



Zentrum für Schulentwicklung • Abteilung I • Klagenfurt

# Integration in der Praxis

Heft 17  
Dezember 2002



## Soziales Lernen und Teamentwicklung in Integrationsklassen

Das Zukunftsministerium

**bm:bwk**

# **Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher**

## **Impressum**

### **Medieninhaber und Herausgeber:**

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, Abteilung I/8,  
Mag. Lucie Bauer

Zentrum für Schulentwicklung, Klagenfurt, Abteilung I, Dr. Dieter Antoni

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die Autoren verantwortlich.

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen sich nicht mit der Meinung der Redaktion decken.

### **Redaktionsgruppe:**

HOL Regina Gössinger, Dr. Karl Hauer, Mag. Andrea Holzinger, Mag. Martin Jenewein,  
HOL Brigitte Mörwald, SL Christa Nothdurfter, SD Heidelinde Wagner

### **Koordination:**

Mag. Peter Debenjak

### **Umschlaggestaltung:**

Mag. Inge Fritz

## Inhalt

<b>Vom Außenseiter zum Mitschüler</b>	
Soziales Lernen als Entwicklungschance für alle .....	3
<b>Soziales Lernen und Integration im Schulverbund Graz-West .....</b>	<b>7</b>
<b>Einander kennen lernen – miteinander arbeiten</b>	
Soziales Lernen in Integrationsklassen der Sekundarstufe I .....	12
<b>Aufbau dynamischer Fähigkeiten in einer Integrationsklasse – eine pädagogische Herausforderung! .....</b>	<b>16</b>
<b>Schwarzlichttheaterprojekte</b>	
Bühne frei für Kinder! .....	20
<b>Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen .....</b>	<b>23</b>
<b>Schulische Integration behinderter Kinder – aus der Sicht von zukünftigen Lehrern .....</b>	<b>24</b>
<b>Reaktionen auf “Integration in der Praxis” – Heft 16 .....</b>	<b>32</b>

## Vom Außenseiter zum Mitschüler

---

### **Soziales Lernen als Entwicklungschance für alle**

Soziales Lernen in der Schule erweitert den bisher üblichen Lernbegriff um wesentliche Aspekte und stellt damit ein brauchbares Bildungskonzept für die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft dar.

Soziales Lernen findet in gewisser Form immer dort statt, wo mindestens zwei Menschen miteinander in Kontakt treten.

Soziales Lernen, wie es hier verstanden wird, ist ein bewusst in Gang gesetzter Lernprozess. Es werden gezielt Lernanlässe angeboten bzw. aktuelle Ereignisse herausgegriffen und bearbeitet.

Findet der Begriff „Soziales Lernen“ auch nicht überall Zustimmung und werden die Lernziele in den neuen

sen, lohnt sich trotzdem, auch wenn ihn viele Stolpersteine in Gestalt von ungünstigen Rahmenbedingungen (Ausbildungssituation, Sparmaßnahmen usw.) erschweren. Skepsis gegenüber Allheilmitteln ist immer angebracht.

Aus psychologischer Sicht hat Soziales Lernen aber

---

Lehrplänen mit dem Erwerb von dynamischen Fähigkeiten umschrieben bzw. in der Wirtschaft mit Management (Selbstmanagement, Teammanagement) verknüpft, so besteht mittlerweile dennoch bei immer mehr Menschen ein Konsens darüber, was vom Kindergarten bis ins Berufsleben neben den bisherigen Lerninhalten zusätzlich vermittelt werden sollte:

- Einsichten und Erfahrungen im Umgang mit sich selbst.  
Sich selbst kennenlernen. Sich seiner Stärken aber auch seiner Schwächen bewusst werden und damit ein angemessenes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen aufbauen können.
- Einsichten und Erfahrungen im Umgang mit anderen.  
Andere kennen lernen. Angemessen kommunizieren lernen (Ich-Botschaften, aktiv zuhören, konstruktives Feedback etc.)  
Konflikte als Realität eines ehrlichen Zusammenlebens anerkennen und gewaltfrei bearbeiten

doch in vielerlei Hinsicht Präventivcharakter. Kinder und Jugendliche, die lernen, sich selbst und einander in ihrer Unterschiedlichkeit zu respektieren, ihre Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen, einander zuzuhören und Konflikte zu bearbeiten, ihre besonderen Bedürfnisse und Ressourcen zu kennen, können u. a. besser miteinander umgehen, ent-

bzw. zu bewältigen versuchen.

- Lernen miteinander zu kooperieren.  
Funktionen und Verantwortung übernehmen und teilen.  
Solidarisch Schwächere unterstützen.  
Die Arbeit präsentieren und die Zusammenarbeit gemeinsam bewerten.

Der Weg verläuft demnach vom ICH zum WIR zur gemeinsamen SACHE (abgeleitet von der Themenzentrierten Interaktion von Ruth COHN).

Wenn dieser durchaus mühsame Weg beschritten wird, und er wird in den unterschiedlichsten Ausformungen bereits beschritten und hat unterschiedliche Namen (z. B. Klassenvorstandsstunde, KOKOKO Stunde etc.), so ist der Erfolg vor allem für Sceptiker vermutlich nicht immer sichtbar und zu wenig messbar oder vielleicht gar noch nicht vorhanden.

Sich auf diesen Prozess einzulassen

wickeln Teamfähigkeit, lernen demokratisches Verhalten leichter, können auf Mechanismen wie Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung von Anderseienden eher verzichten, sind besser gegenüber allen Formen von Konsum gewappnet und entwickeln eher ein Bewusstsein darüber, was für sie und ihre Gesundheit wichtig ist.

Manchmal können beträchtliche Schwierigkeiten für einzelne Kinder und Jugendliche, aber auch für Klassengemeinschaften auftreten, unabhängig davon, ob Soziales Lernen bereits Teil des Schulalltags ist oder nicht. Hier leisten soziale Lernprojekte, die punktuell eingesetzt werden, wesentliche Beiträge zu positiven Veränderungen (günstig ist natürlich, wenn sie danach weitergeführt werden).

In der schulpsychologischen Praxis trifft dies sehr stark bei der „Außenseiterproblematik“ zu.

Mehr Kinder und Jugendliche als man vielleicht glaubt, fühlen sich in ihrem Klassenverband ausgegrenzt und nicht integriert.

Nicht selten wird von den „Ausgegrenzten“ artikuliert, dass sie nicht mehr leben möchten.

Die Aussagen der „Ausgrenzer/innen“ sind manchmal recht brutal, z. B.: „Deine Eltern hätten dich abtreiben sollen, du Missgeburt“. Oft kommen physische Attacken hinzu.

Zum(r) ungewollten Außenseiter(in) – es gibt auch Burschen und Mädchen, die ihr Außenseitertum bewusst kultivieren – ist nahezu jede(r) geeignet: wenn man zu dick oder zu dünn ist, sich als hoch begabt erweist oder Lernschwierigkeiten hat, aus einem behütenden Elternhaus kommt oder aus einem sozial schwachen Milieu stammt, Ausländer/in ist, oder wirklich eigenartige bis unangenehme Verhaltensweisen zeigt bzw. auf

irgendeine Art „anders“ ist und nicht den Gruppennormen entspricht. Ob einen dieses Schicksal trifft, kommt sehr stark auf die Klassensituation, deren Dynamik und die besonderen (Macht-)Bedürfnisse derer, die ausgrenzen, an. Nicht selten spielen ein gewisser Neid und der Wunsch, eigene Schwächen zu kompensieren mit. Aber auch eine negativ erlebte Form von Anziehung zwischen den Beteiligten kann vorliegen – spätere Freundschaft nicht ausgeschlossen. (Bei manchen liegen jedoch so schwerwiegende psychische Beeinträchtigungen vor, die eine soziale Integration sehr erschweren oder sogar unmöglich machen. Diese müssen entsprechend therapeutisch behandelt werden).

Jedenfalls nimmt diese Problematik manchmal Ausmaße an, die sich die Kinder und Jugendlichen ganz sicher nicht mehr selber „richten“ können. Und „selber daran schuld“ wie durchaus öfters zu hören ist, sind sie auch nicht. Das wäre nach dem bisher Gesagten, eine unzulässige Verkürzung in der Betrachtungsweise.

Bei den Mädchen und Burschen, die an die schulpsychologische Beratungsstelle wegen Mobbing kommen, lässt sich bei aller Unterschiedlichkeit zumeist eine Gemeinsamkeit beobachten. Sie sind sozial unsicher, ängstlich und haben außerdem häufig ein geringes Selbstvertrauen sowie unzulängliche Fertigkeiten,

anderen auf angemessene Weise ihre Grenzen aufzuzeigen.

Manche verhalten sich zudem äußerst ungeschickt und unkontrolliert und „rasten“ als Folge von verbalen und physischen Attacken, die ihnen unbenutzt zugefügt werden, vor Lehrkräften „aus“, erleben Sanktionen und fühlen sich so zweimal als Verlierer.

Bei der schulpsychologischen Untersuchung in der Beratungsstelle wird zuerst versucht, im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern und dem Burschen oder Mädchen den genauen Anlass für die Vorstellung herauszuarbeiten. Dabei wird immer wieder deutlich, wie verletzend die Außenseiterproblematik für alle Betroffenen ist.

Im Einzelkontakt mit dem Kind bzw. Jugendlichen wird versucht, die belastende Situation weiter zu klären und z. B. verfestigte aber oft unzulässige Verallgemeinerungen zu lockern (nicht immer sind alle jederzeit gemein).

Unterschiedlichste, zum Teil projektive Testverfahren, kommen ebenso zum Einsatz wie Befindlichkeitskalen.

Abschließend wird bei der Erstvorstellung das Untersuchungsergebnis mit allen gemeinsam besprochen. Das Angebot einer weiterführenden Begleitung mit dem Ziel, die persönliche Entwicklung unter Bedachtnahme der vorhandenen Ressourcen zu fördern (vor allem Stärkung des Selbstwertgefühls, Abbau von Ängsten mit Hilfe von Entspannungstechniken, Auf-

bau eines erweiterten Verhaltensrepertoires in sozialen Situationen etc.), wird gemacht.

Außerdem wird eine mögliche Kooperation mit der Schule im Sinne des Sozialen Lernens erfragt. In einigen Fällen wird dies nicht gewünscht, in anderen besteht seitens der Eltern wenig Hoffnung, dass sich das an der Schule ihres Kindes durchführen ließe.

Es ist bewundernswert, welche Kraft zur Veränderung in den Kindern und Jugendlichen steckt, wenn sie dabei unterstützt werden, sodass sie durch eigenen Einsatz auch ohne diese Maßnahme Verbesserungen erreichen.

Dort, wo ein soziales Lernprojekt jedoch möglich war, konnten scheinbar ausweglose Situationen am besten zu Gunsten aller bewältigt werden.

In einer Hauptschule im Weinviertel in Niederösterreich wurde heuer im Frühjahr ein Projekttag zu dieser Thematik in einer Integrationsklasse, 7. Schulstufe, durchgeführt.

Anlass dafür war, dass ein Bursch der Klasse schon des Längeren von einigen Mitschülern auf vielfältige Art verächtlich gemacht und in und außerhalb der Schule belästigt und geschlagen wurde.

Durch den Rückhalt der Eltern, die Begleitung durch die Schulpsychologin und die Unterstützung durch die sehr kompetenten und verständnisvollen Lehrerinnen,

die Soziales Lernen seit der 1. Klasse förderten, gelang es immer wieder über längere Zeiträume, eine Beruhigung herbeizuführen. Es kam aber dennoch wiederholt zu Übergriffen, die sich schließlich für den Buben bis zur Unerträglichkeit steigerten.

Bei einem Krisengespräch an der Schule mit den Eltern, dem Lehrerteam, dem Direktor und der Schulpsychologin wurde die Durchführung des Projekttag beschlossen und zu einem späteren Zeitpunkt mit der Klassenvorständin geplant.

Dabei sollten Interaktionsspiele, Differenzierungsübungen, Einzelreflexion sowie die Arbeit in Zufallskleingruppen bzw. in der Großgruppe eingesetzt werden, mit dem Ziel, die Klassengemeinschaft zum Thema zu machen.

Um den IST-Zustand zu erfassen, wurden die Kinder bereits im Vorfeld angeregt, sich zu überlegen, was ihnen in ihrer Klasse gefällt und was sie in der Klasse stört. Entsprechende Statements konnten sie anonym in zwei Schachteln deponieren.

Die häufigsten Nennungen in der „Was-mir-gefällt-Box“ waren: gute Klassengemeinschaft, nette Lehrer/innen, Ausflüge und die Sitzordnung.

Die häufigsten Nennungen in der „Was-mich-stört-Box“ waren: Streitereien und Raufen, Petzen, Ballspielen, laut sein.

Der Projekttag (Dauer 4 Schulstunden, 20 Schüler/innen) wurde durch 2 Lehrerinnen und die Schulpsychologin durchgeführt.

---

## Ablauf

---

- Begrüßung und kurze Einleitung
- Zum „Aufwärmen“:  
Spots in Movement  
Alle bewegen sich nach Musik locker im Raum, immer wenn die Musik stoppt, werden Instruktionen gegeben (z. B. achtet auf euch selbst, auf die Füße, Knie, Oberkörper, Gesicht der Anderen, stellt euch vor, ihr seid in einem anderen Land und begrüßt euch auf eine völlig fremde Art, geht zu zweit unter einem ganz kleinen Regenschirm etc.).
- Übung:  
Wir sind eine Gruppe – sind wir eine Gruppe? (aus dem Buch „Die Klasse als Team“ von Ruth Mitschka).  
1. Schritt: Partnerarbeit: gut durchmischte, bunte A 4 Zettel werden verteilt. Jeder schreibt seinen Namen auf den eigenen Zettel, tauscht ihn mit seine(m) Partner(in) und die beiden porträtieren einander. Danach erhält jede(r) seinen Zettel zurück.  
2. Schritt: Kleingruppenarbeit: die 4 Schüler/innen mit Zetteln gleicher Farbe suchen nun möglichst viele Gemeinsamkeiten (z. B. Haarfarbe,

Geschwistersituation, Lieblingsmusik) und schreiben diese auf ein Plakat. Die Zettel mit den Portraits werden so auf das Plakat geklebt, dass jeder weiß, wer zur Gruppe gehört.

