

Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich

Zusammenfassender Bericht

2005

**Europäische Agentur
für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung**



Dieser Bericht wurde von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung erstellt und veröffentlicht.

Auszugsweiser Nachdruck mit Quellenhinweis ist zulässig.

Alle Originalberichte der an der Studie teilnehmenden Länder sowie die Literaturverzeichnisse und die Berichte über sämtliche Austauschbesuche stehen unter www.european-agency.org im Bereich *Inclusive Education and Classroom Practice* zur Verfügung.

Eine digitalisierte und bearbeitbare Fassung des Berichtes steht in 16 weiteren Sprachen unter www.european-agency.org zur Verfügung, um eine möglichst breite Informationsnutzung zu gewährleisten.

Dieser zusammenfassende Bericht wurde anhand von Beiträgen erstellt, die Expertinnen und Experten aus den Mitgliedsländern und die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Europäischen Agentur geliefert haben, die am Projekt *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich* teilgenommen haben. Ihre Adressdaten können Sie auf der Agentur-Website (www.european-agency.org) im Bereich *Inclusive Education and Classroom Practice* abrufen.

Herausgeber: Cor J.W. Meijer

ISBN: 87-91500-21-4

2005

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Dienststelle in Brüssel:
3, Avenue Palmerston
BE - 1000 Brüssel
Belgien
Tel.: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



INHALT

1	EINLEITUNG	7
2	RAHMEN, ZIELSETZUNGEN UND METHODIK.....	12
	Rahmen	12
	Zielsetzungen.....	13
	Methodik.....	13
3	EFFEKTIVE UNTERRICHTSPRAXIS.....	15
	(i) Kooperativer Unterricht	15
	(ii) Kooperatives Lernen	17
	(iii) Kooperative Problembewältigung	19
	(iv) Heterogene Gruppenbildung	20
	(v) Wirksamer Unterricht	22
	(vi) Stammklassen	23
	(vii) Alternative Lernstrategien	26
4	VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE INTEGRATION/INKLUSION.....	28
	Personelle Bedingungen	28
	Schulinterne Bedingungen	29
	Externe Bedingungen.....	31
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN	34
	LITERATUR	36



ZUSAMMENFASSUNG

Das Projekt **Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich** ist die Fortsetzung der Arbeit, die bereits für den Primarschulbereich durchgeführt wurde und verwendet denselben Rahmen, dieselben Zielsetzungen und dieselben Methoden. Durch eine Auswertung internationaler Literatur, Fallstudien in 14 europäischen Ländern, Expertenbesuche in fünf Ländern sowie vielfältige Diskussionen mit Fachleuten und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren der Europäischen Agentur konnten eine Reihe von Merkmalen ermittelt werden, die sich für den integrativen Unterricht in Sekundarschulen als günstig erweisen. Diese Merkmale können als mögliche Strategien zur Verbesserung der integrativen Beschulung an Sekundarschulen interpretiert werden.

Anhand der hier vorliegenden Ergebnisse lässt sich analog zur Studie über den Primarschulbereich auch für den Sekundarschulbereich sagen: **Was für Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hilfreich ist, kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute.**

***Fallstudie, Großbritannien:** Diese Schule wurde vor allem in den folgenden Bereichen als besonders erfolgreich eingestuft: hohes Niveau bei den GCSE-Prüfungen [landesweite staatliche Prüfungen, die im Alter von 16 Jahren abgelegt werden], guter Unterricht in allen Lehrplanfächern (...), gutes Angebot für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen oder erheblichen Lernschwierigkeiten (...). Die Schule bestätigt andere Hinweise, dass integrative bzw. inklusive Schulen ganz allgemein in verschiedenster Hinsicht effizient sind und den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden.*

Die vorliegende Studie beschränkte sich auf die ersten Jahre des Sekundarschulbereichs, d. h. auf die Altersgruppe der 11- bis 14-Jährigen.



Der Fokus der Untersuchung lag auf der konkreten **Unterrichtspraxis**: Welche gelingenden Faktoren sind entscheidend für effektiven integrativen/inklusive Unterricht im Sekundarschulbereich? Sieben wesentliche Faktoren können genannt werden:

Kooperativer Unterricht

Die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen und die Kooperation mit externen Fachleuten trägt zur gelingenden integrativen/inklusive Unterrichtspraxis bei.

Kooperatives Lernen

„Peer Tutoring“ (Lernbegleitung durch Mitschülerinnen und Mitschüler) ist in kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht eine sinnvolle Methode. Schülerinnen und Schüler, die einander helfen, besonders innerhalb einer flexiblen und gut durchdachten Schülergruppierung, profitieren vom gemeinsamen Lernen.

Kooperative Problembewältigung

Ein systematischer Ansatz für den Umgang mit unerwünschtem Verhalten ist ein effektives Instrument für Lehrkräfte, welche Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten integrieren. Häufige und intensive Störungen während des Unterrichts können damit positiv beeinflusst werden. Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Jugendlichen vereinbart werden, haben sich als effizient erwiesen.

Heterogene Gruppenbildung

Heterogene Gruppenbildung und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung sind notwendig und effizient, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden.

Wirksamer Unterricht

Alle Lernenden zeigen verbesserte Schulleistungen, wenn ihre Arbeit systematisch beobachtet, bewertet, geplant und evaluiert wird. Der Lehrplan kann



entsprechend den individuellen Bedürfnissen angepasst werden und mit Hilfe eines individuellen Förderplans adäquat umgesetzt werden. Es besteht eine Passung zwischen dem individuellen Förderplan und dem allgemeinen Curriculum.

Stammklassen

In einigen Schulen wurde die Unterrichtsorganisation radikal verändert: Der gesamte Unterricht findet in (zwei oder drei) eng beieinander liegenden Klassenräumen mit gemeinsamem Bereich statt. Ein kleines, überschaubares Team von Lehrkräften ist für alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges zuständig.

Alternative Lernmethoden

Um die Integration/Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen, wurden in den letzten Jahren verschiedene Programme entwickelt, die den Jugendlichen vermitteln, wie sie lernen und Probleme lösen können. Es trägt zum Erfolg der Integration im Sekundarschulbereich bei, wenn den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen wird.

1 EINLEITUNG

Integrativer/inklusive Unterricht an Schulen des Sekundarschulbereichs ist ein komplexes Thema. Verschiedene Berichte (siehe beispielsweise die Studien der Europäischen Agentur zur sonderpädagogischen Förderung in Europa, 1998 und 2003) legen die Vermutung nahe, dass eine integrative/inklusive Beschulung zwar im Primarschulbereich im Allgemeinen gut funktioniert, im Sekundarschulbereich aber größere Probleme auftreten. Als Gründe können angeführt werden: zunehmende Fächerspezialisierung, Komplexität der Zusammenarbeitsformen der Lehrkräfte, größere Kluft zwischen Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Gleichaltrigen mit zunehmendem Alter, verschiedene Schulzüge (oder leistungsdifferenzierte Klassen) und entsprechende Zuteilung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Leistungsgruppen.

