

Pädagogische Hochschule Zürich
Abteilung Primarstufe

Gelingende soziale Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung

Bachelorarbeit zu Standard 4

**verfasst von Nina Bänziger
eingereicht bei Kai Felkendorff**

Zürich, November 2022

I. Inhaltsverzeichnis

I.	Inhaltsverzeichnis.....	2
II.	Abbildungsverzeichnis.....	4
III.	Abstract	5
IV.	Vorwort.....	6
1	Einleitung	7
1.1	Einführung ins Thema	7
1.2	Ausgangslage und Relevanz.....	7
1.3	Bezug zum Ausbildungsstandard	8
1.4	Ziel der Arbeit und Fragestellung.....	8
1.5	Aufbau der Arbeit	9
1.6	Abgrenzung des Themas	9
2	Begriffsdefinition und theoretische Grundlagen	10
2.1	Integrative Schule	10
2.1.1	Heterogenität.....	10
2.1.2	Modell der ICF.....	10
2.1.3	Integration vs. Inklusion.....	12
2.1.4	Beteiligte in der integrativen Schule	13
2.2	Soziale Integration in der Klasse und Zusammenarbeit der Kinder.....	14
2.2.1	Wohlbefinden in der Schule.....	14
2.2.2	Soziale Partizipation.....	15
2.2.3	Kooperative Unterrichtssettings in der Schule	15
2.2.4	Gelingende Zusammenarbeit zwischen den Kindern.....	16
2.2.5	Kooperationsbereitschaft und deren Folgen	17
3	Empirische Erhebung im Klassenzimmer	18
3.1	Fragestellung und Ziel der Untersuchung.....	18
3.2	Qualitatives Interview	18
3.2.1	Halbstrukturiertes Leitfadeninterview.....	19
3.2.2	Gruppeninterview	19
3.3	Vorbereitung der Durchführung	19
3.3.1	Festlegung der Stichprobe	19
3.3.2	Zugang zu den Erzählpersonen	19
3.4	Datenerhebungsmethode	20
3.4.1	Leitfadeninterviewfragebogen als Erhebungsinstrument	20
3.4.2	Auswahl der Fragestellungen	20
3.5	Durchführung	20
3.6	Datenaufbereitung.....	21

3.6.1	Transkription	21
3.6.2	Auswertung der Daten.....	21
3.6.3	Kategorie System.....	22
4	Ergebnisse der empirischen Erhebung.....	23
4.1	Allgemeine Resultate der Befragung	23
4.2	Detaillierte Auswertung der Befragung	24
4.2.1	Rahmenbedingungen der vierten Klasse.....	24
4.2.2	Einsatz von kooperativen Lernformen im Unterricht	25
4.2.3	Gruppenbildung.....	27
4.2.4	Förderung der Kooperationsbereitschaft	28
4.2.5	Förderung der Kooperationsfähigkeit	29
4.2.6	Kooperationsfähigkeit als Grundlage für die soziale Integration	29
4.2.7	Weitere Elemente für die soziale Integration	30
4.3	Auswertung des sonderpädagogischen Konzepts	31
5	Diskussion der Ergebnisse	32
5.1	Zusammenführung Theorie und Ergebnisse der empirischen Erhebung	32
5.1.1	Gelingende soziale Integration	32
5.1.2	Strategien zur Förderung der Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsfähigkeit.....	34
5.1.3	Kooperationsfähigkeit als Basis für die soziale Integration	36
6	Fazit und Schlusskommentar	37
6.1	Fazit	37
6.2	Stärken der Arbeit	37
6.3	Schwächen der Arbeit und weiterer Forschungsbedarf	38
6.4	Praxisrelevanz.....	39
7	Literaturverzeichnis	40
8	Anhang.....	43
8.1	Urheberschaftsbestätigung.....	43
8.2	Interviewleitfaden für Interview Teilnehmerinnen.....	44
8.3	Interviewleitfaden für Interviewerin	45
8.4	Transkription Interview	51

Anzahl Zeichen (inkl. Leerzeichen): 94117

II. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung).....	9
Abb. 2: Aufbau der Arbeit, Kapitel 2 (eigene Darstellung).....	10
Abb. 3: Mögliche Merkmalsunterscheidungen innerhalb einer Lerngruppe (Trautmann und Wischer 2011, 40)	10
Abb. 4: Modell der ICF und der ICF-CY (Hollenweger 2019, 34)	11
Abb. 5: Aufbau der Arbeit, Kapitel 3 (eigene Darstellung).....	18
Abb. 6: Inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse - ein Ablauf (Kuckartz und Rädiker 2022, 132).....	21
Abb. 7: Aufbau der Arbeit, Kapitel 4 (eigene Darstellung).....	23
Abb. 8: Eckdaten zur Klasse (eigene Darstellung).....	24
Abb. 9: Erfolgsfaktoren für eine kooperative Lernform (eigene Darstellung)	25
Abb. 10: Möglichkeiten zur Gruppenbildung (eigene Darstellung)	27
Abb. 11: Möglichkeiten zur Förderung der Kooperationsbereitschaft (eigene Darstellung) ...	28
Abb. 12: Aufbau der Arbeit, Kapitel 5 (eigene Darstellung).....	32
Abb. 13: Zusammenstellung der wichtigsten Faktoren für die soziale Integration (eigene Darstellung).....	32
Abb. 14: Auswahl der Strategien zur Förderung der Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit (eigene Darstellung)	34
Abb. 15: Aufbau der Arbeit, Kapitel 6 (eigene Darstellung).....	37

III. Abstract

Die Volksschule ist verpflichtet allen Schüler:innen eine angemessene Bildung bereitzustellen. Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen brauchen eine gezielte fachliche Unterstützung. Diese wird unter anderem im integrativen Unterricht angeboten. Integrierte Sonderschüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung arbeiten in der Regelklasse mit den anderen Kindern gemeinsam an denselben Inhalten und werden dabei unterstützt. Daher ist es von hoher Bedeutung, dass Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf innerhalb der Klasse akzeptiert und miteinbezogen werden. Die Realität zeigt allerdings, dass diese Kinder eher von sozialer Ausgrenzung betroffen sind. Eine wichtige Rolle für die Einbindung in die Regelklasse übernehmen die Klassenlehrpersonen sowie die schulischen Heilpädagog:innen. Die vorliegende Arbeit nimmt den hohen Stellenwert der sozialen Integration zum Anlass für eine eingehende Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Das Ziel ist herauszuarbeiten, welchen Beitrag die Fachpersonen für die soziale Integration leisten können. Ausserdem wird ein Fokus auf die Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit gesetzt. Es wird erläutert, wie dies unter anderem anhand von kooperativen Lernformen gefördert werden kann und welchen Einfluss dies auf die soziale Integration hat. Im Theorieteil wird die integrative Sonderschulung genauer beschrieben und was die Aufgabenbereiche der Stakeholder sind. Zudem wird die Literatur in Bezug auf die Fragestellung erörtert. Um den Praxistransfer sicherzustellen, wurde mit einer schulischen Heilpädagogin und einer Klassenlehrerin ein Leitfadenterview zu ihren Erfahrungen geführt. Das Interview wurde transkribiert und nach relevanten Themenbereichen codiert sowie ausgewertet. Das Ergebnis aus der Literaturrecherche und dem empirischen Teil zeigt, wie wichtig es ist, dass Klassenlehrpersonen mit den schulischen Heilpädagog:innen zusammenarbeiten. Beide tragen wesentlich zum Gelingen der sozialen Integration bei. Mit einer vorausschauenden und adaptiven Planung, dem Bereitstellen von differenziertem Unterrichtsmaterial und Aufträgen, der Begleitung während den Arbeitsphasen, der Evaluation des Unterrichtes sowie einer integrativen Haltung sind die beiden Lehrenden wichtige Einflussfaktoren. Welche Strategien und Möglichkeiten den Beteiligten zur Verfügung stehen sowie welche Folgerungen dies auf die Schulpraxis hat, werden in der vorliegenden Arbeit diskutiert und die Resultate ausgeführt.

IV. Vorwort

Seit gut zwei Jahren bin ich im Studium zur Primarlehrerin an der Pädagogischen Hochschule in Zürich (PHZH). In meinen Modulen, insbesondere in den Bildungs- und Erziehungsmodulen sowie in den Fachdidaktiken, sind Integration, kooperative Lernformen sowie das Lernen voneinander, aktuelle Themen.

Im zweiten Studienjahr, während dem Quartalspraktikum, war ich in einer Integrationsklasse. Ich beobachtete, wie die Schüler:innen miteinander interagiert, gespielt und wie sie sich im Unterricht auf die verschiedensten kooperativen Lernsettings eingelassen haben.

Für mich war die Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung, das Lernen am gemeinsamen Gegenstand sowie die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten sehr inspirierend. Es gab allerdings auch Situationen, in denen die Integration nicht immer wunschgemäß gelang. Daher möchte ich mehr über die soziale Integration, insbesondere wie diese durch die Kooperation gestärkt werden kann, in Erfahrung bringen. Es ist mir ein grosses Anliegen, dass Schüler:innen voneinander profitieren können.

Die Arbeit gibt mir ausserdem die Gelegenheit, meine eigenen Erfahrungen in diesem Kontext zu reflektieren. Zudem gibt sie mir einen Einblick, wie Fachpersonen damit umgehen. Daraus leite ich Handlungsaspekte für meine zukünftige Tätigkeit als Primarlehrerin ab. In diesem Zusammenhang bin ich meinen Interviewpartnerinnen zu grossem Dank verpflichtet. Sie haben mir mit ihren Aussagen interessante Aspekte und Ansichten mitgeteilt und mir einen Einblick in ihr Klassenzimmer verschafft. Besonderen Dank gilt ausserdem meinem Betreuer, Kai Felkendorff, der mich von Beginn an mit wertvollen Inputs unterstützt und mit gezieltem Nachfragen herausgefordert hat.

Das Verfassen dieser Bachelorarbeit, die ein wichtiger Teil meiner Ausbildung darstellt, war eine herausfordernde und zudem äusserst spannende Erfahrung für mich. Ich bin überzeugt, dass mir diese vertiefte Auseinandersetzung in der späteren Tätigkeit als Lehrperson hilft.

1 Einleitung

1.1 Einführung ins Thema

In der UN-Behindertenrechtskonvention vom 3. Mai 2008 wird festgehalten, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf Bildung haben. Dies fordert von Vertragsstaaten, dass sie ein integratives Bildungssystem schaffen. Zudem sollen die Personen mit einer Behinderung soziale Kompetenzen erwerben, damit sie gleichwertig am Leben teilhaben können.

Zudem regelt die Bundesverfassung vom 18. April 1999 das Schulwesen und verlangt in Art. 62 Abs. 1-3 ausdrücklich: «Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig. Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offensteht. [...] Die Kantone sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr».

Im Konzept der integrierten Sonderschule des Kantons Zürichs ist festgehalten, dass die Beschulung aller Schüler:innen in den Kompetenzbereich des Kantons, der Gemeinden und der Schule fällt. Im Regelklassenunterricht wird der Stoff auf der Basis des Lehrplans unterrichtet und praktisch alle Kinder können dem Unterricht ohne zusätzliche Massnahmen folgen. Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind kurz- oder längerfristig auf eine individuelle Unterstützung angewiesen (Volksschulamt 2018, 3). Gemäss § 20 der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM 412.103) vom 11. Juli 2007 kann die Sonderschulung in drei verschiedenen Varianten durchgeführt werden. Einerseits kann die Beschulung in der Sonderschule stattfinden, andererseits in Form einer integrativen Sonderschulung oder im Setting des Einzelunterrichts.

Integrierte Sonderschüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung arbeiten in der Regelklasse mit den anderen Lernenden gemeinsam an denselben Inhalten und werden dabei von Fachpersonen unterstützt. Daher ist es von hoher Bedeutung, dass die Kinder innerhalb der Klasse akzeptiert und miteinbezogen werden. Die Integration von Kindern mit einem besonderen Bildungsbedarf kommt nicht nur ihnen selbst zugute, auch die Mitschüler:innen profitieren davon. Der solidarische und kooperative Umgang zwischen den Kindern sowie den Lehrpersonen ist dabei zentral (Volksschulamt 2018, 4). Den Klassenlehrpersonen sowie den schulischen Heilpädagog:innen kommt insbesondere bei der sozialen Integration eine wichtige Rolle zu (ebd. 5).

1.2 Ausgangslage und Relevanz

Momentan werden etwa 3.5 Prozent aller Schüler:innen des Kantons Zürichs im Rahmen der Sonderschulung beschult (Volksschulamt 2018, 3).

Der Lehrplan des Kantons Zürichs (Bildungsdirektion 2017, 31) regelt ausdrücklich, dass alle Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Lernziele erreichen müssen. Die Verschiedenartigkeit in der Klasse erfordert eine flexible, differenzierte sowie individuelle Unterrichtsgestaltung mit Materialien und Visualisierungen, die das Lernen unterstützen.

Es ist zentral, dass die integrierten Schüler:innen in der Regelklasse akzeptiert werden und dass die Fachpersonen einen differenzierten Unterricht gestalten, an dem alle Kinder partizipieren können. Eine wichtige Rolle für die Einbindung in die Regelklasse übernimmt die Klassenlehrperson sowie das heilpädagogische Fachpersonal (Vock et al. 2018, 126). Ihre Rolle und ihre fachlichen Kompetenzen sind daher von zentraler Bedeutung.

1.3 Bezug zum Ausbildungsstandard

Im Ausbildungsstandard vier der pädagogischen Hochschule Zürich ist folgendes zur Heterogenität festgehalten:

«Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei» (Kompetenzstrukturmodell 2018, 8-9).

Es ist von grosser Bedeutung, dass die Lehrperson die verschiedenen Kenntnisse und Bedürfnisse der Schüler:innen erkennt, akzeptiert und wertschätzt. Die Kinder sollen neue Fähigkeiten aufbauen und ihre Stärken müssen im Unterricht sinnvoll gefördert und miteinbezogen werden. Alle Kinder erhalten dabei das Recht auf Bildung in gleicher Weise.

1.4 Ziel der Arbeit und Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die soziale Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung näher zu beleuchten. Sie gibt Aufschluss darüber, welche Möglichkeiten dem Fachpersonal zur Verfügung stehen und welche besonders zielführend sind. Im Zentrum stehen die integrierten Schüler:innen in der Regelklasse.

Die Fragestellung sowie die dazugehörigen Unterfragestellungen lauten wie folgt:

Wie gelingt soziale Integration durch die Klassenlehrpersonen sowie die schulischen Heilpädagog:innen von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung?

Welche Strategien wenden Lehrpersonen und die schulischen Heilpädagog:innen an, um die Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsfähigkeit von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zu fördern?

Inwiefern ist eine gute Kooperationsfähigkeit der Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung verantwortlich für eine gelingende soziale Integration?

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Teile gegliedert:

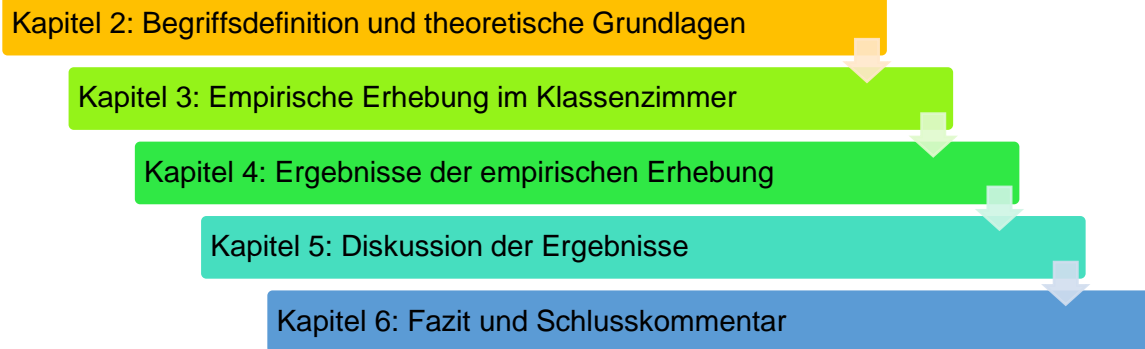


Abb. 1: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

Im Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen sowie einige Begriffsdefinitionen erläutert. Auf Basis der Literatur sind verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Förderung der Kooperationsfähigkeit in der Regelklasse gelingen kann.

Im Kapitel 3 wird die methodische Vorgehensweise bei der empirischen Erhebung im Klassenzimmer beleuchtet. Dabei wurden Interviews geführt sowie Beobachtungen angestellt, die auf vorbereiteten Leitfäden, die mit der Theorie verknüpft sind, basieren.

Im Kapitel 4 stehen die Resultate der empirischen Erhebung in der Praxis im Vordergrund. Die Erkenntnisse werden grafisch dargestellt, erläutert und kommentiert.

Im Kapitel 5 wird die Theorie mit der Praxis verknüpft und Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet.

Im Kapitel 6 ist das Fazit sowie die Schlussfolgerung dargelegt.

1.6 Abgrenzung des Themas

Im integrativen Unterricht sind neben dem heilpädagogischen Fachpersonal und der Klassenlehrperson weitere Fachpersonen, wie zum Beispiel Logopäd:innen, die Schulleitung, Behörden und Eltern für die gelingende Förderung involviert. In der vorliegenden Arbeit wird lediglich die Rolle der Klassenlehrperson sowie deren der schulischen Heilpädagog:innen beleuchtet.

Wie in den folgenden Kapiteln beschrieben, kann die sonderpädagogische Förderung in verschiedenen Settings durchgeführt werden. In dieser Arbeit wird die integrierte Förderung in der Regelklasse aufgegriffen.

Die integrierten Schüler:innen können einerseits in der Verantwortung der Sonderschule (ISS) oder in der Verantwortung der Regelschule (ISR) beschult werden (Volksschulamt 2018, 3). In den folgenden Ausführungen steht die integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS) im Zentrum. Ausserdem wird nicht auf die Beziehung zwischen Peers in der Freizeit eingegangen.

2 Begriffsdefinition und theoretische Grundlagen

Der erste Teil dieses Kapitels widmet sich der terminologischen Klärung der wichtigen Begrifflichkeiten dieser Arbeit. Darauf aufbauend wird erläutert, was eine integrative Schule ist und wer deren Beteiligte sind. Im zweiten Teil werden die soziale Integration sowie Methoden wie diese gelingen kann, vorgestellt.

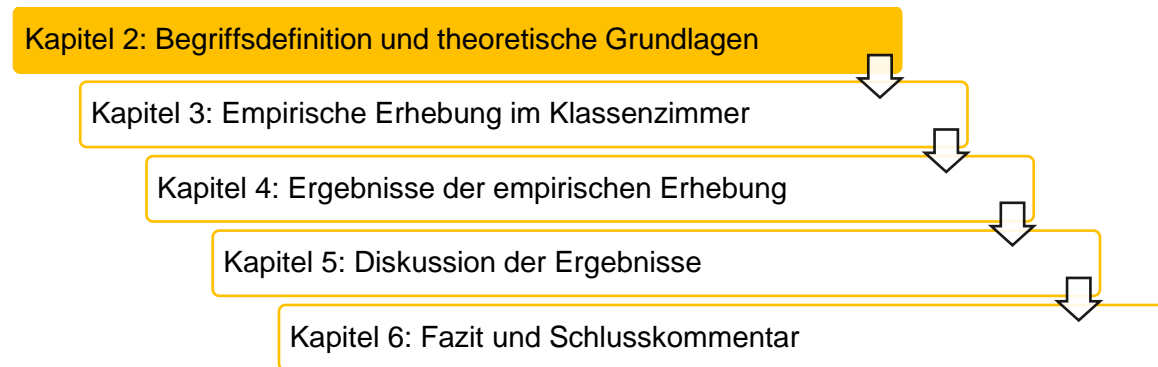


Abb. 2: Aufbau der Arbeit, Kapitel 2 (eigene Darstellung)

2.1 Integrative Schule

2.1.1 Heterogenität

Das Substantiv Heterogenität wird im Duden Fremdwörterbuch (Müller 1974, 290) als Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit und Uneinheitlichkeit in der Zusammensetzung definiert. Das gegensätzliche Wort ist demnach die Homogenität.

Im schulischen Umfeld wird oftmals von heterogenen Klassen und Gruppen gesprochen. Mögliche Unterscheidungspunkte sind in der folgenden Grafik abgebildet.

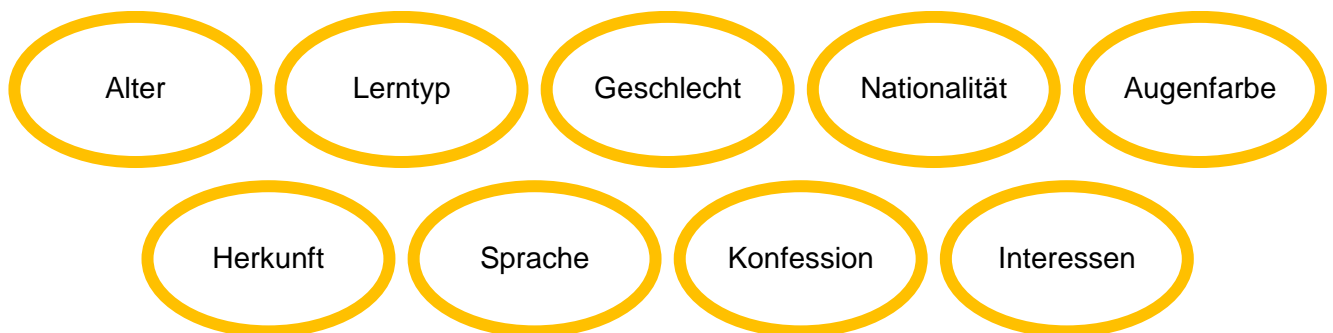


Abb. 3: Mögliche Merkmalsunterscheidungen innerhalb einer Lerngruppe (Trautmann und Wischer 2011, 40)

Nach obenstehenden Merkmalen lassen sich innerhalb einer Gruppe Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen. Die Ausprägung der einzelnen Eigenschaften sind in Situationen unterschiedlich gefragt und die Gewichtung fällt verschiedenartig aus. Insbesondere spielt es eine Rolle, welche Norm die Lehrperson festlegt. Die oben genannten Dimensionen verändern sich im Laufe der Zeit und werden unterschiedlich gewichtet, je nach Betrachtungsweise (Wenning 2007, paraphrasiert nach Trautmann und Wischer 2011, 39).

