

Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis



Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis

Abschlussbericht

2003

**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 Berichte der 15 an der Studie beteiligten Staaten sowie alle Berichte über die Austauschbesuche sind unter www.european-agency.org erhältlich.

Eine digitalisierte und bearbeitbare Fassung des Berichtes steht in 12 weiteren Sprachen auf der Website zur Verfügung, um eine möglichst breite Informationsnutzung zu gewährleisten.

Herausgeber: Cor J.W. Meijer, Projektleiter der European Agency for Development in Special Needs Education

Mitherausgeber: Peter Walther-Müller, National Co-ordinator der Schweiz

ISBN: 87-91350-25-5

2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat:

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Dänemark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Niederlassung Brüssel:

3, Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels

Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



INHALT

ZUSAMMENFASSUNG.....	4
1 EINLEITUNG.....	7
2 RAHMENBEDINGUNGEN, ZIELE UND METHODIK DES PROJEKTES UNTERRICHTS – UND SCHULPRAXIS.....	9
2.1 Rahmenbedingungen.....	9
2.2 Ziele.....	10
2.3 Methodik.....	10
3 SYNTHESE DER ERGEBNISSE.....	13
3.1 Bedingungen.....	13
3.1.1 <i>Lehrer.....</i>	13
3.1.2 <i>Schule.....</i>	16
3.1.3 <i>Außerschulische Bedingungen.....</i>	18
3.2 Effektive Praxis	21
3.2.1 <i>Besondere Herausforderungen im gemeinsamen Unterricht ..</i>	21
3.2.2 <i>Pädagogische Herausforderungen der Integration.....</i>	22
3.2.3 <i>Effektive Praxis im integrativem Unterricht.....</i>	23
4. SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	35
NATIONAL CO-ORDINATOR UND NATIONALE EXPERTEN FÜR UNTERRICHTSPRAXIS DER EUROPÄISCHEN AGENTUR	36



ZUSAMMENFASSUNG

Auf der Grundlage einer internationalen Literaturanalyse, Fallstudien in 15 europäischen Ländern, Experten-Besuche in 7 Ländern sowie von verschiedenen Diskussionen mit Experten und den National Co-ordinators der Agency, wurden Aspekte für die Entwicklung von integrativer Unterrichtspraxis definiert. Diese Ergebnisse erheben nicht den Anspruch als konkrete Maßnahmen für Politiker, Fachleute oder Lehrkräfte zu dienen. Sie dienen vielmehr als Anregung bei der Entwicklung möglicher Strategien zur Optimierung integrativen Unterrichts. Es führen mehrere Wege nach Rom - in diesem Sinne sind die Berücksichtigung lokaler und regionaler Bedingungen und gegebenenfalls Anpassungen erforderlich. Zusätzlich bieten Fallstudien aus den Ländern sowie die Ergebnisse der Austauschbesuche vor Ort Ideen zur Weiterentwicklung.

Fallstudien und Ergebnisse der Expertendiskussionen lassen eine erste Schlussfolgerung der Studie zu: **Integrative Unterrichtspraxis** existiert in allen europäischen Ländern existiert. Ferner wird deutlich, dass das, was für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hilfreich ist, auch allen anderen Schülern zugute kommt.

Ein zweites Ergebnis ist die Erkenntnis, dass die Integration von Kindern mit **Verhaltensauffälligkeiten bzw. sozialen und emotionalen Problemen**, verglichen mit anderen Auffälligkeiten oder Behinderungen, am schwierigsten umzusetzen ist.

Drittens erweist sich der **Umgang mit Heterogenität oder unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen** in einer Lerngruppe nach wie vor als großes Problem in europäischen Schulklassen.

Auf der Grundlage einzelner, ausgewählter Fallstudien und der von den Ländern vorgelegten Analysen scheinen folgende



Bedingungen eine zentrale Rolle in der integrativen Unterrichtspraxis zu spielen:

- Integration ist abhängig von der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, von deren Fähigkeit, soziale Beziehungen zu fördern, von ihrer Sichtweise der Verschiedenartigkeit in der Klasse und ihrer Bereitschaft, mit diesen Unterschieden wirkungsvoll umzugehen.
- Lehrkräfte benötigen besondere Kompetenzen, Berufserfahrungen, Wissen, pädagogische Ansätze, angemessene Lehr- und Lernmethoden, Materialien und Zeit, wenn sie den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in ihren Klassen angemessen begegnen wollen.
- Lehrerinnen und Lehrer benötigen sowohl schulinterne als auch -externe Unterstützung. Einen besonderen Stellenwert erhält in diesem Kontext die Ebene der Schulleitungen, der Schulbezirke, der Gemeinden und der Regierung. Regionale Kooperation zwischen Instanzen und Eltern ist eine Voraussetzung für sinnvolle Integration.
- Die Regierungen sollten ihren Standpunkt gegenüber der Integration deutlich zum Ausdruck bringen und geeignete Bedingungen für einen flexiblen Einsatz von Ressourcen schaffen.

Die Ergebnisse der Analyse der Unterrichtspraxis zeigen fünf wesentliche Themenbereiche auf, die für effektiven integrativen Unterricht entscheidend sind:

Kooperatives Unterrichten

Lehrkräfte benötigen Unterstützung des Kollegiums innerhalb der Schule und durch Fachkräfte außerhalb der Schule, mit denen sie kooperieren können.



Kooperatives Lernen

Peer Tutoring (Mitschüler als Tutoren) oder kooperatives Lernen ist eine sinnvolle Methode für den kognitiven und affektiven (sozial/emotionalen) Lernbereich sowie für die Entwicklung des Schülers. Schüler, die sich gegenseitig helfen, besonders innerhalb einer flexiblen und gut durchdachten Schülergruppierung, profitieren vom gemeinsamen Lernen.

Gemeinsame Problemlösung

Ein systemischer Ansatz hat sich vor allem bei der Integration von verhaltensauffälligen Schülern bewährt, weil die Art und Intensität unerwünschten Verhaltens auf diese Weise positiv beeinflusst werden. Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Schülern (neben angemessenen Leistungsanreizen) vereinbart werden, haben sich als effizient erwiesen.

Heterogene Gruppierungen

Heterogene Gruppierungen und ein binnendifferenzierter Unterrichtsansatz sind notwendig und effizient, um Schülern mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden. Klare Richtziele, alternative Lernwege, flexible Anweisungen und unterschiedliche Gruppierungen fördern den integrativen Unterricht.

Effiziente Unterrichtspraxis

Eine systematische Beobachtung, Einschätzung und Bewertung, Planung und Evaluation der Arbeit kommt allen Schülern zugute, vor allem auch denjenigen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Der Lehrplan kann entsprechend den individuellen Bedürfnissen angepasst werden und mit Hilfe des individuellen Förderplans adäquat umgesetzt werden. Es sollte eine Passung zwischen dem individuellen Förderplan und dem allgemeinen Curriculum bestehen.



1 EINLEITUNG

Dieser Bericht bietet einen Überblick über die Ergebnisse des Projektes über Unterrichts- und Schulpraxis. Das Projekt konzentriert sich auf die Ermittlung, Analyse, Beschreibung und Verbreitung guter Unterrichtspraxis in inklusiven Settings; durch die Ergebnisse sollen europäische Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, bereits erprobte inklusive Praxis in größerem Umfang in ihrem Unterricht einzusetzen. Ferner richtet er sich an Entscheidungsträger innerhalb des Bildungssystems, indem erforderliche Rahmenbedingungen für Lehrkräfte aufgezeigt werden, die zur Gewährleistung inklusiver Unterrichtspraxis beitragen.

Dieses Projekt befasst sich in erster Linie mit der Praxis in der Grundschule; eine Ausweitung auf die Phase der Sekundarstufe ist in Arbeit.

