

Silke TRUMPA¹ & Karin TERFLOTH (Heidelberg)

Learning by doing – Studierende erproben Handlungsforschung zur Sozialen Integration

Zusammenfassung

An deutschen Hochschulen entwickeln sich verschiedene didaktische Settings, um Lehramtsstudierende auf die Bewältigung eines inklusiven Schul- und Unterrichtsalltags vorzubereiten. Im vorliegenden Beitrag wird ein Format zur Sensibilisierung für den schulart- und schulstufenübergreifend relevanten Bereich der Sozialen Integration vorgestellt. Dabei werden die Chancen und Herausforderungen einer Kooperation zwischen Hochschule und Schule sowie die Einbindung von Studierenden in eine systematische Datenerhebung und die sich daraus ergebenden Handlungsempfehlungen diskutiert.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Lehramtsstudium, Handlungsforschung, Soziale Integration

¹ E-Mail: trumpa@ph-heidelberg.de

Learning by doing – Students examine action research on the topic of social integration

Abstract

German universities are developing different didactic settings, in order to prepare student teachers to cope with the needs of inclusive education. This paper presents a concept for raising the awareness of social integration in classes, a relevant topic for all school types and levels. The paper discusses the opportunities and challenges of collaboration between universities and schools, as well as the involvement of students in systematic data collection. It then offers some recommendations.

Keywords

Academic teaching, teacher training program, action research, social integration

1 Interviews in der Schule erproben und in der Hochschule reflektieren

„Guten Morgen zusammen. Mein Name ist Frau Meyer und das ist Frau Baumann. Wir sind Studentinnen und möchten heute ein paar Kinder interviewen. Wir haben viele Fragen an euch.“ Eine viertel Stunde später sitzen Frau Meyer und Lennart in der Schülerbibliothek, während Frau Baumann die Kameraeinstellung überprüft. Frau Meyer zeigt Lennart ein Foto seiner Klasse und fragt: „Mit wem bist du befreundet?“ Lennart tippt auf die Bilder von Josua, Tim und Sarah und sagt: „Josua mag ich am liebsten, mit dem spiele ich immer Fußball.“ Auf die Frage, „Wen magst du nicht so gerne?“, sagt er schnell und entschieden: „Philipp mag ich gar nicht, der haut.“

Frau Meyer und Frau Baumann führen an diesem Tag in der 3. Klasse einer Grundschule vier Kinderinterviews durch. Einem dieser Kinder wird sonderpädagogischer Förderbedarf in der geistigen Entwicklung zugeschrieben. Der Inter-

viewleitfaden ist eine Vorgabe der beiden Dozentinnen aus einem Hochschulseminar. In diesem interdisziplinären Hauptseminar haben die beiden Studentinnen des Grundschul- und Realschullehramts mit Kommilitoninnen und Kommilitonen diskutiert, wie die Interviews am besten durchgeführt und ausgewertet werden. Sie haben sich mit Forschungsmethodik und mit wissenschaftlichen Studien zur Sozialen Integration auseinandergesetzt und schreiben darüber eine Hausarbeit. Das pädagogische Team der Klasse wird anhand der Ergebnisse aus den Interviews Maßnahmen ableiten, um das soziale Klima zu verbessern. Die Studentinnen sehen, dass diese Studienaufgabe einen klaren Bezug zu ihrem späteren Arbeitsfeld hat.

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel eines Hauptseminars für Studierende aller Lehrämter gezeigt, wie diese mittels Handlungsforschung für die Soziale Integration im Gemeinsamen Unterricht (GU) sensibilisiert werden können. Dieses Lehr- und Lernformat wurde von den Autorinnen im Team-Teaching in Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg über mehrere Semester konzipiert, durchgeführt und modifiziert. Im Fokus standen Praxiserfahrungen zur Erhebung von Daten zur Sozialen Integration an drei Grundschulstandorten mittels Elementen der *Handlungsforschung*².

Kontextbedingt lag der Fokus auf dem GU von Kindern mit und ohne Förderbedarf in der geistigen Entwicklung. Die zentrale Fragestellung war dabei, inwieweit die Kinder mit dem Förderbedarf in der Klassengemeinschaft sozial integriert sind und inwiefern sich diese Position im Laufe der vierjährigen Grundschulzeit ändert.