2.1.2 Modell der ICF

Die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) sowie die ICF-CY (Children and Youth Version) sind von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) entworfen worden und bringen ein System in die Klassifikation der Behinderung. «Sie trennt Krankheiten und andere Gesundheitsprobleme von den Komponenten der Funktionsfähigkeit» (Hollenweger 2019, 33).

Hollenweger (2019, 33) betont, dass Behinderung nicht einer Störung oder einem körperlichen Problem gleichzusetzen ist. Vielmehr gehören unterschiedliche Komponenten dazu, die in der folgenden Grafik beschrieben sind:

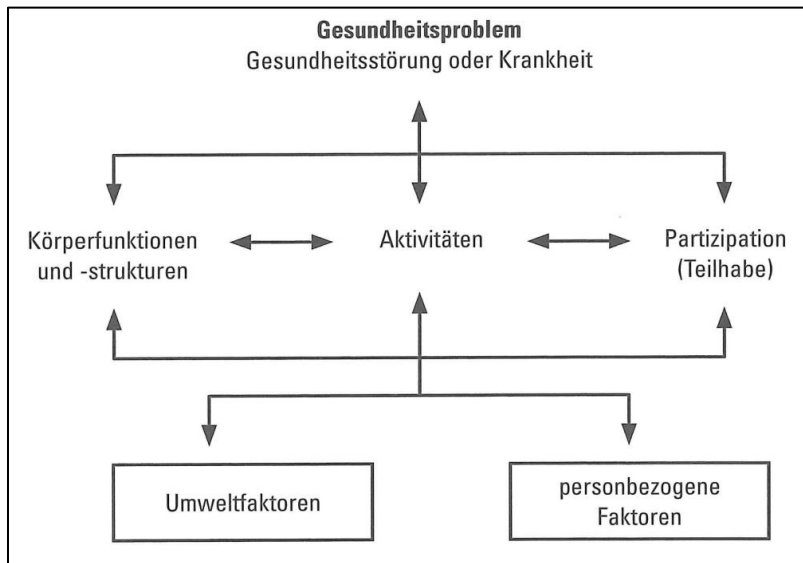


Abb. 4: Modell der ICF und der ICF-CY (Hollenweger 2019, 34)

Das Gesundheitsproblem umfasst die Störung oder eine Krankheit, die in der internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD) erwähnt sind. Eine Behinderung schliesst alle Komponenten der Grafik mit ein. Dazu gehören die Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten, Partizipation (Teilhabe), Umweltfaktoren sowie die personenbezogenen Faktoren. Daher ist es zentral, dass bei Herausforderungen in der Schule alle Bereiche analysiert werden. Die Schwierigkeiten sind nicht nur auf das Gesundheitsproblem, sondern auch auf die Lebensbedingungen des Kindes zurückzuführen. Die Absicht ist, dass das Lernen unterstützt und zugleich gefördert wird, indem Fachpersonen ihre Methoden den Schüler:innen anpassen (Hollenweger 2019, 34-35).

Die Fähigkeiten, die für eine gelingende Partizipation unerlässlich sind, gilt es in der Schule zu fördern. Lehrpersonen berücksichtigen dabei immer Barrieren, die hinsichtlich einer Einschränkung der Körperfunktion auftreten können. Umweltfaktoren wie soziale Strukturen können einerseits negativ und andererseits positiv auf den Menschen einwirken. Beziehungen zwischen Schüler:innen, unterschiedliche Gesinnungen von Peers sowie Lehrpersonen und Fachpersonen beeinflussen die Umweltfaktoren (Hollenweger 2019, 40-41).

Eine kognitive Beeinträchtigung wird nach dem Intelligenzquotienten (IQ) bemessen. Liegt dieser unter 70 hat das Kind eine kognitive Beeinträchtigung. Unter dem Wert 20 gilt es als schwerste Intelligenzminderung (Wagner und Kannevischer 2012, zitiert nach Terfloth und Cesak 2016, 8). In der ICF wird zwischen der Aktivität und Partizipation unterschieden. Das Ziel ist es, den Unterschied zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit sowie den gezeigten Kompetenzen im Alltag darzulegen. Sie werden an verschiedenen Lebensbereichen wie Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung und häusliches Leben gemessen. Es ist zentral, dass die Schule die Partizipation ermöglicht und den Schüler:innen dabei hilft, Kompetenzen zu erwerben, um die Momente im Alltag bewältigen zu können. Denn auffälliges Verhalten kann entstehen, wenn die Partizipation über mehrere Jahre nicht ermöglicht wurde (Hollenweger 2019, 38-39).

Das Konzept der integrierten Sonderschulung des Kanton Zürichs (Volksschulamt 2018, 3) hält fest, dass ein besonderer Bildungsbedarf dann vorliegt, wenn das Kind starke Schwierigkeiten hat und dem Regelunterricht infolgedessen nicht oder nur teilweise folgen kann. Daher ist es zentral, dass es im Unterricht Unterstützung erhält. Einerseits kann dies über eine bestimmte Zeitdauer bestehen, zum Beispiel wenn es eine leichte Lese-Recht-Schreibschwäche hat. Andererseits kann sie langfristig andauern, wenn beispielsweise eine schwere mehrfache Behinderung vorliegt.

2.1.3 Integration vs. Inklusion

Das Ziel von gelingendem Unterricht ist, dass alle Schüler:innen von den Lektionen in jeglicher Hinsicht profitieren und gemeinsam daran arbeiten können (Hollenweger 2019, 30).

Die integrative Schulung umfasst, dass die Kinder mit einer Beeinträchtigung in der Regelklasse beschult und miteinbezogen werden. Im Gegensatz dazu steht die Separation. Diese sieht vor, dass die Schüler:innen in eine Sonder- oder Förderschule eingeteilt werden. Wird die Bildung einzelnen Personen nicht zugänglich gemacht, wird von Exklusion gesprochen (Lienhard et al. 2015, 16-17).

In der vorliegenden Arbeit wird von Integration gesprochen. In diesem Kontext wird oftmals auch von Inklusion gesprochen. Die Unterscheidung dieser zwei unabdingbaren Begriffe ist zentral. Bei der Integration werden die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung als Gruppe oder bewusst allein in einer Regelklasse beschult. Sie erhalten Unterstützung, die die optimale Beschulung ermöglicht (Lienhard et al. 2015, 17).

Die Inklusion beschreibt strukturelle Zugänge zur Bildung. Kinder haben das Recht in die Schule zu gehen und dort einen sozialen Anschluss zu finden. Ist dies gegeben, ist allerdings noch nicht garantiert, dass das Kind auch wirklich sozial akzeptiert ist. Der Inklusion muss allerdings entgegengehalten werden, dass es für einige Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung stimmen kann, inkludiert, ohne integriert zu sein. Es ermöglicht einem den Zugang zu einer Regelschule in der Nähe des Wohnortes. Gleichzeitig kann zu den beteiligten Personen eine Distanz aufgebaut werden (Kastl 2017, 241-243).

2.1.4 Beteiligte in der integrativen Schule

Der Lehrplan, die Lehrmittel sowie das Material für den Unterricht bilden die Grundlage für einen integrativen Unterricht und sind miteinzubeziehen. Für Kinder mit einer Behinderung kann dies eine Herausforderung darstellen, da sie die Erwartungen nicht immer vollumfänglich erfüllen können. Dies verlangt von den Lehrpersonen sowie den Fachpersonen eine konstruktive Zusammenarbeit (Hollenweger 2019, 31). Es ist zentral, dass die Klassenlehrpersonen sowie die schulischen Heilpädagog:innen von der Krankheit oder Schädigung Kenntnis haben und wissen, wie sie damit im Unterricht umgehen müssen (ebd., 32).

Lienhard et al. (2015, 147) nennt vier Aspekte, die für eine gelingende integrative Schule unumgänglich sind: «integrative Haltung / Unterricht und Förderung / Zusammenarbeit: kindbezogen, unterrichtsbezogen, themenbezogen / Steuerung und Qualitätsentwicklung».

«Es ist heute allgemein anerkannt, dass eine integrative Haltung der Beteiligten eine wichtige Bedingung für das Gelingen schulischer Integration ist» (Lienhard et al. 2015, 147). Diese umfasst auch den Umgang mit Kindern einer unterschiedlichen Herkunft, verschiedenen Kulturen und Religionen. Es ist von grosser Bedeutung, dass eine integrative Haltung von den Vorgesetzten klar kommuniziert und in den Teams aufgegriffen und diskutiert wird. Schliesslich darf diese nicht als eine private Haltung betrachtet werden. Lienhard et al. (2015, 148) betont ausserdem, dass eine optimale Integration darauf beruht, ob die Klassenlehrperson bereit und motiviert ist, Kinder zu integrieren.

«Ein guter Unterricht kommt allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zugute» (Lienhard et al. 2015, 149). Erhält das Kind weitere Förderlektionen ausserhalb des Klassenzimmers von einer Fachlehrperson bedeutet das nicht, dass die Integration somit erfüllt ist. Vielmehr ist zentral, dass die Klassenlehrperson ebenso ihren Unterricht den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder anpasst und sie sich an denselben vereinbarten Förderzielen richtet (ebd., 150). Letztendlich verbringt das Kind die meiste Zeit im Klassenzimmer (ebd., 149).

«Eine gute Zusammenarbeit ist nicht primär eine Frage der Chemie, sondern der Kommunikation und der Professionalität» (Lienhard et al. 2015, 151). Eine solide Kollaboration zeichnet sich in den Bereichen der kindbezogenen, unterrichtsbezogenen und themenbezogenen Zusammenarbeit aus. Im Zentrum steht das Kind und das Ziel soll sein, dass sich die Lehrpersonen und sonderpädagogischen Fachpersonen so absprechen, dass sie das Kind optimal fördern können. Besprechungen sollen verbindlich und wiederkehrend stattfinden. Ausserdem sollen bezogen auf das Thema die Unterrichtsplanungen zusammen entwickelt werden. Es macht Sinn dies zum Beispiel innerhalb des Klassenteams oder Jahrgangsklassen übergreifend zusammen zu planen und gestalten. Zudem soll es Austausch zum Thema Integration in den Gesamtteams einer Schule geben. Beispielsweise in Form von Schulkonferenzen (ebd., 151-155).

Auf die Wichtigkeit der Planung von gutem Unterricht ist vertieft eingegangen worden. «Es braucht darüber hinaus eine grosse Sorgfalt bei der Umsetzung und eine kontinuierliche Überprüfung der Qualität der Umsetzung» (Lienhard et al. 2015, 155). Diese Verantwortungen und Aufgaben liegen im Kompetenzbereich der Schulleiterin oder des Schulleiters. Diese Person sorgt dafür, dass die Schule die sonderpädagogischen Aufgaben qualitativ hochstehend erfüllt. Diese Verantwortung kann ebenso durch eine Steuergruppe oder eine Fachstelle für Sonderpädagogik getragen werden. Die Aufgabe wird durch die Schulleitung abgegeben und sie ist in der Pflicht die Übersicht zu wahren (Lienhard et al. 2015, 156-157).

Die Klassenlehrperson ist in erster Linie verantwortlich, alle Kinder im Unterrichten zu unterstützen, fördern und ihren Unterricht mit passenden Unterrichtsmaterialien differenziert zu gestalten. Ausserdem beurteilt sie die Schüler:innen und ist Bindeglied in der Kommunikation mit den Eltern, Behörden, sowie den weiteren an der Schule beteiligten Personen (Luder et al. 2011, 118). Im Gegensatz sind die schulischen Heilpädagog:innen für Schüler:innen mit besonderem pädagogischen Bildungsbedarf zuständig. Dies beinhaltet, dass sie Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der einzelnen Kinder erfassen und darauf angepasste Fördermassnahmen entwickeln. Sie beraten die Klassenlehrperson und bringen ihr fachliches spezifisches Know-how ein. Ebenso wird von ihnen eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrperson sowie allen weiteren beteiligten Personen erwartet (ebd.). Zusammen mit weiteren Fachpersonen sowie der Klassenlehrperson evaluieren die schulischen Heilpädagog:innen den Unterricht, planen die weiteren Lektionen gemeinsam und stellen Prognosen zur Entwicklung eines Kindes an (ebd.).

2.2 Soziale Integration in der Klasse und Zusammenarbeit der Kinder

Zunächst wird ein Überblick über das Wohlbefinden in der Schule gegeben. Weiterhin wird erläutert, wie die soziale Integration in der Regelklasse sichergestellt werden kann und anhand welcher Methoden dies gelingt. Ausserdem steht in Grundzügen die Kooperationsbereitschaft der Kinder im Zentrum.

2.2.1 Wohlbefinden in der Schule

«Soziale Integration und gegenseitige Unterstützung erscheinen oft sogar als Schlüsselvariablen für das Wohlbefinden» (Hascher und Baillod 2004, 133). Oftmals wird von Kindern geantwortet, dass ihnen die Schule aufgrund der sozialen Kontakte mit ihren Mitschüler:innen gefällt. Schliesslich können sich die Peers untereinander austauschen, Sachen erarbeiten und miteinander lernen. Dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen, ist existenziell, dies kann sich angesichts verschiedener Situationen, Personen oder Kontexten verändern und entwickeln (ebd.). In den folgenden Zeilen wird darauf eingegangen, was die soziale Integration ausmacht und wie sich kooperative Unterrichtssettings in der Schule auf diese auswirken können.

Wenn das Verhalten, sei es unerwünscht oder erwünscht, durch die Lehrperson kommentiert wird, realisieren die Mitschüler:innen gleichzeitig, welches akzeptiert wird. Solche sozialen Referierungsprozesse haben einen Einfluss auf die soziale Integration von Schüler:innen (Webster und Forschi 1992, paraphrasiert nach Huber 2011, 23). Daraus lässt sich schliessen, dass ein vermehrt positives Feedback der Lehrperson an die Kinder einen Vorteil für die soziale Integration schafft (Huber 2011, 32). Es ist förderlich, wenn sich Lehrpersonen bei informellen Rückmeldungen an der individuellen Bezugsnorm festhalten (Krawinkel et al. 2017, 290-291).

Ausserdem kommt der Beziehung zwischen den Schüler:innen und der Lehrperson eine beträchtliche Bedeutung hinzu (Blömer et al. 2014, 294). Sie hat eine positive Auswirkung auf die soziale Akzeptanz eines Kindes. Es ist zu betonen, dass der Umgang mit der Lehrperson und dem jeweiligen Kind gleichzeitig eine Vorbildfunktion für die Peers einnimmt (Krawinkel et al. 2017, 290-291).

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist die Gestaltung des Klassenzimmers. Einerseits ist das Schaffen von Ausweich- und Rückzugsorten substanziell, wie auch dafür zu sorgen, dass die Laufwege durchs Klassenzimmer so gestaltet sind, dass es zum Beispiel beim Material holen, nicht zu Konflikten kommen kann. An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass dabei klare Regeln mit positiv formulierten Verhaltensregeln zielführend sind (Müller et al. 2019, 331-334).

2.2.2 Soziale Partizipation

Serke et al. (2015, 261) zeigen in ihrer Forschung auf, wie die soziale Partizipation von Schüler:innen in einer inklusiven Klasse möglich ist und wie sie gefördert werden kann. An der Studie nahmen zwei Schulen mit. Die Befragten sehen vor allem im Schaffen von gemeinsamen Erlebnissen grosse Vorteile. Es ist für die Schüler:innen wichtig, dass sie sich austauschen und kennen lernen können. Es wird genannt, dass die Peers ohne Hilfe Lösungsansätze in einem Klassenrat erarbeiten können. Die Normalität im Klassenzimmer wird grossgeschrieben. Dies umfasst, dass sich die Lehrpersonen an einer individuellen Bezugsnorm orientieren und demnach auch beurteilen. Das Erhalten von Peerfeedback ist ausserdem sehr wertvoll. Es fördert, dass sich die Kinder auf die Stärken der andern fokussieren und dies formulieren (ebd.).

Der Lehrplan 21 des Kantons Zürichs (Bildungsdirektion 2017, 37) fordert, dass alle Kinder über überfachliche Kompetenzen verfügen. Die sozialen Kompetenzen, die unter anderem den Umgang mit Vielfalt beinhalten, legen fest: «Die Schülerinnen und Schüler können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen und können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringe oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden.»

2.2.3 Kooperative Unterrichtssettings in der Schule

«Lernen ist eben vor allem eine soziale, kooperative Aufgabe!» (Bollier 2012, 118). Die Kinder arbeiten miteinander und Emotionen sowie die Beziehungen zueinander sind hierbei zentral. Der Auftrag soll abwechslungsreich und spannend gestaltet sein (Janz 2008, paraphrasiert nach Bollier 2012, 118). Es ist eine Realität, dass es bei heterogenen Gruppen und insbesondere, wenn Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung zusammenarbeiten, zu selektiven Prozessen kommen kann. Die Kinder vergleichen sich und prüfen, ob alle Beteiligten der Gruppe für die Arbeit brauchbar sind. Umso wichtiger ist es dabei, dass die Fachpersonen in diesen Momenten die Kinder coachen können und mit ihnen die Spielregeln des Zusammenarbeitens besprechen (Sarimski 2011, paraphrasiert nach Bollier 2012, 118).

«We all do better when we work together. Our differences do matter, but our common humanity matters more» (Clinton 1946, zitiert nach Berner et al. 2018, 84).

Gemäss Borsch (2010, 18) setzt die Umsetzung der kooperativen Lernformen allerdings voraus, dass die Schüler:innen über soziale Fähigkeiten verfügen. Die soziale Interpendenz ist dabei von hoher Bedeutung. Dies bedeutet, dass die Gruppenmitglieder:innen bei der Arbeit erkennen, dass sie aufeinander angewiesen sind und sich gegenseitig unterstützen müssen, damit sie ans Ziel kommen. Borsch (ebd., 15) vergleicht dies mit einer Bergsteigergruppe und veranschaulicht es wie folgt: «Der einzelne einer Seilschaft kann den Gipfel nur erreichen, wenn es allen anderen auch gelingt.» Einzelne Kinder haben eine besonders hohe Sozialkompetenz, andere sind kognitiv sehr stark. Somit können anhand der kooperativen Lernformen beide Aspekte gelernt und gefördert werden (Büttner et al. 2012). Ausserdem motiviert es, ein Ziel kooperativ zu erreichen und es regt die Neugier an (Borsch 2010, 80).

Dass sich einzelne Kinder während der Arbeit zurücknehmen, wird nicht geduldet. Neben der sozialen Interpendenz muss somit ebenso darauf geachtet werden, dass jedes Kind für eine Arbeit verantwortlich ist. Für Kinder ist es eine Herausforderung, die Gruppenarbeit zu organisieren, ihre Meinungen zu vertreten und andere zu akzeptieren. Daher ist es von hoher Bedeutung, dass soziale Kompetenzen trainiert werden. Ausserdem kann anhand der Reflexion mit den Kindern diskutiert werden, was in einer weiteren kooperativen Lernphase verbessert und geändert werden kann (Johnson und Johnson 1989, 2005 paraphrasiert nach Avci-Werning und Lanphen 2013, 151-152).

Tatsache ist, dass es aufgrund der grossen Heterogenität für die einzelnen Schüler:innen eine Herausforderung ist, den Erwartungen gerecht zu werden. Daher ist es zentral, dass Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung bei der Arbeit in der Gruppe nicht überfordert werden. Die Aufgaben sollen an Komplexität abnehmen, weniger umfassend sein oder sie sollen hierfür genügend Zeit erhalten. Ausserdem spielen Scaffolds oder weitere Hilfestellungen durch die heilpädagogischen Fachkräfte eine entscheidende Rolle. Dabei muss beachtet werden, dass ebenso die angepassten Aufgaben für die Zusammenarbeit unerlässlich sind. Schliesslich soll die positive Interpendenz gefördert und trainiert werden (Schniedewind und Davidson 2000, paraphrasiert nach Büttner et al. 2012).

Ein ebenso unumgänglicher Punkt ist, dass sich die Kinder räumlich optimal gegenüber sitzen, damit die Interaktion ermöglicht werden kann. Dies erfordert, dass Schüler:innen im Rollstuhl so sitzen, dass sie auf die Arbeitsblätter und Aufgaben gleichermassen sehen, wie ihre Peers und somit nicht ausgegrenzt werden (Johnson und Johnson 1989, 2005, paraphrasiert nach Avci-Werning und Lanphen 2013, 151).

Bei der Umsetzung ist laut Borsch (2010, 104) darauf zu achten, dass die Gruppenzusammensetzung möglichst heterogen ausfällt. Bei Herausforderungen oder Unstimmigkeiten innerhalb der Arbeitsgruppe ist es die Aufgabe der Lehrperson mit ihnen nach Lösungen zu suchen und diese umzusetzen. Auf keinen Fall sollen die Gruppen aufgrund dessen geändert werden. Sie arbeiten mindestens so lange zusammen, bis sie ein Erfolgserlebnis erlebt haben. Gemäss Bollier (2012, 118) gehört es zum Arbeitsprozess, dass es zu Enttäuschungen, Spannungen sowie Konflikten führen kann. Diese sollen ernst genommen und mit den Kindern zusammen aufgegriffen und reflektiert werden. Die Organisation des Arbeitsprozesses, das Verhalten und die Arbeitsweise sind dabei wichtige Themen (ebd.).

Benkmann (1997, 90) betont ausserdem, dass es bei Arbeitsformen, in denen zwei Kinder mit einem besonderen Förderbedarf miteinander zusammenarbeiten und ein Kind dem anderen etwas lehrt, positive Erlebnisse daraus resultieren können. Besonders dann, wenn ein älteres Kind ein jüngeres Kind coacht. Die ältere Person erfährt in dieser Zusammenarbeit, dass es über wertvolle Fertigkeiten verfügt.

Die Vorteile des kooperativen Lernens liegen darin, dass die Schüler:innen neben den fachlichen Lernzielen auch an überfachlichen Kompetenzen arbeiten können. Zudem zeigt diese Lernform auf, wie Personen zusammenarbeiten, welche unterschiedlichen Voraussetzungen sie haben und wie damit umzugehen ist (Boban und Hinz 2017, 94-95).