Die Studie besteht insgesamt aus drei Phasen. Die erste Phase bestand aus einer kritischen Bewertung bereits vorhandener Literatur, um einen Überblick über den gegenwärtigen Stand inklusiver Praxis in den teilnehmenden Ländern zu erhalten. Zusätzlich erfolgte in dieser Phase eine Auswertung der internationalen (vor allem amerikanischen) einschlägigen Literatur. Dieser Teil des Projektes befasste sich mit der Fragestellung: welche Praxis hat sich in der inklusiven Bildung (dem integrativen Unterricht) bewährt?

In der zweiten Phase wurden konkrete Beispiele guter Unterrichtspraxis ausgewählt und systematisch beschrieben. Die letzte Phase diente der Organisation und Durchführung von Austauschbesuchen zwischen den verschiedenen Ländern, um auf diese Weise einen optimalen Transfer von theoretischen und praktischen Erkenntnissen zu ermöglichen.

Dieser Bericht ist eine Synthese dieser drei Phasen.

Leser, die sich für die Grundlegendokumente zu diesem Bericht interessieren, werden auf die Website der Agentur www.european-agency.org Sektion „Inclusive Education and



Classroom Practices“ verwiesen, auf der die folgenden Dokumente zu finden sind:

1. Die Internationale Literaturanalyse zur Unterrichtspraxis
2. Die Berichte über den Erfahrungsaustausch in sieben Ländern
3. Die Länderberichte von 15 teilnehmenden Ländern.



2 RAHMENBEDINGUNGEN, ZIELE UND METHODIK DES PROJEKTES Unterrichts – und Schulpraxis

2.1 Rahmenbedingungen

Kern der Studie ist die effektive Unterrichtspraxis in integrativen Klassen. Im allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass integrativer Unterricht hauptsächlich davon abhängt, wie Lehrer in ihren Klassen unterrichten. Selbstverständlich 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.). Dennoch ist es der jeweilige Lehrer oder die Lehrerin, der/die die Integration in den Schulalltag umsetzen muss, er/sie ist somit der entscheidende Faktor.

Die Art und Weise, wie die einzelnen Lehrkräfte die integrative Arbeit in der Klasse verwirklichen, kann unterschiedliche Formen annehmen. Ziel der Studie ist es, diese verschiedenen Ansätze zu beschreiben und sie für andere zugänglich zu machen. Der wesentliche Fokus befasst sich mit der Verschiedenartigkeit der Lerngruppen und der Identifikation beispielhafter Modelle, um dieser Heterogenität angemessen gerecht werden zu können. Allerdings sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Umsetzung integrativer Unterrichtspraxis nicht ausschließlich vom Faktor Lehrer/Lehrerin abhängig ist, sondern ebenso vom System Schule mit der Organisation ihres Bildungsangebotes sowie natürlich auch von außerschulischen Bedingungen.

Folgende zentrale Fragen liegen dieser Studie zugrunde und werden zu beantworten versucht: Wie kann man der Heterogenität in einer Klasse gerecht werden? Welche Rahmenbedingungen sind für eine integrative Unterrichtsarbeit erforderlich?

Diese Studie richtet sich an all jene, die unterrichtliche Arbeit beeinflussen können. Für den Unterricht sind es in erster Linie die Lehrkräfte und weiteres Fachpersonal. Dieser



Personenkreis ist in der Lage, die durch Bildungspolitik und pädagogische Berater, angeregten Veränderungen zu implementieren. Deshalb richtet sich der Fokus vorrangig auf die Arbeit der Lehrkräfte, die in diesem Rahmen auf indirektem Wege erreicht werden sollen.

Es ist davon auszugehen, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Regel von wichtigen Schlüsselpersonen aus ihrer unmittelbaren Umgebung profitieren: Kollegen und Fachkräfte innerhalb und außerhalb der Schule. Also sind die Lehrkräfte unsere Zielgruppe. Bei den Überlegungen nach einer sinnvollen Verbreitungsstrategie gilt es auch all die Fachkräfte zu berücksichtigen, die im unmittelbaren Umfeld für die betreffende Lehrkraft von Bedeutung sind.

2.2 Ziele

Es ist ein zentrales Anliegen dieser Studie, Schlüsselpersonen für die Vermittlung von Wissen über Möglichkeiten des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen und die dafür erforderlichen Bedingungen zu identifizieren. Es wird versucht auf einige Fragen im Kontext integrativer Unterrichtsarbeit einzugehen. Zum einen ist es erforderlich auf der Ebene des Verstehens herauszuarbeiten, *was* innerhalb integrativer Einrichtungen möglich ist. Zum anderen ist auf der Erkenntnisebene von Bedeutung, *wie* integrativer Unterricht funktioniert. Drittens müssen die Voraussetzungen bekannt sein, *warum* er funktioniert.

Die Inhalte der Studie sind auf die Grundschulebene begrenzt, d.h. die Altersgruppe der 7-11Jährigen. Eine Ausweitung auf die Ebene der Sekundarstufe ist in Arbeit.

2.3 Methodik

Die beschriebenen Ziele wurden mit verschiedenen Ansätzen verfolgt. Zunächst Begonnen wurden die verschiedenen Modelle auf der Grundlage der Literatur und der für diese Modelle erforderlichen Bedingungen beschrieben. Sowohl die Methodik als auch die Ergebnisse der Literaturanalyse sind



umfassend in der Veröffentlichung „*Inclusive Education and Effective Classroom Practices*“ dokumentiert, die elektronisch als Buch veröffentlicht wurde (Middelfart, 2001) und kostenfrei herunterzuladen ist. Die Literaturanalyse zeigt auf, was integrativen Unterricht und integrative Arbeit ausmacht. Der Ansatz der Lehrkräfte und deren Umgang mit einer Vielzahl von Schülern, einschließlich derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf, stehen hier im Vordergrund. Dies impliziert eine Konzentration auf die unterrichtspraktische Arbeit aber auch auf die außerschulischen Bedingungen.

Eine zweite Phase setzt sich mit Fallstudien auseinander, in denen versucht wird aufzuzeigen, *wie integrative Arbeit umgesetzt wird und was für eine gelingende integrative Unterrichtspraxis erforderlich ist*. Jedes beteiligte Land hat zwei Praxisbeispiele dargestellt, eines mit dem Fokus auf Schüler/Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Mitgliedsländer der Europäischen Agentur analysierten Beispiele gelungener Unterrichtspraxis innerhalb ihrer Länder und beschrieben diese von der Praxis her. Dabei konzentrierten sie sich auf die praktische Unterrichtsarbeit und zeigten die wesentlichen Faktoren des Lehrplans auf. Es galt jedoch nicht nur die Merkmale dieser Vorgabe zu beschreiben, sondern auch den zusammenhängenden Kontext und vorhandene und erforderliche Rahmenbedingungen auf den unterschiedlichen Ebenen: die Ebene der Lehrkräfte (notwendige Kompetenzen und Fachwissen, Einstellung, Bereitschaft und Motivation), der Klasse, der Schule, des Kollegiums, der unterstützenden Dienste, der finanziellen und politischen Aspekte und so weiter. Alle verfügbaren Fallbeschreibungen haben sich an diesem Raster orientiert. 15 Länder haben Beispiele guter Unterrichtspraxis ausgewählt, dargestellt und analysiert.

Ein nachfolgendes Experten-Austauschprogramm diente der Besichtigung, Analyse und Auswertung ausgewählter Praxisbeispiele, um so die wesentlichen Merkmale innovativer Unterrichtspraxis darzustellen. Diese Form des Austauschs und die Besichtigung unterschiedlicher Einrichtungen vor Ort trugen zu einem klareren Verständnis bei, was Integration ausmacht, wie und wodurch sie gelingt.



Folgende Länder wurden als Gastgeber für den Austausch ausgewählt: Irland, Österreich, Deutschland, Island, Finnland, Griechenland und Belgien (französischer Teil)

Der Expertenaustausch fand im Herbst 2001 statt.

