



With the support of the
Erasmus+ programme of
the European Union



Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue

Das "Inclusive Inquiry" Modell Eine "Schritt-für-Schritt-Anleitung" für Lehrpersonen



Die Ideen, die in diesem Dokument präsentiert werden, sind aus der Zusammenarbeit der nachfolgenden Institutionen entstanden:

Hauptverantwortlich für dieses Dokument: **University of Southampton** – Kyriaki (Kiki) Messiou und Lien Bui

Österreich:

University of Graz - Barbara Gasteiger-Klicpera, Edvina Bešić und Lisa Paleczek

Volksschule Schönau - Angela Kaltenböck Luef, Veronika Scher, Martin Zanini, Elisabeth Hofmann-Wellenhof

Dänemark:

Aarhus University - Lotte Hedegaard-Sørensen und Hilde Ulvseth

Nivå Skole – Thomas Holberg Wied, Lola Nielsen, Charlotte Koch-Nielsen, Maria Wolfsberg, Johansen Pernille Bernsen

England:

University of Southampton (Koordinator) – Kyriaki (Kiki) Messiou und Lien Bui

Wordsworth Primary School – Rick Page, Becky Hinton, Leanne Galbally, Vicki Smith, Emma Harvey

Portugal:

University of Algarve – Teresa Vitorino und Jorge Santos

AEPROSA - Bruno Miguel Vaz Fernandes, Dilar Maria Rodrigues Martins, Daniela Pereira, Patrícia Palma

Spanien:

Autonoma University of Madrid – Cecilia Simon, Marta Sandoval, Gerardo Echeita

Aldebarán School - Sonia Gonzalez-Lopez, Ana Díaz García, Isabel Villamor Pérez, María Antonia Cruz Mínguez

Methodischer Berater: Mel Ainscow, **University of Manchester, UK**

Ein großer Dank gilt auch allen Lehrpersonen, Schüler*innen und anderen Teammitgliedern in allen beteiligten Schulen, die sich für dieses Projekt engagiert haben. Obwohl es nicht möglich ist alle Personen hier namentlich zu erwähnen, möchten wir ihnen für ihre wertvollen Beiträge danken.

Im zweiten Projektzyklus haben uns auch die nachfolgenden fünf Schulen pro Land unterstützt und wir möchten auch ihnen für die Zusammenarbeit danken:

Österreich	Dänemark	England	Portugal	Spanien
VS Viktor Kaplan	Kokkedal Skole	Beechwood Junior School	Escola EB1/JI da Lejana	Ceip Antonio Osuna
VS Bertha von Suttner	Høsterkøb Skole	Hollybrook Infant School	Escola EB1/JI da Conceição	Ceip Federico García Lorca
VS Gabelsberger	Hørsholm Skole	Hollybrook Junior School	Escola EB1/JI de Estoi	Ceip Ciudad de Nejapa
VS Kalsdorf	Humblebæk Skole	Shirley Infant School	Escola EB1/JI da Bordeira	Ceip de las Acacias
VS Leopoldinum	Flakkebjerg Skole	Shirley Junior School	Escola EB1/JI de Santa Bárbara de Nexe	Ceip Carlos Sainz De Los Terreros

Das “Inclusive Inquiry” Modell: Eine “Schritt-für-Schritt- Anleitung” für Lehrpersonen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
Die Anleitung	2
Inclusive Inquiry	3
Phase 1: Planen	5
Phase 2: Unterrichten	11
Phase 3: Analysieren	19

“ This project has been funded with support from the European Commission, under the Erasmus+ programme, 2017-1-UK01-KA201-036665. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”

Einleitung

“Ich habe meine Kinder noch nie so involviert gesehen.” Lehrperson

“Es bringt mich dazu, mehr Dinge zu tun, ja, es bringt mich dazu, mehr Dinge tun zu wollen.”
Kinder-Forscher*in

“Ich fand heraus, dass es viel wichtiger ist, die Kinder zu fragen, was sie fühlen und was sie über verschiedene Dinge denken, die wir pflanzen.” Lehrperson

“Ich kann manchmal ziemlich schüchtern sein und es ist ein ganz anderes Gefühl, wenn du dich mutig genug fühlst, vor den Leuten aufzustehen und etwas zu sagen.”
Kinder-Forscher*in

“Was mir wirklich gefallen hat, war wie die Kinder-Forscher*innen danach in der Lage waren, fantastische Möglichkeiten zu nennen. Bei einigen davon hätten wir nie vermutet, dass die einen Unterschied machen würden.”
Lehrperson

Dies sind typische Aussagen von Kindern und Lehrpersonen, die an dem dreijährigen Projekt beteiligt waren. **‘Reaching the hard to reach: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue’ (2017-2020)** wurde durch die Europäische Union gefördert. Grundschulen und Universitäten aus fünf Ländern (Österreich, Dänemark, England, Portugal und Spanien) arbeiteten in diesem Projekt mit.

Der Fokus des Projekts lag darin, eine der größten Herausforderungen für Lehrpersonen in ganz Europa zu untersuchen: Der Einbezug von allen Kindern im Unterricht, insbesondere von jenen, die als “schwer erreichbar” (hard to reach) gesehen werden können. Dies können sowohl Kinder mit Migrationshintergrund, Fluchterfahrung als auch mit Behinderung oder andere Kinder, die im Unterricht oftmals “übersehen” werden, sein. Um die Unterrichtspraxis zu verbessern, wurde die kooperative Aktionsforschung als Methode gewählt. Hierbei kooperierten Lehrpersonen und Schüler*innen aktiv als Forschungspartner*innen mit Universitäten.

Mit Unterstützung der jeweiligen Universitäten wurden fünf Grundschulen zu sogenannten “Knotenpunkt-Schulen” ernannt. Diese Schulen wurden zu Zentren für die Entwicklung und

Verbreitung des Projekts, erprobten im ersten Jahr den neuen Ansatz in ihrer Arbeit und entwickelten ihn in ihrer eigenen Schule weiter. Im zweiten Jahr leiteten Lehrpersonen aus diesen Schulen die Ausbildung von Lehrer*innen-Trios in fünf weiteren Grundschulen pro Land, um ein lokales Netzwerk aufzubauen. Im letzten Jahr des Projekts sollten alle 30 Schulen den Ansatz an ihrer Schule implementieren.

Die Anleitung

Diese Anleitung erklärt, wie man **Inclusive Inquiry**, den im Projekt entwickelten und evaluierte Ansatz, einsetzt. In der praktischen Umsetzung arbeiten Trios von Lehrpersonen mit ihren Schüler*innen zusammen, um Wege zu finden, den Unterricht inklusiver zu gestalten. Dies beinhaltet drei Phasen, die alle den Dialog zwischen Kindern und Lehrpersonen voraussetzen. Dabei ist wichtig, dass einige Schüler*innen lernen, wie sie verschiedene Forschungsmethoden anwenden, um die Ansichten ihrer Klassenkolleg*innen erfassen zu können. Die Dialoge, die dies fördern, beziehen sich auf Verbesserungsmöglichkeiten für das Lernen und Lehren. Unterschiedliche Ansichten der Schüler*innen und Lehrpersonen werden dazu genutzt, bestehende Denkweisen und Praktiken zu überdenken. So soll eine Freude für das Entdecken neuer Möglichkeiten entstehen und inklusive Arbeitsweisen gefördert werden. Dadurch sollen wiederum Barrieren abgebaut werden, die die Beteiligung einiger Lernender einschränken.

Die im Rahmen des Projekts durchgeführte Forschung deutet darauf hin, dass der Einsatz des Inclusive Inquiry einen erheblichen Einfluss auf die Beteiligung der Kinder im Unterricht haben kann. Dies setzt jedoch voraus, dass der Ansatz entsprechend den vorgestellten Anweisungen des Leitfadens sorgfältig befolgt wird.

Dieser Leitfaden sollte in Verbindung mit folgenden Dokumenten gelesen werden:

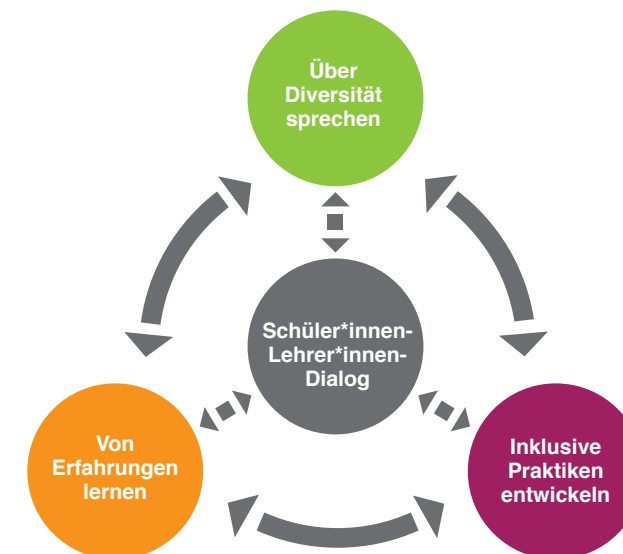
- Ausbildung von Schüler*innen zu Kinder-Forscher*innen
- Students’ Voices Toolkit
- Berichte zur Entwicklung der Schulnetzwerke in den fünf Ländern
- Monitoring der Beteiligung von Schüler*innen im “Inclusive Inquiry” Modell und

- Monitoring Inklusiven Denkens und Inklusiver Praktiken im “Inclusive Inquiry”

Alle Dokumente können kostenlos in fünf Sprachen von der Website des Projekts <https://reachingthehardtoreach.eu/> heruntergeladen werden.

