

Sekundarstufe I

Integration



**am Boden
der Realität**

Dokumentation der Enquete
vom 12. – 13. November 2001
Spital am Pyhrn

Liebe Leserinnen und Leser!

Diese Dokumentation enthält die Referate und Zusammenfassungen der Arbeitskreise der Enquete „Sekundarstufe I – Integration am Boden der Realität“, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung Sonderpädagogik, in der Zeit vom 12. – 13. November 2001 in Spital am Pyhrn veranstaltet wurde. Die inhaltliche Verantwortung für die vorliegenden Texte liegt bei den Autorinnen und Autoren. Personenbezogene Bezeichnungen gelten jeweils auch in ihrer weiblichen Form.

Wir hoffen, dass dieser Tagungsband nicht nur interessanten Lesestoff, sondern auch nützliche Anregungen für die praktische Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I bietet.

Inhalt

Einleitung.....	5
Programm der Tagung.....	7
Podiumsdiskussion: Persönliche Erfahrungen mit sozialer Integration.....	9
Workshops:	
➔ Nahtstelle Volksschule – Sekundarschule.....	13
➔ Der neue Lehrplan der Hauptschule – Projektorientierter Unterricht.....	17
➔ Entdeckendes Lernen in der Sekundarstufe I.....	21
➔ Teamarbeit – Methoden der Unterrichtsgestaltung – Schlüsselqualifikationen.....	24
➔ Integration als Motor einer inneren Schulreform.....	28
➔ Nahtstelle Schule – Beruf.....	35
Referat:	
Die Problematik der Pubertät.....	37
Autorinnen und Autoren.....	43

Einleitung

Am Montag, den 12. November 2001 wurde diese Tagung vom Amtsführenden Präsidenten des Landesschulrates für Steiermark Herrn HR Dr. Horst Lattinger, Frau Landes-schulinspektorin HR Dr. Anna Würleitner – in Vertretung des Amtsführenden Präsidenten des Landesschulrates für Oberösterreich Fritz Enzenhofer - und Frau MR Mag. Lucie Bauer eröffnet.

Auf Grund des großen Interesses der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde die kontingentierte Teilnehmerzahl von fast allen Bundesländern voll ausgeschöpft, sodass etwa 100 Kolleginnen und Kollegen aus den Bereichen der Schulaufsicht, der Pädagogischen Akademien, der Pädagogischen Institute, der Haupt- und Sonderschulen sowie einige Vertreterinnen und Vertreter der AHS an dieser Tagung teilnahmen.

Nach der Eröffnung folgte eine Podiumsdiskussion mit schulischen und außerschulischen Vertreterinnen und Vertretern, die über persönliche Erfahrungen mit sozialer Integration aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern, der Schulaufsicht, eines ehemaligen Schülers einer Integrationsklasse, von Eltern eines behinderten Kindes, eines wissenschaftlichen Betreuers und eines Arbeitgebers berichteten. Die anschließende Plenardiskussion warf viele Fragen bezüglich der praktischen Umsetzung von sozialer Integration in den verschiedenen Bereichen auf. So wurden u.a. die Zusammensetzung von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Integrationsklasse, die pädagogischen Probleme wie zB Binnendifferenzierung, der Einsatz von Integrationslehrer/innen oder Fragen der Zeugnisformularverordnung angesprochen und diskutiert.

In weiterer Folge konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für einen der folgenden Workshops entscheiden, die zu den Schwerpunkten „Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe“, „Lehrplan 99 und projektorientierter Unterricht“, „Entdeckendes Lernen in der Pubertät“, „Teamarbeit und Methoden der Unterrichtsgestaltung“, „Integration als Motor einer inneren Schulreform anhand von Good Practice Beispielen“ sowie zur „Nahtstelle Schule – Beruf“ angeboten wurden.

Die Darbietung „Einzelhaft“ von Florian Jung, die den Abschluss des ersten Tages bildete, stimmte viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer betroffen und regte zum Nachdenken an.

Das Programm des zweiten Tages wurde mit einem Referat über „Die Problematik der Pubertät“ von Frau Dr. Elfriede Jud/Beratungsstelle Güssing eingeleitet. Danach wurde die Arbeit des Vortags in den Workshops fortgesetzt. Die Hauptergebnisse der einzelnen Arbeitskreise wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Form einer „Lernreise“ präsentiert.

Den Abschluss dieser Enquete bildete die Präsentation der Broschüre „Step by step“, die sich mit den Gestaltungsmöglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I auseinandersetzt.

Mag. Christine Seifner



Programm

Podiumsdiskussion: „Persönliche Erfahrungen mit sozialer Integration“

Mag. Anton und Margot Aschauer (Eltern eines behinderten Kindes)
HR Univ. Doz. Dr. Walter Brunner (Arbeitgeber)
Dr. Ewald Feyerer (Pädagogische Akademie, Linz)
Christian Hütter (ehemaliger Schüler einer Integrationsklasse)
HL Dorothea Pallier (Hauptschullehrerin)
BSI Alfred Wiesinger (Schulaufsicht)

Workshops:

- u Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe I
- u Lehrplan 99 – Projektorientierter Unterricht
- u Entdeckendes Lernen in der Pubertät
- u Teamarbeit – Methoden der Unterrichtsgestaltung
- u Integration als Motor einer inneren Schulreform anhand von Good Practice Beispielen
- u Nahtstelle Schule – Beruf

Darbietung:

„Einzelhaft“, Florian Jung

Referat:

„Die Problematik der Pubertät“, Dr. Elfriede Jud

Präsentation:

Broschüre „Step by step – Anregungen und Tipps zum gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen der Sekundarstufe I“

Podiumsdiskussion: Persönliche Erfahrungen mit sozialer Integration

Margot Aschauer

„Integration – ein Menschenrecht und kein Almosen“

Als Mutter eines behinderten Mädchens sah ich Integration immer als Recht für mein Kind und jede Segregation als Ausgrenzung, ja Stigmatisierung. Mein Schlüsselerlebnis war im Lebenshilfekindergarten, wo meine Tochter zuerst in einer heilpädagogischen Gruppe war. So begann ich mich schon damals für die Integration im Kindergarten einzusetzen und dann ebenso für die schulische Integration. Damals musste ich viel Aufklärungsarbeit leisten. Damals in den 90er-Jahren war die Zeit reif und die schulische Integration ist voll gelungen, die Rahmenbedingungen stimmten. Unser Kind durfte mit gleichaltrigen Kindern leben und lernen, ohne von seiner wohnlichen Umgebung ausgegrenzt zu werden. In den letzten Jahren haben sich die Rahmenbedingungen für die Durchführung von Integration im Vergleich zum Schulversuchszeitraum verändert (Einsparungen im Bildungsbereich, weniger Personalressourcen, keine Freiwilligkeit im Hinblick auf den Einsatz der Lehrer/innen in Integrationsklassen, usw.). Diese Tatsache macht es den Lehrer/innen nicht unbedingt leichter, alle Kinder – je nach ihren individuellen Bedürfnissen – zu fördern. Ich fände es sehr schade, wenn die Integration behinderter Schüler/innen nicht mehr so optimal umgesetzt werden könnte, wie es meine Tochter erleben durfte.

Anton Aschauer

„Integration muss in den Köpfen aller Beteiligten stattfinden.“

Die schulische Integration unserer Tochter ist gelungen. Dies verdanken wir vor allem den Lehrerteams, die sie unterrichtet haben. Obwohl keine Sonderpädagogen den Teams angehörten, zeichneten sich alle Lehrerinnen und Lehrer durch die Bereitschaft aus, vorurteilsfrei auf das Kind einzugehen, ihm so zu begegnen, wie es ist. So stärkten sie das Selbstvertrauen und waren Vorbilder für die anderen Lehrerkollegen.

Sie setzten sich ehrlich und intensiv mit der Thematik auseinander, waren hoch motiviert und methodisch gut gerüstet. So gelang die soziale Integration aller Kinder der Klasse, wo die Menschenwürde aller immer im Mittelpunkt stand. Diese Integration wäre aber ohne Mithilfe der Eltern gewiss nicht so gut gelungen. So erfuhren Erwartung und Umsetzung ein hohes Maß an Übereinstimmung.

Freilich erfolgte auch eine engagierte Elternarbeit von unserer Seite. Die Schulbehörde ließ den Beteiligten freie Hand und errichtete keine bürokratischen Hürden. Die späten 80er und frühen 90er-Jahre waren das Jahrzehnt der Integration. An ihr konnte auch der Gesetzgeber nicht mehr vorbei gehen.

Heute habe ich oft den Eindruck, dass Integration nicht immer und nicht von allen Verantwortlichen mit dem notwendigen Nachdruck unterstützt wird. Somit sehe ich eine gewisse Gefahr des Rückschritts auf diesem Gebiet, was mich doch sehr beunruhigt und nachdenklich macht.

Walter Brunner, Sabine Haucinger

Das Steiermärkische Landesarchiv beschäftigt bereits das 4. Jahr rund 20 Personen mit physischen oder psychischen Einschränkungen, vorwiegend in den Werkstätten für Handbuchbinderei bei der restauratorischen und konservatorischen Arbeit an Handschriften und Büchern. In der EDV-Abteilung sind zwei junge Männer mit der Datenerfassung und für Scanarbeiten beschäftigt. Als Landeslehrlinge absolvieren zwei Personen mit Handicaps eine Integrationslehre für Verwaltungsassistenten. Zusätzlich sind im Landesarchiv 15 Personen auf geschützter Arbeit unterschiedlicher Qualifikation (Hilfsarbeiter bis Akademiker) angestellt.

Der Übergang von Schule und Beruf ist entscheidend für den gesamten Berufs- und Leistungsweg. Versäumnisse in dieser Zeit können später kaum oder nur mehr mit hohem persönlichen und öffentlichen Aufwand korrigiert werden.

Wichtig wird es sein, das Bewusstsein für die Verantwortung der Schule für die nachschulische Zukunft der Schülerinnen und Schüler zu wecken, dass die Nachsorge für den Übergang in die Arbeitswelt als im Verantwortungsbereich der Schule liegend gesehen wird und intensiver Kontakt zu außerschulischen Betreuungs- und Beratungseinrichtungen aufgebaut wird.

Ewald Feyerer

„Integration ist für alle sinnvoll machbar, man muss nur wollen.“ So lautet eine Kernaussage von Dr. Werner Specht im Projekt „Integration in der Sekundarstufe I“.

Als wissenschaftlicher Begleiter hatte ich seit 1989 die Möglichkeit, qualitätsvolle und effektive Integration zu erleben und zu evaluieren. Wie bei allen bisherigen Untersuchungen in diesem Bereich zeigte sich auch am Ende der Sekundarstufe I, dass die Schülerinnen und Schüler in Integrationsklassen:

- die gleiche schulische Leistung erbringen und
- dabei jedoch ein deutlich besseres Wohlbefinden aufweisen.

Was machte nun die Qualität der Schulversuche aus?

Sowohl die österreichweite Evaluation als auch internationale Studien zeigen, dass so genannte „Good Practice Modelle“ folgende Merkmale aufweisen:

- heterogene Gruppen (alle Leistungsniveaus sind in der heterogenen Stammklasse vertreten),
- innere Differenzierung durch Individualisierung (in Form von Wochenplan, Freiarbeit und Projektunterricht; keine äußere Differenzierung nach Leistungsgruppen),
- kooperatives Lehren und Lernen (zwei gleichberechtigte Lehrpersonen unterrichten alle Kinder in allen Stunden),
- Raum und Zeit für soziales Lernen,
- ein in allen Dimensionen besseres Klassenklima und
- bessere Lehrer-Schüler-Beziehungen

Wie konnte diese Qualität erreicht werden, was waren die förderlichen Rahmenbedingungen?

Folgende Rahmenbedingungen stellten sich im Schulversuch als besonders förderlich heraus:

- geringere Klassengröße (es gab kaum Integrationsklassen mit mehr als 24 Schülerinnen und Schülern)
- ausgewogene Klassenzusammensetzung (kein Auffangbecken für schwierige Schülerinnen und Schüler, nicht mehr als 25 – 30% Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf)
- rechtzeitige Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer, Teambildung
- ein kleines Lehrer/innenteam pro Klasse (4 – 5 deckten rund 80% aller Stunden ab),
- gleichberechtigte Sonderschullehrer/innen für eine ständige Doppelbesetzung,
- Absprache und gemeinsame Planung des Lehrer/innenteams
- offene Lernformen, alternative Beurteilungsformen
- Unterstützung durch Eltern, Schulleitung und Schulaufsicht
- Beratung am Standort (wissenschaftlicher Begleiter als „kritischer Freund“) und
- eine entsprechende Fort- und Ausbildung.

Wie sieht die Situation aber heute aus?

Integration ist „normal“ geworden - normal im Sinne von angepasst an die üblichen Verhältnisse und damit nicht mehr Motor einer inneren Schulreform.

Bleibt also noch zu fragen:

Wer fordert und fördert qualitativ gute Integration heute noch? Wer motiviert Lehrer/innen und Lehrer zur Integration? Wer sorgt aber dann dafür, dass eine bereits gelebte Utopie gesellschaftliche Wirklichkeit werden kann? Sie!?

Christian Hütter

Als Absolvent einer der ersten Integrationsklassen stellt man mir häufig die Frage, wie ich diese acht Jahre erlebt habe.

