effekt: Die Auswertung von Interviews setzt eine gewisse Expertise voraus. Zuteilungen, Bezüge, Verdichtungen – dauernd muss man nach bestem Wissen und Gewissen entscheiden, was jetzt noch zulässig ist und was die eigentliche Auswertungstätigkeit bereits überstrapaziert. Durch die Literaturrecherche verfügte ich über ein grosses Wissen und konnte diese Entscheide kompetent und mit einer gewissen Selbstsicherheit fällen.

Eine wichtige methodische Erkenntnis ist es, dass es sich lohnt, ‚Pauschal- und Zauberbegriffe‘ minutiös zu analysieren. Das sind Begriffe, bei denen man sofort das Gefühl hat, man wisse, was damit gemeint sei. Auf Anhieb wird ihnen auch ein grosser Erklärungsgehalt zugestanden und meist merkt man gar nicht, dass sie die Grenze zur Floskel bereits überschritten haben. Diese Begriffe sind so in verschiedensten Zusammenhängen einsetzbar, was ihre Entlarvung nicht einfacher macht. Ich habe gemerkt, dass es sich lohnt, kritisch mit solchen Begriffen umzugehen. Damit ist keinesfalls gemeint, dass sie möglichst rasch gestrichen werden sollen. Dies trifft zwar dort zu, wo sie als Modeworte eingesetzt werden und bei genauerem Hinsehen wirklich inhaltsleer sind. Oftmals habe ich aber auch gemerkt, dass Lehrpersonen durchaus etwas Wichtiges damit sagen wollen, es ihnen aber nicht gelungen ist, einen genauen, treffenden Begriff zu finden und dieses Etwas in einen solchen ‚Pauschal- oder Zauberbegriff‘ verpackt haben.

Der ganze Auswertungsprozess kann sicher mit dem Begriff ‚Knochenarbeit‘ charakterisiert werden. Es galt sehr sorgfältig zu arbeiten und verlangte in Anbetracht der grossen Datenmenge auch Durchhaltevermögen. Je länger die Auswertung dauerte,

desto weniger neue Aspekte kamen hinzu. Immerhin konnte durch die Offenheit der Interviews eine gewisse Gleichförmigkeit vermieden werden und bis zum letzten Transkript tauchten so immer doch noch einzelne neue Aspekte auf.

Eine weitere Charakteristik dieser Phase sind aber auch die vielen Aha!-Erlebnisse. Was sich vielleicht schon als interessanter Aspekt abgezeichnet hatte, bekam nun einen Bezugsrahmen, Beziehungen und Zusammenhänge gingen auf. Langsam zeigte sich eine zusammenhängende, in sich stimmige Struktur.

### **3. Orientierungsphase: Zusammenhänge erkennen**

Bevor ich mit dem eigentlichen Schreibprozess beginnen konnte, galt es die erarbeitete Struktur noch einmal auszubreiten und in ihrem ganzen Umfang wahrzunehmen.

Gerade im Anschluss an den Auswertungsprozess, der mit sehr viel Detailarbeit verbunden war, spürte ich, wie es wichtig wurde, noch einmal wegzukommen von den Mikrostrukturen und die grossen Zusammenhänge ins Auge zu fassen.

Ziel musste es sein, Orientierung zu gewinnen, um dann Schwerpunkte für die Schreibearbeit zu setzen. Insbesondere dort, wo sich Widersprüche zeigten, war die Versuchung gross, diese zu beseitigen. Darauf wurde dann aber ganz bewusst verzichtet. Es ist halt bspw. so, dass Lehrpersonen verschiedenste Beispiele anbringen können, die aufzeigen, dass es ihnen wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Tempo arbeiten können und dass niemand ‚gebremst‘ wird. Und gleichzeitig kann diese Lehrperson aber auch Massnahmen schildern, die sie ergreift, um Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen, die mit einer bestimmten Arbeit fertig sind und sie so eben doch ‚bremst‘. Unterrichten bedeutet, mit Widersprüchen umgehen zu können und bringt mit sich, dass Widersprüche produziert werden. Letztlich bin ich überzeugt, dass Unterricht auf der Ebene von konkreten Situationen gesehen und auf seine Stimmigkeit hin beurteilt werden muss.

In dieser Phase wurde auch die Auswahl der Elemente für die Verschriftlichung vorbereitet. Der Umfang der Daten machte eine Selektion nötig. Ich bekam dabei auch die eigenen Vorannahmen zu spüren. Bestimmte theoretische Bezüge, renommierte Autoren oder besonders illustrative Beispiele, die ich mir sehr früh gesichert hatte und von denen ich überzeugt war, dass sie im Rahmen der Arbeit Verwendung finden würden, fielen nun plötzlich unter die Rubrik ‚wünschbar, aber nicht nötig‘. Diese Selektion zu machen, war sehr schwierig, letztlich hat man nach einer solch intensiven Forschungsphase wahrscheinlich immer etwas das Gefühl, alles sei wichtig.

### **3. Strukturierungsphase: Niederschrift verfassen**

So galt es nun, die Ernte endgültig einzufahren. Die zentralen Erkenntnisse mussten nun so aufbereitet werden, dass sie dem Diskurs der ‚scientific community‘, nicht zuletzt für eine Beurteilung, zugänglich gemacht werden können.

Die besondere Herausforderung in dieser Phase war es, die kognitive Struktur, die sich im Lauf des Forschungsprozesses herausgebildet hat, in einen linearen Argumentationsgang umzuformen.

Durch die Schreibearbeit wurde diese kognitive Struktur gleichzeitig noch einer Überprüfung unterzogen. Unklarheiten oder nicht ganz präzise Vorstellungen wurden aufgedeckt und machten es nötig, zwischenzeitlich noch einmal in die Fachliteratur und die ausgewerteten Interviewtexte einzusteigen und sich Klarheit zu verschaffen.

Allerdings lauerte dabei immer auch eine weitere Gefahr: In der Phase der Niederschrift, die sich nun über eine geraume Zeit hingezogen hat, bin ich verschiedenen Aspekten begegnet, die für meine Arbeit ebenfalls noch interessant gewesen wären. Im Bewusstsein, dass diese Arbeit, so wie sie im Moment vorliegt, nicht das Ende eines Forschungsprozesses ist, sondern viel mehr ein Zwischenstand darstellt, war ich sehr zurückhaltend mit der Integration solcher Aspekte.

Der Schreibprozess, obwohl von mir streckenweise auch als Pflicht empfunden, da ich ja grundsätzlich die Erkenntnisse für mich bereits gewonnen hatte, entwickelte noch einmal eine neue Qualität des Verständnisses. Durch das minutiöse Formulieren und das bewusste Auseinanderhalten von methodischer, inhaltlicher und illustrativer Ebene verdichteten sich die einzelnen Teile in sich noch einmal und gewannen so an Kontur und Schärfe.

Ich merkte dabei auch, wie unterschiedliche Textsorten eine je eigene Kraft entfalten und bei den Leserinnen und Lesern unterschiedliche Aspekte ins Zentrum rücken können. Insbesondere den eingestreuten Szenen kam dabei meist mehr zu als lediglich Illustration von dargelegten Aspekten: Was durch den Forschungsprozess analytisch zerlegt wurde, konnte nun wieder in seine ursprüngliche Komplexität zurück gebracht und dort nun in einem neuen Licht gesehen werden.

Für mich war diese Phase auch geprägt von einem ständigen Hin-und-her-gerissen-sein zwischen Zweifel und Euphorie. Ich bin mir durchaus bewusst, dass ich mit dieser Forschungsarbeit verschiedene Aspekte aufzeigen kann, die in dieser Art neu und geeignet sind, in der Praxis Wirkung zu entwickeln. Auf der anderen Seite weiss man nach einer derart vertieften Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik natürlich auch ganz genau, welche Aspekte noch offen sind und wo noch keine Antworten gegeben werden konnten. Und genau bei diesen Aspekten hat es natürlich solche, die man jetzt für absolut zentral erachten würde.

In dem Sinn bemühe ich mich nun, ganz im Sinn einer der Kernbotschaften dieser Arbeit an die Lehrpersonen, mich an den gelungenen Aspekten zu Stärken und die fehlenden als Herausforderung für die Zukunft mitzunehmen.