Inclusive Inquiry

Das “Inclusive Inquiry” ist ein Ansatz, der in Schulen eingesetzt wird, um bereits bestehende Praktiken zu stärken. Dabei steht im Fokus, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler*innen erreicht/inkludiert werden können. Es sollen besonders jene Kinder berücksichtigt werden, die als “schwierig zu erreichen” gesehen werden. Dieser Ansatz umfasst eine Reihe von miteinander verbunden Prozessen, die in der folgenden Abbildung 1 dargestellt werden:



Die vorliegende Anleitung soll als Leitfaden dienen und Ihnen helfen, Ihren Unterricht durch das “Inclusive Inquiry” Modell inklusiver zu gestalten. Dies geschieht mittels sogenannter Aktionsforschung. Die drei Phasen dieser Aktionsforschung sind: **Planen, Unterrichten und Analysieren**. Alle drei Phasen erfordern einen Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen.

Die drei Phasen umfassen jeweils eine Reihe von Schritten, in denen die erforderlichen Maßnahmen erläutert werden:

Phase 1: Planen

- 1.1 Lehrer*innen-Trios bilden, um die Aktionsforschung durchzuführen
- 1.2 Sich auf den Inhalt/das Thema der Trio-Stunde einigen
- 1.3 Eine Gruppe von Kinder-Forscher*innen in die Planung der Trio-Stunde einbeziehen, um weitere Informationen bzw. Ideen für die Trio-Stunde zu sammeln
- 1.4 Eine Unterrichtsstunde entwickeln, die möglichst alle Kinder in die Aktivitäten einbezieht
- 1.5 Sicherstellen, dass alle drei Lehrpersonen sowie die Kinder-Forscher*innen an der Planung der Trio-Stunde beteiligt sind

Phase 2: Unterrichten

- 2.1 Die gemeinsam geplanten Trio-Stunden in der Klasse durchführen
- 2.2 Die Durchführung der Trio-Stunde soll durch die beiden Kolleg*innen des Lehrer*innen-Trios und die Kinder-Forscher*innen beobachtet werden
- 2.3 Die Meinungen aller Schüler*innen über die abgehaltene Unterrichtsstunde sammeln
- 2.4 Nach der Trio-Stunde: Das Lehrer*innen-Trio und Kinder-Forscher*innen, die die Stunde beobachtet haben, treffen sich um die Stunde besprechen
- 2.5 Nach der Besprechung: Die Trio-Stunde soll verbessert werden, bevor diese vom nächsten Mitglied des Trios durchgeführt wird

Phase 3: Analysieren

3.1 Nachdem die Stunde von allen beteiligten Lehrpersonen durchgeführt wurde, soll eine Diskussion über die Auswirkungen der Trio-Stunde auf die Mitarbeit aller Schüler*innen stattfinden. An dieser sind das Lehrer*innen-Trio und alle Kinder-Forscher*innen beteiligt

3.2 Das Lehrer*innen-Trio und die Kinder-Forscher*innen ziehen Schlussfolgerungen in Bezug auf das, was sie zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts lernen konnten

Alle zwölf Schritte sind für die erfolgreiche Umsetzung des "Inclusive Inquiry" notwendig. Der Rahmenplan zu den **Levels of Use Framework** (siehe Anhang A) sollte von den Lehrpersonen verwendet werden, um festzustellen, inwieweit der Ansatz implementiert wurde.

Es ist wichtig zu bedenken, dass **Inclusive Inquiry ein anspruchsvoller und auch zeitaufwendiger Ansatz ist**, der viele Vorteile für Schulen, Lehrpersonen und Schüler*innen bietet. Es wird empfohlen, dass der Prozess in der Schule mindestens einmal nach **allen Schritten** angewendet wird. Wenn einer der Schritte ausgelassen wird, wird der Nutzen des Ansatzes wahrscheinlich reduziert.

Es hat sich gezeigt, dass Schulen, die den Prozess einmal durchlaufen haben, anders über ihre Schüler*innen sowie über ihre bisherigen Praktiken dachten. Gleichzeitig veränderte sich die Beziehung zwischen Kindern und Lehrpersonen, was sich besonders positiv auf die Erfahrungen der Schüler*innen auswirkte. Somit liegt das Ziel des "Inclusive Inquiry" nicht darin, diesen Ansatz mehrmals pro Schuljahr durchzuführen. Stattdessen sollte der Ansatz gründlich innerhalb eines Schuljahres angewendet werden. Durch die gewonnenen Erkenntnisse können die Schulen langfristige Veränderungen vornehmen, um sicherzustellen, dass alle Kinder in den Unterricht mit einbezogen werden.

Im Folgenden werden Beispiele von Schulen aus fünf verschiedenen Ländern dargestellt, um Ihnen verschiedene Anwendungsmöglichkeiten des Ansatzes näher zu bringen. Diese Beispiele stammen aus Schulen aus den fünf Partnerländern. Weitere Beispiele können Sie im Dokument "Berichte zur Entwicklung der Schulnetzwerke in den fünf Ländern" finden.



Phase 1: Planen

Schritte

1.1 Bildung eines Lehrer*innen-Trios, um die Aktionsforschung durchzuführen

Die Mitglieder des Lehrer*innen-Trios sind damit einverstanden, dass sie ihre Praxis gemeinsam weiterentwickeln. Dazu wird gemeinsam eine so genannte Trio-Stunde entwickelt, die dann der Reihe nach von jeweils einer der Lehrpersonen durchgeführt wird, während die anderen beiden beobachten.

1.2 Entscheidung für eine Trio-Stunde

Es ist von Vorteil, wenn die drei Mitglieder des Lehrer*innen-Trios dasselbe Fach in derselben Schulstufe unterrichten. Sollte dies nicht der Fall sein, können ohne weiteres bestimmte Methoden in unterschiedlichen Unterrichtsfächern verwendet werden (z.B. kooperative Gruppenarbeit, Rollenspiele), oder auch gemeinsam ein Thema erarbeitet werden, das für verschiedene Altersgruppen geeignet ist.

Beispiel 1 (Dänemark): In dieser Schule wählten die Lehrpersonen für ihre Trio-Stunde den Sprachunterricht. Drei Lehrpersonen aus derselben Schulstufe nahmen teil. Die Trio-Stunde fokussierte sich auf die Verwendung von Verben.

Beispiel 2 (England): Die Lehrpersonen des Trios dieser Schule waren aus drei unterschiedlichen Klassenstufen. Sie entschieden sich am Thema "Sicherheit im Internet" zu arbeiten und entwickelten eine Schulstunde, die für alle drei Schulstufen und die unterschiedlichen Altersstufen geeignet war.

Beispiel 3 (Portugal): Die drei Lehrpersonen dieser Schule unterrichteten jeweils in unterschiedlichen Klassen, entschieden sich aber im selben Fach, in Mathematik, die Trio-Stunde durchzuführen. Dies bedeutete, dass der Grad der Aufgabenschwierigkeit sowie die Materialien an die jeweilige Klassenstufe angepasst werden musste.

Beispiel 4 (Österreich): Auch die Lehrpersonen in dieser Schule unterrichteten unterschiedliche Klassenstufen (1. und 3. Schulstufe, sowie eine Mehrstufenklasse). Sie entschieden sich ihre Trio-Stunde zum Thema Sprache durchzuführen. Da die Schüler*innen der drei Klassen unterschiedlich alt waren, wurde der Inhalt des Unterrichts leicht an die jeweilige Altersstufe angepasst. In der dritten Klasse und der Klasse, die mehrere Schulstufen umfasste, wurden den Schüler*innen neue Wörter vorgestellt. Die erste Klasse hingegen erlernte neue Buchstaben mit derselben Grundstruktur. Die größten Herausforderungen in der Planung der Unterrichtsstunden waren die unterschiedlichen Altersstufen und die verschiedenen Lehrpläne der drei Klassen:

"Nun, zu Beginn war es schwierig etwas zu finden, das zu den unterschiedlichen Klassenstufen passt".

Die Lehrpersonen sind überzeugt, dass sie diese Herausforderung gut gemeistert haben:

"Wir mussten eine gemeinsame Basis finden. Ich glaube wir haben es gut gemacht. Es war nicht so, als würden wir streiten, aber es war schon herausfordernd bis sich alle einig waren und sagten: ,Ok, so machen wir es."