Für mich waren die Grundschuljahre eine Zeit des Kennenlernens – des Miteinander-arbeitens und des Zusammenhalts. Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Eltern und die Lehrerinnen und Lehrer. Da dieser Schulversuch für alle etwas Neues war, war es sehr wichtig, eine gute freundschaftliche Zusammenarbeit zu erreichen, um etwas Einzigartiges aus dieser Klasse zu machen. Bei jedem neuen Schulbeginn und jeder neuen Klasse sollte dies ein wichtiges Ziel sein. Durch diese Zusammenarbeit konnte ich, und denke auch einige meiner Klassenkollegen, mehrere Tiefen leichter bewältigen.

Es ist sicher schwierig, Menschen, die so unterschiedlich sind, zusammen zu führen und ein gemeinsames Miteinander finden zu lassen. Diese Tatsache drängt es mir jedesmal auf, wenn ich an meinen zukünftigen Beruf als Behindertenpädagoge denke. Mein Beruf wäre fast „überflüssig“, wenn das Bewusstsein der Eingliederung – wie es sie in meiner Integrationsklasse gab – schon viel früher stattgefunden hätte.

Hätten bzw. würden mehr Kinder dieses Zusammenleben erfahren, gäbe es sicher weniger Probleme mit der Integration von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft.

Fakt ist, dass nur ein kleiner Prozentsatz von Menschen mit Behinderung nach ihrer Schulausbildung, eine Chance auf ein Berufsleben bekommen. Welcher Arbeitgeber wagt sich schon freiwillig auf unbekanntes Land?

Diesem Unbekannten kann man meiner Meinung nach nur im Kindesalter vorbeugen. In unserer Kindheit lernen wir die ersten Schritte dafür, mit unserer Umwelt und unseren Mitmenschen in sozialem Einklang zu leben.

Diese ersten Schritte prägen unser ganzes Leben – also ist es sinnvoll so früh wie möglich Unbekanntes zu entdecken und kennen zu lernen.

Schön wäre es, das Wort „Integration“ vergessen zu können und das Zusammenleben von Menschen mit verschiedensten Eigenschaften als selbstverständlich anzusehen.

Dorothea Pallier

Übereinstimmend mit dem „Salamanca-statement“ der Unesco von 1994 bedeutet für mich soziale Integration ein ausdrückliches Bekenntnis zur Erziehung und Bildung ohne Ausgrenzung, die darauf abzielt, der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler, auch der behinderten, gerecht zu werden und allen eine hochwertige Erziehung zu bieten. Die Einbeziehung der behinderten Menschen in die Gesellschaft beginnt mit der Einbeziehung in die Schule bzw. in den Kindergarten. Erziehung ohne Ausgrenzung gibt nicht behinderten Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, ihr Leben mit Gleichaltrigen zu teilen, die auf die eine oder andere Weise „anders“ sind, und dieses „Anderssein“ akzeptieren und respektieren zu lernen. Behinderte Schülerinnen und Schüler bekommen die Gelegenheit, eine „realistische Sicht“ davon zu bekommen, wie eine vielfältige Gesellschaft aussieht, wobei sie auch ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen erfahren. Der Unterricht muss den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden, Frontalunterricht muss durch vielfältige alternative Unterrichtsformen ersetzt werden. Für Besprechungs- und Planungsarbeit des Lehrerteams wäre es wünschenswert, wenn wöchentlich Stunden zur Verfügung stehen, ebenso für Reflexion und Supervision. Statt Ziffernnoten sind individuelle Leistungsbeschreibungen

sinnvoller. Unumgänglich ist eine Stunde für „Soziales Lernen“ einzuplanen, um auftretende Schwierigkeiten bearbeiten zu können.

Alfred Wiesinger

„Der Schlüssel zum Erfolg liegt im Lehrerteam.“

In der möglichst perfekten Vorbereitung der Schule, der Eltern, des Lehrer/innenteams und jeder einzelnen Lehrerin bzw. jedes einzelnen Lehrers scheint der Schlüssel für erfolgreiche Integration zu liegen.

Seit nunmehr 13 Jahren betreue ich als Schulaufsichtsbeamter die Entwicklung von Integrationsklassen. Zwei Jahre hat die Vorbereitungszeit für die Einrichtung unserer ersten Integrationsklasse am Standort Hauptschule Sattledt in Anspruch genommen.

Schulaufsicht, Schulpsychologie und wissenschaftliche Begleitung haben die Entwicklung laufend begleitet. Eine erfahrene Sonderschullehrerin ist aus der Volksschule mit einer Klasse in die Sekundarstufe aufgestiegen und konnte so einerseits mehrjährige Erfahrung an Sonderschulen und die Erfahrung der Teamarbeit aus vier Jahren Tätigkeit in der Integrationsklasse in das neu zu formende Team einbringen.

Das Ziel war uns allen eher klar als der Weg dorthin. Die Kolleginnen und Kollegen aus der Hauptschule Sattledt machten sich auf den Weg, um verschiedene neue didaktische Ansätze zur Differenzierung zu studieren. Es ist in hervorragender Weise gelungen, einen eigenen Weg mit voller Identifikation zu finden, der heute noch gegangen wird.

Probleme bereitet uns heute der Einstieg in die Integration besondere durch eine in diesem Umfang nicht mehr möglich erscheinende Vorbereitung der Teams. Jede Hauptschule des Bezirks führt heute Integrationsklassen. Junglehrer aus dem sonderpädagogischen Bereich müssen großteils den schweren Part der Teamsteuerung und Koordination übernehmen, viele Hauptschullehrer/innen fühlen sich überfordert, der Mehraufwand ist unübersehbar.

Je mehr die didaktischen Grundsätze des neuen Hauptschullehrplans zur Umsetzung kämen, umso näher würden die Ansätze zur pädagogischen Umsetzung der Integration in Form von Differenzierung, Individualisierung bzw. Projektarbeit kommen. Umso näher käme aber auch die Arbeitsintensität.

Persönlich bin ich gerade dabei umzudenken:

Habe ich bisher geglaubt, bei den Stunden für die Sonderpädagogischen Zentren (SPZ) sparen zu müssen, um den Kindern möglichst viele zusätzliche Stunden zu ermöglichen, so werde ich in Zukunft vermehrt das SPZ stützen mit dem klaren Auftrag, die Lehrer/innenteams an den Hauptschulen fachlich, organisatorisch und didaktisch zu unterstützen. Besser funktionierende Teams, professionellerer Umgang mit dem Problem wird voraussichtlich den Kindern mehr nützen als die eine oder andere zusätzliche Stunde.

„In der Vorbereitung und Betreuung der Lehrer/innenteams scheint tatsächlich der Schlüssel zu erfolgreicher Integration zu liegen.“

Workshops

Dagmar Zöhrer

„Nahtstelle Volksschule – Sekundarschule“

Für das Gelingen gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern in der Sekundarstufe I ist eine zeitgerechte und gründliche Vorbereitung eine unerlässliche Voraussetzung.

Dieser Workshop beschäftigte sich daher einerseits mit den notwendigen Maßnahmen und Schritten und skizzierte andererseits das zeitliche und methodische Vorgehen in dieser Planungsphase.

Folgende Grafik gibt einen Überblick über die behandelten Schwerpunkte:

Maßnahme	Zeit 4.Schulstufe	BSR	SPZ	Schul- leiterIn	Lehrer- Innen	<input checked="" type="checkbox"/> ¹ <input checked="" type="checkbox"/> ²
a) Beratungsgespräche mit den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten: Schullaufbahnberatung	1. Halbjahr	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			
b) Festlegung des Schulstandortes	Ende des 1. Halbjahres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
c) Informationsgespräche mit der aufnehmenden Schule	Beginn des 2. Halbjahres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
d) Teamfindungsphase in der aufnehmenden Schule	März, April		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
e) Teambesprechung der Lehrer/innen	März, April		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
f) Hospitationen an Integrationsstandorten der Sekundarstufe I	2. Halbjahr		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
g) Kontaktaufnahme mit der abgebenden Schule	2. Halbjahr		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
h) Schulbuchbestellung	März, April		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
i) Fortbildung des Lehrer/innenteams	2. Halbjahr				<input checked="" type="checkbox"/>	
j) Elternabend an abgebender VS oder SoS bzw. der aufnehmenden HS/AHS	Juni	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

¹ Unbedingt erforderlich

² Wünschenswert bzw. regional unterschiedlich

Nahtstelle Volksschule – Sekundarschule

Notwendige vorbereitende Schritte zur Überführung von Schülern mit SPF

A) Beratungsgespräche mit den Eltern - Schullaufbahnberatung

- 1.) Das SPZ stellt im Laufe des 1. Semesters der 4. Klasse VS Kontakt zu den Eltern her und bereitet die Entscheidungsgrundlage für die weitere Beschulung auf.
Persönliche Kontaktaufnahme durch die Volksschullehrer, gemeinsamer Gesprächstermin mit Eltern und SPZ-Mitarbeiter wird festgelegt.
- 2.) Die Eltern kontaktieren den BSR und teilen ihre Vorstellungen zur weiteren Schullaufbahn ihrer Kinder mit SPF mit.
Persönliche Vorsprache der Eltern am BSR.
- 3.) BSR und SPZ koordinieren die Wünsche aller Eltern und stellen Vorüberlegungen hinsichtlich möglicher Sekundarschul-Standorte an.
Gut geeignet ist ein offizielles „Sonderpädagogisches Gremium“ (BSI, SPZ, Schulpsychologie und weitere Personen bei Bedarf).

B) Festlegung der Standorte

- 1.) BSI und/oder SPZ nehmen Kontakt zu den Sekundarschulen auf und entscheiden auf Grundlage der Rückmeldungen der Schulleiter den/die Standort/e.
Persönliche Kontaktaufnahme zu den Sekundarschulleitern durch den BSI und/oder SPZ, um die Rahmenbedingungen zu recherchieren, die im Anschluss zur Festlegung durch BSI/SPZ führen.

C) Informationsgespräch an aufnehmender Schule

- 1.) Das SPZ vereinbart einen Gesprächstermin mit dem Schulleiter – erste Informationen über die Schüler mit SPF und die sich ergebenden Notwendigkeiten am Standort werden besprochen.
- 2.) Einberufen einer Schulkonferenz

SPZ-Mitarbeiter erläutert umfassend das Thema Integration:

- Motive, Zielsetzungen des integrativen Unterrichts
- gesetzliche Grundlagen – was bedeutet SPF, Lehrplaneinstufung, Bescheid
- Modelle der Integration und deren Bewertung
- pädagogisches Konzept eines integrativen Unterrichts
- spezielle Bedingungen der Integration im Sekundarbereich
- Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung
- Anlaufstelle SPZ und seine Angebote

Der SPZ-Mitarbeiter bittet das Kollegium, auf Grundlage der Erläuterungen bis zu einem nächsten Termin zu überlegen, wer im Lehrerteam (max. 6 Personen) mitmachen möchte.

3.) Das SPZ bietet sich bei offenen Fragen als Anlaufstelle an.

D) Teamfindungsphase durch interne Gespräche an der Schule

Der Schulleiter und der zukünftige Klassenvorstand führen informelle Gespräche, um ein Lehrerteam am Standort zu bilden (auf Grundlage persönlicher Sympathie und pädagogischer Übereinstimmung).

E) Teambesprechung

- 1.) Die Schule kontaktiert das SPZ, sobald das Team feststeht und vereinbart einen Termin für ein folgendes Teamgespräch.
- 2.) Teamgespräch an der Schule mit den Mitgliedern des Teams zu folgenden Schwerpunkten:
 - Erwartungshaltungen der Teammitglieder klären
 - offene Fragen aus der Schulkonferenz behandeln
 - Bericht des SPZ-Mitarbeiters zu den Schülern mit SPF (Bescheiderläuterungen)
 - Räumlichkeiten an der Schule besichtigen und Adaptierungsmaßnahmen besprechen
 - Materialbedarf erheben - Hinweise auf Bewährtes
 - Einführung in die Methode des integrativen Unterrichts (Teamteaching, Differenzierung)
- 3.) Standorte für mögliche Hospitationen im Bezirk und jeweilige Ansprechpartner werden vom SPZ genannt.

F) Hospitationen an bestehenden integrativen Sekundarschulen

- 1.) Schule nimmt Kontakt auf und vereinbart Hospitationstermine
Hinweis: Der Schulleiter sollte nach Möglichkeit ebenfalls teilnehmen, sofern es sich um die erste integrative Klasse an seinem Standort handelt.
- 2.) Besuch im integrativen Unterricht mit nachfolgender Besprechung
Der SPZ-Mitarbeiter koordiniert den Austausch durch gezielte Fragestellungen:

Was hat sich bewährt/nicht bewährt in Bezug auf:

Unterrichtsorganisation
Teamabsprachen, Unterrichtsvorbereitungen
Teamteaching
Stundeneinteilung
Maßnahmen zur sozialen Integration
Leistungsbeurteilung
Elternarbeit
usw.

G) Kontaktaufnahme zur abgebenden Schule

- 1.) Der SPZ-Berater fixiert die Hospitationstermine und informiert die Sekundarschule.
Der Kontakt zwischen Volks- und Sekundarschule wird durch das SPZ koordiniert.

2.) Besuch im Unterricht und anschließende Besprechung mit den abgebenden VS- bzw. SoS-Lehrern

Der SPZ-Mitarbeiter koordiniert die Besprechung durch gezielte Inputs:

- Leistungs- und Entwicklungsstand, bevorzugter Lerntyp
- soziale Integration im Klassenverband
- verwendete Schulbücher, Materialien
- didaktisch-methodisches Unterrichtskonzept, Kompetenztransfer der Lehrer
- Ausmaß der Lehrer-Zuwendung, Grad der Selbstständigkeit des Schülers
- Mitarbeit der Eltern
- außerschulische Förderung durch externe Anbieter (Erziehungshilfe, mobile Förderdienste, Therapien usw.)
- Abklären des notwendigen baulichen/personellen Aufwandes (Rampen, Pflegehilfe,...)