Mit dem Abschluss dieser Phase befinde ich mich nun wieder am Anfang einer neuen. Folgerichtig folgt nun wieder eine Orientierungsphase. Es gilt, das Potential dieser Forschungsarbeit einzuschätzen, um zu sehen, in welchen Formen und in welchen Kontexten diese Arbeit weiter verwertet werden kann. Erkennbar sind zwei Stossrichtungen. Einerseits eröffnet diese Arbeit neue Forschungsmöglichkeiten im Bereich des integrativen Unterrichts. Auf der anderen Seite müssen die Erkenntnisse aber auch der Praxis zugänglich gemacht werden. Man darf nicht vergessen: Die Stichprobe der empirische Untersuchung setzt sich zusammen aus Lehrpersonen, die offensichtlich erfolgreichen integrativen Unterricht gestalten. Diese Arbeit impliziert in dem Sinn auch eine Kritik an nicht erfolgreichem integrativem Unterricht. Hier gilt es nun konkrete Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen, wie die Erkenntnisse nutzbar gemacht werden können. Denn: „Wissenschaftlich fundierte Kritik ohne praxisrelevante Alternativangebote hat kaum Chancen, in der Praxis berücksichtigt zu werden“ (Patry 1999, 10). Und das muss letztlich das Ziel dieser Arbeit sein: In der Praxis etwas beizutragen zu einem verbesserten integrativen Unterricht.

## 10. Abstract

*The aim of this piece of work is to develop a didactic model, which can be used to describe integrative teaching.*

*This work is based on an empirical study. Teaching assistants and school-based remedial teachers, who run successful integrative lessons, were questioned in guided interviews about their actual teaching methods. The results of these interviews were developed into a deeper theoretical discussion and a coherent model was produced. The results can be interpreted in various levels. On a didactic level (with direct-reference to the "WHAT-questions" in the lessons) one may draw the conclusion that integrative teaching is orientated on the one hand towards the requirements of society. These requirements determine social, subject-related and personal competences. Developing solidarity, problem solving skills and self-consciousness all fall into this category. On the other hand, individual learning and conduct play a central role in determining ambition. Learning processes can be formulated and passed on to students providing that the necessary hard work and support are provided. On a methodical level (referring to the HOW-questions) it becomes a question of creating a learning environment, in which the intended learning processes can be animated. These environments can be divided into social, subject related and reflexive learning areas, where timing, learning style and supportive interventions are all planned. All in all, integrative teaching is planned according to important learning processes and implemented with a sophisticated repertoire of supportive interventions. According to the proposed model the following conclusions may be drawn for; a) the professional daily conduct of integrative teaching personnel, b) the training and further professional development of teaching assistants c) further research in the area of integrative teaching.*

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ein didaktisches Modell zu entwickeln, mit dem integrativer Unterricht beschrieben werden kann.

Grundlage dazu bildet eine empirische Untersuchung. Mit Hilfe von Leitfadeninterviews wurden Regellehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die erfolgreich integrativen Unterricht gestalten, zu ihrem konkreten Unterrichtshandeln befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung wurden mit Hilfe einer vertieften theoretischen Auseinandersetzung angereichert und zu einem kohärenten Modell weiterentwickelt.

Die Ergebnisse lassen sich auf mehreren Ebenen beschreiben. Auf der didaktischen Ebene (hier in einem direkten Zusammenhang mit der WAS-Frage des Unterrichts verstanden) lässt sich feststellen, dass sich integrativer Unterricht einerseits sehr stark an den Anforderungen der Gesellschaft orientiert. Diese Anforderungen lassen sich als soziale, sachbezogene und personale Kompetenzen bestimmen. Das Entwickeln von Solidarität, von Problemlösefähigkeit und von Selbst-Bewusstsein sind inhaltlich die tragenden Dimensionen.

Auf der anderen Seite bestimmen die individuellen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten die Zielsetzung. Es werden Lernprozesse formuliert, die von den Lernenden mit der nötigen Anstrengung und Unterstützung erreicht werden können.

Auf der methodischen Ebene (hier stellt sich die WIE-Frage) geht es darum, Lernräume zu schaffen, die die beabsichtigten Lernprozesse anregen. Diese Lernräume, es lassen sich ein sozialer, ein sachbezogener und ein reflexiver Lernraum bestimmen, werden in der Zeitdimension, der Art der Lernanregung und der Unterstützungsmöglichkeiten geplant.

Insgesamt wird integrativer Unterricht stark lernprozessorientiert konzipiert und mit einem ausgereiften Repertoire an Unterstützungsmöglichkeiten umgesetzt.

Auf der Basis des Modells werden Schlussfolgerungen für a) das professionelle Alltagshandeln von integrativ unterrichtenden Lehrpersonen, b) die Aus- und Weiterbildung von Regellehrkräften und c) die weitere Forschung zum integrativen Unterricht abgeleitet.

## 11. Literaturverzeichnis

- Achermann, E. (1992) Mit Kindern Schule machen (2. Auflage). Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Aebli, H. (1993a) Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1993b) Zwölf Grundformen des Lehrens (7. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1994) Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahrbeck, B., Bleidick, U. & Schuck, K. D. (1997) Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äusseren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998) Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.) (1998) Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Apel, H. J. (2000) "Verständlich unterrichten - Chaos vermeiden". Unterrichtsmethoden als strukturierende Lernhilfe. In: N. Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 139-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aregger, K. (1991) Erzieherische Leitbilder und Mündigkeit (2., veränderte Auflage). Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg: Lehrerbildung Sentimatt, Sauerländer.
- Aregger, K. & Buholzer, A. (2002) Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung. (2., überarbeitete Auflage). Aarau: Sauerländer.
- Atteslander, P. (1995) Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: de Gruyter.
- Baacke, D. (1991) Pädagogik. In: U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.) Handbuch qualitative Sozialforschung (S. 44-46). München: Psychologie Verlags Union.
- Bächtold, A. (Hrsg.) (1992) Integration ist lernbar : Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich (2. Auflage). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Barth, K. (2000) Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter (3. Auflage). München, Basel: Reinhardt.

- Bauer, K. O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996) Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim, München: Juventa.
- Bauer, K. O. (1998) Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 3(44), 343-359.
- Begeman, E. (1968) Weltkunde in der Hilfsschule als einsichtige Eigenwelterweiterung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 19, 426-438.
- Begemann, E. (1996) Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lehren zum Selbstlernen. In: H. Eberwein (Hrsg.) Handbuch Lernen und Lern-Behinderung. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel: Beltz.
- Benkmann, R. (1997) Förderung kooperativen Lernens unter Schulkindern mit und ohne Lernschwierigkeiten. In: U. Heimlich (Hrsg.) Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. Neuwied: Luchterhand.
- Benkmann, R. & Pieringer, G. (1991) Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Bernert, W. (2000) Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In: N. Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 71-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernitzke, F. (2001) Heil- und Sonderpädagogik. Troisdorf: H. Stam.
- Bews, S. (1996) Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen (2., aktualisierte Auflage). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Blankertz, H. (1975) Theorien und Modelle der Didaktik (7., erweiterte Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Bleidick, U. (1981) Diskussion: Integration. Eine Auswahl an sonderpädagogischer Literatur. Zeitschrift für Heilpädagogik, (32/1981), 890-902.
- Bleidick, U. (1995) Einführung in die Behindertenpädagogik. Band II. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bless, G. (1995) Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Stuttgart, Wien: Haupt.