1.3 Miteinbezug einer Gruppe von Kinder-Forscher*innen, um Informationen zur Planung der Trio-Stunde zu sammeln

Aus den drei Klassen werden jeweils drei Schüler*innen in die Aktionsforschung miteinbezogen. Sie sollten Schüler*innen wählen, die die Diversität Ihrer Klasse gut repräsentieren. Es sollten auch Kinder beteiligt sein, die als "schwer zu erreichen" gelten. Diesen so genannten Kinder-Forscher*innen werden Trainings angeboten, in denen ihnen nähergebracht wird, wie sie Informationen von ihren Klassenkolleg*innen sammeln und analysieren können (das beinhaltet auch Students' Voice Aktivitäten). Näheres zu den Methoden können Sie in den Dokumenten "Ausbildung von Schüler*innen zu Kinder-Forscher*innen" und "Students' Voice Toolkit" nachlesen. Die Kinder-Forscher*innen sollten zudem bei der Analyse ihrer gesammelten Informationen unterstützt werden. Dieser Prozess könnte mehrmals wiederholt werden. Somit kann verschiedenen Schüler*innen (idealerweise allen) die Möglichkeit gegeben werden, die Rolle als Kinder-Forscher*innen einzunehmen.

Beispiel 1 (Spanien): Die Kinder-Forscher*innen entschieden sich nach ihrem Training dazu, die Schüler*innen der Klasse, die sie beobachten wollten, vor der Unterrichtsstunde zu interviewen. Das Ziel dabei war es, mehr über das Verständnis ihrer Klassenkolleg*innen zu den Themen "Lernen" und "Lehren" zu bekommen. Sie entwickelten folgende Fragen für die Einzelinterviews mit ihren Klassenkolleg*innen:

1. Nenne drei Dinge, die dir in den Sinn kommen, wenn du an deine Klasse denkst.
2. Was magst du am meisten an deiner Klasse?
3. Was magst du nicht an deiner Klasse?
4. Gibt es etwas, das du am Unterrichten deiner Lehrperson ändern möchtest?
5. Gibt es etwas, das du an der Klassengemeinschaft ändern möchtest?
6. Wird dir im Unterricht langweilig? Warum?

7. Verstehst du, was im Unterricht erklärt wird?
8. Was würde dir helfen, die Erklärungen deiner Lehrperson besser zu verstehen?
9. Bittest du um Hilfe, wenn du Schwierigkeiten hast? Wen?
10. Wenn du die Lehrperson in der Klasse wärst, was würdest du tun, um deinen Schüler*innen beim Lernen zu helfen?
11. Welche Materialien würden dir helfen, den Stoff besser zu verstehen?

Nach den Einzelinterviews präsentierten die Kinder-Forscher*innen den Lehrpersonen die Hauptergebnisse. Beispielsweise zeigte sich, dass sich manche Kinder während des Englischunterrichts langweilten und gerne etwas Neues lernen würden, da sie den Stoff schon kannten. Außerdem wünschten sich ein paar Schüler*innen mehr Ruhe in der Klasse, da es sehr laut war. Einige Kinder erwähnten, dass sie sich mehr bildliche Darstellung der Themen wünschen, wie Concept Maps. Es kam heraus, dass einige Schüler*innen von den Lehrbüchern gelangweilt waren, andere hingegen beurteilten die Bücher als hilfreiches Lernmaterial.

Beispiel 2 (England): In der englischen Schule sammelten die drei Kinder-Forscher*innen jeder Klassenstufe innerhalb einer halben Stunde die Ansichten all ihrer Klassenkolleg*innen. Beispielsweise erklärte in der fünften Klassenstufe eine Forscherin der Klasse das Projekt: *"Es geht darum, Wege für gutes Lernen zu finden, die für alle passen. Wir haben unsere eigenen Ideen und so können wir euch inspirieren auch eigene Ideen, darüber was ihr gerne macht, zu entwickeln."* Ein anderes Kind (Kinder-Forscherin) fügte hinzu, *"Wir brauchen so viele Ideen wie möglich von allen, damit jeder sagen, kann was er oder sie gerne hat. Hier sind ein paar Ideen unserer Gruppe: Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Selbstständigkeit, Stille"*. Diese Ideen wurden als Sprechblasen auf einem Plakat präsentiert und in der Klasse aufgehängt.

Während der Diskussion gingen die Kinder-Forscher*innen in der Klasse umher und hörten die Ideen ihrer Klassenkolleg*innen an. Die ganze Klasse besprach dann gemeinsam

die Ideen der Kinder. Die Ideen der Kinder beinhalteten: *"Eine eigene Wahl treffen zu dürfen", "Arbeiten im Freien", "Zusätzliche Pausen", "Snacks auf jedem Tisch haben zu dürfen", "Sich den/die Sitzpartner*in aussuchen zu können"*.

Die Lehrperson schrieb die Ideen danach auf neue Plakate, die auch wieder im Raum aufgehängt wurden. Die Kinder konnten abstimmen, welche sie für die besten Ideen hielten. Eine Schülerin erklärte die nächsten Schritte: *"Wir werden die besten drei Ideen auswählen und mit Frau B. eine Stunde planen. Es werden auch andere Lehrer*innen anwesend sein, um diese Stunde mit uns zu planen"*.

Beispiel 3 (Dänemark): Die Rolle der Kinder-Forscher*innen wurde erklärt als die Kinder mit den *"großen Ohren und scharfen Augen"*. Es wurde erwartet, dass diese Kinder die Ansichten ihrer Klassenkolleg*innen einholen und dabei aufmerksam zuhören, was die Kinder zu sagen haben.

Beispiel 4 (Portugal): In der portugiesischen Schule entschieden sich die Lehrer*innen für einen anderen Ansatz.

Bevor das Training der Kinder-Forscher*innen begann, fragten die Lehrer*innen alle Kinder der Klasse, was ihnen beim Lernen hilft, ob sie Schwierigkeiten beim Lernen hatten oder ob sie sich im täglichen Unterricht involviert fühlten. So erklärte es die Lehrperson:

*'Wir haben das nach Fächern wie Portugiesisch, Mathematik, Sportunterricht usw. gemacht. Danach haben wir ein Kind ausgewählt, das die eigene Klasse beobachtete und überprüfte, ob alle Kinder am Unterricht beteiligt waren. Alle Kinder der Klasse hatten diese Rolle. Zuerst haben sie nur beobachtet und keine Notizen gemacht. Abschließend wurde besprochen, was in der Gruppe beobachtet wurde. Das passierte bevor die Kinder-Forscher*innen ausgewählt wurden. Die ganze Klasse war in dieses Vorgehen involviert.'*

Das Vorgehen, bei welchem Lehrpersonen die Ansichten aller Schüler*innen der Klasse zum Unterricht einholten, wurde schon von einigen Schulen in Österreich angewandt. Es ist jedoch zu betonen, dass das **Miteinbeziehen der Kinder-Forscher*innen ein wesentliches Element des "Inclusive Inquiry" Modells darstellt**.



1.4 Entwicklung einer Unterrichtsstunde (Trio-Stunde), die möglichst alle Kinder in die Aktivitäten einbezieht

Das oberste Ziel ist die Entwicklung von Strategien und Materialien, die allen Schüler*innen die Mitarbeit und das Erreichen der Lernziele ermöglichen. Es ist deshalb auch sehr wichtig, die Unterschiede im Lernen zwischen Schüler*innen zu thematisieren.

1.5 Sicherstellung, dass alle drei Lehrpersonen sowie die Kinder-Forscher*innen an der Planung der Trio-Stunde beteiligt sind

Die Ideen aller Teilnehmer*innen sollen dazu beitragen, dass die Mitarbeit und das Lernen aller Schüler*innen gefördert werden. Die Kinder-Forscher*innen berichten über die Ansichten ihrer Klassenkolleg*innen, damit diese Ideen in der Gestaltung der Trio-Stunde berücksichtigt werden können. Endgültige Entscheidungen zur Gestaltung der Trio-Stunde bleiben in der fachlichen Verantwortung der Lehrpersonen.

Beispiel 1 (Dänemark): Unter Berücksichtigung der Diversität der Schüler*innen entwarfen die Lehrpersonen der dänischen Schule eine Unterrichtsstunde, die ein positives Unterrichtsklima und Kindern ein starkes Zugehörigkeitsgefühl ermöglichen sollte. Dabei wurden die Kinder-Forscher*innen miteinbezogen. Einer von ihnen erzählte:

‘Wir sollten entscheiden, wie das Klassenzimmer gestaltet werden sollte, z.B. wie wir im Klassenzimmer sitzen wollen. Das Problem war, dass es oft schwierig war die Tafel zu sehen und dadurch auch das Lernen schwierig war. Vor mir saß ein großes Kind, sodass ich gar nichts sehen konnte.’