H) Schulbuchbestellung

Auf Grundlage der Hospitationen (festgestellter Leistungsstand) werden mit Hilfe des SPZ-Mitarbeiters Schulbücher bzw. Fördermaterialien für die jeweiligen Schüler bestellt (Hinweise auf besondere Bestimmungen der Schulbuchaktion für Schüler mit SPF)

I) Fortbildung des Lehrerteams

1.) Das SPZ bietet für die neuen Teams am Standort des SPZ Fortbildungen zu folgenden Bereichen an:

- bestehende Teams aus integrativen Klassen organisieren einen Nachmittag „Einführung in den integrativen Unterricht“ (Binnendifferenzierung, Teamabsprachen und -teaching, bewährtes Material)
- Seminar „Einführung in die rechtlichen Aspekte des gemeinsamen Unterrichts“ (detailliertes Vorgehen bei Bescheidänderungen, Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung und Zeugnisgestaltung, Schulversuchsanträge)
- Seminar „Soziales Lernen“
- Seminar „Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten“
- Materialnachmittage – Besichtigung der „Materialbörse“ am SPZ

Lehrer besuchen entsprechende Veranstaltungen am Pädagogischen Institut

J) Elternabende

Die Schule lädt die Eltern ein, der SPZ-Mitarbeiter und das Lehrerteam gestalten gemeinsam den Abend.

Hinweis: Die Anwesenheit des Schulleiters ist wünschenswert.

1.) Elternabende am Grundschulstandort

Vorteil: Die Informationen erreichen alle Eltern und nicht nur die „Integrationsklasseneltern“.

Nachteil: Großer Zeitaufwand, da alle abgebenden Volksschulen informiert werden müssen.

2.) Elternabende am Sekundarschulstandort

Vorteil: Das Interesse an den Informationen ist in der Regel größer, da die Eltern betroffen sind.

Nachteil: Zu später Termin (Herbst), um die Klassen unter Einbezug der Eltern vorzubereiten.

Wilfried Prammer, Hannelore Zeinitzer **Der neue Lehrplan der Hauptschule – Projektorientierter Unterricht**

Warum Projektunterricht?

Nimmt man den Anspruch, **allen** Kindern gerecht zu werden, ernst, dann müssen methodisch-didaktische Wege beschritten werden, die dieses Ziel möglich machen.

Für die Realisierung eines integrativen Unterrichts sind folgende Fragen von größter Wichtigkeit:

1. Wie werde ich der Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht?
2. Wie nehme ich als LehrerIn Einfluss?
3. Wie gestalte ich gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand?
4. Wie wird ein Miteinander lebendig?

Daraus ergeben sich folgende Umsetzungsmöglichkeiten:

1. Der Wochenplan und die freie Arbeit schaffen die Möglichkeit im Sinne der Individualisierung und Differenzierung jedem Schüler „seine“ Aufgaben zu geben. Dazu dienen die Aufgaben im Wochenplan. Während der freien Arbeit entscheiden die Schüler/innen, welche Arbeiten sie erledigen wollen.
2. Der gebundene Unterricht – eine Form des lehrerzentrierten Unterrichts – dient u.a. zur Einführung in ein Thema oder zu Schülerpräsentationen - Informationen werden von einer Person (LehrerIn, SchülerIn) an eine Gruppe weitergegeben.
3. Das „Projekt“ - gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand – schafft die Möglichkeit durch die Strukturierung des Themas, dass jeder auf seinem Niveau sich mit diesem Inhalt auseinander setzen und lernen kann. Jeder bringt seine individuellen Fähigkeiten ein. Im gemeinsamen Tun wird das Miteinander lebendig.

„Die Absicht, in Projekten zu unterrichten liegt darin, dass wir den Kindern die Möglichkeit geben wollen, Zusammenhänge durchschauen zu können. Monokausales Denken entspricht unserer Ansicht nach nicht mehr der Komplexität unserer Zeit. Sich Wissen anzueignen ist eine Sache, mit dem angeeigneten Wissen versuchen die Welt zu begreifen, mitzugestalten, zu verändern ist eine andere.

Wir sind stets von den Fragen der Kinder ausgegangen und haben ihre Fragen zum Stoff gemacht. Diese „Pädagogik vom Kinde aus“ führte uns dazu, dass die Kinder relativ rasch gelernt haben, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen, selbstständig oder in Kooperation zu arbeiten und den Wert (sprich die erbrachte Leistung) einzuschätzen. Der qualitative Aspekt unserer Arbeit - oder genauer gesagt, der Arbeit der Kinder - liegt vielmehr in dem, was die Kinder - aber auch wir - durch die Erarbeitung dieser Themen erfahren und gelernt haben. Verantwortungsgefühl für sich, den Mitmenschen und unsere Umwelt sind nicht nur leere Phrasen sondern sind durch die Projektarbeit zum Bestandteil unseres Lebens geworden.“ (Lehrerteam der Offenen Klasse, HS Oberneukirchen)

4. Die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts verlangt auch, die Lernkultur neu zu gestalten. Im Sinne von Partizipation und Demokratisierung im und vom unterrichtlichen Alltag stellen die verschiedensten Formen wie zB der Klassenrat, Peer Training, Mediation und soziales Lernen wichtige Faktoren dar. „Von den Fragen der Kinder ausgehen“, „Mitbestimmung“, „Eigen- und Selbstverantwortlichkeit“ bleiben keine leere Phrasen, sondern werden somit zum bestimmenden Element der unterrichtlichen Praxis.

Der Projektunterricht ist ein **fächerübergreifender Unterricht**, in dessen Mittelpunkt ein Thema oder ein Problem steht. Daher lösen wir den Fächerkanon auf und arbeiten ausschließlich in Projekten, was bedeutet, dass es im Stundenplan der Schüler/innen eine Wochenplanzeit, Zeit für die freie Arbeit, gebundene Stunden und Projektarbeit gibt.

Ausgangspunkt sind immer die **Schüler/inneninteressen**. Im Klassenrat wird ausgemacht, was wir gemeinsam bearbeiten. Diese Unterrichtsform fördert und fordert **selbstständiges Handeln** und **Eigenverantwortlichkeit** von Schüler/innen im Rahmen von **Gruppenarbeiten**. **Soziales Lernen** gewinnt dadurch im Projektunterricht einen besonderen Stellenwert.

Projektunterricht zielt auf ein **gemeinsames Ergebnis** und **Erlebnis** aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten ab. Dazu gehören auch die Erfahrungen, die die Schüler/innen im Lauf des gesamten Lern- und Arbeitsprozesses machen. **Kopf- und Handarbeit** sind in gleicher Weise wichtig und notwendig, um den vorgegebenen Arbeitsprozess zu bewältigen. Durch diese Verknüpfung wird auch die **emotionale Dimension** des Lernens nicht vergessen. Projektunterricht ist geeignet, die Isolierung der Schule vom „**eigentlichen**“ Leben zumindest ansatzweise aufzuheben.

□ Die Schüler/innen finden möglichst selbstständig ein Thema, das sie bearbeiten oder ein Problem, das sie gemeinsam lösen wollen.

□ Die Schüler/innen organisieren ihre Arbeit möglichst selbst. Sie stellen einen Zeitplan auf, bilden Arbeitsgruppen, verteilen und koordinieren die Arbeit und bringen sie rechtzeitig zu einem befriedigenden Abschluss.

□ Die Lehrer/innen werden zu koordinierenden Beratern und Helfern: sie ziehen sich von der Leitung des Unterrichtsgeschehens weit gehend zurück, stehen aber den Schülerinnen und Schülern jederzeit zur Verfügung. Stockt der Arbeitsprozess, so springen die LehrerInnen unterstützend und helfend ein.

□ Mit dem Resultat der Arbeit (zB Ausstellung, Film, Zeitung, Modell, usw.) oder dem Höhepunkt des Projektes (zB Theateraufführung) soll sich jeder Einzelne identifizieren können, indem sie/er sich ihres/seines Leistungsanteils - eingebettet in die gemeinsame Leistung - bewusst wird.

□ Das Ergebnis der Arbeit soll in positiver Weise über die Klasse/Schule hinaus wahrnehmbar und wirksam sein. Am Anfang wird die Öffnung nach außen wahrscheinlich eher klein gehalten sein (zB Besuch der Projektpräsentation durch Eltern und Schüler/innen anderer Schulen).

Gemeinsamer Unterricht und die Rolle der Schulaufsicht

Grundsätzliches:

Zeitgemäße Schule – und der neue Hauptschullehrplan soll diese Gewähr leisten - erfordert mehr denn je Differenzierung und Individualisierung, selbst organisiertes und selbstständiges Lernen und damit neue Formen des Lernens wie exemplarisches Lernen, offenes Lernen, freie Lernphasen oder projektorientierten Unterricht.

Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern hat die soziale Integration verbunden mit einer der Heterogenität der Schülergruppe angemessenen Leistungsdifferenzierung zum Ziel.

Die differenzierte Arbeit an einem gemeinsamen Thema – wie dies beim projektorientierten Unterricht gegeben ist – bietet gute Bedingungen, soziale Integration in einer Schüler/innen-gemeinschaft zu erreichen.

Der Schule stehen autonome Gestaltungsfreiräume zu, verbunden mit dem Auftrag, gemäß eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses, ein Schulprogramm zu vereinbaren und selbst organisierte Evaluation durch zu führen.

Unabhängig davon, wie Lernen organisiert ist, hat der Unterricht geplant zu sein. Es müssen eine Jahresplanung, eine mittelfristige sowie eine kurzfristige Planung mit den entsprechenden Inhalten, Lernzielen, Methoden und Medien erstellt sein. Damit ist die Erfüllung der Lehrplanforderungen zumindest in den Kernbereichen festgelegt.

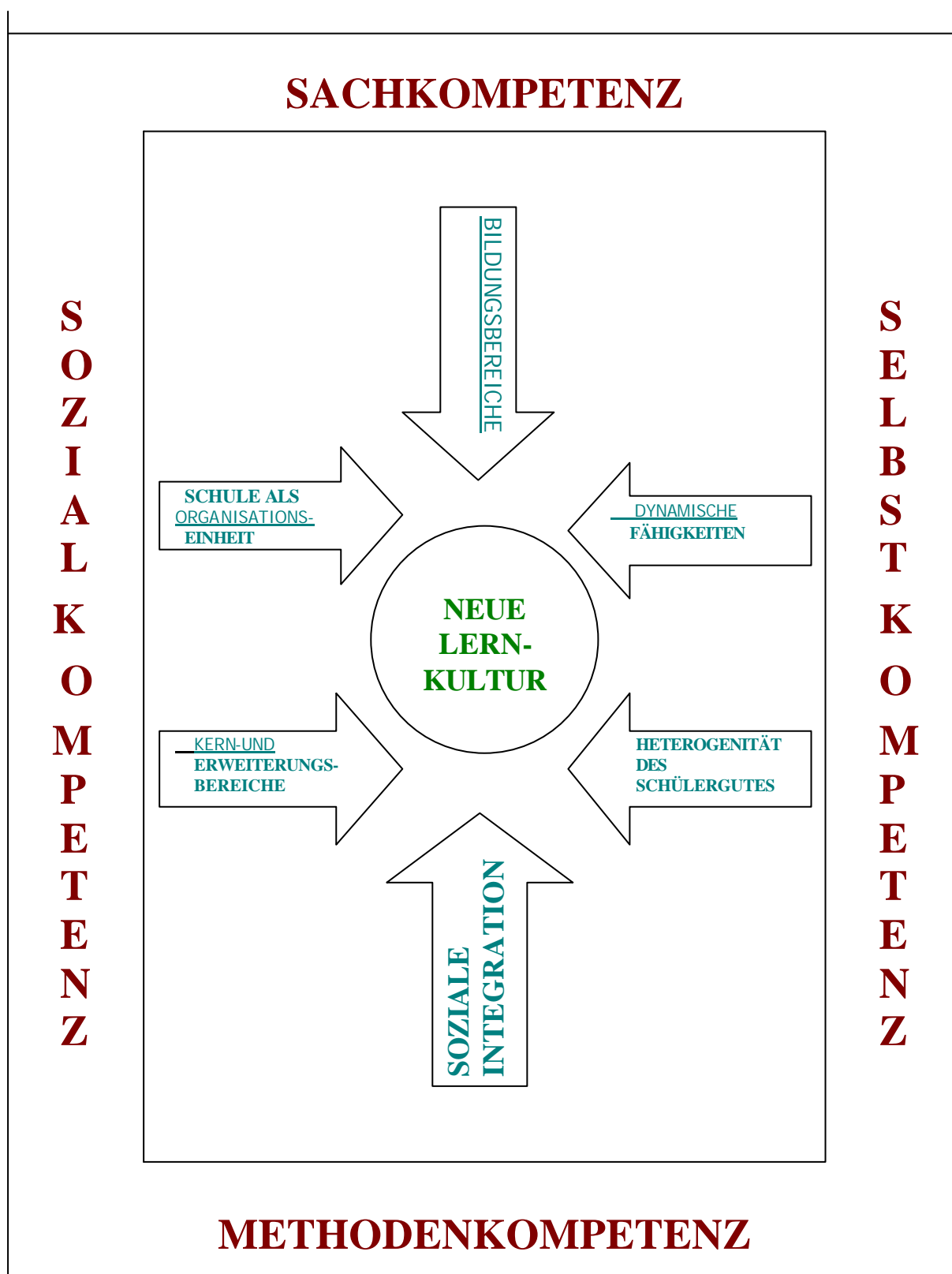
Aufgabe der Schulaufsicht:

Schulaufsicht sieht sich gemäß eines zeitgemäßen Aufgabenverständnisses nicht nur als Kontrolle (siehe „Grundsätzliches“/letzter Absatz), sondern vorwiegend als ErmöglicherIn, FörderIn, KultivatorIn, BeraterIn, KoordinatorIn sowie als MetaevaluatorIn.