3. Schritt: Besprechung im Plenum

- Auf einem Plakat „Unsere Klasse“ werden die Ergebnisse der Vorbefragung visualisiert und sollen gemeinsam aktualisiert werden. Die oben genannten Minusnennungen werden schließlich auf die Ecken des Klassenzimmers verteilt und die Schüler/innen ordnen sich dort zu, wo für sie Klärung und Bearbeitung notwendig erscheint (Differenzübung). Es zeigt sich, dass für die Burschen und Mädchen Streiten und Petzen die Zentralthemen sind.
- Zum Teil hitzige Diskussion in den beiden Gruppen. Besonders in der Gruppe, die die Streitereien in der Klasse bearbeiten möchte und in der sich selbst gewählt sowohl der so genannte Außenseiter als auch die Ausgrenzer befinden, geht es nicht nur hoch, sondern auch hart her.
- Pause mit richtiger Festtafel.
- Bericht über die Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum.
- Einzelarbeit: Überlegen, welchen persönlichen

Beitrag zur Verbesserung der (teilweise ohnedies als zufriedenstellend erlebten) Klassengemeinschaft jede(r) leisten könnte.

- Auflisten der Vorhaben in der Großgruppe im Sinne eines „Zielspeichers“ (ebenfalls dem Buch „Die Klasse als Team“ entnommen): Wer / macht was / mit wem / wann / mit welchem Ziel?
- Verabschiedung durch allgemeines Händeschütteln.
- Feed-back: in einen von drei Bechern (mit frohem, beleidigtem und neutralem Smiley) werden Papierkügelchen von vorher ausgeteilten kleinen Schokoladen deponiert.

Wie das Feed-back zeigte, gefiel den Kindern der Projekttag sehr.

Noch erfreulicher ist aber der Umstand, dass er auch tatsächlich Wirkung zeigte.

Das klare und für den Betroffenen auch schmerzliche „auf den Tisch legen“ der vorhandenen Konflikte machte diese besser bearbeitbar.

Die Haltung der Allparteilichkeit den Beteiligten gegenüber, d. h. das Zurückhalten des moralischen Zeigefingers und von Schutzmechanismen, ermöglichte sichtlich jedem, Veränderungsschritte zu machen. Denn sowohl Rückfragen und Beobachtungen der Lehrerinnen in der Klasse als auch die Rückmeldung des Burschen und seiner

Mutter in der Schulpsychologischen Beratungsstelle zeigten eine positive Entwicklung und machen Mut, beim neuerlichen Auftreten von Schwierigkeiten effizient zu handeln.

Abschließend möchte ich anmerken, dass es sich bei diesem Kind um einen gut begabten Schüler handelt. Durch das bessere Kennenlernen und das Ermöglichen von neuen Erfahrungen durch das Soziale Lernen kann nicht nur günstigenfalls ein Außenseiter zum Mitschüler werden, sondern alle Beteiligten können Entwicklungsschritte machen und das Potential zu Veränderungen erfahren.

---

#### Autorin

---

Dr. Elisabeth Penz-Feil  
Schulpsychologin im Bezirk  
Mistelbach,  
Klinische- und  
Gesundheitspsychologin,  
Mediatorin in Ausbildung,  
Mitarbeiterin im Forum Soziales  
Lernen Österreich

Weitere Informationen:  
[www.sozialeslernen.at](http://www.sozialeslernen.at)

## Soziales Lernen und Integration im Schulverbund Graz-West

---

Im Schulverbund Graz-West, zu dem vier Hauptschulstandorte und die NMS (Neue Mittelschule) Klusemannstraße gehören, sind Integrationsklassen an fast allen Schulstandorten. Gleichzeitig werden Schüler/innen mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit im Schulversuch unterrichtet. An der NMS Klusemannstraße ist eine der wenigen Integrationsklassen, die österreichweit an höheren Schulen eingerichtet wurden.

Das Modell des Schulverbundes hat bei der Entwicklung von Rahmenbedingungen für Integrationsklassen dem Sozialen Lernen – neben dem Teamteaching, dem Einsatz alternativer Lernformen und der inneren Differenzierung im Unterricht – eine zentrale Stellung eingeräumt. So betrachtet das Modell „Soziales Lernen“ als Basis für eine erfolgreiche soziale Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache.

Die Integrationsklasse und ihre Parallelklassen an der Klusemannschule werden

von einem Stufenteam betreut. Das Stufenteam setzt sich aus jenen Lehrer/innen zusammen, die mit einem großen Teil ihrer Lehrverpflichtung in der betreffenden Schulstufe beschäftigt sind. Es trifft sich wöchentlich zu einer verpflichtenden Besprechung. Dabei werden beispielsweise Unterrichtsprojekte geplant, themenzentrierte Unterrichtsverläufe abgestimmt, pädagogische Fragestellungen erörtert und gemeinsame Vorgehensweisen beschlossen. Die Pädagog/innen versuchen, Problemstellungen zu erörtern und gemeinsame Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Das kann aber nur dann gelingen, wenn für alle Lehrer/innen bestimmte Strukturen als verbindlich gelten: Die Teilnahme gilt als verpflichtend, eine vorbereitete Tagesordnung muss vorliegen, Moderation und Protokollführung müssen zugeteilt werden.

Die Lehrer/innen der I-Klasse sind wie die Lehrer/innen der Parallelklassen gleichberechtigte Teile dieses Teams. Die überwiegende Zahl der Lehrer/innen eines Stufenteams unterrichtet zumindest einige wenige Stunden in der Integrationsklasse, sodass die Schüler/innen der I-Klasse fast allen Lehrer/innen persönlich bekannt sind. Vor allem am Beginn der gemeinsamen Schullaufbahn in den jeweils ersten Klassen empfiehlt es sich gemeinsam zu überlegen, wie der Kontakt zwischen den Schüler/innen der Parallelklassen und den integrierten Schüler/innen in einer normalen Art und Weise ge-

staltet werden könnte. Dies ist in besonderem Maße von den Bedürfnissen der Integrationskinder und der bereits entwickelten sozialen Kompetenz aller Schüler/innen einer Schulstufe abhängig und gestaltet sich daher bei jedem Jahrgang anders.

Die spezifische räumliche Situation an unserer Schule – alle Parallelklassen liegen in unmittelbarer Nähe zum Teamzimmer – ermöglicht es den Lehrer/innen, bei missverständlichen Interaktionen zwischen den Schüler/innen sehr rasch eingreifen zu können. Die Schüler/innen können zu jeder Zeit, auch während der Pausen, wenn sich ein Konflikt anbahnt, den sie alleine nicht bewältigen können, ins Teamzimmer kommen, um Rat und Hilfe zu holen.

Einige Rahmenbedingungen waren für die Entwicklung der sozialen Beziehungen in der Integrationsklasse besonders förderlich: Die durchgängige Doppelbesetzung mit Lehrer/innen (in der Integrationsklasse sind 29 Schüler/innen), die soziale Lernstunde, die heterogene Klassenzusammensetzung, die eine innere Differenzierung erfordert, und die Tatsache, dass viele Schüler/innen bereits während der Volksschule in der Integrationsklasse eine Klassengemeinschaft bilden konnten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass alle jene Faktoren, die in einer heterogenen Klasse zum Aufbau eines tragfähigen



sozialen Klimas beitragen, auch für die Entwicklung der sozialen Beziehungen in einer I-Klasse verantwortlich sind. Vor allem das gemeinsame Bemühen die Ziele des „Sozialen Lernens“ mit den vorgegebenen zeitlichen und personellen Möglichkeiten umzusetzen, ermöglichen ein positives, anregendes Miteinander in der I-Klasse. Das gut entwickelte soziale Klima einer Klasse wirkt unmittelbar auf die Motivation und damit auch auf den Lernerfolg aller Schüler/innen.

---

### Was ist nun Soziales Lernen?

---

Im Wesentlichen versteht man darunter die Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen durch einen Prozess, in dem die Beziehungs- und Beteiligungskultur in den Klassen gefördert und die Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler/innen gestärkt wird. Die Schüler/innen lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen Menschen auf eine konstruktive Weise umzugehen sowie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis zu entwickeln.

Ziel ist es, den Kindern/Jugendlichen Lernanlässe anzubieten, um

- **Selbstkompetenz** zu entwickeln, die zu einer gelungenen Lebensgestaltung befähigen soll.

- **Sozialkompetenz** zu entwickeln (Partnerbeziehung – Team – Gesellschaft), um sich in einer dynamischen Welt bewähren und die Mitwelt verantwortlich und aktiv mitzugestalten zu können.
- **Sachkompetenz** in Form von fachlich-methodischem Know-how zu erwerben. Die Schule soll dabei als positiver Lebensraum und förderlicher Lernort erlebt werden.

Die Entwicklung der genannten „dynamischen Fähigkeiten“ soll helfen, die Schüler/innen auf Situationen vorzubereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen alleine nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf folgenden Inhalten: *Konfliktbewältigung, Selbstmanagement, Teamfähigkeit, Toleranz, demokratische Entscheidungsfindung* und vieles andere mehr.

Die Vermittlung dieser Kompetenzen entspricht den Forderungen des Lehrplans (*Lehrplan 2000/ Allgemeiner Teil/Leitvorstellungen und Aufgabebereich der Schule/ Kompetenzen*).

Im „UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert“ sind die Ziele und Wege des Sozialen Lernens als wichtigster Beitrag zur Gestaltung unserer gemeinsamen Zukunft dargestellt. Die Anforderungen an die Lehrer/innen haben sich in unserer Gesellschaft

grundlegend verändert. Die Einkindfamilie mit zwei berufstätigen Elternteilen oder die wachsende Anzahl von Alleinerzieherinnen lösen das klassische Familienideal immer mehr ab. Die Kinder müssen sich in einer Wunderwelt des Konsums und der neuen Medien alleine zurecht finden. Sozialisation, Kommunikation, Wertevermittlung und im zunehmenden Maße Erziehungsarbeit werden immer häufiger in die Schulen verlagert. Gerade im „Sozialen Lernen“ kann die Schule in zeitgemäßer Form auf diese gesellschaftlichen Veränderungen reagieren und die Jugendlichen unterstützen.

Seit einigen Jahren wird der Unterrichtsgegenstand „Soziales Lernen“ im Ausmaß von einer Wochenstunde von der 5. bis zur 8. Schulstufe in den Verbundschulen Graz-West angeboten. Meist gestaltet der jeweilige Klassenvorstand den Unterricht. Da es keinen Lehrplan als inhaltliche Grundlage für den Unterrichtsgegenstand gibt, können die Klassenvorstände nach eigenem Ermessen Schwerpunkte im Sozialen Lernen setzen. Im Rahmen des Projektes „Qualität 2000“ an den Verbundschulen Graz-West, zu denen die NMS Klusemannstraße neben vier weiteren Schulen zählt, haben befragte Klassenvorstände folgende Ziele für die Soziale Lernstunde angegeben:

- Fast alle setzen persönlichkeitsfördernde Akzente im Unterricht. Förderung des Selbstwertes,

Erarbeitung von Kommunikationsregeln und Konfliktlösungsstrategien stellen fast für die Hälfte aller Befragten die vorrangigen Inhalte dar.

- Spannungsabbau sowie die Integration von so genannten Außenseiter/innen sind ebenfalls Schwerpunkte. 53% der befragten Lehrer/innen verfolgen im SL-Unterricht langfristige Ziele.
- Persönliche, in diesen Stunden über die Schüler/innen gewonnene Informationen werden an die Klassenlehrer/innen meist weiter gegeben.
- Mehr als die Hälfte der Kolleg/innen unterstützen die Festkulturen in ihren Klassen.

---

### Ein Bericht aus der Praxis in der NMS Klusemannstraße

---

Das wichtigste Anliegen des „Sozialen Lernens“ ist die Stärkung des Selbstwertes der Schüler/innen. Auf dieser Basis und einem wertschätzenden Umgang miteinander kann die Integration von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen besser gelingen. Für alle Schüler/innen wird dadurch ein angenehmes Klassenklima erreicht, was die Lernmotivation steigert und in der Folge bessere Lernergebnisse mit sich bringt.

Einerseits ist Flexibilität im Unterricht notwendig, um auf aktuelle Bedürfnisse und Probleme der Schüler/innen eingehen zu können und andererseits sollte sich die Unterrichtsinhalte nach

Dr. Ruth Mitschka – der Begründerin des Sozialen Lernens in Österreich – langfristig wie ein „roter Faden“ zur Förderung der Persönlichkeit durch den Unterricht ziehen.

Dr. Ruth Mitschka setzt folgende Schritte zur Gestaltung der Unterrichtsinhalte im „Sozialen Lernen“ und bewegt sich dabei vom Ich zum Wir und schließlich zur (gemeinsamen) Sache:

- Sich selbst wahrnehmen
- Andere wahrnehmen
- Feedback geben
- Konflikte bearbeiten
- Gruppen bilden und in Gruppen leben
- In Gruppen arbeiten
- Arbeit gemeinsam beurteilen und auseinander gehen

Der Einstieg in der ersten Klasse erfolgt über drei Kennenlertage auf einer Almhütte. Die Schüler/innen nehmen einander wahr. Jeder erhält ausreichend Zeit, um sich selbst zu präsentieren. Spiele zur Integration und Kooperation werden angeboten. Die Schüler/innen beginnen Unterschiede anzunehmen und das Gruppengefühl zu verstärken. Schließlich legen die Schüler/innen gemeinsam mit den Lehrer/innen Klassenregeln fest.