2.2.4 Gelingende Zusammenarbeit zwischen den Kindern

In einer Integrationsklasse ist es wichtig, dass die Beteiligten eruieren, welche zentralen Faktoren auf individueller sowie Klassenebene nötig sind, dass die Kinder optimal miteinander arbeiten können. Tatsache ist, dass die Kinder mit einem kooperativen und prosozialem Verhalten in einer Gruppenarbeit besser akzeptiert werden und sich besser einbringen können (Garrote et al. 2020, 7). Daher ist es für eine gelingende Zusammenarbeit, die schlussendlich der sozialen Akzeptanz zugutekommt, zentral, dass die Schüler:innen Gelegenheiten erhalten, um die kooperativen und prosozialem Verhaltensweisen zu erlernen und trainieren (Garrote et al. 2020, 7).

Wenn ein Kind einem anderen Kind hilft, es tröstet oder mit ihm teilt wird von prosozialem Verhaltensweisen gesprochen. Wenn die Motivation von einem Eigennutzen oder einem materiellen Mehrwert ausgeht, ist dies kein prosoziales Verhalten. Bereits im jungen Kindesalter zeigt sich dies erstmals (Schneider et al. 2018, 537-538).

Ausserdem ist es von grosser Bedeutung, dass die Lehrperson die Regeln transparent darlegt und diese konsequent vertritt und zudem darauf achtet, dass keine langen Wartezeiten im Unterricht entstehen, sondern die Kinder immer aktiviert sind und es nicht zu unruhigen Situationen kommt, die die soziale Integration und die Zusammenarbeit zwischen den Gruppenmitglieder:innen behindern könnte (Kostewicz et al. 2008, paraphrasiert nach Garrote et al. 2020, 8).

2.2.5 Kooperationsbereitschaft und deren Folgen

Dass Kinder miteinander zusammenarbeiten und kooperieren wird im heutigen Schulalltag vorausgesetzt und es gibt viele Sequenzen, in denen diese Kompetenzen gefragt sind. Dabei ist dies höchst komplex und bedarf einer intensiven Begleitung. Ansonsten kann es schnell zu Frustration führen, wenn die Kinder nicht über das grundlegende Wissen verfügen. Vorbilder und geeignete Übungssituationen sind zentral (Cwik und Risters 2009, 59).

Bei der Literaturrecherche wurde nach einigen Schlüsselbegriffen, die untenstehend aufgelistet sind, zu den Folgen guter Kooperationsbereitschaft gesucht:

Grundschule, Primarschule, Integration, Regelklasse, Kooperation, Kooperationsbereitschaft, soziale Partizipation, kooperieren, soziale Kompetenzen, soziale Integration, Zusammenarbeiten, soziale Integration, soziale Partizipation, Beziehung unter Schüler:innen

Leider sind daraus nur wenige Treffer zu aussagekräftiger Literatur resultiert. Im Folgenden wird kurz theoretisch darauf eingegangen. In der Auswertung des empirischen Teils wird genauer darauf eingegangen.

Die Schüler:innen fühlen sich selbst in der Klasse besser integriert und wohl, wenn die Peers miteinander kooperativ und fair zusammenarbeiten (Krawinkel et al. 2017, 290).

Ausserdem sind die Schule und das Klassenzimmer wichtige Orte, um Kontakte zu knüpfen und Freundschaften aufrechtzuerhalten (Farmer et al. 2011, paraphrasiert nach Garrote und Moser Opitz 2021, 202). Ausserdem ist es nachvollziehbar, dass Kinder, die über soziale Kontakte verfügen und häufig mit ihnen interagieren, die Möglichkeit haben enge Freundschaften auszubilden sowie ihre kooperativen Fähigkeiten zu trainieren und festigen (Krappmann 2010, Newcomb und Bagwell 1995, paraphrasiert nach Garrote und Moser Opitz 2021, 202).

3 Empirische Erhebung im Klassenzimmer

Im vorliegenden Abschnitt wird auf die empirische Erhebung im Klassenzimmer eingegangen. Zuerst wird die Fragestellung und das Ziel der Untersuchung erläutert. Danach steht die Forschungsmethode im Zentrum und es wird vertieft auf das Leitfadeninterview und dessen Auswertung eingegangen.

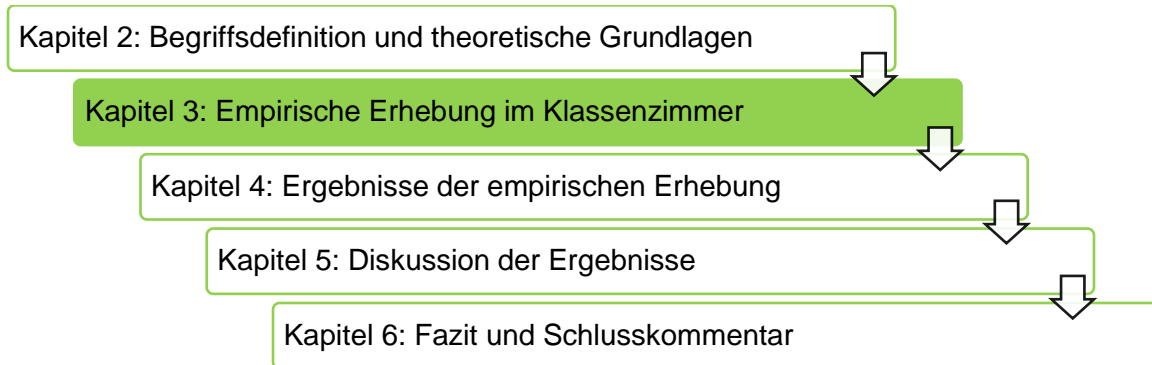


Abb. 5: Aufbau der Arbeit, Kapitel 3 (eigene Darstellung)

3.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Das Ziel der Bachelorarbeit ist es, die folgenden Fragestellungen anhand der vorhandenen Literatur sowie der qualitativen Datenerhebung zu beantworten.

Wie gelingt soziale Integration durch die Klassenlehrpersonen sowie die schulischen Heilpädagog:innen von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung?

Welche Strategien wenden Lehrpersonen und die schulischen Heilpädagog:innen an, um die Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsfähigkeit von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zu fördern?

Inwiefern ist eine gute Kooperationsfähigkeit der Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung verantwortlich für eine gelingende soziale Integration?

Damit das Interview gelingen kann, wurde bei der Vorbereitung das Erkenntnisinteresse eruiert und somit ein schriftlicher Interviewleitfaden erarbeitet (Roos und Leutwyler 2017, 234). Für die Erhebung wurde ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview durchgeführt. Die Ergebnisse daraus wurden mit den Erkenntnissen aus der Literaturrecherche verglichen und analysiert.

3.2 Qualitatives Interview

Die Unterscheidung von quantitativen und qualitativen Daten ist für die Erhebung zentral. Als quantitative Daten werden Zahlen bezeichnet, zum Beispiel Personalkosten oder die Anzahl von Mitarbeitenden. Demgegenüber stehen qualitative Daten. Sie bestehen aus Text, Videodateien und dergleichen. Die qualitative Analyse der Daten umfasst die Analyse von Textanteilen. Wobei sich die quantitative Analyse von qualitativen Daten mit der Auswertung von Wort- und Wortkombinationshäufigkeiten beschäftigt (Kuckartz und Rädiker 2022, 16-17). Für die qualitative Datenerfassung eignen sich verschiedene Interviewformen. Für die Fragestellerin, den Fragesteller ist es relevant, dass ihr oder ihm bewusst ist, welches Forschungsinteresse mit der Befragung verfolgt wird. Die Ergebnisse haben je nach Interviewart eine unterschiedliche Tiefe und die Interviewenden und Erzähler:innen haben unterschiedlichen Rollen. Zuletzt müssen sich die Interviewer:innen bewusst sein, inwiefern die eigene Deutung einen Einfluss in die Arbeit hat (Helfferich 2011, 37-38).

3.2.1 Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Interviews eignen sich sehr dafür Antworten zu Handlungen zu erhalten und das Wie und Warum zu erfragen (Roos und Leutwyler 2017, 227). Veranlasst durch die zuvor genannten Aspekte wurde für diese Arbeit die Form des halbstrukturierten Leitfadeninterviews gewählt. Dieses bietet die Gelegenheit zusätzliche Informationen herauszufinden und neue Sachverhalte zu entdecken. Die Basis des Interviews bildet der erarbeitete Leitfaden, der im Anhang dieser Arbeit zu finden ist. Das Stellen von ergänzenden Fragen sowie das Nachfragen bei Unklarheiten oder spannenden Inhalten ist bei dieser Form des Interviews erwünscht. Es ist zentral, dass die Interviewenden aufmerksam zuhören. Im Gespräch selbst passen sie den Ablauf des Interviews den Gegebenheiten an und sind verantwortlich dafür, dass alle vorbereiteten Themen zur Sprache gekommen sind (Bortz und Döring 1995, Reinders 2015, paraphrasiert nach Roos und Leutwyler 2017, 230-231).

3.2.2 Gruppeninterview

Für die vorliegende Arbeit wurde ein Gruppeninterview durchgeführt. Dabei wird eine Frage an mehrere Personen gestellt. Diese geben einzeln Auskunft, können dabei allerdings aufeinander Bezug nehmen. Wenn persönliche oder individuelle Erlebnisse und Erfahrungen in der Befragung von Bedeutung sind, eignet sich diese Art von Interview nicht. Schliesslich werden die Personen je nach Einstellung anderer und deren Reaktionen im Interview anders Auskunft geben, da sie voneinander beeinflusst werden. Ein Vorteil besteht bei dieser Interviewform darin, dass bei unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen, die befragten Personen oftmals sehr differenzierte Antworten geben können. Zudem ist es effizienter und kostensparender als Einzelinterviews (Roos und Leutwyler 2017, 233).

3.3 Vorbereitung der Durchführung

3.3.1 Festlegung der Stichprobe

Beim vorliegenden Forschungsgegenstand geht es um die soziale Integration von Schüler:innen. Es geht darum, verschiedene Deutungen, Sichtweisen und Erfahrungen von einer Lehrerin sowie einer schulischen Heilpädagogin zu erfassen. Daher waren der Autorin der vorliegenden Arbeit folgende Kriterien wichtig.

Es wurden zwei Personen befragt. Eine davon musste die Klassenlehrperson und die andere die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge sein. Die beiden Befragten mussten zusammen in einer Mittelstufen Integrationsklasse arbeiten. In der Klasse musste sich mindestens ein Kind befinden, das eine kognitive Beeinträchtigung aufweist. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Erzählpersonen in dieser Klasse sowie mehrjährige Berufserfahrung wurde dabei vorausgesetzt.

3.3.2 Zugang zu den Erzählpersonen

Zahlreiche mögliche Interviewpersonen oder Schulleitungen des Bereichs Sonderpädagogik wurden schriftlich für die Bereitschaft für ein Interview angefragt. Im Mail wurden die massgebenden Eckdaten zum Interview bekannt gegeben. Dazu gehörte das Thema, die Zeitdauer und Vorschläge für einen Gesprächstermin. Nach der Kontaktaufnahme durch eine Teilnehmerin oder eines Teilnehmers wurden die Einzelheiten geklärt, die Termine festgelegt und überdies das Einverständnis für die Aufnahme eingeholt.

Die Stichprobengrösse, die für diese Arbeit letztlich erhoben wurde, umfasst total zwei Personen. Sie arbeiten zusammen in einer vierten Klasse. Sie arbeiteten davor in unterschiedlichen Klassen, da die schulische Heilpädagogin die Kinder bereits in der Unterstufe und zum Teil im Kindergarten unterstützte. Beide Interviewpartnerinnen verfügen über mehrere Jahre Berufserfahrung.

3.4 Datenerhebungsmethode

3.4.1 Leitfadeninterviewfragebogen als Erhebungsinstrument

Wie oben erwähnt, wurde für die Erhebung ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview durchgeführt. Bevor das Interview geführt wurde, wurde der Leitfaden konzipiert. Bei der Erstellung verweist Helfferich (2011, 182) auf mehrere Aspekte. Als ersten Punkt werden Fragen gesammelt. Es sollen möglichst viele sein, die mit dem Thema in Verbindung stehen. In einem zweiten Schritt wird die Liste geprüft. Das heisst, alle Fragen, die sich nicht für das Interview eignen, werden gestrichen. Hierzu gehören Fragen, bei denen die Antworten sowieso im Laufe des Interviews genannt worden wären oder sich nach etwas erkundigen, das die eigene Erwartung erfüllen sollte (ebd. 182-183). Anschliessend werden alle Fragen, die nach der Selektion geprüft sind, sortiert. Dies kann nach zeitlichen Aspekten oder auch nach Inhalten geschehen (ebd., 185). In einer nächsten Runde geht es an die Subsumierung der Fragestellungen. Zentral ist, dass die Fragen so formuliert sind, dass sie verständlich und darüber hinaus, die befragte Person dazu einladen, viel darüber zu berichten (ebd., 185).

3.4.2 Auswahl der Fragestellungen

Nach obenstehendem Vorgehen wurden die Fragestellungen formuliert und überarbeitet. Als Basis dienten einerseits die vorangegangene Literaturrecherche und andererseits persönliche Erfahrungswerte. Die Fragen beziehen sich immer auf das kognitiv beeinträchtigte Kind. Es wird davon ausgegangen, dass die Kooperationsbereitschaft sowie -Fähigkeit der anderen Kinder (nicht ISS Kinder) per se vorhanden ist. Hinzu kommt, dass sich die Fragen ausschliesslich auf den integrativen Unterricht beziehen. Es ist nicht relevant, wie die Kooperationsfähigkeit in der separativen Beschulung gelingt. Schliesslich ist die Zusammenarbeit zwischen den Kindern mit und ohne kognitive Beeinträchtigung für diese vorliegende Bachelorarbeit von zentraler Bedeutung. Die Fragen wurden schriftlich festgehalten, damit sie beim Interview mühelos gestellt werden konnten. Für eine strukturierte Auswertung wurden sie zu Themenschwerpunkten zusammengefasst:

- Rahmenbedingungen der Klasse
- Integrationssetting in der Klasse
- Kooperative Lernformen
- Kooperationsbereitschaft
- Kooperative Verhaltensweisen
- Kooperative Verhaltensweisen als Grundlage für die soziale Integration

Der Interviewleitfaden für die Teilnehmerinnen befindet sich im Anhang 8.2 und die Fragen für die Interviewerin sind im Anhang 8.3 zu finden.

3.5 Durchführung

Eine fundierte Vorbereitung für das Interview ist unerlässlich. Hierfür wurde auf Grundlage der Auseinandersetzung mit der Literatur Interviewfragen formuliert und in eine sinnvolle Abfolge gebracht (Roos und Leutwyler 2017, 232). Ausserdem wurde das Interview vorgängig mit einer Versuchsperson, die anschliessend nicht interviewt wurde, durchgeführt. Es ging primär darum herauszufinden, ob die Fragen verständlich sowie zielführend sind und wie viel Zeit für das Interview eingeplant werden muss (ebd., 236).

Roos und Leutwyler (2017, 237) empfehlen bei einem Interview wie folgt einzusteigen. Zuerst werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begrüsst und die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Angabe, wie lange die Befragung dauert, geklärt. Zudem wird das Ziel des Gespräches transparent dargelegt. Während dem Interview wird in erster Linie zugehört. Bei Unklarheiten oder auch bei Widersprüchen darf und muss unmittelbar nachgefragt werden.

Ein Interview gelingt nicht, wenn den Anwesenden ständig ins Wort gefallen wird oder wertende Reaktionen sowie Äusserungen gemacht werden. Am Ende der Befragung wird den Teilnehmenden gedankt (Roos und Leutwyler 2017, 238 – 239).

Die Befragung wurde im Juni 2022 durchgeführt und fand vor Ort im Klassenzimmer statt. Das Interview wurde für die Transkription aufgenommen und das Einverständnis der befragten Person eingeholt.

3.6 Datenaufbereitung

3.6.1 Transkription

Nach der Durchführung der Interviews, wurden sie für den weiteren Arbeitsprozess transkribiert. «Für eine systematische Auswertung der Interview-Daten müssen die Antworten verschriftlicht werden. Erst durch diese sogenannte Transkription, die Übertragung des gesamten Interviews in eine schriftliche Form, werden die mündlichen Daten für die systematische Datenanalyse greifbar» (Roos und Leutwyler 2017, 240). Das Interview kann unterschiedlich genau transkribiert werden. Bei der geglätteten Variante wird jedes Wort notiert. Sätze, die abgebrochen oder sehr umständlich sind, werden korrigiert und verständlich niedergeschrieben. Besonders für Interviews, bei denen der Inhalt von grosser Bedeutung ist, eignet sich die geglättete Transkription. Für diese Variante ist ein Aufnahmegerät zwingend (ebd., 240).

Das vollständig transkribierte Interview findet sich im Anhang 8.4.

3.6.2 Auswertung der Daten

Kuckartz und Rädiker (2022, 132) schlagen für die Auswertung der Daten folgenden Ablauf vor.

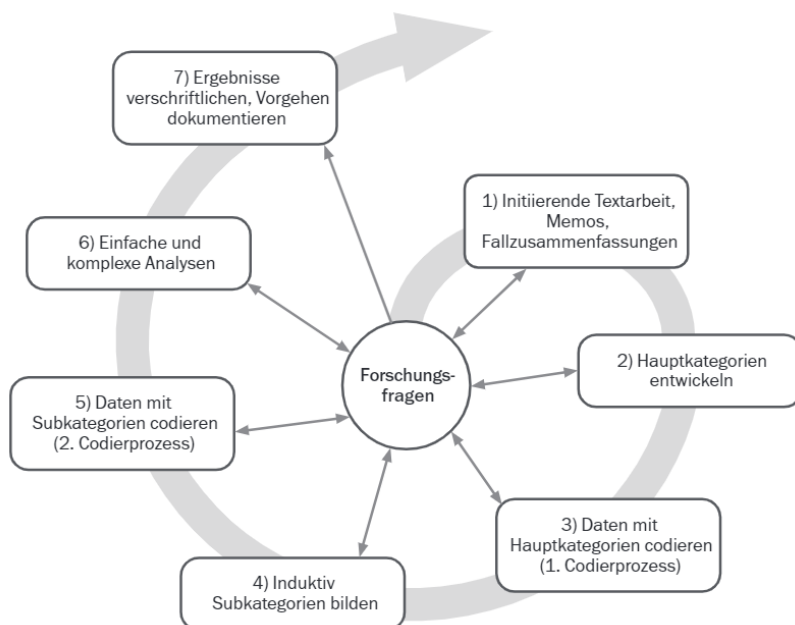


Abb. 6: Inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse - ein Ablauf (Kuckartz und Rädiker 2022, 132)

In einem ersten Schritt wird das Material gelesen und wichtige Inhalte hervorgehoben (Kuckartz und Rädiker 2022, 132-133). Daraufhin werden Hauptkategorien definiert. Diese können oftmals aus der Haupt- beziehungsweise Unterfragestellung formuliert werden (ebd., 133-134). Als dritter Schritt wird das Interview gelesen und die Inhalte nach den Hauptkategorien codiert (ebd., 134). Woraufhin die Hauptkategorien überarbeitet und verfeinert werden (ebd., 138). Nun können die codierten Textabschnitte den Subkategorien zugeordnet werden (ebd. 142). Zuletzt werden die codierten Abschnitte analysiert und die Ergebnisse werden niedergeschrieben und dokumentiert (ebd., 147-155).

3.6.3 Kategorie System

Die Codierung des Interviews wurde mit dem Programm QCAmap vollzogen. Folgend sind die Hauptkategorien beschrieben.

Rahmenbedingungen in der Klasse: Fakten, die primär auf die befragte Klasse zurückzuführen sind, wurden unter dieser Kategorie zusammengefasst. Dazu gehört beispielsweise die Klassengrösse oder die Anzahl der integrierten Kinder. Für gewisse Aussagen während des Interviews sind diese Inhalte relevant.

Einsatz von kooperativen Lernformen im Unterricht: Schliesst Antworten mit ein, die den Einbezug von kooperativen Lernformen beschreiben.

Gruppenbildung: Diese Hauptkategorie beinhaltet Erklärungen sowie Statements, was die Klassenlehrerin sowie die schulische Heilpädagogin bei der Bildung von Gruppen beachtet und welche Herausforderungen und Erfolgserlebnisse sich daraus ergeben.

Förderung der Kooperationsbereitschaft: Damit die Gruppenarbeit gelingt, müssen die Kinder bereit sein, zusammenzuarbeiten. Die Kategorie beschäftigt sich damit, wie mit diesbezüglichen Schwierigkeiten umgegangen wird und wie die Kooperationsbereitschaft im schulischen Alltag gefördert werden kann.

Förderung der Kooperationsfähigkeit: Sind die Kinder bereit, mit anderen an einem Strick zu ziehen und gemeinsam etwas zu erarbeiten, können sie zusammen das Ziel erreichen. Hierfür braucht es weitere Fähigkeiten. Welche Unterstützung die Kinder dabei von den Fachpersonen erhalten und wie sie diese fördern können wird in dieser Hauptkategorie gesammelt.

Kooperationsfähigkeit als Grundlage für die soziale Integration: Umfasst alle Überlegungen, inwiefern diese These widerlegt, beziehungsweise bestätigt werden kann.

Grundsätzliches zur sozialen Integration: Darunter wird alles zusammengefasst, das für die soziale Integration zentral ist, jedoch nicht einer anderen Hauptkategorie zugeordnet werden konnte. Wichtig zu erwähnen ist, dass nicht die ganze Transkription unmittelbar einer Hauptkategorie zugeordnet werden konnte. Alle Aussagen haben sich jedoch im Gesamtkontext als äusserst spannend erwiesen und runden daher den Informationsgehalt in sinnvoller Weise ab.

4 Ergebnisse der empirischen Erhebung

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen die Ergebnisse aus der empirischen Erhebung. Ausgangspunkt war das Leitfadenterview, das mit einer schulischen Heilpädagogin und einer Klassenlehrerin geführt wurde. Zu Beginn stehen die allgemeinen Resultate der Befragung im Zentrum und anschliessend werden sie detailliert nach den genannten Hauptkategorien ausgewertet und beschrieben. Zum Schluss wird das Sonderpädagogische Konzept der Schule, der befragten Klasse, beleuchtet.

