



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)
S8 Deutsch**

**VON DER WERKSTATT ZUM PRODUKT –
DIFFERENZIERTERTE UND INDIVIDUELL
FÖRDERNDE SPRACH-UND SCHRIFT-
WERKSTATTARBEIT IN DER AHS-
INTEGRATIONSKLASSE**

ID 1303

Dipl.päd. SL Sylvia Nösterer-Scheiner, M.Ed.

Mag. Claudia Zehetner

GRg 15, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien

Wien, Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Ausgangssituation	4
1.1.1 Integration von Kindern mit Behinderung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).....	4
1.1.2 Teamteaching in der AHS–Integrationsklasse.....	5
1.1.3 Spezifika der Methodik und Didaktik im Deutschunterricht der Integrationsklasse – Faktor Individualisierung und Differenzierung	5
1.1.4 Projektanlass, hypothetische Annahmen.....	6
2 PROJEKT SCHREIBWERKSTATT	8
2.1 Konzeption des Projekts.....	8
2.2 Methoden	8
2.3 Ablauf des Projekts.....	9
2.3.1 Phase 1: "Vom ICH ausgehendes Formulieren".....	9
2.3.2 Phase 2: „Produktives Schreiben“	9
2.3.3 Phase 3: „Endfertigung und Präsentation“	9
2.4 Ziele des Projekts	10
2.4.1 Lehr- und Lernziele für die Schülerinnen und Schüler:	10
2.4.2 Teamkompetenz der beteiligten Lehrerinnen.....	11
2.4.3 Genderaspekte.....	11
2.5 Projektfördernde und projekthemmende Einflüsse	11
2.5.1 Gruppendynamik.....	11
2.5.2 Zeitmanagement	11
2.5.3 Spezifika bezüglich der Integration von Kindern mit Behinderung	12
2.5.4 Expertinnen und Experten und externe Workshops	12
2.5.5 Fächerübergreifende Projektintentionen.....	12
3 ERGEBNISSE	14
3.1 Endprodukt.....	14
3.2 Genderaspekt.....	14
3.3 Gruppendynamik – Soziogramme	14
3.3.1 Auswertung der einzelnen Gruppen	15
3.3.2 Zusammenfassung	16
3.4 Auswertung der Feedbackbögen der Schülerinnen und Schüler	16
3.4.1 Zusammenarbeit in der Gruppe	17
3.4.2 Einbindung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	17
3.4.3 Externe Workshops/ Experten	17
3.4.4 Teamarbeit der Lehrerinnen	18
3.4.5 Ausblick auf mögliche weitere Projektarbeiten	18
3.4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Feedback-Bögen	18
3.5 Entwicklung des gemeinsamen Unterrichtens im Team	19
4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	20
5 LITERATUR	21

ABSTRACT

Unser Projekt befasst sich mit dem gemeinsamen Deutschunterricht von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und sprachlich begabten Kindern in einer Wiener AHS-Integrationsklasse.

Über 3 Projektphasen werden die Schülerinnen und Schüler bei der gemeinsamen Gestaltung von Geschichten begleitet, als Endprodukt ein Buch erstellt. Der Schwerpunkt der Projektarbeit liegt in der individuellen und differenzierten Förderung der Sprach- und Schriftentwicklung aller Kinder der Klasse, in der Beobachtung und Intensivierung der Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern und in der Weiterentwicklung der Teamteaching-Kompetenz der involvierten Lehrerinnen.

Schulstufe: 5

Fächer: D

Kontaktpersonen Dipl.Päd.SL Sylvia Nösterer-Scheiner, M.Ed. Mag. Claudia Zehetner

:

Kontaktadresse: GRg 15, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien

1 EINLEITUNG

1.1 Ausgangssituation

In der neu beginnenden Integrationsklasse lernen 22 AHS-Kinder mit 4 Kindern, die nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte Kinder gefördert werden, gemeinsam. Somit richtet sich unsere Aufmerksamkeit im neu zusammengekoppelten Lehrerinnenteam auf sprachlich sehr begabte Kinder genauso wie auf Kinder, die erst am Anfang ihres Schriftspracherwerbs stehen.