Literaturstudie, Schweden: *Ältere Schülerinnen und Schüler haben in der Schule mit größeren Barrieren zu kämpfen als jüngere (...). Die Probleme haben weniger mit ihrer jeweiligen Diagnose zu tun als mit den schulischen Aktivitäten und der Unterrichtsorganisation.*

Literaturstudie, Schweiz: *Der Übergang von der meist integrativen Beschulung in der Primarschule zur traditionell getrennten Beschulung im Sekundarschulbereich kann als der entscheidende Selektionsmoment in der Bildungslaufbahn der Jugendlichen betrachtet werden. Der Übergang von der stärker integrierenden Beschulung innerhalb einer einzigen Klasse zur Aufteilung in Leistungsgruppen hinterlässt für den Rest der Schulzeit seine Spuren. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können zudem ihre „Altlasten“ aus der Zeit der Primarschule nicht einfach abgeben, sondern bringen sie mit in diese separate Form der Beschulung.*



Besondere Relevanz kommt im Sekundarschulbereich der heutigen Betonung der Bildungsergebnisse zu. Der starke Druck auf die Bildungssysteme, mehr Leistung zu produzieren, kann als ein Grund dafür gesehen werden, dass Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen und Sonderklassen verwiesen werden.

Literaturstudie, Spanien: *Die Tatsache, dass im Sekundarschulbereich der Fachunterricht mit akademisch ausgerichteten Lehrplänen für eine homogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern aufgebaut ist, macht es heutzutage schwierig, Lehrplananpassungen für ganz deutlich davon abweichende Schülerinnen und Schüler vorzunehmen.*

Natürlich überrascht es nicht, dass unsere Gesellschaften verlangen, mehr Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse der Bildungsinvestitionen zu richten. In der Konsequenz entsteht jedoch ein „Marktdenken“ im Bildungsbereich und die Eltern fangen an, sich wie „Kunden“ zu verhalten. Die Schulen werden für ihre Ergebnisse „rechenschaftspflichtig“ gemacht. Für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf birgt diese Entwicklung beträchtliche Gefahren: Der Wunsch, mehr akademische Leistung zu produzieren, und der Wunsch, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu integrieren, könnten sich gegenseitig ausschließen. Beispiele aus dieser Studie zeigen jedoch, dass das nicht unbedingt so sein muss:

Fallstudie, Großbritannien: *Der Schulleiter erläuterte, wie sich die Schule seit Beginn der Integration der ersten Kinder entwickelt hat – sowohl im Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs als auch im Bereich der Bildungsergebnisse insgesamt. Der Schule ist es gelungen, die Spannung zwischen diesen beiden Tendenzen erfolgreich zu bewältigen. Zehn Monate vor dem Expertenbesuch war die Schule vom „Office for Standards in Education“ inspiziert worden, welches das nationale Inspektionsprogramm für alle*

staatlichen Schulen in England durchführt. Der Bericht fiel äußerst positiv aus und die Schule wurde mit „gut“ bewertet. [Der Bericht des OFSTED stellte fest:] „Die Schule ist mit Recht stolz auf ihr inklusives und multikulturelles Ethos, in dessen Rahmen sie hohe Standards für ihre Schülerinnen und Schüler erreicht und ein Klima gegenseitiger Wertschätzung und Fürsorglichkeit pflegt. Die Beziehungen zwischen Schulleitung, Personal und Schülerinnen und Schülern sind sehr gut, die Schule wird mit Engagement und Integrität geleitet. Sie erreicht ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis.“

Frühere Studien der Europäischen Agentur deuteten darauf hin, dass Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich ein problematisches Gebiet ist. Als spezifische Problembereiche wurden die unzureichende Ausbildung der Studierenden und (im Vergleich zum Primarschulbereich) weniger positive Einstellungen der Lehrkräfte wahrgenommen. Letztere gelten im Allgemeinen als entscheidend für den Erfolg einer integrativen/inklusive Bildung. Die Einstellungen hängen in starkem Maße von den Erfahrungen der Lehrkräfte – speziell mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf –, ihrer Ausbildung, der verfügbaren Unterstützung und anderen Voraussetzungen, wie der Klassengröße und ihrer Arbeitsbelastung, ab.

Literaturstudie, Österreich: (...) *Es wurde ganz klar festgestellt, dass die positive Einstellung der Lehrkräfte und der Schulgemeinschaft zur Integration/Inklusion, unabhängig vom gewählten Modell, die Hauptantriebskraft für eine erfolgreiche Integration darstellt. Die innovative Schubkraft, die durch solche Schulen ausgelöst wird, kann sogar dazu beitragen, dass sich andere schwierige Rahmenbedingungen überwinden lassen (z. B. unzureichende Stundenzahl für Förderunterricht, schlecht ausgestattete Klassen, zu viele Lehrkräfte, die eine Klasse unterrichten, usw.).*



Im Sekundarschulbereich scheinen die Lehrkräfte weniger bereit zu sein, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihre Klassen zu integrieren. Der Umgang mit Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verlangt in der Tat Einsatz und Sensibilität für ihre Bedürfnisse.

Fallstudie, Niederlande: *(In Bezug auf einen 12-jährigen Jungen mit Asperger-Syndrom) Einmal stellte eine seiner Lehrkräfte fest, dass er nicht alle seine Hausaufgaben gemacht hatte. Als die Stützlehrerin ihn danach fragte, bekam sie heraus, dass er aufgrund des begrenzten Platzes in seinem Aufgabenheft nicht alle seine Hausaufgaben in einer Zeile aufschreiben konnte. Der Schüler wollte die anderen Zeilen nicht benutzen, weil er meinte, diese seien für die anderen Fächer reserviert. Im Unterricht hatte er ebenfalls nicht alle Fehler korrigiert, weil in seinem Heft nicht genug Platz war. Die Stützlehrerin schlug ihm vor, die Aufgaben auf der rechten Seite aufzuschreiben und auf der linken Seite Anmerkungen dazu mit Korrekturen anzubringen. Da diese Lösung in seinem Heft nicht zuviel Durcheinander bedeutete, war der Schüler einverstanden und das Problem war gelöst. Er war in dieser Hinsicht sehr unflexibel.*

Diese Studie beschäftigt sich mit diesen und anderen Punkten, die mit Integration bzw. Inklusion im Sekundarschulbereich zu tun haben. Leserinnen und Leser, die an den Dokumenten interessiert sind, die diesem zusammenfassenden Bericht zugrunde liegen, seien auf die Website der Agentur hingewiesen (www.european-agency.org).

Im Website-Link *'Inclusive Education and Classroom Practice'* stehen folgende Dokumente zur Verfügung:

1. Die internationale Literaturstudie zur Unterrichtspraxis: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools.*
2. Die Berichte über die Besuche der Expertinnen und Experten in fünf Ländern.



3. Die Fallstudien aus den 14 teilnehmenden Ländern.

Im selben Bereich der Website sind auch sämtliche Informationen aus dem Projekt zum Primarschulbereich zugänglich.