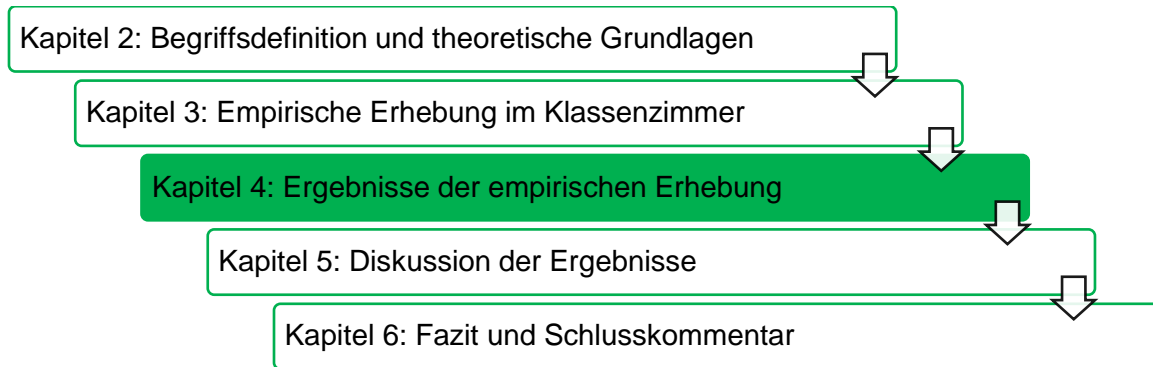


Abb. 7: Aufbau der Arbeit, Kapitel 4 (eigene Darstellung)

4.1 Allgemeine Resultate der Befragung

Es kann festgehalten werden, dass in einigen Themen Übereinstimmungen in den Aussagen zwischen der schulischen Heilpädagogin und der Klassenlehrerin bestehen. Für beide steht das Wohl des Kindes an oberster Stelle. Ziel für sie ist, dass das Kind in der Klasse bestens integriert ist und sich wohlfühlt. Dabei sehen sie sich beide in der Verantwortung dafür zu sorgen, dass dies möglich ist. Einerseits individuell und andererseits auch zusammen im Team.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Lehrerin sowie die schulische Heilpädagogin die Integration als sehr gewinnbringend für Alle bezeichnen. Sie sind beide der Meinung, dass alle Schüler:innen in der Klasse optimal integriert sind. Immer wieder gibt es Höhen und Tiefen, an denen sie mit den Kindern arbeiten. Das Zusammensein in der Klasse ist ein sich stetig weiterentwickelnder Prozess. Die Integration kann nicht erzwungen werden, aber es soll alles darangesetzt werden. Dazu gehört nebst dem Elternkontakt oder dem Kontakt mit den Erziehungsberechtigten auch, dass die integrative Haltung ausgestrahlt und gelebt wird.

4.2 Detaillierte Auswertung der Befragung

4.2.1 Rahmenbedingungen der vierten Klasse

Zur Besserung Orientierung und Vorstellung sind folgend einige Eckdaten zur befragten Klasse ersichtlich:

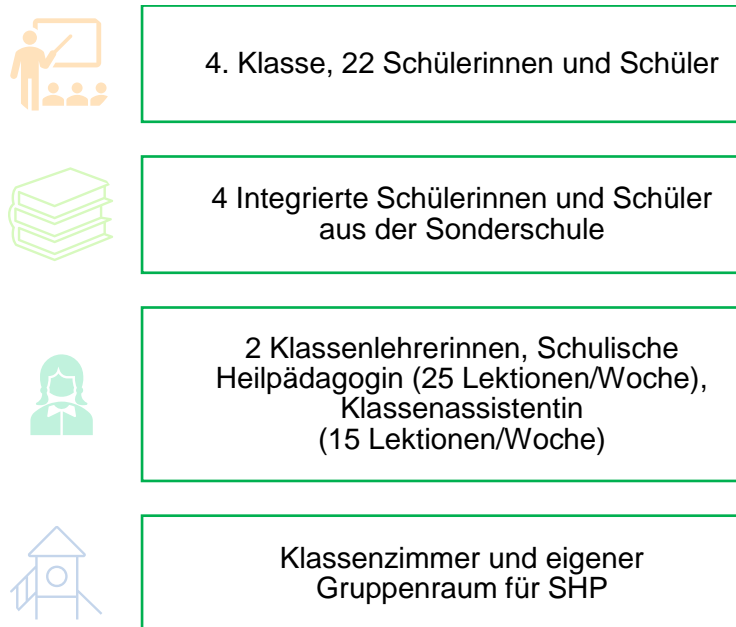


Abb. 8: Eckdaten zur Klasse (eigene Darstellung)

Zu Beginn der Befragung ging es um die Rahmenbedingungen der Klasse. Ziel war es herauszufinden, in welchen Strukturen die Klassenlehrerin und schulische Heilpädagogin arbeiten. Diese Gegebenheiten haben, besonders wenn sie von den Erfahrungen in der jetzigen Klasse berichten, einen wesentlichen Einfluss.

Infolge verschiedener Diagnosen, sind vier Schüler:innen integriert aus der Sonderschule. Zwei Knaben haben eine Autismus-Spektrums-Störung, ein Mädchen hat eine Lernbeeinträchtigung und ist eingeschränkt in der Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit sowie der Aufnahmefähigkeit. Beim anderen Mädchen ist die Beeinträchtigung noch nicht bekannt.

Im Unterricht in den Fächern Natur / Mensch / Gesellschaft, Religionen / Kulturen / Ethik, Musik, Textiles und Technisches Gestalten, Bildnerisches Gestalten sowie Bewegung und Sport arbeiten alle gemeinsam in der Klasse. Die Heilpädagogin unterstützt die Kinder im Klassenzimmer unter anderem durch vereinfachte Aufgaben oder Scaffolds. In den Lektionen Mathematik sowie Deutsch arbeitet sie meistens mit den vier integrierten Schüler:innen im Gruppenraum und befasst sich thematisch und Niveau mässig mit anderen Inhalten als die Regelklasse. Ein integrierter Knabe hat im Fach Mathematik sehr grosse Fähigkeiten und arbeitet daher in diesem Fach mit den anderen Schüler:innen zusammen am üblichen Lernstoff.

Die Befragten betonen, dass Anpassungen in den Unterrichtsformen stets möglich sind. Sie nannten folgendes Beispiel aus dem Natur / Mensch / Gesellschaft Unterricht: Die Schüler:innen mussten einen Fachtext lesen. Dieser war für einige der integrierten Kinder zu kompliziert. Daher ging sie mit ihnen für eine kurze Sequenz in den Gruppenraum und bearbeitete mit ihnen das gleiche Thema in einer weniger anspruchsvollen Art und Weise.

4.2.2 Einsatz von kooperativen Lernformen im Unterricht

Bei den Überlegungen eine kooperative Lernform durchzuführen konnte eine hohe Übereinstimmung festgestellt werden. Schliesslich planen die schulische Heilpädagogin sowie die Klassenlehrerin den Unterricht gemeinsam.

Gruppenarbeiten werden im Unterricht je nach Thema und Situation eingesetzt. Diese dauern unterschiedlich lange. Zum Teil sind kurze Gruppenarbeiten bereits am Ende der Lektion abgeschlossen und es gibt welche, die sich über mehrere Wochen hinstrecken, zum Beispiel für die Erstellung eines Plakates.

Folgende Erfolgsfaktoren wurden von den Befragten genannt, dass eine Gruppenarbeit gelingen kann. Die hellgrün eingefärbten Rechtecke heben die Antworten der schulischen Heilpädagogin und die dunkelgrünen die der Klassenlehrerin hervor. Wichtig hierbei ist zu erwähnen, dass die Interviewte jeweils auf die Antworten der Partnerin eingegangen ist und diese bejaht hat. Die Erfolgsfaktoren beziehen sich auf die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Sie können allerdings auch auf alle Gruppenarbeiten implementiert werden.



Abb. 9: Erfolgsfaktoren für eine kooperative Lernform (eigene Darstellung)

Die schulische Heilpädagogin hebt hervor, dass eine konstruktive Zusammenarbeit in einer Gruppe nicht von den Kindern erwartet werden kann, da dies viele Fähigkeiten voraussetzt. Daher muss die Einführung der Gruppenarbeit Schritt für Schritt erfolgen. Dieses Training beginnt bereits in der ersten Klasse. Kleine Sequenzen eignen sich am Anfang besonders gut. Dazu gehören kurze Partnerinnen- und Partnerarbeiten. Ein Wechsel von einem Gegenüber sowie die Vergrößerung der Gruppe, zunächst auf drei und anschliessend auf vier Personen, ist in diesem Prozess eine Steigerungsmöglichkeit. Zudem hebt sie hervor, dass sie in der jetzigen vierten Klasse oftmals zu viert Aufgaben im Gruppenraum lösen. Wenn sie bereit sind, kommen Gruppenarbeiten im Regelklassenunterricht in heterogenen Gruppen hinzu. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es hilft, dies zu Beginn vor allem im Halbklassenunterricht zu machen.

Die Klassenlehrerin hat dies bestätigt und hinzugefügt, dass die Kinder dabei genügend Zeit brauchen. Einerseits während der Gruppenarbeit und andererseits auch beim Aufbau der Kompetenzen, die hierfür erforderlich sind. Es ist lohnenswert nur kurze Sequenzen einzubauen, damit die Kinder nicht überfordert sind.

Wiederholung, Wiederholung und Wiederholung, das ist für die schulische Heilpädagogin von zentraler Bedeutung. Besonders dann, wenn eine Gruppenarbeit im Regelklassenunterricht nicht gelungen ist, vertiefen sie dies in der Kleingruppe und arbeiten daran weiter. Ziel ist, dass die Kinder an Sicherheit gewinnen und aus den gemachten Erfahrungen in der Kleingruppe anschliessend und längerfristig in kooperativen Lernsettings profitieren können.

Eine Gruppe ist bei der Bearbeitung eines Auftrages chancenlos, wenn der Auftrag und das Ziel nicht klar sind. Hierbei hebt die schulische Heilpädagogin hervor, dass dies für die integrierten Kinder zentral ist. Sie haben oftmals Mühe, eine Arbeit strukturiert anzugehen. Vernetztes Denken ist schwierig und sie erkennen lediglich den Anfang sowie den Schluss der Arbeit. Welche Schritte dazwischen für die Zielerreichung notwendig sind können sie nicht einschätzen.

Besonders signifikant ist zudem das Schaffen von positiven Erfahrungen. Diese stärken das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen, es ein nächstes Mal wieder zu probieren und zu schaffen. Die Erfahrung mit einem Jungen hat gezeigt, dass es zunehmend schwieriger wurde, ihn für etwas zu motivieren und begeistern, wenn er beim letzten Auftrag eine negative Erfahrung erlebte.

Wie bei allen Kindern ist Lob und Bestätigung ein wichtiges Element. Besonders aber bei Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Die Befragten berichten, dass die Kinder mehr Feedback brauchen, damit sie spüren, dass sie auf dem richtigen Weg sind. Zudem sind sie umso mehr stolz, wenn sie gelobt werden, wenn sie etwas erreicht haben. Die schulische Heilpädagogin hebt dabei hervor, dass das Lob möglichst von vielen Personen genannt werden sollte. Sie erlebt, dass die Kinder es besonders schätzen, wenn das Lob von der Klassenlehrerin kommt, die alle Kinder beurteilt.

Zu guter Letzt ist die Begleitung der Kinder während dem Arbeiten unverzichtbar. Anwesend sein und die Gruppen beobachten sind zwei zentrale Aspekte. Die schulische Heilpädagogin berichtet, dass es zum Teil ausreichend ist, wenn sie neben der Gruppe steht, beobachtet und den Kindern kleine Impulse gibt, wenn sie nicht weiterkommen. Anstösse können unter anderem sein, nächste Schritte aufzuzeigen oder die Rollen und Aufgaben in der Gruppe neu zu verteilen.

Aus Sicht der Befragten kann die Benotung zu Verunsicherung sowie zu Konfliktpotenzial führen. Die Schüler:innen der Regelklasse wollen, wenn die Arbeit präsentiert oder benotet wird, nicht mit den kognitiv beeinträchtigten Kindern zusammenarbeiten. Sie haben Bedenken, dass sie damit im Nachteil sein könnten. Einerseits weil sie langsamer sind und andererseits, weil sie eine Mehrarbeit befürchten. Hierbei ist die Professionalität sowie die fachliche Kompetenz der Fachpersonen entscheidend. Sie müssen entscheiden, in welchen Fällen die Arbeiten bewertet werden und überdies nach welchem Beurteilungsraster. Auf keinen Fall darf ein Kind beim Beurteilungsanlass im Nachteil stehen wegen einem anderen Kind. Zudem muss aufgepasst werden, dass ein kognitiv beeinträchtigtes Kind dabei nicht negative Erfahrungen sammelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mehrere Komponenten zu einer lernförderlichen kooperativen Lernform führen. Diese hängen alle miteinander zusammen und müssen bei der Planung, Durchführung sowie Evaluierung in Betracht gezogen werden.

4.2.3 Gruppenbildung

Aus den Aussagen wird deutlich, dass es in einer Gruppenarbeit unter anderem wegen der Gruppenkonstellation zu Streitigkeiten, Misserfolgen und Misslingen führen kann. Wie eine prosperierende Gruppenzusammensetzung gelingen kann, widmet sich dieser Abschnitt.

Die sorgfältigen Überlegungen im Voraus, wie die Gruppenzusammensetzung aussehen sollte, ist gemäss den Befragten am wichtigsten. Wie die Lehrerin und die schulische Heilpädagogin die Gruppenzusammensetzung bestimmen, ist in rechtsstehender Abbildung ersichtlich.

Zunächst wurde genannt, dass sie am häufigsten die Gruppen einteilen. Dabei werden viele

Gedankengänge gemacht. Unter anderem das Thema, der Auftrag, die Länge der Arbeit und die personellen Ressourcen, sind Komponenten, die die Einteilung wesentlich beeinflussen. Die Sicherstellung, dass die Gruppenarbeit für alle Beteiligten erfolgreich ist, steht im Zentrum. In gewissen Momenten ist es sinnvoll, dass die schulische Heilpädagogin eine homogene Gruppe bildet und mit den vier integrierten Kindern zusammenarbeitet. Andererseits werden die Kinder gerne aufgeteilt und es gibt dadurch heterogene Zusammenstellungen. Die Befragten betonen, dass die Gruppenzusammensetzung sehr individuell ist und, dass die Kinder unterschiedlich gut miteinander zusammenarbeiten können. Es gibt Konstellationen, die funktionieren und andere weniger. Dabei ist es besonders wichtig, dies zu erkennen und frühzeitig Unterstützung zu bieten. Sie erzählten von einem Jungen, der sich besonders von seinen Klassenkameraden sehr gut motivieren liess. Insofern war diese Konstellation ein Treiber für ihn und ein Anlass dabei zu sein und mitzuwirken.

Zufallsgruppen zu bilden, ist sehr effizient und wird daher gerne im Unterricht eingesetzt. In der untersuchten Klasse kommt diese Variante weniger häufig vor. Sich spontan in einer durchmischten Gruppe zurechtzufinden kann zur Überforderung führen. Daher lohnt es sich, wenn die Art der Gruppenzusammensetzung bereits im Vorhinein mit den jeweiligen Kindern besprochen wird, damit sie sich vorbereiten können und wissen, was auf sie zukommt.

Die Befragten stimmen überein, dass es auf die Persönlichkeit der jeweiligen Kinder ankommt, wie gut sie sich in der Gruppe integrieren können und wie schnell sie Anschluss finden. Es gibt Kinder, die sofort einer Gruppe angehören und denen es überhaupt keine Mühe macht, sich anzuschliessen. Andere möchten den Auftrag nicht zusammen erledigen und sind bestrebt, diesen alleine zu erledigen. Das gilt es zu respektieren und je nach Situation zu entscheiden, in welcher Arbeitsphase dies geduldet wird und in welcher nicht. Es muss jedoch im Auge behalten werden, dass die Arbeit in Gruppen geübt wird. Es erfordert in jedem Fall Verständnis und Begleitung durch eine Fachperson.

Insgesamt zeigt sich, dass die Gruppen jeweils nach Beendigung einer Arbeit wechseln. War eine Konstellation ungünstig, wird davon abgesehen, bei einer nächsten Übung wieder die gleiche Gruppe zu arrangieren. Bei einem Auftrag über mehrere Wochen bleibt die Konstellation bestehen, selbst wenn sie sich als ungünstig erweist. Bei Konflikten und Herausforderungen wegen der Zusammensetzung, wird sehr darauf geachtet, dass daran gearbeitet werden kann. Die Gruppe zu wechseln, kommt erst in Frage, wenn die Bemühungen aller Beteiligten zu keinem Erfolg führen.

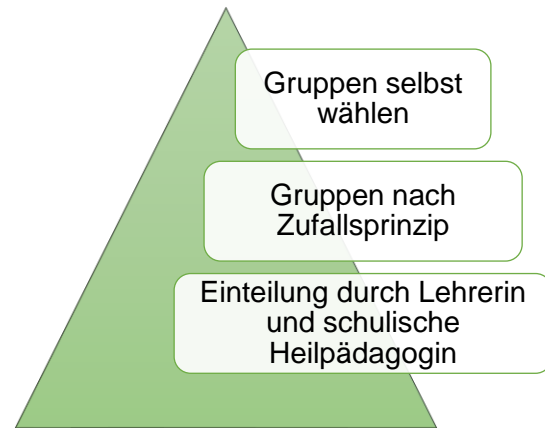


Abb. 10: Möglichkeiten zur Gruppenbildung (eigene Darstellung)

4.2.4 Förderung der Kooperationsbereitschaft

In diesem Abschnitt wird ein Überblick gegeben, wie die Kooperationsbereitschaft bei einem Kind mit einer kognitiven Beeinträchtigung gefördert werden kann. Die Aussagen der Befragten lassen sich anhand von Stichworten komprimieren, die anschliessend mit Beispielen aus ihren Erfahrungen erläutert werden.

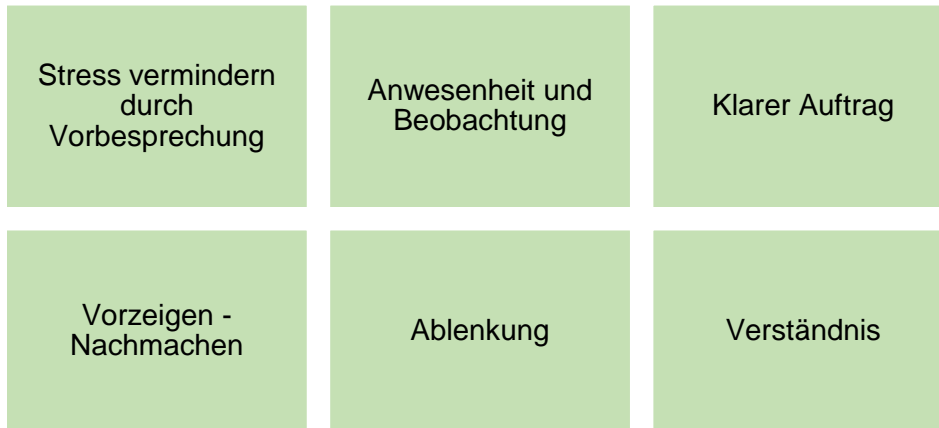


Abb. 11: Möglichkeiten zur Förderung der Kooperationsbereitschaft (eigene Darstellung)

Den Schüler:innen hilft es, wenn die schulische Heilpädagogin die organisatorischen Rahmenbedingungen einer kooperativen Lernform vorgängig bekannt gibt. Die Befragte erläutert dies anhand eines Beispiels: Die integrierten Kinder besammeln sich im Gruppenraum. Sie schildert ihnen den genauen Ablauf, dass sie anschliessend ins Klassenzimmer gehen, dass die Lehrperson den Auftrag erklärt und dass sie danach in einer Gruppe an einem Tisch sitzen oder die Aufgabe in der Garderobe oder im Gruppenraum lösen. Es ist wichtig, dass sie wissen, was sie erwartet. Der konkrete Auftrag beziehungsweise die Thematik ist dabei noch nicht von grossem Interesse. Die interviewte Person berichtet, dass die Schule von den Kindern erfordert, dass sie sich spontan den verschiedenen Gegebenheiten anpassen können. Dies kann allerdings für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung herausfordernd sein. Daher ist es für sie eine Erleichterung, wenn solche organisatorischen Dinge vorgängig geklärt werden und somit Stress reduziert wird. Innerhalb der Gruppenarbeit gibt es genügend unerwartete Ereignisse, die sie bewältigen müssen. Zudem hat die Befragte ausgesagt, dass ihre Anwesenheit sowie Beobachtungsfähigkeit die Kooperationsbereitschaft unterstützt. Sind sie bei der Arbeit dabei, sehen sie sofort, wenn ein Kind ausgegrenzt wird. Es kann sofort interveniert werden und dadurch können die Beteiligten positive Erfahrungen daraus ziehen.

Gemäss der schulischen Heilpädagogin hilft es, wenn sie sich in die Rolle der Kinder versetzt. Sie erzählte von folgender Situation: Ein Junge wollte nicht mitmachen und hat sich geweigert, in der Gruppe mitzuarbeiten. Sie begab sich in seine Rolle, begann mit dem Auftrag und arbeitete mit den anderen Gruppenmitglieder:innen zusammen. Der Schüler sass dabei neben ihr und schaute zu. Plötzlich klickte er sich ein und übernahm seine Rolle wieder. Die schulische Heilpädagogin konnte sich daraufhin wieder ihrer ursprünglichen Aufgabe widmen. Die Vorteile des Vor – und Nachmachen zeigen sich auch daran, dass sie zum Teil auf andere Kinder oder auch auf den besten Freund oder die beste Freundin aufmerksam machen, die diesen Auftrag ebenso ausführen müssen.

Zudem hilft es, gemäss der schulischen Heilpädagogin, wenn die Kinder nicht bereit sind zu kooperieren, das Thema zu wechseln und danach wieder zur ursprünglichen Arbeit zurückzukehren.

Die Fachpersonen wurden zudem befragt, wie sie damit umgehen, wenn ein Kind das Kooperieren verweigert. Sie betonen, dass es wichtig ist, Verständnis zu haben und dass Kinder die Möglichkeit erhalten, sich auszuklinken. In dieser Zeit können sie zum Beispiel einen anderen Auftrag in Ruhe im Gruppenraum erledigen. Es soll vermieden werden, dass das Kind negative Erfahrungen sammelt, danach nicht mehr bereit ist in einer Gruppenarbeit zu kooperieren und somit je länger je mehr ausgegrenzt wird.

Alles in allem zeigt sich, dass die Fachpersonen bereits in der Planung die Arbeiten durchdenken, mögliche Stolpersteine feststellen, diese proaktiv angehen und während dem Arbeiten die Kinder individuell unterstützen.