Im ersten Jahr liegt der Schwerpunkt beim „Ich“. Die Schüler/innen lernen, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, ihre Stärken zu erkennen und einzusetzen. Sehr gut gelingt dies bei der Organisation und Gestaltung von Festen, die von jeweils zwei Schüler/innen

durchgeführt wird. Die unterschiedlichsten Aufgaben sind auf einem Formblatt festgelegt und werden von den Schüler/innen freiwillig übernommen und verantwortungsbewusst umgesetzt. Eine zentrale Bedeutung kommt jenen Schüler/innen zu, die als Moderator/innen durch das Festprogramm führen.

In der NMS Klusemannstraße werden zweimal jährlich Projektwochen durchgeführt. Gerade bei den Projekten besteht die Möglichkeit, dass sich die Schüler/innen ihren Stärken entsprechend einbringen sowie Selbstorganisation und Gruppenarbeit lernen können. Die Schüler/innen einer zweiten Klasse konnten beispielsweise bei einer Projektpräsentation zum Thema „Islam“ im vergangenen Schuljahr eine Aufgabe selbst wählen. Eine reichhaltige Aufgabenpalette wurde angeboten: Dekoration des Klassenraumes, Tee kochen und verkaufen, Gewürzbazar vorbereiten und den Verkauf organisieren, Hennamalerei übernehmen, Plakate gestalten und ein Büfett anbieten. Es war faszinierend, wie verantwortungsbewusst und liebevoll die Schüler/innen diese Tätigkeiten ausführten.

Natürlich entstehen in den Klassen immer wieder Problemsituationen. Eine gute Möglichkeit, um den Blickwinkel zu verändern beziehungsweise die Handlungsspielräume zu erweitern besteht darin, im gemeinsamen Rollenspiel

möglichst viele Lösungswege zu finden.

In den zweiten Klassen werden die Grundlagen der Kommunikation thematisiert und erarbeitet: Ich-Botschaften, Aktives Zuhören, Gesprächsregeln einhalten, Feedback geben. Die praktische Umsetzung erfolgt im Klassenrat, der einmal monatlich abgehalten wird. Dabei können Anliegen, Wünsche und Probleme, die mehrere Schüler/innen einer Klasse betreffen, gemeinsam besprochen werden. Die Tagesordnung ergibt sich aus den Vorschlägen der Schüler/innen, die in einem Postkasten gesammelt werden. Anfangs übernehmen die Lehrer/innen die Gesprächsführung, in der Folge wird auch das von den Schüler/innen selbst übernommen. Im Klassenrat müssen einige Grundregeln eingehalten werden: Eine Rednerliste regelt die Reihenfolge, Rednerbeiträge müssen ohne Unterbrechung zu Ende geführt werden können, zu einer angemessenen Sprache gehört, dass beispielsweise keine Beschimpfungen verwendet werden. Im Klassenrat können somit gemeinsame Probleme gelöst, demokratische Entscheidungen herbeigeführt und Beschlüsse gefasst werden. Der Protokollführer hat die Aufgabe, die wichtigsten Ergebnisse schriftlich fest zu halten.

Im Verlauf von vier Schuljahren bietet der Gegenstand „Soziales Lernen“ immer wieder Übungen und Spiele an, bei denen die Schüler/innen erkennen sollen, in welcher Beziehung

die Personen zueinander stehen und wie sie miteinander umgehen. Dabei erhalten die Teilnehmer/innen auch Rückmeldungen über sich selbst. Nicht nur festgesetzte, sondern auch unausgesprochene Regeln in der Gruppe können so sichtbar gemacht werden. Wie das Auftreten eines Klassenleaders bewertet wird und welche Rolle die Mitschüler/innen dabei spielen. So kann die jeweilige Klassensituation immer neu thematisiert, diskutiert und verändert werden.

Auf der Grundlage einer systemischen Betrachtungsweise sollten die Übungen sinnvollerweise so ausgerichtet werden, dass sozialkompetente Schüler/innen das System „Klasse“ positiv beeinflussen, indem sie als Helfer/innen und Vertrauenspersonen wirken.

Die Auseinandersetzung mit Emotionen und Aggressionen führt schließlich in den dritten Klassen zur Beschäftigung mit den Konflikten. Die Übungen und Spiele, die durchgeführt werden, thematisieren die verschiedenen Konflikttypen, die möglichen Ursachen von Konflikten und gängige Methoden zur Konfliktlösung.

Da viele Lehrer/innen an der AHS Klusemannstraße im Unterricht alternative Methoden anwenden, arbeiten die Schüler/innen häufig in Gruppen. Daher werden schon in der ersten Klasse die Regeln für die Gruppenarbeit mit den Schüler/innen und den Klassenlehrer/in-

nen erarbeitet. Diese Themenstellung erfährt bis zur vierten Klasse eine Erweiterung hin zur Selbstorganisation und zum Management in einer Gruppe. Die verschiedenen Gruppenfunktionen können von den Schüler/innen ausprobiert werden. Schließlich wird über förderliche und behindernde Aspekte für eine Gruppenarbeit reflektiert. Die Schüler/innen lernen dabei Zeitmanagement und Aufgabenteilung zu betreiben, die richtigen Methoden zu wählen und in einer Metaebene über Ergebnisse nachzudenken. In Verbindung mit dem Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ in der vierten Klasse findet eine Auseinandersetzung über mögliche zukünftige Berufslaufbahnen statt.

In der Klusemannstraße gestaltet das Stufenteam mit der pädagogischen Arbeit zugleich das Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ für die jeweilige Schulstufe. Die Lehrer/innen können auf Grund ihrer eigenen Teamerfahrungen die Gruppenprozesse in den Klassen besser erkennen, unterstützen und gestalten.

---

#### Feedback der Schüler/innen (1b, Schuljahr 1996/1997)

---

- Für mich war es sinnvoll, einen Gegenstand wie SL zu haben, denn ich lernte mich kennen und bekam mich in den Griff. Mir gefiel, dass wir nette Lehrer/innen hatten, die mich immer aufmunterten. Es ist mir gelungen, die Klassenregeln bis auf

ein paar Punkte einzuhalten.

- Ich habe gelernt wie man mit Behinderten umgeht und dass man andere nicht mit Wörtern oder Gewalt verletzen soll. Dass wir einander helfen sollen und niemanden ausschließen.
- Sicher habe ich gelernt, anderen zuzuhören. Ich habe gelernt, offen über ein Problem zu sprechen und andere zu verstehen. Für mich ist dieser Unterricht sehr sinnvoll, da wir dabei lernen, besser miteinander auszukommen.
- Ich habe gelernt, schnell einen Sitzkreis zu stellen und im Sitzkreis zu sprechen.
- Die Besprechungen haben mir sehr gut gefallen, denn man hat sich richtig ausreden können.
- Ich habe gelernt: Schimpfwörter vermeiden, Behinderte genauso wie normale Menschen zu behandeln, was es bedeutet, behindert zu sein, andere Kinder zu respektieren, Vereinbarungen einzuhalten.
- Das Persönlichkeitspuzzle war für mich etwas, wobei ich anzeichnen konnte, in was ich gut bin und in was nicht.

---

Feedback der Schüler/innen  
(4b, Schuljahr 1999/2000)

---

Was hast du während der vergangenen vier Jahre im „Sozialen Lernen“ für dich gelernt?

- In Gruppen lässt es sich besser arbeiten und die

Aufgaben werden aufgeteilt.

- Wir haben gelernt, Gespräche zu führen und anzuleiten.
- Meine Meinung zu sagen, anderen zuzuhören, warten bis jeder seine Meinung sagt, andere Entscheidungen zu akzeptieren.
- Am „Sozialen Lernen“ hat mir der Klassenrat gefallen.
- Ich habe gelernt, andere Schüler/innen so zu akzeptieren wie sie sind. Gelernt habe ich auch, mit anderen über die Probleme zu reden und sie gemeinsam zu lösen.
- Das „Soziale Lernen“ trug zu einem besseren Klassenklima bei.
- Reden ist etwas sehr wertvolles. Andere sind so zu behandeln, wie ich selbst behandelt werden möchte.
- Unsere Klasse hat immer zusammengehalten.
- Wir lernten aus Problemen und wie wir damit umgehen.
- Demokratisches Verhalten.

Derzeit gibt es leider nur wenige Schulen in Österreich, die den Unterrichtsgegenstand „Soziales Lernen“ anbieten. Zudem fehlen in der Schulorganisation die notwendigen Rahmenbedingungen für eine eigene Soziale Lernstunde. An den Pädagogischen Akademien und Universitäten wird derzeit keine entsprechende Ausbildung für die Lehrer/innen angeboten und auch in der Lehrer/innenfortbildung wird das „Soziale Lernen“ immer noch zu we-

nig berücksichtigt. Es ist zu befürchten, dass die Sparpolitik eine Weiterentwicklung dieses Faches unmöglich macht und auch das bisher Erreichte gefährdet.

Im „Forum Soziales Lernen Österreich“ haben sich engagierte Lehrer/innen aller Schularten, Elternvertreter/innen, Ausbilder/innen, Verantwortliche in der Lehrerfortbildung, der Schulpsychologie und an den Universitäten zusammengeschlossen. Die Initiativegruppe fordert „Soziales Lernen“ für alle Schüler/innen in Österreich sowie entsprechende Angebote in der Lehrer/innenausbildung und in der Fort- und Weiterbildung für die Lehrer/innen in der Praxis.

Weitere Informationen:  
[www.sozialeslernen.at](http://www.sozialeslernen.at)  
Kontaktadresse:  
[ikorak@telering.at](mailto:ikorak@telering.at)

---

Autorin

---

Gertrud Muckenhuber,  
Sonderschullehrerin an der  
NMS Klusemannstraße

Mag. Johanna Korak,  
AHS-Lehrerin an der  
NMS Klusemannstraße und  
Mitglied des Forum Soziales  
Lernen Österreich

## Einander kennen lernen – miteinander arbeiten

---

### Soziales Lernen in Integrationsklassen der Sekundarstufe I

Das kommunikationstheoretische Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn kann auch als grundlegendes Modell für den sozial-integrativen Unterricht einer Integrationsklasse angesehen werden. Alle Schüler/innen einer Integrationsklasse müssen durch gemeinsame Lernanlässe die Möglichkeit bekommen, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz gleichwertig nebeneinander zu entwickeln.

Kommunikation und Zusammenarbeit finden immer auf drei Ebenen statt (vgl. Ruth Mitschka, 1999, S. 13 ff):

- **ICH-Ebene:** Sich selbst wahrnehmen, sich selbst annehmen und darstellen ...
- **WIR-Ebene:** Andere wahrnehmen, aktiv zuhören, Rückmeldungen geben ...
- **SACH-Ebene:** Gemeinsam ein Thema bearbeiten, eine Aufgabe lösen, eine Fragestellung erörtern ...

Für eine effektive Zusammenarbeit müssen alle drei

Ebenen ausgeglichen sein. Es darf kein Übergewicht in einer der drei Ebenen entstehen, da sonst die Qualität der Kommunikation und Zusammenarbeit beeinträchtigt ist. Zusätzlich stecken noch die Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, persönliche Vorerfahrungen ...) die Grenzen für das Lernen ab.



Speziell in den ersten Wochen nach Schulanfang sollten in einer Integrationsklasse der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht-behinderten Schüler/innen gelingt umso leichter, je besser sie sich selbst und andere einschätzen können. Persönliche Unsicherheit, gegenseitige Vorurteile und Berührungsängste untereinander wirken sich auf der Sachebene immer negativ aus und belasten das gemeinsame Tun im Unterricht. Daher empfiehlt es sich, zusätzlich zu den verschiedenen integrativen Unterrichtsmethoden auch vom Lehrstoff unabhängige Spiele und Übungen einzusetzen, um die Selbst- und Sozialkompetenz eines jeden einzelnen Schülers zu

fördern. Interaktionsspiele schulen die soziale Wahrnehmung und die Fähigkeit zur Teamarbeit, beides dynamische Kompetenzen, die zu den Voraussetzungen für einen erfolgreichen integrativen Unterricht zählen. Kooperative Arbeitsformen sind nur in einer konfliktarmen und relativ vorurteilsfreien Unterrichtsatmosphäre möglich.

Gene Stanford untersuchte die Gruppenentwicklung in Schulklassen und spricht von fünf Phasen (vgl. Stanford in Reisch/Schwarz, 2002, S. 79 ff).

- Phase 1:** Kennenlernen und Orientierung
- Phase 2:** Normen und miteinander umgehen
- Phase 3:** Probleme und Konflikte
- Phase 4:** Zusammenhalt und Produktivität
- Phase 5:** Abschied und Auflösung

Die ersten beiden Phasen haben in einer Integrationsklasse besondere Bedeutung und sollen in diesem Zusammenhang näher erläutert werden.

In der ersten Phase, dem Orientieren und Kennenlernen, verhalten sich die meisten eher abwartend und zurückhaltend, Ersteindrücke spielen eine große Rolle und die Nähe zum Bekannten wird gesucht. Um zu verhindern, dass sich von Anfang an zwei Gruppen in der Klasse bilden, nämlich die Gruppe der Nichtbehinderten und die Gruppe der Behinderten, muss den Schüler/innen bewusst gemacht werden,

dass die Gruppenzugehörigkeit etwas sehr Variables sein kann und immer von der jeweiligen Betrachtungsform abhängt. In dieser Phase bieten sich vor allem Spiele für rasche und unkomplizierte Interaktionen an:

---

#### Aufstehen heißt Dazugehören

---

Die Schüler/innen sitzen im Kreis und der Lehrer/die Lehrerin stellt Fragen. Bei jeder Frage stehen jene Schüler/innen auf, die diese Frage bejahen können.

