

Martin Venetz und Carmen Zurbriggen

Wie Schülerinnen und Schüler in integrativen Klassen den Unterrichtsalltag erleben

Zusammenfassung

Integrative Schulungsformen können als Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft begriffen werden. Ein wesentliches Ziel eines integrativ ausgestalteten Unterrichts ist, alle Schülerinnen und Schüler – ungeachtet ihrer Verschiedenheit – in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Doch kann der Anspruch eines binnendifferenzierenden Unterrichts in der Praxis auch umgesetzt werden? Wie Ergebnisse einer an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) durchgeführten Studie zeigen, beteiligen sich Schülerinnen und Schüler mit Schulleistungsschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten im konkreten Unterrichtsalltag ebenso am Lerngeschehen wie ihre Mitschülerinnen und -schüler.

Résumé

Les différentes formes de scolarisations intégratives peuvent sembler une réponse à l'hétérogénéité toujours plus grande existant au sein de nos classes. L'un des buts de l'enseignement intégratif est de favoriser le développement et les processus d'apprentissage de tous les élèves indépendamment de leurs particularités individuelles. Mais est-il possible de mettre en oeuvre dans la pratique quotidienne un enseignement adapté à chaque élève d'une seule et même classe? Les résultats d'une recherche menée à la Haute école de pédagogie spécialisée de Zurich (HFH) démontrent que les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement participent en classe au même titre que leurs camarades.

Der Umgang mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft ist eine, wenn nicht die zentrale Herausforderung der heutigen Volksschule; und zwar besonders dann, wenn die Hauptaufgabe des Bildungssystems darin gesehen wird, alle Kinder und Jugendlichen – ungeachtet ihrer Verschiedenheit – in ihrer Entwicklung und der Entfaltung von Kompetenzen zu fördern sowie ihnen die bestmöglichen Bildungschancen für die gesellschaftliche und berufliche Einbindung zu gewähren. Die Einführung integrativer Schulungsformen oder der Ausbau des bereits bestehenden integrativen Förderangebots in vielen Gemeinden kann als Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft verstanden werden. Die Umsetzung des integrativen Gedankens hat ne-

ben strukturellen Veränderungen auch weitreichende Konsequenzen für die konkrete Unterrichtsgestaltung.

Anspruch und Herausforderung einer integrativen Schule

Die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse macht den Arbeitsalltag einer Lehrperson anspruchsvoll – aber auch vielfältig und damit interessant, denn im Zentrum einer integrativ ausgerichteten Schule steht explizit die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (vgl. Prengel, 1995). Die Förderung der Entwicklung aller Kinder gehört zu ihrem Grundauftrag. Kinder mit schwierigen Lernvoraussetzungen benötigen dabei zusätzliche Unterstützung. Um diese Anliegen in der

Praxis umsetzen zu können, ist ein binnen-differenzierender und zuweilen zieldifferenter Unterricht notwendig (z. B. Heyer, 2009). Dazu stehen Lehrpersonen verschiedene Organisationsformen zur Verfügung wie etwa Wochenplan-, Werkstatt- oder Projektunterricht, Unterrichten anhand eines Postenlaufs oder exemplarisches Modelllernen im Frontalunterricht als Vorbereitung auf schülerzentrierte Sequenzen. Im individualisierten Unterricht erhalten kooperative Lern- und Lehrformen einen besonderen Stellenwert. Sollen die Lernenden, welche sonderpädagogische Unterstützung erhalten, im Klassenverband verbleiben können, ist die Zusammenarbeit der Klassenlehrperson und der Fachperson der Schulischen Heilpädagogik unumgänglich. Kriterien für die Angemessenheit von pädagogischen Massnahmen «müssen das Wohlergehen und die optimale Entwicklung des Individuums ... sein» (Orthmann Bless, 2007, S. 102).

Mit diesen einleitenden Ausführungen ist das Ziel eines gelingenden Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft in etwa umrissen. Damit steht aber auch die Frage im Raum, ob dieses pädagogische Ziel im alltäglichen Schulunterricht auch tatsächlich umgesetzt werden kann. Etwas vereinfachend formuliert stellt sich die Frage: Gelingt es Lehrpersonen – mit Unterstützung von Fachpersonen Schulischer Heilpädagogik, etwa 20 Schülerinnen und Schüler einer Regelklasse, die an ganz unterschiedlichen Stellen der Lernentwicklung stehen, im konkreten Unterrichtsalltag individuell zu fördern und ihren Kompetenzen entsprechend im Lernprozess zu unterstützen? Wie Gespräche zeigen, gibt es nicht wenige, die das bezweifeln. So wird beispielsweise immer wieder die Vermutung geäussert, dass schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler in Regelklassen konstant überfordert seien.

