

Inklusiver Unterricht: Braucht inklusive Bildung eine neue Choreographie und Unterrichtsarchitektur

Das Forschungsprojekt entstand unter Mithilfe Studierender im Rahmen der Ausbildung. Besten Dank den Studierenden der Primarstufe für ihre engagierte Forschungsarbeit.

Silvia Pool Maag (Pädagogische Hochschule Zürich, PHZH)



Primarstufe



Sekundarstufe I



Berufsbildung

Inklusion ist Haltung, Recht und Pflicht sowie Ziel und Prozess zugleich. Das Konzept fördert chancengerechte Bildung 1) durch die Anpassung organisationaler und klassenbezogener Strukturen an vorhandene Lehr- und Lernbedarfe, 2) durch individuelle Fördermassnahmen und curriculare Anpassungen und 3) durch soziale Architekturen multiprofessioneller Zusammenarbeit. Befähigt wird auf allen Bildungsstufen zu gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation durch gemeinsame, individuelle und adaptive (unterstützte) Bildung (Pool Maag 2021).

Ausgangslage und Problemstellung

Die Ausrichtung von Unterricht am «Mittelkopf» sowie die äussere Differenzierung im Bildungssystem zur Herstellung von homogenen Lerngruppen wird im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren kritisiert (Klafki & Stöcker 1977). Zeitgleich wurde im Zuge der Einführung von Integration in Italien auch hierzulande die Bildungsfähigkeit von Kindern mit Behinderung anerkannt und ihre Integration in Regelschulen mit Bezug zu Menschenrechten diskutiert. Daraus entstand in der Folge die Integration und integrative Förderung. Die beiden Entwicklungslinien sind bis heute wenig verflochten, weshalb sich Inklusion im Schulalltag zunehmend als «administrativer Aufwand» zeigt und zu Belastung und Überforderung bei den Lehrkräften und Schulleitungen führt. Obwohl Weiterentwicklungen in Richtung Öffnung von Unterricht auf allen Stufen zu beobachten sind, sind die Schulstrukturen für Inklusion nicht hinreichend angepasst worden und Unterricht findet mehrheitlich in der «alten» segregativen Logik der äusseren Differenzierung statt. Gesucht sind demnach Choreographien und Unterrichtsarchitekturen, die den Umgang mit heterogenen und inklusiven Lerngruppen an Regelschulen unterstützen, die interprofessionelle Zusammenarbeit erleichtern sowie das Lernen der SuS fördern.

Forschungsgegenstand: Geöffneter Unterricht am Beispiel des «Churermodells der Binnendifferenzierung»

(www.churermodell.ch)

Fragestellung: Wie wird im Churermodell gelehrt und gelernt?

1. Wie wird der Raum im Churermodell als 3. Pädagoge für das Lehren und Lernen genutzt?
2. Wie wird das Churermodell von den Lehrpersonen umgesetzt und was ist wichtig?
3. Wie erleben die SuS das Lernen im Churermodell?

Zielsetzung: Überprüfung der Hypothese, dass das Churermodell einer Unterrichtsarchitektur entspricht, die das Lehren und Lernen in heterogenen und inklusiven Lerngruppen (siehe oben) unterstützt, erleichtert und fördert.

Theoretische und empirische Befunde zum Lehren und Lernen in heterogenen und inklusiven Lerngruppen