2 RAHMEN, ZIELSETZUNGEN UND METHODIK

Rahmen

Die Studie im Sekundarschulbereich wurde ähnlich konzipiert wie die Primarschulstudie. Bei beiden Studien ging es um wirksame Unterrichtspraxis in integrativen/inklusive Klassen. Es kann davon ausgegangen werden, dass integrativer Unterricht im Wesentlichen davon abhängt, wie die Lehrkräfte in ihren Klassen unterrichten. Natürlich besteht eine Abhängigkeit zwischen der Didaktik und Methodik der Lehrkräfte und ihrer Ausbildung, ihren Erfahrungen, Ansichten und Meinungen sowie der Situation auf der Ebene der Klasse, der Schule und von außerschulischen Faktoren (lokale und regionale Angebote, Politik, Finanzierung usw.).

***Literaturstudie, Spanien:** Es ist klar, dass die Lernprobleme der Jugendlichen nicht nur durch ihre eigenen Lernschwierigkeiten entstehen, sondern auch durch die Art und Weise, wie Schulen organisiert sind und wie die Lehrkräfte im Unterricht darauf reagieren.*

***Literaturstudie, Großbritannien:** Obwohl in den Fallstudien unterschiedliche Vorstellungen von Integration/Inklusion sowie Unterschiede in Bezug auf die erwarteten Ergebnisse und die dafür erforderlichen Prozesse zu erkennen waren, bestand ein Konsens darüber, dass integrative/inklusive Unterrichtspraxis eine Reform von Schule insgesamt erfordert: Lehrplanentwicklung auf der Grundlage von Inhalten und Didaktik anstelle eines Verständnisses von „heilendem Förderunterricht“.*

Die Herausforderungen sind im Sekundarschulbereich größer, da in vielen Ländern auf dieser Bildungsstufe vor allem Fachunterricht stattfindet und die Jugendlichen regelmäßig von einem Klassenzimmer zum anderen wechseln müssen.

***Literaturstudie, Österreich:** Externe Differenzierung erfordert eine organisatorische Trennung der Gesamtklasse, da die Kinder nicht in*

ihrer Kerngruppe bleiben, sondern in anderen Klassenzimmern zusammen mit anderen Kindern aus den Parallelklassen unterrichtet werden. In vielen Fällen hat sich das als schwerwiegender Nachteil für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erwiesen, da die soziale Kontinuität nicht gewahrt werden kann.

Die Art der in vielen Ländern üblichen Schulorganisation im Sekundarschulbereich bringt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einige große Herausforderungen mit sich. Daher ist die Ermittlung von Strategien, die die Schulen ergriffen haben, um dieses Problem zu bewältigen, von hoher Relevanz.

Zielsetzungen

Die explizite Zielsetzung dieser Studie bestand in der Analyse verschiedener wirksamer Ansätze integrativen/inklusive Unterrichts, um gelingende Faktoren für Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich herauszukristallisieren. Die Hauptfragen lauteten: *Wie kann man heterogenen Schülergruppen im Unterricht gerecht werden? Und: Welche Rahmenbedingungen sind für eine integrative Unterrichtsarbeit erforderlich?*

Im *Mittelpunkt* der Studie stand die Arbeit der Lehrkräfte. Die Art, wie Lehrkräfte lernen und ihre Unterrichtspraxis entwickeln, hängt jedoch stark von der Interaktion mit wichtigen Personen der unmittelbaren schulischen Umgebung zusammen: Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen und schulinterne oder außerschulische Fachkräfte. Allen Beteiligten an schulischer Integration/Inklusion möchte diese Studie konkretes Wissen über gelingende Strategien und Faktoren weitergeben.

Methodik

Die beschriebenen Zielsetzungen wurden mit unterschiedlichen Ansätzen verfolgt:

Verschiedene *Modelle und ihre Gelingensbedingungen* wurden auf der Grundlage von Literatur beschrieben. Methodik und Ergebnisse dieser *Literaturstudien* sind umfassend in der folgenden Veröffentlichung beschrieben: *Inclusive Education*



and *Effective Classroom Practice in Secondary Schools*. Sie wurde als herunterladbares e-Buch veröffentlicht (Middelfart, 2004: www.european-agency.org). Die Literaturanalyse zeigt auf, was integrativen Unterricht und integrative Arbeit ausmacht.

In *Fallstudien* der beteiligten Länder wurde der Frage nachgegangen, wie integrativer/inklusive Unterricht konkret umgesetzt wird und welche Rahmenbedingungen seine Wirksamkeit unterstützen. Untersucht wurden verschiedene Bereiche: Lehrpersonen (Kompetenzen, Fachwissen, Einstellungen und Motivation), Klasse, Schule und Kollegium, unterstützende Dienste, finanzielle und politische Aspekte usw.

In fünf Ländern (Luxemburg, Norwegen, Spanien, Schweden und England) wurden anschließend Expertenbesuche durchgeführt. Ausgewählte Praxisbeispiele wurden besucht, analysiert und ausgewertet, um wesentliche Merkmale innovativer Integration/Inklusion bestimmen zu können.

Im nächsten Kapitel wird ein Überblick über die wirksamen Faktoren integrativer/inklusive Unterrichtspraxis in Schulen der Sekundarstufe gegeben.

3 EFFEKTIVE UNTERRICHTSPRAXIS

Der Umgang mit heterogenen Schülergruppen stellt eine der größten Herausforderungen in europäischen Schulen und Klassenzimmern dar. *Integrativer/inklusive Unterricht* kann auf verschiedene Arten und Weisen und auf verschiedenen Ebenen organisiert werden.

Literaturstudie, Spanien: *Deshalb müssen die Schulen, wenn sie die heterogenen Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigen wollen, über Aspekte wie ihre Organisation und Leistung, die Kooperation unter den Lehrkräften, die Zusammenarbeit der gesamten Bildungsgemeinschaft, die Nutzung von Ressourcen und ihre Unterrichtspraxis nachdenken.*

Sieben Faktoren, die für integrativen/inklusive Unterricht effektiv zu sein scheinen, werden dargestellt. Es überrascht nicht, dass einige davon bereits in unserer Studie zum Primarschulbereich erwähnt wurden: *kooperativer Unterricht, kooperatives Lernen, kooperative Problembewältigung, heterogene Gruppierung und wirksamer Unterricht*. Zwei weitere Faktoren erweisen sich für den Sekundarschulbereich als besonders relevant: die Einführung von *Stammklassen* und *alternative Lernstrategien*.

In den folgenden Abschnitten werden diese sieben Faktoren definiert, ausführlich beschrieben und mit direkten Zitaten aus den Berichten über die Besuche der Expertinnen und Experten, den Fallstudien und den Literaturstudien illustriert.

(i) Kooperativer Unterricht

Die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen und die Kooperation mit externen Fachleuten trägt zur gelingenden integrativen/inklusive Unterrichtspraxis bei.