4.2.5 Förderung der Kooperationsfähigkeit

Ist das Kind bereit mit den anderen zusammenzuarbeiten, dann ist der nächste Schritt, dass sich das Kind erfolgreich und gewinnbringend einbringen kann. Es war im Interview kurz Thema. Die schulische Heilpädagogin nahm auf die Punkte, die unter Punkt 4.2.2 ausformuliert sind Bezug. Insbesondere, dass dies in kurzen Sequenzen immer wieder geübt wird. Zudem haben sie erwähnt, dass die Gruppenarbeiten möglichst handelnd sein sollen, damit die Kooperation und Interaktion stattfinden kann und anhand von verschiedensten Situationen trainiert wird. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Kinder in einer heterogenen Gruppe entwicklungsbedingt unterschiedlich weit sind.

4.2.6 Kooperationsfähigkeit als Grundlage für die soziale Integration

Die schulische Heilpädagogin sowie die Lehrperson nahmen zur folgenden Aussage Stellung:

Aussage der Interviewerin (2022) an die Befragten: «Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die während der Gruppenarbeit mit ihren Mitschüler:innen zusammenarbeiten, sind sozial besser integriert in der Klasse.»

Nach längerem Überlegen und Diskutieren sind beide zum Schluss gekommen, dass sie dieser Aussage zustimmen können. Dies verdeutlicht sich an einem Beispiel, das kürzlich im Schulzimmer passierte. Die Klasse machte ein Lernspiel mit Würfeln und bildete hierfür selbst Gruppen. Ein Junge fand sofort Anschluss, obwohl er kognitiv sehr schwach ist und intellektuell nicht viel zur Gruppe beitragen kann. Er kann aber gut mit den anderen zusammenarbeiten und ist auch bereit dazu. Zudem sollte jedoch bedacht werden, dass es auch Kinder gibt, die nicht oder noch nicht bereit sind, in Gruppen zusammenzuarbeiten und die es bevorzugen, die Aufträge allein zu bewältigen.

In ihren Antworten ist allerdings auch zum Ausdruck gekommen, dass neben der Kooperationsbereitschaft sowie Fähigkeit weitere Komponenten signifikant sind für die soziale Integration. Sie berichteten von Kindern, die sehr gut integriert sind, weil sie über bestimmte herausragende Fähigkeiten verfügen. So zum Beispiel ein Mädchen, das sehr sportlich ist und besonders im Sportunterricht in den Gruppen gern gesehen ist.

Ein weiterer essenzieller Punkt, der in Betracht gezogen werden muss, ist die Aufklärung der Mitschüler:innen. Die Lehrperson führte als Beispiel verschiedene Aussagen der Kinder an, die besonders zu Beginn der vierten Klasse genannten wurden: «Wieso reagiert dä so? Wieso tut dä so blöd? Wieso brucht dä so lang? Wieso rennt dä eifach us äm Turne use? (Interview B2 2022)». Infolge einer neuen Klassenzusammensetzung kannten sich die Viertklässler:innen noch nicht. Daher war es gerade zu Beginn wichtig, die Kinder kindgerecht über die Beeinträchtigungen zu informieren. Sie besprachen das Thema «anders sein» in der Halbklassen und Fragen konnten geklärt werden. Heute können die Schüler:innen besser damit umgehen und respektieren die Verhaltensweisen. Die schulische Heilpädagogin betont, dass dabei ein solider Kontakt mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten unerlässlich ist und sie einverstanden sein müssen, dass die anderen Kinder der Klasse darüber informiert werden dürfen.

Zudem ist es von grosser Bedeutung, dass die Lehrpersonen am gleichen Strick ziehen, im Austausch sind und dass dies die Kinder spüren. Arbeiten die Lehrpersonen nicht eng miteinander zusammen, wird es für die Beteiligten umso schwieriger.

4.2.7 Weitere Elemente für die soziale Integration

Die Befragten äusserten sich zu weiteren, für sie signifikanten Punkten, welche die Grundsteine für die soziale Integration bilden.

Gemeinsame Erlebnisse stärken den Klassenzusammenhalt. Dabei ist es von grosser Bedeutung, dass alle Kinder, somit auch die Integrierten, daran teilnehmen können. Dies ist ersichtlich an folgender Schulsituation: Zwei der vier integrierten Kinder konnten am Ende der dritten Klasse nicht selbständig Fahrrad fahren. Die schulische Heilpädagogin machte ihnen deutlich, dass es wichtig sei, dass sie mit dem Fahrrad an den gemeinsamen schulischen Anlass fahren können und dass eine Alternative, zum Beispiel mit dem Auto, nicht in Frage komme. Es ist ihnen schlussendlich gelungen und sie konnten mit dem Fahrrad an den Schulausflug. Solche persönlichen Erfolgserlebnisse zählen und es ist zentral, dass sie bei solchen Exkursionen nicht ausgeschlossen werden. Ausserdem ist es für die Kinder äusserst hilfreich, wenn im Schulzimmer klare Strukturen und Regeln herrschen. Die Kinder wissen jeweils, was in etwa auf sie zukommt, und müssen sich nicht immer auf Neuerungen einlassen.

4.3 Auswertung des sonderpädagogischen Konzepts

Das sonderpädagogische Konzept der Primarschule Bülach, das per 1. Januar 2019 in Kraft getreten ist, regelt die sonderpädagogischen Grundsätze und Angebote in Bülach.

«Kinder mit besonderen Bedürfnissen erhalten eine ihrem Entwicklungsstand adäquate, möglichst ganzheitliche und integrative Förderung» (Primarschule Bülach 2019, 2). Neben der Beschulung in der Regelklasse beinhaltet dies ebenso schulische Therapien wie Logopädie oder Psychomotorik (ebd., 11).

Die Schulkinder mit einem Sonderschulbedarf besuchen den Regelklassenunterricht. Dort erhalten sie eine adaptierte Förderung, die ihrem Entwicklungsstand entspricht. Dazu gehört, dass die Kinder an beinahe allen Veranstaltungen der Klasse teilnehmen können. Die Primarschule Bülach formuliert das Ziel wie folgt:

«Ein integrativer Unterricht berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse, er umfasst nicht nur Sach- und Methoden Kompetenz, sondern auch personale und soziale Kompetenzen. Der Respekt vor der Vielfalt an Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten schafft eine solidarische Schulhausatmosphäre in welcher Ressourcen aktiviert werden» (Primarschule Bülach 2019, 3).

In diesem Zusammenhang wird genannt, dass die Integration eine schwierige Aufgabe ist für alle Beteiligten. Sowohl für die Schulkinder als auch für die Lehrenden. Daher ist die Primarschule Bülach bemüht, frühzeitigen Support zu bieten und die Individualität und Kooperation voranzutreiben (Primarschule Bülach 2019, 3). Der Unterricht soll, wie oben beschrieben, den verschiedensten Bedürfnissen entsprechen. Durch Anpassung des Schwierigkeitsgrades, kooperative Lernformen sowie adaptierte Unterstützungsmassnahmen und Beratungen beim Lernen, kann dies garantiert werden (ebd., 5).

In der Praxis wird das Modell der Integrationsklasse zur Synergienutzung angewendet. In einer Regelklasse werden jeweils zusätzlich drei bis vier Kinder mit einem Sonderschulbedarf beschult. Die Klassengrösse soll dabei möglichst klein sein. Eine Förderlehrperson sowie die Klassenlehrperson sind gemeinsam für den Unterricht verantwortlich (Primarschule Bülach 2019, 16). Welche Zuständigkeitsbereiche sie haben ist im Kapitel 2.1.4 erläutert.

Die Integration eines Kindes in die Regelklasse wird vor einer externen Sonderschulung bevorzugt. Wenn dennoch eine Separation in Betracht gezogen wird, muss diese begründet werden und oftmals ging dem bereits eine Integration voraus. Wenn ein Kind in der Klasse nicht partizipieren kann und demnach das Selbstwertgefühl schwindet, die schulischen Ziele nicht erreicht werden können oder die Fachpersonen die Beschulung nicht mehr garantieren können, weil beispielsweise die Klassenführung beeinträchtigt wird, wird analysiert welche weiteren Schritte für das Kind optimal sind. Einerseits können weitere Fachpersonen beigezogen werden, andererseits eine Versetzung oder es wird eine externe Sonderschulung in Betracht gezogen (Primarschule Bülach 2019, 22).

5 Diskussion der Ergebnisse

Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, wie die soziale Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung in der Regelklasse gelingen kann. Erfolgsfaktoren, Chancen und Risiken wurden anhand der Literatur und eines Leitfadenterviews untersucht. Im folgenden Kapitel werden diese Aspekte aufgegriffen und zueinander in Beziehung gesetzt. Dies ermöglicht das Beantworten der Fragestellungen, die im Einleitungsteil der vorliegenden Arbeit genannt wurden.

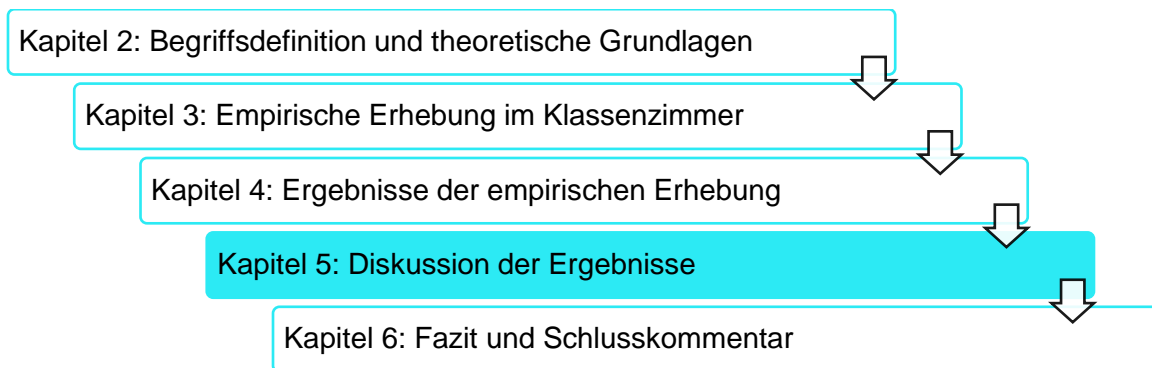


Abb. 12: Aufbau der Arbeit, Kapitel 5 (eigene Darstellung)

5.1 Zusammenführung Theorie und Ergebnisse der empirischen Erhebung

5.1.1 Gelingende soziale Integration

Wie gelingt soziale Integration durch die Klassenlehrpersonen sowie die schulischen Heilpädagog:innen von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung?

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden alle Antworten des Interviews mit der Literatur verglichen. Daraus resultiert folgende Zusammenstellung der wichtigsten Aspekte, die sowohl von der schulischen Heilpädagogin, der Klassenlehrerin als auch der Literatur aus unterschiedlichen Blickwinkeln angesprochen wurden. Was diese Stichworte aussagen, ist untenstehend notiert.



Abb. 13: Zusammenstellung der wichtigsten Faktoren für die soziale Integration (eigene Darstellung)

Lienhard et. al (2015, 147-148) betont, dass die Klassenlehrerin sowie die schulische Heilpädagogin bereit sein müssen, ein Kind zu integrieren. Ansonsten wird es sehr schwierig einerseits für die Fachpersonen aber auch für das Kind und deren Eltern. Die Interviewten haben übereinstimmend ausgesagt, dass es für sie selbstverständlich ist, sich um die soziale Integration zu bemühen und dies gegenüber allen Beteiligten ausstrahlen. Diese positive Einstellung hat wiederum einen Einfluss auf die Umweltfaktoren und kann das Gesundheitsproblem beträchtlich beeinflussen (Hollenweger 2019, 33-36).

Die Befragten führen regelmässige Unterrichtsbesprechungen durch und bereiten den Unterricht jeweils gemeinsam vor. Darin wird unter anderem besprochen, inwiefern die kognitiv beeinträchtigten Kinder partizipieren können und wie die Unterstützungsmassnahmen aussehen. Diese Form von Zusammenarbeit bekräftigt Lienhard et al. (2015, 149-155) als sehr gewinnbringend und professionell. Die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder können dabei optimal in Bezug auf die Förderziele berücksichtigt werden. Bei mehreren Klassen im Schulhaus könnte die Zusammenarbeit noch weitreichender sein und die Vorbereitung der Unterrichtseinheiten könnte klassenübergreifend stattfinden. Dies bedingt jedoch eine solide klassenübergreifende Planung.

Die gemeinsamen Erlebnisse und Ausflüge stärken den Zusammenhalt, sagten die interviewten Personen. Als Beispiel nannten sie einen Fahrrad Ausflug. Besonders wenn sie darauf hinarbeiten und zum Beispiel das Fahrradfahren mit den integrierten Kindern üben. So können die Kinder am Anlass teilnehmen, gemeinsam mit der Klasse etwas erleben und fühlen sich somit vollständig integriert. Sie erleben Erfolgsmomente, die sie stolz machen und ihr Selbstvertrauen stärken. Die Ermöglichung der Partizipation wird durch die ICF angestrebt (Hollenweger 2019, 35). Serke et al. (2015, 261) haben in ihrer Forschung aufgezeigt, dass die soziale Partizipation besonders durch gemeinsame Anlässe gelingt. Der Austausch unter den Peers wird dabei grossgeschrieben.

«Ich denke es ist sehr wichtig, dass die Kinder spüren, dass wir Lehrpersonen am gleichen Strick in die gleiche Richtung ziehen. [...] Also, dass sie wissen, wir sind im Austausch miteinander» (Interview B2 2022). Zudem nannte die schulische Heilpädagogin, dass sie zum Teil während des Unterrichts, bei Fragen der Kinder, auf die Klassenlehrerin verweise. Denn sie trägt die Verantwortung dafür, dass die Klasse die Ziele der Regelschule erreicht (Luder et al. 2011, 118). Im Gegensatz dazu, ist die schulische Heilpädagogin für die individuellen Förderziele der integrierten Schüler:innen zuständig.

Wichtig zu berücksichtigen ist, dass Aussagen zum Verhalten ebenso eine direkte Auswirkung auf die Mitschüler:innen haben. Die Schulkinder erfahren welches Verhalten akzeptiert wird (Webster und Forschi 1992, paraphrasiert nach Huber 2011, 23) und das Kind ist durch diese zahlreichen positiven Feedbacks eher integriert (Huber 2011, 32).

« [...] Und natürlich auch die ganz klaren Strukturen, die im Zimmer herrschen, die geben Sicherheit – man weiss genau was einem erwartet, es ist nicht ständig etwas Neues» (Interview B2 2022). Das ist gemäss der schulischen Heilpädagogin wichtig. Ansonsten wären sie mit der Vielzahl an neuen Situationen, die im Schulalltag auftreten können, überfordert. Im schlimmsten Fall könnte sich dies negativ auf die anderen Kinder auswirken. Die hohe Wichtigkeit, die der Gestaltung des Klassenzimmers zugutekommt, wird auch von Müller et al. (2019, 331-334) beschrieben. Besonders genügend Ausweich- und Rückzugsorte sind für die Kinder zentral. Das Schulzimmer der interviewten Klasse verfügt über einen integrierten Gruppenraum. Oftmals lernen die Kinder dort zusammen mit der schulischen Heilpädagogin in Gruppen. Zudem dient er als Rückzugsort für Kinder, die eine Gruppenarbeit beispielsweise lieber alleine bewältigen.

5.1.2 Strategien zur Förderung der Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsfähigkeit

Welche Strategien wenden Lehrpersonen und die schulischen Heilpädagog:innen an, um die Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsfähigkeit von Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zu fördern?

Die Befragten gaben einige Strategien an, wie sie mit der Kooperationsbereitschaft umgehen und wie sie diese fördern. Die wichtigsten Punkte sind unter dem Unterkapitel 4.2.4 aufgelistet. In kooperativen Lernformen müssen die Schüler:innen zwangsläufig zusammenarbeiten. Daher ist im Unterkapitel 4.2.2 festgehalten, wie diese erfolgreich organisiert werden. Dies hat wiederum einen Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft. In den beiden genannten Unterkapitel sind lediglich die Resultate des Interviews notiert.

Während dem Interview wurden Herausforderungen sowie Erfolgsfaktoren bezüglich der Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit genannt. Einzelne Aspekte daraus werden anhand der Literatur verglichen.

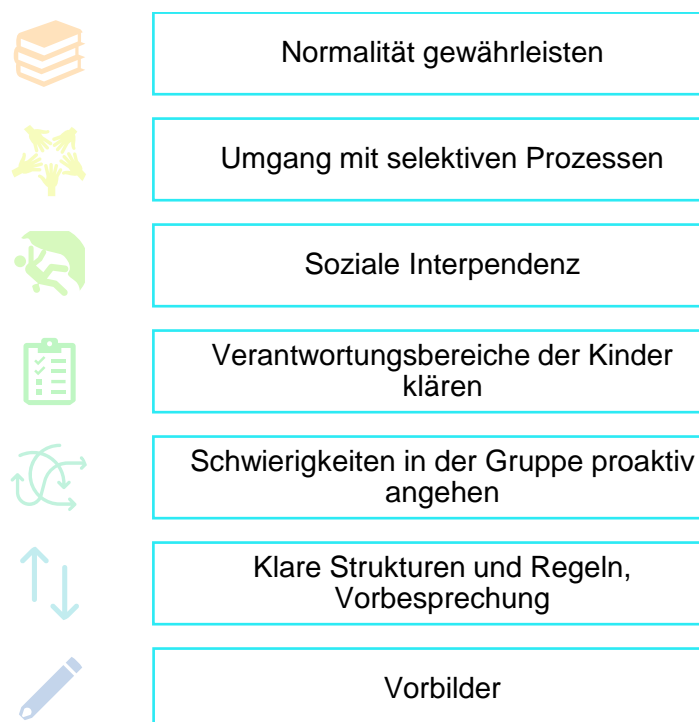


Abb. 14: Auswahl der Strategien zur Förderung der Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit (eigene Darstellung)

Die Kinder sollen im Klassenzimmer Normalität erleben und individuell bewertet werden (Serke et al. 2015, 261). Die schulische Heilpädagogin hebt hervor, dass das Aussprechen von Lob besonders auch von Seiten der Klassenlehrerin kommen soll. Die Kinder mit der kognitiven Beeinträchtigung schätzen es ihr zufolge sehr, wenn sie eine Rückmeldung erhalten von der Person, die auch alle anderen Schulkinder beurteilt. Zudem führte sie aus, dass sie Lob und Anerkennung brauchen, damit sie sich sicher fühlen und Bestätigung erhalten, auf dem richtigen Weg zu sein.

Sarimski (2011, paraphrasiert nach Bollier 2012, 118) schildert, dass es in Gruppenarbeiten dazu kommen kann, dass sich die Kinder vergleichen und analysieren, ob wirklich alle einen gewinnbringenden Beitrag leisten. Wenn das nicht der Fall ist, kann es zu selektiven Prozessen führen, die oftmals kognitiv beeinträchtigte Kinder betreffen. Dies wirkt sich negativ auf deren Kooperationsbereitschaft aus. Solche Erfahrungen, besonders wenn eine Arbeit benotet wird, haben die Befragten bereits gemacht. Die schulische Heilpädagogin betont, dass es wichtig ist, dass die Lehrperson und sie anwesend sind, die Kinder beobachten und sofort Inputs geben, wenn ein Kind ausgeschlossen wird. Ansonsten besteht die Gefahr, dass das kognitiv beeinträchtigte Kind negative Erfahrungen macht und danach nicht mehr bereit ist, mit den anderen zusammenzuarbeiten.

Die Kinder sollen realisieren, dass alle einen wesentlichen Beitrag zur Arbeit leisten, auch wenn sie ihre Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen haben. Sie können sich gegenseitig unterstützen, um gemeinsam ans Ziel zu kommen (Borsch 2010, 18). Die Klassenlehrerin betont, dass sich alle Kinder für die Arbeit verantwortlich fühlen sollen. Dies hängt wesentlich von der Qualität des Auftrages ab. Es ist essenziell, dass die Kinder das Ziel kennen und verstehen. Den kognitiv beeinträchtigten Kindern fällt es schwer, die Arbeit einzuteilen, die Arbeitsschritte zu erkennen und den Auftrag zu beginnen. Sie sind auf Unterstützung und einen, ihrem Niveau angepassten Auftrag angewiesen, dass sie beim Kooperieren positive Erkenntnisse daraus ziehen können.

Johnson und Johnson (1989, 2005 paraphrasiert nach Avci-Werning und Lanphen 2013, 151-152) betont, dass es nicht erlaubt ist, dass sich einzelne Kinder während der Arbeit zurücknehmen und die Verantwortung abgeben. Zudem gehören gemäss Bollier (2012, 118) Enttäuschungen und Spannungen zum Arbeitsprozess. Diese Meinung vertreten auch die Interviewten. Besonders bei längeren Gruppenarbeiten ist es zentral, dass die Kinder über eine weite Zeitspanne miteinander kooperieren können und unterstützt werden, wenn es zu Schwierigkeiten kommt. Kam es in einer kurzen, abgeschlossene Gruppenarbeit zu Konflikten wird beim nächsten Mal die Konstellation geändert. Es wird davon abgesehen, die gleiche Zusammensetzung zu behalten, um die Kooperationsfähigkeit zu üben. Die schulische Heilpädagogin bevorzugt es mit den vier integrierten Kindern Gruppenarbeiten zu machen und an den Kompetenzen zu üben, damit sie an Sicherheit gewinnen. Anschliessend, wenn die Kinder bereit sind, nehmen sie wieder an den Gruppenarbeiten im Klassenzimmer mit ihren Mitschüler:innen teil. Es ist ihr ein grosses Anliegen, dass sich Fachpersonen bewusst sind, dass die Kooperation nicht vorausgesetzt werden kann und dies eine schrittweise Heranführung erfordert. Kooperation kann nicht erzwungen werden, daher müssen die Lehrenden flexibel reagieren, den Kindern Zeit geben und je nach dem einen alternativen Auftrag mit ihnen erarbeiten.

Die schulische Heilpädagogin schildert, dass sie oftmals mit den vier kognitiv beeinträchtigten Kindern die Gruppenarbeit vorbespricht. In ihren Augen reduziert es den Stress, wenn die Kinder informiert sind, was sie anschliessend erwartet. Zudem betont sie die klaren Regeln und Strukturen, die im Klassenzimmer gelten und die besonders den kognitiv beeinträchtigten Kindern Sicherheit geben. Dies wird auch von Kostewicz et al. (2008, paraphrasiert nach Garrote et al. 2020, 8) genannt.