- Bless, G. & Klaghofer, R. (1991) Begabte Schüler in Integrationsklassen: Untersuchungen zur Entwicklung von Schulleistungen, sozialen und emotionalen Faktoren. Zeitschrift für Pädagogik, (37/1991), 215-223.
- Bless, G. & Kronig, W. (1999) Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei "Normabweichungen". Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, (4), 414-426.
- Boban, I. (1992) "Die Krise findet nicht statt.." - Sicht der Eltern. In: W. Schley, I. Boban & A. Hinz (Hrsg.) Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarstufenbereich. Hamburg: Curio.
- Bock, M. (1992) Das halbstrukturiert-leitfadenorientierte Tiefeninterview. Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.) Analyse verbaler Daten (S. 90-109). Opladen: Westdeutscher.
- Bonfranchi, R. (2000) "Integration meint das Miteinander des Verschiedenen". Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (12), 24-26.
- Bönsch, M. (2000) Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege. In: N. Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 23-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borchert, J. (2000) Motivation. In: ders. (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (S. 703-717). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Born, M. (2003) Integration gelingt - warum eigentlich? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (2), 5-10. Luzern
- Bromme, R. (1992) Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Bromme, R. (1997) Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3, Pädagogische Psychologie, (S. 177-212). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986) Teacher behavior and student achievement. In: M. C. Wittrock (Hrsg.) Handbook of research on teaching (S. 328-375). New York: Macmillan.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003) Leitbild Lehrerberuf: Thesenpapier der Task Force "Lehrerberufsstand" der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Diskussionsgrundlage. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Buchholz, F. (1939) Das brauchbare Hilfsschulkind - ein Normalkind. Weimar: Böhlau.

- Buholzer, A. (2003) Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel. Aarau: Sauerländer.
- Bürli, A. (1999) Integration Behinderter im internationalen Vergleich - dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: H. Eberwein (Hrsg.) Integrationspädagogik (5., ergänzte und neu ausgestattete Auflage), (S. 379-392). Weinheim, Basel: Beltz.
- Cohn, R. C. (1975) Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. (1997) Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion (TZI). In: R. C. Cohn (Hrsg.) Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle (13., erweiterte Auflage), (S. 152-175). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. (1999) Das Modell der themenzentrierten Interaktion. In: R. C. Cohn & A. Farau (Hrsg.) Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven (2., erweiterte Auflage), (S. 351-374). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. & Farau, A. (1999) Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Comenius, J. A. (1993) Grosse Didaktik (8., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1997) Pädagogische Professionalität : Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Creemers, B. P. M. & Scheerens, J. (1994) Developments in the educational effectiveness research programme. International Journal of Educational Research, 21(2), 125-140.
- Dann, H. D. (1990) Subjective theories: a new approach to psychological research and educational practice. In: G. R. Semin & K. J. Gergen (Hrsg.) Everyday understanding. Social and scientific implications (S. 227-243). London: Sage.
- Dann, H. D. (1994) Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.) Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Dann, H. D. (2000) Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.) Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

- Dann, H. D. & Humpert, W. (1987) Eine empirische Analyse der Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien von Lehrern in aggressionshaltigen Unterrichtssituationen. Zeitschrift für Sozialpsychologie, (18), 40-49.
- Dann, H. D. & Krause, F. (1988) Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? Psychologische Beiträge, (30), 269-291.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 2(39), 223-238.
- Deneke, F.-W. (1999) Psychische Struktur und Gehirn. Die Gestaltung subjektiver Wirklichkeiten. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (Hrsg.) (1992) Erziehen als Profession : zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich.
- Dewey, J. (1964) Demokratie und Erziehung : eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (3. Auflage). Braunschweig: Westermann.
- Dick, A. (1994) Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dicke, G. & Maikowski, R. (1998) Das Spannungsverhältnis zwischen individueller und gemeinsamer Förderung in der Sekundarstufe und die praktischen Möglichkeiten der Gestaltung und Planung des Unterrichts. In: U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.) Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dietrich, I. (Hrsg.) (1995) Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Döring, K. W. (1992) Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (10. Auflage). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dörner, D., Schaub, H., Sträudel, T. & Strohschneider, S. (1988) Ein System zur Handlungsregulation oder - Die Interaktion von Emotion, Kognition und Motivation. Sprache und Kognition, 7(2), 217-232.
- Dubs, R. (1995) Lehrerverhalten. Zürich: Schweiz. Kaufmännischer Verband.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001a) Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Dudenredaktion, (Hrsg.) (2001b) DUDEN - Das Fremdwörterbuch (7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). (Band 5). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.

- Dumke, D. (1991) Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nicht-Behinderten. Weinheim: Beltz.
- Eberhard, M., Joller-Graf, K., Lavanchy, C., Moulin, J.-P. & Thommen, B. (2003). Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Unveröffentlichtes Positionspapier des VHpA.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1988) Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1996) Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1997) Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (4., unveränderte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (1999) Integrationspädagogik (5., ergänzte und neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Eckhart, M. (2002) Unterricht in heterogenen Schulklassen. Theoretische Überlegungen und explorative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Schulleistungsschwächen. VHN, 71(2), 152-172.
- Edelmann, W. (1996) Lernpsychologie (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Eigler, G. & Straka, G. A. (1978) Mastery learning, Lernerfolg für jeden? München: Urban und Schwarzenberg.
- Elmiger, P. (1992) Soziale Situation von integriert geschulten Schwerhörigen in Regelschulen. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät. Fribourg: Universität Fribourg.
- Fatke, R. (2000) Schule und Soziale Arbeit - Historische und Systematische Aspekte. SuchtMagazin, (3), 3-13.
- Fend, H. (1981) Theorie der Schule (2., durchgesehene Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997) Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- Feuser, G. (1988) Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: H. Eberwein (Hrsg.) Behinderte und Nicht-behinderte lernen gemeinsam (S. 215-226). Weinheim, Basel: Beltz.
- Feuser, G. (1994) Grundlagen und Voraussetzungen für integrativen Unterricht in der Schule der 10- bis 15jährigen. In: R. Hug (Hrsg.) Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Feuser, G. (1999) Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: H. Eberwein (Hrsg.) Integrationspädagogik. Ein Handbuch (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Feuser, G. (2001) Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. Eltern - Motor der Nichtaussonderung . Wien: Konferenzpapier Integration Österreich.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987) Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Fichten, W. (1993) Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v. & Wolff, S. (1991) Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.
- Flössner, W. (1974) Sozialschutz und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach bei Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Forneck, H.-J. & Schriever, F. (2001) Die individualisierte Profession : Belastungen im Lehrberuf. Bern: hep.
- Försterling, F., Stiensmeier-Pelster, J. & Silny, L. M. (Hrsg.) (2000) Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Fragner, J. (1998) Gleichwertige Lebens- und Lernmöglichkeiten für alle! In: F. Mattmüller & J. Fragner (Hrsg.) Integration als Projekt der Gleichwertigkeit. Von der Defektologie zur Demokratie. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987) Synthesis of educational productivity research. International Journal of Educational Research, (11), 145-252.

- Frei, F., Hugentobler, M., Alioth, A., Duell, W. & Ruch, L. (1996) Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative (2., überarb. und erw. Auflage). Zürich: vdf.
- Frey, K. (1993) Die Projektmethode (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Friedrichs, J. (1990) Methoden der empirischen Sozialforschung (14. Auflage). Opladen: Westdeutscher.
- Fröhlich, W. D. (1993) Wörterbuch zur Psychologie (3., bearbeitete und erweiterte Auflage). München: dtv.
- Furrer, H. (2000) Ressourcen, Kompetenzen, Performanz. Kompetenzmanagement für Fachleute der Erwachsenenbildung (23. Auflage). Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996) Pädagogische Psychologie (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Gasser, P. (1992) Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur. Gerlafingen: Selbstverlag.
- Gasser, P. (1995) Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Gerlafingen: Selbstverlag.
- Gasser, P. (2000) Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis. Aarau: Sauerländer.
- Gasser, P. (2001) Lehrbuch Didaktik. Bern: h.e.p.
- Glaserfeld, v. E. (1997) Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Glöckel, H. (1996) Vom Unterricht (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goleman, M. (1999) Emotionale Intelligenz (10. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag dtv.
- Gonon, P., Hügli, E. & Landwehr, N. (1998) Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau: Sauerländer.
- Good, T. L. & Brophy, J. (1986) School effects. In: M. C. Wittrock (Hrsg.) Handbook of research on teaching (3. Auflage), (S. 570-602). New York: MacMillan Publishing Company.
- Graf, E. (2001) Schulische Integration von Kindern mit Behinderung - aktuelle Situation. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (12/2001), 8-13.
- Gräsel, C. & Gruber, H. (2000) Kooperatives Lernen in der Schule. Theoretische Ansätze - Empirische Befunde - Desiderate für die Lehramtsausbildung. In: N.

- Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 161-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, O. (2002) Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2001) Mein Kind lernt anders. Ein Handbuch zur Begleitung förderbedürftiger Kinder. Düsseldorf, Zürich: Patmos.
- Gröschke, D. (1999) Psychologische Grundlagen der Heilpädagogik : ein Lehrbuch zur Orientierung für Heil-, Sonder- und Sozialpädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990) Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Hallitzky, M. (2000) Strukturen der methodischen Oeffnung in reformpädagogischen Unterrichtskonzeptionen. In: N. Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 115-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hameyer, U. (1998) Unterricht adaptiv gestalten. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.) Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Hartke, B. (1999) Unterrichtsformen und Forschungsergebnisse über Instruktion. Eine Gegenüberstellung von hermeneutisch und empirisch gewonnenen Aussagen. Heilpädagogische Forschung, 25(4), 185-194.
- Hauer, K. (1990) Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger. Passau: Rothe Wissenschaftsverlag.
- Heckhausen, H. (1969) Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: H. Roth (Hrsg.) Begabung und Lernen (S. 193-228). Stuttgart: Klett.
- Heckhausen, H. (1972) Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: H. Roth (Hrsg.) Begabung und Lernen. Ergebnis und Folgerung neuer Forschungen (8. Auflage), (S. 193-228). Stuttgart: Ernst Klett.
- Heidbrink, H. (1992) Interview mit Ruth C. Cohn. Gruppendynamik, (3), 315-325.
- Heimlich, U. (2004) Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik (6), 288-295.
- Helmke, A. (1988) Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20(1), 45-76.

- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986) Quality of instruction and class-room learning out-comes. Results of the German contribution to the Classroom Environment Study of the IEA. *Teaching and Teacher Education*, (2), 1-18.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997) Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Herzog, W. (1991) Die Banalität des Guten. Zur Begründung moralischer Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (37), 41-64.
- Heursen, G. (1997) *Ungewöhnliche Didaktiken*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hintermeier, S. (1994) Qualitative und Quantitative Sozialforschung. In: A. Q. S. Wien (Hrsg.) *Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl* (S. 13-23). Wien: WUV Universitätsverlag.
- Hofer, M. (1997) Lehrer-Schüler-Interaktion. In: F. E. Weinert (Hrsg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Hopf, C. (1978) Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, (2), 97-115.
- Hopf, D. (1974) *Differenzierung in der Schule*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001) *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huberman, M. (1991) Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart (Hrsg.) *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern*, (S. 249-267). Köln, Wien: Böhlau.
- Ingenkamp, K. (1985) *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002) *Didaktische Modelle* (5., völlig überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jantzen, W. (2000) Möglichkeiten und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (2), 46-55.
- Jerusalem, M. (1997) Schulklasseneffekte. In: F. E. Weinert (Hrsg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.) (1999) *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- Kaplan, K., Rückert, E., Garde, D., Winterhalter, D., Koppold, G., Beisl, H., Huber, I. & Legermann, H. (1993) Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kardorff, E. v. (1991) Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.) Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.
- Kasztantowicz, U. (Hrsg.) (1982) Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien und Frankreich.  
Heidelberg: Schindele.
- Kebeck, G. (1994) Wahrnehmung : Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim: Juventa.
- Kempfert, G. & Rolff, H. G. (2000) Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiper, H. (2001) Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1971) Didaktik und Methodik. In: H. Röhrs (Hrsg.) Didaktik (S. 1 - 16). Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Klafki, W. (1980) Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.) Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung (S. 11 - 48). München: Juventa.
- Klafki, W. (1995) Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.) Didaktische Theorien (8. Auflage), (S. 11 - 26). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Klafki, W. (1996) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976) Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik (4), 497-523.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997) Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Klippert, H. (2000) Planspiele : Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen (3., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.

- Köbberling, A. & Schley, W. (2000) Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim, München: Juventa.
- Kobi, E. E. (1999) Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: H. Eberwein (Hrsg.) Integrationspädagogik (S. 71-79). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kolb, B. & Whishaw, J. (1993) Neuropsychologie. Berlin: Spektrum.
- König, E. & Volmer, G. (2000) Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden (7. Auflage). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) (2002) Qualitative Forschung (2., völlig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kösel, E. (1997) Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik (3. Auflage). Elztal-Dallau: Laub.
- Kozdon, B. (1984) Didaktik als "Lehrkunst". Idee und Begründung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krämer, W. (o.J.) Statistik: Vom Geburtshelfer zum Bremser der Erkenntnis in den Sozialwissenschaften? (03.08.2004) [www.statistik.uni-dortmund.de/lehrst/wssoz/publikationen/pdf/Statistik\\_vom\\_Geburtshelfer\\_zur\\_Bremse.pdf](http://www.statistik.uni-dortmund.de/lehrst/wssoz/publikationen/pdf/Statistik_vom_Geburtshelfer_zur_Bremse.pdf).
- Kramis, J. (1990) Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien. Beiträge zur Lehrerbildung BzL, (3), 279-296. Bern
- Krapf, B. (1994) Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. (3., unveränderte Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Krapp, A. (1998) Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 185-201.
- Krawitz, R. (2000) Unterricht als individualpädagogische Praxis. Pädagogische, didaktische und methodische Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen in einem gemeinsamen Unterricht. In: N. Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 89-114). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krawitz, R., Theis-Scholz, M. & Thümmel, I. (1996) Schulprofile rheinland-pfälzischer Grundschulen mit Integrationsklassen. Eine Erhebung im Rahmen des Schulversuchs 'Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung'. Zeitschrift für Heilpädagogik, 47(7), 277-281.
- Kron, F. W. (1994) Grundwissen Didaktik. Basel: Reinhardt UTB Wissenschaft.

- Kronig, W. (2000) Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Kummer, A. (2001) Integrative Schulungsformen in der Schweiz - Trends auf kantonaler Ebene. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/2001, 6-10.
- Lamnek, S. (1995) Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie (2., überarbeitete Auflage). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Landwehr, N. (1996) Erweiterte Lernformen : 11 Antworten auf ELF-Fragen. Aarau: Pädagogische Arbeitsstelle.
- Laucken, U. (1982) Aspekte der Auffassung und Untersuchung von Umgangswissen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, (41), 87-113.
- Leontjew, A. N. (1973) Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M.: Athenäum Fischer.
- Lewin, K. (1982) Feldtheorie (4. Auflage). Bern, Stuttgart: Hans Huber und Klett-Cotta.
- Lill, D. (Hrsg.) (1996) Alle zusammen ist noch lange nicht gemeinsam. Kritische Rückschau au 15 Jahre Integration und der Blick nach vorn. Berlin: Fipp.
- Locke, J. (1962) Über den menschlichen Verstand. Hamburg: Meiner.
- Luhmann, N. (1994) Soziale Systeme : Grundriss einer allgemeinen Theorie (4. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mader, L. (2003) Behindertengleichstellungsgesetz kann in Kraft gesetzt werden; Referendumsfrist unbenutzt abgelaufen. Pressemitteilung vom 04.04.2003, Eidg. Justiz- und Polizeidepartement .
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (1988) Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule. In: H. Eberwein (Hrsg.) Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000) Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe.
- Manske, C. (1988) Nicht die Kinder stören die Lehrer, sondern das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestört. In: H. Eberwein (Hrsg.) Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (S. 197-205). Weinheim: Beltz.

- Marland, P. W. (1995) Implicit theories of teaching. In: L. W. Anderson (Hrsg.) International encyclopedia of teaching and teacher education (2. Auflage), (S. 131-136). Oxford: Pergamon Press.
- Mattmüller, F. & Fragner, J. (Hrsg.) (1998) Integration als Projekt der Gleichwertigkeit. Von der Defektologie zur Demokratie. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Matzdorf, P. (1993) Das "TZI-Haus". Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: R. C. Cohn & C. Terfurth (Hrsg.) TZI macht Schule: lebendiges Lehren und Lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Matzdorf, P. & Matzdorf, B. (1980) TZI und Didaktik. Ein Werkstattbericht und das zugrundeliegende Struktur-Prozess-Modell. Zeitschrift für Gruppenpädagogik, 6.
- Mayring, P. (1993) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (2. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (1997) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (6., durchgesehene Auflage). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, P. (2001) Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse : Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (16.06.2004).
- Meier, R. & Heyer, P. (1988) Grundschule - Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: H. Eberwein (Hrsg.) Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1993) Das fokussierte Interview. In: C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.) Qualitative Sozialforschung (3. Auflage), (S. 171-204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer, H. (1988) Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Meyer, H. (1997a) Schulpädagogik, Band I. Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1997b) Schulpädagogik, Band II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Milic, A., Hollenweger, J., Lienhard, P., Steinegger, R. & Zwicker, M. (1999) Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich. Ausführliche Fassung. Zürich.
- Möckel, A. (2004) "Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung"? Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 406-415.