Um einerseits die Ressourcen aller Kinder adäquat nutzen zu können, und andererseits eine individuelle Steigerung der Schrift(sprach)kompetenz aller Kinder im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts ermöglichen zu können, scheint uns ein offener, werkstatorientierter, projektbezogener Deutschunterricht, der sich über verschiedene differenzierte Projektphasen auf die Erstellung eines gemeinsamen Produktes hin orientiert, sinnvoll.

1.1.1 Integration von Kindern mit Behinderung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)

Der gemeinsame Unterricht von begabten Kindern und Kindern mit Behinderung im Rahmen von AHS-Integrationsklassen fristet auch nach 17 Jahren (6 Jahren Schulversuch, nun im 11. Jahr Regelschule) ein Nischendasein. Im Schuljahr 2008/09 wird in weniger als 10 Klassen (ausschließlich im Bundesland Wien) nach integrativem Konzept in der AHS unterrichtet, im Vergleich dazu stehen mehr als 400 Integrationsklassen in kooperativen Schulen oder Mittelschulen der Sekundarstufe 1 in Wien.

Für die AHS-Kinder der jeweiligen Integrationsklasse gilt der Lehrplan der AHS, für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet der ihnen jeweilig zugeordnete Lehrplan Anwendung (Allgemeine Sonderschule (ASO) oder Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (SSO)). Die Beurteilung erfolgt gänzlich im zugeordneten Lehrplan, für Kinder mit Lehrplan der Schwerstbehindertenschule in verbaler Form; am Zeugnisformular muss die Lehrplanzuordnung deutlich ersichtlich sein.

Die Zielsetzungen der integrativen Beschulung können auf zwei Ebenen gesehen werden:

Zum einen soll die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als gesellschaftlich-soziale Komponente ihnen Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft bieten. Beide, Gesunde wie Kinder mit Handicaps, sollen lernen miteinander achtungsvoll umzugehen, einander zu respektieren und vor allem gemeinsam den Alltag zu leben.

Zum Zweiten kann Integration auch vom lerntheoretischen Gesichtspunkt betrachtet werden. Die Kinder einer Integrationsklasse lernen durch die gemeinsame Interaktion viel – wenn auch Unterschiedliches – voneinander. Im Vordergrund steht somit nicht das Bemühen, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den gleichen Lehrstoff wie den AHS-Kindern zu vermitteln, sondern – unter Berücksichtigung des Lernens am gleichen Thema - die soziale Integration in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen.

Als übergeordnete Zielvorstellung stellt sich die Frage, wieweit es gelingt, Fachlernen und soziale Integration, kognitive, emotionale und soziale Förderung für alle Schülerinnen und Schüler miteinander zu verbinden (Specht 1995).

1.1.2 Teamteaching in der AHS-Integrationsklasse

In einer AHS-Integrationsklasse unterrichten die jeweiligen Fachprofessorinnen und Fachprofessoren gemeinsam mit einer Sonderpädagogin/einem Sonderpädagogen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind im Ausmaß einer vollen Lehrverpflichtung (23 Stunden) eingesetzt, Fachprofessorinnen und Fachprofessoren im Ausmaß ihres/ihrer geprüften Faches/Fächer; in der hier dem vorliegenden Projektbericht zugrundeliegenden Konstellation unterrichtet die Fachprofessorin für Deutsch vier Wochenstunden in der Klasse, die Sonderpädagogin neben den vier gemeinsamen Deutschstunden noch weitere 18 Stunden die in der fünften Schulstufe vorgesehenen Gegenstände (gemeinsam mit weiteren 10 AHS-Teamprofessorinnen und Teamprofessoren).

Es unterrichten in der Sekundarstufen-Integrationsklasse die jeweilige AHS-Lehrerin und der jeweilige AHS-Lehrer und die Sonderpädagogin als gleichwertige Partner, jeder der in der Klasse tätigen Fachleute ist für alle Kinder zuständig. Die Lehrpersonen des gesamten Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für das Geschehen in der Klasse und müssen sich über die Aufgaben und Ziele der Klassenführung im Klaren sein (Vgl. Pannos/Mörwald 2000, S. 15)

Teamteaching bringt eine intensive Konfrontation mit der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer, Unterricht wird durch die Arbeit im Team öffentlich, die beruflichen Fähigkeiten, Erfolge, aber auch Misserfolge werden sichtbar.

Die Heterogenität, die in Integrationsklassen auftritt, wird auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer noch einmal deutlich; unterschiedliche pädagogische Philosophien, unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen müssen koordiniert und aufeinander abgestimmt werden.