Verschiedene Informationsquellen wurden für die Präsentation der Ergebnisse benutzt: Die Ergebnisse der Literaturanalyse (sowohl national als auch international), die Beschreibung aller besichtigten Einrichtungen in den 15 Teilnehmerländern und die Dokumentation der Austauschaktivitäten. Auf diese Weise ist es gelungen, einen ganzheitlichen Überblick über das Thema „Integrative Unterrichtspraxis“ zu erhalten, der sowohl die Forschung als auch die tägliche Umsetzung berücksichtigt.

3 SYNTHESE DER ERGEBNISSE

3.1 Bedingungen

Wie bereits angedeutet, galt unser Hauptinteresse dem integrativen Unterricht in der Klasse und den Bedingungen die diese Arbeit fördern. Dazu wurde die Literatur bewertet und die Erfahrungen erfolgreicher Integrationsstandorte von Fachleuten aus verschiedenen europäischen Ländern diskutiert, analysiert und zusammengefasst, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Es war nicht beabsichtigt, einen detaillierten Überblick über alle integrationsfördernden Bedingungen zu geben, noch die Maßnahmen für den Aufbau einer integrativen Schule zu entwickeln. Informationen über integrationsunterstützende Ansätze im Lehrplan sowie erforderliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die integrative Praxis sollen einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Im folgenden werden einige Beispiele für notwendige Bedingungen dargestellt:

3.1.1 Lehrer

Selbstverständlich ist Integration größtenteils abhängig von der Einstellung der Lehrer zu Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, von ihrer Sichtweise der Unterschiede in Klassen und ihrer Bereitschaft, auf diese Unterschieden einzugehen. Im allgemeinen wurde die Einstellung der Lehrkräfte als entscheidender Faktor bei der Einführung von Integration in Schulen gesehen. Wenn Klassenlehrer nicht die Erziehung aller Schüler als ganzheitlichen Teil ihrer Arbeit akzeptieren, werden sie versuchen, die Verantwortung für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf jemand anderem (oft einem Sonderpädagogen) zu überlassen und insgeheim eine Aussonderung (z.B. Sonderklasse) anzustreben.

Island:

„Um ein Minimum an positiver Einstellung des Lehrers zu gewährleisten, muss der Lehrer Schüler mit schweren Behinderungen in der Klasse akzeptieren.“

"Eine weitere von der Schulleitung als wichtig erachtete Bedingung war, dass ein Lehrer dazu bereit sein müsste,



einen schwer geistig behinderten Schüler in seiner Klasse zu unterrichten, und mit einem Sonderpädagogen zu kooperieren, der in allen Klassen anwesend ist.“

Die Fallstudien zeigen, dass Lehrer, die sich für die Integration engagieren, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher als Bereicherung der Arbeit in der Klasse denn als „zu bewältigende Problemfälle“ sehen.“

Jedoch ist eine positive Einstellung für den Umgang mit Verschiedenartigkeit in der Klasse allein nicht ausreichend. Lehrer benötigen darüber hinaus geeignete Methoden und Materialien, aber auch Zeit für Schulungen, Fachwissen und Kompetenzen durch schulinterne Fortbildung sowie Berufserfahrung. All dies ist relevant für den Unterricht in heterogen zusammengesetzten Klassen.

Der Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse setzt zweifellos die Anpassung des Allgemeinen Lehrplans voraus. Lehrer werden mit der Frage konfrontiert, wie diese Schüler zu unterrichten sind. Sie brauchen vielleicht mehr Zeit während des Unterrichts, um Lerninhalte zu erfassen oder andere Lernmethoden um sich Fachwissen anzueignen. Dafür brauchen Lehrer mehr Zeit, andere Materialien und zusätzliche Kenntnisse. Im allgemeinen kann dies auf zwei Wegen erreicht werden: durch zusätzliche Ressourcen oder durch eine Neuverteilung der gegebenen Ressourcen (alternative Nutzung der verfügbaren Zeit). Mehr verfügbare Zeit (z.B. durch Einsatz von pädagogischen Hilfskräften) oder fachliche Fortbildung der Lehrer (z.B. durch schulinterne Lehrerfortbildung, kollegiale Fachberatung und unterstützende Beratung) bieten Möglichkeiten, die notwendigen Ressourcen für integrativen Unterricht zu erweitern, aber die Lehrer könnten ebenfalls gegebene Ressourcen anders auf die Schüler verteilen. Lehrer könnten z.B. überdurchschnittlich gute Schüler zu mehr selbständigem Arbeiten ermuntern, mit Computern zu arbeiten und sich

gegenseitig zu helfen (peer tutoring), so dass für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Zeit bleibt.

Ein letztes wichtiges Kriterium in Zusammenhang mit Lehrern und ihrer Arbeit in den Klassen ist die Sensibilität und die Kompetenz der Pädagogen zur Förderung der sozialen Beziehungen zwischen den Schülern. Vor allem für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (und deren Eltern) sind Interaktionen mit nichtbehinderten Mitschülern von größter Wichtigkeit. Die Lehrer sollten eine entsprechende Einstellung haben, benötigen aber auch das erforderliche Fachwissen darüber, wie diese Interaktionen und Beziehungen herzustellen sind.

Griechenland:

Der Fall von A. (Verhaltens- und Entwicklungsstörung – Autismus; 14 Jahre; Junge; 4. Grundschulklasse). Die Fallstudie beschreibt das Ergebnis der Integration, wobei die Bedeutung von sozialer Integration in der Regelklasse und des Beitrags der Lehrer (und des anderen Personals) für den Erfolg dieser Integration hervorgehoben werden.

„A. zeigt eine sehr gute Reaktion auf das Programm. Sein schulisches Sozialleben hat sich in den letzten sechs Jahren erstaunlich verbessert. Alle Betroffenen sind sich darüber einig, dass dies der langen Dauer des Programms zu verdanken ist, in der er immer seinen Stützlehrer hatte: einerseits um ihn bei den vielseitigen Aktivitäten zu ermutigen und andererseits um ihm Selbstvertrauen zu geben. Abgesehen von der totalen Akzeptanz durch die Mitschüler, hat A. Freunde gefunden und nimmt an Schulaktivitäten wie Spielen und Theateraufführungen teil.“

„Keiner der Schüler hat sich über die Anwesenheit von A. in der Klasse negativ geäußert. Im Gegenteil, sie haben durch die Herausforderung und die Unterrichtsstrategien zur Unterstützung von A. profitiert und wurden dadurch für die Schwierigkeiten anderer sensibilisiert.“



3.1.2 Schule

Es ist offensichtlich, dass die Betreuung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur eine Frage der notwendigen zeitlichen Ressourcen ist. Ebenso bestimmt die organisatorische Struktur auf Schulebene den Umfang und die Art der Ressourcen, die Lehrer für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nutzen können. Flexible Unterstützung innerhalb der Schule, z.B. durch das Kollegium, die Schulleitung und/oder Sonderpädagogen ist erforderlich.

Hilfe kann auch durch andere unterstützende Dienste geboten werden, wie Schulberatungsstellen oder dem mobilen sonderpädagogischen Dienst. In manchen Ländern bedeutet Kooperation zwischen (Regel-)Schulen die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen für die Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es ist klar, dass ein Verbund von Schulen über mehr Kreativität, Wissen und Erfahrung verfügt als eine einzelne Schule. Die Fähigkeit von kooperierenden Schulen, Möglichkeiten für die Betreuung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu finden, kann für die Integration dieser Schüler in die Regelklasse ausschlaggebend sein.

Ein zu hohes Maß an Autonomie behindert die Entwicklung zur integrativen Schule. Die Unterstützung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte zwischen den Schulen koordiniert werden, besonders wenn es um kleine Schulen geht.