- Montessori, M. (1985) Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik (6. Auflage). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Moser Opitz, E., Wieler-Bloch, R. & Karrer, O. (2001) Wie steht es mit der Integrationsfähigkeit der Schule? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (11), 8-9.
- Moser, U. (2000) Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten. Eine Evaluation im Auftrag des Erziehungsdepartementes Kanton Schaffhausen. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000) Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Müller, A. (1999) Nachhaltiges Lernen. Oder: Was die Schule mit Abnehmen zu tun hat. Beatenberg: pepp.medien.
- Müller, H. (1988) Integration aus der Sicht der Schulbehörde. In: H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.) Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio.
- Nehles, R. (1981) Offenheit - Pädagogisches Engagement ohne Theorie? Eine Darstellung und Analyse von pädagogischen Konzeptionen der Offenheit, insbesondere der offenen Curricula. Frankfurt a.M.: Haupt.
- Nolting, H.-P. (2002) Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Obolenski, A. (2001) Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für "eine Schule für alle". Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2001) Die selbstgewählte Profession und ihre Belastungen. Arbeitstagung 'Ist der Lehrerberuf noch attraktiv?' . Seminar für pädagogische Grundausbildung. [http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/032\\_FDPVortrag.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/032_FDPVortrag.pdf) (09.08.2004).
- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001) Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Hrsg.) Handbook of research on teaching, (S. 1031-1065). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Parsons, T. (1999) Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn bei Frankfurt a.M.: Klotz.

- Patry, J.-I. (1999) Schulunterricht ist komplex - kann da Theorie noch praktisch sein? Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf . [http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/fruehling2000/jp\\_2000\\_1.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling2000/jp_2000_1.pdf) (26.09.2004).
- Piaget, J. (1967) Psychologie der Intelligenz (3. Auflage). Zürich, Stuttgart: Rascher.
- Piaget, J. (1991) Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1970) Abriss der Erklärung von Entwicklung. In: L. Montada (Hrsg.) Die Lernpsychologie Jean Piagets (S. 58-66). Stuttgart: Klett.
- Poppe, M. (1998) Grundlegende didaktische Anforderungen an integrativen Unterricht in der Sekundarstufe I. In: U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.) Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim, Basel: Beltz.
- Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.) (1997) Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Prenzel, A. (1993) Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1990) Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.) Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckmark-Grundschule. Weinheim, München: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1998) Integrationspädagogik. Modernisierte Reformpädagogik zwischen Individualisierung und sozialem Lernen. In: U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.) Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1999) Integrationsforschung: Ergebnisse und "weisse Flecken". In: H. Eberwein (Hrsg.) Integrationspädagogik (5., ergänzte und neu ausgestattete Auflage), (S. 299-306). Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. & Maikowski, R. (1998) Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ragaller, S. (2000) Die Methodenfrage im Sachunterricht der Grundschule. In: N. Seibert (Hrsg.) Unterrichtsmethoden kontrovers (S. 177 - 212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Randoll, D. (1991) Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation? Köln, Wien: Böhlau.
- Ratey, J. J. (2001) Das menschliche Gehirn: Eine Gebrauchsanweisung. Zürich: Walter.
- Reiser, H. (1995) Ein Modell zur Reflexion von Unterricht nach der Themenzentrierten Interaktion. In: H. Reiser & W. Lotz (Hrsg.) Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik (S. 125-146). Mainz: Matthias Grünewald.
- Renk, H.-E. (Hrsg.) (1999) Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Reusser, K. (2000) Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.) Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik (S. 106-140). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994) Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Rheinberg, F. (2000) Motivation (3. Auflage). Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (1998) Förderung der Lernmotivation. Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 168-184. München.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999) Motivationsförderung im Schulalltag (2., überarb. und erw. Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Riedel, K. (1996) Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in der Regelschule beitragen? In: H. Eberwein (Hrsg.) Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweise sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Riedo, D. (2000) Ich war früher ein sehr schlechter Schüler .. : Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener: eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern: Haupt.
- Roos, M. (2001) Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können. Chur, Zürich: Rüegger.
- Rosenberg, S. (2000) Sonderpädagogische Forschungslandschaft Schweiz - Situation und Perspektiven. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (10), 25-32.

- Rosenberg, S. (2001a) Forschungsergebnisse zur Integrativen Unterrichtspraxis im Klassenzimmer. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH, (2), 11-18.
- Rosenberg, S. (2001b). Handlungsvorschläge zur Förderung der Lernleistungen und Bildungschancen. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) Leistungsförderung und Bildungschancen . Bern.
- Rosenberger, M. (Hrsg.) (1998) Ratgeber gegen Aussonderung (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Heidelberg: Edition Schindele.
- Roth, G. (1999) Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, H. (Hrsg.) (1970) Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. (5. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Rüesch, P. (2001a). Aktuelle Debatten zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) Leistungsförderung und Bildungschancen . Bern.
- Rüesch, P. (2001b). Ein Modell der Schulqualität. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) Leistungsförderung und Bildungschancen. Bern.
- Rumpf, H. (1987) Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim, München: Juventa.
- Scarbath, H. (1992) Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen. Donauwörth: Auer.
- Schaub, H. (1995) Die Rolle der Emotionen bei der Modellierung kognitiver Prozesse .
- Schley, W. (1992) Befragung der Integrationsteams in der Sek I. In: W. Schley, I. Boban & A. Hinz. (Hrsg.) Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen (2. Auflage). Hamburg: Curio.
- Schley, W., Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (1992) Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen (2. Auflage). Hamburg: Curio.
- Schmidt, F. S. (1995) Neuro- und Sinnesphysiologie (2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Schmitz, H. (1997) Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie. Berlin: Akademie.
- Schöler, J. (1993) Integrative Schule - integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schrader, F. W. (1997) Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987) Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1, 27-52.
- Schatz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000) Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schatz, M., Jakobsen, L. B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002) *Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.
- Schröder, U. (1999) Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung. In: M. Myschker & M. Ortmann (Hrsg.) *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie, Praxis* (S. 182-215). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schulz, W. (1980) Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 49-87). München: Juventa.
- Schulz, W. (1989) Offene Fragen beim offenen Unterricht. In: H. Kasper (Hrsg.) *Lasst die Kinder lernen. Offene Lernsituation* (S. 75-89) Braunschweig: Westermann.
- Schulz, W. (1995) Die lehrtheoretische Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.) *Didaktische Theorien* (8. Auflage), (S. 29 - 45). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Schulz, W. & Treder, M. (1985) Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: G. Otto & W. Schulz (Hrsg.) *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*, Band 4 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft von Dieter Lenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schweer, M. K. W. & Thies, B. (2000) Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.) *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Seel, A. (1996) *Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen*. Graz: dbv.
- Seel, N. M. (2003) *Psychologie des Lernens* (2. Auflage). München, Basel: Reinhardt UTB.

- Sieber, P. (2003) Im Kanton Aargau steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen an. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (1), 14-20. Luzern
- Sozialforschung, A. Q. (Hrsg.) (1994) Verführung zum qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Speck, O. (1996) System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung (3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). München, Basel: E. Reinhardt.
- Stöcker, K. (1960) Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München: Ehrenwirth.
- Storch, M. (2003) Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von somatischen Markern, Bauchgefühl und Überzeugungskraft. Zürich: Pendo.
- Strasser, U. (1984) Sehbehinderte Schüler an der Volksschule. Ein Schulversuch. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Zürich: Universität Zürich.
- Strauss, A. L. (1991) Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996) Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Striebeck, H. (1996) Soziologische Theorien aus der Sicht der Integrationspädagogik. In: H. Eberwein (Hrsg.) Einführung in die Integrationspädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sturny-Bossart, G. (1995) Schweizer Schulen - Schulen für alle? Nicht-behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Sturny-Bossart, G. (1999) Integrative Schulungsformen in der Schweiz: Wo stehen wir heute? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (9), 9-16. Luzern
- Suhrweier, H. & Hetzner, R. (1993) Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E. (1997) Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. (2., überarbeitete Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Terhart, E. (1998) Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.) Handbuch zur Schulentwicklung (S. 560-585). Innsbruck, Wien: Studienverlag.

- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994) Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Thimm, K. (2002a) Guten Morgen, Liebe Zahlen. Der Spiegel, (27), 68-77.
- Thimm, K. (2002b) Begeisterung diszipliniert. Der Spiegel, (27), 76-77.
- Thimm, W. (1975) Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. Sonderpädagogik, (4), 149-157.
- Thommen, B. (2003) Integrative Schulung: Duldung oder Recht? Persönliche Reaktion auf das Themenheft Integration (2/03). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (6).
- Treiber, B. & Weinert, F. (1985) Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.
- Ulich, D. & Jerusalem, M. (1995) Sozialpsychologische Bedingungen des Unterrichtserfolgs. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Enzyklopädie für Psychologie. Pädagogische Psychologie: Psychologie des Lernens und der Instruktion, Band 2. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, K. (1996) Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz.
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. [http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/unesco-salamanca.bdkb?use\\_altcss=true](http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/unesco-salamanca.bdkb?use_altcss=true). (09.07.2004).
- Unterleitner, I. (1990) Sozial-integrative Schule: Leistungen der nichtbehinderten Kinder und Einstellungen ihrer Eltern. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, (13/2), 9-16.
- Vester, F. (1993) Denken, Lernen, Vergessen (20. Auflage). München: dtv.
- Vierlinger, R. (1995) Plädoyer für eine gemeinsame Schule der 10- bis 14jährigen. In: H. Haberl (Hrsg.) Integration und Montessori-Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- von Hentig, H. (1973) Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart: Klett.
- von Hentig, H. (1985) Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart: Philipp Reclam.

- von Hentig, H. (1993) Die Schule neu denken. München, Wien: Carl Hanser.
- von Hentig, H. (1999) Bildung (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagner, B. (1999) Lernen aus der Sicht der Lernenden. Eine Untersuchung zum Einfluss des Basismodell-Unterrichts auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J. (1983) Verhaltenstheorien von Lehrern. Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg: Universität (Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- Weidenmann, B. (1996) Instruktionsmedien. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1982) Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft, 2, 99-100.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996) Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hrsg.) Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997) Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wember, F. B. (2000) Didaktische Prinzipien. In: J. Borchert (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (S. 341-352). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Wertheimer, M. (1964) Produktives Denken (2. Auflage). Frankfurt a.M.: Kramer.
- Wiater, W. (1999) Vom Schüler her unterrichten. Donauwörth: Auer.
- Willand, H. (1999) "Wie geht es Dir so in Deiner Schule?". Oder noch einmal über die emotionale Befindlichkeit von Schülern mit Förderbedarf in Schulen für Lernbehinderte und in integrierten Sekundarstufe I-Schulen. Zeitschrift für Heilpädagogik, (12), 546-554.
- Winkel, R. (1995) Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.) Didaktische Theorien (8. Auflage). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Witzel, A. (1982) Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus.
- Wocken, H. (1987a) Integrationsklassen in Hamburg. In: H. Wocken & G. Antor (Hrsg.) Integrationsklassen in Hamburg (S. 65-90). Solms-Oberbiel: Jarick.

- Wocken, H. (1987b) Schulleistungen in Integrationsklassen. In: H. Wocken & G. Antor (Hrsg.) Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Wocken, H. (1999) Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: H. Eberwein (Hrsg.) Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wöhler, K. (Hrsg.) (1979a) Didaktische Prinzipien. Begründung und praktische Bedeutung. München: Ehrenwirth.
- Wöhler, K. (1979b) Didaktische Prinzipien. Zu ihrer unterrichtswissenschaftlichen Begründung und praktischen Relevanz. In: K. Wöhler (Hrsg.) Didaktische Prinzipien. Begründung und praktische Bedeutung (S. 13-25). München: Ehrenwirth.
- Wygotski, L. S. (1977) Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ziegler, A. (1999) Motivation. In: A. Ziegler & C. Perleth (Hrsg.) Pädagogische Psychologie (S. 103-112). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Zielinski, W. (1996) Lernschwierigkeiten. In: F. E. Weinert (Hrsg.) Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Zutter, B. (1990) Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), (59), 446-451.

## 12. Curriculum vitae

1970	Klaus Joller-Graf wird am 29. Juli in Stans NW geboren
1977 – 1983	Besuch der Primarschulen in Stans
1983 – 1986	Sekundarschulen in Stans
1986 – 1991	Ausbildung zum Primarlehrer am Lehrerseminar Rickenbach SZ
1991 – 1993	Primarlehrer an der Primaroberstufe in Stans
1993	Aufnahme des Pädagogikstudiums an der Universität Zürich bei Herrn Professor Dr. Kurt Reusser mit den Nebenfächern Sonderpädagogik (Professor Dr. Wilfried Schley) und Allgemeine Didaktik des Mittelschulunterrichts (Professor Dr. Heinrich Keller)
Seit 1993	Diverse Stellvertretungen auf der Primarschulstufe und der Sekundarstufe I  Tätigkeit als Lehrerweiterbildner
1994 – 1995	Praktikum im Rahmen des Projektkurses für Bezirksschullehrerinnen und -lehrer am Didaktikum in Aarau
1995	Halbjähriges Praktikum als Journalist bei der Neuen Nidwaldner Zeitung in Stans
1995 – 1996	Semesterassistent im Fachbereich Pädagogische Psychologie II an der Universität Zürich  Teilzeitstelle an der Werkschule Stans als Schulischer Heilpädagoge
1996 – 1997	Dozent für Lern- und Arbeitstechnik an der Höheren Technischen Lehranstalt Technikum in Horw (Blockkurse)
1998 – 2001	Anstellung im Rahmen von 50% als Schulischer Heilpädagoge in Stansstad  Aufbau der Integration auf der Sekundarstufe I

- 2000 Lizentiat der Philosophischen Fakultät Universität Zürich (Lizentiatsarbeit mit dem Titel ‚Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs. Empirische Untersuchung der Selbstwahrnehmung im Vergleich mit dem ersten Bildungsweg‘)
- Seit 2001 Assistent im Rahmen von 50% am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich (Studienbereich I)
- Leiter des Forschungsprojekts ‚Didaktik des integrativen Unterrichts‘
- Doktorand bei Prof. Dr. Wilfried Schley
- Dozent am Sonderpädagogischen Institut mit einem Themenschwerpunkt im Bereich ‚Integrativer Unterricht‘
- Seit 2003 Dozent für Pädagogik und Psychologie am Lehrerseminar St. Michael in Zug
- Seit 2004 Dozent am Institut für Schulische Heilpädagogik/Pädagogische Hochschule Zentralschweiz in Luzern

Klaus Joller-Graf lebt heute zusammen mit seiner Frau Barbara und seinen beiden Söhnen Urs (geb. Juli 1998) und Ivo (geb. September 2000) in Sarnen OW.

## 13. Anhang

### **A. Korrespondenz.....463**

Hier finden Sie alle Briefe und Formulare, mit denen Personen für die Befragung gesucht und Interviews organisiert wurden.

### **B. Feldforschung.....472**

Hier finden Sie den Interviewleitfaden und die Transkriptionsregeln.

## A. Korrespondenz

Bildungsdepartement  
Gruppe Volksschule  
Musterweg 29  
9999 Muster

Zürich, 8. Mai 2002

### **Forschungsprojekt ‚Didaktik des Integrativen Unterrichts‘**

Sehr geehrte Damen und Herren

In vielen Schulgemeinden gehört die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten schon seit mehreren Jahren zum Alltag. Währenddem strukturelle Faktoren intensiv erforscht und beschrieben wurden, stiessen didaktische Aspekte auf ein weit geringeres Interesse.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts am Sonderpädagogischen Institut der Universität Zürich (Prof. Dr. W. Schley) interessiert uns, wie Lehrerinnen und Lehrer integrativen Unterricht gestalten, auf welche Schwierigkeiten sie in der Planung, der Durchführung und der Evaluation von Unterricht stossen und wie sie mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag umgehen.