Eine verbreitete Massnahme, um Herausforderungen der Inklusion zu begegnen, ist die Öffnung von Unterricht (Peschel 2009). Die verstärkte Orientierung an reformpädagogischen Ansätzen, die vom Lernen der Kinder ausgehen und ihre Partizipation stärken, sind auch inklusionspädagogisch relevant. Da ein Teil der lehrpersonenzentrierten Strukturierung des Unterrichts in vorbereitete Lernaufgaben fliesst, die SuS individuell oder in Gruppen auswählen und bearbeiten, entstehen für Lehrpersonen Zeiträume für die individuelle und gruppenbezogene Lernprozessbegleitung und Beziehungsgestaltung. Die Wirksamkeit offenen Unterrichts ist jedoch unzureichend, wenn keine Binnendifferenzierung oder individuelle Anpassung der Lernaufgaben erfolgt oder adaptive Lernprozessbegleitung fehlt (Pool Maag 2021). Für inklusiven Unterricht aus Sicht der Inklusions- und Sonderpädagogik sind Ansätze leitend wie z.B.: Capability Approach (Sen 2009), Entwicklungslogische Didaktik und Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2005), kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki, 1985), der Kern der Sache (Seitz), Respons to Intervention (Huber & Grosche 2012). Anschlussfähig an Konzepte des offenen, partizipativen Unterrichts ist auch der Ansatz der «Gemeinsamen Lernsituationen» nach Wocken (1998): Beim gemeinsamen Lernen tritt die Sache zugunsten der Interaktion und Kommunikation (überfachliche Kompetenzen) in den Hintergrund, beim individuellen Lernen ist die Unterschiedlichkeit der SuS leitend (Entwicklungslogik). In subsidiären Lernsituationen (prosozial-unterstützend) werden Hilfesysteme eingesetzt (z.B. Assistenz, Hilfsmittel, Tutoren, Gebärden), so dass andere beim Vorankommen nicht gehindert werden, kooperative Lernsituationen (solidarisch-komplementär) hingegen führen nur gemeinsam zum Ziel (Gemeinsamer Gegenstand). Ausgewählte empirische Befunde belegen, dass:

- ✓ Leistungsheterogenität in Lerngruppen ein **Vorteil** ist (Klieme & Warwas 2011),
- ✓ **soziales Lernen** in heterogenen Lerngruppen begünstigt wird (Geilling & Thiel 2007),
- ✓ Individualisierung die **Interaktion Lehrperson/SuS** erhöht und die **Adaptivität** fördert (Pool Maag 2017),
- ✓ **Vertrauen** gefördert wird, wenn SuS eine positive Arbeitshaltung zugeschrieben wird (Schatz et al. 2010),
- ✓ die **Öffnung von Unterricht** zusammen mit **Binnendifferenzierung** erfolgen sollte (Pauli et al. 2003; Peschel 2012),
- ✓ die Öffnung des Unterrichts bei SuS zu mehr **Selbstbestimmung** führt (Schatz & Westfall-Greiter 2010),
- ✓ Lernen **Frei-Raum für kindlichen Eigensinn** und eigenes Handeln erfordert (Prenzel & Heinzel 2012),
- ✓ der Raum **Wohlbefinden** und Identifikation der SuS beeinflusst und ihre Lernbereitschaft durch die Zugänglichkeit und **Ordnung des Lern- und Arbeitsmaterials** gefördert wird (Rödter et al. 2013),
- ✓ Inklusion und Vielfalt der Kinder/Jugendlichen **neue Lernarrangements** und **veränderte Raumkonzepte** erfordern (Kricke, Reich, Schanz 2018).

Design: Mixed Method (Querschnitt). Die Forschenden besuchten während eines Vormittags 11 Klassen in sechs

Gemeinden des Kantons Zürich. Sie beobachteten/protokollierten Unterricht in Zweiertteams während zwei Lektionen (à 45').

Anschliessend fanden Befragungen der SuS, Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen statt.

Erhebungs- und Auswertungsverfahren: **1)** Beobachtungsprotokolle -> qualitative Inhaltsanalyse; **2)** Rating der Raumnutzung auf der Basis von Raumskizzen (Erfassung/5') -> Auszählung (%); **3)** Post-it-Befragung SuS zu Lernorten (Konzentration, Lieblingsort, Ort für Gruppenarbeit) -> Auszählung (N); **4)** Leitfadeninterview «Experteninterview» -> qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz 2014) mit MAXQDA18; **5)** Kurzfragebögen Lehrpersonen/Schulische Heilpädagoginnen -> Auswertung mit Excel; **6)** Befragung SuS: Fragebogen mit Skalen/Items in Anlehnung an «PIQ» (Zurbriggen et al. 2015), Selbstbestimmung (Kramer 2002), Sozialverhalten (Wettstein et al. 2016) -> Auswertung mit SPSS.