Beispiel 2 (Portugal): In der Schule in Portugal wurde der Fokus in der Planung der Trio-Stunde darauf gelegt, wie die Kinder am besten mathematische Probleme lösen könnten. Gemeinsam wurde beschlossen, dass zur Lösung des mathematischen Problems

Gruppenarbeiten vorteilhaft wären. Die Idee, in Paaren zu arbeiten, hatten nicht nur die Kinder-Forscher*innen, sondern sie entstand auch durch die Meinungen, die sie in den Interviews in den Klassen gesammelt hatten. So sagte eine der Lehrpersonen:

*“Als wir über die Trio-Stunde nachdachten, war eigentlich die Idee, dass die Schüler*innen zu dritt arbeiten sollten. Die Kinder-Forscher*innen meinten aber, dass sie lieber zu zweit arbeiten würden. Das haben wir dann auf diese Art in der gemeinsam geplanten Trio- Mathematikstunde realisiert.”*

Eine weitere Lehrperson berichtete:

*“Die Schüler*innen wählten das Arbeiten in Paaren, planten die erste Stunde und haben somit ihre Idee in Paaren zu arbeiten eingebracht. Zuerst hatten sie keine weiteren Anregungen.”*

Beispiel 3 (England): In der englischen Schule versammelten sich die Kinder-Forscher*innen und das Lehrer*innen-Trio für eine halbe Stunde in einem Besprechungsraum, um die Trio-Stunde gemeinsam zu planen. Davor hatten die Kinder-Forscher*innen Feedback ihrer Kolleg*innen aus den drei Klassen gesammelt. Ein Vorschlag, der allen drei Klassen gemein war, war es, die Partner*innen sowie Sitznachbar*innen selbst wählen zu dürfen. Eine Lehrperson hatte einen Vorschlag: *“Meine Idee ist, dass wir die Tische schon so vorbereiten, dass jeweils zwei Schüler*innen sitzen können”, und somit “wählen die Kinder selbst, wo sie sitzen und gleichzeitig ihre eigene/n Partner*innen”.*

Ein weiterer Vorschlag der Schüler*innen war es, während des Unterrichts Musik hören zu dürfen. Als eine Lehrperson fragte, ob die Kinder die Musik für die ganze Stunde hören wollten, antwortete ein Kind: *“Wir können die Musik ja immer noch hören, wir können sie etwas leiser machen, so dass wir alle die Person im Hintergrund sprechen hören können.”* Eine andere Lehrperson hatte eine Idee: *“Was wir vielleicht machen könnten, wäre, dass zuerst während etwas erklärt wird, die Musik leiser gemacht wird, so dass sich die Kinder wirklich darauf konzentrieren können. Danach, wenn wir*

mit den Aktivitäten beginnen, können wir die Musik lauter machen und so den Kindern dabei helfen, sich besser zu konzentrieren. Glaubt ihr das funktioniert?” Alle Kinder stimmten der Idee der Lehrperson zu.

Eine weitere Frage war, ob die Musik eingeschaltet werden sollte während die Kinder mit ihrem/r Partner*in arbeiten. Ein/e Kinder-Forscher*in meinte: *“Vielleicht etwas leiser, damit sie sich gegenseitig hören können.”* Die Lehrpersonen fanden die Idee sehr gut. Nachdem der Umgang mit Musik im Unterricht geklärt war, begannen die Kinder-Forscher*innen und Lehrpersonen zu diskutieren, was und wie unterrichtet werden sollte.

Beispiel 4 (Österreich): Die Lehrpersonen planten die Trio-Stunde, nachdem sie die Ansichten der Schüler*innen über das Lernen und Lehren im Unterricht eingeholt hatten und nachdem Gespräche mit den Kinder-Forscher*innen geführt wurden. Die Lehrpersonen sammelten so wichtige Informationen für die Gestaltung einer guten Trio-Stunde, in der die Ansichten aller Schüler*innen berücksichtigt wurden.

Beispiel 5 (Spanien): Nachdem die Kinder-Forscher*innen die Meinungen ihrer Klassenkolleg*innen gesammelt hatten, zeigte sich, dass folgende Aspekte am häufigsten für ein erfolgreiches Lernen und die Beteiligung am Unterricht genannt wurden:

- die Lehrperson gibt Beispiele, die mir helfen, den Unterrichtsstoff zu verstehen
- die Lehrperson verwendet Pläne, Concept Maps oder Zusammenfassungen
- Arbeit in Projekten
- Videos zum Inhalt des Unterrichts
- Zusammenarbeit mit Klassenkolleg*innen
- die Lehrperson stellt Fragen und gibt Anreize
- die Lehrperson gibt lustige Aktivitäten vor
- die Schüler*innen sind aufmerksam
- die Lehrperson erklärt Dinge öfter und langsamer

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Schüler*innen den Unterricht interessanter finden, wenn:

- die Lehrperson Fragen stellt, die die Schüler*innen auch beantworten können (Anpassung der Fragen an die Vorkenntnisse der Schüler*innen)
- die Lehrperson Spiele in der Gruppe verwendet, um herauszufinden, was die Schüler*innen wissen (in denen Fragen zum Inhalt gestellt werden und die Antworten besprochen werden)
- die Schüler*innen wissen, dass sie etwas lernen werden
- die Schüler*innen am Thema interessiert sind

Den Schüler*innen gefällt es nicht, wenn:

- bestimmte Formen der Bestrafung angewendet werden (z.B. für die ganze Klasse)
- die Schüler*innen neben einer Person sitzen müssen, die sie nicht mögen

Bei der Planung der ersten Trio-Stunde stellten die Kinder-Forscher*innen diese Ergebnisse den Lehrpersonen vor. Nach dem Gespräch zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen wurden zwei Aspekte in den Unterricht integriert, um die Teilnahme aller Kinder zu stärken:

- der Einbezug von dynamischeren Aktivitäten unter Verwendung verschiedener Ressourcen, wie z.B. des iPads; und
- die Verwendung von Concept Maps zur Vertiefung der Inhalte.

Die Trio-Stunden fanden in Naturwissenschaften statt. Es ging um Wirbeltiere und wirbellose Tiere. Unter Berücksichtigung der Vorschläge der Schüler*innen begann der Unterricht mit einem Video, das die Erklärungen der Lehrperson unterstützte. Es wurden drei verschiedene Arten von Aktivitäten mit unterschiedlichen Ressourcen (Karten, digitales Whiteboard und Notebook) geplant.

Phase 2: Unterrichten

Schritte

2.1 Durchführung der gemeinsam geplanten Trio-Stunde in der Klasse

Bei der Durchführung der Trio-Stunde sollten Sie sicherstellen, dass alle Schüler*innen am Unterricht teilnehmen und lernen. Dort, wo Sie es für notwendig halten, nehmen Sie im Laufe des Unterrichts Anpassungen vor. Bevor Sie mit dem Unterricht beginnen, informieren Sie die Schüler*innen, dass diese Trio-Stunde ihre Ansichten berücksichtigt und dass es im Klassenzimmer Beobachter*innen gibt.

Beispiel 1 (Dänemark): Die erste Trio-Stunde bestand aus den folgenden Aktivitäten:

1. Begrüßung und Gespräch über den Plan der Trio-Stunde.
2. Zeigen eines Videos über verschiedene Verkehrsmittel; die Kinder sollten die englischen Wörter laut aussprechen.
3. Spielen des Spiels "mix and match": Die Kinder saßen mit Karten in der Hand auf dem Boden. Sie sollten sich austauschen, indem sie die englischen Bezeichnungen der verschiedenen Verkehrsmittel laut aussprachen und dann die Person mit der gleichen Karte fanden.
4. Arbeit mit einem Arbeitsblatt, wo die Kinder laut vorlasen, sich gegenseitig zuhörten und danach den Auftrag bekamen, ihre Zusammenarbeit zu besprechen.
5. Ein Stück: Finde den Weg zu Omas Haus, indem verschiedene Transportmittel gewählt wurden und das jeweilige englische Wort laut ausgesprochen wurde.
6. Wochenplan: Das ist eine sehr beliebte Lernform bei Kindern. Die Lehrpersonen planen verschiedene Aufgaben und die Kinder können selbst entscheiden, welche Aufgaben sie mit wem und wann erledigen.

Beispiel 2 (Spanien): In Spanien wurden die Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht in vier Gruppen zu je fünf Kindern aufgeteilt. Jeder Gruppe war ein Thema zugeordnet: leitfähige und nicht-leitende Materialien, statische Elektrizität, Ursprung von Materialien und Veränderungen des Aggregatzustands. Die Gestaltung des Unterrichts sah folgendermaßen aus: Die Lehrperson wiederholte, was in der vorherigen Stunde passiert war (jede Gruppe hatte Informationen zum jeweiligen Thema gesammelt und die Vorführung eines Experiments für die Klassenkolleg*innen vorbereitet, um das Thema erklären zu können). Danach erklärte die Lehrperson die Zielsetzung der Trio-Stunde: Die Präsentation der Experimente jeder Arbeitsgruppe. Jede Gruppe präsentierte eine kurze Beschreibung des Themas (alle Mitglieder sagten etwas dazu). Danach gingen die Schüler*innen in der Klasse zu den Tischen, um die Experimente durchzuführen, die von ihren Kolleg*innen vorbereitet worden waren. Jedes Experiment wurde durch ein Gruppenmitglied für die anderen Klassenkolleg*innen erklärt. Die Schüler*innen schauten sich alle Experimente nacheinander im Kreis an. Nachdem die Schüler*innen ein Experiment beobachtet hatten, wurde ein Arbeitsblatt (vorbereitet von der Lehrperson) ausgefüllt, um zu überprüfen, ob die Aktivität und die entsprechenden Inhalte des Lehrplanes verstanden wurden.