- Wer hat blonde Haare?
- Wer hat weder blonde noch braune Haare?
- Wer hat blaue Augen?
- Wer hat braune Augen?
- Wer hat in seinem Vornamen ein a?
- Wer hat in seinem Vornamen ein i?
- Wer hat einen Bruder?
- Wer hat eine Schwester?
- Wer geht zu Fuß in die Schule?
- Wer hat ein Haustier?
- Wer hört am liebsten die Gruppe ...?
- Wer geht gerne in die Schule?
- Wer freut sich schon jetzt auf die Weihnachtsferien?
- Wer isst am liebsten Pizza?

---

#### Zwiebelschale

---

Die Schüler/innen bilden einen Innenkreis und einen Außenkreis und wenden einander das Gesicht zu. Der Lehrer/die Lehrerin gibt verschiedene Anweisungen.

Nach jeder Anweisung wandern die Schüler/innen des Außenkreises um einen Platz weiter.

- Begrüßt einander ohne Worte.
- Erzählt einander von euren Hobbys.
- Erzählt einander von eurem besten Freund/eurer besten Freundin.
- Erzählt einander von eurer Lieblingsfarbe, Lieblingspeise, Lieblingsmusik ...
- Erzählt einander, was ihr euch gestern im Fernsehen angeschaut habt ...

---

#### Assoziationskette

---

Die Schüler/innen sitzen im Kreis. Einer stellt sich in die Mitte, ein Zweiter kommt dazu, legt seine Hände auf die Schultern des Ersten und nennt laut eine Gemeinsamkeit (z. B. gleiche Haarfarbe, gleicher Schulweg, gleiche Schuhgröße ...) Dann kommt der nächste Schüler, legt seine Hände auf die Schulter des zweiten Schülers ...

---

#### Ich-Du-Wir-Mandala

---

Zu leiser Hintergrundmusik legt jeder/e Schüler/in auf einer färbigen Filzscheibe mit verschiedenen Naturmaterialien ein Mandala. Im Anschluss treffen sich jene zwei bis drei Schüler/innen, die dieselbe Farbe bei der Filzscheibe haben, stellen sich gegenseitig ihr Mandala vor und erzählen sich zu einem verwendeten Material (z. B. einer Muschel) eine

persönliche Geschichte. Zum Abschluss werden die einzelnen Filzscheiben kreisförmig angeordnet und durch Papierstreifen und verschiedene geometrische Formen aus färbigem Karton ergänzt, so dass am Boden ein großes Mandala entsteht.

---

#### Hallo - Ciao

---

Der Lehrer/die Lehrerin bereitet auf Zetteln Begrüßungsrituale verschiedener Völker vor, auf jeweils zwei Zetteln stehen die gleichen Anweisungen:

- Mexiko: Umarmt euch und klopft euch auf die Schulter
- Russland: Umarmt euch und gebt euch einen Bruderkuss
- Japan: Verbeugt euch in Hockstellung
- Inuit: Reibt einander an der Nase
- China: Verbeugt euch mit vor der Brust gekreuzten Händen
- Indien: Verbeugt euch mit gefalteten Händen
- Iran: Streicht mit der rechten Hand von der Stirn bis zum Nabel
- Spanien: Küsst euch auf die Wange
- Haiti: Schüttelt euch lange die Hände und verbeugt euch dabei mehrmals

Auf Grund der dargestellten Begrüßungsweise müssen sich die „Landsleute“ finden und im Anschluss etwas über sich erzählen.

---

## Autogramm jagd

---

Jeder/e Schüler/in bekommt einen Fragebogen zum Unterschriftensammeln. Mögliche Fragen sind:

- Unterschrift von einem/r Mitschüler/in, der/die einen kürzeren Vornamen hat als du
- Unterschrift von einem/r Mitschüler/in, der/die größere Füße hat als du
- Unterschrift von einem/r Mitschüler/in, der/die weniger Geschwister hat als du
- Unterschrift einem/r Mitschüler/in, der/die gut Witze erzählen kann
- Unterschrift von einem/r Mitschüler/in, der/die ein Gedicht aufsagen kann



---

## Vernissage

---

Jeder/e Schüler/in bekommt den Auftrag, dass er/sie zu einem bestimmten Termin möglichst viele Dinge in die Schule mitbringt, die typisch für ihn/sie sind, die ihm/ihr wichtig sind und die für ihn eine Bedeutung haben. Zum vereinbarten Termin macht er/sie auf einem Tisch in der Klasse eine Ausstellung mit Fotos, Steinen, Lieblingskleidung, Büchern, CD's, Stofftieren und Ähnliches – dann beginnt die Vernissage. Die Hälfte der Schüler/innen wandert von Tisch zu Tisch und lässt sich von den an

deren über die mitgebrachten Gegenstände etwas erzählen und deren Bedeutung erklären. Im Anschluss tauschen sie ihre Rollen.

In der zweiten Phase, in der es um Normen und Dazugehören geht, müssen Lehrer/innen die Schüler/innen bei der Entwicklung von Kommunikation und Kooperation unterstützen, um die Basis für ein befriedigendes und konstruktives Miteinander zu legen. Dazu eignen sich vor allem Spiele zur Selbst- und Fremdwahrnehmung.



---

## Lass Dinge sprechen

---

Die Schüler/innen bekommen eine Liste vorgegeben, auf der verschiedene Dinge stehen, die jeder besitzt. Die Schüler/innen suchen sich aus der Liste (Spiegel, Zahnbürste, Radio, Fernseher, Bett, Kamm, Kühlschrank, Schuhe... ) drei Dinge aus, die zu ihnen „sprechen“ könnten: z. B. Schalte mich ein, ich vertreibe dir die schlechte Laune beim Aufstehen (Radio). Innerhalb einer vorgegebenen Zeit schreiben sie drei Mini-Plakate oder zeichnen drei Bilder mit Sprechblasen mit den Botschaften der Dinge.

---

## Wer spricht mit wem?

---

Jeder/e Schüler/in bekommt zwei Karten. Auf die eine Karte schreibt der/die Schüler/in den Namen des/der Mitschülers/in, mit dem er/sie besonders viel spricht und die Begründung dafür. Auf die andere Karte schreibt der/die Schüler/in den Namen jenes/r Mitschülers/in, mit dem er/sie besonders wenig oder gar nicht spricht, und ebenso die Begründung dafür. Im Anschluss werden die Karten an die betroffenen Schüler/innen ausgeteilt. Die Karten werden vorgelesen und eventuell diskutiert.

---

## Werbeplakat für eine Gruppe

---

Nach dem Zufallsprinzip bilden sich Vierergruppen.

Jede Gruppe muss ein Plakat gestalten, auf dem die Stärken der einzelnen Mitglieder dargestellt sind. Ein Gruppenlogo und Slogans sollen die Arbeit ergänzen. Gemeinsam stellen sie ihr Produkt der Klasse vor und preisen ihre Stärken an.

---

## Selbstwerttopf

---

Jeder/e Schüler/in trägt auf seinem/ihrem Rücken ein leeres Blatt Papier. Weiters bekommt jeder/e Schüler/in nach dem Zufallsprinzip die Namen dreier Mitschüler/innen zugeteilt. Diesen drei Mitschülern/innen muss er/sie die jeweiligen Stärken und positiven Eigenschaften auf das Blatt Papier am Rücken schreiben.

---

## Tonskulptur

---

Es bilden sich Vierergruppen nach dem Zufallsprinzip. Jede Gruppe bekommt einen Klumpen Ton. Ohne zu reden soll ein gemeinsames Werk geschaffen werden. Jede Gruppe stellt ihr Werk vor und spricht darüber, wie sie sich als Gruppe gefühlt hat und welche Rolle jeder/e Einzelne in der Gruppe gespielt hat. Im Anschluss kann den Schülern auch ein Selbsteinschätzungs- und Fremdeinschätzungsraster zu verschiedenen Rollentypen in der Gruppe vorgelegt werden:

- Ich schaue immer, was die andere Gruppe macht („der Neugierige“).

- Ich zweifle jeden neuen Vorschlag an („der Zweifler“).
- Ich will immer alles perfekt machen („der Perfektionist“).
- Ich frage mich immer zuerst, ob ich das darf („der Ängstliche“).
- Ich mache mich über jeden neuen Vorschlag lustig („der Witzbold“).
- Ich mache selbst dauernd neue Vorschläge („der Initiative“).
- Ich versuche möglichst wenig zu tun („der Bequeme“).
- Ich versuche immer andere zu unterstützen („der Helfer“).

---

## Literaruthinweise

---

Ruth Mitschka: Die Klasse als Team, Veritas 1999

Renate Reisch, Guido Schwarz: Klassenklima-Klassengemeinschaft, öbv&hpt 2002

Ruth C. Cohn, Christa Terfurth: Lebendiges Lehren und Lernen -TZI macht Schule, Klett-Cotta 2001

Heinz Klippert: Teamentwicklung, Beltz 1999

Markus Baumgartner: 10x10 Sozialspele, Erle Verlag 1999

---

## Autorin

---

Mag. Andrea Holzinger, Sonderschullehrerin in einer Integrationsklasse der Hauptschule Kronesgasse in Graz und Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz.



## Aufbau dynamischer Fähigkeiten in einer Integrationsklasse – eine pädagogische Herausforderung!

---

Der folgende Artikel verfolgt zwei Ziele:

Einerseits sollen Reflexionen über Grundlagen und Bedeutung des Sozialtrainings in Integrationsklassen angestellt, andererseits die Durchführung eines von mir betreuten Trainings zur Verbesserung der dynamischen Fähigkeiten emotionale und soziale Kompetenz in einer integrativ geführten 3. Volksschulklasse im Bezirk Mistelbach vorgestellt werden.

---

### 1. Allgemeine Überlegungen

---

Emotional und sozial kompetentes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen, zu entwickeln und zu fördern stellt für alle Erziehenden eine große Herausforderung dar.

Bei der Konkretisierung dieses Vorhabens werden dem/r Lehrer/in ein Höchstmaß an Initiative, Durchhaltevermögen und Engagement abverlangt. Der Aufbau sozialer Kompetenzen in Integrationsklassen muss sich in besonderem Maße an dem diffe-

renten Begabungsniveau der Schüler/innen orientieren sowie nach den verschiedenen Niveaus der Prozessstufen der Informationsaufnahme und -verarbeitung richten. Diese Heterogenität verlangt vom/von der Integrationslehrer/in hohes Einfühlungsvermögen und hohe Verantwortlichkeit.

#### 1.1 Begriffsklärung

Was wird unter dem im Titel des Beitrags verwendeten Begriff der dynamischen Fähigkeiten verstanden? Genaue Definitionen findet man in der Fachliteratur nicht, Recherchen dazu sind wenig erfolgreich. Zumeist werden unter dynamischen Fähigkeiten Kompetenzen mit besonderer Betonung des Prozesscharakters – die so genannten soft skills – zusammengefasst, die sich über eine Vielzahl von Begriffen definieren. Die für diesen Artikel wichtigsten sind:

Fachkompetenz, Methodenkompetenz, emotionale Kompetenz und Sozialkompetenz.

In Diskussionen über sozial kompetentes Verhalten glaubt jeder/e Beteiligte zu wissen, welche Verhaltensweisen unter diesem Begriff subsumiert werden und was einen/e sozial kompetenten Schüler/in auszeichnet.

Ich lade Sie anschließend zu folgendem Experiment ein:  
Schreiben Sie 6 Aspekte prosozialen Verhaltens nieder, und bitten Sie – wenn möglich – einen Kollegen/ eine Kollegin das Gleiche zu tun.

...

Nun vergleichen Sie Ihre Gedanken:

Gibt es unterschiedliche Standpunkte in Ihren Ansichten?

In welchen Bereichen gleichen sich Ihre Vorstellungen?

La Freniere und Dumas (1992) hinterfragen in einer Studie Merkmale sozialer Kompetenz und geben folgende wissenschaftliche Defintionskriterien an:

Das Kind

- sucht nach Lösungen, wenn es sich mit Gleichaltrigen streitet
- beruhigt andere Kinder und hilft diesen in schwierigen Situationen
- versucht, sich in die Lage anderer hineinzusetzen
- kann sich in die Gruppe Gleichaltriger gut einfügen
- ist kooperativ
- freut sich bei Erfolg
- akzeptiert Kompromisse
- nimmt auf jüngere und schwächere Kinder Rücksicht
- geht mit eigenen und den Sachen anderer sorgsam um
- hilft bei alltäglichen Aufgaben

Yeates & Selman (1989) verstehen unter sozialer Kompetenz das Ergebnis der Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen, welches die Bewältigung von Anforderungen der Interaktion zwischen Menschen in spezifischen Kontexten erleichtert, sofern Letztere von sich selbst sowie von anderen als erfolgreich bewertet wird (vgl. Silbereisen 1995).

Der Verweis auf den Kontext von Interaktionen und die Bewertung des Erfolges macht deutlich, dass sich in sozialer Kompetenz die Werte und Erwartungen einer Kultur spiegeln.

## 1.2 Zielfindung

In der neueren Literatur wird das Erreichen sozialer Kompetenz über die Auseinandersetzung mit und die Verwirklichung von sozialen Zielen definiert. Je intensiver die Phase der Zieldefinition, desto erfolgreicher gestalten sich die daraus resultierenden Interventionen.

Welche Ziele sind für die Verwirklichung eines effizienten Sozialtrainings anzustreben?