Stichprobe

- ✓ Raumgrösse: M=84m² (Min. 45m², Max. 110m²)
- ✓ Klassen: 11; Klassengrösse: M=20.2 SuS; Anzahl SuS: 170 (87 weiblich, 83 männlich)
- ✓ Lehrpersonen: 11 KLP, 3 männlich; Alter: M=38 Jahre (Min. 23, Max. 52); Berufserfahrung: M=11 Jahre (Min. 0 J., Max. 30 J.); 4 SHP
- ✓ Sozialindex: 111 (Min. 102.3, Max. 116.6)

Ergebnisse

1. Wie wird der Raum als 3. Pädagoge für das Lehren und Lernen genutzt?

Tab.: Nutzungsquote verschiedener Lernorte im CM durch SuS (2675 Ratings) und Lehrpersonen (253 Ratings)

Raumnutzung durch SuS		%	Raumnutzung durch LP, SHP und IF-LP		%
1.	Kreis (Hocker/Bänkli)	36	1.	Kreis (Hocker/Bänkli)	34
2.	Gruppenarbeitsplätze	32	2.	Gruppenarbeitsplätze	23
3.	Einzelarbeitsplätze	17	3.	Einzelarbeitsplätze	15
4.	Ausserhalb des Zimmers	7	4.	Lehrerpult	8
5.	Anderes	4	5.	Orte zur Beschaffung von Information und Materialien	6
6.	Themenecken oder Aufenthaltsorte	3	6.	Anderes	5
7.	Orte zur Beschaffung von Information und Materialien	1.5	7.	Ausserhalb des Zimmers	5
			8.	Themenecken oder Aufenthaltsorte	4

Post-it Befragung SuS (N=169): **Konzentration:** Einzel-Tisch (n=50); 2er-Tisch (n=34); 4er-Tisch (n=31); **Gruppenarbeit:** 4er-Tisch (n=45); 2er-Tisch (n=31); 6er-Tisch/Nische/Sofa (n=12-16); **Lieblingsort:** Sofa (n=24); Einzel-Tisch (n=22); 4er-Tisch (n=22)

Gründe für die Umstellung

- ✓ KLP (N=11): Binnendifferenzierung (N=8), Selbstbestimmung der SuS (N=4), Zusammenarbeit SHP (N=2)
- ✓ SHP (N=4): Binnendifferenzierung (4), integrativen Schulungsform (3), Klassenmanagement (N=2)

2. Wie wird das Churermodell (CM) von den Lehrpersonen umgesetzt und was ist wichtig?

- ✓ Stuhlkreis dient der Unterrichtung, Steuerung und Rhythmisierung (Dauer: 50% 15-23'/Lektion; 30% 8-15'/L.)
- ✓ Signale (Glocke, Timer, Klangschale) dienen der Verhaltenssteuerung: Ankündigung, Info, Tätigkeit, Lernort (3-5'/L.)
- ✓ Unterrichtsplanung: Niveaudifferenzierung (N=14), Lernangebot (N=9), SuS-Partizipation (N=9), Input (N=7)
- ✓ Klassenführung: kurze Inputs (N=7), individuelle Begleitung (N=7), Beziehung (N=7), Selbstverwaltung SuS: (Entscheidungsfreiheit, N=6, gegenseitige Unterstützung, N=5).
- ✓ Entscheidungsfreiheit (N=65); neg. Effekte: Überforderung mit Setting (N=20), Platzwahl (N=19)

Bewertung des Settings

- ✓ Positive Aspekte: Verschiedene Niveaus berücksichtigen können, optimale Raumnutzung, individuelle Begleitung
- ✓ Negative Aspekte: Überforderung einiger SuS (z.B. bei ADHS), viele (zu viele) Freiheiten für SuS, Grüppchenbildung