Beispiel 3 (Portugal): In dieser Trio-Stunde ging es um Mathematik. Das Lehrer*innen-Trio entschied sich dafür, trotz der unterschiedlichen Klassenstufen (1. und 4.), das gleiche Thema zu behandeln (Planung eines Würfels). Der Fokus der Unterrichtsstunde lag auf der Beteiligung aller Schüler*innen zum Thema "Dominoquadrate". Die Lehrperson verteilte ein Arbeitsblatt und 28 Dominosteine an jedes Paar. Jedes Paar musste ein Quadrat bilden und durfte nur 4 der 28 Steine verwenden. Somit musste jedes Paar eine mathematische Aufgabe lösen: sie mussten ein Quadrat bilden, dessen Anzahl der Steine auf jeder Seite gleich groß sein sollte. Da die Aufgabe so komplex war, wurde erwartet, dass die gegenseitige Unterstützung die Teilnahme aller Schüler*innen erleichtern würde.

Beispiel 4 (England): Nach den Vorschlägen der Kinder, mehrere praktische Aktivitäten in den Unterricht zur Phonetik für die ersten Klassen (5-6 Jahre) einzubauen, wurden in der ersten Unterrichtsstunde folgende Schritte vorgenommen:

- Interaktive Aktivität 1 – Spielknete und Whiteboard: Nachdem die Kinder mit den Lehrpersonen die Wörter laut vorgelesen hatten, wurden sie in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhielt Wortkarten mit den Wörtern, die sie zuvor gelesen hatten. Einige Gruppen konnten mit der Spielknete arbeiten, um damit die von ihnen gewählten Wörter zu formen. Andere Gruppen schrieben die Wörter auf die Tafel. Anschließend begannen die Gruppen mit der nächsten Aktivität.
- Interaktive Aktivität 2 – Die Wäscheleine: Nachdem die Wortkarten draußen auf eine Wäscheleine gehängt worden waren, mussten die Kinder ein Wort auswählen, das sie ihrer/m Partner*in vorlasen. Außerdem musste sich jedes Kind ein Wort aussuchen, das es mit in die Klasse nahm und laut vorlas.
- Interaktive Aktivität 3 – Wörter bilden: Die Kinder wurden gebeten sich in Gruppen hinzusetzen. Es wurden Schalen mit Sand, Glitzer und auch Ohrstöpsel vorbereitet. Die Kinder mussten die Wörter, die sie von der Wäscheleine genommen hatten, mit Sand, Glitzer und den Ohrstöpseln schreiben.

- Interaktive Aktivität 3 – Sätze schreiben üben: Die Kinder mussten sich Sätze ausdenken, die die vorher ausgewählten Wörter enthielten. Die Sätze wurden mit Papier und Kreide in Paaren, Gruppen oder alleine niedergeschrieben. Anschließend lasen sich die Kinder diese Sätze gegenseitig vor.

Beispiel 5 (Österreich): Diese Deutschstunde zielte darauf ab, das Leseverständnis und das Schreiben zu stärken. Zu Beginn las die Lehrperson eine Geschichte vor und diskutierte sie mit der Klasse. Danach bekamen die Kinder verschiedene Karten mit Bildern und Wörtern, die die Geschichte abbildeten und mussten sie in der Gruppe in die richtige Reihenfolge legen. Danach bekamen die Kinder Arbeitsblätter und konnten selbst entscheiden, ob sie alleine oder zu zweit arbeiten möchten. Durch ein Ergebnisblatt konnten die Kinder ihre Antworten selbst überprüfen.



2.2 Beobachtung der Durchführung der Trio-Stunde durch die beiden Kolleg*innen des Lehrer*innen-Trios und die Kinder-Forscher*innen

Während Sie unterrichten, sollten die beiden anderen Lehrpersonen sowie die Kinder-Forscher*innen Ihren Unterricht (Durchführung der Trio-Stunde) beobachten und sich dabei auf folgende Fragen konzentrieren:

- Wie werden Schüler*innen ermutigt, am Unterricht teilzunehmen und zu lernen?
- Welche Faktoren scheinen manche Schüler*innen während des Unterrichts am Mitmachen und am Lernen zu hindern?
- Wie tragen Schüler*innen zum Mitmachen und zum Lernen anderer bei?

Die beobachtenden Lehrpersonen sollen sich zu allem, was sie als bedeutsam in Bezug auf diese Fragen sehen, Notizen machen (Verwenden Sie dazu den Beobachtungsraster im Anhang B). Die Kinder-Forscher*innen können entweder denselben Raster oder andere Ideen aus dem Dokument "Ausbildung von Schüler*innen zu Kinder-Forscher*innen" verwenden. Die Kinder-Forscher*innen sollen **NICHT** ihre eigene Klasse beobachten, sondern eine andere.

Beispiel 1 (Portugal): Während die Lehrpersonen den Beobachtungsraster verwendeten, machten sich die Kinder der ersten Schulstufe folgende Notizen:

"Schüler*innen heben nicht immer die Hand, wenn sie etwas sagen möchten"

"Wenn die Schüler*innen das Thema nicht kennen, haben sie viele Theorien"

"Die Lehrperson hilft den Schüler*innen, wenn sie etwas brauchen"

"Bei der Partnerarbeit sind sich die Kinder nicht immer einig, aber das ist nicht schlimm"

"Manchmal sprechen die Kinder sehr laut, beschäftigen sich aber mit ihrer Aufgabe"

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Kinder-Forscher*innen daran zu erinnern, dass der Schwerpunkt der Beobachtung darauf liegt, herauszufinden, was Kindern die Teilnahme am Unterricht erleichtert und was sie ihnen erschwert. Auch in einer Schule in Österreich machten sich die Kinder-Forscher*innen Notizen, wobei sie sich in der Beobachtung besonders auf die Bereiche konzentrierten, die sie aufgrund der Vorschläge aller Kinder in den Unterricht eingeführt hatten.

Beispiel 2 (Dänemark): Die Lehrpersonen, die den Unterricht beobachteten, verwendeten auch den Beobachtungsraster für ihre Notizen. Die Kinder-Forscher*innen hingegen verwendeten einen einfachen Raster mit zwei Bereichen "nimmt an der Stunde teil" oder "tut etwas anderes". Diese Bereiche konnten in Bezug auf bestimmte Aktivitäten der Stunde angekreuzt werden.

Beispiel 3 (England): Auch diese Kinder-Forscher*innen entwickelten einen spezifischen Raster zur Unterrichtsstunde. Dieser Raster bezog sich auf die gemeinsam mit den Lehrpersonen und Schüler*innen beschlossenen Aktivitäten der Stunde und enthielt folgende Teile: Stifte, verschiedene Reihenfolge, Wörter filzen, Denkpausen, Partner*innenwahl und weitere Dinge. Die Kinder schrieben auf, was sie in den jeweiligen Teilen beobachten konnten.

2.3 Sammlung der Meinungen aller Schüler*innen zur Unterrichtsstunde

Nach der Unterrichtsstunde erfragen die Kinder-Forscher*innen, die die Unterrichtsstunde beobachteten, die Meinung der Schüler*innen der Klasse, in der die Unterrichtsstunde abgehalten wurde. Als Lehrperson werden Sie sie dabei unterstützen müssen.

Beispiel 1 (England): Die Kinder-Forscher*innen bereiteten einen Raster mit Schlüsselfragen für alle Kinder der Klasse vor, um näheres zu ihren Meinungen zur Unterrichtsstunde zu erfahren. Die Fragen bezogen sich spezifisch auf die Unterrichtsaktivitäten: z.B. *“Inwieweit hat dir die Wahl der Aktivitäten beim Lernen geholfen?” (1-10 Skala)* *“Inwieweit hat es dir beim Lernen geholfen, dass du deine/n Arbeitspartner*in auswählen durftest?” (1-10 Skala)*.

Beispiel 2 (Österreich): In der österreichischen Schule verfolgten die Lehrer*innen des Trios einen anderen Ansatz. Am Ende jeder Stunde fassten die Lehrpersonen die Inhalte der Unterrichtsstunde zusammen und fragten die Kinder nach ihrer Meinung zur Stunde. Sie fragten beispielsweise, wie die Schüler*innen es geschafft hatten, ihre Aufgaben zu erfüllen und wie es ihnen gefallen hatte. In einer Klasse war es tägliche Routine, dass die Schüler*innen Feedback zu ihrem eigenen Lernen gaben (z.B. Was sie gut oder nicht so gut in der Stunde gemacht haben) und erklärten, warum sie einen bzw. keinen Smiley verdient hatten (Belohnungssystem neben der Tafel). Da die Schüler*innen dieser Klasse an diese Routine gewöhnt waren, wurde diese Feedback-Methode auch während der Trio-Stunden beibehalten.

Beispiel 3 (Dänemark): Auch in der dänischen Schule wurden die Schüler*innen am Ende der Unterrichtsstunde gebeten, ihre Meinung über die Stunde mittels “Daumen hoch”, “Daumen runter” oder “Daumen in der Mitte” mitzuteilen. Bei dieser Gelegenheit hatten die meisten Kinder die Daumen nach oben gegeben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass solche Methoden wahrscheinlich dahingehend

beeinflusst werden, dass sie jede/r in der Klasse sehen kann. Weiters könnte die Tatsache, dass die Lehrpersonen statt der Kinder-Forscher*innen die Meinungen der Kinder einholten, das Ergebnis beeinflussen.

Beispiel 4 (England): Die Kinder-Forscher*innen teilten die Klasse in kleine Gruppen auf und sammelten so die Ansichten der Kinder zum Unterricht anhand der Fragen, die sie bereits vorbereitet hatten. Da die Kinder noch sehr jung (5 Jahre) waren, wurde jede Gruppe der Kinder-Forscher*innen durch die Lehrpersonen, die den Unterricht beobachteten, unterstützt. Die Lehrperson, die die Stunde unterrichtet hatte, verließ den Raum, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Ansichten offen zu äußern.