² Handlungsforschung wurde als Methode der Sozialpsychologie entwickelt und gilt, ebenso wie der synonym verwendete Begriff der Aktionsforschung, als Übersetzung des von Kurt Lewin in den 1940er Jahren begründeten Ansatzes des action research (vgl. ALTRICHTER & POSCH, 2007, S. 318f). Im Laufe der Jahrzehnte differenzierte sich der Ansatz in verschiedenen Fachbereichen methodisch aus, was jedoch im vorliegenden Beitrag keine Berücksichtigung findet.

Der Beitrag zeigt den Einsatz von Handlungsforschung im Lehr-Lernkonzept auf und wird um den *Erkenntnisgewinn für die pädagogische Praxis* und die *Empfehlungen für eine hochschuldidaktische Konzeption* ergänzt.

2 Handlungsforschung im Studium

In einer aktivierenden und durch ein konstruktivistisches Lernverständnis geprägten Hochschuldidaktik wird Lernen als individueller und emotionaler Prozess verstanden. Jeder Mensch konstruiert sein Wissen selbst, indem er neue Informationen an bereits vorhandene Strukturen anknüpft, die sich in Abhängigkeit zu persönlichen Bildungs-, Lern- und Lebenserfahrungen entwickeln. Somit ist Lernen ein aktiver Prozess der Wissensaneignung, der durch Selbsttätigkeit, Austausch und Reflexion befördert werden kann. Darüber hinaus ist der Lernprozess an den situativen Kontext gebunden, in dem dieser stattfindet. Durch soziale Interaktion beim Lernen wird die Bedeutung des Erfahrenen konstruiert.

Hochschuldidaktisches Ziel sollte es daher sein, „Studierenden eine Lernumgebung anzubieten, die eine aktive Wissensaneignung, das Lernen der für Wissensbeschaffung erforderlichen Fähigkeiten und die Erfahrung der Bedeutung der Zusammenarbeit beim Lösen von Problemen ermöglicht“ (RASKU-PUTTONEN & RÖNKÄ, 2006, 2f.). Die Lernmethoden, die Studierende im Rahmen von Seminaren kennenlernen, prägen ihre Vorstellung zur Rolle der Lehrperson. Partizipationsmöglichkeiten, das Erleben von Teamarbeit, die Anforderung, selbst zwischen verschiedenen differenzierten Arbeitsaufträgen je nach dem eigenen Lernstand auszuwählen, und der Einsatz kooperativer-kommunikativer Erarbeitungsformen bieten Lernanlässe, die eigene Interaktions- und Kooperationskompetenz sowie die Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu erweitern. Der soziale Austausch im Lernumfeld Schule bietet zudem einen situativen Kontext, in dem Erfahrungen diskutiert und Erkenntnisse daraus gewonnen werden können.

Im Rahmen eines an Elementen der Handlungsforschung orientierten Vorgehens scheinen sich diese Vorstellungen von eigenaktivem und situiertem Lernen hochschuldidaktisch umsetzen zu lassen.

2.1 Forschend lernen und Handeln beforschen

Handlungsforschung verbreitet sich in Deutschland seit den 1990er Jahren zunehmend in der schulischen Praxis und in der Lehrerbildung. Sie ist gekennzeichnet durch einen engen Praxisbezug, wobei Forschende und Untersuchte gemeinsam gesellschaftliche und soziale Probleme lösen. Der Ansatz entwickelte sich mit dem Ziel, praxisnahe Hypothesen aufstellen und notwendige Veränderungen im sozialen Feld durchführen zu können, um dann in längerfristigen Studien die Auswirkungen dieser Veränderungen zu kontrollieren. Die Fragestellungen werden dabei bewusst in Verbindung mit konkreten Veränderungsprozessen untersucht und zielen auf eine praxisorientierte Problemlösung. Dabei entfällt – zumindest vorübergehend – eine grundsätzliche Distanz zum Forschungsobjekt, da Befragte und Beobachtete im Forschungsprozess als gestaltende und gleichberechtigte Subjekte agieren (vgl. HUSCHKE-RHEIN, 1991; MAYRING, 2002; ALTRICHTER & POSCH, 2007).

Eine Variante der Handlungsforschung, bei der bspw. eine Lehrperson einer Frage an den eigenen Unterricht mit studentischer Unterstützung systematisch nachgeht, ist die forschende Lehrerbildung. Dabei werden die Eingrenzung der Fragestellung, methodologische und forschungspraktische Überlegungen gemeinsam erarbeitet. Bei der Datenerhebung und -auswertung besteht eine enge Anbindung an ein Hochschulseminar und die Begleitung durch Dozierende und der Prozess schließt mit einer Rückmeldung der Ergebnisse an die Praxis ab (vgl. FICHTEN & MEYER, 2009).