Lehrkräfte kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen, schulinternen und -externen Fachleuten, Klassenassistenzen etc., um einen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler gestalten zu können. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen das Klassenzimmer nicht verlassen, um gefördert zu werden. Dies schafft bei den Jugendlichen ein Zugehörigkeitsgefühl und stärkt ihr Selbstbewusstsein, was per se ein sehr wichtiger Faktor für erfolgreiches Lernen ist.

Die Lehrkräfte können voneinander lernen und einander kompetentes Feedback geben. Ihre Zusammenarbeit ist nicht nur effektiv für die kognitive und emotionale Entwicklung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern scheint auch den Bedürfnissen der Lehrkräfte zu entsprechen. Der Austausch von Unterrichtsmethoden und das gemeinsame Wissen verbinden und schützen vor Vereinsamung.

Fallstudie, Irland: Die Schule verfügt über ein School Support Team, das aus dem Schulleiter, dem stellvertretenden Schulleiter, den Beratungslehrern, dem Förderlehrer für Lernschwierigkeiten, den Lehrkräften für sonderpädagogische Aufgaben und dem Beauftragten für die Beziehungen zwischen Elternhaus/Schule/Gemeinschaft besteht. Dieses Team tritt jede Woche zusammen, um über die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten zu beraten und einen Plan aufzustellen, wie ihren Bedürfnisse entsprochen werden kann.

Fallstudie, Österreich: Teamarbeit erfordert mehr Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösungspotential, damit Aufgaben zugewiesen und alle Beteiligten konsultiert werden können. Dieser Teil der Arbeit ist besonders zeitaufwändig. Teamarbeit und Teamteaching sind jedoch äußerst faszinierende Aspekte in der Arbeit aller Beteiligten. Die Notwendigkeit, enger zusammenzuarbeiten als Lehrkräfte an normalen Sekundarschulen, war ein entscheidender Anreiz, diese Aufgabe zu übernehmen. Teamarbeit und der entsprechende

Erfahrungsaustausch werden als immense Bereicherung empfunden.

Expertenbesuch, Luxemburg: *Alle Lehrkräfte schreiben ihre Beobachtungen in ein Buch, das den anderen, die ebenfalls in dieser Klasse unterrichten, zugänglich ist. Es ist eine Art interner Kommunikation aller Lehrkräfte über die Verhaltens- und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen.*

(ii) Kooperatives Lernen

„Peer Tutoring“ (Lernbegleitung durch Mitschülerinnen und Mitschüler) ist in kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht eine sinnvolle Methode. Schülerinnen und Schüler, die einander helfen – besonders innerhalb einer flexiblen und gut durchdachten Schülergruppierung – profitieren vom gemeinsamen Lernen.

Lernbegleitung durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer Tutoring) oder kooperatives Lernen wirkt sich sowohl für den kognitiven als auch für den sozialen und emotionalen Bereich des Lernens und der Entwicklung der Lernenden positiv aus. Es gibt keine Anzeichen, dass die Begabteren unter dieser Situation leiden, weil sie neue Herausforderungen oder Lernmöglichkeiten verpassen würden.

Es gibt verschiedene Begriffe für Unterrichtstechniken, bei denen Schülerinnen und Schüler mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten: Peer Tutoring (Tutoring durch Klassenkameraden), kooperatives Lernen oder Peer Coaching (Coaching durch Klassenkameradinnen und -kameraden). In meist heterogenen Zweier- oder Dreiergruppen übernimmt jeweils eine/r die Rolle des Tutors oder des Coachs, der oder die andere steigt in die Rolle des Schülers oder der Schülerin (in Dreiergruppen: mit Beobachter oder Beobachterin). Alle diese Rollen können auch umgekehrt werden, auch die



leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler können die Rolle der Lernbegleitung übernehmen.

Dieser Ansatz wirkt sich auf das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler deutlich positiv aus und stimuliert gleichzeitig die soziale Interaktion unter den Klassenkameradinnen und -kameraden. Alle Jugendlichen profitieren vom kooperativen Lernen: Der „Lernbegleiter“ behält das Gelernte besser und länger, und auf die Bedürfnisse der „Schülerin“ wird durch den gleichaltrigen Begleiter und dessen ähnlichen Wissensstand besser eingegangen.

Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Techniken des kooperativen Lernens nicht nur zu positiven Ergebnissen führen, sondern auch relativ einfach umzusetzen sind.

Expertenbesuch, Schweden: *Wir konnten beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler über ihre Aufgaben nicht nur im Unterricht sondern auch während der Pausen diskutierten. Die Kooperation mit den Klassenkameradinnen und -kameraden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist für sie eine natürliche Situation, in der sie Empathie entwickeln und erfahren können. Die Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, zusammen zu sein und einander zuzuhören.*

Internationale Literaturstudie: *Zweimal pro Woche wurden 15 Minuten lange Peer-Tutoring-Sitzungen mit der gesamten Klasse abgehalten. Die Lehrkräfte bildeten heterogene Teams mit jeweils drei Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Leistungsniveaus. Während dieser Sitzungen spielte jeder in der Klasse einmal die Rolle des Tutors, des Betreuten und des Beobachters. Der Tutor suchte ein Problem oder eine Aufgabe aus, die vom Betreuten gelöst werden sollte, und der Beobachter sorgte für soziale Unterstützung. Die Lehrkraft entwickelte Unterstützungsverfahren.*

(iii) Kooperative Problembewältigung

Ein systematischer Ansatz für den Umgang mit unerwünschtem Verhalten ist ein effektives Instrument für Lehrkräfte, welche Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten integrieren. Häufige und intensive Störungen während des Unterrichts können damit positiv beeinflusst werden. Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Jugendlichen vereinbart werden, haben sich als effizient erwiesen.

Die Länderberichte und die internationale Literaturstudie haben ergeben, dass durch Techniken der kooperativen Problembewältigung Umfang und Intensität unerwünschten Verhaltens im Unterricht abnehmen.

Effiziente Klassenregeln müssen mit der ganzen Klasse zusammen ausgehandelt werden. Die Regeln müssen im Klassenzimmer deutlich sichtbar aufgehängt werden. In einigen Fallstudien wurden solche Regeln in einen Vertrag aufgenommen, den die Schülerinnen und Schüler unterschrieben. Die Klassenregeln und entsprechende positive und negative Anreize sollen auch den Eltern mitgeteilt werden. Die Fallstudien deuten darauf hin, dass Klassenregeln am besten zu Beginn des Schuljahres in einer eigens dafür bestimmten Stunde vereinbart werden sollten.