Um mit Lehrkräften in Kontakt zu kommen, die in der Gestaltung von integrativem Unterricht eine hohe didaktische Kompetenz erreicht haben, sind wir auf ihre Mithilfe angewiesen.

Dürfen wir Sie bitten, uns Namen und Anschrift von Lehrpersonen zu nennen, die Sie als Expertinnen und Experten bezüglich Unterrichtsgestaltung in Integrationsklassen bezeichnen würden?

Dabei denken wir an Lehrkräfte, die einen anspruchsvollen integrativen Unterricht gestalten, der *allen* Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihren je eigenen Entwicklungsstand zu erweitern.

Wir können Ihnen versichern, dass Ihre Angaben mit der nötigen Sorgfalt behandelt werden und ausschliesslich zu Forschungszwecken verwendet werden.

Die genannten Personen werden von uns angefragt, ob sie sich für ein Gespräch zur Verfügung stellen würden. Eine Vorinformation Ihrerseits ist allenfalls hilfreich aber keinesfalls nötig.

Für Ihre Mithilfe danken wir Ihnen herzlich.

Mit freundlichen Grüssen

Prof. Dr. W. Schley

lic.phil. K. Joller-Graf,  
Projektverantwortlicher

Frau  
Manuela Muster  
Musterweg 9  
9999 Musterwil

Zürich, 5. August 2002

### **Forschungsprojekt *Didaktik des Integrativen Unterrichts***

Sehr geehrte Frau Muster

Im vergangenen Jahr starteten wir am Sonderpädagogischen Institut der Universität Zürich (Studienbereich I: Prof. Dr. W. Schley) ein Forschungsprojekt mit dem Titel *Didaktik des Integrativen Unterrichts*.

Ausgangslage für dieses Projekt bildet die Feststellung, dass zwar erwiesenermassen der Unterrichtsgestaltung für den Erfolg von Integration eine grosse Bedeutung zukommt, dass aber gleichzeitig didaktische Fragen in der Integrationsforschung stark vernachlässigt werden. Ziel des Forschungsprojekts ist es, den integrativen Unterricht unter didaktischen Gesichtspunkten zu betrachten und aus unseren Erkenntnissen Empfehlungen abzuleiten, die Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung von integrativem Unterricht hilfreich sein können.

In einer ersten Phase werden wir nun Lehrpersonen im Rahmen eines Interviews befragen. Auch Sie wurden uns für ein entsprechendes Gespräch empfohlen.

Welche zentralen Anliegen verfolgen Sie mit Ihrem Unterricht? Welche Tätigkeiten sind für Sie zentral? Sehen Sie Unterschiede in der Rolle als Lehrperson einer integrativen oder einer nicht-integrativen Klasse? Über solche und ähnliche Fragen möchte ich mich gerne mit Ihnen unterhalten.

Mit diesem Schreiben fragen wir Sie an, ob Sie sich für eine Gespräch über Ihren Unterricht zur Verfügung stellen würden.

Für das Interview müssten sie mit einem Zeitaufwand von gut einer Stunde rechnen.

Falls Sie einverstanden sind, füllen Sie bitte das beiliegende Antwortformular aus und retournieren Sie es im vorfrankierten Umschlag.

Ich werde dann mit Ihnen Kontakt aufnehmen, um Ort und Datum für das Gespräch zu vereinbaren. Falls es Ihnen möglich ist, für das Gespräch einen Raum an Ihrer Schule zur Verfügung zu stellen, komme ich Sie sehr gerne an Ihrem Schulort besuchen.

Es würde mich sehr freuen, mit Ihnen im nächsten Herbst ins Gespräch zu kommen und danke Ihnen für eine wohlwollende Prüfung meiner Anfrage.

Sollten Sie noch Fragen haben, nehmen Sie bitte mit mir Kontakt auf. (Direktwahlnummer siehe Briefkopf; telefonisch wieder ab Mitte August in der Regel jeweils am Montag und am Mittwoch erreichbar).

Mit freundlichen Grüßen

lic.phil. Klaus Joller-Graf  
Projektleiter

Beilage erwähnt

Nein, ich möchte an der Befragung zum Forschungsprojekt *Didaktik des Integrativen Unterrichts* nicht teilnehmen.

\* \* \*

Ja, ich stelle mich für ein Interview im Rahmen des Forschungsprojekts *Didaktik des Integrativen Unterrichts* zur Verfügung.

Vorname, Name:

.....

Telefonnummer:

.....

evt. E-mail-Adresse:

.....

Schulort:

.....

Welche Klasse(n) unterrichten Sie nach den Sommerferien? (bitte ankreuzen)

- |   |                                    |   |   |
|---|------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Primar  | <input type="checkbox"/> 4. Primar | <input type="checkbox"/> 1. Sekundarstufe I | <input type="checkbox"/> andere (welche?) |
| <input type="checkbox"/> 2. Primar  | <input type="checkbox"/> 5. Primar | <input type="checkbox"/> 2. Sekundarstufe I | .....                                     |
| <input type="checkbox"/> 3. Primar  | <input type="checkbox"/> 6. Primar | <input type="checkbox"/> 3. Sekundarstufe I |   |
| <input type="checkbox"/> Ich arbeite als Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge. |                                    |   |   |

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie integrativ?

Seit ..... Jahren.

Welche Kinder werden bei Ihnen integriert, d.h. für welche Kinder bekommen Sie Unterstützung durch eine Schulische Heilpädagogin, bzw. einen Schulischen Heilpädagogen? (bitte ankreuzen)

- Kinder mit Lernbehinderungen/Lernstörungen
- Kinder mit (starken) Verhaltensauffälligkeiten
- Kinder mit (leichter) geistiger Behinderung
- Kinder mit Sprachschwierigkeiten
- Kinder mit Sinnesbehinderung (Blindheit, starke Hörschwächen u.ä.)
- andere (welche?) .....
- andere (welche?) .....
- andere (welche?) .....

Haben Sie nach Ihrer Ausbildung auch nicht-integrativen Unterricht erteilt?

JA       NEIN

*Für Bemerkungen verwenden Sie bitte die Rückseite. Vielen Dank.*

Frau  
Manuela Muster  
Musterweg 9  
9999 Musterwil

Zürich, 2. September 2002

### **Interviewtermin zum Forschungsprojekt**

Sehr geehrte Frau Muster

Sie haben sich als Interviewpartner für das Forschungsprojekt ‚Didaktik des Integrativen Unterrichts‘ zur Verfügung gestellt. Dafür danke ich Ihnen schon jetzt herzlich.

Ich möchte Ihnen heute zwei Terminvorschläge machen und hoffe, dass Sie sich einen davon einrichten können. Ich weiss, dass Sie als Lehrerin von vielen (Zusatz-)Aufgaben beansprucht werden und es unter Umständen möglich ist, dass beide Termine für Sie schlecht liegen. Dann teilen Sie mir das bitte mit, ich werde dann mein Glück mit weiteren Vorschlägen versuchen. Ich bin sicher, dass wir zu einem beidseits befriedigenden Resultat kommen werden.

Die Terminvorschläge finden Sie auf dem beigelegten Talon, den Sie mir bitte ausgefüllt mit dem Rückantwortcouvert umgehend, spätestens aber bis zum 11. September 2002 retournieren mögen.

Ich freue mich sehr auf ein interessantes und aufschlussreiches Gespräch.

Mit freundlichen Grüssen

Klaus Joller-Graf

Terminvorschläge für ein Interview zum Forschungsprojekt ‚Didaktik des Integrativen Unterrichts‘.

**Montag, 11. November 2002** **16:00 Uhr**

**Freitag, 29. November 2002** **16:00 Uhr**

Vorname, Name: Manuela Muster

Adresse, Ort: ..... Zimmer: .....

Bitte wählen Sie einen Termin aus und streichen Sie den anderen Vorschlag durch. Wenn beide durchgestrichen werden, passen Ihnen beide Vorschläge nicht und ich werde mich wieder melden.