Sie bringt sich in den Prozess der Schulentwicklung und des Schulgeschehens ein, um zu beraten, zu lenken und steuern, anzuerkennen und zu bestärken.

Bildungs- und Lernangebote im Schulbezirk transparent zu machen, dient dem Ziel, miteinander und voneinander zu lernen sowie eine bedarfsorientierte Ausgeglichenheit an Angeboten in der Region zu schaffen.

Der neue Hauptschullehrplan– soziale Integration Neue Lernkultur



Herbert Kern, Sabine Weitzenauer

Entdeckendes Lernen in der Sekundarstufe 1

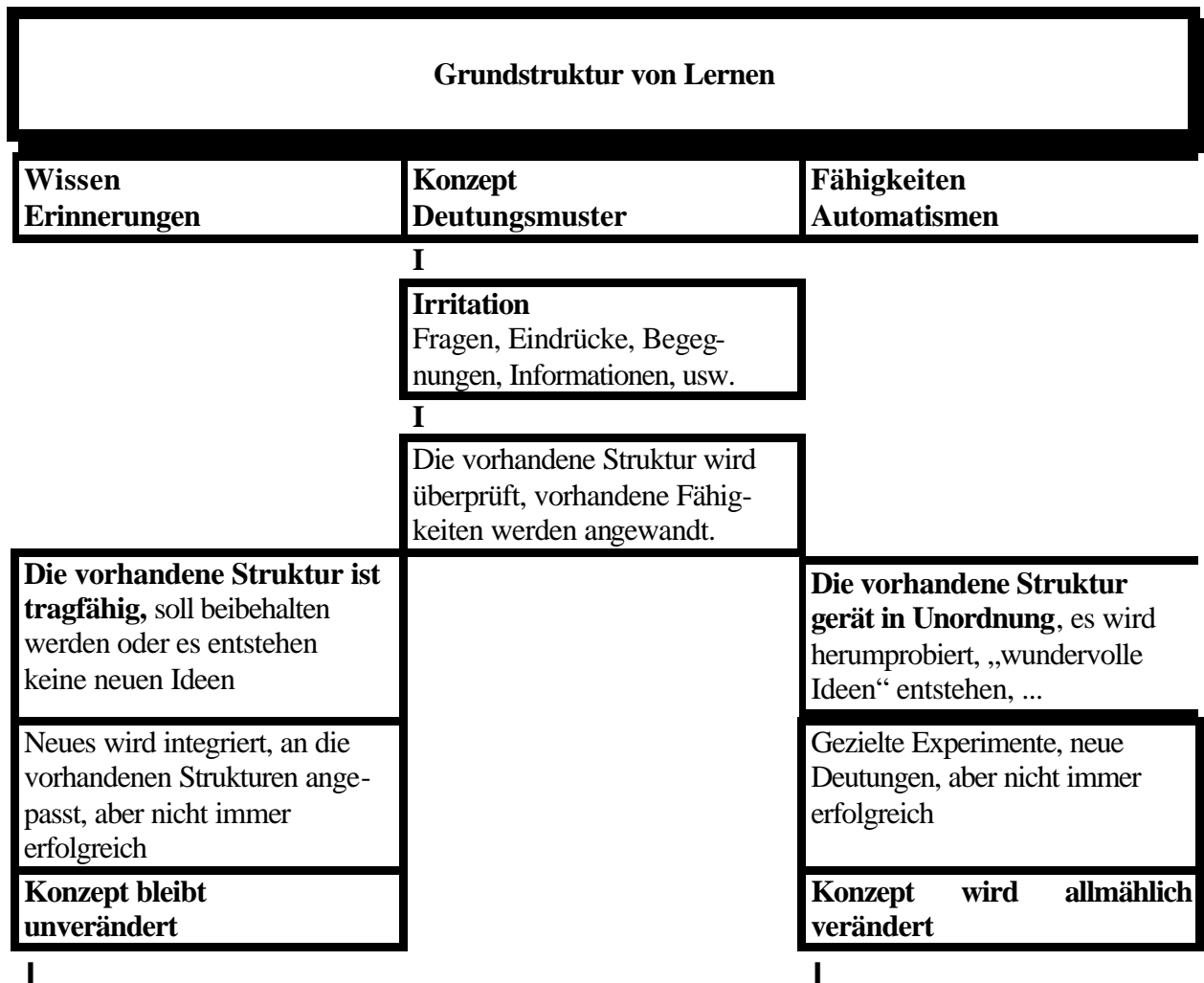
Theoretischer Einstieg: Was bedeutet entdeckendes Lernen

- Lernwege nach Gardner
- Geschichte des Entdeckenden Lernens

Eine **Lernwerkstatt** (LWS) ist eine aktive Sammlung von Materialien, die zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und Materialien anregt.

Entdeckendes Lernen in einer Lernwerkstatt bedeutet demnach nicht den Erwerb von überprüfbarem Informationswissen, sondern fordert dazu auf, Probleme und Fragestellungen durch Beobachtungen, Versuch und Irrtum, durch Entdecken, Erfinden und im Dialog mit anderen auf individuellen Wegen zu lösen und in persönliche Bedeutungszusammenhänge zu integrieren.

Entdeckendes Lernen verfolgt den Wunsch nach Umsetzung von ganzheitlichem, selbstbestimmtem, handlungsorientiertem und entdeckendem Lernen verbunden mit der Neuorganisation der dazu vorhandenen Ressourcen.



Wissen wird erweitert

**Fähigkeiten werden
trainiert**

Wissen wird erweitert

**Fähigkeiten werden
erweitert**

Neue Fragen entstehen

Aufgabe: „Gehe auf Entdeckungsreise“

- Vorgaben: Impulstisch zum Thema: Gestein - Erde – Metall
- Fragensuche: zB: Welche Funktion haben Edelsteine?
Wovon hängt es ab, dass manche Steine hart, andere weicher sind?
In welcher Erde gedeihen Pflanzen?

Praktische Erklärung, wie „Entdeckendes Lernen“ in der Praxis funktioniert (Stundenplan-technik, Teambesprechung, Materialsammlung usw.)

Lernwerkstatt - Arbeitsphasen

Erste Ideen
Vorstellungen, Fragen
sammeln

„Wuselphase“
Material sichten, suchen,
probieren, nachfragen, lesen,
eigene Fragen finden

Arbeitsplan verabreden
Wer arbeitet woran?

Durchführung
besprechen, planen,
experimentieren, beobachten,
vertiefen, Notizen machen

Ordnen
Lernprozesse und Ergebnisse
dokumentieren, durchdenken
und verarbeiten

Präsentation
Vortrag, Ausstellung,
Gedankenaustausch

Erklären des Rollenbildes:

- Lehrer: Lernbegleiter (Betreuer von Material, Koordinator für Zeit und Raum, Hilfestellungen bei Nachfragen)
- Schüler: Entdeckender (beobachtet, versucht und irrt, entdeckt)

LERNWERKSTATT Entdeckendes Lernen		
<i>Lehrer/innen</i>	<i>Umgebung</i>	<i>SchülerInnen</i>
begleiten unterstützen	aktive Tätigkeiten	Lernende, die Fragen auf Grund von Materialien stellen
unterschiedliche Ergebnisse offen lassen	Hypothese – Beweis	von selbst Fragen aufwerfen
heranführen an eine andere, eigene Frage	Umwelt, Sache, Thema, Material	Problemlösungen finden lernen
keine Zeit vorgeben	der Weg ist das Ziel	schauen, beobachten, lernen
den Blick lenken - „Was siehst du?“	Kooperation	Dialog zwischen Lernendem und der Umwelt
schauen beobachten	nach Erfahrungen graben lassen	eigene Fragen finden
Wann soll welche Intervention stattfinden?	Erfahrungen aus erster Hand organisieren	Woher weiss ich was?
Facilitator to celebrate somebody's looking	Suchen nach Antworten und Lösungen auf eigene Fragen finden ermöglichen	Nicht wie viel, sondern wie?
Fragen stellen, die Beweise liefern	Erkenntnisse machen lassen	
einfühlsam sein	andere Qualität des Lernens	

Carolyn Neubacher, Michaela Reitbauer

Teamarbeit – Methoden der Unterrichtsgestaltung – Schlüsselqualifikationen

Nicht einfach war die Aufgabe, bei so vielen verschiedenen Teilnehmern mit den unterschiedlichsten Erfahrungen, Bedürfnissen und Erwartungen ein so umfangreiches Thema in so kurzer Zeit abzuhandeln. So konnte eigentlich nur exemplarisch Einblick gewährt werden in die Vielfalt der verschiedenen Methoden und versucht werden herauszufiltern, welche geeignet sind für den Unterricht in heterogenen Klassen.

1. Einstiegsmethoden am Beispiel „Sinnlicher Einstieg“:

Anhand eines Beispiels wurde besprochen, wie wichtig der Einstieg für die Arbeit an einem Thema ist. Hier entscheidet sich, ob bei einem Kind Interesse für ein Thema geweckt werden kann, ob das Thema in Verbindung gebracht werden kann mit eigenen Erfahrungen, Bedürfnissen, oder ob das Kind sich schon zu Beginn eines Themas emotional verabschiedet und der Rest der Arbeit nur mehr mit „Motivationstricks“ oder besser gesagt mit viel „Überredungskunst“ bewältigt werden kann. Gerade bei Kindern mit SPF trifft das zu, wenn das Thema sich vorwiegend auf einer rein sachlichen Ebene und nicht ganzheitlich bearbeitet wird. So wurde gemeinsam ein sinnlicher Einstieg zum Thema „Wasser“ ausprobiert“ und anschließend auf seine Qualität hin untersucht.

Bei dieser Übung bringen die Schüler alles mit, was sie mit dem Thema Wasser verbinden (Steine, Sand, Muscheln, Perlen, Tücher, Fische aus Glas...). Alle mitgebrachten Gegenstände werden rund um ein großes blaues Tuch aufgelegt, alle Teilnehmer sitzen rund um dieses Tuch, Meeresrauschen, mit Musik unterlegt, wird eingespielt. Ein Teilnehmer beginnt dann, Gegenstände nach seinem Belieben auf dem Tuch zu arrangieren, alle anderen schauen zu – dann kommt der Nächste an die Reihe – so entsteht ein gemeinsames Kunstwerk zum Thema. Jede Person hat dabei etwas von sich eingebracht, hat beigetragen zu einem Produkt.

Nach der Analyse dieser Übung gab es eine Information zu folgendem Thema:

2. Multiple Intelligenzen

Wahrnehmungsbereiche	Multiple Intelligenzen	Lernebenen
Hören	1. Musische Intelligenz gute Singstimme, Erkennen von falschen Tönen, Merken und Nachsingen von Melodien, Singen und Summen während der Arbeit	Handlungsebene
Sehen	2. Visuelle Intelligenz Sinn für Farben, Vorliebe für Puzzles, klare visuelle Bilder beim Schließen der Augen, Zurechtfinden auf neuem Territorium	Symbolebene
Schmecken	3. Logisch-mathematische Intelligenz Hinterfragen, wie Dinge funktionieren; rationale Erklärungen werden gesucht; Dinge werden gemessen, analysiert, kategorisiert, quantifiziert.	
Fühlen	4. Interpersonale Intelligenz Vorliebe für Gruppenarbeiten, Gruppensport, Spiele, viele Freunde, Spaß an sozialen Kontakten	Abstrakte Ebene
Riechen	5. Linguistische Intelligenz Bücher sind wichtig, Sprachspiele wie „Scrabble“, Freude am Schreiben, Konversation	
	6. Motorisch-kinästhetische Intelligenz Vorliebe für verschiedene Sportarten; die besten Ideen kommen beim Joggen, Radfahren...; gut koordiniert; „learning by doing“	
	7. Intrapersonale Intelligenz genießt es, allein zu sein; schreibt Tagebuch; denkt über Ziele des Lebens nach; zieht sich gerne zurück	

Danach erfolgte die Analyse der Einstiegsübung anhand der angeführten Kriterien.

Aus dieser neuen Sichtweise wurde auch noch einmal die Bedeutung des Einstiegs für den Unterricht in Integrationsklassen klar.

3. Schlüsselqualifikationen im integrativen Unterricht:

Anhand von Dias wurden die Schlüsselqualifikationen besprochen, die z.T. auch die Wirtschaft fordert. Diese sind im Einzelnen:

- **Selbstständigkeit,**
- **Kommunikations-** und **Teamfähigkeit,**
- **Einfühlungsvermögen,**
- **Planungs-** und **Verhandlungsfähigkeit,**
- **nicht aggressiver Umgang** mit Neuem und Fremdem,

- **Flexibilität,**
- Fähigkeit zum **Aushalten von Alleinsein** und zur
- **Wiederaufnahme sozialer Beziehungen** sowie das
- Auskommen mit unterschiedlich **schwierigen Menschen** und der Auseinandersetzung mit ihnen in **partnerschaftlicher Form.**

Die Zusammensetzung und bewusste Heterogenität in Integrationsklassen bildet für uns die Basis für das Erlernen dieser Persönlichkeitskompetenzen im sozialen, beruflichen und politischen Leben.