Expertenbesuch, Luxemburg: *Entwicklung eines Klassen-Vertrags: Die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte vereinbaren 10 Regeln, die sie gemeinsam ausgehandelt haben. Das bedeutet, dass alle diese Regeln einhalten und ihr Verhalten nach ihnen ausrichten sollten. Ziel dieses Vorgehens war die kooperative Problembewältigung.*

Expertenbesuch, Großbritannien: *Alle sollten die gleichen Chancen haben – das wurde über die Wände des Klassenzimmers kommuniziert. Ein*

gemeinsamer Verhaltenskodex wurde vereinbart. Es wurden Klassenstunden angesetzt, um die Einhaltung dieser Regeln zu verbessern. Schulversammlungen wurden als Plattform genutzt, um den Schülerinnen und Schülern zu ihrem Verhalten Feedback zu geben. Die Klassen- und Schulregeln wurden mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt. Auch die Eltern wurden einbezogen, um die Einhaltung des Schulkodexes durch ihr Kind zu fördern. Sie mussten als Zeichen für ihr diesbezügliches Engagement eine Vereinbarung unterschreiben. Diese Verträge mit den Eltern und den Jugendlichen wurden jedes Schuljahr erneuert.

Fallstudie, Deutschland: *Am Ende der Woche finden so genannte „Freitagskreise“ oder Klassenratssitzungen statt. Hier werden die Ereignisse der Woche reflektiert, Probleme diskutiert und gemeinsam Lösungen entwickelt. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler können Kritik äußern, aber auch erfreuliche Ereignisse und Erfolgserlebnisse zur Sprache bringen.*

(iv) Heterogene Gruppenbildung

Heterogene Gruppenbildung und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung sind notwendig und effizient, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden.

Heterogene Lerngruppen und ein differenzierterer pädagogischer Ansatz sind im Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in der Klasse notwendig und wirkungsvoll. Differenzierender Unterricht im Sekundarschulbereich bezieht die Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf



gleichberechtigt ins Unterrichtsgeschehen ein. Die Vorteile dieses Ansatzes auf kognitiver und insbesondere emotionaler und sozialer Ebene sind offensichtlich: Er hilft, die wachsende Kluft zwischen Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Gleichaltrigen zu überwinden und fördert eine gegenseitige positive Einstellung.

Dieses Ergebnis ist angesichts des von den verschiedenen Ländern geäußerten Bedarfs im Bereich des Umgangs mit Heterogenität in der Klasse von großer Bedeutung.

Expertenbesuch, Norwegen: *Die Schülerinnen und Schüler werden nach verschiedenen Kriterien in Gruppen eingeteilt, die sich alle auf das Unterrichtsgeschehen oder die Ziele der Schule beziehen. Zunächst werden alle Schülerinnen und Schüler nach ihrem Alter in Jahrgangsgruppen eingeteilt. Jede Jahrgangsgruppe wird dann in zwei Klassen unterteilt, die jedoch sehr häufig zusammenarbeiten. Im Unterricht werden Lerngruppen unterschiedlicher Größe gebildet – das geht von Partnerarbeit bis zur Arbeit im vollständigen Klassenverband.*

Fallstudie, Österreich: *Ein Drittel der Unterrichtszeit arbeiten die Schülerinnen und Schüler anhand individueller Wochenpläne. Fächer wie Biologie oder Geografie werden vorwiegend in Form von – oft fächerübergreifender – Projektarbeit unterrichtet. Partner- und Gruppenarbeit bestimmen den täglichen Unterrichtsablauf. In Deutsch, Mathematik und Englisch werden die Schülerinnen und Schüler nicht wie sonst üblich in drei Leistungsstufen (in unterschiedlichen Räumen) aufgeteilt. Die meiste Zeit arbeiten sie in einer gemeinsamen Klasse an ein und demselben Thema, das je nach den individuellen Fähigkeiten bearbeitet wird.*

(v) Wirksamer Unterricht

Alle Lernenden zeigen verbesserte Schulleistungen, wenn ihre Arbeit systematisch beobachtet, bewertet, geplant und evaluiert wird. Der Lehrplan kann entsprechend den individuellen Bedürfnissen angepasst werden und mit Hilfe eines individuellen Förderplans adäquat umgesetzt werden. Es besteht eine Passung zwischen dem individuellen Förderplan und dem allgemeinen Curriculum.

Die Entwicklung individueller Förderpläne ist im Rahmen eines differenzierenden Unterrichts selbstverständlich. Sie müssen jedoch verbindliche Bezüge zum Rahmenlehrplan aufweisen. Aus den Fallstudien geht hervor, dass für einen effektiven und „guten“ Unterricht folgende Merkmale wichtig sind: Steuerung, Bewertung und Evaluierung des Lernprozesses und hohe Erwartungen an die Leistung. Davon profitieren alle Schülerinnen und Schüler, besonders aber diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Fallstudie, Spanien: *Wir legen den Regelschullehrplan zugrunde, an dem wir dann erhebliche Änderungen vornehmen, lassen die Schülerinnen und Schüler aber so viel wie möglich an den allgemeinen Lernerfahrungen teilnehmen, damit sie sich in der Schule integriert fühlen. Es ist entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler voll und ganz in die reguläre Gruppe integriert sind. Um ihre Integration zu gewährleisten, muss ihre Beteiligung an den laufenden Gruppenaktivitäten gefördert werden, und sie müssen in mindestens drei grundlegenden Lehrplanfächern, den Tutorienstunden und den Wahlfächern gemeinsam mit den anderen Kindern in ihrer Klasse unterrichtet werden.*

Fallstudie, Island: *Auch wenn die Schülerin den größten Teil der Unterrichtszeit in die Klasse*

integriert verbringt, erfolgen Unterricht und Lernen größtenteils auf individueller Basis. Die Schülerin arbeitet während des Unterrichts in Fremdsprachen, Kunst, Isländisch, und Mathematik zumeist an eigenen Aufgaben oder Projekten. Die Aufgaben und Inhalte sind im mathematischen und sprachlichen Bereich differenziert. Ihr Unterrichtsmaterial ist ihren Bedürfnissen angepasst.

(vi) Stammklassen

In einigen Schulen wurde die Unterrichtsorganisation radikal verändert: Der gesamte Unterricht findet in (zwei oder drei) eng beieinander liegenden Klassenräumen mit gemeinsamem Bereich statt. Ein kleines, überschaubares Team von Lehrkräften ist für alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges zuständig.

Die zunehmende Fächerspezialisierung und die Unterrichtsorganisation an Sekundarschulen bringen gravierende Probleme für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit sich: konstanter Wechsel von Klassenräumen, Lerngruppen, Bezugspersonen etc. Die Fallstudien zeigen, dass es hier sinnvollere Ansätze gibt. Ein Modell ist das System der „Stammklassen“: Die Schülerinnen und Schüler bleiben in ihrem eigenen Klassenbereich, der aus wenigen Räumen besteht. Eine kleine Gruppe von Lehrkräften deckt gemeinsam fast alle Fächer ab. Gerade bei Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf kommt dies dem Bedürfnis nach „Zugehörigkeit“ entgegen. Stammklassen schaffen ein stabiles und kontinuierliches Umfeld und bieten Bildung ohne Differenzierung in verschiedene Leistungsgruppen. Das Modell fördert die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und bietet ihnen informelle Möglichkeiten, ihre Kompetenzen auszubauen.