Österreichischer Austauschbericht:

„Im allgemeinen bezweifeln wir, dass schulische Autonomie auf die Bedürfnisse der Schwächeren in der Gesellschaft eingehen kann, sofern es keine klaren Anweisungen durch die Gesetzgebung oder die Schulbehörde gibt.“

„Obwohl die Autonomie von Schulen allgemein als äußerst positiver Faktor gesehen wird (indem Lehrkräfte



und Lehrerbildungsinstitute zu mehr Eigenständigkeit ermutigt werden), wird die Definition von Qualitätsstandards und somit ein verpflichtender Ansatz zur Integration von Schülern und Erwachsenen mit besonderem Förderbedarf als notwendig betrachtet. Zu viele auseinandergelungene Interessen stehen einem Erfolg der Integration im Weg, wenn Schulen zu viel Spielraum haben.

Der Rolle der Schulleitung oder der dienstältesten Lehrer sollte eine besondere Bedeutung beigemessen werden. Der Schulleiter ist nicht nur für das Angebot an möglichen Hilfsmitteln für Lehrer wichtig, auch seine Führung ist ein entscheidender Faktor für den integrativen Unterricht. Er oder sie ist oft die Schlüsselperson, die Veränderungen in Schulen umsetzen und neue Entwicklungen und Prozesse initiieren kann. Die Hauptverantwortung hier liegt darin, die Voraussetzung für teamorientiertes Arbeiten zu schaffen und sich auf die wichtigsten Kriterien zu konzentrieren.

Der Gebrauch von Ressourcen in Schulen sollte flexibel gestaltet sein. Unsere good practice-Beispiele zeigten, dass Schulen viele Freiheiten bezüglich der Nutzung finanzieller Mittel nach ihren Bedürfnissen und Sichtweisen haben sollten. Bürokratie sollte möglichst ganz vermieden werden, und Schüler ohne oder mit nur geringem Förderbedarf sollten von den Ressourcen der Klasse oder der Schule profitieren können, wenn es vom Lehrer gefordert wird.

Manchmal ist es notwendig, sich kleinen Gruppen von Einzelpersonen mit besonderem Förderbedarf zu widmen. Manchmal ermöglicht es eine Einzelstunde, einen Schüler in der Regelklasse zu behalten.

Lehrer machen auch Gebrauch von Fördermaßnahmen außerhalb der Klasse. Es ist wichtig, dass diese Maßnahmen einen natürlichen und flexiblen Charakter haben und nicht nur für bestimmte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern gelegentlich auch für alle Schüler der Klasse gelten.



Die Kriterien für zeitweise Sondermaßnahmen sollten sein: (1) möglichst bald; (2) möglichst flexibel (wenn ein Ansatz nicht funktioniert, einen anderen wählen); (3) möglichst „leicht“ (ohne negative Nebenwirkungen); (4) möglichst nahe (deshalb vorzugsweise im Regelklassenzimmer und innerhalb der Regelschule); und (5) möglichst kurz.

Die Einbindung der Eltern in integrativen Schulen sollte nicht unterbewertet sein. Sie sollten nicht nur als „Kunden“ sondern auch als „Teilnehmer“ gesehen werden. Es ist wichtig, dass auch ihre Bedürfnisse angesprochen werden, und dass sie oft eine Person brauchen, auf die sie sich verlassen können. Sie sollten eine bedeutende Rolle und Stimme bekommen, und sollten über alle Details der Planung, Umsetzung, und Bewertung informiert werden. Insbesondere sollten die Erziehungsberechtigten über die Art und Weise der Kooperation zwischen Schulen, außerschulischen Behörden und anderen Fachkräften Bescheid wissen.

Außerdem spielen die Eltern eine aktive Rolle bei der Entwicklung, der Umsetzung und der Bewertung von individuellen Förderplänen. Bei manchen Anlässen können sie als „Handlanger“ in oder außerhalb der Klasse fungieren.

3.1.3 Außerschulische Bedingungen

Politik und Finanzen

Integration in Schulen wird dort großzügig unterstützt, wo es einen klaren politischen Willen zur Integration gibt. Für die erfolgreiche Umsetzung von integrativem Unterricht sollte die Regierung die Integration kräftig unterstützen und deutlich machen, wo die Ziele für die Bildungsgemeinschaft liegen.

Außerdem sollten die Regierungen die Bedingungen für integrativen Unterricht schaffen bzw. sollten Finanzierungsmöglichkeiten integrativen Unterricht erleichtern und ihn nicht behindern. Notwendige Richtlinien sollten flexibel und koordiniert zur Verfügung stehen. Finanzierungsmöglichkeiten und Anreize, die in diesen enthalten sind, spielen eine entscheidende Rolle, wie in der



Studie der Agentur „*Financing of Special Needs Education* (1999)“ gezeigt wurde.

Die **britische** Fallstudie bezieht sich auf „paradox wirksame Anreize“:

„d.h. Schulen, die sich stark um die Schüler mit SPF bemühen und alle vorhandenen Ressourcen in Anspruch nehmen, indem sie die Erfahrungen der Lehrer nutzen, besondere Strategien anwenden und Zeit investieren, können die Leistungen der Schüler stark verbessern. Sie kommen damit jedoch in einen Argumentationsnotstand, die Schwere der Behinderung der SPF Schüler zu beweisen und erhalten als Folge weniger finanzielle Mittel. Dies schien zu einem gewissen Ausmaß an dieser Schule zuzutreffen. Durch die rigorose Anwendung, die Überwachung und die Analyse der Programme wurden die Schüler in Regelklassen belassen, während sie vielleicht in anderen Schule nicht behalten worden wären.“

Der Austauschbericht von **Belgien (französischer Teil)** hebt auch das Problem der unterschiedlichen Finanzierung von Förder- und Regelklassen hervor, das dem integrativen Unterricht im Weg steht:

„Die Schwierigkeit, der man gegenübersteht, ist, dass für integrierte Schüler in Regelschulen weniger Mittel zur Verfügung stehen, als in Sonderschulen.“

Ein sogenanntes Durchgangsmodell auf regionaler (städtischer) Ebene scheint die erfolgreichste Finanzierungsvariante zu sein. In einem solchen Modell werden Budgets für Fördermittel von zentraler Ebene an die regionalen Einrichtungen (Stadtverwaltungen, Bezirksverwaltungen, Schulverbände) weitergegeben. Auf regionaler Ebene wird entschieden, wie das Geld ausgegeben wird und welche Schüler von den Fördermitteln profitieren sollen. Es scheint empfehlenswert, dass die Institution, die über die Verteilung der Mittel entscheidet, erstens unabhängige sonderpädagogische Gutachten in Anspruch nehmen kann und zweitens die



Werkzeuge hat, sonderpädagogische Strategien und Dienstleistungen zu realisieren und aufrechtzuerhalten.

Integration scheint daher leichter in einem dezentralisierten Finanzierungsmodell zu realisieren sein als in einem zentralisierten Ansatz. Ein zentral vorgeschriebenes Modell ist zu sehr durch den organisatorischen Aspekt beeinflusst, ohne dass integrative Praxis umgesetzt wird. Lokale und autonome Träger sind eher in der Lage, Systeme zu verändern, da sie flexibler sind. Aus diesem Grunde scheint ein dezentralisiertes Modell ressourcenschonender zu sein und weniger unerwünschte strategische Handlungsmuster aufzuweisen. Dennoch muss die jeweilige zentrale Regierung deutlich definieren, welche Ziele zu erreichen sind. Entscheidungen darüber, wie solche Ziele zu erreichen sind, können dann den lokalen Organisationen überlassen werden.

Leitung und Steuerung

Die Leitung ist von größter Bedeutung. Politiker, nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch auf der Ebene der Kommunen, der Schulbezirke oder Schulverbände, haben eine besondere Rolle beim Transfer und der Umsetzung der Regierungspolitik in die Praxis.

Eine integrationsunterstützende Führung einer Schule ist die Voraussetzung für einen gelingenden integrativen Unterricht.