Vorbilder motivieren und animieren kognitiv beeinträchtigte Kinder, den Auftrag kooperativ zu erledigen. Cwik und Risters (2009, 59) betonen Vorbilder sowie geeignete Übungssituationen besonders. Die Befragten teilen diese Ansicht. Sie sind dadurch erfolgreich und können die Kinder für die Aufgaben gewinnen. Dabei lenken sie die Aufmerksamkeit jeweils auf die anderen Kinder, die bereits an der Arbeit sind. Die schulische Heilpädagogin versetzt sich jeweils in die Lage der Kinder und startet mit den Schüler:innen die Gruppenarbeit, wenn das kognitiv beeinträchtigte Kind, dafür noch nicht bereit ist. In dieser Phase ist es wichtig, dass die Betroffenen dabeisitzen und ihr zuschauen. Mit dieser Strategie ist sie sehr erfolgreich. Plötzlich wollen sie auch mitarbeiten und die schulische Heilpädagogin versetzt sich wieder in ihre ursprüngliche Rolle als Coachin und Beobachterin und unterstützt die Kinder weiterhin punktuell.

5.1.3 Kooperationsfähigkeit als Basis für die soziale Integration

Inwiefern ist eine gute Kooperationsfähigkeit der Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung verantwortlich für eine gelingende soziale Integration?

Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind eher von sozialer Ausgrenzung betroffen als andere. Daher ist es wichtig, dass sie ebenso Anschluss in der Klasse finden (Vock et al. 2018, 126). Die Kooperationsfähigkeit wird von den Schüler:innen in unterschiedlichen Unterrichtsettings, vor allem bei kooperativen Lernformen, verlangt.

In der Schule können Kinder Kontakte herstellen, diese aufrechterhalten und sich austauschen. Hierfür sind soziale Kompetenzen die Basis, damit dies gelingt. Zudem können sie in diesem Austausch kooperative Fähigkeiten erlernen und ausbauen (Krappmann 2010, Newcomb und Bagwell 1995, paraphrasiert nach Garrote und Moser Opitz 2021, 202).

Die Befragten kamen zum Schluss, dass die Kooperationsfähigkeit der kognitiv beeinträchtigten Kinder zentral ist für die soziale Integration. Daher soll darauf besonders Wert gelegt und sie soll gefördert werden. Ihre Aussage lässt sich vor allem an verschiedenen Unterrichtserlebnissen festhalten. Oftmals stellen sie fest, dass Kinder, die nicht unbedingt den grössten Beitrag in einer Gruppenarbeit leisten können, da sie kognitiv beeinträchtigt sind, trotzdem von den anderen Kindern sehr gerne als Teil der Gruppe gesehen werden. Denn diese Kinder können sich auf die anderen Gruppenmitglieder:innen einlassen, Verantwortung übernehmen und sind in der Lage mit den anderen zu kooperieren.

Die Kooperationsfähigkeit ist ein wichtiger Aspekt, dass ein Kind sozial integriert ist. Er ist aber bei weitem nicht der Einzige. Viele weitere Komponenten führen zu einer gelingenden sozialen Integration. Zum Beispiel, dass Kinder über speziell gute Fähigkeiten in den einzelnen Fächern verfügen, führt dazu, dass sie integriert werden.

6 Fazit und Schlusskommentar

Im letzten Kapitel dieser Arbeit ist zuerst das Fazit beschrieben. Anschliessend werden die Stärken und Schwächen der vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema dargelegt und der weitere Forschungsbedarf wird genannt. Ausserdem wird festgehalten, wie die Autorin in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Primarlehrerin die erarbeiteten Erkenntnisse in der Praxis anwenden kann, welche Bedeutung dies für die weitere Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich hat und wie sich die Arbeit mit dem Kompetenzstrukturmodell verknüpfen lässt.

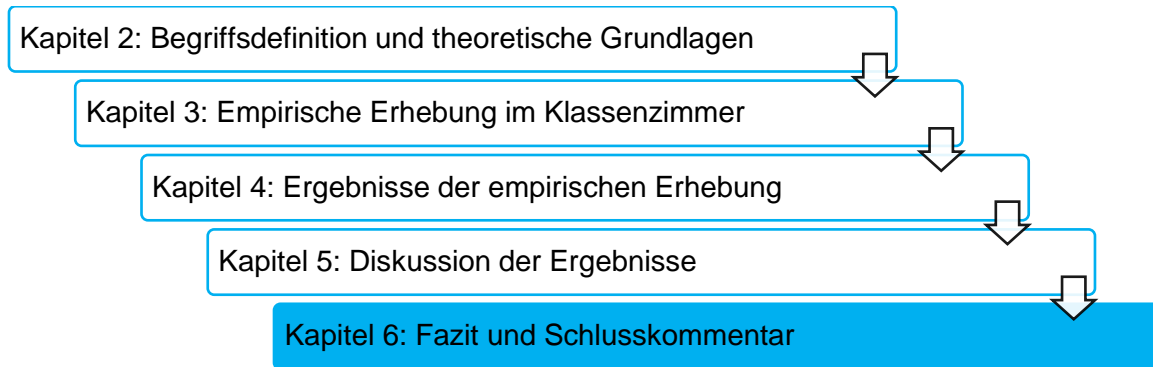


Abb. 15: Aufbau der Arbeit, Kapitel 6 (eigene Darstellung)

6.1 Fazit

Zu Beginn der Arbeit stand die Frage im Zentrum, wie die soziale Integration in der Primarschule gelingen kann. Zahlreiche Aspekte wurden genannt und die Stärkung sowie die Folgen einer guten Kooperationsbereitschaft sowie Kooperationsfähigkeit wurden behandelt. Abschliessend lässt sich festhalten, dass es wichtig ist, dass sich die Kinder in der Klasse wohlfühlen und sozial integriert sind.

Es kommen viele Elemente zusammen, um dies sicherzustellen. Die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sind wichtige Anteile davon. Die Auseinandersetzung mit der Literatur sowie die Befragung der Lehrerin und der schulischen Heilpädagogin in der Praxis, haben gezeigt, dass die Integration möglichst früh gefördert werden soll, damit die Kinder den Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen lernen können.

6.2 Stärken der Arbeit

Zum Thema Integration in die Regelklasse gibt es eine grosse Vielfalt an Forschungsliteratur sowie Studien. Die vorliegende Arbeit gibt Aufschluss darüber, wie die soziale Integration gelingen kann. Mehrere Aspekte aus der Forschungsliteratur sowie der Praxis sind in den vorangehenden Kapiteln erwähnt. Zudem gibt sie einen fokussierten Einblick, wie die soziale Integration anhand der Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit gestärkt werden kann. Sie zeigt die Wichtigkeit der Kooperation unter den Schüler:innen auf. Durch die Konsultation der Fachliteratur sowie Beispielen aus der Praxis konnte differenziert dargelegt werden, wie die Fachpersonen die Schulkinder darin unterstützen können und was zu berücksichtigen ist.

Durch die sorgfältige Auseinandersetzung mit der Literatur konnte ein aussagekräftiges Leitfadeninterview mit zwei Personen stattfinden. Es war ein grosser Vorteil, dass dieses direkt vor Ort im Schulzimmer der Befragten stattfinden konnte. Aufgrund der persönlichen Begegnung waren die Gesprächspartnerinnen sehr offen und die Räumlichkeiten konnten besichtigt werden, was das Verständnis der Aussagen positiv beeinflusste. Im Gruppeninterview konnten die beiden Fachpersonen aufeinander Bezug nehmen und die Aussagen der anderen bekräftigen oder widerlegen. Die anschliessende Transkription und Codierung der Antworten nach definierten Auswertungskriterien erleichterte die Analyse und ermöglichte ein systematisches Vorgehen.

6.3 Schwächen der Arbeit und weiterer Forschungsbedarf

Es gibt unzählige Literatur mit Studien und Praxishinweisen wie Kinder mit einer Beeinträchtigung in die Klasse integriert werden sollen. Angesichts des Umfangs dieser Bachelorarbeit konnte ich nur auf einen Teil der Forschungsliteratur eingehen und daher ist die Recherchearbeit in dieser Hinsicht nicht vollständig.

Im Hinblick auf die wenige Literatur bezüglich der Auswirkungen der Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit auf die soziale Integration wurden die Angaben hauptsächlich mit einem Interview erfragt. Die Stichprobe lag bei zwei Personen. Sie haben sehr ausführliche Antworten gegeben, die mit der Literatur verglichen werden konnten. Mit einer grösseren Stichprobe könnten mehr Informationen und Sichtweisen erörtert werden.

Zudem sind in dieser Arbeit als Stakeholder die schulischen Heilpädagog:innen sowie die Lehrpersonen hauptsächlich im Fokus. Weitere Personen, wie Eltern oder Erziehungsberechtigte oder Therapeut:innen haben ebenso einen wesentlichen Einfluss auf die soziale Integration eines Kindes.

Im Themenbereich der sozialen Integration gibt es viele weitere wichtige Aspekte, die zur sozialen Integration beitragen. Diese könnten analysiert werden und in Bezug zur Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit gesetzt und erörtert werden, inwiefern sie zur besseren Integration beitragen.

In Bezug auf die Kooperation wurde in dieser Arbeit auf die kognitive Beeinträchtigung eingegangen. Um aufschlussreichere Antworten zu erhalten, könnten konkrete und verschiedene Behinderungen analysiert werden. Zudem könnte der Fokus auf die frühe Förderung von Kooperationsfähigkeiten gesetzt werden und deren Auswirkung auf die soziale Integration in der Primarschule und auch später aufgezeigt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde auf die Einschätzung von Lehrenden eingegangen. Spannend zu erfahren ist es, wie sich die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung einschätzen und was sie denken, was zur besseren sozialen Integration führt. Zusätzlich könnte dabei auch die Sichtweise aller Mitschüler:innen im Zentrum stehen, um zu erfahren, wie sie die Kinder erleben, die besonders, ihrer Ansicht nach gut, mit ihnen zusammenarbeiten.

6.4 Praxisrelevanz

Diese Forschungsarbeit ermöglichte mir eine vertiefte Auseinandersetzung mit der integrativen Sonderschulung. Besonders mit der Erarbeitung des Theorieteils habe ich viel über die organisatorischen und rechtlichen Aspekte der Integration erfahren. Durch die Befragung konnte ich viele nützliche Methoden und Herangehensweisen kennenlernen, die mir besonders für meine zukünftige Berufstätigkeit als Primarlehrerin helfen.

Durch die wissenschaftliche Arbeit habe ich mir zudem zahlreiche Fähigkeiten angeeignet oder diese weiterentwickelt. Die Planung, Einhaltung und Anpassung eines Zeitplans, die zielgerichtete Recherche, das Eingrenzen auf die bedeutsamsten Inhalte sowie Durchhaltewillen sind einige davon.

Das Einbeziehen aller Schüler:innen, das Bereitstellen von differenzierten Lernangeboten und meine integrative Haltung zeigt allen Beteiligten auf, dass mir das Wohlergehen der Kinder und deren Partizipation am Unterricht und am öffentlichen Leben sehr wichtig sind. Das ist ein wichtiger Bestandteil unserer Ausbildung an der pädagogischen Hochschule Zürich und daher auch im Kompetenzstrukturmodell wie folgt festgehalten.

Ausbildungsstandard 4: «Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schüler:innen bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei» (Kompetenzstrukturmodell 2018, 8-9).

Zudem habe ich mich ins Thema der kooperativen Lernformen eingearbeitet und weiss nun, wie ich diese im Unterricht gewinnbringend einsetzen kann, dass die Kooperationsfähigkeit aller Schüler:innen, insbesondere der Integrierten, gefördert und ausgebaut werden kann.

Aus der Erfahrung der Befragten habe ich gelernt, wie wichtig die Gespräche im Unterrichtsteam sind. Besonders die durchdachten Planungen sowie die präventiven Überlegungen wirken sich positiv aus. Daher werde ich künftig meinen Fokus darauflegen und Zeit in die Absprachen mit den weiteren Personen investieren. Der kollegiale Austausch kann zudem neue Ansichten hervorrufen, die für die Arbeit als Primarlehrerin von Bedeutung sind und zur Professionalität der Lehrperson führen.

7 Literaturverzeichnis

- Avci-Werning, Meltem und Judith Lanphen. 2013. «Inklusion und kooperatives Lernen». In *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, hrsg. v. Rolf Werning u. Ann-Kathrin Arndt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benkmann, Rainer. 1997. «Förderung kooperativen Lernens unter Schulkindern mit und ohne Lernschwierigkeiten». In *Zwischen Aussonderung und Integration: schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten*, hrsg. v. Ulrich Heimlich u. Rainer Benkmann. Weinheim: Beltz.
- Berner, Hans, Rudolf Isler und Wiltrud Weidinger. 2018. *Einfach gut unterrichten*. 2. Aufl. Bern: hep der Bildungsverlag.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. zh.lehrplan.ch. (PDF verfügbar unter zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).
- Blömer, Daniel, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michael Krüger und Rolf Werning, hrsg. 2014. «Perspektiven auf inklusive Bildung: gemeinsam anders lehren und lernen». In *Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boban, Ines und Andreas Hinz, hrsg. 2017. *Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. 1. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bollier, Claude. 2012. «Integrieren heisst kooperieren». In *Spannungsfeld schulische Integration: Impulse aus der Körperbehindertenpädagogik*, hrsg. v. Susanne Schriber und Klaus Merz. Bern: SZH-Ed.
- Borsch, Frank. 2010. *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, Gerhard, Jasmin Warwas und Katja Adl-Amini. 2012. *Kooperatives Lernen und Peer-Tutoring im inklusiven Unterricht*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61> (Zugriff 07.07.2022).
- Cwik, Gabriele, und Willi Risters. 2009. *Lernen lernen von Anfang an. 2: Kommunikation und Kooperation trainieren*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Garrote, Ariana, Franziska Felder, Helena Krähenmann, Susanne Schnepel, Rachel Sermier Dessemontet und Elisabeth Moser Opitz. 2020. «Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management». In *Frontiers in Education*.
- Garrote, Ariana und Elisabeth Moser Opitz. 2021. *The social relationships of students with intellectual disabilities in inclusive classrooms*, Nr. 3: 201–15.
- Hascher, Tina, und Jürg Baillod. 2004. «Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden». In *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Schulpädagogik - Fachdidaktik – Lehrerbildung 10*. Bern Stuttgart Wien: Haupt.

- Helfferrich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hollenweger, Judith. 2019. «ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage». In *Inklusive Pädagogik und Didaktik*, 1. Aufl., 30–54. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Huber, Christian. 2011. «Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten». In *Empirische Sonderpädagogik*, 20–36.
- Kastl, Jörg Michael. 2017. *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. 2. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Krawinkel, Stefanie, Anna Südkamp, Sarah Lange und Heinrich Tröster. 2017. «Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen». In *Empirische Sonderpädagogik*, 277–95.
- Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. 5. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lienhard, Peter, Klaus Joller-Graf und Belinda Mettauer Szaday. 2015. *Rezeptbuch schulische Integration: auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. 2. aktualisierte Aufl. Bern: Haupt.
- Luder, Reto, Gschwend, Raphael, Kunz, André und Diezi-Duplain, Peter. 2011. *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen: Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Hrsg. v. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Studienbuchreihe der Pädagogischen Hochschulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl.
- Müller, Christoph Miachel, Carmen Zurbriggen und Cornelia, Hrsg. 2019. «Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten». In *Inklusive Pädagogik und Didaktik*, 1. Aufl. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Müller, Wolfgang, Hrsg. 1974. *Duden Fremdwörterbuch*. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte. Aufl. Der Grosse Duden, Bd. 5. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Primarschule Bülach. 2019. *Sonderpädagogisches Konzept Primarschule Bülach*.
- Roos, Markus und Bruno Leutwyler. 2017. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*. 2. überarbeitete Aufl. Bern: Hogrefe.
- Serke, Björn, Birgit Lütje-Klose, Sarah Kurnitzki, Claudia Pazen und Elke Wild. 2015. «Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen - ausgewählte Gruppendiskussionen mit Lehrerkollegien». In *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis*, herausgegeben von Irmtraud Schnell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siegler, Robert, Nancy Eisenberg, Judy DeLoache und Jenny Saffran. 2018. «Moralentwicklung». In *Entwicklungspsychologie*, hrsg. v. Wolfgang Schneider, Ulman Lindenberger, Rolf Oerter und Leo Montada, 8. überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terfloth, Karin, und Henrike Cesak. 2016. «Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte». In *Inklusiver Unterricht kompakt*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Trautmann, Matthias und Beate Wischer. 2011. *Heterogenität in der Schule: eine kritische Einführung*. 1. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften.
- Vock, Miriam, Anna Gronostaj, Julia Kretschmann und Andrea Westphal. 2018. «Meine Lehrer mögen mich' – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Befunde aus dem Pilotprojekt 'Inklusive Grundschule' im Land Brandenburg». In *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (2): 124–138.
- Volksschulamt, Zürich. 2018. *Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich Grundlagen, Regelungen und Finanzierung*. Zürich: Volksschulamt.

8 Anhang

8.1 Urheberschaftsbestätigung

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmaßnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Hinweis: Die eingereichten Arbeiten werden mit einer Plagiatserkennungssoftware geprüft. Das Datenschutzrecht wird hierbei beachtet.

Bänziger Nina

Name, Vorname

Zürich, 20.11.22, N. Bänziger

Ort, Datum, Unterschrift

8.2 Interviewleitfaden für Interview Teilnehmerinnen


Das Thema meiner Bachelorarbeit bezieht sich auf die Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung in die Regelklasse. Das Ziel der Arbeit ist es zu eruieren, inwiefern die Klassenlehrpersonen und die schulischen Heilpädagog:innen die Kooperationsbereitschaft der Schüler:innen fördern können und wie dies eine Auswirkung auf die soziale Integration hat.

Fragen

Kooperative Lernformen	
1	In welchen Situationen wendet ihr kooperative Lernformen an?
2	Was ist bei der Planung einer kooperativen Lernform in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung, den Auftrag und die Auftragserteilung zu bedenken?
3	Wie werden die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Plenum auf die Gruppenarbeit vorbereitet?
4	Welche Herausforderungen ergeben sich in den Gruppenarbeitsphasen und wie geht ihr damit um?
5	Was erachtet ihr als besonders zentral, damit eine kooperative Lernform gelingt?
Kooperationsbereitschaft	
6	Inwiefern werden die Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung beim Kooperieren (Zusammenarbeit mit anderen Kindern in einer kooperativen Lernphase) unterstützt?
7	Fallbeispiel: das Kind mit der kognitiven Beeinträchtigung möchte nicht mit den anderen Schüler:innen zusammenarbeiten. Obwohl die Mitschüler:innen ohne kognitive Beeinträchtigung bereit dazu sind. Wie wird damit umgegangen? Mit welchen Methoden kann die Kooperationsbereitschaft eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung gestärkt werden?
Kooperative Verhaltensweisen	
8	Wie kann die Kooperationsbereitschaft/erwünschte Verhaltensweisen anhand der kooperativen Lernformen im Alltag trainiert werden?
Kooperative Verhaltensweisen als Grundlage für die soziale Integration	
9	Inwieweit stimmt ihr folgender Aussage zu: Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die während Gruppenarbeiten mit ihren Mitschüler:innen (ohne kognitive Beeinträchtigung) zusammenarbeiten können, sind sozial besser integriert in der Klasse.
Ergänzungen	


8.3 Interviewleitfaden für Interviewerin


Einstieg


Begrüßung zum Interview und für die Teilnahme danken	
Vielen herzlichen Dank, dass ihr euch für dieses Interview bereit erklärt habt und mir im Rahmen meiner Bachelorarbeit Auskunft gebt.	
Ausgangslage, Fragestellung	
<p>In meiner Bachelorarbeit geht es darum, wie die soziale Integration eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung gelingen kann und welche Strategien die Lehrperson bzw. die schulische Heilpädagogin dazu anwendet. Im Besonderen geht es um die Kooperationsbereitschaft der Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung und wie diese gefördert werden kann. Ausserdem interessiert mich, inwiefern eine gute Kooperationsbereitschaft und später auch Fähigkeit eine Auswirkung auf die soziale Integration hat.</p> <p>Im Zentrum steht das kognitiv beeinträchtigte Kind. Die Kooperationsbereitschaft der anderen Kinder wird dabei vorausgesetzt.</p>	
Rahmenbedingungen des Interviews	
<p>Ich rechne mit ca. einer Stunde für das Interview.</p> <p>Ich habe einige Fragen vorbereitet, die ich euch stellen werde. Ich bin froh, wenn ihr beide zu diesen Fragen Stellung nehmen könnt.</p> <p>Das Interview werde ich aufnehmen und mir zusätzlich schriftlich Notizen dazu machen.</p>	
Rahmenbedingungen der Klasse klären	
	
Wie viele Kinder?	
Wie viele ISS?	
Welche Beeinträchtigung haben die ISS?	