Fallstudie, Schweden: Die Schule hat etwa 55 Lehrkräfte. Diese bilden fünf Teams mit je 10-12

Lehrkräften, zuständig für je 4-5 Klassen. Jedes dieser Teams verwaltet die verfügbaren Finanzmittel selbst und hat seine eigene „Bildungsplattform“, d.h. einen konkreten Plan zur Umsetzung der Vision der Schule. Das bedeutet, dass die Arbeitsweisen, Zeitplanung (...) und innerbetriebliche Weiterbildung für Lehrkräfte in den fünf Teams und verschiedenen Schülergruppen unterschiedlich gehandhabt werden können. Die Schülerinnen und Schüler sind in altersgemischte Gruppen eingeteilt, in denen zwei Lehrkräfte einen Großteil der theoretischen Fächer unterrichten. Obwohl es sich um Fachlehrkräfte für ein oder zwei Fächer handelt, unterrichten sie in diesem Modell auch andere Fächer. Das Motiv für die Verringerung der Zahl der Lehrkräfte in einer Klasse war nach den Worten des Schulleiters der Wunsch, „eine gespannte Atmosphäre und Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften abzubauen. Wir dachten, es müsste doch andere Möglichkeiten geben, so zu arbeiten, dass sich die Jugendlichen sicher fühlen. Wir dachten, man könnte ein sichereres Umfeld schaffen, wenn die Klasse so oft wie möglich mit ein und derselben Lehrkraft zu tun hätte.“ Das bedeutet, dass einige Lehrkräfte an dieser Schule Fächer unterrichten, in denen sie keinen Studienabschluss besitzen. Nach Auffassung des Schulleiters funktioniert dies aber: „Erstens weil die Lehrkräfte sich für das jeweilige andere Fach interessieren. Zweitens weil sie in dem betreffenden Fach Unterstützung von einem Fachmentor erhalten“.

Expertenbesuch, Norwegen: Die Schule legt großen Wert darauf, dass jede Klassenstufe eine physische, soziale und akademische Einheit bildet und alle Schülerinnen und Schüler eine enge Verbindung zu ihrer Klasse haben. Das Team jeder Klassenstufe besteht aus zwei oder drei Klassenlehrerinnen und -lehrern, einer sonderpädagogischen Fachkraft, Förder- oder



Fachlehrkraft und einer sozialpädagogischen Fach- und/oder Assistenzkraft. Das Team hat ein gemeinsames Büro, kennt alle Kinder und ist gemeinsam für die Klassenstufe verantwortlich. Die Mitglieder jedes Teams unterstützen einander, planen ihre Arbeit gemeinsam und arbeiten mit den Eltern zusammen.

Fallstudie, Luxemburg: *Die Klasse soll nach Möglichkeit drei Jahre lang zusammen bleiben. Pro Klasse gibt es eine begrenzte Zahl von Lehrkräften, von denen jede mehrere Fächer übernehmen kann. Die Zahl der Lehrkräfte wird auf ein Minimum reduziert, um für eine gute Atmosphäre zu sorgen. Ein und dasselbe Lehrkräfteteam erteilt in diesen drei Jahren den Unterricht, um die Gruppe zu stärken und eine bessere Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften zu schaffen. Ein individuell gestaltetes Klassenzimmer vermittelt den Kindern ein Gefühl von Sicherheit.*

Expertenbesuch, Schweden: *An der Schule wird ein Zwei-Lehrkräfte-Modell verwendet – in jeder Klasse gibt es ein Team von zwei Lehrkräften, die zumeist gemeinsam unterrichten. Sie unterrichten fast alle Fächer, auch wenn sie nicht für alle qualifiziert sind. Neben ihren gemeinsamen Unterrichtsaufgaben beobachten sie die Kinder, beurteilen sie bei Bedarf und schlagen besondere Fördermaßnahmen vor. Die Lehrkräfte haben dadurch bei der Planung von Abläufen und Aktivitäten immer einen Partner bzw. eine Partnerin, erhalten Rückmeldung und haben kompetente Unterstützung bei der Beobachtung, Evaluierung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler.*

Literaturstudie, Österreich: *Wesentliche Faktoren für eine erfolgreiche Kooperation sind kleine und übersichtliche Teams, auch wenn einige Fächer von Lehrkräften unterrichtet werden, die dafür keine formelle Qualifikation besitzen, und die Bereitschaft*

und Fähigkeit der beteiligten Lehrkräfte zur Zusammenarbeit.

Literaturstudie, Norwegen: Ein Schlüsselement ist auch, dass alle Schülerinnen und Schüler gute Beziehungen und ein Gefühl der Zugehörigkeit erleben; gleiches gilt für die Einbeziehung und Einflussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und für die gemeinsame Arbeit, um die Entwicklung einer guten Unterrichtspraxis zu fördern.

(vii) Alternative Lernstrategien

Um die Integration/Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen, wurden in den letzten Jahren verschiedene Programme entwickelt, die den Jugendlichen vermitteln, wie sie lernen und Probleme lösen können. Es trägt zum Erfolg der Integration im Sekundarschulbereich bei, wenn den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen wird.

In Programmen zur Förderung von Lernstrategien werden den Schülerinnen und Schülern nicht nur bestimmte Strategien vermittelt, sondern sie lernen auch, die richtige Lernstrategie zum richtigen Zeitpunkt anzuwenden. Es scheint für die schulische Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich Erfolg versprechend, den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen.

Expertenbesuch, Schweden: Die Schülerinnen und Schüler managen ihren eigenen Lernprozess. Sie planen ihre Arbeitszeit, wählen Ziele und Niveaus sowie Wege zur Erreichung von Zielen (...). Ein weiteres Beispiel für den Aufbau von Eigenverantwortung ist der Stundenplan. Der Unterrichtsbeginn am Morgen ist nicht genau festgelegt, doch es gibt eine halbstündige Pause,

und die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl, nach dem Unterricht länger zu bleiben, wenn sie morgens später gekommen sind.

Fallstudie, Island: *Die Schule legt großen Wert auf eine Verbesserung des Lernumfelds und den Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden. Es ist sehr wichtig, dass der Lehrkörper ein positives Verhältnis zu der Schülerschaft hat und dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernverhalten verantwortlich und selbständig sind.*

Fallstudie, Schweden: *Für alle Schülerinnen und Schüler war es ein Problem, Fragen zu stellen und um Unterstützung zu bitten. Das hatten sie in ihrer bisherigen Schule nicht gelernt. In diesem Modell, in dem die Verantwortung für das Lernen eher bei den einzelnen Lernenden liegt, ist das Fragen von großer Bedeutung. Wie eine Lehrkraft berichtet, haben die Schülerinnen und Schüler jedoch „angefangen, zu begreifen, dass sie hier sind, um zu lernen, und die Lehrkräfte dazu da sind, ihnen zu erklären, was sie nicht verstehen und dass sie deshalb um Hilfe bitten müssen.“*

Die hier beschriebenen effektiven Faktoren integrativer/inklusiver Unterrichtspraxis in Sekundarschulen tragen dazu bei, eine integrative bzw. inklusive Bildung zu verwirklichen: Eine Bildung, in deren Mittelpunkt ein Lehrplan für alle steht.