Nach dem Wörterbuch für Erziehung und Unterricht (1997) beinhaltet Sozialkompetenz folgende pädagogischen Zielsetzungen:

- Selbstfindung und Selbstbestimmung
- Fähigkeit zu angemessener Anpassung
- Entwicklung der Fähigkeiten zur Kommunikation und Metakommunikation
- Entwicklung sozialer Einstellungen
- Steigerung der Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz
- Einübung in konkrete Rollen
- Arbeit an der Konfliktfähigkeit

Grundlage der Zielfindung für ein Sozialtraining könnte zudem ein von der Verfas-

serin modifiziertes Modell (Abb.1) zum Erwerb dynamischer Fähigkeiten in der Schule sein, wobei dieses Modell keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern mögliche in einem Sozialtraining gesetzte Schwerpunkte visualisieren möchte. Die Schüler/innen sollen nach diesem Konzept Fach-, Methoden-, Sozial- und Emotionalkompetenz erwerben. Wichtige Schritte in Richtung Zielerreichung könnten sein:

- der Erwerb einer differenzierten sozialen Wahrnehmung
- das Erkennen, Benennen und Ausdrücken von Gefühlen
- das Grundlegen von Einfühlungsvermögen
- Kooperatives Handeln als erfüllender Umgang miteinander

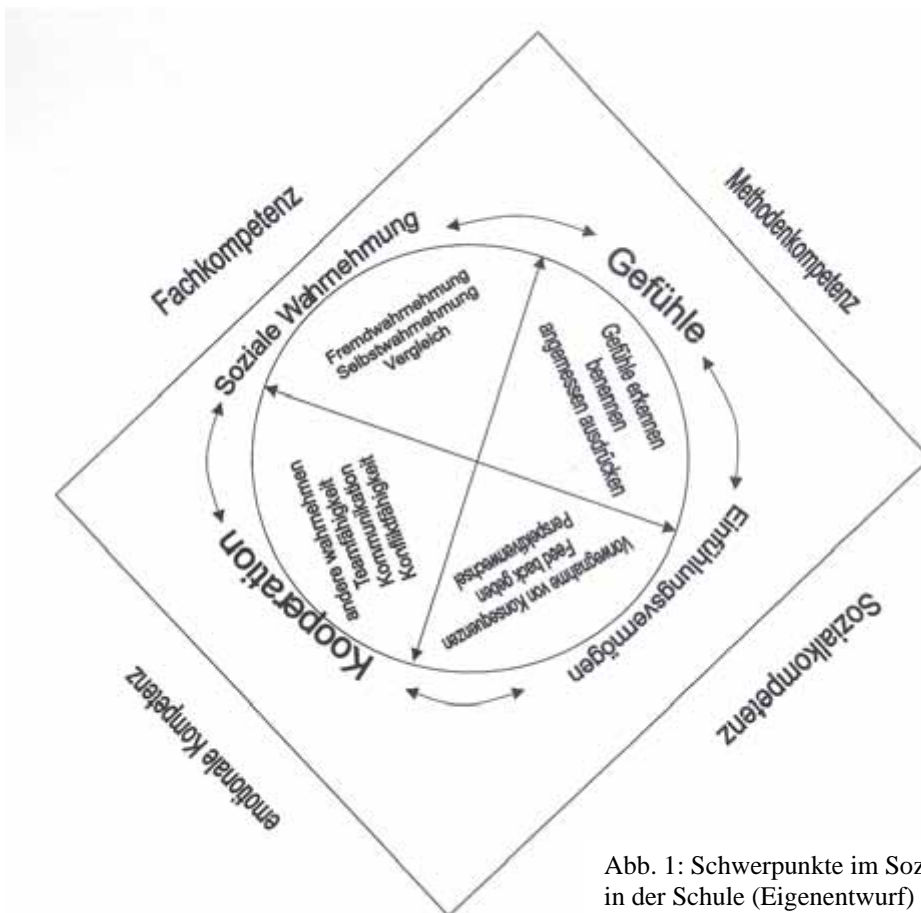


Abb. 1: Schwerpunkte im Sozialtraining in der Schule (Eigenentwurf)

Die Frage nach den Zielen ist zwingend auch Ausgangspunkt für folgende weitere Überlegungen:

- Welche Rolle kommt dem Einsatz von Spielen mit positiver Auswirkung auf die gruppendynamischen Prozesse in einer Schulklasse zu?
- Wie können diese Spiele sinnvoll ausgewählt und koordiniert werden?
- Welcher zusätzlicher Maßnahmen bedarf es, um das Scheitern eines Trainingsprogramms zu vermeiden?

---

## 2. Konkretisierung des Sozialtrainings

---

### 2.1 Rahmenbedingungen

Das soziale Kompetenztraining wurde in zwei Unterrichtseinheiten einmal wöchentlich in einer 3. Integrationsvolksschulklasse durchgeführt. Der dafür vorgesehene Zeitrahmen betrug ein Semester.

Die Gruppe bestand aus 17 Schülern/innen, vier davon waren Integrationskinder. Der Klassenlehrerin stand eine Integrationslehrerin zur Seite. Einmal wöchentlich arbeitete ich selbst als Beratungslehrerin in dieser Arbeitsgruppe mit.

### 2.2 Schwerpunktsetzungen und Methodenwahl

Einstiegsthematiken in das Trainingsprogramm waren Themenstellungen zur Sozialen Wahrnehmung, Fremd- und Selbstbild sowie Fragen der Kooperation und Teamfähigkeit in Form der Erarbeitung und Einhaltung von Klassenregeln.

Am Beginn stand die Arbeit an der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Ihr wurde besonderer Raum gegeben, da eine differenzierte soziale Wahrnehmung Voraussetzung für alle weiteren Teilziele bedeutet. Nach unserem primären Planungskonzept hätte die Auseinandersetzung mit der Thematik der Klassenregeln erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Phase der Kooperation weit reichenden Platz finden sollen, auf Grund des dringenden Wunsches der Lehrerinnen beschlossen wir jedoch, diese möglichst bald in unsere Arbeit einfließen zu lassen.

Das Methodenrepertoire unseres Sozialtrainings wurde bewusst abwechslungsreich gestaltet: Zu dem Einstiegsritual gehörten neben einem Aufwärmenspiel ein Entspannungsverfahren bzw. ein Ruheritual, um motorische Unruhe zu reduzieren und ein mittleres Aktivierungsniveau zur optimalen Aufnahmebereitschaft und Konzentration herzustellen. Die in der Literatur vorgeschlagenen Gesprächsitzkreise, in denen alle Kinder der Klasse zu Wort kommen sollen, eigneten sich auf Grund der rapiden Abnahme der Aufmerksamkeit der Schüler/innen in unserem Fall nicht, um soziale Inhalte zu diskutieren.

Wann immer möglich, teilten wir daher die Kinder für Diskussionen und Gespräche in 3 - 4 Kleingruppen, die von jeweils einem/r Erwachsenen betreut wurden. Bei knappen personellen

Ressourcen baten wir einen/e Lehrer/in, der/die zu der Projektzeit nicht mit regulärer Unterrichtstätigkeit betraut war, um Unterstützung.

Zu unserem Methodenrepertoire zählten ferner interaktive Rollenspiele, gruppendynamische Spiele sowie eine gut vorbereitete und umfangreiche feedback-Phase. Besonderen Wert legte die Arbeitsgruppe auf adäquate Rahmenbedingungen.

Da Soziales Lernen nur im sozialen Handeln erfahrbar gemacht werden kann, wurde im Regelunterricht darauf geachtet, den Schüler/innen möglichst oft Gelegenheit zu geben, in Gruppen- und Partneraktivitäten das erlernte soziale Verhaltensrepertoire einzusetzen, praktisch zu üben und dadurch weiterzuentwickeln.

### 2.3 Exemplarische Darstellung eines Projekttag

Bei dem Projekttag mit dem Thema „Klassenregeln“ wurden nach einem Aktivitätenblock mit Musik und einem Entspannungsverfahren in Kleingruppengesprächskreisen folgende Fragen erörtert und schriftlich festgehalten:

„Was gefällt mir in meiner Klasse?“

„Was stört mich im Umgang mit den Klassenkameraden?“

Bei der Diskussion der Fragestellungen wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass jeder der Gruppenmitglieder ein Statement

abgab und alle anderen zuhörten. Zudem fertigten die Schüler/innen mit Hilfe des/der Kleingruppenbetreuers/in ein Klassenbarometer an.

Abschließend sollte jede Gruppe 2-3 Regeln für den respektvollen und prosozialen Umgang miteinander erarbeiten und diese auf einem Plakat schriftlich festhalten.

In der anschließenden Großgruppenphase reflektierte und analysierte der/die jeweilige erwachsene Gruppenleiter/in kindgerecht, in nicht ausgrenzender oder diffamierender Weise den Gruppenprozess. Dabei wurden die in den Gruppen erarbeiteten Regeln auf einem Plakat vorgestellt sowie das angefertigte Klassenbarometer diskutiert.

Die 3-Ecken Visualisierung wurde als demokratisches Element zur Bewertung der Wichtigkeit der Klassenregeln eingesetzt, um zwei für alle verbindliche Klassenregeln herauszufiltern. An der Wandtafel wurden diese für alle sichtbar und zur permanenten Erinnerung schriftlich festgehalten. Um diese Regeln definitiv zu machen und ihre Einhaltung zu kontrollieren, erhielt jedes Kind einen Detektivbogen. Mit dessen Hilfe sollte es in den kommenden Wochen ein Kontingenzmanagement betreiben und zur Selbstbeobachtung bezüglich der Einhaltung der Regeln angeregt werden. Am Ende eines jeden Unterrichtstages der folgenden beiden Wochen fand eine feed-back-Phase statt, um Resümee zu ziehen: Hatte

der/die Schüler/in die Einhaltung der Regeln geschafft, durfte er/sie seinen/ihren Detektivbogen mit einem Smiley füllen, andernfalls musste ein trauriges Gesicht gezeichnet werden. Die feed-back-Phase diente auch der Konfliktbearbeitung und Reflexion kritischer Situationen des Unterrichtstages.

Der Projekttag selbst wurde mit dem Spiel „Gemeinsam sind wir stark“ beendet. Dieser Abschluss sollte noch einmal die Kraft der Gruppe symbolisieren und alle daran erinnern, dass nur gemeinsames Arbeiten an der Einhaltung der Klassenregeln zum Erfolg führt.

In der Sozialtrainingseinheit der darauf folgenden Woche erfolgte die Auswertung des Detektivbogens sowie eine ausführliche feed-back-Runde.

Ganz besonders wünschenswert wären finanzielle und personelle Ressourcen für eine Evaluation dieses Projekts gewesen, um definitive Aussagen über Möglichkeiten und Grenzen dieser Art des Sozialtrainings machen zu können.

Leider konnte im Rahmen dieses Artikels nur ein sehr kleiner Ausschnitt des Gesamtprojekts vorgestellt werden, bei weiteren Fragen und Interesse wenden Sie sich bitte an die angegebene Kontaktadresse:  
Dr. Petra Gössinger,  
Beratungszentrum für Schulfragen, Schlosspark 1  
2120 Wolkersdorf;  
Tel: 02245/6870  
e-mail:  
beratung.wodo@asn.netway.at

---

## Literaturverzeichnis (Auswahl)

---

Durach, Barbara/Grüner, Thomas/Napast, Nadine: Das mach ich wieder gut! Lichtenau 2002.

Kohnstamm, Rita: Praktische Psychologie des Schulkindes. Bern 1996.

Lichtenegger, Barbara: Ge(h)fühle. Linz 1997.

Merks, Karina/Merks, Romana: Toll, toller, tolerant. Mülheim an der Ruhr 2002.

Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team. Linz 1999.

Petermann, Franz/Jugert, Gert u.a.: Sozialtraining in der Schule. Weinheim 1997.  
Petermann, Franz/  
Petermann, Ulrike: Aggressionsdiagnostik. Bern 2000.

Rosemann, Bernhard/  
Bielski, Sven: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001.

Schilling, Diane: Soziales Lernen in der Grundschule. Mülheim an der Ruhr 2000.

Silbereisen, Rainer: Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995 (3), 823-861.

---

## Autorin

---

Dr. Petra Gössinger  
Beratungslehrerin im Bezirk  
Mistelbach,  
Sozialpsychologin/Sozial-  
pädagogin  
Beratungszentrum für Schulfragen  
2120 Wolkersdorf  
Tel. 02245/6870

Petra Burgstaller

---

## Schwarzlichttheaterprojekte

Bühne frei für Kinder!

---

### Schwarzlichttheaterprojekt im Landesinstitut für Hörbehinderte Salzburg

26 Kinder aus vier verschiedenen Klassen waren während der Vorstellung im Landesinstitut für Hörbehinderte kurz vor Weihnachten die Stars. Innerhalb von drei Workshoptagen wurde eine ganze Reihe von Bildsequenzen erarbeitet, die die Kinder präsentierten. Der besondere Reiz dieses Projektes bestand darin, dass sowohl in der Probephase als auch während der Vorstellung vieles in die Gebärdensprache übersetzt wurde. Das gesamte Projekt war für die jungen Schauspielerinnen und Schauspieler ein ganz besonderes Erlebnis.

Die spezielle Art dieses Theaters beruht auf der Tatsache, dass im UV-Licht weiße und neonfarbene Hüte, Schlangen, Socken oder Regenschirme besonders gut leuchten, Schwarzes hingegen verschwindet. Alle Akteure sind schwarz gekleidet und nur die farbigen Gegenstände, die sie in der Hand halten, mit denen sie Purzelbäume schlagen und sich bewegen, werden vom Publikum gesehen. So

entsteht eine magische Welt von fliegenden Händen, geteilten Personen und schwebenden Gegenständen.