4. Unterrichtsmethoden:

- Anhand einer Übersicht über die Unterrichtsmethoden, die kurz besprochen wurden, wurden Beispiele aus der Praxis gezeigt, die geeignet sind, individuellem Unterricht in heterogenen Gruppen gerecht zu werden.

Grundstruktur der Unterrichtsmethoden

1. Das klassische Lehrkonzept - Vermittlungsdidaktik

Diese Form des Unterrichts hat auch in der heterogenen Gruppe ihren Platz, nur muss auf die Aufnahmefähigkeit der Kinder Rücksicht genommen werden – und es muss klar sein, dass dieses Konzept nur einen Teil des Unterrichts einnehmen soll, da Individualisierung hier kaum möglich ist (vortragen, vormachen, vorführen, gemeinsames Erarbeiten - Frage-Antwort, Impulsunterricht)

Ein Problem des Frage-Antwort-Unterrichts ist es, dass aus den Kindern praktisch herausgefragt wird, was eigentlich ja erst in sie hineinsoll, andernfalls ist der Unterricht ja überflüssig.

Ohne einen guten Vortrag allerdings kann Unterricht nicht auskommen – schließlich ist der Lehrer derjenige, der fachkompetent ist, und den Kindern schließlich auch sehr viel mitzugeben hat.

2. Organisation des Lernens

a. Arrangements:

Darunter versteht man Formen des Unterrichts, bei dem eine Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Entdecken von Fragestellungen, Versuchen, Experimentieren, Forschen in möglichst vielen verschiedenen Lernsituationen ermöglicht wird.

- **Handlungsorientiertes Lernen:** Umgang mit Material, Recherche, Herstellen, Entwerfen sind zentrale Lernaktivitäten.
- **Problemorientiertes Lernen:** Lücken, Zweifel, Widersprüche, Nichtbewältigtes schaffen Lernlagen, für die Problemlösungsstrategien entworfen werden müssen.
- **Entdeckendes/ forschendes Lernen:** fertige Sachverhalte werden in die Ausgangsfragestellung zurückgeführt, Nachentdecken tritt an Stelle eines aufbereiteten Wissens.
- **Situatives Lernen:** Sprach- und Spielsituationen – Rollenspiele
- **Simulatives Lernen:** Modellwirklichkeiten wie zB Fließbandarbeit – Bastelarbeit in Fließbandarbeit herstellen – welche Probleme, Emotionen, Vor- und Nachteile sind damit verbunden.

b. Programmierung:

- **Gedruckte Lernprogramme:** Ein Thema (zB englische Grammatik) wird schrittweise aufgebaut, zuerst also genau analysiert und in kleine Lernschritte zerlegt. Zu diesen kleinen Lernschritten werden Regeln formuliert und Übungen angeboten. (zB im Karteikastensystem). Das Kind kann in seinem Tempo und nach seinen Fähigkeiten individuell arbeiten.
- **Computergesteuertes Lernen:** Lernprogramme
- **Arbeitsmittelsysteme:** Am Beispiel Grammatikerarbeitung mit Symbolen nach Maria Montessori wurde dieser Begriff erläutert. Ein dreiteiliges System, das auf den Stufen Handlungsebene – Symbolebene – Abstrakte Ebene basiert, ermöglicht eine individuelle Erarbeitung sowohl in Bezug auf Tempo und Inhalt als auch in Stufen des Lernens.

c. Kommunikatives und offenes Lernen

- **Wochenplanarbeit:** Im Unterschied zu den starren zeitlichen Strukturen einer Unterrichtseinheit wird hier die Zeit an die Arbeitsbedürfnisse der Lernenden besser angepasst. Meist sind es Pflichtaufgaben, die die Kinder zu erfüllen haben. Die Kinder können frei wählen:
 - die Reihenfolge
 - den Zeitumfang
 - den Modus der Bearbeitung
 - die Sozialform

Ein praktikables Ablagesystem sorgt für den geregelten Austausch zwischen Schülern und Lehrern.

Vorteile: die Pflichtaufgaben werden klar vorgegeben – Strukturhilfe vor allem für schwächere Kinder und der Grad der Selbstverantwortung wird erhöht.

- **Freie Arbeit :** Hier wird den Schülern freigestellt, was sie machen wollen: frei gewählte Themen, Aufgaben im Anschluss an den Pflichtunterricht, freies Lesen, Spielen, Basteln, Pflanzen versorgen...
Bedenken: Was werden Schüler schon Vernünftiges lernen, wenn „ihnen nichts aufgetragen wird!“
Gegenargument: Lernen Kinder nur, wenn da einer ist, der ihnen sagt, was sie lernen müssen? (pädagogisches Misstrauen!)

- **Wahldifferenzierter Unterricht:** Gliedert sich in folgende Phasen
 - Strukturierungsphase: Gesamtrahmen der Themen wird entwickelt
 - Differenzierungsphase:
 - Wahlphase: Aussuchen der Teilthemen und Arbeitsschwerpunkte, Gruppenbildung, Grobplan
 - Erarbeitungsphase: differenzierter Arbeitsplan, Plan über die Vermittlung der Arbeitsergebnisse vor der Klasse
 - Vermittlungs- und Reflexionsphase: Teilthemen werden vorgestellt, Lehrer kann ergänzen, Reflexion über Arbeitsablauf und Schwierigkeiten bei der Arbeit
- **Projektarbeit:** Projektunterricht versucht, fächerübergreifend über einen längeren Zeitraum themenzentriert mit den Kindern auf ein bestimmtes Produkt hinzuarbeiten. Der Lernprozess steht dabei ebenso im Mittelpunkt wie das Produkt.

- **Schüler helfen Schülern:** Kompetenzen der einzelnen Schüler/innen werden hier genutzt, um einander im Lernprozess zu unterstützen .

Ewald Feyerer, Dorothea Pallier

Integration als Motor einer inneren Schulreform

Im ersten Teil des Workshops wurde ein Stationenbetrieb aus einer Integrationsklasse an der AHS ganz konkret durchgemacht. Im Anschluss daran wurden über die verschiedenen Organisationsmöglichkeiten des Offenen Unterrichts Erfahrungen ausgetauscht.

Der Stationenplan - ein Hilfsmittel für verbesserte Integration?

Ich möchte in diesem Artikel Einsicht in meine Arbeitsaufgaben für Schüler geben, die eine differenzierte Aufgabenstellung ermöglicht.

Im Schulverbund Graz-West sind seit 1991 fünf Schulen tätig, er bietet Schülern eine Möglichkeit, AHS-Niveau zu erreichen, ohne dabei auf die Möglichkeit eines Zeugnisses auf HS – Niveau zu verzichten. Aus diesem Grund sind im Schulverbund vier HS und eine AHS eingebunden. Der Unterricht erfolgt in den meisten Gegenständen mit einem AHS und einem HS - Lehrer, was uns ein weiter gehendes Eingehen auf die Klasse erlaubt. Die Abschlüsse zu Ende der Schulpflicht können sowohl in einem AHS – als auch einem HS- Zeugnis liegen.

In meiner Integrationsklasse sind 28 SchülerInnen, wovon 18 männlich und 10 weiblich bzw. 3 männliche und 1 weibliche IntegrationsschülerInnen sind.

Zur Ergänzung des Lehrkörpers ist auch eine Sonderpädagogin beinahe durchgehend in der Klasse anwesend, was einer weiter gehenden Arbeitsunterstützung der Kinder entgegenkommt. Meine Klasse zeigt meistens sehr reges Interesse am Unterricht und zum Teil sind sie vor allem in Mathematik sehr begabt und wissbegierig. Auch sind die Kinder in diesem Alter noch sehr kindlich und haben ein ausgesprochenes Bedürfnis zu lernen. Es ist noch anzumerken, dass in dieser Klasse die Anzahl der ausgezeichneten und der schlechteren Schüler sich bemerkenswerter Weise die Waage hält und der durchschnittlich begabte Schüler eigentlich nur einen verschwindend geringen Anteil an der Klasse hat.

Eine kurze Erläuterung der IntegrationsschülerInnen mit ihren spezifischen Schwierigkeiten.

- K Rechnet noch immer im Zahlenbereich 100, das „Zehnerüberschreiten“ macht ihr große Schwierigkeiten, auch das Multiplizieren von zwei- und dreistelligen Zahlen.
- A Ist spastisch behindert, doch in allen Lerngegenständen ist er als normaler Schüler eingestuft. Durch seinen Fleiß hat er in allen Lerngegenständen sehr gute AHS - Noten.
- B Er ist jetzt als „ASO“- Schüler eingestuft und bekommt immer Aufgaben auf seiner Stufe bereitgestellt.
- R Ist erst mit Schulbeginn in den Klassenverband eingetreten, und weist ein SOTOS-Syndrom auf. Dementsprechend wurde er wie K. und B. als ASO-Schüler eingestuft.

Zeitliche Rahmenbedingungen des Stationenplans

Der Themenkreis Bruchrechnung konnte von uns im Oktober/November in der Klasse behandelt werden. Nach Abschluss dieses Kapitels ging es dann in die Projektwoche über. Diese Projektwoche besteht aus Exkursionen, Führungen, Vorträgen... also unterschiedlichen Annäherungen zu einem Themenkreis, der für meine Klasse dieses Jahr Indien mit seinen Kulturen und Religionen war. Auch wird in dieser Projektwoche der reguläre Stundenplan ausgesetzt, was ein gewisses Abschalten der Kinder zur Folge hat und ein neuerliches Wiederholen des Stoffes benötigt. Zu diesem Zweck kam der Stationenplan zur Erprobung, welcher folgende Punkte für die Kinder erneut aufbereitet:

- Wiedererarbeiten des „Bruchrechnens“
- Selbstständiges Arbeiten mit dem Stationenplan
- Selbstständiges Einteilen der Reihenfolge der Stationen
- Selbstständiges Einteilen der Stationen als „Hausübung“
- Selbstkontrolle
- Sicherheit im Umgang mit den Regeln der Bruchrechnung
- Anwenden der Bruchrechnung bei Textbeispielen

In der Aufbauphase erwies es sich als erforderlich, mehrere Schwierigkeitsstufen für das unterschiedliche Können der Kinder zu entwickeln. Die unterste Stufe sollte die Integrationsschüler zwar fordern, aber für sie doch noch spielerisch bewältigbar sein. Die darüberliegende Stufe sollte den goldenen Schnitt treffen und fordern. Als Krönung wurde der letzte Stationenplan für die hoch Begabten erstellt. Diese Unterteilung sollte den Kindern auch zu mehr Motivation verhelfen, da ein gezieltes Fordern die maximale individuelle Leistung der Kinder ans Tageslicht bringt. Durch die einzelnen Teile, wie LÜK, Bandolino, Mathebriefe, etc. konnte dies dann auch zur Ausführung gebracht werden.

Die Mühen hatten sich für meine Person schon dadurch gelohnt, als die Kinder gleich nach dem Austeilen ihre Stationenpläne verglichen und sogar über einige Dinge, wie zB LÜK nur neugierig feststellten, dass sie das schon kennen und alle diese Stationen zu bewältigen hatten.

Die Kinder durften innerhalb der Rahmenbedingungen frei agieren. Sie hatten für Ihren individuellen Stationenplan eine Woche - also vier Schulstunden - Zeit. Auch wussten sie, wo sie die Lösungsblätter zu den Aufgaben finden konnten. Eine Hilfestellung wurde durch mich und meinen Kollegen gewährleistet.

Stationenplan

Name: _____

	Stationen	Sch	L
1	Moosgummitteile		
2	LÜK		
	2.1 Welche Bruchteile sind gekennzeichnet?		
	2.2 Welcher Bruchteil ist getönt?		
	2.3 Welche Abbildung passt zu dem Bruch?		
3	Arbeitsblatt		
	3.1 Tortenfest		
	3.2 Verschiedene Flächen		
4	Bandolino		
5	Mathebrief 19		
6	Mathebrief 1		

Stationenplan

Name: _____

	Stationen	Sch	L
1	LÜK		
	1.1 Gemischte Zahlen in BZ		
	1.2 BZ in gemischte Zahlen		
	1.3 Bruchzahlen		
	1.4 Ja oder nein?		
2	Mathebriefe		
	2.1 21, 22 oder 23		
	2.2 26, 27 oder 29		
3	Mathebriefe		
	3.1 31, 32 oder 33		
	3.2 34 oder 35		
4	Mathebriefe		
	4.1 39, 40 oder 41		
	4.2 42 oder 43		
5	Bandolino		
6	Paare – Brüche		

Stationenplan

Name: _____

	Stationen	Sch	L
1	Brüche – Terzett		
2	Schlaukopfaufgaben		
	2.1 Denkaufgabe 1		
	2.2 Denkaufgabe 2		
3	Mathebriefe		
	3.1 24, 28 oder 30		
	3.2 36, 37 oder 38		
	3.3 44, 45, 46 oder 47		
4	Mathebrief 50		
5	Bandolino		
6	LÜK		

Was ist uns gelungen, was nicht?