Unsere Studie zeigt, dass die Motivation zur Integration bei allen betroffenen Parteien aktiv gefördert werden muss. Integration braucht Unterstützung von außerhalb der Schule. Vor allem in der Frühphase der Entwicklung kann die Befürwortung und die Beratung durch erfahrene Integrationslehrer Ängste und Skepsis vermindern.

Regionale Koordination und Kooperation

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Koordination und Kooperation zwischen allen beteiligten Diensten außerhalb der Schule (Gesundheit, Soziales, Erziehung, Psychologie) sowie



zwischen Schule und Eltern für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Nutzen sind. Zusätzliche Hilfe muss geplant und koordiniert gewährt werden.

3.2 Effektive Praxis

Die Länder, die auf unterschiedliche Weise am Projekt teilgenommen haben, berichteten über ihre guten Erfahrungen im integrativen Unterricht. In diesem Kapitel wird die Synthese der Ergebnisse anhand dreier Themenkreise dargestellt.

Erstens ist es wichtig, systematisch zu reflektieren, welche Kinder mit welchen Auffälligkeiten die Lehrer und andere Fachleute in der integrativen Praxis am meisten fordern. Hier werden die Besonderheiten der Schüler fokussiert, die integriert oder segregiert werden.

Zweitens soll ein Überblick über die Problematik des Bildungsprozesses gegeben werden: welche sind die Hauptprobleme der Bildung in Ländern bei der „Unterrichtspraxis in der Regelklasse mit Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“? Die Länder berichten umfassend über die aktuelle Problematik der Bildung bei der Realisierung integrativer Schulen.

Drittens setzen sich die Länder mit der Frage nach den Kriterien effektiver integrativer Unterrichtspraxis auseinander. Die Erkenntnisse über erfolgreich integrativ arbeitende Schulen verhilft zu einem klareren Blick bei der Frage , wo Interventionen erforderlich sind und welche Faktoren in der täglichen Praxis besonders berücksichtigt werden müssen.

3.2.1 Besondere Herausforderungen im gemeinsamen Unterricht

Bei der Beantwortung der Frage mit welchen Schülern beziehungsweise mit welchen Behinderungen/Auffälligkeiten die Lehrer am meisten Probleme haben, berichteten die Länder in übereinstimmender Weise. Verhaltens-, soziale und/oder emotionale Probleme werden von fast allen Ländern als die größte Herausforderung im gemeinsamen Unterricht genannt.



Damit sind auch Kinder mit Motivationsproblemen und Schulverdrossenheit gemeint.

Relativ viele Länder berichten über Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Frage nach den Eigenarten der Schüler. Auf politischer Ebene wird die Haltung, Behinderungen oder Eigenarten an sich seien das Problem, abgelehnt zugunsten der Ansicht, die richtige Schulumgebung und Förderung für das individuelle Kind solle in den Mittelpunkt gerückt werden. Obwohl sich diese Sichtweise mit anderen aktuellen Denkansätzen über sonderpädagogische Förderung deckt und von den meisten Mitgliedsländern der EA weitgehend unterstützt wird, berichteten die National Co-ordinator von Verhaltensstörungen der Schüler als der größten Problematik.

Nur wenige Länder verwiesen zudem auf andere - und manchmal sehr spezielle - Formen von sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Bereich des integrativen Unterrichts als problematisch angesehen werden. Als Beispiele werden ADHD, Legasthenie, Autismus, spezielle Lern- und Rechtschreibschwierigkeiten, geistige und intellektuelle Behinderungen, schwere Hörschädigungen und Mehrfachbehinderungen genannt.

3.2.2 Pädagogische Herausforderungen der Integration

Der Umgang mit Unterschieden oder unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in der Klasse gilt als eine der größten Herausforderung in europäischen Klassen. Integration kann auf verschiedene Weise und auf verschiedenen Ebenen organisiert werden, aber letztlich muss der Lehrer mit größeren Unterschieden in seiner/ihrer Klasse umgehen und den Lehrplan derart anpassen oder vorbereiten, dass die Bedürfnisse aller Schüler, diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, begabte Schüler und ihre Mitschüler ausreichend erfüllt werden. Mit anderen Worten, der Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen ist das Schlüsselthema für die Arbeit in der Klasse. Für den heterogenen Unterricht braucht der Lehrer einen „Handlanger“



bzw. zusätzliche Unterstützung entweder vom Kollegium (oder Sonderpädagogen) oder anderen Fachkräften. Manchmal braucht ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere Hilfe oder Anweisungen, die der Lehrer während seiner täglichen Klassenroutine nicht geben kann. Hier benötigt man andere Lehrkräfte und Integrationslehrer, und die Themen Flexibilität, gute Planung, Kooperation und Teamunterricht werden zur Herausforderung. Dies betrifft den kooperativen Unterricht in den Klassen und die Zusammenarbeit mit der Schulgemeinschaft. In manchen Fällen werden Fachkräfte von regionalen unterstützenden Diensten gebraucht und dies verstärkt den Bedarf an Flexibilität, guter Planung, Kooperation und Koordination. Integrativer Unterricht bedeutet mehr als nur der Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in der Klasse. Er erfordert gemeinsamen Unterricht (auf Klassenebene), Teamunterricht sowie eine gute Kooperation zwischen den Lehrern in der Schulgemeinschaft und der Koordination mit Fachkräften von anderen unterstützenden Diensten.

3.2.3 Effektive Praxis im integrativem Unterricht

Die Studie hebt mindestens fünf Faktorengruppen hervor, die für den integrativen Unterricht effektiv zu sein scheinen. Sowohl die Literaturanalyse als auch die Dokumentation der Beispiele ausgezeichneter Praxis zeigten deren Bedeutung. Schüler (mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) sowie Lehrer profitieren von diesen Faktoren.

Kooperativer Unterricht

Die Studie zeigt, dass integrativer Unterricht von mehr Faktoren gefördert wird, die unter der Überschrift kooperativer Unterricht gruppiert werden können. Lehrer müssen mit einer Reihe von Kollegen kooperieren und brauchen deren praktische und flexible Unterstützung. Dies scheint sowohl für die Entwicklung von kognitiven als auch sozialen Fähigkeiten der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine effektive Arbeitsweise zu sein. Es ist klar, dass zusätzliche Hilfe und Unterstützung flexibel, gut koordiniert und geplant sein muss.



Die **norwegische** Beschreibung zeigt, dass die Teams in einer Klasse ein sehr wichtiges Element darstellen. Die Arbeit mit der Klasse ist gut koordiniert.

„Die Lehrer werden in je ein Team pro Stufe aufgeteilt, damit sich die Schüler nicht auf zu viele Erwachsene einstellen müssen. Die Teams decken alle Fächer in dieser Klasse ab. Dies ist eine der Maßnahmen zur Sicherung der Rahmenbedingung für die Schüler. Die Lehrer mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung gehören ebenfalls zu diesen Teams und bilden kein separates sonderpädagogisches Unterrichtsteam.“

„Nach zweieinhalb Jahren beschreibt einer der Lehrer den Alltag wie folgt: „Man muss immer sehr bedacht sein bei dem, was man tut. Der Unterricht ist auf feste Abläufe aufgebaut. Die Lehrer müssen sich bewusst sein, wo die verschiedenen Schüler ihren Platz in der Klasse haben. Unterricht ist vom Lehrer gesteuert; es gibt während einer Lehrperiode wenige freie Aktivitäten. Es muss immer ein Erwachsener anwesend sein. Wenn die Klasse aufgeteilt wird, muss jeweils ein Erwachsener pro Gruppe anwesend sein.“

Schweiz:

„Der Integrationslehrer bereitet Material vor, das der Klassenlehrer bei Bedarf benutzen kann. Außerdem gibt es Diskussionsabende mit den Eltern, dem Schulleiter der Sonderschule, dem Klassenlehrer und dem Integrationslehrer. Gute persönliche Beziehungen zwischen allen Betroffenen sind eine Voraussetzung für den Erfolg des integrativen Projekts.“