Dieses Modell der forschenden Lehrerbildung wurde für die Frage nach der Sozialen Integration im GU durch die Autorinnen weiterentwickelt. Die Herausforderung bestand darin, dass eine Hauptfragestellung an drei Standorten über einen Zeitraum von vier Jahren verfolgt wurde. Die Ergebnisse und Praxisempfehlungen

verschiedener Studierendender wurden wiederkehrend in die Schulen zurückgegeben. Dadurch konnte ein Prozess mit seinen Maßnahmen und Entwicklungen längerfristig beobachtet und beurteilt werden.

Daraus ergab sich, neben den Vorteilen für die schulische Praxis, die Chance für einen systematischen Kompetenzaufbau³ für die Studierenden. Für das hier beschriebene Projekt lassen sich folgende Anforderungen formulieren:

- Die Studierenden wissen um die Bedeutung der Sozialen Integration im GU und können sie in einen größeren Gesamtzusammenhang verorten, was durch eine diskursive Aufarbeitung im Seminar unterstützt wird.
- Durch eine Analyse des internationalen Forschungsstands wird die Kompetenz, forschungsmethodisches Vorgehen kritisch zu reflektieren, angebahnt. Alternativen werden für die eigene Datenerhebung gegeneinander abgewogen und bereits getroffene Entscheidungen im Forschungsprozess müssen nachvollzogen werden. Durch die Vorbereitung und Durchführung von Kinderinterviews und deren soziometrische Auswertung werden Methoden- und Darstellungskompetenzen geschult.
- Die Studierenden lernen Handlungsforschung als Methode für eine professionelle Weiterentwicklung im Berufsalltag kennen. Dabei wird aus der Distanz der Hochschule heraus die Bedeutung von sozialer Nähe zum eigenen Forschungsgegenstand kritisch thematisiert. Darüber hinaus wird eine Meta-Perspektive auf den Umgang mit (De-)Kategorisierung von Kindern bzw. Lernvoraussetzungen angeregt, der u. a. bei der Befragung der Kinder sensibel zu handhaben ist.
- Aus den Ergebnissen sollen begründet pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Klassengemeinschaft entwickelt und für das pädagogische Team und

³ Bei der Frage, welche Kompetenzen sich mittels Handlungsforschung entwickeln können, wird auf den erweiterten Kompetenzbegriff von WEINERT (2001, 27f) zurückgegriffen. Dabei werden kognitive, motivationale, volitionale und soziale Domänen berücksichtigt, die die Elemente Wissen, Können und Handeln einschließen.

die Eltern aufbereitet werden. Daneben wird die Kompetenz zur Team-Arbeit, Planungsfähigkeit und zur Eingliederung in ein größeres Gesamtprojekt vertieft, durch die die Studierenden befähigt werden sollen, als Lehrpersonen Fragen an die eigene Praxis zu erforschen und daraus Schlüsse für die Gestaltung des schulischen Alltags zu ziehen.

2.2 Soziale Integration im GU als Forschungsgegenstand

Soziale Integration tangiert aus pädagogischer Perspektive mehrere Bereiche, die für Bildungsprozesse grundlegend sind. Integrative Situationen ermöglichen eine Teilhabe aller Menschen, was zum einen auf *demokratische Grundprinzipien* des gesellschaftlichen Zusammenlebens zielt und zum anderen auf den zwischenmenschlichen Dialog bzw. auf die *Beziehungsebene* der Beteiligten. Darüber hinaus steht die Partizipation in einer Lerngruppe im engen Zusammenhang mit dem *Unterrichtsklima* (vgl. VON SALDERN, 2008, S. 565). Für das Individuum ist Soziale Integration im Hinblick auf *Lernleistungen* und *Identitätsbildung* von Bedeutung (vgl. ROHLFS, HARRING & PALENTIN, 2009, S. 178). Erkennbar ist Soziale Integration im konkreten wechselseitigen Verhaltensbezug an Sympathie, realen Kontakten, sozialen Kompetenzen und prosozialem Verhalten (vgl. WOCKEN, 1987, S. 214). Dabei übernehmen Freundschaften, die sich nicht auf die schulischen Begegnungen beschränken, wesentliche Strukturierungsfunktionen für den sozialen Erfahrungsraum einer Klasse und beeinflussen das Gelingen von partnerorientierten Sozialformen (vgl. ROHLFS, HARRING & PALENTIN, 2009, S. 184). In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass die sozialen Interaktionen in der Institution Schule nicht auf Freiwilligkeit beruhen, sondern innerhalb einer sozialen Zwangsgemeinschaft stattfinden. Daher lassen sich Beziehungs- und Interaktionsformen in Schulklassen selten als miteinander, sondern eher als nebeneinander charakterisieren (vgl. ebd., S. 182f). Dennoch bzw. gerade deshalb gebührt der Förderung der Sozialen Integration im GU eine besondere Aufmerksamkeit. Denn mit dem gemeinsamen Lernen wird nicht zuletzt eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung angestrebt, die sich mittelfristig positiv