### Vom freien Experimentieren zur Aufführung ...

Freies Ausprobieren und Experimentieren stehen am Anfang des mehrtägigen Theaterworkshops. Eine Schwarzlichttheater-Werkstatt hat den Vorteil, den Kindern sehr viel Frei- und Spielraum für eigene Ideen zu lassen: Geschichten werden erfunden und pantomimisch umgesetzt, die Requisiten und Kostüme dazu können selbst gestaltet werden. Je näher der Vorstellungstermin rückt, desto genauer identifizieren sich die Kinder mit bestimmten Figuren und erhalten somit ihre ganz spezielle Aufgabe in ihrem Schwarzlichttheaterstück. Eines der Ziele – die Aufführung – muss natürlich immer im Auge behalten werden und eine genaue Anleitung durch geschulte Betreuer und Betreuerinnen ist notwendig.

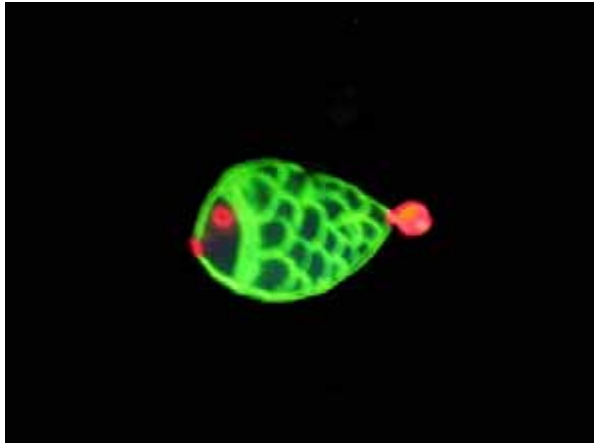
### Ein Erlebnis der besonderen Art

Vorbereitet wurde eine magische Show, die alle stauen lässt: Mit dem Körper Geschichten erzählen, Gespenster, die durch die Luft fliegen, weiße Socken, die über die Bühne laufen, ein leuchtend roter Mund, der drauf los plappert, fliegende grüne und violette Haare, dazu fetzige Musik ... Ein roter Mund, der drauf los plappert – der wird von gehörlosen Kindern im Alltag nicht verstanden. Fetzige

Musik? Wie kann das ein gehörloses Kind verstehen? Genau diese Punkte werden im Workshop mitbedacht: Mit großen Ballons die Musik spüren, sich ausdrücken ohne zu sprechen, kommunizieren über Bilder, Rücksicht üben, gesehen werden und wirken durch das Zusammenspiel, kreativ sein... Die Kinder haben erstaunliche Geschichten und Bildsequenzen erfunden.

Bei ihren Auftritten sahen sich die gehörlosen Kids mit einer wirklich außergewöhnlichen Situation konfrontiert: Sie müssen sich, sobald sie auf der Bühne stehen, völlig auf sich verlassen, denn sie hören nichts – keine Bühnenanweisungen, kein Geflüster ihrer Schauspielkollegen, keine Reaktion des Publikums, auch nicht die Musik, die im Hintergrund gespielt wird. Dazu ist es dunkel, die Bühne ist eine schwarze Höhle und auf den Brettern, die die Welt bedeuten, sind nur Umrisse zu erkennen. Um so größer der Erfolg, wenn eine erstklassige Vorstellung gelingt und die jungen Künstler und Künstlerinnen beim Angehen des Lichtes in ein tobendes, winkendes, lachendes Publikum blickt, das von der Präsentation begeistert ist.

Das Schwarzlichttheaterprojekt steht für die gelungene Suche nach künstlerischen Formen, die auch von den gehörlosen und schwerhörigen Kindern beeindruckend umgesetzt werden können.



---

## Autorin

---

Mag. Petra Burgstaller  
Verein Spektrum –  
Mobile Animation, Organisation,  
stadteorientierte Projekte,  
Kinderzeitung Plaudertasche,  
Weltkindertag  
Tel. 0662/434216  
e-mail: pburgstaller@spektrum.at







# Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen



## European Year of Persons with Disabilities

[www.eypd2003.org](http://www.eypd2003.org)

Mehr Informationen darüber erhalten Sie in der nächsten Ausgabe von "Integration in der Praxis" so wie ab Jänner 2003 auf der Website des BMBWK [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at).

## Schulische Integration behinderter Kinder – aus der Sicht von zukünftigen Lehrern

An der Pädagogischen Akademie Burgenland war im Wintersemester 2001/2002 das Thema „Integration“ Schwerpunkt der Alternativen Studien zu den Humanwissenschaften und Didaktiken. Eine Aufgabe, die die Seminargruppe zu lösen hatte, war die Erstellung und Auswertung eines Fragebogens zur Integration. Nach Brainstorming und Lektüre von Fachartikeln wurde der Fragebogen erstellt.

Zunächst sollten die Studierenden definieren, was sie unter Integration verstehen (Frage 1). Eine weitere Frage (Frage 2) sollte klären, warum Integration wichtig ist. Worunter „gesunde“ Kinder im integrativen Unterricht „leiden“ könnten, sollte ebenso erfragt werden (Frage 4) wie der Nutzen/Vorteil für „gesunde“ Kinder (Frage 5). In der Frage 18 ging es darum, zu erheben, wie viele zukünftige Lehrer bereit wären, ihr nichtbehindertes Kind in eine Integrationsklasse zu geben. Der Grad der Bereitschaft, in einer Integrationsklasse zu unterrichten, sollte Frage 3 klären.

„Die integrative Schule will zu gegenseitiger Hilfe erziehen, das kooperative Verhalten fördern, Einfühlungsvermögen und Sensibilität füreinander entwickeln, solidarisches Verhalten unterstützen, Mitmenschlichkeit einüben“ (MUTH Jakob; zit. nach BMUK: Integration in der Hauptschule und Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule, o. J., Seite 1) Können diese Ziele erreicht werden? Was Studierende dazu meinen, soll ebenfalls geklärt werden (Fragen 9 – 13). Die Fragen 6 – 8 sollten prüfen, ob die „Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Kreativität und selbstständiges Arbeiten“ gefördert werden. Schließlich sollten noch Ergebnisse bestätigen, dass schülerzentrierter Unterricht mit individuellen Lernformen (BMUK: Integration ... o. J., Seite 3) geeignet ist für gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder (Fragen 14 – 17). „Integration ist Recht, nicht Gnade“ (Videoserie „Behinderung Integration“ des BMfUkA). Zu dieser und weiteren Thesen werden die Meinungen der Studierenden eingeholt (Frage 20 – 24). Schließlich widmet sich die Frage 19 den persönlichen Erfahrungen der Studierenden in Integrationsklassen. Alle Studierenden des 1., 3. und 5. Semesters erhielten einen Fragebogen zur Beantwortung vorgelegt. Von diesen 125 Studierenden wurden 104 Fragebögen retourniert, dies ergibt eine Rücklaufquote von 83,2 %.

### Die Ergebnisse:

Die von den Studierenden formulierten Definitionen decken sich im Wesentlichen mit einfachen gängigen Formulierungen in der Fachliteratur (Duden; Medienbegleitheft zur Videoserie „Behinderung Integration“): Schulische Integration wird von 49 % der Studierenden als „gemeinsamer Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten/Verhaltensauffälligen/Ausländern“ verstanden. 38 % verstehen unter Integration als „Eingliederung von Behinderten in den Klassenverband/eine Gruppe/die Gesellschaft“ (Frage 1).

#### Frage 1: Was verstehen Sie unter schulischer/sozialer Integration?

Antwort (ähnliche Antworten sind zusammengefasst)	Angaben in %
Gemeinsamer Unterricht von Nichtbehinderten und Behinderten/Verhaltensauffälligen/Ausländern	49
Eingliederung von Behinderten in den Klassenverband/eine Gruppe/die Gesellschaft	38
Jeden Menschen so aufnehmen, wie er ist – Zusammenleben im Einklang	4
Förderung von leistungsschwachen Kindern	3
Ohne Antwort	6

Die Antworten auf die Frage 2 geben Auskunft darüber, warum schulische/soziale Integration wichtig ist. Als häufigster Grund (17 Nennungen) wird angegeben: Kinder lernen den Umgang mit behinderten Kindern/keine Vorurteile. Für 10 Studierende geht es darum, „Ausgrenzungen zu vermeiden“. Als weitere Gründe werden genannt: Unterstützung und Hilfe für Behinderte (8 Nennungen), Eingliederung behinderter Kinder in die Gesellschaft (8 Nennungen), möglichst frühe Integration (7 Nennungen). Weitere markante Aussagen: Rücksichtnahme, voneinander lernen, Recht auf Bildung, Abbau von Berührungängsten, gleiches Recht für alle.

**Frage 2: Warum ist Ihrer Meinung nach schulische/soziale Integration wichtig?**

- Kinder lernen den Umgang mit behinderten Kindern/keine Vorurteile (17)
- Um Ausgrenzungen zu vermeiden/keine Außenseiter (10)
- Um derartige Schüler zu unterstützen, ihnen zu helfen, sie zu behandeln wie jeden anderen (8)
- Eingliederung behinderter Kinder in die Gesellschaft (8)
- Integration soll in der Gesellschaft so früh wie möglich erfolgen, damit später weniger Probleme auftreten (7)
- Gesunde Kinder lernen, auf behinderte Kinder Rücksicht zu nehmen (7)
- Beide Gruppen können und sollen voneinander lernen (6)
- Auch behinderte Menschen haben ein Recht auf Bildung (5)
- Abbau von Berührungängsten (4)
- Gleiches Recht für alle (4)
- Um Isolation zu vermeiden (3)
- Dass sich diese Kinder nicht noch mehr von „normalen“ Kindern wegbewegen (2)
- Um zu erfahren, dass „Anderssein“ „normal“ ist (2)
- Nichtbehinderte werden dadurch offener (1)
- Weil die Kinder auch eine andere Welt sehen (1)
- Um die Fähigkeiten behinderter Kinder entsprechend zu fördern (1)
- Die Entwicklung des zu integrierenden Kindes verläuft in „natürlicher“ Umgebung (1)
- Weil ich als zukünftiger Lehrer mein Einverständnis zu der sozialen Integration geben sollte (1)
- Ist schulische Integration wichtig? (1)
- Wenn Integration sinnvoll eingesetzt wird, denke ich schon, dass sie sehr wichtig für betroffene Kinder ist (1)

Die Frage, worunter „gesunde“ Kinder leiden könnten, mag auf den ersten Blick provokant klingen. Gemeint sind hier aber mögliche Auswirkung eines Unterrichts, in dem sich ein Lehrer verstärkt um Einzelkinder mit Problemen kümmern muss. Am häufigsten (17 x) wird „zu wenig Aufmerksamkeit“ genannt, gefolgt von „Ablenkung/Störung der Integrationskinder“ (14) und Benachteiligung (12 x). Dass der Lehrer mit Stoff in Verzug gerät, meinen 11 zukünftige Lehrer, für 10 Lehrer könnte dieser Unterricht auch zu einer Unterforderung der „gesunden“ Kinder führen.

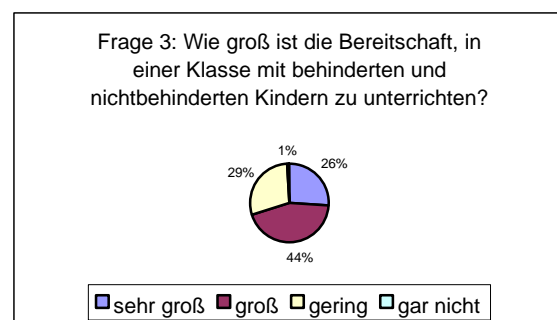
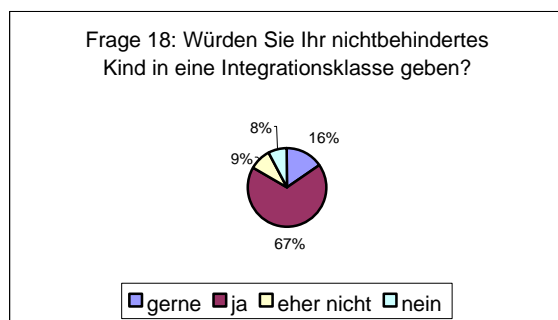
**Frage 4: Worunter könnten „gesunde“ Kinder im integrativen Unterricht „leiden“?**

Genannte Probleme	Zahl der Nennungen
• Zu wenig Aufmerksamkeit vom Lehrer	17
• Ablenkung/Störung der Integrationskinder	14
• Benachteiligung	12
• Lernverzug: Man bringt den Stoff nicht weiter	11
• Unterforderung: zu einfache Aufgaben/Übungen	10
• Bevorzugung der Integrationskinder	5
• Zu hohe Rücksichtnahme auf die Integrationskinder	5
• Leistungseinbußen	3
• Lärmbelästigung der Integrationskinder	2
• Unterschiedliche Maßstäbe in Bezug auf Verhalten	2
• Hoher Anspruch auf Toleranz und Rücksicht	1
• Störung in ihrer Entfaltung	1
• Wenn kein Integrationslehrer vorhanden ist	1

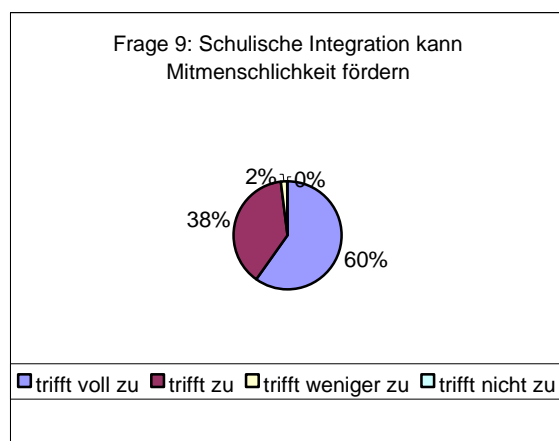
Wenn es um Vorteile für gesunde Kinder geht, sind die zukünftigen Lehrer der Meinung, dass diese vor allem lernen, mit behinderten Kindern umzugehen und andersartige Kinder zu akzeptieren (Frage 5).