Erfassung der Qualität des Unterrichtserlebens

Im Rahmen einer an der HfH durchgeführten Studie (Venetz et al., 2010) sind wir der Frage nachgegangen, wie Schülerinnen und Schüler in integrativ ausgerichteten Regelklassen im Allgemeinen und solche mit Verhaltensauffälligkeiten oder Schulleistungsschwächen im Besonderen den schulischen Alltag im natürlichen Lernkontext – also im unmittelbaren Unterricht – subjektiv erleben. Zur Gewinnung von Daten über die Qualität des Erlebens im Unterricht haben wir ein signalkontingentes Zeitstichprobenverfahren, die so genannte Experience Sampling Method (ESM; Hektner, Schmidt & Csikszentmihalyi, 2007) eingesetzt. Im Hintergrund dieser Datenerhebungstechnik steht die Idee, durch wiederholtes Erheben von Echtzeitdaten eine repräsentative Stichprobe von «emotionalen Momentaufnahmen» aus dem natürlichen Lebenskontext der Untersuchungspersonen zu ziehen. Konkret waren in unserer Studie sowohl Schülerinnen und Schüler der sechsten Primarstufestufe als auch die jeweils unterrichtende(n) Lehrperson(en) während einer Schulwoche mehrmals täglich beim Ertönen eines Signals (das von einem Signalgeber zufallsgesteuert abgegeben wurde) aufgefordert, ihr momentanes Befinden, ihre momentane Tätigkeit sowie das aktuelle Unterrichtsgeschehen in einem kurzen, standardisierten Fragebogen zu protokollieren. Pro Schulklasse wurden im Verlaufe der Schulwoche insgesamt 14 Signale ausgesendet. Die so gewonnene Datengrundlage umfasst über 8600 Protokolle zur Qualität des Erlebens im schulischen Unterricht aus Sicht von über 700 Schülerinnen und Schülern aus 40 heterogen zusammengesetzten Regelklassen sowie über 600 Protokolle aus der Perspektive der unterrichtenden Lehr-

personen. Zudem haben die Schülerinnen und Schüler sowie die Klassenlehrpersonen nach Abschluss der Untersuchungswoche einen herkömmlichen Fragebogen ausgefüllt.

Wie sieht nun also der Unterrichtsalltag dieser Schülerinnen und Schüler aus, und wie erleben sie ihn? Richten wir dazu das Augenmerk zunächst einmal auf Merkmale des Unterrichtssettings.

Unterrichtsorganisation in integrativ ausgerichteten Klassen

Wie aus den Daten hervorgeht, stammen knapp 70 % der Protokolle von Klassenlehrpersonen und je rund 15 % der Protokolle von Schulischen Heilpädagoginnen bzw. von Fachlehrpersonen. Aus diesen Angaben lässt sich hochrechnen, dass über alle Klassen hinweg gesehen (und ausgehend von 28 Unterrichtslektionen pro Woche) die Schulische Heilpädagogin im Mittel an rund vier Lektionen pro Woche in irgendeiner Form am Unterricht beteiligt ist. Wie aus den Protokollen weiter entnommen werden kann, wird der gemeinsam verantwortete Unterricht von Klassenlehrperson und Schulische Heilpädagogin zu etwa 60 % im Team-teaching und zu 40 % zu zweit, jedoch in verschiedenen Räumen praktiziert. Die zum Zeitpunkt des Signals unterrichtende Lehrperson wurde auch gebeten, die aktuelle Unterrichtsform anzugeben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass im Schulzimmer mehrheitlich konventionelle Unterrichtsformen zur Anwendung kommen: An über 60 % der Zeitpunkte wurde «Klassenunterricht» (d. h. «Frontalunterricht») angekreuzt, an knapp 40 % der Zeitpunkte wurden offene Unterrichtsformen gewählt (15 % «Planarbeit», 10 % «Projektunterricht», 8 % «Klassengespräch», 5 % «Werkstattunterricht», 2 % «Exkursion»). Um den leistungsthemati-

schen Bezug einer Unterrichtssituation einzuschätzen, wollten wir von den Lehrpersonen auch wissen, ob die aktuelle Unterrichtssituation eher eine «Lernsituation», eine «Leistungssituation», «beides» oder «weder [das eine] noch [das andere]» ist. Gesamthaft betrachtet wurden 50 % der Zeitpunkte als «Lernsituation» und rund 10 % als «Leistungssituation» bezeichnet, die restlichen 40 % sind eine Mischung von Lern- und Leistungssituation (17 %) oder können nicht diesen Kategorien («weder noch») zugeordnet werden (23 %).

Ziel dieser Beschreibung war, ein ungefähres Bild der Unterrichtsorganisation einer durchschnittlichen, heterogen zusammengesetzten Regelklasse zu skizzieren. Wenden wir uns nun der Frage zu, wie die Schülerinnen und Schüler den tagtäglichen Unterricht erleben.

Qualität des Erlebens im Unterrichtsalltag

Um das emotionale Erleben der Schülerinnen und Schüler im Unterricht nachzuzeichnen, haben wir die Vielfalt an Stimmungslagen auf die beiden Grunddimensionen «Positive Aktivierung» und «Negative Aktivierung» (Watson et al., 1999) reduziert. Hohe Ausprägungen in der Skala «Positive Aktivierung» umfassen Befindenzustände positiv erlebter Aktivierung (z. B. «hoch motiviert», «begeistert», «voller Energie»), hohe Ausprägungen in der Skala «Negative Aktivierung» solche negativ erlebter Aktivierung (z. B. «gestresst», «sehr nervös» oder «sehr verärgert»).