auf die gesellschaftliche Partizipation aller Bürgerinnen und Bürger auswirken soll. Diese gilt es gezielt in der Jugend anzubahnen und pädagogisch zu begleiten.

Es liegen eine Reihe nationaler Befunde zur Sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. WOCKEN, 1987; MAIKOWSKI & PODLESCH, 1988; PREUSS-LAUSITZ, 1991; DUMKE & SCHÄFER, 1993; GASTEIGER-KLICPERA & KLICPERA, 2001; HUBER, 2006; MARTSCHINKE, KOPP & RATZ, 2012) und eine Vielzahl an internationalen Ergebnissen vor (Metaanalyse von 1373 englischsprachigen Publikationen bei LINDSAY, 2007; deutschsprachige Zusammenfassung bei HUBER, 2006). Dabei kommen unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Anwendung, wodurch zum Teil widersprüchliche Aussagen bezüglich des sozialen Status von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in inklusionsorientierten Settings abgeleitet werden. Eine zusammenfassende Einschätzung wird auch durch das Begriffsverständnis erschwert, da integrations-/inklusionsorientierte Rahmenbedingungen in Deutschland nicht mit dem englischsprachigen *Mainstreaming* vergleichbar sind. Außerdem stehen Kinder mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten im Fokus, die pauschal als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kategorisiert und gegenübergestellt werden. Daneben sind die Stichprobenauswahl sowie die pädagogischen Rahmenbedingungen der Untersuchungen nicht vergleichbar.

Inhaltlich werden die wesentlichen Tendenzen mit folgenden Schlussfolgerungen zusammengefasst (vgl. HUBER, 2006, S. 54ff.): US-amerikanische Forschungen dokumentieren relativ einheitlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen über signifikant niedrigere Beliebtheits- und signifikant höhere Ablehnungswerte als Heranwachsende ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verfügen. In deutschsprachigen Begleitstudien zu den Modellversuchen der 1980er und -90er Jahre entstand der Befund, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen überwiegend einen durchschnittlichen sozialen Status haben. Jenseits von Modellversuchen zeigte sich in Deutschland mit Hilfe standardisierter Verfahren, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen signifikant niedrigeren Wahl- und einen signifikant höheren Ablehnungsstatus als

ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf aufwiesen (vgl. HUBER, 2006, S. 172ff.). Als wesentliche Variable wird die Sichtbarkeit der Beeinträchtigung eingeschätzt: Abweichendes Arbeits- oder Sozialverhalten wird mit dem Erscheinungsbild zu erklären versucht, das bei Lernbeeinträchtigten keine Erklärungshilfe für unterdurchschnittliche Leistungen oder normabweichendes Verhalten bietet, wodurch Kinder mit Lernbeeinträchtigungen eher sozial abgelehnt werden als Schülerinnen und Schüler mit sichtbaren Behinderungen.

Bei einer Längsschnitt-Untersuchung, der Klassen 1-6 an einer Grundschule kam PREUSS-LAUSITZ (1990, S. 103f) zu dem Schluss, dass der Sympathiestatus in nahezu allen Klassen – demnach unabhängig von der unterrichtenden Lehrperson – über die Grundschulzeit hinweg wächst. Statistische Zusammenhänge zwischen Gutachtenstatus der Kinder und Ablehnung waren dabei nicht signifikant. Der soziale Status einer Gruppe von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde von MARTSCHINKE, KOPP & RATZ (2012) untersucht. Dabei zeigten sich die Kinder mit geistiger Behinderung – anders als erwartet – als sozial vernetzt und belegten nicht die unteren Rangplätze (vgl. ebd., S. 183.).

Die disparate Forschungslage bietet sich als Reflexionsgegenstand für eine Auseinandersetzung mit soziometrischen Methoden an. Für die Erfassung von sozialen Strukturen in Gruppen, mit denen emotionale Beziehungen zwischen Peers, wie beispielsweise Sympathie, Gleichgültigkeit oder Ablehnung, zu fassen versucht wird, stehen verschiedene soziometrische Erhebungs- und Auswertungsmodelle zur Verfügung (vgl. exemplarisch MORENO, 1974; PETILLON, 1978; COIE & DODGE, 1988).