<b>Frage 5: Welchen Nutzen/Vorteil haben gesunde Kinder vom integrativen Unterricht?</b>	
	Zahl der Nennungen
KK lernen den Umgang mit behinderten Kindern	44
KK lernen andersartige KK zu akzeptieren	10
Soziales Lernen	8
KK lernen Rücksicht aufeinander zu nehmen	6
Selbstständiges Arbeiten	5
KK lernen, anderen zu helfen	5
Toleranz wird gefördert	4
Einfühlungsvermögen, Mitmenschlichkeit wird entwickelt	3
KK können die Scheu gegenüber behinderten KK verlieren	3
Vorurteile werden abgebaut	2
(ohne Angabe)	8

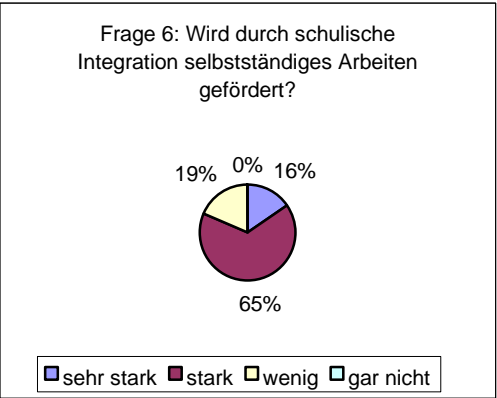
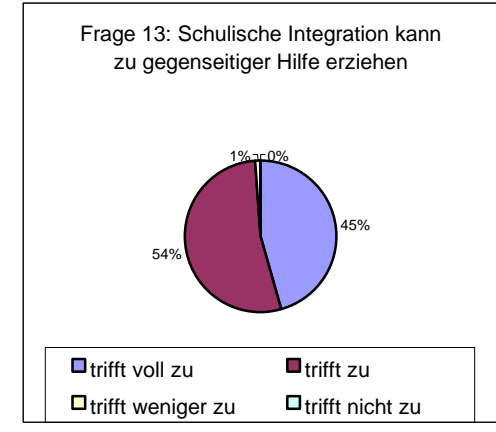
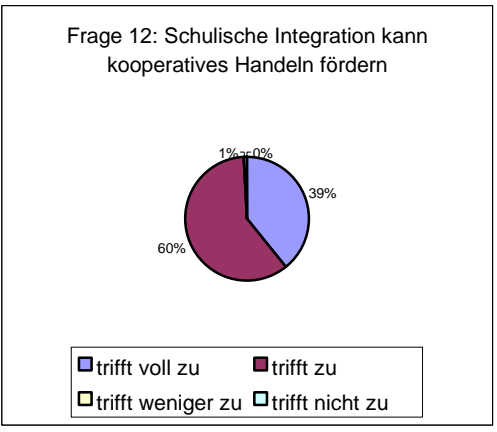
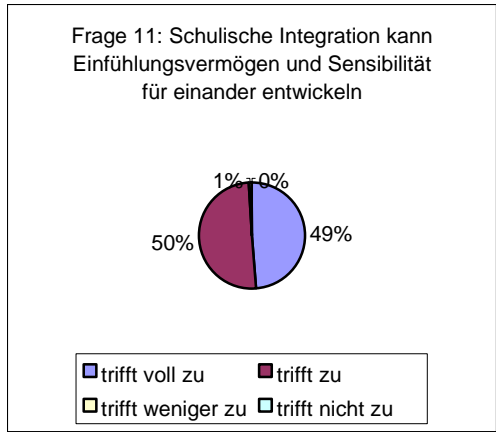
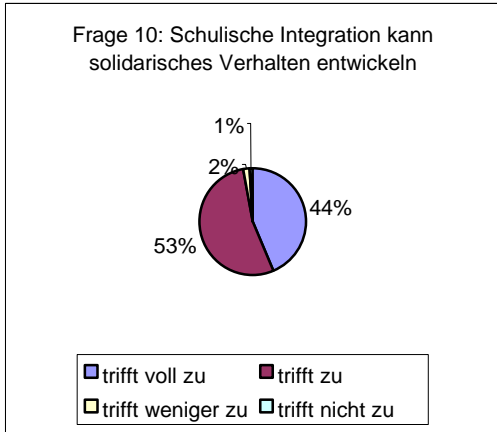
Würden Sie Ihr Kind in eine Klasse geben, in der behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden? Auch diese Frage sollten die zukünftigen Lehrer beantworten. 16 % würden dies gerne tun, immerhin 67 % sagen „Ja“. Nicht bereit wären 9 % („eher nicht“) bzw. 8 % („nicht“) (Frage 18).



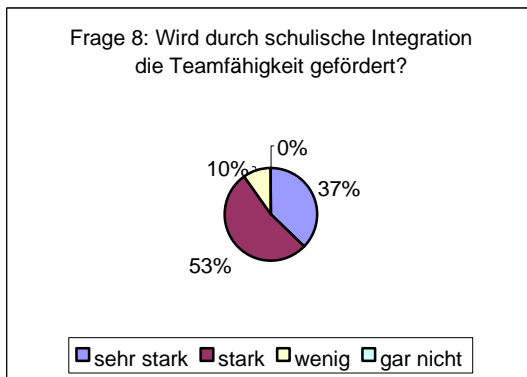
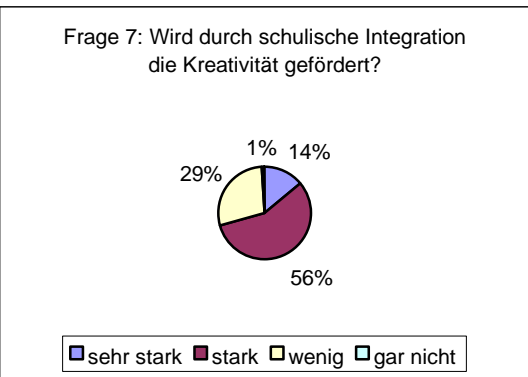
26 % der Studierenden signalisieren eine sehr große Bereitschaft, bei 44 % ist die Bereitschaft groß, 29 % zeigen geringe Bereitschaft, 1 % der Studierenden ist nicht bereit, in einer Klasse mit Behinderten und Nichtbehinderten zu unterrichten (Frage 3).



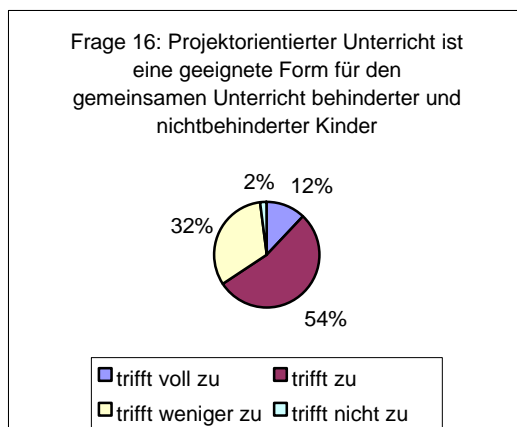
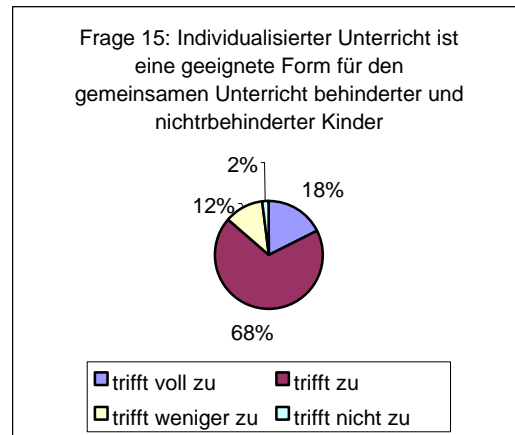
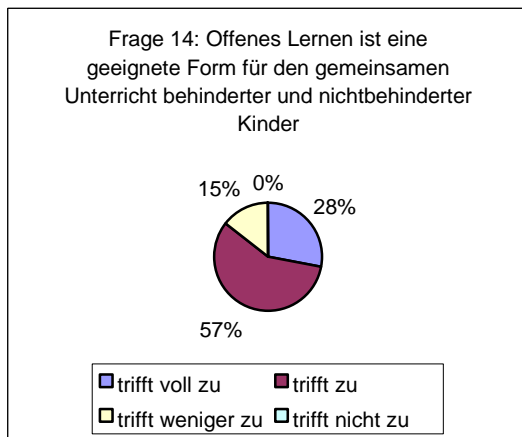
Schulische Integration kann Mitmenschlichkeit fördern, solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen und Sensibilisierung für einander entwickeln und kooperatives Handeln fördern. Davon sind auch die Studierenden überzeugt. Die erhobenen Werte belegen diese positive Meinung eindrucksvoll (Fragen 9 – 13).



Nicht so positiv werden die Förderung selbstständigen Arbeitens, der Kreativität und der Teamfähigkeit durch schulische Integration bewertet. So sagen nur 16 % der Befragten, selbstständiges Arbeiten werde „sehr stark“ gefördert (65 % „stark“). Immerhin 19 % meinen, selbstständiges Arbeiten werde wenig gefördert (Frage 6). Die Förderung der Kreativität wird von 14 % als sehr stark, von 56 % als stark eingeschätzt, satte 29 % sind der Meinung, die Kreativität werde nur wenig gefördert (Frage 7). 90 % stimmen der Auffassung zu, schulische Integration fördere die Teamfähigkeit (Frage 8).



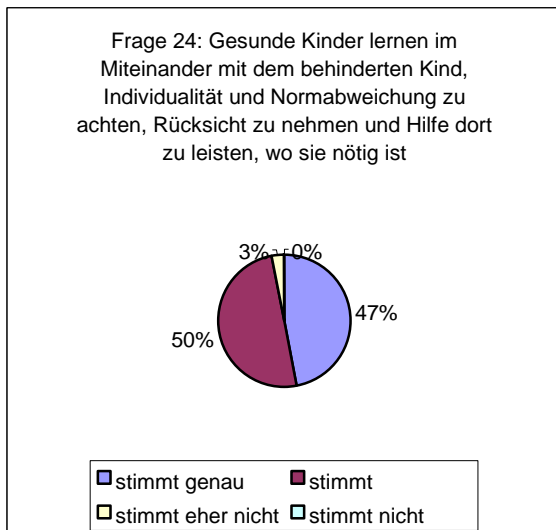
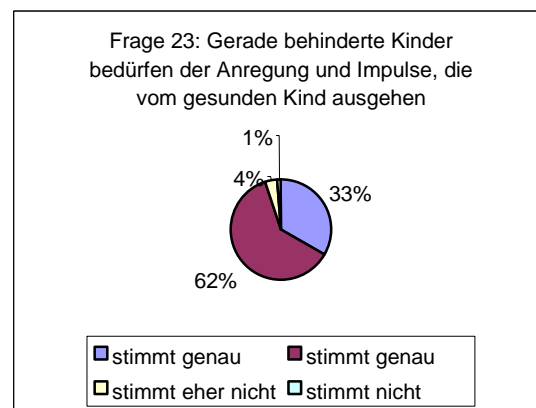
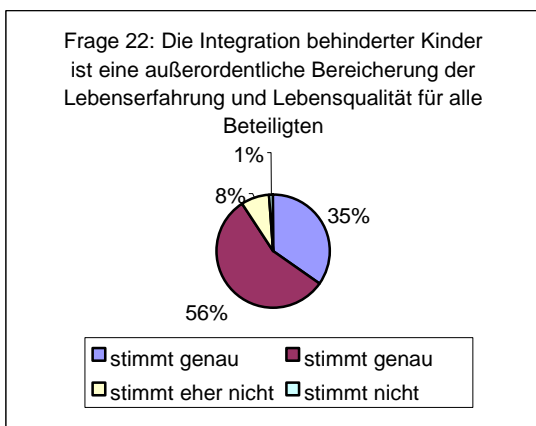
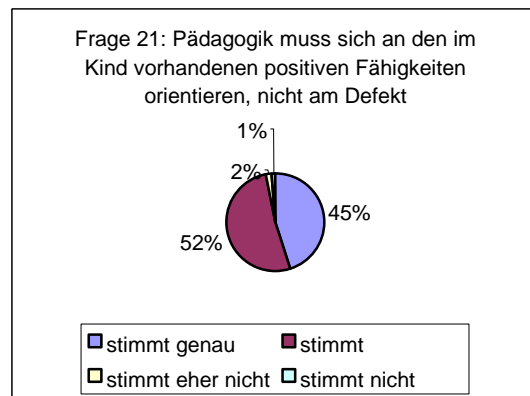
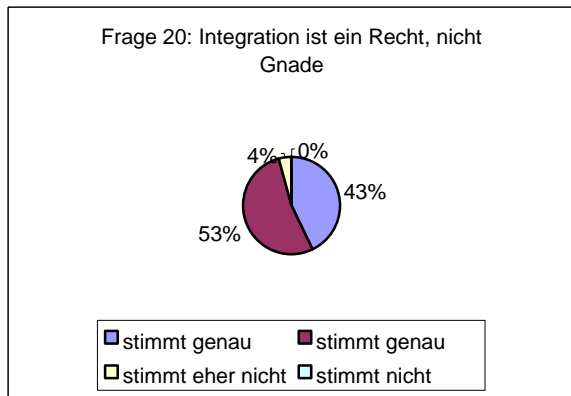
Die Frage, welche Unterrichtsform sich für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder besonders eignet, wird von den Studierenden klar beantwortet. Die modernen Unterrichtsformen – Offenes Lernen, individualisierter, projektorientierter und handlungsorientierter Unterricht – werden als geeignete Formen eingestuft. Nur 15 % halten Offenen Unterricht für nicht besonders geeignet (Frage 14), individualisierter Unterricht erreicht ähnliche Werte (Frage 15). Handlungsorientierten Unterricht halten immerhin 17 % für eher nicht geeignet (Frage 17). Die größte Skepsis ist beim projektorientierten Unterricht festzustellen: Rund ein Drittel der Studierenden hält diese Form des Unterrichts für weniger bis gar nicht geeignet (Frage 16).