Luxemburg:

„Wegen anderer Kinder mit Problemen, die in dieser Klasse integriert sind (Kinder mit geistigen Behinderungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten), ist diese eine sehr schwierige Klasse. Ein Sozialpädagoge unterstützt sie 10 Stunden

pro Woche, wobei er mit allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeitet. Während der kurzen Phasen des Unterrichts, in denen der Lehrer ein neues Thema einführt, passt der Integrationslehrer auf, dass die Kinder dem Lehrer zuhören, aufmerksam sind und verstehen, was der Lehrer von ihnen verlangt. Nach dieser Phase müssen die Kinder individuell arbeiten.“

„Der Integrationslehrer ist der Meinung, dass es sehr wichtig ist, dass zwei Personen in dieser Klasse arbeiten: es bleibt mehr Zeit mit jedem Kind individuell zu arbeiten. Zudem kann einer der Lehrer, der ein Problem mit einem Kind hat, sich auf die Lösung dieses Konflikts konzentrieren.“

Kooperatives Lernen

Gemeinsames Lernen der Mitschüler (peer tutoring) oder kooperatives Lernen wirkt sich sowohl für den kognitiven als auch für den sozialen (emotionalen) Bereich des Lernens und der Entwicklung der Schüler positiv aus, wie die Studie zeigt. Schüler, die sich gegenseitig helfen, besonders wenn dies in einem System von flexiblen und gut durchdachten Schülergruppierungen erfolgt, profitieren vom gemeinsamen Lernen. Außerdem gibt es keine Anzeichen, dass die begabteren Schüler unter dieser Situation leiden, weil sie neue Herausforderungen oder Möglichkeiten verpassen würden. Die Ergebnisse zeigen Fortschritte sowohl im kognitiven als auch im sozialen Bereich.

Niederlande:

„Kooperatives Lernen ist sogar dann möglich, wenn der Sonderschüler die Position des „Tutors“ übernimmt. Der Schüler mit schweren Verhaltensstörungen (genannt „A“) wird auch als Tutor für jüngere Schüler eingesetzt. Entgegen erster Erwartungen ist A sehr beliebt bei seinen jüngeren Schülern. Es gehört zur Rolle des Tutors, eine Aufgabe auszuwählen, die Gruppe mit der



Arbeit beginnen zu lassen und auf eventuelle Schwierigkeiten zu achten. Da Schülergruppen überall in der Schule arbeiten, sieht es ein bisschen chaotisch aus und sicher tat A am Anfang nichts. Mit etwas Anleitung jedoch macht A seinen Job als Tutor gut.“

Portugal:

„Sowohl der Klassenlehrer als auch der Integrationslehrer arbeiten Vollzeit im Team mit der Klasse. Sie erarbeiten gemeinsam individuelle Aktivitätspläne für jedes Kind, auch für N. Bei Bedarf beteiligt sich das gesamte Lehrpersonal daran, den besten Weg zur Problembewältigung zu finden; manchmal können auch weitere Akteure einbezogen werden. N erhält große Unterstützung von seinen Kollegen. Ein Teil der Arbeit mit N. erfolgt gemeinschaftlich und ein Fortschritt ist schon sichtbar.“

Belgien (Flämischer Teil):

„Dieser Integrationslehrer hilft allen Klassenlehrern im Umgang mit Schülern mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, speziell auch bei der Integration von J (dem Jungen mit Verhaltensstörungen).“

Die Klasse ist in acht Gruppen aufgeteilt, wodurch die Kinder in kleinen, heterogenen Gruppen arbeiten können. Die Schüler helfen sich gegenseitig. Während der Spielstunde spielen alle Kinder zusammen und lernen Rücksichtnahme auf andere. Die anderen Kinder müssen besonders wegen J toleranter sein. Zugleich sind die anderen Kinder manchmal ein gutes Vorbild für J.“

Kooperative Problembewältigung

Sowohl die Berichte aus den Ländern als auch die Literaturstudie zeigen, dass ein systematischer Ansatz gegenüber unerwünschtem Verhalten ein effektives Instrument



zur Reduktion der Häufigkeit und Intensität von Störungen im Unterricht ist. Dies gilt besonders für Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten. Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Schülern vereinbart werden (in Verbindung mit angemessenen Belohnungen und Strafen) haben sich als wirkungsvoll erwiesen.

Island:

Ein Verhaltensmodifikationssystem wird eingeführt und konsequent angewendet. Obwohl das System auf Initiative einer Lehrerin eingeführt wurde, zeigt es die Bedeutung einer gut koordinierten Umsetzung von Methoden, da eine Verhaltensänderung sonst nicht funktioniert.

„Im Mittelpunkt steht hier ein achtjähriger Junge (P), der sein drittes Jahr an der Schule absolviert. Bei ihm wurde medizinisch ADHD diagnostiziert und er wird medikamentös behandelt. Er leidet unter Konzentrationsmangel und hat nur eine kurze Konzentrationsspanne im Unterricht. Die Lehrerin muss beträchtliche Zeit investieren, um seine Konzentration zu erhalten, damit er von seinem Niveau nicht zurückfällt. Er bleibt durchgängig in der Klasse und wird auch nicht für Stützunterricht aus der Klasse genommen.“

Da P ein starker Störfaktor für die anderen Schüler ist, hat die Lehrerin ein System zur Verhaltensänderung ausprobiert, das sich als sehr wirkungsvoll erwiesen hat.

„Wenn er in einer Woche zwei Sterne verliert, darf er an der Wochenabschlussstunde nicht teilnehmen. Das ist eine Freistunde, in der die Klasse verschiedene beliebte Dinge tut.“

Der Literaturbericht **Großbritanniens** :

„Der Stuhlkreis ist in Grundschulen Großbritanniens weit verbreitet. Dabei handelt es sich um regelmäßige, im Stundenplan fest verankerte Zeiten im Lehrplan, in denen Unterrichtsgruppen die Möglichkeit haben,

Erfahrungen, Probleme, Stärken und Schwächen zu überdenken und auszutauschen, zu diskutieren und nach Lösungen für Dinge zu suchen, die der Gruppe wichtig sind. Damit wird die Förderung der Interaktion in der Gruppe und des Einfühlungsvermögens sowie die Bekämpfung von Rangeleien angestrebt (indem die Kinder zum Respekt vor ihren Mitschülern aufgefordert werden). Betont wurde die strikte Einhaltung der vereinbarten Regeln (z.B. dürfen Beiträge nicht verspottet werden und sollten abwechselnd gemacht werden), wobei die Gruppe selber die Regeln formuliert.“

Frankreich:

„F tat in der Regel das Gegenteil von dem, was der Lehrer von ihm verlangte. Dieses Verhalten, gekennzeichnet von einer Abgrenzung von den andern, griff allmählich auf seine Beziehungen zu den anderen Kindern über. In der Klasse verhielt er sich zunehmend störend, er sprach laut, provozierte die anderen Schüler, war immer gegen alles, war ständig in Bewegung und drohte mit Rache gegen jeden, der seine Übergriffe zu stoppen versuchte. Er erreichte ein Stadium, in dem er gegen Alles in der Schule opponierte, gegen Aktivitäten und den Lehrer. Die Maßnahmen zielten darauf, dass

- F beginnen würde, mit Regeln umzugehen, ohne das Gefühl zu haben, dass er gefährlich sei;
- F beginnen würde, ein Minimum an Regeln zu akzeptieren; und dass
- ihm dabei geholfen würde, zu arbeiten und gleichzeitig die festgelegten Regeln zu respektieren.

Diese vermittelnden Maßnahmen waren in einen pädagogischen Rahmen eingebettet, der eine präzise Organisation und Regeln voraussetzt.