1.1.3 Spezifika der Methodik und Didaktik im Deutschunterricht der Integrationsklasse – Faktor Individualisierung und Differenzierung

Nachdem Integration den Anspruch erhebt, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Integrationsklasse am gemeinsamen Gegenstand auf ihren jeweiligen Entwicklungsstufen und entsprechend ihrer persönlichen Zugänge individuell gefördert werden, bedarf es einer didaktisch so strukturierten Planung, dass diese Zugänge auf allen Ebenen möglich gemacht werden.

Das heißt, dass neben der unmittelbaren gemeinsamen Unterrichtstätigkeit in der Integrationsklasse die gemeinsame Vorbereitung sowie die gemeinsame Koordination von Unternehmungen, Plänen und Ideen dem Konzept der Teamarbeit zugrunde liegen müssen.

Unterrichtstechnisch betrachtet zeigt sich das in den Anforderungen, die jeweiligen Lehrpläne der Kinder (AHS und der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) gesetzlich abzudecken und den besonderen Bedürfnissen ALLER Schülerinnen und Schüler nachzukommen sowie das Hauptaugenmerk der Klassenarbeit wiederholt und beständig auf das Ermöglichen eines Miteinanders zu legen, sei es methodisch, didaktisch, inhaltlich oder einfach organisatorisch.

Binnendifferenziertes Unterrichten in ein und derselben Klasse nach verschiedenen Lehrplänen bedeutet die Herausforderung, dem individuellen Entwicklungsstand, dem Lernniveau und den Lernmöglichkeiten jedes einzelnen Kindes entgegenzukommen.

Das bedeutet weiter eine Lernkultur zu schaffen, die durch Kompetenzorientierung, individualisierte Lernprozesse und kooperative Lernformen gekennzeichnet ist. Dabei berücksichtigt jede Pädagogin und jeder Pädagoge die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Er/sie reflektiert die Lernentwicklungen und richtet den Unterricht danach aus, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Auf verschiedenen Ebenen dargestellt bedeutet dies:

- unterschiedliche Lernziele bei gleicher Aufgabenstellung
- unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer gemeinsamen Struktur
- unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (bzw. Themen, Strukturen) bei gleichzeitigem Aufeinanderbezogensein
- unterschiedliche Aufgabenstellungen
- unterschiedliche Verwendung von Hilfsmitteln und Medien
- unterschiedliche Zeitressourcen

Überlegungen müssen angestellt werden zu:

- methodischen Hilfestellungen: (z.B.: Visualisierungen, Bildkarten, Ablaufpläne,...)
- personellen Hilfestellungen (z.B.: Assistenzen, Mitschülerinnen und Mitschüler,...)
- strukturellen Hilfestellungen: (z.B.: Zeitschienen, Wochenpläne,...)
- materiellen Hilfestellungen: (PC, Lernkartei,...)

Differenzierung unter Berücksichtigung der Individualisierung bedeutet somit die Notwendigkeit einer didaktischen Aufbereitung der Sachebene des Lerninhalts in Bezug auf die jeweiligen Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler.

1.1.4 Projektanlass, hypothetische Annahmen

Annahmen bezogen auf Schülerinnen und Schüler:

- Durch die Fokussierung auf ein gemeinsames Endprodukt kann die Motivation der einzelnen Kinder, sich mit einer schriftlichen Aufgabenstellung in verschiedenen Varianten intensiv auseinanderzusetzen, erhöht werden.
- Die verschiedenen Phasen des Projekts ermöglichen verschiedenste Formen und Intensitätsstufen von Kooperation und Kommunikation – ein Einbinden und eine gezielte Förderung der Kinder mit Behinderung erscheint organisatorisch und pädagogisch umsetzbar.

Annahmen bezogen auf uns Team-Lehrerinnen:

- Wir werden gut zusammenarbeiten können, uns gut ergänzen und durch unsere unterschiedlichen Fokussierungen dazulernen.
- Wir sehen beide persönliches und fachliches Feedback als Bereicherung unseres Lehrerinnen-Seins an.
- Wir sind offen für Anregungen von „außen“ – nehmen gerne Beratung (z.B.: Gender, Methodik,...) an.