Geben Sie bitte auch einen Ort (Zimmer) an, wo das Gespräch stattfinden kann.

Bitte Talon bis **spätestens 11. September 2002** mit beiliegendem Couvert retournieren. Vielen Dank.

Frau  
Manuela Muster  
Musterweg 9

9999 Musterwil

Zürich, 17. März 2003

### **Forschungsprojekt ‚Didaktik des integrativen Unterrichts‘**

Sehr geehrte Frau Muster

Sie haben sich für ein Interview im Rahmen des genannten Forschungsprojekts zur Verfügung gestellt. Gerne bestätige ich Ihnen nochmals Ort und Zeit:

**Montag, 24. März 2003 um 11.00 Uhr, Schulhaus 1 in Musterwil.**

Das Gespräch wird ungefähr eine Stunde dauern und hat zwei Ziele:

Einerseits möchten wir für unser Forschungsprojekt erfahren, welche **Ziele und Absichten** Lehrpersonen verfolgen, die sehr heterogene Klassen unterrichten. Ich möchte mich mit Ihnen darüber unterhalten, welche Auswirkungen die Klassenzusammensetzung Ihrer Meinung nach auf die drei Bereiche ‚Förderung der Selbstkompetenz‘, ‚Förderung der Sachkompetenz‘ und ‚Förderung der Sozialkompetenz‘ hat.

Zum Zweiten möchten wir erfahren, welche **Methoden und Mittel** Sie zur Förderung der drei genannten Kompetenzbereiche in Ihrem Unterricht einsetzen und welche Erfahrungen Sie damit gemacht haben.

Wie Sie merken, wird es in unserem Gespräch nicht spezifisch um integrierte Kinder gehen, sondern um die Gestaltung von Unterricht **mit** integrierten Kindern.

Sollte es Ihnen kurzfristig nicht mehr möglich sein, den vereinbarten Termin wahrzunehmen, so erreichen Sie mich unter der oben angegebenen Nummer oder zu Hause unter 041 661 09 29.

Ich freue mich sehr auf ein anregendes Gespräch.

Mit freundlichen Grüßen

K. Joller-Graf

## B. Feldforschung

### Interviewleitfaden zum Forschungsprojekt ‚Didaktik des Integrativen Unterrichts‘

<p><b>Den eigenen Unterricht beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Beschreiben Sie mir doch bitte Ihren Unterricht. Was ist sein Charakter? Was sieht man, wenn man ihren Unterricht beobachtet?</p>		
<p><b>Ziele der individuellen Entwicklung beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Zu ihrem Auftrag gehört die Bildung der Persönlichkeit. Was wollen Sie in diesem Bereich erreichen? Was ist Ihnen wichtig?</p>	<p><b>Ziele der sozialen Entwicklung beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Die Kinder lernen in einer bestimmten Gruppe, in einer Klasse. Was ist Ihnen wichtig in Bezug des Umgangs mit- und untereinander?</p>	<p><b>Ziele der inhaltlichen Bildung beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Die Schülerinnen und Schüler sollen etwas lernen. Können Sie mir schildern, was das für Sie bedeutet?</p>
<p><b>Methoden der individuellen Entwicklung beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Wie machen Sie das? Mit welchen Methoden erreichen Sie diese Ziele?</p>	<p><b>Methoden der sozialen Entwicklung beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Wie machen Sie das? Mit welchen Methoden erreichen Sie diese Ziele?</p>	<p><b>Methoden der inhaltlichen Bildung beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Wie machen Sie das? Mit welchen Methoden erreichen Sie diese Ziele?</p>
<p><b>Einflüsse und Wirkungen der Aussenwelt auf die Individuen beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Welche Auswirkungen des jeweiligen Lebensraums beobachten Sie bei Ihren Schülerinnen und Schüler im Unterricht?</p>	<p><b>Einflüsse und Wirkungen der Aussenwelt auf die Gruppe/Klasse beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Welche Erwartungen der Aussenwelt an Ihre Klasse nehmen Sie wahr? Zu welchen Massnahmen führen diese Erwartungen?</p>	<p><b>Einflüsse und Wirkungen der Aussenwelt auf die Inhalte/die Stoffauswahl beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Auf welchen Grundlagen wählen Sie die Themen für Ihren Unterricht? Wer bestimmt die Inhalte Ihres Unterrichts?</p>
<p><b>Veränderungen beschreiben.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Sie haben Erfahrung mit Unterricht ohne Integration. Welches sind für Sie die deutlichsten Unterschiede, wenn Sie mit dem Unterricht von damals vergleichen?</p>		
<p><b>Indikatoren für Qualität von integrativem Unterricht formulieren.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Nehmen wir an, es ist Freitagabend, Sie gehen nach Hause und sind zufrieden, wie die Woche gelaufen ist. Was ist in dieser Woche alles passiert, was zu Ihrer Zufriedenheit beigetragen hat?</p>		
<p><b>Schlussfolgerungen für die Ausbildung ziehen.</b>  <i>Beispielfrage:</i> Nehmen wir an, Sie hätten die Aufgabe, aus einer bestimmten Anzahl Bewerberinnen eine Lehrperson auszusuchen, die eine integrierte Klasse übernehmen soll. Auf was achten Sie bei dieser Person? Was müsste Sie mitbringen?</p>		

# Transkriptionsregeln

Jede Transkription beginnt mit dem Namen, der Interviewnummer und zwei Leerzeilen.  
Hanspeter Muster (22)

Am Ende des Interviews kommen zwei Leerzeilen Namen der Transkriptionsassistentin und das Datum.

**Stefanie Berger, 24.07.1999**

Vollständig und möglichst wörtlich transkribieren.

Inhaltliche Transkription, d.h. „äh“ u.ä. kann weggelassen werden.

Punkt und Komma werden so verwendet, wie sie von der Übersetzung her sinnvoll erscheinen.

Dialektfärbungen werden eingedeutscht.  
„zerscht“ = zuerst, „memmer“ = müssen wir etc.

Entstehen durch das Übersetzen eines Begriffs Verzerrungen des Sinns, so bleiben diese Dialektausdrücke erhalten und werden nach Gehör transkribiert.

Wiederholungen von Satzteilen werden weggelassen.  
„Mer cha scho... mer cha scho säge, dass es nid...“  
wird zu: Man kann schon sagen, dass es nicht...

Frageintonationen werden mit (?) abgeschlossen.

Jede Äusserung des Interviewers wird mit I: und einem Leerschlag eingeleitet.  
Jede Äusserung des Interviewten wird mit A: (für Antwort) und einem Leerschlag eingeleitet.  
I: Glauben Sie das wirklich(?)  
A: Absolut .. Ja (,) da bin ich überzeugt

Pausen werden mit folgenden Zeichen vermerkt : (..) für kurze, (...) für mittlere und (Pause) für lange Pausen. Kurzes Absetzen einer Äusserung wird mit (,) gekennzeichnet.

**Ich glaube es gibt (,) wie zwei verschiedene Aspekte**

Auffällige Betonungen werden unterstrichen.  
Ich sage ihm, dass ich das nicht will.

Auffällige Dehnungen werden *kursiv* geschrieben.  
Und das kann er dann *gaaanz* oft wiederholen.

Nicht-sprachliche Vorgänge werden mit einer Klammerbemerkung eingeleitet und mit + beendet.  
Und dann hat er (lachend) doch wirklich gesagt, dass + er das nicht mehr tun wolle.

Unverständliches wird mit den Platzhaltern (..) oder (...) gefüllt.  
Und dann gab er mir einen (..) und dann noch einen (...) hat er wirklich so verstanden.

Vermuteter Wortlaut wird in kursiv in Klammern geschrieben.  
Und wen ich dann am (*Montag wieder komme*) leere ich immer am Morgen jeweils mein Fach

**Gleichzeitiges Sprechen von Interviewer und Interviewtem wird mit < eingeleitet und mit > beendet.**

I: Man könnte ja auch sagen, dass das gar <nicht mehr sinnvoll> (*ist*)

A: <Nein, das ist es> ganz bestimmt nicht.

**Das Bandende (Seitenwechsel) wird mit zwei horizontalen Linien markiert.**

-----  
-----