2.3 Aktivierung von Studierenden

Die Lehramtsstudierenden erhielten im Rahmen des Seminars die Gelegenheit zur Befragung von Kindern zur Sozialen Integration in ihrer Klasse. Konkret handelte es sich um drei Grundschulklassen, die eine Kooperation mit einer sogenannten

Außenklasse⁴ der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingingen. Die pädagogischen Teams und die Eltern erklärten ihre Bereitschaft zur jährlichen Erhebung über die Grundschulzeit hinweg. Im Gegenzug bekamen die Lehrpersonen Einblicke in die ausgewerteten Daten und Interpretationen sowie Vorschläge für pädagogische Maßnahmen zur Förderung der sozialen Situation in der Klasse. Die Eltern erhielten mittels Informationsbriefe eine allgemeine Übersicht und konnten die Ergebnisse bei Elternabenden diskutieren.

Die Erhebung umfasste eine jährliche Kinderbefragung mit einem Wahlverfahren ohne Begrenzung. Die Auswertung wurde ohne standardisierte Verfahren im ersten Schritt für jedes Kind einzeln in einem Soziogramm und im zweiten Schritt für jede Klasse und Jahrgang mit einer Matrix (Kreuztabelle) und als Balkendiagramm vorgenommen. Die Entscheidung zu einem einfachen Auswertungsverfahren folgte der Prämisse, eine möglichst niedrige Hemmschwelle für eine Nachahmung zu schaffen. Für die Befragung wurde ein Interviewleitfaden mit drei Kategorien zu den sozialen Beziehungen entwickelt: *Innerhalb der Klasse* (z. B. Sitznachbar/in), *Außerhalb der Klasse* (z. B. Spielen in der Pause) und *In der Freizeit* (z. B. Einladung zum Kindergeburtstag). Die Fragen wurden durch grafische Darstellungen (Symbolbilder der Unterstützten Kommunikation) sowie durch ein Klassenfoto ergänzt, auf das die Kinder bei den Antworten zeigen konnten. Um die Aussagen durch weitere Studierende bearbeiten zu können, wurden die Interviews videografiert.

⁴ Beim Außenklassenmodell werden Sonderschulklassen inklusive Personal räumlich in eine Allgemeine Schule versetzt und arbeiten mit einer Kooperationsklasse des gleichen Jahrgangs zusammen. Dabei werden Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler formal getrennt in unterschiedlichen Schulen geführt, wodurch eine gute Personalausstattung gesichert ist. Allerdings hängen die Quantität und die Qualität des GUs eng an der Kooperationsbereitschaft des Personals. An den drei untersuchten Standorten wurden jeweils 14-18 Grundschul Kinder und 5-7 Kinder der Förderschule für geistige Entwicklung gemeinsam beschult.

Die skizzierten methodischen Entscheidungen sind im Hinblick auf die Reliabilität, die Validität und die Objektivität der Daten teilweise kritisch zu betrachten. Dies ist mit den Studierenden zu reflektieren, bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen und bei deren Einordnung zu diskutieren.

3 Erkenntnisgewinn durch Handlungsforschung im Studium

Mit Handlungsforschung wird zum einen Forschungs- und Entwicklungsarbeit betrieben und zum anderen Wissen und professionsbezogene Kompetenz aufgebaut. Beides spiegelt sich im vorgestellten Hochschulformat und stellt sie gleichzeitig vor besondere didaktische Herausforderungen.

3.1 Ergebnisse aus der Erhebung

Im Folgenden werden zwei Befunde aus den Erhebungen in drei Klassen zu insgesamt zwölf Zeitpunkten von ca. 60 Kindern exemplarisch vorgestellt: 1. die Ergebnisse eines Grundschulstandorts zu den Fragen „*Wer ist dein Freund oder deine Freundin?*“ und 2. die Antwortverteilung zu „*Gibt es Kinder in der Klasse, die du nicht so gerne magst?*“. Sie spiegeln in der Tendenz auch die Ergebnisse der anderen beiden Standorte wider.