3. Wie erleben die SuS das Lernen im Churermodell?

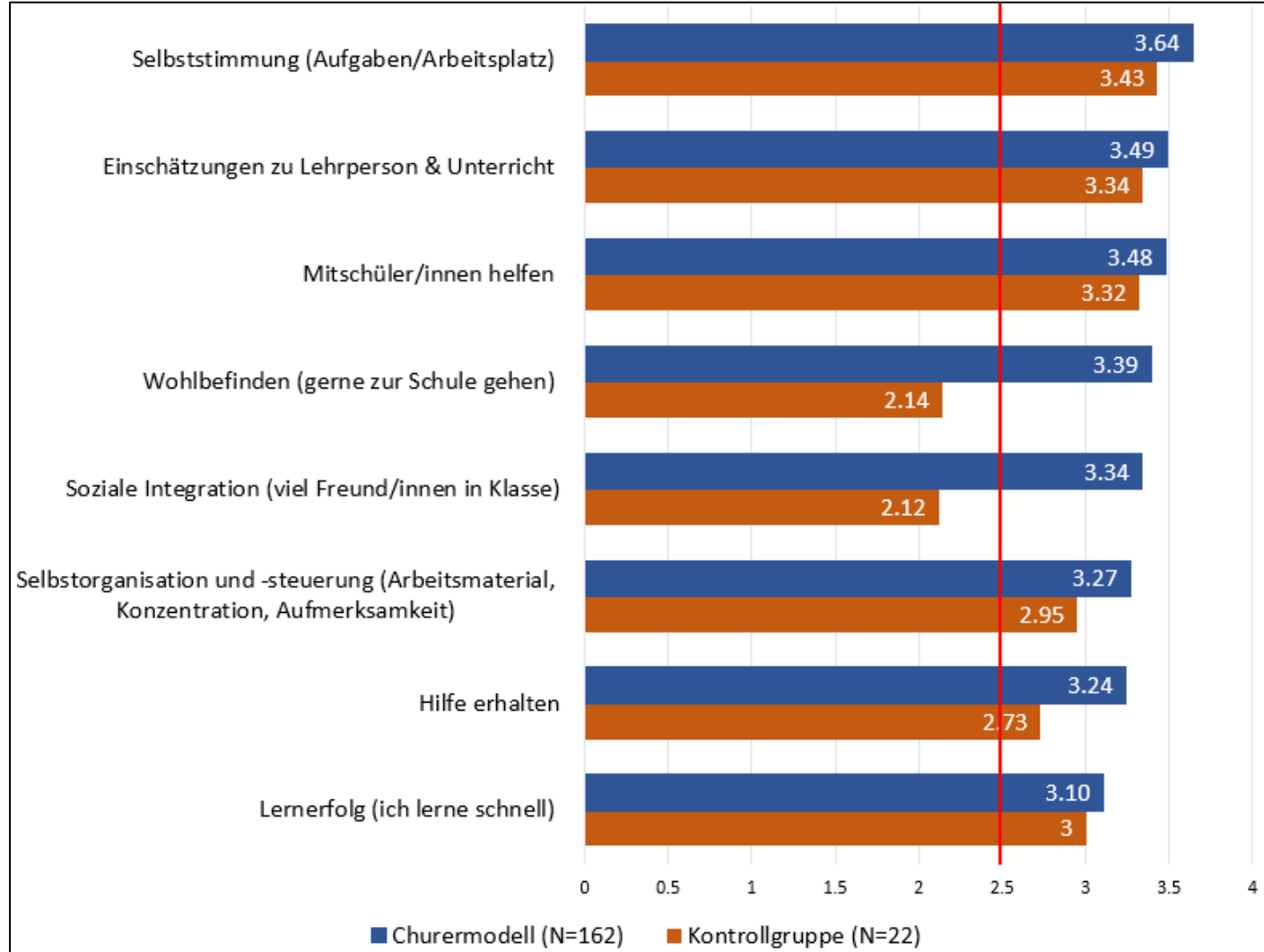


Abb.: Mittelwerte zur Selbsteinschätzungen verschiedener Dimensionen durch SuS (Skala: 1=stimmt gar nicht; 2=stimmt nicht ganz; 3=stimmt, 4=stimmt ganz genau), inkl. Vergleich Kontrollgruppe (Achtung: Nur 1 Klasse, illustrativ nicht repräsentativ).

- ✓ Es gelten ähnliche Kriterien für Lernerfolg wie im herkömmlichen Unterricht. Zusätzlich wichtig sind: Gute Selbststeuerung und die Zugänglichkeit und Organisation des Arbeitsmaterials (räumlich/individuell).
- ✓ Für emotionales und soziales Wohlbefindens sowie Lernerfolg wichtig sind: Selbst- und Arbeitsorganisation sowie die Qualität der sozialen Architektur (Hilfesysteme und Beziehungen).

Fazit: Unterricht im CM ist **motivationsfördernder Unterricht** (hohe Instruktionsqualität, Transparenz der Lernziele, Lernprozessorientierung & -begleitung, Autonomie- und Kompetenzunterstützung, soziale Einbindung durch LP/SuS) (Kramer 2002, 231) und **gibt inklusiver Bildung Raum** (vgl. universelles Lerndesign). **Literatur:** silvia.poolmaag@phzh.ch.