Es ist uns gelungen, den Kindern die Bruchrechnung mit allen Regeln wieder in Erinnerung zu rufen. Bei der Schularbeit ca. 2 Wochen später sind die Bruchrechnungsbeispiele sehr gut gerechnet worden.

Es ist mir gelungen, auch die mathematisch sehr begabten Kinder zu fordern. Diese waren am Anfang eher überfordert, da sie nicht gewohnt waren, wirklich konzentriert zu arbeiten. Ein Schüler, der mathematisch hoch begabt ist, gab auch eine dementsprechende Rückmeldung. Doch ist dies für mich eher ein Ansporn, wieder einen Stationenplan in verbesserter Form zu machen, da diese hoch begabten Kinder nicht unterfordert sein sollen.

Andererseits ist es mir mit diesem Stationenplan auch gelungen, die sehr schwachen SchülerInnen zu motivieren und zur Eigenarbeit anzuregen. H. zum Beispiel hat einige Stationen alleine absolviert und dadurch konnten wir ihm positive Rückmeldungen geben. Im normalen Unterricht ist H. nur fähig, Aufgaben von der Tafel oder von einem Heft abzuschreiben oder sich von Lehrern / Mitschülern helfen zu lassen. Doch bei diesem Stationenplan hat er eigenständig gearbeitet. Auch habe ich bemerkt, dass einige Kinder einzelne Stationen aus dem schwierigeren Stationenplan machen wollten – und wir haben es ihnen erlaubt. Einzelne Kinder wollten unbedingt von Anfang an den schwierigsten Stationenplan durcharbeiten.

Verwendete Materialien:

LÜK – Bruchrechnen

Mathebriefe 7/8

Bandolino – selbst hergestellt mit Rechnungen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen

Moosgummiteile – kreisrunde „mousepads“ in Bruchteile zerteilt

Denkaufgaben – Herbert Brand: Mathematik unterrichten – Lernzielorientierte Denksportaufgaben; Veritas –Bsp: A 68 und A 79

Arbeitsblätter Tortenfest und Verschiedene Bruchteile – EINFACH CLEVER MATHE-TRAINING – TOSA –Verlag Wien

Brüche – Terzett und Paare: Selbsthergestellte Kartenspiele

Aspekte wirkungsvoller Integration

Im zweiten Teil wurden Good Practice Modelle vorgestellt und die wesentlichen Erkenntnisse der Schulversuchsevaluation diskutiert. Im Folgenden finden Sie eine Kurzfassung dieser Ergebnisse (basierend auf der Studie „Behindern Behinderte“ und weiteren Ergebnissen der Schulversuchsevaluation)

Alle Evaluationsergebnisse (GRUBER & SPECHT 1995; FEYERER 1997; SPECHT 1996; 1997a,b) zeigen, dass wirksamer integrativer Unterricht nicht in herkömmlicher, lehrerzentrierter Art und Weise erfolgen kann, sondern Prinzipien integrativer Pädagogik wie Individualisierung des Unterrichts, innere Differenzierung, kooperatives Arbeiten an einem gemeinsamen Gegenstand, projektübergreifendes und fächerübergreifendes Lernen verstärkt eingesetzt werden müssen. Es kann weiter davon ausgegangen werden, dass eine stärkere Gewichtung überfachlicher Lernziele erfolgt und so Elemente sozialen, emotionalen und selbst gesteuerten Lernens in höherem Ausmaß explizit in den Unterricht einbezogen werden. Durch die notwendige Teamarbeit werden auch entscheidende Impulse für eine Veränderung der LehrerInnenrolle gesetzt: Gemeinsame Planung und Strukturierung des Unterrichtsgeschehens kann nämlich nur dann professionell funktionieren, wenn die beteiligten Personen die Rolle des Pädagogischen Einzelkämpfers aufgeben.

SPECHT konnte im Rahmen einer großen Untersuchung zur Evaluation der Schulautonomie in Österreich³ auch der Frage nachgehen, was die Führung von Integrationsklassen für die Schule als Ganzes bedeutet. Dabei stellte er fest, „...dass sich an Schulen mit Integration häufiger als an anderen Veränderungen vollzogen haben, die auf eine aktive, innovationsorientierte Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit hinweisen. Veränderungen der Lehr- und Lernformen in Richtung Ganzheitlichkeit und Schülerorientierung, Aktivierung von Lehrern und Schülern im Entwicklungsprozess der Schule und ausgeprägtere Zusammenarbeit sind die wichtigsten beobachtbaren Effekte an solchen Schulen.

Bestätigt und unterstrichen wird dieser Befund durch Ergebnisse, die im Rahmen der Eltern- und Schülerbefragung derselben Untersuchung erzielt worden sind: *Eltern* attestieren Schulen mit integrativen Schulversuchen ein signifikant höheres Ausmaß an pädagogischem Bemühen und Engagement. Sie quittieren dies mit überdurchschnittlicher Zufriedenheit mit der Schule. Und auch die *Schüler* an Integrationsschulen (im Vergleich zu anderen Schulen) nehmen eine deutliche Tendenz zur Veränderung des Unterrichts wahr, wie sie auch in den Angaben der Lehrer zum Ausdruck kommt.⁴

Die Integration behinderter Kinder kann damit auch als Motor für eine innere Schulreform bezeichnet werden, die Schülerinnen und Schüler lieber zur Schule gehen lässt, weil sie in soziale Gruppenprozesse besser integriert sind und an schulischen Vorgängen durch individuellen Einsatz wie durch solidarisches Handeln verstärkt mitwirken können. Dieser Schulreform gelingt einerseits die verstärkte Berücksichtigung elementarer psychischer Bedürfnisse wie Geborgenheit, Sicherheit und Wohlbefinden ohne andererseits die intellektuell-kognitiven Lernziele zu vernachlässigen.

Soll diese pädagogische Innovation auch im Regelschulwesen wirksam werden, reicht es sicherlich nicht, die Schulen und LehrerInnen ganz einfach in der Hoffnung „ins Wasser zu werfen“, dass diese dann schon zu schwimmen beginnen würden. „Wissenschaftsgestützte Entwicklung, die Produktion von vorgefertigten Materialien und Lernbehelfen, die

³ Details dazu in: SPECHT, W. (1997). Autonomie und Innovationsklima an Schulen. Rezeption und Wirkung der Schulautonomie an Hauptschulen und allgemeinbildenden Schulen. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II, Forschungsberichte 26

⁴ SPECHT, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift BEHINDERTE in Familie, Schule und Gesellschaft, 20, Heft 4, 9 - 30

systematische Förderung des kollegialen Austausches von Erfahrungen und die entsprechende Ausstattung mit Ressourcen gerade für Lehrer/innen, die neu in den Prozess der Integration einsteigen, werden als Elemente der Qualitätssicherung von großer Bedeutung bleiben.“⁵

Soll Integration auch im Regelschulwesen gelingen, so kann der notwendige Kompetenzerwerb nicht dem Zufall und Geschick der einzelnen LehrerInnen überlassen werden. Wirksamer integrativer Unterricht stellt an die LehrerInnen neue, in der bisherigen LehrerInnenbildung kaum berücksichtigte Anforderungen wie

- innere Differenzierung einer äußerst heterogenen SchülerInnengruppe;
- Planung und Organisation eines Unterrichts, der den Anforderungen verschiedener Lehrpläne und/oder Schulstufen gerecht wird;
- Herstellung und Verwendung neuer Lern- und Unterrichtsmaterialien im Rahmen eines schülerzentrierten und offenen Unterrichts;
- prozessorientierte Förder- und Lerndiagnostik statt ergebnisorientierter Selektionsdiagnostik und das Erstellen von individuellen Förderplänen;
- neue Formen der Beurteilung, welche den individuellen Lernfortschritt und die individuellen Lernbedingungen wertneutral festhalten;
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen LehrerInnen, TherapeutInnen oder sonstigen Fachleuten;
- Reflexion und Anpassung der eigenen Werte, Einstellungen und Handlungsmuster⁶

Als entscheidender Faktor für das pädagogische Gelingen der Integration ist daher die Umgestaltung der LehrerInnenaus- und -fortbildung zu nennen, damit die fachlich-didaktischen und methodischen Kompetenzen zur Gestaltung eines individualisierten, offenen und handlungsorientierten Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe erworben werden können.

Bei der Verwirklichung integrativen Unterrichts geht es weniger um die rein organisatorischen Rahmenbedingungen und um pädagogische bzw. bildungspolitische Scheingefechte, die in Österreich ja lange Tradition haben. Es geht vielmehr um die konkrete Umsetzung einer Pädagogik, die jede SchülerIn für ein menschlich gleichwertiges (nicht gleichartiges!) Leben in einer humanen Gesellschaft befähigt. Jeder sollte in und an der Schule lernen können, wie man heute als Einzelner und in gesellschaftlicher Mitverantwortung leben kann. Will die Schule ihre Legitimationskrise überwinden, so muss sie sich den veränderten Anforderungen der kindlichen Lebenswelt stellen und einen Zusammenhang von Lernen und Leben herstellen und zwar sinnvollerweise in *allen* Schultypen.

Der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder ist keineswegs nur ein Konzept für behinderte Kinder, sondern bietet auch Antworten auf viele ungelöste Probleme aller Schulen der Sekundarstufe I. Flexibilität, Autonomie und Eigenverantwortung für pädagogische Lösungen an den einzelnen Schulen sind dabei die notwendigen Bedingungen. Gleichzeitig sind aber auch die finanziellen Rahmenbedingung für eine gemeinsame Schule aller Kinder abzusichern.

⁵ SPECHT, W. (1996). Erfahrungen aus der Evaluation der Schulversuche. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, Beitrag für Broschüre des BMUKA. Manuskript, S. 6.

⁶ FEYERER, E. & FRAGNER, J. (1994). Lehrer-Bildung als entscheidender Faktor für das Gelingen der schulischen Integration. In: Zeitschrift BEHINDERTE in Familie, Schule und Gesellschaft, 17, Heft 1, 25 - 50.

In Österreich wurde die Möglichkeit zur Integration zwar gesetzlich verankert, die Festlegung verbindlicher Standards wurde aber unterlassen. Die Finanzmittel für die sonderpädagogische Betreuung wurden auf einen langjährigen Durchschnitt eingefroren, die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in den letzten 10 Jahren aber um rund ein Drittel gestiegen. Inwiefern sich die Integration behinderter Kinder unter diesen Bedingungen im Sekundarstufenbereich verankern lässt, wird erst die Zukunft weisen. Die Chancen dafür sind meiner Meinung nach aber eher als schlecht einzuschätzen.

Die bisherigen Evaluationsergebnisse der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder auf der Sekundarstufe I zeigen, dass behinderte Kinder weder in der Hauptschule noch im Gymnasium behindern und die soziale Integration auch nicht auf Kosten des Lernerfolges der gutbegabten Kinder geht. Ob die festgestellten Effekte wie positiveres Leistungselbstkonzept, höheres Selbstwertgefühl, angenehmeres Klassenklima, optimalere Passung des Lernangebotes, differenzierterer Unterricht, individuelleres Eingehen auf die SchülerInnen, mehr fächerübergreifendes und projektorientierteres Lernen und ein höheres Wohlbefinden der SchülerInnen auch im Regelschulwesen wirksam werden, wird zum einen sehr stark von der Rolle der Schulaufsicht, speziell der BezirksschulinspektorInnen, abhängen, denn sie haben vom Gesetzgeber eine Schlüsselposition bei der Umsetzung der Integration erhalten: In ihrer Hand liegt es, die Eltern zu beraten, welche Schulform für ihr behindertes Kind die optimalere ist, und in ihrer Hand liegt auch die Motivation und Unterstützung der LeiterInnen und LehrerInnen sowie die Ausstattung der Integrationsklassen mit ausreichenden Ressourcen.

Die LeiterInnen der Sonderpädagogischen Zentren (kurz SPZ) haben die Aufgabe, die BezirksschulinspektorInnen und die LehrerInnen bei der Umsetzung der Integration zu unterstützen. Wie diese Rolle gelebt wird, hängt einerseits davon ab, welchen Spielraum und welche Möglichkeiten die BezirksschulinspektorIn der LeiterIn des SPZ gibt, andererseits aber auch, welche Einstellungen und Meinungen, welche Erfahrungen und Kenntnisse diese Personen zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder mitbringen. Wie die regionale SonderschuldirektorIn, die im Regelfall auch SPZ-LeiterIn ist, diese Funktion wahrnimmt, wird das Gelingen der Integration ebenso stark beeinflussen wie das Wirken der BezirksschulinspektorInnen. Eine intensive Fort- und Weiterbildung dieser MultiplikatorInnen, die im Speziellen auch Einstellungen und Meinung, Vorurteile, Ängste und Zweifel anspricht, wäre der Sache sicherlich dienlich.

Die oben angeführten Ergebnisse und Gedanken wurden in der Diskussion von den TeilnehmerInnen durchaus bestätigt, deren Credo so zusammengefasst werden kann:

Integration kann Motor einer inneren Schulreform sein und ist dies automatisch, wenn der Gedanke einer kindgerechten Schule für alle konsequent umgesetzt wird. Während im Schulversuch dazu aber noch ausreichend Ressourcen und Hilfen wie Erfahrungsaustausch, Wissenschaftliche Begleitung, gezielte Fortbildung vorhanden waren, gibt es heute zwar Integration in der Regelschule, aber nicht mehr die selben Rahmenbedingungen wie im Schulversuch. Integration muss sich heute immer mehr an das bestehende System anpassen! Leider verliert der Motor zur inneren Schulreform dadurch immer mehr an Kraft.