Beispiel 5 (Spanien): Am Ende der Trio-Stunde führten die Kinder-Forscher*innen Interviews mit den Schüler*innen, die an der Unterrichtsstunde teilgenommen hatten, durch. Dabei stellten sie folgende Fragen:

- Hat dir der Unterricht gefallen?
- Hast du verstanden, woran heute im Unterricht gearbeitet wurde?
- Hat dich der heutige Unterricht interessiert?
- Was könnte verbessert werden, damit du gut teilnehmen und besser lernen könntest sowie dein Interesse gesteigert werden könnte?

2.4 Gemeinsames Treffen nach der Trio-Stunde, mit den beiden Kolleg*innen des Lehrer*innen-Trios und den Kinder-Forscher*innen, die die Stunde beobachtet haben, um das Geschehene zu besprechen. Dabei soll die Beteiligung aller Kinder der Klasse im Fokus stehen

Auf der Grundlage der Beobachtungsnotizen und der Ansichten der Schüler*innen sollten Sie beurteilen, inwieweit alle Schüler*innen teilgenommen haben und die Ziele der Stunde erreicht wurden. Denken Sie daran, Anpassungen der Stunde zu bedenken, bevor der Unterricht

erneut durchgeführt wird, denn das Ziel liegt darin, Ideen in Betracht zu ziehen, die bei der Verbesserung des Plans der Stunde hilfreich sein können.

Beispiel 1 (Österreich): Die Trio-Stunde war eine 90-minütige Sprachstunde, die aus drei Teilen bestand:

1. Einführung in neue Wörter/Buchstaben (Lehrperson stand im Vordergrund; es wurde aber versucht die Schüler*innen miteinzubeziehen und ein Gespräch mit der ganzen Klasse zu führen)
2. Stationenbetrieb zum neuen Stoff (Schüler*innen hatten freie Wahl, an welchen Stationen sie arbeiten wollten)
3. Zusammenfassung des neuen Stoffs (durch die Lehrperson wurden Eindrücke der Schüler*innen gesammelt)

Am Ende der ersten Stunde fand eine gemeinsame Besprechung der drei Lehrpersonen des Trios und der Kinder-Forscher*innen statt. Alle waren sich einig, dass der erste Teil zu lange gedauert hatte und die Kinder während der Erklärung der neuen Wörter unruhig wurden.

Im Fokusgruppen-Interview erklärte ein/e Kinder-Forscher*in:

“Ja, [dieser Teil] war zu lange.”

*“Manche Schüler*innen haben es [was zu tun war] schon wenig später verstanden”*

Während der Reflexion nach dem Unterricht kommentierte die Lehrperson, die die Stunde durchgeführt hatte:

“Ich habe es bemerkt, ich glaube, dass die Erklärung zu lange war, weil die Kinder schon sehr unruhig wurden. Bei den Kindern merkte ich, dass sie mir nicht mehr zugehört haben”.

Beispiel 2 (Dänemark): Die Lehrpersonen arbeiteten gemeinsam, um eine Unterrichtsstunde über verschiedene Verkehrsmittel zu erstellen. Die Kinder-Forscher*innen stellten fest, dass am wenigsten Schüler*innen, während sie am Arbeitsblatt zu zweit arbeiteten und sich über verschiedene

Verkehrsmittel austauschten, am Unterricht teilnehmen konnten. Dies veranlasste die Lehrpersonen, über Maßnahmen zur Lösung dieses Problems nachzudenken.

Beispiel 3 (Spanien): Die Kinder-Forscher*innen stellten fest, dass die Kinder, die hinten in der Klasse saßen, im Vergleich zu denen, die vorne saßen, nicht sehr aufmerksam waren. Auch dies veranlasste die Lehrpersonen ihren Ansatz zu überprüfen.

Beispiel 4 (Portugal): Die Kinder-Forscher*innen und Lehrpersonen, die den Unterricht beobachtet hatten, tauschten viele Aspekte aus, die sie im Beobachtungsraster notiert hatten, die die Schüler*innen daran gehindert hatten, teilzunehmen und zu lernen. Dies waren beispielsweise die Länge der Geschichte und die benötigte Zeit, die sie zum Lesen brauchten. Sie berichteten aber auch von Beiträgen der Schüler*innen:

- Wenn ein/e Schüler*in Zweifel an der Durchführung der Aufgabe hatte, fragte er/ sie zuerst bei seinen/ihrer Mitschüler*innen und erst danach bei der Lehrperson nach;
- Sie halfen sich gegenseitig bei der Erfüllung der Aufgaben wie beim Lesen, Ordnen oder beim Kleben der Streifen.

Beispiel 5 (England): Einer der Vorschläge in England lautete, dass die Kinder ihre/n Partner*in für die Arbeit selbst wählen sollten. Obwohl das der Vorschlag der Kinder war, wurde ihnen nach der Beobachtung der ersten Stunde klar, dass dies vielleicht doch nicht so einfach war:

*George: Ich habe gesehen, dass viele herumgeschaut haben, es hat länger gedauert eine/n Partner*in zu finden.*

L1: Ich sah einige, die etwas verloren aussahen und nicht wussten, mit wem sie zusammenarbeiten sollten. Sie blieben dann auf dem Teppich über. Was hätte in dieser Situation helfen können?

Teresa: Vielleicht einfach sich neben die Person zu setzen, mit der man eigentlich zusammen sein möchte?

*L1: Ich stimme dir voll zu, aber ich dachte eigentlich, dass die meisten sich ihre/n Partner*in schnell schnappen, losgehen und mit ihrer Arbeit weitermachen und alles gut wird. Dann war ich ein bisschen traurig, weil es ein paar Kinder gab, die einfach nur da standen und etwas einsam aussahen, und ich bin mir nicht sicher, ob das ihrem Lernen so geholfen hat. Können wir irgendetwas tun? Was denken Sie, Herr T.? Frau B?*

2.5 Verbesserung des Plans der Trio-Stunde, bevor sie vom nächsten Mitglied des Trios durchgeführt wird

Reflektieren Sie mit ihren Kolleg*innen und den Kinder-Forscher*innen die Rückmeldungen zur Unterrichtsstunde, um die gemeinsam geplante Trio-Stunde inklusiver zu gestalten.

Beispiel 1 (Österreich): Es kam zu vier Veränderungen von der ersten zur zweiten Durchführung der Trio-Stunde:

1. Kürzung der Erklärung der Lehrperson zu Beginn der Stunde (von 35 Minuten auf 15 Minuten).
2. Reduktion der Anzahl der erklärten Wörter.
3. Die Erklärung der Stationen dauerte 7 Minuten. Es zeigte sich eine positive Veränderung in den darauffolgenden zwei Stunden (Schüler*innen waren weniger unruhig).
4. Nachdem während der ersten Trio-Stunde beobachtet worden war, dass die Kinder zusammenarbeiteten und sich dies positiv auf die Mitarbeit auswirkte, wurde beschlossen diese Zusammenarbeit weiter zu stärken.

In der zweiten Trio-Stunde erklärte die Lehrperson ausdrücklich, dass die Schüler*innen gemeinsam arbeiten und sich gegenseitig helfen sollten. Die Kinder bildeten Paare oder Dreiergruppen und unterstützten sich gegenseitig. Es wurde außerdem mehr Zeit für die Erhebung ihrer Meinung bezüglich der Aktivitäten, die in der Stunde durchgeführt wurden, eingeplant.

Im letzten Teil der Trio-Stunde wurden die

Meinungen der Schüler*innen zu den Stationen in der Stunde erfragt ("Welche Stationen haben euch gefallen/nicht gefallen?" "Welche anderen Stationen wünscht ihr euch für das nächste Mal?"). Dies dauerte lediglich fünf Minuten und wurde dann in den Plan der nächsten Trio-Stunde aufgenommen.

Nach der zweiten Trio-Stunde wurden weitere Änderungen vorgenommen:

1. Es wurde eine zusätzliche Station hinzugefügt: Das Seilspringen, bei dem die Schüler*innen die Silben eines Wortes während des Seilspringens laut sagen mussten (jede Silbe war ein Sprung). Dies taten die Kinder für die neu erlernten Wörter der Stunde. Diese Station wurde aufgrund des Feedbacks der Schüler*innen entwickelt, da sich die Kinder mehr Stationen mit Bewegung gewünscht hatten.
2. Die Schüler*innen konnten frei wählen, wo sie sitzen. Die Lehrpersonen waren anfangs dieser Möglichkeit gegenüber skeptisch eingestellt und bezweifelten, ob das gut funktionieren würde. Die Schüler*innen sind mit dieser Freiheit aber sehr gut umgegangen und haben die Veränderungen sofort akzeptiert.