Zusammenfassend kann abgeleitet werden, dass im Verlauf der vier Schuljahre die Anzahl der Freundschaften um die Hälfte stieg und bei allen Kindern ein Zuwachs zu verzeichnen ist. Auffällig erscheint, dass im ersten Schuljahr zwei Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf nicht als Freund bzw. Freundin genannt wurden, später jedoch immerhin drei bzw. vier Nennungen erhalten. Auch die anderen Kinder mit Förderbedarf liegen im unteren Bereich. Dabei stellt ein Kind eine Ausnahme dar, das mit bis zu sieben Nennungen im zweiten Schuljahr bei einer Obergrenze von zehn Nennungen hohe Sympathiewerte hat. Im nächsten Auswertungsschritt wurde die Wechselseitigkeit der Freundschaftsbekundungen anhand einer

separaten Matrixdarstellung analysiert (vgl. BECK, 2014, S. 112f). Dabei zeigt sich eine hohe wechselseitige Benennung der Freundschaften. Einseitige Freundschaftsbekundungen entfielen nicht überdurchschnittlich häufig auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Auch bei der Auswertung der Ablehnungsfrage zeigt sich insgesamt eine positive Tendenz, da sich die benannten Ablehnungen innerhalb der ersten drei Grundschuljahre halbierten. Während von den Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf ein Kind von Beginn an unauffällige Werte zeigt und drei Kinder ab dem zweiten Schuljahr, fallen zwei Jungen besonders auf. Dabei kann die Ablehnung bei einem Kind noch im oberen Toleranzbereich eingeschätzt werden, was auf einen anderen Schüler mit konstant sieben Ablehnungen nicht mehr zutrifft. Aus den Daten ist zu entnehmen, dass beispielsweise die Ablehnung in der ersten Klasse von sieben Kindern ausgeht, von denen nur zwei ihre Einschätzung ein Jahr später wiederholen. Es kommen fünf neue Kinder mit einer Ablehnung gegenüber diesem Kind hinzu, denen in der dritten Klasse weitere folgen (vgl. BECK, 2014, S. 112f). Dies zeigt die soziale Dynamik und die Bedeutung der pädagogischen Arbeit. Die Begründungen für die ablehnende Haltung gegenüber einem Schüler bezogen sich auf sein störendes Benehmen und auf sein unhygienisches Verhalten, wie z. B. seine Finger in den Mund zu nehmen.

Ein interessantes Detail wurde bei der Frage aufgedeckt, ob es Kinder mit Behinderungen in der Klasse gibt. Dieser Aspekt wurde in der gemeinsamen Grundschulzeit bei individuellen Fragen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen thematisiert. Die Kinder nahmen in den Interviews bei ihrer Begründung für die Zuordnung, neben personenbezogenen Auffälligkeiten im äußeren Erscheinungsbild und beim Verhalten, Bezüge auf die Lerngruppeneinteilung durch die Lehrpersonen sowie den Unterricht im Nebenzimmer oder der Zuteilung zur Sonderpädagogin. Außerdem wurden die Befreiungen von Testsituationen oder individuelle Hausaufgaben, aber auch die Kategorisierung als Busfahrer bzw. -fahrerin als Begründung benannt. Die Dokumentation dieser aufmerksamen Wahrnehmungen und Beobachtungen seitens der Kinder trägt zu Sensibilisierung der Lehramtsstudieren-

den auf die Auswirkungen kategorisierender Wortwahl bzw. einer etikettierenden Praxis bei.

3.2 Erkenntnisgewinn für die pädagogische Praxis

Wie die exemplarisch ausgewählten Daten der Kinderbefragung zeigen, ist eine Beeinträchtigung im Bereich geistige Entwicklung keine hinreichende Erklärung für eine soziale Ablehnung innerhalb einer heterogenen Lerngruppe. Da Soziale Integration aber auch nicht von alleine gelingt, ist es von pädagogischer Bedeutung, den Umgang miteinander zum Thema und zur gemeinsamen Aufgabe zu erklären sowie Zeit in diese Maßnahmen zu investieren. Im Einzelnen geht es darum, soziale Sensibilität, Empathie und Solidarität anzubahnen, konstruktive Konfliktlösungen zu ermöglichen, bei der Kritik geübt, aber auch angenommen werden kann, sowie eine Ich-Identität zu entwickeln, mit der eigene Bedürfnisse und Fremderwartungen integriert werden können (vgl. ROHLFS, HARRING & PALENTIN, 2009, S. 185). Dafür können sich alters- und entwicklungspezifische kommunikative Strukturen (z. B. Klassenrat und -regeln) und Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Assistenzsysteme und Feedback-Kultur) als förderlich erweisen. Ebenso geht von informellen Begegnungen und gemeinsamen Interessen Potential für ein positives Miteinander aus (z. B. Ausflüge). Dabei ist eine Beteiligung aller Kinder von Bedeutung, bei der die Stärken jeder und jedes Einzelnen zur Geltung kommen können (z. B. kooperative Lernformen und Chefprinzip) (vgl. CICHINI, 2003, S. 22). Dennoch bieten diese Maßnahmen keine Gelingensgarantie und fordern eine wiederkehrende Reflexion der Klassensituation. Dabei sind das Vorbildverhalten von Lehrpersonen und Eltern sowie gemeinsame Diskussionen über Leistungserwartungen, Bezugsnormen und Hilfen für außerschulische Begegnungen wichtige Bausteine. Auch das Schulleben jenseits der Klasse sollte für die Möglichkeiten zur sozialen Interaktion in den Blick genommen werden.