Auch die Antworten auf die der Videoserie „Behinderung Integration“ entnommenen Aussagen zeigen eine sehr positive Einstellung der zukünftigen Lehrer. So meinen nur 4 %, die Aussage „Integration ist ein Recht, nicht Gnade“ stimme nicht (Frage 20).

„Pädagogik muss sich an den im Kind vorhandenen positiven Fähigkeiten orientieren, nicht am Defekt“. Nur 3 % stimmen dieser Forderung nicht zu (Frage 21).

Rund 95 % stimmen der Aussage zu, dass gerade behinderte Kinder der Anregungen und Impulse, die vom gesundem Kind ausgehen, bedürfen. Die negative Einstellung ist ebenso gering wie bei den beiden vorherigen Aussagen (Frage 23). 9 % der Studierenden stimmen der Aussage eher nicht zu, dass die Integration behinderter Kinder eine außerordentliche Bereicherung der Lebenserfahrung und Lebensqualität für alle Beteiligten ist (Frage 22).



„Gesunde Kinder lernen im Miteinander mit dem behinderten Kind, Individualität und Normabweichung zu achten, Rücksicht zu nehmen und Hilfe dort zu leisten, wo sie nötig ist“ (Frage 24). Diese Feststellung erhält ebenso große Zustimmung (97 %) und geringe Ablehnung (3 %) wie die vorangegangenen Fragen.

Schließlich war es auch Ziel dieser Erhebung, die persönlichen Erfahrungen der Studierenden mit schulischer Integration zu erheben. 43 der 104 Studierenden haben persönliche Erfahrungen in Integrationsklassen gemacht. Dass nicht noch mehr Studierende Erfahrungen sammeln konnten, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass zur Zeit der Erhebung (Oktober 2001) die Studierenden des 1. Semesters erst erste „Gehversuche“ in der Praxis absolvieren und nicht in Klassen mit Integrationskindern unterrichten (Frage 19).

## Die Erfahrungen im Detail:

- Die Akzeptanz der behinderten Kinder betreffend:  
Viele Studierende machen die Erfahrung, dass behinderte Kinder „gut integriert“ sind und dass es „keine Unterschiede“ gibt. Es wird auf das „gute Verhältnis zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern“ verwiesen. Weiters wird hervorgehoben, dass Kinder „sich sehr gut auf das Anderssein der behinderten Kinder einstellen“ können. Eine große Hilfsbereitschaft wird ebenso als positive Erfahrung vermerkt wie ein gutes Klassenklima in Klassen mit Behinderten und Nichtbehinderten.
- Störungen im Unterricht betreffend:  
Es wird darauf verwiesen, dass Nichtbehinderte oft gestört werden, dass behinderte Kinder den Unterricht stören oder nicht am Unterricht beteiligt sind. So schreibt ein Studierender wörtlich: „Kind mit Down-Syndrom sitzt hinten in der Klasse und schreit die ganze Stunde“.
- Unterricht und Vorbereitung betreffend:  
„Das Gelingen hängt in erster Linie vom Lehrer ab.“ Die gilt auch für den „normalen“ Unterricht. Es wird mehrfach betont, dass es schwierig ist, alleine zu unterrichten und dass Teamteaching zum Gelingen beiträgt. Vom Lehrer wird Flexibilität verlangt, weil „nicht alles wie geplant funktioniert“. Im Zusammenhang mit Teamteaching wird betont, dass Lehrer gut miteinander arbeiten können müssen und gegenseitige Akzeptanz und eine gute Atmosphäre wichtig sind. Die Arbeit in Integrationsklassen stellt „hohe Anforderungen an die Kreativität des Lehrers“ und ist eine enorme „emotionale Herausforderung“. So kann es auch dazu kommen, dass „die Lehrerin überfordert“ ist. Daher verwundert nicht die Forderung nach mehr ausgebildeten Stützkräften und Integrationslehrern. Stärkere Differenzierung und Individualisierung – verbunden mit mehr Vorbereitung für den Lehrer – sind ebenso wichtig wie lustbetontes Arbeiten, wird von Studierenden als Erfahrung eingebracht. Integrationskinder – so die Erfahrung einiger Studierender – „brauchen ständig Hilfe und viel Zeit und Geduld“. „Es wird zu viel Rücksicht genommen auf die Integrationskinder“. „Während die Lehrerin mit den Integrationskindern noch einmal alles wiederholt, müssen die anderen Kinder selbstständig arbeiten“.

## Zusammenfassung:

- Die zukünftigen Lehrer definieren Integration im Sinne gängiger Definitionen als gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten.
- Die wichtigsten Gründe für schulische Integration sind, dass Kinder den Umgang mit behinderten Kindern lernen und Ausgrenzungen vermieden werden.
- „Gesunde“ Kinder könnten unter zu wenig Aufmerksamkeit, Ablenkung/Störung der Integrationskinder und Benachteiligung „leiden“.
- Als Vorurteile werden genannt: Kinder lernen Umgang mit behinderten Kindern und Akzeptanz der Andersartigkeit.
- Rund 17 % der Studierenden wären nicht bereit, ihr nichtbehindertes Kind in eine Integrationsklasse zu geben.
- Etwa 70 % könnten sich vorstellen, in einer Integrationsklasse zu unterrichten.
- Der überwiegende Teil der Studierenden ist davon überzeugt, dass schulische Integration Mitmenschlichkeit fördern, solidarisches Verhalten entwickeln, Einfühlungsvermögen entwickeln, kooperatives Handeln fördern und zu gegenseitiger Hilfe erziehen kann.
- An die 30 % sind der Meinung, dass Kreativität wenig gefördert wird.
- 10 % meinen, Teamfähigkeit würde wenig gefördert.



- 15 % halten offenes Lernen, 12 % individualisierten Unterricht, 32 % projektorientierten Unterricht und 17 % handlungsorientierten Unterricht für wenig geeignet.
- Die Aussage „Integration ist ein Recht, nicht Gnade“ und weitere Aussagen finden sehr große Zustimmung.
- Die Studierenden sprechen von „gut integrierten“ Kindern und von einem guten Verhältnis von Behinderten und Nichtbehinderten, von Hilfsbereitschaft und gutem Klassenklima in Integrationsklassen.
- Störungen gehören zum Alltagsbild in einer Integrationsklasse.
- Teamteaching trägt zum Gelingen von Integrationsunterricht bei.
- Vom Lehrer wird Flexibilität verlangt. Seine Arbeit stellte hohe Anforderungen an seine Kreativität und ist eine emotionale Herausforderung.
- Individualisierung, Differenzierung und lustbetontes Arbeiten sind Voraussetzungen für einen guten Unterricht in Integrationsklassen.

## Autor

Dr. Anton Rauter  
 geboren 1944 im Lesachtal, Kärnten  
 1964 Matura im Gymnasium Tanzenberg  
 1967/68 Maturantenlehrgang in Wien  
 seit 1968 im Burgenländischen Schuldienst  
 seit 1979 an der Pädagogischen Akademie Eisenstadt  
 1988 Doktoratsstudium (Pädagogik)

**Die Redaktionsgruppe ist besonders an praxisorientierten Beiträgen zur Problematik „Integration“ interessiert. Gerne laden wir Sie daher ein, über Ihre Erfahrungen in der Broschüre „Integration in der Praxis“ zu berichten. Die Auswahl der eingelangten Beiträge wird von der Redaktionsgruppe vorgenommen. Teilen Sie uns darüber hinaus auch Themenbereiche Ihres Interesses mit, damit wir gegebenenfalls auch darüber Artikel publizieren können.**

**Schicken Sie bitte allfällige Beiträge und für Sie interessante Themenvorschläge an die folgende Adresse:  
 Zentrum für Schulentwicklung, Bereich I,  
 Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt  
 e-Mail: [office@zse1.at](mailto:office@zse1.at)**

Reaktionen auf „Integration in der Praxis“ – Heft 16

**Direktion VS Lienz-Nord**

12. Juni 2002

Sehr geehrte Damen/Herren!

Soeben halte ich die Ausgabe 16 von „Integration in der Praxis“ in der Hand und muss sagen: ich bin restlos begeistert.

Aus diesem Grunde möchte ich Sie auch um Zusendung weiterer Exemplare der Zeitschrift ersuchen.

Es wäre sehr nett, wenn ich noch 20 Exemplare dieser Ausgabe haben könnte, denn ich möchte sie jeder meiner Lehrpersonen ganz besonders ans Herz legen.

Mit nochmaliger Gratulation und freundlichen Grüßen  
Albert Male, Schulleiter

**Hauptschule Pfunds, 6542 Pfunds 264**

10. Juni 2002

Vielen Dank für die Zusendung von Heft 16/Integration in der Praxis.

Da an unserer Schule, wie immer, großes Interesse an dieser wertvollen Informationsbroschüre herrscht, bitte ich um Zusendung von 3 weiteren Exemplaren von Heft 16.

Mit Dank und freundlichen Grüßen  
Immler Walter, HD

**VS Anton Bruckner Gasse 6, 3400 Klosterneuburg**

17. Juni 2002

Mit Begeisterung habe ich die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift „Integration in der Praxis“ gelesen. Da ich ab September 2002 gemeinsam mit einer Kollegin aus dem Sonderschulbereich eine Integrationsklasse führen werde, hätte ich großes Interesse, die Inhalte der Hefte 1 bis 15 kennen zu lernen.

Besten Dank im Voraus  
Astrid Peel

**HS-17 Rennerschule Linz, Flötzerweg 88, 4030 Linz**

18. Juni 2002

Herzliche Gratulation zur Info-Broschüre „Integration in der Praxis“.

An der HS-17 Rennerschule, Linz beginnen wir mit dem Schuljahr 2002/03 aufsteigend, mit je 2 „Reform-Pädagogischen Klassen“. Daher sind wir an den, in der angeführten Broschüre abgedruckten Artikeln zu diesem Thema sehr interessiert.

Unser neues Schulmodell enthält Elemente aus der Montessori- und der Freinet-Pädagogik, sowie aus dem Dalton- und dem Jenaplan. Es ist ein standortspezifisches „Entwicklungsprogramm“.

Das „reformpädagogische“ Lehrerteam an der Schule umfasst derzeit 9 Lehrer/innen und mich als Schulleiter.

Ich ersuche Sie, für diese Kolleg/innen um 9 Exemplare der o. a. Broschüre.

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung und verbleibe mit freundlichen Grüßen  
HD Franz Wilflingseder

### Bisher in dieser Reihe erschienene Hefte:

<u>Heft 1:</u> Idee und Ziele der sozialen Integration – Schulversuche / Schulversuchsmodelle zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder – Förderdiagnostik – Grundsätzliches zum Wochenplanunterricht	März 1993
<u>Heft 2:</u> Information über die Gesetzesnovellen – Buchstabenstraße – Integrativer Unterricht mit Stützlehrer in einer Klasse mit Abteilungsunterricht – Soziale Prozesse in Integrationsklassen	Sept. 1993
<u>Heft 3:</u> Sonderpädagogische Zentren – Materialien zur Diagnose und Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf – Die ersten Schritte zur Freiarbeit – Sachunterricht in einer integrativen Klasse	Febr. 1994
<u>Heft 4:</u> Hörstörungen – Impulse zum Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse – Teamteaching in Integrationsmodellen – Ein Jahr vor Schuleintritt – Die schulfremde Person	Okt. 1994
<u>Heft 5:</u> Schulprojekt Wasser – Sehschwierigkeiten und Sehbehinderungen – Kinder beobachten und fördern – MAPS-wenn man gemeinsam den Unterricht planen will – Alle gegen einen	April 1995
<u>Heft 6:</u> Die altersgemischte Klasse in der Integration – Stationenbetrieb – Sprachstörungen – Computer in der Integrationsklasse – Integrationspädagogik	Sept. 1995
<u>Heft 7:</u> Kinder, die uns besonders fordern – Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht	Jänner 1997
<u>Heft 8:</u> Verhaltensauffälligkeiten – Integrative Beratungs- und Betreuungsformen in Österreichs Schulen	Okt. 1997
<u>Heft 9:</u> Integration in der Sekundarstufe I – Berufseingliederung – Unterrichtsbeispiele – Autistische Wahrnehmung	April 1998
<u>Heft 10:</u> Integration in der AHS – Sekundarstufe I	Jänner 1999
<u>Heft 11:</u> Integration auf der 9. Schulstufe – Berufsvorbereitung – Unterrichtsbeispiele – Fallstudie Pinzgau	Mai 1999
<u>Heft 12:</u> Sonderpädagogische Zentren in Oberösterreich – Theorie der multiplen Intelligenzen – Together-Schule der Zukunft – Auf dem Weg zum Beruf	Nov. 1999
<u>Heft 13:</u> Geistig behinderte Kinder am PC – Schuleingangsbereich – Planarbeit – Arbeit mit einem hörbehinderten Kind – „Behinderung-Anderssein“	Juni 2000
<u>Heft 14:</u> Berufsorientierung – Berufsvorbereitung	Jänner 2001
<u>Heft 15:</u> Pflegerische Betreuung im Schuldienst – Plattform Integration – Wintersportwoche – Förderdiagnostik und Förderpläne – Legasthenie – Bilingual Primary School	Sept. 2001
<u>Heft 16:</u> Alternative Pädagogik in Integrationsklassen	Mai 2002

Bestellungen richten Sie bitte schriftlich (mit Schulstempel) an das:  
 Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung I, Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt  
 Fax: 0463/54081-11 oder per e-Mail: [office@zsel.at](mailto:office@zsel.at)