Hauptteil


Beide Zielgruppen, Lehrperson, schulische Heilpädagog:innen, Folgefrage, Notizen für Auswertung

Kooperative Lernformen, 14.35 Uhr		
1	<p>In welchen Situationen wendet ihr kooperative Lernformen an?</p> <p>Arten:</p> <p>Fach:</p> <p>Spontan/geplant:</p> <p>Zeitdauer:</p> <p>Gehalt der Aufgabe:</p>	
2	<p>Was ist bei der Planung einer kooperativen Lernform in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung, den Auftrag und die Auftragserteilung zu bedenken?</p> <p>Gruppenzusammensetzung:</p> <p>Auftrag:</p> <p>Auftragserteilung:</p>	
3	<p>Was ist bei der Planung einer kooperativen Lernform in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung, den Auftrag und die Auftragserteilung zu bedenken?</p> <p>Gruppenzusammensetzung:</p> <p>Auftrag:</p> <p>Auftragserteilung:</p>	
3	<p>Wie werden die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Plenum auf die Gruppenarbeit vorbereitet?</p>	
4	<p>Wie werden die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Plenum auf die Gruppenarbeit vorbereitet?</p> <p>Einzelne Einführung:</p> <p>Helfer-/innen System:</p>	
4	<p>Welche Herausforderungen ergeben sich in den Gruppenarbeitsphasen und wie geht ihr damit um?</p>	

	Wie wird neue Gruppenarbeit angegangen?	
	Welche Herausforderungen ergeben sich in den Gruppenarbeitsphasen und wie geht ihr damit um? Auftrag von SHP (einer Gruppe helfen, im Schulzimmer zirkulieren):	
	Mögliche Schwierigkeiten: Ausgrenzung, Überforderung, Konflikte Wie wird das Kind begleitet für eine neue Gruppenarbeit?	
	5 Was erachtest du als besonders zentral, damit eine kooperative Lernform gelingt? Erfolgsfaktoren nennen und der Reihe ordnen: 1. 2. 3. 4. 5. 6.	
	Was erachtest du als besonders zentral, damit eine kooperative Lernform gelingt? Erfolgsfaktoren nennen und der Reihe ordnen: 1. 2. 3. 4. 5. 6.	
	Skalierung: genannte Elemente der Reihe nach Ordnen	
	Erfolgsfaktoren	
	Kooperationsbereitschaft, 14.55 Uhr	
	6 Inwiefern werden die Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung beim Kooperieren (Zusammenarbeit mit anderen Kindern in einer kooperativen Lernphase) unterstützt? Vor: Während: Danach:	
	Inwiefern werden die Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung beim Kooperieren (Zusammenarbeit mit anderen Kindern in einer kooperativen Lernphase) unterstützt? Vor: Während: Danach:	

	Kooperationsphasen: vor der Gruppenarbeit/im Plenum, während der Gruppenarbeit, nach der Gruppenarbeit	
7	<p>Fallbeispiel: das Kind mit der kognitiven Beeinträchtigung möchte nicht mit den anderen Schüler:innen zusammenarbeiten. Obwohl die Mitschüler:innen ohne kognitive Beeinträchtigung bereit dazu sind.</p> <p>Wie wird damit umgegangen? Mit welchen Methoden kann die Kooperationsbereitschaft eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung gestärkt werden?</p> <p>Rolle/Auftrag:</p> <p>Strategien:</p> <p>Massnahmen ordnen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 	
	<p>Rolle/Auftrag:</p> <p>Strategien:</p> <p>Massnahmen ordnen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 	
	<p>Worin besteht deine Rolle/Auftrag?</p> <p>Welche Strategien werden angewendet, um die Kooperationsfähigkeit der Kinder zu fördern?</p> <p>Welche Massnahmen werden von den Beteiligten als besonders wirksam angesehen?</p>	
Kooperative Verhaltensweisen, 15.10 Uhr		
8	<p>Wie kann die Kooperationsbereitschaft/erwünschte Verhaltensweisen anhand der kooperativen Lernformen im Alltag trainiert werden?</p> <p>Einordnung auf einer Skala: Wie gut kann die Kooperationsbereitschaft anhand der kooperativen Lernformen im Alltag trainiert werden? 1-10 (10 ja am meisten, 1 am wenigsten)</p> <p>Mit welchen Methoden kann das Training im Alltag integriert werden? Welche zeigen sich als besonders wirksam?</p>	
	<p>Wie kann die Kooperationsbereitschaft/erwünschte Verhaltensweisen anhand der kooperativen Lernformen im Alltag trainiert werden?</p> <p>Einordnung auf einer Skala: Wie gut kann die Kooperationsbereitschaft anhand der kooperativen Lernformen im Alltag trainiert werden? 1-10 (10 ja am meisten, 1 am wenigsten)</p>	

	Mit welchen Methoden kann das Training im Alltag integriert werden? Welche zeigen sich als besonders wirksam?	
	Das Training soll im Alltag stattfinden, kein spezifisches Training	
Kooperative Verhaltensweisen als Grundlage für die soziale Integration, 15.15 Uhr		
9	Inwieweit stimmt ihr folgender Aussage zu: Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die während Gruppenarbeiten mit ihren Mitschüler:innen (ohne kognitive Beeinträchtigung) zusammenarbeiten können, sind sozial besser integriert in der Klasse. Einordnung auf einer Skala: 1-10 (10 ja am meisten, 1 am wenigsten)	
	Inwieweit stimmt ihr folgender Aussage zu: Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die während Gruppenarbeiten mit ihren Mitschüler:innen (ohne kognitive Beeinträchtigung) zusammenarbeiten können, sind sozial besser integriert in der Klasse. Einordnung auf einer Skala: 1-10 (10 ja am meisten, 1 am wenigsten)	
	Einordnung auf einer Skala von 1-10 (10 ja am meisten, 1 am wenigsten) Was kann im Alltag beobachtet werden? Inwiefern dienen die kooperativen Verhaltensweisen der sozialen Integration? Weitere Elemente für die soziale Integration wie Klassenzusammenhalt?	

Zusammenfassung, 15.20 Uhr		
	Welche der besprochenen Strategien erachtet ihr als besonders wertvoll?	
	Welche der besprochenen Strategien erachtet ihr als besonders wertvoll?	
	Welche weiteren Elemente wie Klassenzusammenhalt sind für die soziale Integration wichtig?	
	Welche dieser Elemente zeigen sich als besonders wirksam?	
	Was sind die schönsten Erfolgsmomente bei der sozialen Integration?	
	Fragen/Ergänzungen	

Schluss

Bedanken für das Interview, Schokolade gegeben
Vielen herzlichen Dank, dass ihr auf meine Fragen gewinnbringende Antworten gegeben habt.

8.4 Transkription Interview

Forschungsprojekt: Bachelorarbeit, Gelingende soziale Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung

Interview vom 29. Juni 2022 um 14.30 bis 15.30 Uhr, Primarschule

I: Interviewerin, B1: Klassenlehrerin, B2: Schulische Heilpädagogin

Geglättetes Transkript erstellt am Mittwoch, 6. Juli 2022. Das Interview wurde in Hochdeutsch durchgeführt und transkribiert.

Das Interview konnte planmässig durchgeführt werden und die befragten Personen gaben ausführliche und informative Antworten zu den gestellten Fragen der Interviewerin. Sie gingen auf ihre persönlichen Erfahrungen ein und erzählten von Erlebnissen mit ihren Schülerinnen und Schülern.

I	<p>00:00 – 01:30</p> <p>Ja vielen herzlichen Dank, dass ihr euch für dieses Interview Zeit nehmt und bereit seid mir Auskunft zu geben. Das hat mich sehr gefreut und ich bin gespannt, was ich heute von euch erfahren kann.</p> <p>In meiner Bachelorarbeit geht es darum herauszufinden, wie die soziale Integration eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung gelingen kann und welche Strategien ihr als Lehrperson und schulische Heilpädagogin anwendet, damit sich das Kind anschliessend wohlfühlt in der Klasse und von den anderen Schülerinnen und Schülern akzeptiert wird. Es geht mir im Besonderen darum, mehr über die Kooperationsbereitschaft eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung zu erfahren und wie diese gefördert werden kann und es interessiert mich dann vor allem auch, ob das Kind, wenn es gut mit den anderen kooperieren kann, ob es dann besser integriert, ist in der Klasse – also sozial besser integriert ist.</p> <p>Im Zentrum stehen die kognitiv beeinträchtigten Kinder und ich setze dabei voraus, dass die anderen Kinder grundsätzlich kooperationsbereit sind und dies soweit als möglich auch können.</p> <p>Ich rechne mit ca. einer Stunde für das Interview. Ich werde euch die vorbereiteten Fragen stellen und bin sehr gespannt, was ihr darauf antwortet.</p>
I	<p>01:31 – 01:37</p> <p>Es interessiert mich, wie die Rahmenbedingungen sind hier in der Klasse. Wie viele Kinder seid ihr hier in der vierten Klasse?</p>
B1	<p>01:38 – 03:04</p> <p>Also wir haben 22 Schülerinnen und Schüler und vier davon sind ISS Schülerinnen und Schüler von der HPS. Die Rahmenbedingungen sind so, wenn man ein ISS Kind integriert, dann hat man 8-9 Stunden heilpädagogische Unterstützung je nachdem ob noch eine Therapie besucht wird, das ist jetzt bei einem Kind der Fall, er geht noch in die Logo. Das heisst wir haben sehr viele heilpädagogische Stunden. Du (zeigt auf SHP) arbeitest 25 Lektionen und in den anderen Stunden erhält man eine Klassenassistenz und da haben wir 15 Lektionen noch zusätzlich Klassenassistenzlektionen. Das heisst wir sind immer zu zweit – manchmal auch zu dritt, manchmal auch zu dritt für eine Halbklassse zum Beispiel im TTG Unterricht. Wir haben das so gelöst mit dem Stundenplan, für dieses und auch für nächstes Jahr, damit das irgendwie aufgeht, dass die Kinder immer begleitet sind. Manchmal werden die Kinder separativ und manchmal integrativ geschult, aber auch da sind wir immer mindestens zu zweit. Genau.</p>
I	<p>03:05 – 03:10</p> <p>Okay. Vielleicht könnt ihr noch kurz etwas sagen, welche Beeinträchtigung die vier integrierten Kinder haben.</p>
B1	<p>03:11 – 03:50</p> <p>Also es sind zwei Knaben und zwei Mädchen. Die beiden Jungs haben beide Autismus ASS. Eine hat Asperger, das ist ja ein Teil von ASS. Ähm genau. Er zum Beispiel ist in</p>

	Mathe mit der Klasse mit dabei und die Mädchen, die haben in dem Sinne nicht eine klare Diagnose.
B2	03:51 – 04:42 Mhh. Also eine ist einfach lernbehindert. Also ziemlich stark beeinträchtigt in Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Aufnahmefähigkeit. Und bei der anderen wissen wir es nicht so genau. Sie ist aus Syrien geflohen vor sieben Jahren. Also ist die Familie hierhergekommen und sie haben ein ziemlich schwieriges Familiäres Umfeld. Und was Behinderung und wie viel Behinderung das wissen wir nicht so genau. Sie hatte auch schon eine Augenoperation, eine Herzoperation also mhh. Sie ist einfach auch kognitiv eingeschränkt.
I	04:43 – 04:49 Mhh, gut danke vielmals. Dann würden wir zu den kooperativen Lernformen übergehen. In welchen Situationen wendet ihr kooperative Lernformen an?
B2	04:50 – 06:35 Also ich habe mir dazu aufgeschrieben. Wir haben sie in Deutsch und Mathematik getrennt, weil da sind die Niveaus wirklich sehr, sehr weit auseinander. Da werden sie eigentlich separiert. Ah und im Englisch auch. Und wir haben das so aufgeteilt, dass sie in den Fächern NMG, RKE und Musik eigentlich meistens in der Klasse sind. Im TTG, BG und BS sind sie auch immer dabei. Da sind wir nie separiert. Es gibt gewisse Situationen auch im NMG. Wo wir vielleicht einen Text lesen, der zu anspruchsvoll ist. Da sagen wir, da nehme ich sie manchmal raus. Das bringt dann niemandem etwas. Dann mache ich dann zum Thema etwas Entsprechendes, etwas in vereinfachter Form. Aber zum gleichen Thema natürlich. Also jetzt sind wir in der Altsteinzeit. Sie machen da vermehrt so Sachtexte über gewisse Dinge und da machen wir jetzt ein Lapbook mit den vereinfachten wichtigsten Sachen.
B1	06:36 – 06:56 Genau und da kommt es eigentlich je nach Thema drauf an, was wir machen. Wie die Schulsituationen sind. Vor allem auch bei Gruppen- und Partnerarbeiten wenden wir kooperative Lernformen an. Aber es kommt wirklich auch ein bisschen drauf an – je nach Thema und Situation.
I	06:57 – 07:10 Aber wenn ihr dann Gruppenarbeiten macht. Ist das jeweils spontan oder wie bereitet ihr das vor, damit nachher alle an dieser Gruppenarbeit teilnehmen können?
B1	07:11 – 08:30 Also wir besprechen das meistens vor, ja also die Lektionen sowieso. Und dann besprechen wir, wie machen wir das mit den Gruppen. Manchmal eben sagt sie (zeigt auf SHP), dass sie gerade eine Gruppe machen und dass sie die ISS Kinder übernimmt und mit ihnen das macht. Und manchmal verteilen wir sie auch. Es kommt immer sehr drauf an, aber meistens teilen wir die Gruppen ein. Am Montag haben wir es sehr spontan gemacht im RKE. Im RKE mussten sie Gruppen bilden und wir wollten eigentlich, dass sie sich selbstständig einer Gruppe anhängen. Dass auch nicht unbedingt immer sie eine Gruppe zusammen sind. Und bei einigen Kindern war das überhaupt kein Problem und sie hatten in null Komma nichts und bei manchen ist es schwieriger. Es hat das letzte Mal gut geklappt. Also meistens besprechen wir das vor und überlegen uns, wie wir die Gruppen machen. Wenn wir die Gruppen nicht selbst einteilen, machen wir Zufallsgruppen, in dem wir zum Beispiel Karten verteilen – UNO Karten oder so und zuletzt lassen wir sie selbst wählen. Aber es kommt immer drauf an, denn die Kinder brauchen jeweils immer ein bisschen Vorbereitung, wenn es so spontane Sachen sind. Ansonsten sind sie dann überfordert. Und wir besprechen eigentlich dann immer, was wir in dieser Situation für das Beste halten.
B2	08:31 – 09:12 Oder ja je nach Thema. Zu Beginn des Schuljahres haben wir das Thema Bau und Planen gehabt im NMG und haben sehr viele Gruppenarbeiten gemacht. Und da haben wir sehr oft vorbesprochen, wo macht es Sinn. Bei welcher Gruppe schliessen wir ein Kind an und dann ist es meistens gut gegangen. Es sind einfach auch unterschiedliche

	Schüler. Und je nach dem können sie sich integrieren oder auch weniger. Aber was wir dann machen, wenn es nicht geht, da kommen wir ja noch dazu.
I	09:13 – 09:35 Ja genau. Und nach welchen Kriterien entscheidet ihr, in welche Gruppe das kognitiv beeinträchtigte Kind am besten reinpasst? Sind das dann immer wieder die gleichen Kinder, mit denen es zusammenarbeitet oder wechselt ihr bewusst ab? Wie sind da eure Überlegungen diesbezüglich?
B1	09:40 – 10:54 Also es gibt natürlich schon Kombinationen die sich eher eignen und andere weniger. Wir haben auch gemerkt, dass einige – also gerade am Anfang des Schuljahres war es mit einem Jungen recht schwierig. Und ein Junge von der Klasse konnte ihn richtig gut packen und hat ihn irgendwie motivieren können, auch wenn er manchmal bei uns gebockt hat. Und wenn er nicht wollte, dann konnten wir jeweils diesem Jungen sagen, hey könntest du nicht kurz zu ihm. Das haben wir dann manchmal vielleicht auch ein bisschen ausgenutzt. In dem Sinne, dass das gut geklappt und dass dann, wie auch alle motiviert sind. Und sie konnten ihm dann jeweils auch einen guten Auftrag geben. Wir haben auch einmal Plakate gemacht, wo sie dann auch etwas übernehmen konnten. Und das ist dann vielleicht auch nur einmal einen Titel gestalten oder ein Bild ausdrucken und aufkleben. Und das Texte schreiben können sie dann vielleicht nicht machen. Und manchmal haben wir schon auch geschaut, dass es sozial so ein bisschen passt. Weil ja auch bei den anderen Kindern der Klasse nicht alles sozial gut zusammenpasst. Aber wir haben jetzt nicht so feste Gruppen oder gesagt, ja bei denen klappt das immer super gut – wir lassen sie immer zusammenarbeiten. So wechseln wir immer ziemlich ab.
B2	10:55 – 11:30 Man weiss schon, welche geeigneter sind als andere. Als ich denke zu gewissen Kindern geht das nicht. Oder ja, dann muss ein Erwachsener dabeibleiben. Dann geht es auch. Aber wenn man sie jetzt in diese Jungs Gruppe stecken würde denke ich, dann wäre es schwierig. Also ich finde man muss schon gezielt auswählen und sonst muss man dabei sein. Dann geht es auch.
I	11:31 – 11:38 Und wenn sie die Gruppe selbst wählen, zeigt es sich, dass das Kind mit der kognitiven Beeinträchtigung allein ist und wie geht ihr damit um?
B1	11:40 – 12.25 Ja also es gibt auch solche Kinder manchmal, die das lieber alleine machen. Das hat sich bei diesem Jungen jetzt ein bisschen verändert oder verbessert. Am Anfang des Schuljahres hat er sich besonders geweigert mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten. Ähm und er hat sich dann manchmal zurück gezogen in den Gruppenraum oder hat die Wutkiste gebraucht und hat dann in dieser Zeit gar nicht gearbeitet, weil er dann überfordert, war mit der Situation. Ja und manchmal muss man schon versuchen, also ein Mädchen hat jetzt nie ein Problem eine Gruppe zu finden. Also je ein Mädchen und ein Junge.
B2	12.26 – 12.55 Ja also die zwei sind eigentlich immer sofort mit dabei. Und das andere Mädchen und der andere Junge sind allerdings oft übrig. Das hat allerdings auch oftmals mit ihnen etwas zu tun. Es ist nicht einfach mit ihnen zusammen zu arbeiten und ich verstehe auch andere Schüler, die sagen, ou jetzt chunt die zu eus id Gruppe. Es ist nicht immer einfach.
B1	12.56 – 13.25 Aber ich finde sie ist sehr bemüht und sie fragt auch oft ihre Mitschülerinnen, ob sie mit ihr in die Pause gehen wollen. Sie ist sehr bemüht Anschluss zu haben, was bei ihm weniger der Fall ist. Er ist auch zufrieden allein. (B2 bejaht dies). Und sie will eigentlich. Aber manchmal gibt es schon Situationen, in denen die anderen Schülerinnen sagen, ob sie sich nicht einer anderen Gruppe anschliessen könne. Und das ist dann besonders schwierig.
I	13.25 – 13.45

	Dazu habe ich nachher auch noch eine Frage. Kurz nochmals zurück zur Gruppenarbeit. Wie ist der Auftrag? Sind die Aufträge unterschiedlich für die Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung? Wie gestaltet ihr die Auftragserteilung?
B2	13.45 – 14.44 Also wenn sie eine Gruppenarbeit ankündigt, dann ist sie eigentlich für alle gleich. Und nachher, weil wir ja immer zu zweit oder zu dritt sind und man irgendwo merkt, dass es schwieriger wird. Gehen wir dazu und geben einen Input oder versuchen das Kind irgendwie einzuschleusen. Ich frage die Gruppe, wäre das möglich, dass das Kind den Titel schön anmalt oder dass du beim Fallschirm Klebstreifen ausschneiden darf. Einfach so, dass das Kind einen ganz gezielten Auftrag erhält.
B1	14.45 – 15.25 Wir haben nur manchmal gemerkt, dass wenn das Resultat einer Gruppenarbeit bewertet wird, dass es manchmal schwierig ist. Denn diese Kinder werden nicht bewertet oder nicht in dieser Masse. Da haben wir gemerkt, dass dann manche Kinder merken, dass die Präsentation mit diesen Plakaten bewertet wird und dann sagen, ich möchte nicht, dass das Kind mit der kognitiven Beeinträchtigung dabei ist. Weil sie schon merken, dass wir dann weniger weit sind, oder sie haben Angst, dass sie dann mehr Arbeit haben und somit im Nachteil sind. Das haben wir gemerkt, dass das oftmals schwierig ist.
B2	15.25 – 16.25 Und das verstehe ich auch und da müssen wir auch sagen, dass wir separat etwas ähnliches machen, das die vier ISS Kinder auch präsentieren dürfen – einfach in einem anderen Rahmen. Ich denke sobald das mit Bewertung, das kann nicht sein, dass die anderen verzichten müssen. Ich denke, da muss man schon aufpassen. B1 nennt einige Beispiele: Gruppenarbeit bei den Fliegen, Dinosauriern. Da haben sie zu zweit ein Plakat gestaltet und vorgetragen. Sie haben es präsentiert, aber es wurde nicht bewertet. Und ich denke, da muss man schon auch schauen, dass die Kinder der Klasse nicht überfordert werden mit solchen Aufgaben.
I	16.25 – 16.45 Eine Herausforderung ist die Bewertung. Welche Herausforderungen ergeben sich sonst noch in den Gruppenarbeitsphasen?
B1	16.46 – 17.24 Es kann sein, dass das Kind mit einer Beeinträchtigung keinen geeigneten Auftrag hat, und da gehen wir dann vorbei und schauen, wie sie die Arbeit einteilen in der Gruppe. Und müssen jeweils helfen und sie anleiten. Das müssen wir aber ehrlich gesagt auch in anderen Gruppen. Da gibt es auch weitere Kinder, die damit überfordert sind. Und man ihnen helfen und anleiten muss was schlau ist, damit es funktioniert.
B2	17.25 – 19.30 Für mich ist es noch wichtig, dass ein Schüler, der überhaupt nicht mitmachen möchte, dass er auch die Möglichkeit erhält, sich auszuklicken. Damit er nicht zu viele negative Erfahrungen sammelt und unter Druck gerät. Sondern dass ihm dies freigestellt wird, ob er zuschauen oder in den Gruppenraum gehen möchte. Denn ich möchte nicht, dass ich dies von Gruppenarbeit zu Gruppenarbeit verschlimmert und er je länger je weniger aufgenommen wird. Ich denke das hat sich vor allem bei dem einen Schüler sehr bewährt. Besonders am Anfang war es für ihn nicht möglich und dann wird es schwierig. Man möchte nicht, dass er noch mehr gestresst wird, und jetzt geht das viel besser. Und wenn er mal einen Tag hat, an dem es überhaupt nicht geht – letzte Woche war dies der Fall aufgrund einer ganz kleinen Umstellung im bildnerischen Gestalten. Wir waren nicht im Zimmer sondern gingen nach draussen. Und so hat er einfach eine Stunde verweigert. Am Anfang haben wir beide, also ich und die Lehrerin versucht, ihn zu motivieren, aber es ging einfach nicht. Und als wir nach der Pause wieder zurück ins Zimmer gekommen sind, ging es plötzlich wieder. Ich glaube, wenn man da zu viel Druck macht, geht gar nichts mehr. Ich glaube man muss flexibel bleiben und nicht zu viel wollen. Sonst erreicht man nur das Gegenteil.
I	19.31 – 19.53