Im nächsten Abschnitt werden die Rahmenbedingungen zur Umsetzung beschrieben.

4 VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE INTEGRATION/INKLUSION

Für eine gelingende integrative/inklusive Bildung müssen viele Voraussetzungen erfüllt sein. Ausgewählte Beispiele aus den Analysen der Literatur- und Fallstudien, den Expertenbesuchen und verschiedenen Diskussionen unter Fachleuten veranschaulichen im folgenden Kapitel einige personelle, schulinterne und externe Bedingungen.

Personelle Bedingungen

Entwicklung positiver Einstellungen bei den Lehrkräften:

***Literaturstudie, Spanien:** (...) anscheinend lernen manche Lehrkräfte zu leicht, unsere Schülerinnen und Schüler „auszusondern“, „solche“ Kinder als Fall für die Förderlehrkraft anzusehen (...). Sie sind die „Sonderfälle“ (...), um die sich andere „Spezialisten“ kümmern sollen.*

Entwicklung eines „Zugehörigkeitsgefühls“:

***Expertenbesuch, Luxemburg:** Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden als Menschen mit einer besonderen, einzigartigen Geschichte und Identität betrachtet. Die Lehrkräfte versuchten zu erreichen, dass sich die Kinder in der Schule auch als Mitglieder einer Familie und einer sozialen Gemeinschaft fühlten und dadurch ein besseres Selbstwertgefühl entwickelten. Es wurde kontinuierlich daran gearbeitet, das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler durch positive Interaktionen aufzubauen.*

***Literaturstudie, Schweiz:** Innerhalb der Klasse wird das „Wir-Gefühl“ betont, was zur sozialen Integration aller Kinder beiträgt. Außerdem muss es genügend Situationen geben, in denen die Schülerinnen und Schüler wirklich gemeinsam arbeiten, Erfahrungen sammeln und lernen können – zu viel Trennung macht einen Gemeinschaftsgeist unmöglich.*

Einführung angemessener pädagogischer Kompetenzen und Zeit zur Reflexion:

Fallstudie, Norwegen: *Wenn wir die akademischen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und zur Grundlage unserer Arbeit machen, müssen wir gleichzeitig auch den Lehrkräften die Möglichkeit geben, ihre eigenen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Deshalb bieten wir ihnen Kurse zur (...) Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten an. Daneben planen wir einen Kurs über Verhaltensprobleme – damit sie wissen, wie sie gegebenenfalls damit umgehen sollen. Es ist uns auch wichtig, dafür zu sorgen, dass die Lehrkräfte genug Zeit zur Reflexion und zum Gespräch über gemeinsame Probleme und Erfahrungen haben.*

Literaturstudie, Frankreich: *Ausbildung und Information sind die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche integrative Beschulung. In allen Versuchsberichten werden Schulungen und der Austausch zwischen Lehrkräften, pädagogischen und therapeutischen Teams und Eltern und Kindern im Vorfeld der Integrationsvorhaben und im laufenden Integrationsprozess beschrieben (...). Kenntnisse über die Schwierigkeiten der Integration, die speziellen Merkmale der jeweiligen Behinderung, ihre Auswirkungen auf das Lernen – all dies sind Informationen, die vorab unbedingt notwendig sind. Es müssen die üblichen Vorbehalte überwunden werden, wenn ein Team ein oder mehrere Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen soll. Ein dynamischer Prozess kommt so in Gang und persönliches Engagement wird gefördert.*

Schulinterne Bedingungen

Die Schule als Einheit:

Fallstudie, Großbritannien: *Während es im*



Primarschulbereich aufgrund der Organisation der meisten Schulen für eine einzelne Lehrkraft möglich ist, ein integratives Umfeld zu schaffen, (...) ist dies in den Schulen des Sekundarschulbereichs nicht möglich, weil dort Fachunterricht unvermeidlich ist und die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Räumen von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden. Die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler können nicht erfüllt werden, wenn nicht alle Lehrkräfte effektiv auf diese Bedürfnisse eingehen.

Literaturstudie, Spanien: *Je stärker das Gefühl kollektiver Verantwortung in der Sekundarschule, desto besser wird pädagogisch auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf reagiert. Die kollektive Sensibilisierung für ihre Schwierigkeiten ist wirksamer als die persönliche Bereitschaft vieler sich bemügender Lernkräfte, angemessen darauf einzugehen.*

Flexible Unterstützungsstruktur:

Literaturstudie, Schweiz: *Die Unterrichtsform des Teamteaching durch Regel- und Sonderschullehrkräfte bietet viele Vorteile. Die Schülerinnen und Schüler bleiben in ihrem Klassenzimmer und müssen es nicht für sonderpädagogische Maßnahmen verlassen. Auch die anderen Kinder können von der Förderlehrkraft profitieren und sie kennen lernen. Beide Lehrkräfte können fachlich voneinander profitieren, sich in schwierigen Situationen gegenseitig unterstützen und persönlich Gewinn daraus ziehen.*

Fallstudie, Griechenland: *Die Zusammenarbeit zwischen Förderlehrkraft und Klassenlehrer verbesserte sich nach und nach. Die Dynamik der Klasse hatte sich hinreichend verändert und die Klasse hatte positiv reagiert. Der Klassenlehrer war nicht allein und der Gedankenaustausch und die*

Reflexion über die verwendeten Methoden helfen dabei, vorhandene Strategien in Bezug auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und neue zu entwickeln.

Förderung von Führungsqualitäten innerhalb der Schule:

Expertenbesuch, Großbritannien: *Der Schulleiter ist eine sehr professionelle, kompetente und visionäre Führungskraft. Er trägt zu einem guten Schulethos bei. Er ist schon lange im Amt und kennt deshalb die Schule sehr gut. Er hat an dieser Schule auch schon als normaler Klassenlehrer unterrichtet und kann sich deshalb in die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und das Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler gut einfühlen.*

Fallstudie, Portugal: *Die Schulleitung hat eine ausgeprägte Führungsrolle bzw. Autorität, die von allen wahrgenommen wird. Alle internen Regelungen für die Entwicklung der Arbeit der Schule werden von der Lehrerkonferenz festgelegt und gehören zu der internen Geschäftsordnung der Schule, die konsequent angewendet wird.*

Externe Bedingungen

Klare nationale politische Strategie:

Fallstudie, Island: *Der Reykjavik Education Service (RES) hat neue politische Leitlinien für die sonderpädagogische Förderung festgelegt. Grundlage sind die Theorie und Praxis einer inklusiven Beschulung, bei der jede Schule Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Behinderungen bietet. Um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen zu gerecht zu werden, empfiehlt der RES den Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden, kooperativen Unterrichts und Binnendifferenzierung für alle Schülerinnen und Schüler sowie Aufgaben und Projekte mit unterschiedlichen Niveaustufen und die*