Beispiel 2 (England): In dieser Trio-Stunde ging es um Regenwälder und Abholzung. Die gemeinsame Planung der Lehrpersonen und Kinder-Forscher*innen führte zur Entscheidung ein Theaterstück aufzuführen. Dazu sollten die Schüler*innen Kostüme tragen, um die Szenen in Gruppen nachspielen zu können. Am Ende der ersten Trio-Stunde wurden folgende Änderungen vorgenommen:

1. Die Kinder arbeiteten in größeren Gruppen (fünf statt vier Kinder pro Gruppe, wie es in der ersten Runde war).
2. Der Zeitpunkt zu dem die Kinder die Kostüme entsprechend ihrer Rollen trugen wurde geändert. Die Kinder trugen die Kostüme in der ersten Runde bereits bevor sie das Stück übten. In der zweiten Trio-Stunde sollten sie die Kostüme erst danach tragen.
3. Alle Gruppen sollten ein Skript verfassen und üben, bevor sie vor der Klasse auftreten.

In der dritten Trio-Stunde wurde die Anzahl der Kinder pro Gruppe wieder auf vier reduziert, da einige Kinder sonst nicht aktiv am Schauspiel teilnahmen. Außerdem erhielten die Kinder ein Informationsskript zur Verfassung eines Drehbuchs. So wurden die Kinder durch die Lehrperson beim Verfassen des Drehbuchs unterstützt.

Beispiel 3 (Spanien): Die wichtigsten Änderungen, die von einer zur nächsten Trio-Stunde vorgenommen wurden, war:

- a) den Schüler*innen eine größere Rolle im Lehr- und Lernprozess zu geben, da diese als eine bedeutsame Ressource für die Entwicklung des Unterrichts gesehen werden;
- b) mehr Möglichkeiten der Präsentation von Information und der Bewertung des Lernens sowie interaktive Aktivitäten, die den Interessen der Schüler*innen entsprechen;

c) die Variation der Lernumgebungen unter Nutzung verschiedener Räumlichkeiten der Schule (wie Garten, Bibliothek, usw.), je nachdem woran gerade gearbeitet wird,

d) die heterogenen Gruppen von Schüler*innen variieren, je nachdem woran sie gerade arbeiten wollen.

Beispiel 4 (Dänemark): Es wurde beschlossen, mehr Zeit für körperliche Aktivitäten im Freien einzuplanen und dass die Entscheidung über die Zusammenarbeit mit anderen Partner*innen bei der Lehrperson liegen sollte.





Phase 3: Analysieren

Schritte

3.1 Diskussion über die Auswirkung der Trio-Stunde auf die Mitarbeit der Schüler*innen, nachdem die Trio-Stunde von allen beteiligten Lehrpersonen durchgeführt wurde

Hierbei sollte unbedingt ein Gespräch mit den Kinder-Forscher*innen stattfinden, um sicherzustellen, dass auch ihre Ideen berücksichtigt wurden. Es ist wichtig verschiedene Ansichten zu beachten, da dadurch neue Möglichkeiten, wie die Unterrichtsstunde noch inklusiver gestaltet werden kann, entstehen können.

Beispiel 1 (Spanien): In der spanischen Schule identifizierten die Kinder-Forscher*innen gemeinsam mit den Lehrpersonen die Veränderungen im Unterricht und diskutierten, wie diese Veränderungen mit den Vorschlägen der Schüler*innen zusammenhingen: aktive Unterrichtsmethoden, Gruppenarbeiten, die allen Schüler*innen die Mitarbeit am Unterricht ermöglichen sollten. Es zeigte sich außerdem, dass eine klare Struktur im Unterricht mit einem Beginn, einer gewissen Zeit für die Entwicklung von Aktivitäten und einem Ende mit Reflexion und Evaluation, die Kinder in ihrer Teilhabe unterstützte. Darüber hinaus war man der Meinung, dass die kollektive Reflexion am Ende jeder Unterrichtsstunde der nächsten Lehrperson half, Probleme wahrzunehmen, die im Rahmen der darauffolgenden Trio-Stunde berücksichtigt werden konnten: z.B. den Kindern für den Auftrag, den sie bearbeiten müssen, Unterlagen zur Verfügung zu stellen anstatt sie komplett frei in der Aufgabenlösung walten zu lassen, um dadurch die Teilnahme aller Schüler*innen zu gewährleisten.

Die Schüler*innen erklärten wie gerne sie Kinder-Forscher*innen waren, was sie gelernt hatten und dass es gut wäre, wenn alle Schüler*innen die Möglichkeit hätten, eine Tätigkeit wie die der Kinder-Forscher*innen

auszuüben. Eine Lehrperson bedankte sich bei den Kinder-Forscher*innen für die Möglichkeit über ihren Unterricht und darüber, wie sie ihn verbessern (wieder-)nachdenken zu können:

“Danke... für eure Anmerkungen; Sie helfen mir sehr, weil es die Meinungen der Kinder sind. Als Lehrperson nimmt man nur eine Sichtweise wahr... Eure Meinungen zu sammeln ist ebenso hilfreich oder sogar hilfreicher als die eines Erwachsenen zu sammeln... Jetzt verstehe ich wie wichtig es ist, euch als Lehrperson zuzuhören, sich zu verändern und an eurer Realität teilzuhaben...”

Beispiel 2 (England): Am Ende des Prozesses erwähnten die Lehrpersonen folgende Punkte, die ihrer Meinung nach den Kindern die Teilnahme am Unterricht ermöglichten: Wörter zu filzen, Fernsehen im Hintergrund, Obst auf den Tischen, eine Wüstenrennmaus in der Klasse und Spiele im Freien. Es war sehr beeindruckend, wie jene Kinder, die als “schwer erreichbar” gesehen worden waren (und als Kinder-Forscher*innen ausgewählt wurden), in diese Prozesse involviert waren, wie z.B.:

“Ich habe C. noch nie so viel schreiben gesehen. Wenn ich ihn normalerweise bitte zu schreiben, schreibt er vielleicht einen Satz mit ganz großen Buchstaben. Er kritzelt auch immer viel. Es ist wirklich erstaunlich, dass er so viel in dieser Stunde gemacht hat. Am Ende, als die Kinder noch Feedback geben konnten und wir Gruppen von zehn Personen hatten, schrieb er die ganze Zeit weiter, was für ihn wichtig war. Und am Ende sagte er zu mir, dass er auch seine Ideen dazugeschrieben hat, die für ihn sehr wichtig sind.”

Beispiel 3 (Dänemark): Während der zweiten und dritten Trio-Stunde einigten sich die Lehrpersonen darauf, sich im Unterricht auf jene Kinder, die als "schwer zu erreichen" gesehen wurden, zu konzentrieren. Somit legten die beiden beobachtenden Lehrpersonen ihren Beobachtungsschwerpunkt darauf, wie sich die verschiedenen Unterrichtsaktivitäten auf diese Kinder auswirkten. Nach der Reflexion mit den Lehrpersonen und Kinder-Forscher*innen nach dem Unterricht waren sie sich einig, dass es eine gute Stunde war. Diese Kinder hatten, wie alle anderen Kinder, an den Lernaktivitäten teilgenommen. Es schien so, als würden diese Kinder von mehr körperlicher Aktivität und von verschiedenen Arbeitspartner*innen im Unterricht profitieren. Zum Beispiel:

*Kinder-Forscherin: "Was ist mit dir? Du hast am Unterricht teilgenommen. Wie hast du die Arbeit mit einer/m neuen Partner*in und die Zeit im Freien gefunden? Hast du draußen Fußball gespielt?"*

Kind: "Ja."

Kinder-Forscherin: "Als du wieder zurück gekommen bist, hast du gewusst, was du tun sollst?"

*Kind: "Ja. Ich wollte eine Geschichte schreiben. Außerdem habe ich mehr gesagt als vorher. Ich habe gesagt, dass der/die Sportlehrer*in gut im Fußball spielen ist."*

Dieses Kind ist sehr ruhig und nicht sehr selbstbewusst. Er erwähnt, dass es für ihn vorteilhaft ist, wenn der Unterricht im Freien stattfindet und mit körperlichen Aktivitäten verbunden ist, da es ihn inspiriert, aktiver in der gemeinsamen Arbeit zu sein und sich mehr in Gruppenarbeiten einzubringen.

In der Reflexion der Lehrpersonen über die Zusammenarbeit mit den Kinder-Forscher*innen, wurde thematisiert, dass die Kinder, die die Lehrpersonen als "schwer erreichbar" eingeschätzt hatten, davon profitierten als Kinder-Forscher*innen Teil eines Teams zu sein. Sie entwickelten dadurch vor allem mehr Selbstvertrauen.

Beispiel 4 (Österreich): Die Lehrpersonen diskutierten, wie Aufgaben, die den Schüler*innen ermöglichten im Unterricht aktiv zu sein, ihre Teilnahme stärken können. Die Verwendung von visuellen Materialien wurde dabei als hilfreich gesehen, ebenso wie das sich Schüler*innen gegenseitig helfen können, wenn sie Fragen haben. Die Lehrpersonen erklärten auch, dass der Austausch zwischen den Lehrpersonen, aber auch zwischen Lehrpersonen und Kindern besonders wichtig ist:

L3: "Ja, es ist so, je vielfältiger der Unterricht ist, desto mehr Facetten der Unterricht hat, desto mehr Kinder werden angesprochen."

L1: "Auch die Meinung der Kinder miteinzubeziehen ermutigt die Kinder mitzumachen."