Durch die Distanz zum alltäglichen Unterricht wird eine kritische und analytische Perspektive gewahrt. Die Studierenden erhielten sowohl durch Vorträge und Vorarbeiten des pädagogischen Teams, der Dozierenden und anderer Studierender Einblicke in die soziale Entwicklung in den Klassen. Dieses Bild ergänzten sie

durch persönliche Erfahrungen während einer eintägigen Hospitation und durch ihre Datenerhebung und -auswertung. Dies mündete in der schriftlichen Formulierung von Praxisempfehlungen. Die Studierenden erfuhren im Begleitseminar, welche Ergebnisse aus den vorangegangenen Befragungen an die Klassenteams zurückgegeben, wie deren Praxistauglichkeit durch die pädagogischen Teams eingeschätzt wurde und welche pädagogischen Konsequenzen diese daraus entwickelten. Dieses Wissen stellte auch die Reflexionsbasis ihres eigenen Vorgehens und im Austausch mit den Dozierenden und den Lehrpersonen dar. Somit wurde im Sinne des situierten Lernens gemeinsam die Bedeutung der Kinderaussagen für das soziale Miteinander erarbeitet und die Nutzung von Erkenntnissen aus einem handlungsforschenden Vorgehen deutlich.

3.3 Empfehlungen für die hochschuldidaktische Konzeption

Die Einbindung der Studierenden in eine systematische Analyse sozialer Interaktionen in Grundschulklassen mit heterogenen Lernvoraussetzungen vermittelt zum einen methodische Kompetenzen, die für eine (zukünftige) Begleitung sozialer Prozesse aufschlussreich sind. Es werden authentische Einblicke in ein Klassengefüge ermöglicht, die zur Entwicklung pädagogischer Maßnahmen auffordern, welche als Empfehlungen in die Praxis zurückwirken.

Aus den Erfahrungswerten mit diesem Lehr-Lernsetting können folgende Empfehlungen abgeleitet werden:

1. Jede Seminargruppe gilt es systematisch auf die Erhebung durch Anschauungsbeispiele vorzubereiten. Dazu zählt neben der Auseinandersetzung mit der Rolle als Interviewerin bzw. Interviewer, ein Verständnis für die Zielrichtung der Fragen und ihrem Gesamtzusammenhang zu entwickeln. Für eine systematische Datenauswertung durch verschiedene Studierende steht die Qualität der Ergebnisse in entscheidender Abhängigkeit zur Sorgfalt, Geschicklichkeit und Analyse- und Dokumentationsfähigkeit der Beteiligten. Daher ist gezielt darauf zu achten, dass eine Weiterbearbeitung der Einzelbefragung für die Anschlussauswertung auf Klassenebene und im

Längsschnitt ermöglicht wird. Mit den Studierenden, die die Datenerhebung bei den Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen übernahmen, war z. T. eine separate Einweisung für spezielle Unterstützungsmaßnahmen notwendig. Dazu zählt neben einer Einbeziehung vertrauter pädagogischer Assistenzkräfte oder technischer Kommunikationshilfen auch die Art und Weise der Befragung: Leichte Sprache, Anschauungsmaterial wie z. B. Puppen sowie Bewegung im Klassenraum erleichtern einen Zugang zum Kind.

2. Die individuellen Erfahrungen mit dem methodischen Vorgehen gilt es zu reflektieren und einzuordnen. Dazu zählen zum einen die Erfahrungen der Studierenden im persönlichen Kontakt mit dem Forschungsfeld als auch in der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und dem theoretischen Hintergrund. Zum anderen gilt es, den eigenen Beitrag als Teil eines größeren Projekts einzuordnen, dessen methodisches Vorgehen bezüglich Reichweite und Grenzen auf den Prüfstand gehört. Darüber hinaus sollten die erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf das spätere Lehrerhandeln diskutiert werden.
3. Für eine verlässliche Kooperation mit den Schulklassen über mehrere Jahre hinweg müssen die Dozierenden die Kommunikation übernehmen. Dabei gilt es, eine vertrauensvolle Nähe für einen beratenden Zugang, aber gleichzeitig auch eine professionelle Distanz zu wahren.