Organisation: regelmäßige Sitzungen von festgelegter Dauer, wobei jede Sitzung Zeit zur Auswahl der

Maßnahme, für die Durchführung und Zeit, um über Empfindungen zu sprechen, beinhaltet.

Regeln: dass er sich nicht selbst wehtut, niemand anderem wehtut, die Einrichtung nicht beschädigt und nach der Sitzung alles in Ordnung bringt.

Der Klassenlehrer berichtete von Fortschritt beim Lernen, und besonders von weniger Konflikten mit Mitschülern. F nahm sich sogar die Freiheit mit anderen Kindern zu „moralisieren“. Im ganzen zog er weniger Aufmerksamkeit auf sich selbst, akzeptierte Strafen, wenn es ihm bewusst war, dass er gegen eine wichtige Regel verstoßen hatte, und sprach nicht mehr von Rache.

Heterogene Gruppierungen

Heterogene Gruppierung und ein differenzierterer pädagogischer Ansatz sind notwendig und wirkungsvoll im Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen von Schülern in der Klasse. Klare Ziele, alternative Lehrmethoden, flexibler Unterricht und unterschiedliche Lerngruppierungen fördern den gemeinsamen Unterricht. Heterogene Gruppierung ist eine der Grundvoraussetzungen für kooperatives Lernen.

Schweden:

„Unterschiedliche Schüler zusammenzubringen bedeutet für einen Schüler mit schweren Lernbehinderungen sehr viel - Er liebt es, wenn der Lehrer der Gruppe vorliest, er zeichnet gerne, er ist glücklich und manchmal beteiligt er sich in der Gruppe. Er ist in sozialer, emotionaler, verhaltensbezogener Hinsicht und bezüglich kognitiver Fertigkeiten gewachsen.“

Irland (Austauschbericht):

„Der Klassenaufbau sowie auch Ansätze, die nicht auf den Lehrer ausgerichtet sind, fördern die Zusammenarbeit zwischen den Schülern nicht nur innerhalb der selben Untergruppe, sondern auch



innerhalb der ganzen Klasse. Nach Lehrercommentaren wurden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in heterogene Gruppen mit Schülern eingeteilt, die ihnen helfen konnten und bereit waren, die Lehrerrolle zu übernehmen. Die Schüler schienen im allgemeinen mit dem differenzierten Unterricht vertraut zu sein und waren gut darauf vorbereitet, kognitive und physische Unterschiede zu akzeptieren, sogar in Klassen, in denen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine dominante Rolle bei den Klassenaktivitäten bekamen (z.B. war ein Mädchen mit Down-Syndrom die Protagonistin in einem Schauspiel, an dem ihre Klassenkameraden fröhlich teilnahmen). In Klassen, in denen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere Ressourcen zuteil wurden (z.B. Computer), gab es keine bemerkenswerten Reaktionen. Die Erklärung dafür mag sein, dass Schüler dazu „erzogen“ wurden, ein Teil des integrativen Prozesses zu sein, und vom Kontakt mit den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf profitieren, sie akzeptieren und tolerieren. Lehrer entdecken eine sehr positive Einstellung unter den anderen Schülern und ihren Eltern gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eine positivere Einstellung gegenüber Behinderungen. Sie bringen auch mehr Verständnis für die Auswirkungen auf Menschen mit Behinderung auf.“

Finnland:

„Die Schüler wurden in vier heterogene Gruppen (nach Farben benannt) eingeteilt. Bei Bedarf konnten zwei der Gruppen zusammengeschlossen werden, um eine größere Unterrichtseinheit zu bilden. Die Größe der Unterrichtsgruppe hängt vom jeweiligen Schulfach ab. Musik, Naturwissenschaften und Kunsterziehung finden z.B. in größeren Gruppen statt, während Mathematik und die Muttersprache in kleineren Gruppen unterrichtet werden. Flexible Stundenpläne erlauben Einteilungen, in

denen nicht alle Schüler zur gleichen Zeit in der Schule sind.“

„In Mathematik und der Muttersprache wurden die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler berücksichtigt und dafür entsprechend kleinere Gruppen gebildet. Der Zweck der Leistungsgruppen besteht darin, den Schülern mehr individuellen Unterricht zu bieten und damit ihre Lernmotivation aufrechtzuerhalten oder zu verbessern. In der Muttersprache z.B. wurden die Schüler ihrer Lesefertigkeit entsprechend gruppiert, so dass die eine Gruppe die Graphem-Phonem-Analogie behandelt, während die andere Gruppe kurze Texte auf Silbenniveau liest und die dritte Gruppe sich mit Kinderliteratur befasst.“

Österreich:

„Die Basis des Konzepts einer altersmäßig gemischten Klasse ist der gemeinsame Unterricht von Kindern mit heterogenen Fähigkeiten von der Vorschule bis zur vierten Grundschulklasse in einer Klasse. Das Ziel liegt darin, Selektion zu vermeiden und unterschiedliche Vorbedingungen sowie verschiedene Lerntempi während der gesamten Grundschulzeit zu respektieren. Die Vorteile dieses organisatorischen Konzepts werden auf kognitiver und besonders auf emotionaler und sozialer Ebene deutlich.

Der Druck auf Eltern, Kinder und Lehrer wird verringert. Jedes Kind kann sich, wenn nötig, fünf Jahre Zeit lassen, um die Anforderungen des Lehrplans zu bewältigen. Der Klassenlehrer bleibt als enge Kontaktperson. Auch die Gruppe ändert sich nicht entscheidend, womit sich soziale Beziehungen stabil entwickeln können, besonders für die Kinder, die sich als „Problemkinder“ erweisen. Die weniger begabten Schüler bleiben nicht vier Jahre lang die schwächsten in der Gruppe, da jüngere und automatisch schwächere Kinder in der Gruppe nachrücken. Dies pflegt soziale Lernprozesse, allgemeine Unterstützung und somit ist das gegenseitige Aufpassen ein Teil der täglichen Routine. Begabtere

Kinder können früher ihre Interessen stillen, da ältere Schüler als Vorbilder fungieren und Hilfestellung leisten. Schließlich fördert die heterogene Gruppe fordernde Kinder, da es mehr Möglichkeiten gibt, sich zurückzuziehen oder sich mit Mitschülern zu befreunden, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen.“

Belgien (Französischer Teil) (Bericht über den Austauschbesuch):

Folgende Aspekte werden von den Experten hervorgehoben: „Das Modell der Binnendifferenzierung im Unterricht und die intensive Zusammenarbeit von spezialisierten Fachkräften und regulären Lehrpersonen in der Klasse.“

Wirksamer Unterricht

Schließlich sollte auf wirksamen Unterricht fokussiert werden: die Ergebnisse von wirksamen Schulen und Literatur zu wirksamem Unterricht kann auf integrativen Unterricht übertragen werden: Zielsetzungen, Unterricht basierend auf individueller Lernstandserfassung und Evaluation, hohen Erwartungen, direktem Unterricht und Feedback. Außerdem unterstreichen die Fallstudien die Bedeutung der Orientierung an einem Standardlehrplan. Der Lehrplan muss jedoch nicht nur für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern für alle Schüler, einschließlich der begabten, individuell angepasst werden. Bezüglich der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in den meisten Ländern von einem individuellen Förderplan gesprochen. Die good-practice-Beispiele zeichnen sich dadurch aus, dass der Individuelle Förderplan mit dem normalen Rahmenlehrplan kompatibel ist.

Deutschland:

Ein Individueller Förderplan wurde in allen Bundesländern erstellt und wird auch dazu benutzt, um für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuelle Unterstützung zu sichern. Er



gibt Informationen über den Beginn des Unterrichts und die Bedingungen, über den individuellen Förderbedarf und die Diagnose, das Angebot und mögliche Einteilungen, über Kooperation und Kollaboration sowie über Qualifikation des Personals.