L2: "Ja, es ist mutig die Frage "Wie hat dir die Stunde gefallen?" zu stellen. Es ist leichter während der Stunde zu fragen: "Was haben wir heute gelernt?"

L1: "Oder, "Was hast du selbst heute gelernt?""

L2: "Es ist also wichtig, diese Fragen zu stellen, und auch, wie kann ich die Gelassenheit haben die Antworten zu akzeptieren, ohne eine Rechtfertigung oder Stress als Pädagogin zu bekommen. Das muss man lernen."

Beispiel 5 (Portugal): Als man bemerkte, dass die Schüler*innen bei Schwierigkeiten im Lernen ihre Klassenkolleg*innen um Hilfe baten und sich gegenseitig unterstützten, wurde dies für die nächsten Unterrichtsstunde eine bewusste Praxis. Wie einer der Lehrpersonen erzählte:

*Manchmal, wenn sie in der Gruppe arbeiten, erklären die Schüler*innen besser, als es die Lehrperson kann. Sie verwenden ihre eigene Sprache. Es ist mir passiert, dass ich Schwierigkeiten hatte, einer/m Schüler*in ein Thema zu erklären. Ich bat einen andere/n Schüler*in um Hilfe und ließ die beiden zusammenarbeiten. Sie hatten die Lösung gefunden. Das brachte mich dazu, mich zu fragen, welche Worte das Kind benutzte, die ich nicht benutzte.*

3.2 Schlussfolgerungen in Bezug auf das Gelernte zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts ziehen

Der Zweck dieser zusammenfassenden Diskussion ist es, die Ansichten aller drei Lehrpersonen des Trios ebenso wie die der Kinder-Forscher*innen zusammenzubringen und die Ergebnisse der Aktionsforschung zu benennen. Es sollte eine kurze Verschriftlichung der Schlussfolgerungen vorgenommen werden, die mit allen Schüler*innen der teilnehmenden Klassen geteilt werden soll.

Beispiel 1 (England): Die wichtigsten Ideen, die von den Lehrpersonen gemeinsam mit den Kinder-Forscher*innen entwickelt wurden, waren:

- Schüler*innen öfter die Möglichkeit zu geben, Unterrichtsaktivitäten zu wählen;
- Schüler*innen erlauben, ihre Partner*innen selbst auszuwählen; und
- Verwendung eines "kein Aufzeigen"-Ansatzes wo die Kinder ihre Hände nicht heben müssen, um die Frage der Lehrperson zu beantworten, sondern die Lehrperson wählt, wer die Frage beantwortet. Die Mitarbeit der Kinder wird somit gestärkt.

Beispiel 2 (Österreich): Die Hauptideen, um den Unterricht inklusiver zu gestalten, waren:

- Schüler*innen zu ermutigen in Paaren oder auf eine andere Weise zu kooperieren.
- Routinen im Unterricht zu bewahren. Die Mischung aus bekannten und unbekannten Aufgaben während des Unterrichts war sehr bedeutend.
- Zwischen Aufgaben wählen zu dürfen.

Beispiel 3 (Dänemark): Die Diskussionen bezogen sich vor allem auf die Kinder-Forscher*innen und die Auswirkungen, die der Prozess auf ihre Teilnahme hatte. Die Lehrpersonen achteten auf die Teilnahme jedes Kindes in den Lernaktivitäten. Eine/r der Kinder-Forscher*innen kommentierte seine/ihre Teilhabe an der Unterrichtsstunde folgendermaßen:

*Ja, ich versuchte eine Geschichte zu schreiben. Außerdem habe ich mehr gesprochen als je zuvor. Ich sagte, dass die/der Sportlehrer*in gut im Fußball spielen sei.*

Die Lehrpersonen fügten hinzu, dass dieses Kind sehr ruhig und wenig selbstbewusst ist, aber an dieser Stunde teilnehmen konnte. Dies veranlasste die Lehrpersonen zu erkennen, dass das Einbeziehen der Schüler*innen als Kinder-Forscher*innen es ihnen ermöglichte, sich mehr am Unterricht zu beteiligen.

Beispiel 4 (Spanien): Die folgenden Ideen konnten in Spanien ausgemacht werden, um den Unterricht inklusiver zu gestalten:

- Geben Sie öfters und auf unterschiedliche Weisen Erklärungen ab, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen sie verstehen. Verwenden Sie dabei unterschiedliche Ressourcen (Diagramme, visuelle Informationen, akustische Informationen). Es ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass manche Schüler*innen vieles bereits beim ersten Mal verstehen werden.
- Berücksichtigen Sie bei der Planung von Aktivitäten die Vielfalt der Schüler*innen in Ihrem Klassenzimmer. Entwerfen Sie Aktivitäten, die alle Kinder machen können, unter Berücksichtigung der verschiedenen Rhythmen, Interessen und Möglichkeiten der Teilnahme am Unterricht.
- Verwenden Sie Strategien, die das Verständnis und die Verinnerlichung des Gelernten erleichtern, wie z.B. die Verwendung von Diagrammen.
- Erlauben Sie den Schüler*innen zusammenzuarbeiten. Es ist wichtig, Strategien zu verwenden, bei denen sich die Schüler*innen gegenseitig helfen, z.B. bei der paarweisen Arbeit, wo beide Schüler*innen profitieren. Dies bedeutet aber, dass die Paare gut organisiert sein müssen, damit die Zusammensetzung heterogen ist.
- Es ist wichtig, den Kindern beizubringen in Gruppen und Paaren zu arbeiten, da sich dies sehr positiv auswirken kann. Stellen Sie jedoch sicher, dass jede/r versteht, was zu tun ist und dass jede/r seinen/ihren Beitrag leistet.

Überprüfung der Umsetzung: “Levels of Use”-Analyserahmen

Die Ebenen des Analyserahmens ermöglichen Lehrer*innen-Trios zu kontrollieren, inwieweit sie den Ansatz bereits implementiert haben. Auf diese Weise können Bereiche, die weitere Bearbeitung und mehr Aufmerksamkeit benötigen, identifiziert werden.

Das “Inclusive Inquiry” Modell erfordert eine Reihe von miteinander verbundenen Verfahren, die in der nachstehenden Indikatorenliste beschrieben werden. In der Diskussion sollte das Lehrer*innen-Trio gelegentlich die Implementation für jeden einzelnen Indikator anhand der folgenden Kriterien bewerten:

- A. wurde begonnen
- B. wurde teilweise umgesetzt
- C. wurde umgesetzt

Ziel ist es, in eine Situation zu kommen, in der das Modell vollkommen umgesetzt wurde.

Überprüfung der Schritte

Jedes Mitglied des Trios sollte eine Antwort (A, B oder C) für jeden Indikator wählen, die am besten zur Einschätzung der aktuellen Umsetzung des “Inclusive Inquiry” Modells passt. Die Antworten können mit den Kolleg*innen verglichen werden, um Bereiche zu finden, die gestärkt werden sollten.

Phase 1: Planen

Bewertung

1.1	Ein Lehrer*innen-Trio wurde gebildet, um die Aktionsforschung durchzuführen.	
1.2	Das Lehrer*innen-Trio einigte sich auf eine Trio-Stunde.	
1.3	Eine Gruppe von Kinder-Forscher*innen, die Informationen zur Planung der Trio-Stunde sammeln, wurde gewählt.	
1.4	Ein Plan einer Trio-Stunde, die möglichst alle Kinder in die Aktivitäten miteinbezieht, wurde entwickelt.	
1.5	Sowohl das Lehrer*innen-Trio als auch die Kinder-Forscher*innen waren an der Planung der Trio-Stunde beteiligt.	

Phase 2: Unterrichten

Bewertung

2.1	Jede Lehrperson führte die Trio-Stunde in der jeweiligen Klasse durch.	
2.2	In jeder Einheit wurde die Trio-Stunde durch die beiden Kolleg*innen des Lehrer*innen-Trios und die Kinder-Forscher*innen beobachtet.	
2.3	Es wurden die Meinungen aller Schüler*innen zur Unterrichtsstunde gesammelt.	
2.4	Nach jeder Trio-Stunde trafen sich Lehrpersonen und Kinder-Forscher*innen, um das Geschehene zu besprechen.	
2.5	Der Plan der Trio-Stunde wurde verbessert, bevor die Stunde vom nächsten Mitglied des Lehrer*innen-Trios durchgeführt wurde.	

Phase 3: Analysieren

Bewertung

3.1	Nachdem alle drei Trio-Stunden durchgeführt worden sind, diskutierten das Lehrer*innen-Trio und die Kinder-Forscher*innen über die Auswirkungen der Stunde auf die Teilhabe aller Kinder der jeweiligen Klasse.	
3.2	Das Lehrer*innen-Trio und die Kinder-Forscher*innen zogen Schlussfolgerungen über das Gelernte zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts.	

Der Beobachtungsraster

Wie werden die Schüler*innen ermutigt, am Unterricht teilzunehmen und zu lernen?

Welche Faktoren scheinen manche Schüler*innen während des Unterrichts an der Teilhabe und am Lernen zu hindern?

Wie tragen die Schüler*innen zur Teilhabe und zum Lernen anderer bei?





With the support of the
Erasmus+ programme
of the European Union

www.reachingthehardtoreach.eu