Erstellung individueller Lehrpläne für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Fallstudie, Irland: *Mehrere irische Regierungen in Folge haben einen „ganzheitlichen“ Ansatz für die weiterführende Bildung nach dem Primarschulbereich entwickelt, der im Gegensatz zu dem in anderen europäischen Ländern bevorzugten „dualen“ Ansatz steht. Diese Politik fördert die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in Schulen des Sekundarschulbereichs und setzt sich für die Vermittlung eines breit gefassten Curriculums ein, das entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der jeweiligen Schülergruppe flexibel eingesetzt werden kann.*

Flexible Finanzierungsregelungen, die Integration/Inklusion fördern:

Expertenbesuch, Großbritannien: *Die Schule nimmt ihr Recht wahr, über die Verteilung der verfügbaren Finanzmittel zu entscheiden. Die Mittel werden in erster Linie für den unmittelbaren Bedarf eingesetzt. So hat z. B. die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte Vorrang vor der Instandhaltung von Gebäuden, Reparaturen und der Verbesserung der Zugänglichkeit.*

Entwicklung einer visionären Führung auf kommunaler Ebene:

Expertenbesuch, Norwegen: *Folgende Vorbedingungen wirken sich positiv auf die Praxis an der Schule aus: die visionäre Führung auf Schul- und Kommunalebene und eine gemeinsame Vision und Vorgehensweise in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ebenso wichtig ist die Unterstützung von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf nationaler und lokaler Ebene.*



Fallstudie, Dänemark: Die Gemeinde hat ein Programm für die Integration/Inklusion, die Entwicklung und das Wohlergehen von Kindern verabschiedet. Hauptziel ist es, möglichst viele Kinder und Jugendliche in normalen Kindertagesstätten und Regelschulen zu behalten und den notwendigen Rahmen für ihre Entwicklung und ihr Wohlergehen zu schaffen.

Regionale Koordination:

Fallstudie, Portugal: Die sonderpädagogischen Förderdienste bestehen aus spezialisierten Förderlehrkräften, den psychologischen Beratungsdiensten und sozialpädagogischen Förderdiensten. Alle Fachkräfte arbeiten gut zusammen (z. B. bei der Vorbereitung des Übergangs von Kindern vom Primar- in den Sekundarschulbereich, der Beschreibung und Diskussion von Fällen, der Ausarbeitung und Evaluierung individueller Förderpläne).

Fallstudie, Irland: Es ist vorgesehen, dass der psycho-pädagogische Dienst „National Educational Psychological Service“ (NEPS) eine maßgebliche Rolle bei der Entwicklung eines umfassenden Systems zur Diagnose und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen spielen wird. Ein wichtiges Arbeitsprinzip des NEPS sind enge Kontakte zu psychologischen und anderen Diensten der regionalen Gesundheitsbehörden.

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Durch eine internationale Literaturstudie, Fallstudien in 14 europäischen Ländern, Besuche von Expertinnen und Experten in fünf Ländern sowie verschiedene Diskussionen mit Fachleuten und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren der Europäischen Agentur wurde das Thema der integrativen Schulbildung im Sekundarschulbereich eingehend untersucht.

Die Studie zeigt, dass viele Ansätze, die im Primarschulbereich effektiv erschienen, auch in Schulen des Sekundarschulbereichs zu einer wirksamen Integration/Inklusion beitragen: kooperativer Unterricht, kooperatives Lernen, kooperative Problembewältigung, heterogene Gruppierungen und wirksamer Unterricht. Im Sekundarschulbereich tragen außerdem die Einführung von „Stammklassen“ und eine Umstrukturierung des Lernprozesses zum Gelingen integrativer/inklusive Schulung bei.

Insbesondere das System der „Stammklassen“, die zwei oder drei Klassenräume umfassen, in denen eine (kleine) Gruppe von Lehrkräften alle Fächer in einer stabilen Umgebung unterrichtet, scheint wichtig und wirksam zu sein.

Die Studie zeigt auch, dass Integration/Inklusion in Schulen des Sekundarschulbereichs eine Realität ist: Viele Länder haben Berichte vorgelegt, die deutlich machen, wie Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und anderen besonderen Bedürfnissen von integrativen/inklusive Konzepten in Regelschulen des Sekundarschulbereichs profitieren können.

Fallstudie, Deutschland: *Durch den leidenschaftlichen Einsatz und den starken Willen der Eltern wurde eine integrative Beschulung für N. erreicht. Wäre sie auf der Schule für geistig Behinderte geblieben, wäre sie für ein Mädchen mit ihren Fähigkeiten nicht ausreichend gefordert worden, was Folgen für ihre kognitive Entwicklung gehabt hätte.*

Literaturstudie, Spanien: In anderen Erfahrungsberichten wird darauf hingewiesen, dass eine Integration/Inklusion in Regelklassen mit einer bedarfsgerechten Unterstützung im Gruppenkontext einen positiven Einfluss auf den Lernprozess, das Selbstwertgefühl und das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat und gleichzeitig ihre Beziehungen zu Freundinnen und Freunden verbessert.

Viele der in den Fallstudien und Berichten beschriebenen Schulen haben einen jahrelangen Veränderungsprozess durchlaufen: Integration und Inklusion sind ohne Schulentwicklungsprozesse nicht denkbar!

Fallstudie, Großbritannien: Diese Schule ist einzigartig, denn ein Bericht über ihren Weg zur Integration/Inklusion, der als Reaktion auf das Bildungsgesetz von 1981 begann, wurde vom Schulleiter und dem Leiter für Stützunterricht, die beide während der gesamten 80er Jahre an der Schule tätig waren, als Buch herausgegeben (Gilbert und Hart, 1990).

Die Europäische Agentur möchte mit dieser Studie Ergebnisse vorlegen und Probleme ansprechen, die es wert sind, auf nationaler, lokaler oder schulischer Ebene diskutiert zu werden. Die Studie zeigt, dass Integration/Inklusion im Sekundarschulbereich eine Realität ist. Es gibt viele Wege, die ersten Schritte zur Verwirklichung eines wirksamen integrativen Unterrichts im Sekundarschulbereich zu gehen. Wir hoffen, dass dieser Bericht viele Ideen dazu bietet, wie solche Schritte unternommen werden können, wo sie ansetzen können und welche Voraussetzungen notwendig sind, wenn sie für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wirklich effektiv sein sollen.



LITERATUR

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (1998). **Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs (Integration in Europa: Angebote für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf)**. Middelfart, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003). **Special Education across Europe in 2003 - Trends in 18 European Countries (Sonderpädagogische Förderung in Europa 2003 - Trends in 18 europäischen Ländern)** Middelfart, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003). **Inclusive education and classroom practices (Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis)**. Middelfart, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education

Gilbert, C. und Hart, M. (1990). **Towards Integration: special needs in an ordinary school (Der Weg zur Integration: sonderpädagogische Förderung an einer Regelschule)**. London, Kogan Page