4 Fazit

Das beschriebene hochschuldidaktische Lehr- und Lernsetting greift eine Facette des Vorgehens nach den Grundsätzen der Handlungsforschung auf. Die Studierenden werden für in der Praxis auftretende Forschungsfragen sensibilisiert und erfahren, wie eine Lehrperson zu diesen Fragen durch Datenerhebung und -auswertung Lösungsansätze entwickeln kann. Das Hinterfragen von methodologischen und methodischen Entscheidungen trägt zur Anbahnung eines reflexiven Verständnis-

ses über die Reichweite und die Grenzen von Forschungsergebnissen bei. Darüber hinaus erfordert sie eine systematische Verzahnung von theoretischen Konstrukten, Analysen (inter-)nationaler Forschungsergebnisse, forschungsmethodische Schulungen und reflexive Auseinandersetzungen mit erhobenen Daten, ihrer Dokumentation und daraus erwachsender Handlungsempfehlungen.

Dies zielt im Rahmen des Lehramtsstudiums auf die Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenzen im Umgang mit Forschungserhebungen und deren Ergebnisse, aber auch deren Anwendung in der schulischen Praxis. Ein empirischer Nachweis über die tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Studierenden in diesen oder ähnlichen Lehr-Lern-Settings steht noch aus. Dabei stellt sich die Herausforderung, dass die einzelnen Kompetenzen nicht isoliert entwickelt bzw. gemessen werden können.

Vor dem Wissenshintergrund der konstruktivistischen Lerntheorien und der Theorie zum situierten Lernen scheint es sich dennoch um ein vielversprechendes hochschuldidaktisches Lehr- und Lernformat zu handeln, dessen Diskussion zur Weiterentwicklung dieses relevanten Ausbildungsbereichs beiträgt. Zudem zeigt sich die Notwendigkeit, Handlungs- und Reflexionskompetenzen systematisch und nachhaltig in die Lehramtsausbildung zu integrieren.

5 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beck, C. (2014). *Soziale Integration im Außenklassenmodell – Eine Erhebung über die ersten drei Jahre an einer Grundschule*. Heidelberg: Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit.

Cicchini, M. (2003). Soziales Lernen im „Gemeinsamen Unterricht“. Integration eines schwer körperbehinderten Kindes in die Grundschule. *Schulverwaltung NRW*, 1, 20-22.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in school. *Child Development*, 59(3), 815-829.

Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27(2), 2-14.

Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur Sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.

Huschke-Rhein, R. (1991). *Systemische Pädagogik*, Band 2, Qualitative Forschungsmethoden. Köln: Rhein Verlag.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

Maikowski, R. & Podlesch, W. (1988). Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.), *Das Fläming Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule* (S. 232-250). Weinheim, Basel: Beltz.

Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(2), 183-201.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler, Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.

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 nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin* (S. 95-128). Weinheim, München: Juventa.

Preuss-Lausitz, U. (1991). Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand. *Heilpädagogische Forschung*, 17(1), 50-60.

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. (2006). *Die Rolle der Lehrerausbildung in einer sich verändernden Schulkultur*. <http://www.ganztaegig-lernen.de/lehrausbildung-finnland>, Stand vom 21. Mai 2015.

Rohlf, C., Harring, M. & Palentien, C. (2009). Peer-Interaktionen und soziale Prozesse in Schule und Unterricht. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität als pädagogische Chance* (S. 178-187). Weinheim, Basel: Beltz.

Von Saldern, M. (2008). Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 565-581). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderter Kinder. Soziometrische Untersuchungen in Integrationsklassen. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (S. 203-275). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Autorinnen



Dr. Silke TRUMPA || Pädagogische Hochschule Heidelberg ||
Keplerstr. 87, D-69120 Heidelberg

www.ph-heidelberg.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/personen/lehrende/trumpa-silke.html

trumpa@ph-heidelberg.de



Prof. Dr. Karin TERFLOTH || Pädagogische Hochschule Heidelberg ||
Keplerstr. 87, D-69120 Heidelberg

www.ph-heidelberg.de/geistig-und-mehrfachbehindertenpaedagogik/team/prof-dr-karin-terfloth.html

terfloth@ph-heidelberg.de