Eine erste wichtige Erkenntnis ist, dass die Qualität des Erlebens im Wesentlichen als Zusammenspiel von Person und Situation zu verstehen ist. Mit anderen Worten: Die Frage, wie ein Schüler eine konkrete Unterrichtssituation gerade erlebt, ist nicht primär von personalen Merkmalen, sondern

vielmehr von situationalen Gegebenheiten wie dem Schulfach, der Unterrichtsform oder der Aufgabenschwierigkeit abhängig. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler einer Klasse dieselbe Unterrichtssituation sehr unterschiedlich erleben, zeigen die Ergebnisse dennoch, dass kooperative Lernformen sowie die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Aufgaben wählen zu können, sich im Allgemeinen positiv auf die Qualität des Erlebens auswirken, und zwar in doppelter Hinsicht: Auf der einen Seite fördern sie positive Befindenszustände (Positive Aktivierung), auf der andern Seite vermindern sie negative Befindenszustände (Negative Aktivierung). Diese Befunde gelten übrigens gleichermassen für Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Richtet man das Augenmerk auf überdauernde Merkmale der Person, so zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule emotional und sozial gut in die Klasse integriert fühlen, den Unterrichtsalltag im Mittel positiver erleben. Auch die Ziel- und Bezugsnormorientierungen haben einen Einfluss auf die aktuelle Befindlichkeit im Unterricht: Schülerinnen und Schüler, denen es in der Schule vorderhand darum geht, die eigenen Kompetenzen zu verbessern und sich bei der Leistungsbeurteilung an den eigenen Lernfortschritten orientieren, sind aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligt als solche, die im Vergleich zu anderen möglichst gut abschneiden wollen.

Eine zweite Erkenntnis ist, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Unterrichtsalltag nicht gänzlich anders erleben als ihre Mitschülerinnen und -schüler. So haben wir keinen Beleg für die Vermutung finden können, dass schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler im Unterricht überfordert wären. Im Gegenteil, sie scheinen im

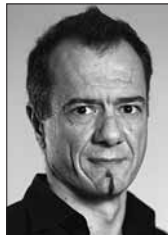
Unterrichtsgeschehen gut integriert zu sein: Sie erleben im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern über den gesamten Unterrichtsalltag hinweg gesehen im Mittel gar ausgeprägtere positive Befindenszustände (Positive Aktivierung) und sind nicht «gestresster» (Negative Aktivierung). Im Gegensatz dazu fühlen sich Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterrichtsalltag weniger wohl: Sie erleben im Unterricht im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern offenbar mehr «Stress» (Negative Aktivierung). Zudem ist ihr Stresserleben über die Zeit hinweg stärkeren Schwankungen unterworfen. Positiv ist aber zu werten, dass sie bezüglich der Positiven Aktivierung über vergleichbare Werte berichten.

Bilanz

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, ob der Anspruch integrativ ausgerichteter Schulen, alle Schülerinnen und Schüler möglichst gut in ihrer Lernentwicklung zu unterstützen, im konkreten Unterrichtsalltag umgesetzt werden kann. Zur Klärung dieser Frage wurde auf Ergebnisse einer Studie abgestützt, welche die Qualität des Erlebens von Schülerinnen und Schülern heterogen zusammengesetzter Klassen im natürlichen Lernkontext zum Gegenstand hat. Zieht man als zentralen Indikator gelingender Integration das emotionale Erleben im unmittelbaren Unterricht heran, so liefern die Befunde klare Hinweise dafür, dass sich vor allem Kinder mit Schulleistungsschwächen aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen und sich nicht – wie immer wieder vermutet wird – oft überfordert fühlen. Auch Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten berichten im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern nicht über weniger positive Erlebenszustände; aller-

dings erleben sie mehr negative Befindenszustände wie Stress oder Ärger. Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass das emotional-motivationale Engagement von Schülerinnen und Schülern im Unterricht auch stark von Gegebenheiten der aktuellen Unterrichtssituation bestimmt wird, was auf die Bedeutung der Unterrichtsgestaltung hinweist. So haben beispielsweise offene Unterrichtsformen eine aktivierende Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Einschränkung muss abschliessend festgehalten werden, dass die Ergebnisse auf Selbstberichten beruhen. Das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern kann zwar nicht als Garant für eine positive Lernentwicklung betrachtet werden, es ist jedoch sicherlich eine gute Voraussetzung, sich aktiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen.

Dr. phil. des. Martin Venetz
martin.venetz@hfh.ch



Carmen Zurbriggen
carmen.zurbriggen@hfh.ch



Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstr. 239
8050 Zürich

Literatur

- Heyer, P. (2009). Grundschule – Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene & neu ausgestattete Aufl., S. 191–200). Weinheim: Beltz.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks: Sage.
- Orthmann Bless, D. (2007). Das schulsystemische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 93–103). Bern: Hogrefe.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Venetz, M. et al. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Forschungsbericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Watson, D. et al. (1999). The two general activation system of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (5), 820–838.