Luxemburg:

„Kinder, die gefördert werden, brauchen einen Individuellen Förderplan. Auf nationaler Ebene ist die Struktur dieses Plans mit den folgenden psychopädagogischen Paradigmen definiert: persönliche Unabhängigkeit, verbale und non-verbale Kommunikation, Basislernen, kulturelle Lehre, psychomotorische Erziehung, soziale Gesundheit und Hygiene, emotionale und soziale Entwicklung, persönliche Verantwortung, Berufsvorbereitung, Freizeitaktivitäten.“

Schließlich wiesen die im Projekt beteiligten Experten auch auf die Gefahr hin, dass Individualisierung innerhalb integrativer Schulen eine zu starke Aufmerksamkeit erhalten könnte. Heterogene Gruppierung beinhaltet in der Tat Formen der Differenzierung, wobei Schüler verschiedene Ziele durch alternative Lernmethoden erreichen können. Aber es sollte betont werden, dass dies in einem effektiven und gezielten Ansatz geregelt werden kann.

Großbritannien

Die Bildung aller Schüler, auch derer mit sonderpädagogischer Förderung orientiert sich an einem nationalen Lehrplan: „Alle Schüler folgen dem Nationalen Lehrplan. Langfristige, mittelfristige und kurzfristige Planung erfolgt in Jahresgruppenteams der Lehrer aus Regelklassen und der Förderklasse. Sowohl die Regelklassen als auch die Förderklasse haben einen für jedes Fach des Nationalen Lehrplans verantwortlichen Koordinator: diese arbeiten zusammen. (Alle englischen Grundschulen haben Fachkoordinatoren. Bedeutsamer ist hier zudem, dass Lehrer in Zweiergruppen zusammenarbeiten.) Die Arbeit wird entsprechend den



Bedürfnissen einzelner Schüler oder Schülergruppen differenziert. Schüler aus Förderklassen werden dann beispielsweise nur eine Einheit eines Moduls nehmen. Die Art und Weise, in der die Schule den Lehrplan den unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechend in einer Lehrplan-“karte“ geplant hat, entspricht dem von der Qualification and Curriculum Authority (der Regierungsbehörde in England, die für den Nationalen Lehrplan und alle dazugehörigen Untersuchungen zuständig ist) vertretenen Ansatz: z.B. können die gleichen Zielsetzungen mit verschiedenen Aktivitäten erreicht werden, für Lernende mit stärkeren Lernbehinderungen auf einem tieferen Niveau als für die anderen Lernenden. Die tägliche Arbeit wird wöchentlich diskutiert und Möglichkeiten für die Integration von Einzelnen oder Gruppen werden bestimmt. Wenn die Schüler sich wie vorgesehen in verschiedenen Unterrichtsräumen bewegen, sind sie dadurch vertraut mit der aktuellen Arbeit.“



4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Integrative Unterrichtspraxis wurde anhand einer internationalen Literaturstudie, Fallstudien in 15 europäischen Ländern, Expertenbesuche in sieben Ländern sowie mehrere Diskussionen mit Experten und den National Co-ordinatoren der Agentur untersucht. Das Projekt versucht, wirksame, integrative Unterrichtspraxis zu analysieren, zu beschreiben und bekannt zu machen. Die folgenden Fragen wurden untersucht: In erster Linie geht es darum zu verstehen, *was* bei integrativer Unterrichtspraxis wirkt. Zweitens geht es um die Frage, *wie* integrativer Unterricht funktioniert. Drittens interessiert, *warum* es funktioniert.

Ein wesentliches Ergebnis ist, dass Verhaltens-, soziale und/oder emotionale Probleme die größte Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen. Zweitens ist der Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in der Klasse eines der zentralen Probleme integrativer Unterrichtspraxis. Drittens legen unsere Fallstudien und Diskussionen der Experten den Schluss nahe, dass dieselben Faktoren, die für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut sind, für alle Schüler gut sind.

Schließlich scheinen die Ansätze des kooperativen Unterrichts, des kooperativen Lernens, der kooperativen Problemlösung, der heterogenen Gruppierung und des wirksamen Unterrichts einen wesentlichen Beitrag zur effektiven Praxis integrativen Unterrichts zu leisten.



NATIONAL CO-ORDINATOR und nationale Experten für Unterrichtspraxis der Europäischen Agentur

Belgien (Flämischer Teil)

Mr. Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(National Co-ordinator)
Mr. Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Ms. Dora Nys dora.nys@skynet.be

Belgien (Französischer Teil)

Ms. Thérèse Simon therese.simon@skynet.be
(National Co-ordinator)
Ms. Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Dänemark

Mr. Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk
(National Co-ordinator)
Ms. Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Deutschland

Ms. Anette Hausotter a.hausotter@t-online.de
(National Co-ordinator)
Mr. Ulf Preuss-Lausitz
Mr. Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Ms. Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Finnland

Ms. Minna Saulio minna.saulio@oph.fi
(National Co-ordinator)
Mr. Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi
Mr. Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi
Mr. Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

Frankreich

Mr. Pierre Henri Vinay cnefei-diradj@education.gouv.fr
(National Coordinator)
Ms. Nel Saumont brex@cnefei.fr
(National Co-ordinator)

Mr. José Seknadjé-Askénazi
Ms. Marie-Madelaine Cluzeau

optione@cnefei.fr

Griechenland

Ms. Venetta Lampropoulou
(National Co-ordinator)

v.lampropoulou@upatras.gr

Ms. Antigoni Faragoulitaki

eurydice@ypepth.gr

Mr. Emmanuel Markakis

emar@pi-schools.gr

Ms. Georgia Fantaki

gfantaki@hotmail.com

Mr. Ioannis Spetsiotis

Island

Ms. Bryndis Sigurjónsdóttir
(National Co-ordinator)

brysi@ismennt.is

Mr. Gudni Olgeirsson

gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is

Mr. Hafdís Gudjónsdóttir

hafdgud@khi.is

Ms. Soffia Björnsdóttir

sub@ismennt.is

Irland

Mr. Peadar McCann
(National Co-ordinator)

maccannap@educ.irlgov.ie

Ms. Marie Murphy

murphymw@eircom.net

Mr. Michael Cremin

littleislandns.ias@eircom.net

Luxemburg

Ms. Jeanne Zettinger (National Co-ordinator)

srea@ediff.lu

Ms. Pia Englaro

srea@ediff.lu

Mr. Michel Dostert

srea@ediff.lu

Ms. Jöelle Schmit

srea@ediff.lu

Niederlande

Mr. Sip Jan Pijl (National Co-ordinator)

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Mr. C.J.F van Wijk

Ms. Ina van der Vlugt

skans@cybercomm.nl

Ms. Piet Douwsma

wiebehoekstra@hotmail.com

Norwegen

Ms. Gry Hammer Neander
(National Co-ordinator)

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Mr. Lars A. Myhr



Österreich

Ms. Irene Moser irene.moser@pi.salzburg.at
(National Co-ordinator)
Mr. Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Ms. Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at
Ms. Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Portugal

Mr. Vitor Morgado vitor.morgado@deb.min-edu.pt
(National Co-ordinator)
Ms. Maria Da Graca Barreto Leal Franco
graca.franco@deb.min-edu.pt
Ms. Ana Montez Cadima ana_cadima@hotmail.com

Schweden

Ms. Lena Thorsson lena.thorsson@sit.se
(National Co-ordinator)
Ms. Inger Tinglev inger.tinglev@educ.umu.se
Mr. Raoul Elebring maria.raoul@telia.com

Schweiz

Mr. Peter-Walther Müller peter.walther@szh.ch
(National Co-ordinator)
Mr. Albin Niederman albin.niedermann@unifr.ch
Ms. Sonja Rosenberg sonja.rosenberg@szh.ch

Grossbritannien

Ms. Felicity Fletcher-Campbell f.f-campbell@nfer.ac.uk
(National Co-ordinator)