Walter Brunner, Sabine Haucinger

Nahtstelle Schule – Beruf

Der Übergang von Schule und Beruf ist entscheidend für den gesamten Berufs- und Lebensweg.

Versäumnisse in dieser Phase können später kaum oder nur mit sehr hohem persönlichen und öffentlichen Aufwand korrigiert werden.

Schulabgänger/innen mit individuellen Beeinträchtigungen (Lernschwächen, gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Körperbehinderungen, etc.) sind doppelt benachteiligt:

Sie treffen auf einen Arbeitsmarkt mit rigorosen Ausgrenzungstendenzen und sie finden kein flächendeckendes auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Beratungsangebot.

Fragen zur Qualitätssicherung :

- Wie wird in unseren Schulen (Lehrerschaft) die Verantwortung der Schule für die nachschulische Zukunft der Schüler/innen gesehen und bewertet?
- Wird die Nachsorge für den Übergang in die Arbeitswelt auch im Verantwortungsbereich der Schulen gesehen?
- Was wissen die Schulen über die nachschulische Laufbahn ihrer Kinder (Statistiken)?
- Werden Förderpläne erstellt, kontrolliert bzw. fortgeschrieben?
- Ist auf Schulebene die Einbeziehung sonderpädagogischer Förderung im Leitbild und in Schulprogrammen zu finden, indem sich die Schule zur Förderung und zu kontrollierbaren Maßnahmen bekennt?

Was würde weiterhelfen?

- Intensivierung des Berufsorientierungsunterrichts in den Schulen (Lehreraus- und Lehrerfortbildung ist wichtig!)
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen ist zu fördern und zu intensivieren (Schule kann nicht alles alleine leisten!).
- Erstellen einer Broschüre für Schulen und Eltern, in der alle existierenden Einrichtungen und Beratungsstellen aufgelistet sind.
- Erweiterung der schulischen Möglichkeiten für Schüler/innen mit SPF, wo es sinnvoll ist
- Förderung der Berufsschulintegration
- Kontakte zu Meinungsbildnern der Sozialpartnerschaft intensivieren
- Unterstützung von Absoventen/innen der Teilqualifizierungslehre⁷
- in Weiterbildungsseminaren die Problematik dieser Nahtstelle bewusst machen
- vermehrte Vermittlung der Schlüsselqualifikationen, wie zB Teamarbeit, Selbstständigkeit, in den Schulen

Die Vorstellung des Projektes „*Start? Klar!*“ fand im Workshop großen Anklang. Bei diesem Projekt handelt es sich um die Integrationsassistenz für Jugendliche, die vom Bundessozialamt in Zusammenarbeit mit verschiedenen Trägern der Jugendarbeit und der Behindertenhilfe in der Steiermark unterstützt wird.

⁷ Dabei handelt es sich um ein Projekt, das gemeinsam vom Landesschulrat für Steiermark und der Initiative Soziale Integration durchgeführt wird.

Ziel dieser Maßnahme ist es,

- Jugendlichen Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben unter besonderer Berücksichtigung ihrer Wünsche, Stärken und Fähigkeiten aufzuzeigen,
- die Entscheidungsfindung für die weitere berufliche Laufbahn zu unterstützen,
- Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen bereit zu stellen und
- einen Integrationsplan gemeinsam mit dem Jugendlichen, den Eltern, den Lehrer/innen und wichtigen Bezugspersonen zu erstellen.

Zielgruppe:

- ✓ Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- ✓ Jugendliche mit körperlicher, seelischer oder geistiger Beeinträchtigung
- ✓ Alter: 13 – 18 Jahre

Ablauf

1. Information

Informationsgespräche und Informationsveranstaltungen für Schulen, Lehrer/innen, interessierte Personen, andere Einrichtungen

2. Beratung

Beratungsgespräche mit Eltern, Jugendlichen, Lehrer/innen und wichtigen Bezugspersonen

3. Betreuung

Einverständniserklärung der Eltern einholen

Gespräche mit Jugendlichen, Eltern, Lehrer/innen, wichtigen Bezugspersonen führen

Gruppenarbeiten mit den Jugendlichen organisieren

Praktika durchführen

einen Integrationsplan erstellen

4. Nachbetreuung

Kontakte zu nachfolgenden Einrichtungen herstellen

Nachbegleitung der weiteren Schritte durch die Integrationsassistenz

Die Rolle des Sonderpädagogischen Zentrums:

Bei der Koordinierung und Unterstützung aller Maßnahmen zur Integration behinderter Jugendlicher in die Berufs- und Arbeitswelt kommt dem SPZ eine tragende Rolle als Drehscheibe der Integration zu.

Um Integration nicht am Ende der Schulzeit der Kinder zu beenden, muss alles getan werden, diesen Menschen mit Beeinträchtigungen die Chance zu geben an allen Einrichtungen und Aktivitäten des öffentlichen Lebens teilzunehmen, die auch Menschen ohne Behinderung angeboten werden.

Der Prozess der Orientierung zur Eingliederung in den Berufs- und Arbeitsprozess muss frühzeitig mit dem Berufsorientierungsunterricht in der 7. Schulstufe beginnen.

Referat

Dr. Elfriede Jud

Die Problematik der Pubertät

Zu Beginn möchte ich dem Titel der Tagung und dem Titel dieses Referates ein bisschen die Schwere nehmen:

„**Der Boden der Realität**“ impliziert mühevoll Anstrengungen, die nicht immer vom Erfolg belohnt sind. Der Boden steht hier wohl als Gegensatz zu den Utopien, den Luftschlössern, die die UtopistInnen am Beginn der Integrationsbewegung geschaffen haben. Der Boden der Realität bedeutet Einschränkung, denn die Realität ist ein Sachzwang.

Ist sie das? Oder begeben wir uns in die Sichtweise der Postmoderne, die die Wirklichkeit als immer wieder neue Schöpfung von Menschen, die miteinander im Austausch stehen, sieht?

Die Moderne ging von einer absoluten Wahrheit und Wirklichkeit aus, der Menschen sich wissenschaftlich forschend nähern können. Der Mensch ist dabei der unabhängige Beobachter, die Wirklichkeit ist überdauernd und gleich bleibend. In den Geisteswissenschaften wurde der unabhängige Beobachter schon vor Jahrzehnten aufgegeben – ein Schulversuchsbetreuer ist Teil des Geschehens, er gestaltet die Wirklichkeit der Schulversuche mit.

„Realität“ entsteht im Austausch, im Dialog, in unserer gemeinsamen Arbeit. Wirklich neu ist der Ansatz, dass auch geschädigte, beeinträchtigte und benachteiligte Menschen die Wirklichkeit mitgestalten, ihre eigene Wirklichkeit, ihre eigene Sicht der Dinge haben.

Wie sehen sich behinderte Jugendliche? Teilen sie unsere Sichtweise? „Normal bin ich nicht behindert!“ ist der Titel eines Buches, in dem der Ansatz der Postmodernen für die Sonderpädagogik erklärt wird; es hat einen gut verständlichen Theorieteil und einen praktischen Teil über eine Befragung, in der Schülerinnen und Schüler von Sonderschulen zu „Behinderung“ interviewt wurden.

Wenn wir Realität nicht als absolute und vorgegebene Wahrheit sehen, sondern als Wirklichkeit, an der wir beteiligt sind, die wir mit unserer Sprache und unserer Arbeit schaffen, die wir auch mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen teilen, wenn wir nicht mehr beanspruchen, es besser oder überhaupt zu wissen, was gut für andere Menschen, für Kinder und für deren Eltern ist, dann muss uns die so genannte Realität nicht mehr belasten. Dann können wir den Boden als Boden sehen, auf den wir mit beiden Füßen stehen, der uns trägt und Halt gibt und die Realität als das, was wir in der Spannung zwischen unseren Möglichkeiten und unseren Zielen tun.

„**Die Problematik der Pubertät**“ wird im Schulalltag so schwer erlebt, weil die Arbeit in den Sekundarschulen schwierig ist. Trennen wir die beiden Begriffe, wenden wir uns zuerst der Pubertät zu und danach der Problematik des Unterrichts in der Sekundarstufe.

Die Pubertät und die Adoleszenz kann von den Erwachsenen als Belastung und als Störung erlebt werden, aber es ist die Zeit, in der Kinder zu Erwachsenen werden und in der Erwachsene, die mit Jugendlichen zu tun haben, wieder die Chance zur Veränderung bekommen.

Die Pubertät

Erikson nennt diese Zeit die „Jugendjahre“, andere Autoren sprechen von zwei Etappen, „Pubertät und Adoleszenz“, **Rita Kohnstamm** (Psychologie der Jugendjahre) beschreibt mit

Pubertät die körperlichen Veränderungen und mit Adoleszenz die Entwicklungsjahre zwischen Kindheit und Erwachsenenalter.

Für uns in Mitteleuropa, im reichen Teil der Welt und im 3. Jahrtausend, ist Adoleszenz eine Selbstverständlichkeit, eine Problematik zwar, aber anscheinend eine natürliche Entwicklung. Blicken wir etwas mehr als ein Jahrhundert zurück oder in weniger pluralistische und komplizierte Kulturen, sehen wir, dass der Übergang von Kind zu Erwachsenen in einem Schritt erfolgen kann oder mit einem Initiationsritus. Arme Bevölkerungsschichten konnten sich eine jahrelange Adoleszenz nicht leisten, ihre Kinder arbeiteten mit 12 Jahren wie Erwachsene, einfache Kulturen brauchen keine Lehrjahre, weil die Rollenübernahme einfach und eindeutig ist. Persönliches Wachstum oder Verwirklichung von eigenen Plänen waren und sind hier nicht vorgesehen.

Die Pubertät wird im Körper ausgelöst, sie ist ein natürlicher Vorgang, die Adoleszenz wird von der sozialen Umgebung angeregt, sie ist ein kultureller Vorgang.

Die Pubertät, die körperliche Veränderung vom Kind zum geschlechtsreifen Erwachsenen machen alle Menschen mit, einige Schädigungen beeinträchtigen aber die Fortpflanzungsfähigkeit.

Die körperlichen Veränderungen betreffen die Produktion der Hormone, die Entwicklung der Keimdrüsen, die Entwicklung der sekundären Geschlechtsorgane, das Längenwachstum und die Verteilung von Muskel- und Fettgewebe. Der Körper wird wegen der Veränderungen von Kreislauf und Lungen leistungsfähiger.

Die körperlichen Veränderungen betreffen aber auch den kognitiven Bereich. Jugendliche können geistig mehr und Neues leisten. Die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis werden besser, das Wissen steigt an.

Die neuen Denkleistungen sind das formale Denken (**Piaget**). Das formale Denken braucht keine konkreten und anschaulichen Anhaltspunkte, Jugendliche können theoretische Hypothesen erstellen, abstrahieren, logisch denken, das Symbolische an Metaphern erkennen. Nicht alle Menschen erreichen das formale Denken, Menschen mit Intelligenzminderung bleiben im konkret-anschaulichen Denkopoperationen, lernbehinderte SchülerInnen können in einigen Bereichen formal denken, in anderen nicht.

Die Adoleszenz

Die Adoleszenz bezieht sich auf die persönliche und soziale Entwicklung innerhalb einer Kultur, auf das Erreichen des Erwachsenenstatus. Das Gefühl des Erwachsenseins ist subjektiv, damit ist das Ende dieses Lebensabschnittes nicht so eindeutig festgelegt wie der Beginn der Pubertät. Für die meisten Menschen bedeutet Erwachsensein Eintritt ins Berufsleben, finanzielle Unabhängigkeit, Auszug aus der Ursprungsfamilie und Verantwortung für eine eigene Familie.

Die Vorbereitung auf diese Selbstversorgung und Verantwortung kann unterschiedlich lange dauern und hängt auch mit der Dauer der Ausbildung zusammen. StudentInnen sind länger in der Adoleszenz als Lehrlinge.

Die Adoleszenz ist nicht mehr gleichzusetzen mit Flegeljahren, Sturm und Drang und Revolte.

Widerspruch und Hinterfragen, Verteidigung des eigenen Willens gehört zum normalen Erziehungsalltag von Kleinkind an. Autoritäten sind nicht mehr unfehlbar. Was von den Achtundsechzigern an Freiheit von Konventionen erkämpft worden ist, ist heute für Erwachsene und Jugendliche verfügbar. Erwachsene haben ein ähnliches Freizeitverhalten wie Jugendliche und wollen Spaß und Unbeschwertheit. Damit findet die Schule in den Eltern

nicht mehr die Komplizen in der Erziehung zum Pflichtbewusstsein, zum sozial erwünschten Verhalten und zur Arbeitsfähigkeit wie früher.

Jugendliche stimmen mit ihren Eltern in Werten und Einstellungen weitestgehend überein, sie gehen nach der Schule gern nach Hause, haben ihre Eltern gern und denken nicht so bald ans Ausziehen. Kämpfe und Konflikte spielen sich um Äußerlichkeiten ab.

Ohne Adoleszenz gibt es keine Ablösung von der Kindheit, keine Identitätsfindung und keine Rollenübernahme. Adoleszenz kann zwar für Jugendliche und deren Bezugspersonen problematisch sein, vor allem wenn riskantes Verhalten oder Abhängigkeiten gesundheits- und lebensgefährliche Ausmaße annehmen, ist aber im Normalfall eine notwendige Lebensphase und auch eine Bereicherung für die Erwachsenen, die von ihren Kindern zur Weiterentwicklung gedrängt werden. Lebenslanges Lernen kann auch in der Familie angeregt werden und kann sich auf ganz persönliche Bereiche beziehen.