	Und wenn es jetzt eine Verweigerung gibt von einem Schüler mit der kognitiven Beeinträchtigung. Wie geht ihr damit um? Wie wird das den anderen Gruppenmitgliedern mitgeteilt, damit sie es verstehen?
B1	19.54 – 19.50 Ja die können das recht gut verstehen.
B2	19.51 – 21.05 Ja das war eben der Anfang, beziehungsweise der Übergang war deshalb so schwierig, weil zwei drittel der Klasse die ISS Kinder nicht gekannt haben. Und dann war das ziemlich schwierig am Anfang und die anderen Kinder haben oftmals gefragt: «Wieso reagiert dä so? Wieso tut dä so blöd? Wieso brucht dä so lang? Wieso rennt dä eifach us äm turne use?» Dann haben wir mal das Thema anders sein thematisiert und haben über die Behinderungen dieser vier Schülerinnen und Schüler gesprochen in der Halbkasse und haben sie soweit als möglich aufgeklärt. Die Erfahrungen, die sie im Verlaufe der Zeit gemacht haben, jetzt sind selten Fragen da.
B1	21.06 – 21.38 Aber ja am Anfang war es schon schwierig, der eine ist im Turnen davongerannt und hat rumgeflucht. Und die Kinder haben dann auch gefragt, wieso ich bei ihm anders reagiere als bei einem Kind ohne Beeinträchtigung. Da gab es schon viele Fragen. Aber seid sie sich besser kennen und es transparent ist, wissen sie auch, dass es bei ihm so ist. Und nun ist dies nicht mehr so eine grosse Frage.
B2	21.39 – 23.13 Sie fragen zwar schon noch. Gerade heute Morgen hatten wir einen Turntest. Zwei der vier ISS Kinder wollten bewertet werden und zwei wurden nicht bewertet. Das eine Mädchen ist nun ungenügend, hat ein unerreicht und dann haben zwei andere Jungs im Gang gerade gefragt, was passiert sei. Und da habe ich offen erklärt, dass sie (ISS Kind) das so machen wollte. Wir Lehrpersonen haben eigentlich gedacht, dass sie das nicht genau gleich machen müssen wie ihr, weil wir bereits im Voraus dachten, dass es vielleicht nicht so gut rauskommt. Aber sie haben das gewünscht und sie wollte es genau gleich machen wie ihr. Das haben die Jungs anschliessend bejaht und es verstanden. Ich glaube es wichtig, dass man nichts verheimlicht und alles offen kommunizieren – soweit als möglich. Ebenso muss dies den Eltern mit der kognitiven Beeinträchtigung gesagt werden, dass gewisse Dinge über das Kind den anderen Schülerinnen und Schülern mitgeteilt werden.
B1	23.13 – 24.01 Ja eben das stimmt, es tauchen schon immer wieder einmal Fragen auf. Und sie wissen auch, dass der eine Knabe in der Klasse mit dabei ist, im Fach Mathe und auch bewertet wird wie der Rest der Klasse. Oder dass das eine Mädchen im Sport bewertet wird. Und ich glaube, wenn man es ihnen erklärt, dann gibt es keine Diskussion warum jetzt der oder die. Ich glaube es wäre mehr ein Problem, wenn sie eine Bewertung hätten, die anders wäre. Also entweder werden alle gleich bewertet oder die ISS Kinder haben keine Bewertung in dem Sinne. Und ich glaube, dass ist für sie nachvollziehbar. Denn sie wissen, dass auch ihr Zeugnis anders aussieht und sie einen Lernbericht erhalten. Ja aber das müssen sie zuerst verstehen und dann ist es aber eigentlich kein Problem mehr.
B2	24.02 – 24.34 Aber ich kann mir vorstellen, und ich habe dies auch schon von anderen Klassen gehört, dass Eltern von einem Kind mit einer kognitiven Beeinträchtigung gefordert haben, dass niemand anders von der Beeinträchtigung etwas wissen dürfe. Und so geht das nicht, es ist nicht möglich. Ich glaube die Eltern müssen bereit sein, eine gewisse Offenheit zuzulassen.
I	24.40 – 25.00 Wir haben über die Herausforderungen, die bei einer Gruppenarbeit entstehen können, gesprochen. Wenn eine Gruppenarbeit nicht gut verlief, wie geht ihr das nächste Mal damit um? Wird die Gruppenzusammensetzung gewechselt oder wird sie bewusst nochmals gleich durchgeführt, damit dies trainiert oder geübt werden kann?

B1	25.01 – 25.40 Ja, das kommt drauf an. Je nachdem sind die Gruppenarbeiten sowieso innerhalb einer Lektion abgeschlossen. Wenn es dann nicht funktioniert hat, machen wir nicht extra nochmals die gleichen Gruppen. Aber wenn eine längere Gruppenphase ist, wollen wir schon, dass es klappt und unterstützen so gut als möglich. Wir möchten, dass sie das lernen und bleiben dabei. Ausser wenn eine Verweigerung dabei ist und es niemandem etwas bringt – aber sonst wird das schon beibehalten.
I	25.41 – 26.00 Was erachtet ihr als besonders wichtige Elemente, dass eine Gruppenarbeit gelingt? Habt ihr da einige Stichworte, die man nachher auch in eine Reihenfolge bringen kann, um herauszufinden, was besonders wichtig ist?
B2	26.01 – 27.40 Ich kann einfach sagen, dass man nicht erwarten kann, dass ein Schüler von Anfang an in einer Gruppe mitarbeiten kann. Also für mich ist Gruppenarbeit ein langsamer Aufbau – Schritt für Schritt und der beginnt natürlich eben schon in der 1. Klasse. Und ich denke am Anfang sind es ganz kurze, kleine Sequenzen, Partnerarbeiten – nur einmal mit einem anderen Schüler, mit einer anderen Schülerin – und dann vielleicht mal zu dritt und zu viert. Ich denke es ist natürlich optimal, dass wir vier Schüler haben, und die sind sich nun gewohnt, in der kleinen Gruppe Erfahrungen zu sammeln und wenn sie sich da sicher genug fühlen können wir sie besser – zum Beispiel zu Beginn in der Halbklassse – in eine Partnerarbeit einfügen. Ja ich denke man darf nicht erwarten, dass das einfach klappt – es braucht einen Schritt für Schritt artigen Aufbau. Ich denke, das ist bei allen Schülern wichtig, aber besonders bei unseren.
B1	27.41 – 27.49 Und ich denke sie brauchen auch ein bisschen länger. Daher macht es auch Sinn kurze Arbeiten einzubauen.
B2	27.50 – 28.20 Ah und Wiederholung, Wiederholung und Wiederholung. Wenn wir etwas machen, das da (sie meint im Klassenzimmer) nicht so gut geklappt hat, dann machen wir es in der Kleingruppe, extra nochmals, nochmals und nochmals. Um Sicherheit zu gewinnen und dass sie bei einer späteren Arbeit vielleicht auch aus diesen Erfahrungen profitieren können.
B1	28.21 – 28.57 Ah und ich denke es ist auch noch wichtig, dass es wie ein Auftrag ist wo jeder eine Aufgabe hat. Also dass der Auftrag erstens sehr klar ist, dass sie wissen was das Ziel ist und dass sie wissen, was können wir zusammen machen und was kann allenfalls auch aufgeteilt werden. Was ist das Ziel und da brauchen sie je nachdem noch etwas mehr Hilfe oder Begleitung auch während der Gruppenarbeitsphase, um herauszufinden, was sie machen können oder was ihr Beitrag ist. Ganz klare Aufträge halt.
B2	28.58 – 29.17 Ja, weil sie können nicht vernetzt denken. Sie können nicht schon bei einer Aufgabe denken, dass das, das und das gehört dazu. Sie sehen den Anfang und den Schluss und was dazwischen ist, da brauchen sie Unterstützung.
B1	29.18 – 29.34 Auch so Schritte wie gehen wir vor, was machen wir als Erstes. Da brauchen aber auch die anderen Kinder viel Unterstützung aber sie sicher noch mehr.
B2	29.35 – 30.22 Ah und was vielleicht auch noch dazu gehört ist das Schaffen von positiven Erfahrungen. Sie stärken das Selbstbewusstsein, das Selbstvertrauen es ein nächstes Mal wieder zu tun. Gerade beim einen Jungen, wenn er ein negatives Erlebnis hatte, dann wird es beim zweiten und dritten Mal schwieriger.
B1	30.22 – 30.44 Und was ich auch merke, sie brauchen mehr Lob und Bestätigung, dass sie etwas gut oder richtig machen. Dann sind sie aber auch umso mehr stolz, dass es geklappt hat. Ich denke, da brauchen sie mehr Feedback und müssen spüren, dass sie auf dem richtigen Weg sind oder ja, dass es so gut ist.

B2	30.45 – 31.16 Und sie möchten es eben auch von der Lehrperson hören, die auch die anderen Kinder beurteilt und nicht nur von mir. Von mir hören sie es ja oft. Und dann glaube ich ist es ganz wichtig, dass das die Lehrpersonen merken, dass ist vielleicht wie bei jüngeren Schülern. Denn bei den anderen Viertklässlern ist das ständige Loben nicht mehr so wichtig.
I	31.17 – 31.43 Ja genau, jetzt noch zur Kooperationsbereitschaft. Also, dass das Kind mit der kognitiven Beeinträchtigung überhaupt möchte, mit den anderen Kindern zu kooperieren, zusammenzuarbeiten. Könnt ihr dazu sagen, wie ihr die Kinder vor, während und nach der Gruppenarbeit unterstützt?
B2	31.44 – 32.28 Ich als SHP merke, dass es manchmal nur meine Anwesenheit benötigt. Wenn ich daneben sitze und zuhöre. Dann merke ich manchmal auch, dass er ganz ausgelassen wird – und ich jetzt einen kurzen Input geben muss, etwas anstossen und dann geht es. Ich glaube man muss gut beobachten und schauen, wie es läuft.
B1	32.29 – 33.03 Und manchmal besprichst du es mit ihnen auch vor (B2 bejaht), damit sie schon wissen, was auf sie zukommt und schon von dir gehört haben, wie es läuft. Und sonst unterstützen wir einfach wie sonst die Kinder auch, wenn es nicht so gut klappt.
I	33.04 – 33.16 Und wenn du das mit den Kindern vorbesprichst, um was geht es da genau? Geht es um den Auftrag oder wie man mit den anderen zusammenarbeitet?
B2	33.17 – 34.58 Ich glaube es geht vor allem darum, dass sie wissen, was passiert. Sie müssen wissen, nachher geht ihr in der Klasse, die Klassenlehrerin gibt einen Auftrag, sie sagt etwas was ihr machen müsst, es gibt Gruppen und dann macht ihr das. Ich glaube, es ist wichtig, dass sie genau wissen, was sie dann erwartet. Nicht unbedingt was es ist und wie viel sie beisteuern müssen sondern genau wissen, was. Und auch die Situation, ihr seid dann an einem Tisch oder in der Garderobe oder im Gruppenraum. Also ich glaube genau, weil wir diese beiden ASS Schüler haben, ist es für sie wichtig, dass sie wissen, was sie erwartet. Und Schule ist nicht immer nur wissen, was kommt und es gibt noch genug andere Situationen, wo wir sie nicht vorbereiten können. Und das löst enorm Stress aus und wenn wir den Stress irgendwie reduzieren können, dann machen wir das. Aber Schule erfordert halt doch noch, dass man flexibel ist und das ist für solche Schüler nicht immer einfach.
I	34.58 – 35.26 Wir haben bereits darüber gesprochen, dass es Kinder gibt, die nicht mit den anderen Kindern zusammenarbeiten möchten, weil sie den Auftrag verweigern oder nicht motiviert sind. Habt ihr Strategien oder Methoden wie ihr ein solches Kind trotzdem motivieren könnt?
B2	35.27 – 36.18 Also ich muss sagen, gerade ein Schüler, wenn er nicht mitmachen möchte, dann geht wirklich nichts mehr. Ich habe gemerkt, wenn ich mich in seine Rolle begeben, und ich den Auftrag mache anstelle ihm, er dabei neben ansitzt und zuschaut, dann ist das sehr hilfreich. Ich mach es mit den anderen Kindern und irgendwann klickt er plötzlich ein. Also ich glaube gerade bei ihm ist das oft hilfreich.
B1	36.19 – 37.09 Ja und manchmal ist das sehr schwierig, denn die einen sind sehr stur und lassen sich dann fast nicht überzeugen. Eine solche Erfahrung haben wir bei einem Jungen am Anfang gemacht. Der hat sich immer geweigert und dann haben wir ihm gesagt, guck der macht das auch so – und dann ging es. Denn er hatte ein paar Jungs in der Klasse, die er toll fand. Und wenn er gemerkt hat, dass die das auch machen müssen, dann hat er es auch gemacht. Das hat manchmal geklappt.
B2	37.10 – 37.30

	Oder ihn mit einem anderen Thema ablenken. Er ist fixiert auf etwas und man kann irgendwie sagen, ou komm dann gehen wir dort hin – ein Thema Wechsel hat ihm jeweils auch viel gebracht.
B1	37.31 – 37.32 Es sind eigentlich vor allem die Jungs. Bei den Mädchen hatten wir das fast nie.
B2	37.33 – 38.14 Die Mädchen unserer Klasse sind halt sehr angepasst. Das eine Mädchen sitzt oft nur da, beobachtet und möchte auch gerne mitmachen und fragt zum Teil auch sehr anständig. Sie wird dann aber manchmal nicht von den anderen Kindern gehört. Und da muss man dann als SHP schauen, dass sie auch ihren Beitrag leisten kann. Darin können wir sie unterstützen.
I	38.15 – 38.17 Also, dass man direkt auf die anderen Kinder zugeht?
B1	38.18 – 38.25 Ja genau, es ist aber eigentlich bei den Mädchen nicht so ein Problem.
I	38.26 – 38.44 Habt ihr das Gefühl, dass die Kooperationsbereitschaft oder erwünschte Verhaltensweisen anhand der Kooperativen Lernformen trainiert, oder erlernt werden können im Alltag?
B2	38.45 – 39.16 Also da kann ich mich nur wiederholen. Ich denke es ist wichtig, dass man von klein auf immer wieder in kurzen Sequenzen Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten übt. Mit der Zeit kann dies gesteigert werden und schauen, wie es sich entwickelt.
B1	39.17 – 39.18 Aber im Alltag meinst du nicht in der Schule?
I	39.19 – 39.20 Nein, im schulischen Alltag.
B2	39.21 – 39.44 Ja man könnte das auch als Förderziel – mit dem Umfeld – machen. Das ist allerdings nicht immer so einfach, je nachdem aus welchem familiären Umfeld das Kind kommt.
I	39.45 – 40.10 Die Kooperationsbereitschaft kann auch anhand von anderen Situationen trainiert werden. Könnt ihr auf einer Skala von 1, nein das kann nicht anhand dessen geübt werden bis 10, ja die Kooperationsbereitschaft kann sehr gut in Gruppenarbeiten geübt werden, einordnen.
B2	40.11 – 41.02 Ja aber ich denke es ist entwicklungsbedingt. Die viert Klässler sind wahrscheinlich entwicklungsbedingt auf einem höheren Level als die Schüler, die integriert werden. Und deshalb ist es manchmal in einer Gruppenarbeit nicht so einfach. Und ich denke es müssen schon handelnde Gruppenarbeiten sein damit Kooperation und Interaktion stattfinden kann. Und die Kinder dies in verschiedenen Situationen üben können.
I	41.03 – 41.30 Ich habe da eine kurze Aussage: Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die während der Gruppenarbeit mit ihren Mitschülerinnen und Mitschüler zusammenarbeiten können, sind sozial besser integriert in der Klasse. Könnt ihr das auf einer Skala von 1-10 einordnen, 10, ja das sind sie dann auf jeden Fall und 1 nein, das trifft nicht zu.
B1	41.30 – 42.05 Nicht per se würde ich sagen. Also ein Mädchen ist sehr gut integriert in der Klasse, obwohl sie in Gruppenarbeiten nicht so viel beitragen kann, sie kann aber gut mit den anderen zusammenarbeiten. Sie ist allerdings sehr sportlich und wird da gerne in die Gruppe gewählt. Aber sie ist sozial sehr gut integriert. Ein Knabe ist ebenso gut integriert, in Gruppenarbeiten kann er allerdings nicht viel beitragen.
B2	42.05 – 42.06 Aber er will und wird immer gewünscht.
B1	42.07 – 42.57

	<p>Ja er ist beliebt und sozial sehr gut integriert. Und der andere Junge, der bemüht sich nicht sozial integriert zu werden und möchte auch oft alleine sein. Aber er ist zum Beispiel in der Mathematik dabei, er möchte grundsätzlich nie mit anderen Partnerarbeiten machen. Wenn er aber eine Gruppe fragt, dann wird er immer aufgenommen, das ist kein Problem. Das eine Mädchen ist sehr bemüht sozialen Anschluss zu finden, sie ist allerdings fast am wenigsten sozial integriert.</p>
B2	<p>42.58 – 44.30 Sie möchte gerne in der Gruppe dabei sein, versteht aber oft nicht was in der Gruppe abgeht. Und der eine Junge ist eher ein Einzelgänger und ist am liebsten in der Kleingruppe. In einer Kleingruppe ist es ihm zu viel. Ich kann dieser Aussage aber voll und ganz zustimmen. Ich denke wirklich Kinder, die gut kooperieren können, sind beliebt und werden gerne aufgenommen– eben ich staune immer ab dem einen Jungen, er hat nie ein Problem, auch heute Morgen beim Würfelspiel hat er sofort Anschluss gefunden, auch wenn er viel viel schwächer ist. Er ist kognitiv der schwächste. Er kann aber gut mit den anderen zusammenarbeiten und hat das gewisse etwas, das ihn beliebt macht, sowie auch das Mädchen, die auch immer überall dabei ist. Und Kinder die eher Mühe haben.</p>
B1	<p>44.31 – 44.39 Also ich denke das grundsätzlich auch. Ich denke einfach bei ihnen sind es unterschiedliche Situationen (B2 bejaht).</p>
I	<p>44.40 – 44.52 Ja welche Elemente sind sonst noch wichtig bei der sozialen Integration.</p>
B2	<p>44.53 – 44.55 Was meinst du mit Elemente?</p>
I	<p>44.55 – 44.57 Ich denke da so an Klassenzusammenhalt oder Klassenzimmereinrichtung.</p>
B2	<p>45.05 – 45.49 Ich denke was ganz wichtig ist, dass die Kinder spüren, dass wir Lehrpersonen am gleichen Strick in die gleiche Richtung ziehen. Also ja, dass ich manchmal sage, dass wir dies die Klassenlehrerin fragen müssen, dass ich das nicht weiss. Also, dass sie wissen, wir sind im Austausch miteinander. Also ich denke die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen ist sehr zentral. Also wenn wir nicht gleich reagieren, dann wird es für diese Kinder umso schwieriger. Oder?</p>
B1	<p>45.50 – 46.27 Ja auf jeden Fall. Und sonst ist es für alle Kinder wichtig, dass gemeinsame Erlebnisse den Zusammenhalt stärken. Oder auch gemeinsame Ausflüge. Das merkt man bei den vier Kindern umso mehr, weil sie das manchmal auch privat gar nicht machen und so ist es für sie noch wichtiger, dass sie das mit der Klasse erleben können.</p>
B2	<p>46.28 – 47.38 Also auch das mit dem Fahrrad fahren. Zwei der vier Kinder konnten Ende der 3. Klasse nicht Fahrrad fahren. Und ich habe ihnen gesagt, dass ich es enorm wichtig finde, dass wir mit der Klasse Ausflüge machen können und dass nicht die mit dem Auto dorthin chauffiert werden. Und dies ist uns nun gelungen und ich glaube das sind Sachen an denen gearbeitet werden muss. Und natürlich auch die ganz klaren Strukturen, die im Zimmer herrschen, die geben Sicherheit – man weiss genau was einem erwartet, es ist nicht ständig etwas Neues. Es wird genau eingeführt, erklärt. Sonst würden sich die Kinder überfordert werden und das könnte sich negativ auf die anderen Schüler auswirken.</p>
B1	<p>47.39 – 47.55 Das grosse Ziel ist das Klassenlager nächstes Jahr. Dass sie da daran teilnehmen können. Solche Erlebnisse stärkt die Integration.</p>
B2	<p>47.56 – 48.29 Und es ist irgendwie selbstverständlich, dass man dies versucht zu erreichen. Wenn es nicht geht – also man kann nichts erzwingen – aber wenn man das ihnen gegenüber ausstrahlt und auch den Eltern schon früh kommuniziert – und immer wieder erwähnt, sollten solche Dinge wie möglich sein.</p>

I	48.30 – 48.40 Und noch als Schlussfrage. Was sind für euch die schönsten Momente bei der Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung.
B1	48.41 – 49.04 Ich finde wirklich auch das mit dem Fahrrad fahren, das sind so Erfolgserlebnisse, wir schaffen es, die ganze Klasse in den Wald zu fahren. Was bei ihnen nicht selbstverständlich ist.
B2	49.05 – 51.33 Oder letzte Woche war so ein Schulhaus OL und die andere Lehrperson und ich wir haben uns vorgängig gefragt, können sie das wohl. Es war ein Wettkampf und es ging auf Zeit. Und es war bei zwei Kindern nicht so einfach, und wir bildeten eine Gruppe und machten es zusammen. Und es gab verschiedene Versuche und schon beim zweiten Versuch wollten dann alle alleine geben. Sie mussten dabei aber einen Plan studieren, Karten lesen, das war nicht so wichtig, aber dass sie das alleine machten, war sehr wichtig. Es gab am Schluss Frustrationen, weil sie keine Bewertungen bekamen, falsch gestempelt haben oder zeitlich langsam gelaufen sind statt gerannt. Aber das sind für mich Highlights, weil sie es so wollen wie die anderen. Es gelingt teilweise auch und für später, wenn sie selber mal eigenständig in der Gesellschaft tun müssen, dass sie sich das Zutrauen und auch mit Misserfolgen umgehen lernen. Weil ich denke, das ist für sie das grösste Problem für später, dass sie sehr oft mit Misserfolgen konfrontiert sind und damit umgehen müssen. Und wenn sie in einer Sonderschule separiert geschult werden, haben sie weniger Misserfolge. Und wenn sie dann später in die Gesellschaft eingeführt werden, ist dies immer ein sehr grosses Problem. Und sie sind sich von klein gewohnt, dass es Erfolge aber auch Misserfolge gibt und deshalb denke ich, ist Integration so wichtig.
I	51.34 – 51.46 Ja vielen herzlichen Dank, dass ihr euch Zeit genommen habt für das Interview und mir Antworten auf meine Fragen gegeben habt. Merci viel mal.
B1	51.46 – 51.48
B2	Gern geschehen