Die Orientierung in der Welt, in der sie einmal Verantwortung übernehmen werden, ist das zentrale Thema der Jugendjahre. Die Schule vermittelt in der Sekundarstufe Wissen, das nicht unmittelbar mit den brennenden Fragen der Jugendlichen zu tun hat. Bei der Gestaltung der eigenen Geschlechtsrolle, bei der Akzeptanz der eigenen Person mit ihren Schwächen, bei der Identitätsfindung und bei der Suche nach sozialen Werten werden Jugendliche oft von ihren Eltern und von der Schule alleingelassen.

Je pluralistischer eine Gesellschaft ist, je mehr Wege der Selbstverwirklichung und der beruflichen Zielorientierung offen stehen, desto schwieriger ist es, den eigenen Weg zu finden.

Erwachsen sein heißt, Verantwortung übernehmen zu können:

- ➔ für sich selbst, für die eigene Entwicklung, die eigene Gesundheit und Zufriedenheit
- ➔ in der jeweiligen Lebensgemeinschaft - Wertschätzung des Partners, Versorgung der Kinder, Versorgung der Eltern
- ➔ für die Welt, in der wir leben - Umwelt, Frieden, gerechte Verteilung, Kultur, Bildung

Entwicklungspsychologiebücher werden für „normal“ entwickelte Kinder und Jugendliche geschrieben, moderne Bücher berücksichtigen geschlechtsspezifische Unterschiede. Kinder mit Schädigungen werden nicht genauer beschrieben, vor allem nicht in ihrem subjektiven Erleben.

Die Literatur zu „Empowerment“, ist hier ergiebiger, sie berücksichtigt die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen aus deren Sicht. Zur Strukturierung der Unterschiede im persönlichen Erleben von Pubertät und Adoleszenz ist die Definition der WHO hilfreich:

Behinderung, Definition und Einteilung

Definition, aus: Bleidick, Einführung in die Behindertenpädagogik

Die WHO (Weltgesundheitsorganisation) unterscheidet:

Schädigung (impairment)

von Organen oder Funktionen des Menschen

Beeinträchtigung (disability)

des Menschen, dessen Fähigkeiten auf Grund seiner Schädigung im Vergleich zu nicht geschädigten Menschen gleichen Alters eingeschränkt sind

Benachteiligung (handicap)

des Menschen in familiärer, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht auf Grund seiner Schädigung und Beeinträchtigung

Schädigungen ziehen sich durchs ganze Leben, die Beeinträchtigung und die Benachteiligung kann aber in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedlich schwer erlebt werden.

In der Adoleszenz gehen Jugendliche an die Grenzen des Möglichen, weil sie sich für unverletzbar halten, fordern Gefahren heraus, nehmen ihre Peers als Maßstab. Bei Schädigungen in den einzelnen Bereichen sind die Grenzen enger – ein Jugendlicher mit einer chronischen Krankheit braucht sein Medikament regelmäßig oder muss Diät halten, Sinnesgeschädigte können sich der Konkurrenz ihrer Gleichaltrigen nicht stellen, Körperbehinderte erreichen die Norm der männlichen und weiblichen Idealkörper nicht, lernbehinderte Jugendliche stellen fest, dass sie beim anderen Geschlecht nicht ankommen, dass sie viel weniger leisten können. Jugendliche mit Intelligenzminderung erleben die Veränderung ihres Körpers und sind mit ihren sexuellen Bedürfnissen allein.

So erleben Jugendliche ihre Beeinträchtigungen wesentlich stärker als in ihrer Kindheit und erkennen auch unmittelbar vor dem Schulabschluss ihre Benachteiligung – andere Jugendliche dürfen berufliche Wünsche haben und bekommen dafür Ausbildungsangebote, ihre Weichen werden gestellt, sie werden bald einen höheren Status als Lehrling oder als höherer Schüler haben. Die Welt wird für Menschen mit Beeinträchtigungen immer kleiner, sowohl im privaten wie auch im beruflichen Bereich. Alle anderen gehen in die Welt hinaus, in ihr selbst- oder zumindest mitbestimmtes Leben – wer bestimmt für beeinträchtigte Jugendliche?

Was bedeuten die Ziele der Verantwortung für die oben genannten Lebensbereiche für Jugendliche mit Beeinträchtigungen, was für Jugendliche mit Intelligenzminderung? Können sie für sich selbst, für ihre Familie, für die Gesellschaft verantwortlich werden? Und wie ist unsere Sichtweise dazu? Welche Zukunftsbilder haben wir für vierzehnjährige SekundarschülerInnen? Können wir uns vorstellen, sie in ihrem Erwachsenwerden zu unterstützen, ohne sie zu bevormunden?

Aus den USA kommt der Begriff Empowerment, der einen Paradigmenwechsel in der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen eingeleitet hat:

Nach diesem Konzept ist für alle Menschen selbstbestimmtes Leben ein Ziel – das heißt, wir müssen auch beeinträchtigten Jugendlichen Adoleszenz und Erwachsenenalter ermöglichen und die Vision der lebenslangen Kindheit aufgeben. Diese Forderung gilt für Eltern, die ihre Kinder in der Pubertät noch einmal in die Enge der Familie zurückholen, um sie vor den Gefahren des Lebens zu schützen. Sie gilt aber auch für die Schule und für die Politik, nicht nur über Defizite bei Menschen nachzudenken, sondern auch über uns selbst und über unseren gemeinsamen Lebensraum, in dem sich beeinträchtigte Jugendliche nicht so sicher bewegen können wie normal entwickelte Gleichaltrige.

Gegen die Forderung der Selbstbestimmung gibt es viele „ja aber“, weil wir noch in der Tradition des Befürsorgens und Bevormundens ausgebildet worden sind und ein überholtes Verständnis vom „Besten für das Kind“ haben.

Ich möchte hier dazu anregen, dass Sie für sich überlegen, welche Wirklichkeiten Sie für Kinder ohne und mit SPF für möglich halten, für welche Selbstverwirklichungspläne Sie Jugendlichen Entwicklungsangebote zur Verfügung stellen und ob wir uns Erwachsensein mit Schädigungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen vorstellen können.

Die Problematik der Sekundarstufe I

Als wir 1988 versucht haben, die erste integrative Klasse Österreichs in die Hauptschule zu führen, haben wir kapituliert vor dem Gegensatz der Aussonderung in der Hauptschule und dem Anspruch der Integration. Als Kompromiss sind wir damals eine sehr schlechte Lösung eingegangen, wir haben die Kinder mit SPF durch eine Schiebetür von einer konventionellen Hauptschulklasse getrennt und die Tür zeitweise weggeschoben. Mit dieser Situation waren alle unglücklich. Aus diesen Erfahrungen heraus ging die nächste Integrationsklasse einen radikalen Weg. Der Unterricht funktionierte zum Wohle aller, aber das Modell war aus Kostengründen nicht übertragbar. Außerdem warf man dem kleinen Lehrerteam, das nur in dieser Klasse unterrichtete, vor, sich und die Klasse aus der Schule auszusondern, nicht offen zu sein für andere Klassen, zB mit Leistungsgruppen. Daher probierten andere Schulen die Integration unter Beibehaltung der Leistungsgruppen aus.

Das Funktionieren der Integration in der Sekundarstufe hängt aber nicht an einem mehr oder weniger radikalem Modell, sondern an vielen Bedingungen (siehe Broschüre „Step by step“). Und natürlich spielen auch finanzielle Ressourcen eine Rolle. Die Sparmaßnahmen im Schulbereich haben auch die Integration betroffen, Lehrerstunden können nur mehr nach Schülerschlüsselsätzen und Prozentwerten und dem obersten Gebot der Wirtschaftlichkeit vergeben werden.

Expertinnen und Experten sind entsetzt, halten Integration in der Hauptschule für sehr problematisch. Diese Problematik entsteht, wenn man nachzählt – so viele schwierige Kinder in einer Klasse – und oft noch dazu schwierige Lehrer. Die freiwilligen Lehrer kommen im Konferenzzimmer ins Abseits und sind auch die Sündenböcke, als ob sie für jedes beeinträchtigte Kind persönlich verantwortlich wären.

Immer noch hält sich die Phantasie, dass es für „solche Kinder“ gute Plätze gäbe, wo sie hingehören – weggehören.

Aber so schlecht können die Rahmenbedingungen in der Normalität gar nicht sein, dass sich Eltern und SchülerInnen von ihr nicht angezogen fühlen und ihre Vorteile wahrnehmen und genießen. Der Anteil der integrativ beschulten SchülerInnen steigt in allen Bundesländern. Der Anteil der segregativ unterrichteten SchülerInnen sinkt in allen Bundesländern, obwohl die Schülergruppen klein sind und ständig ein Sonderpädagoge zur Verfügung steht. Aus der Sicht der SchulexpertInnen wählen betroffene Familien das „schlechtere“ Modell, selbst dann noch, wenn es von Jahr zu Jahr noch schlechter wird.

Um das zu verstehen, müssten wir uns die Wirklichkeitskonstruktionen, die persönlichen Sichtweisen, die persönlichen Bedürfnisse dieser Familien anschauen und ernst nehmen, aus welchem Aspekt heraus die Regelschule in den meisten Fällen die erste Wahl ist.

Aber auch wenn Familien nach wie vor die pädagogisch dürftigen Bedingungen der Integration wählen, dürfen wir uns damit nicht zufrieden geben, der statistische Wert ist noch kein Qualitätsnachweis.

Vor allem dürfen wir die hausgemachten Probleme der Sekundarschule nicht auf die SPF-Kinder schieben. Der Unterricht in der Grundschule wird bereits kindgerecht gestaltet, in der Sekundarschule hat die Entwicklungspsychologie und die kindgerechte Pädagogik noch nicht Einzug gehalten. Der herkömmliche Unterricht ist nicht nur für SPF-Kinder überholt, sondern auch für RegelschülerInnen. Die Hauptschule kämpft auch mit ihrer Entwicklung zur Restschule, SPF-Kinder sind nicht ihr schwierigstes Klientel.

So tragen Kinder mit SPF viele Fehlentwicklungen mit, kommen genau in Zeiten der Priorität der Wirtschaftlichkeit in die Hauptschule.

Wenn die Sekundarschule sich eine Pädagogik und Rahmenbedingungen, die zu den Anforderungen der Pubertät und der Adoleszenz passen, leisten könnte, müsste man nicht

mehr von der Problematik der Pubertät sprechen, sondern von den Herausforderungen und den Möglichkeiten und die Arbeit in den Schulen wäre belebend und bereichernd.

Es ist Aufgabe und Ziel dieser Tagung, Utopien und Umsetzungsmöglichkeiten zu schaffen, bessere Wirklichkeiten zu konstruieren und sich nicht mehr von einem Boden einer Realität die Kraft rauben zu lassen.

Verwendete Literatur:

Bleidick, U., Einführung in die Behindertenpädagogik, Kohlhammer 1998

Erikson, E., Der vollständige Lebenszyklus, suhrkamp 1998

Kohnstamm, R., Praktische Psychologie des Jugendalters, Hans Huber 1999

Palmowski, W. und Heuwinkel, M., Normal bin ich nicht behindert! Borgmann 2000

Theunissen, G. und Plaute W., Empowerment und Heilpädagogik, Lambertus 1995

Autorinnen und Autoren

Mag. Anton ASCHAUER

AHS – Lehrer, BRG Kirchdorf an der Krems

Margot ASCHAUER

Volksschullehrerin, Volksschule 1 Kirchdorf an der Krems

HR Univ. Doz. Dr. Walter BRUNNER

Steiermärkische Landesregierung, Landesarchiv

Prof. Dr. Ewald FEYERER

Wissenschaftlicher Betreuer, Pädagogische Akademie des Bundes in Linz

SOL Sabine HAUCINGER

SPZ – Leiterin, Zentrum für integrative Betreuung/Beratungsstelle des LSR für Steiermark

Christian HÜTTER

Angehender Behindertenpädagoge, Graz

Dr. Elfriede JUD

Psychologin; schulpсихologische Bildungsberatungsstelle, Güssing

Mag. Herbert KERN

Hauptschullehrer in einer Integrationsklasse, Wien

HL Carolin NEUBACHER

Hauptschullehrerin; Hauptschule Taxham, Salzburg

HL Dorothea PALLIER

Hauptschullehrerin, Schulverbund, Graz–West

SL Michaela REITBAUER

Volksschul- und Sonderschullehrerin, Birkfeld

SOL Wilfried PRAMMER

Sonderschullehrer; SPZ Urfahr-Umgebung

SL Sabine WEITZENAUER

Sonderschullehrerin in einer Integrationsklasse, Wien

RR BSI Alfred WIESINGER

Bezirksschulinspektor, Wels–Land

OSR Dr. Hannelore ZEINITZER

Bezirksschulinspektorin i. R.

Dr. Dagmar ZÖHRER

SPZ – Leiterin, St. Veit a. d. Glan

Impressum:

Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Abteilung I/8, Sonderpädagogik, MinR Mag. Lucie Bauer, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Erste Auflage 2002

Internetversion: www.cisonline.at

Gesamtkoordination: MinR Mag. Christine Seifner

Planungsgruppe: Prof. Dr. Ewald Feyerer, Mag. Herbert Kern, Peter Much, HL Carolin Neubacher, LSI Dr. Brigitte Petritsch, SOL Wilfried Prammer, SL Sabine Weitzenauer, Dr. Dagmar Zöhner