2 Projekt Schreibwerkstatt

2.1 Konzeption des Projekts

Wir konzipierten unser Vorhaben als Ganzjahresprojekt (September 08 – Juni 09) mit dem didaktischen wie organisatorischen Schwerpunkt im Deutschunterricht, eine fächerübergreifende Vernetzung mit dem Gegenstand Bildnerische Erziehung (und kurzfristig dem Gegenstand EDV) schien uns inhaltlich sinnvoll.

Die Kinder der Integrationsklasse konnten sich genreorientiert in sechs (drei geschlechtshomogene und drei gemischtgeschlechtliche) Gruppen aufteilen, in vier der Gruppen arbeitete jeweils ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit. Die zeitliche und dadurch auch inhaltliche Strukturierung des Gesamtprojekts in drei Arbeitsphasen wurde seitens der Lehrerinnen zu Schuljahresbeginn auf Plakaten visualisiert.

Als Endprodukt erhielt jede Schülerin und jeder Schüler der Integrationsklasse im Rahmen einer feierlichen Präsentationsveranstaltung ihr/sein eigenes Buch mit den gesammelten Geschichten.

2.2 Methoden

Neben der das gesamte Projekt begleitenden Führung eines gemeinsamen Forschungstagebuchs wurde von uns Lehrerinnen in zwei vergleichbaren Settings (Schreibwerkstatt und Fotoworkshop) eine fokussierte Beobachtung der einzelnen Gruppen bezüglich sozialer Interaktionen durchgeführt. Die daraus erstellten Soziogramme und die folglich gewonnenen Erkenntnisse werden gesondert in Abschnitt 3.3. (Gruppendynamik Soziogramme) dargestellt.

Mittels wiederholter Feedbackrunden (Cluster-Verfahren) nach „Meilensteinen“ des Projekts mit den Schülerinnen und Schülern (inklusive Visualisierung der Ergebnisse zur Dokumentation des Projektverlaufs in der Klasse) konnten wir Lehrerinnen schnell und konkret auf aktuelle Wünsche und Schwierigkeiten eingehen.

Neben der Einladung externer Expertinnen und Experten für verschiedene didaktisch-methodische Bereiche und konkreter Assistenzen wurden wir durch einen Gender-Experten hospitiert, beraten und gestalteten gemeinsam einen Workshop. Eine Zusammenfassung seiner Expertise folgt im Abschnitt 3.2. (Genderaspekt).

Feedback mittels Fragebögen an die beteiligten Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der letzten Arbeitsphase ermöglichten uns eine Evaluierung des Gesamtprojektes, Ergebnisse des Fragebogens werden gesondert in Abschnitt 3.4. (Auswertung der Feedbackbögen der Schülerinnen und Schüler) dargestellt.

2.3 Ablauf des Projekts

2.3.1 Phase 1: "Vom ICH ausgehendes Formulieren"

kreatives Schreiben, Freude am schriftlichen Ausdruck gewinnen, Schreibleichtigkeit forcieren (September – November 2008)

- Themenbereiche im Deutschunterricht: Kennenlernen, Ich-Beschreibungen, Erlebniserzählungen, Bildgeschichten,
- Fokus auf Bücher allgemein (Bibliotheksrallye, Lieblingsbücher)
- Büchermarkt (Werbeplakate als Visualisierung am Schulgang)
- „Projekt im Projekt“: Mio, mein Mio (lesen, besprechen, Weitererzählungen schreiben, darstellerische Umsetzung, Filmkritik)
- Konkretes Hinführen der Kinder auf „unser“ Projekt bzw. Produkt, das entstehen soll: Zeitleiste, Elternbrief, Rekrutierung von Teamkollegen/innen als Unterstützer/innen

Fokus: ein MITEINANDER zu ermöglichen und zu organisieren, Sensibilisierung auf verschiedene Lernzugänge, Kompetenzen, Ressourcen und Stärken der Kinder mit und ohne Behinderung!

2.3.2 Phase 2: „Produktives Schreiben“

Schreibrichtigkeit, Schreibflüssigkeit, erste Möglichkeiten der bildnerischen/visualisierten Umsetzung des Geschriebenen, Skripterstellung (Dezember 08 – Jänner 09)

- **Schreibwerkstatt in der Klasse:** 6-stündiger Workshop, Arbeit in 5 - 6 Schreibteams, selbstständige Einteilung der Gruppen (genredifferenziert); Ideenfindung (Figuren, Schauplätze, Erzählkern) und intensive Schreibphase, abschließende Feedbackrunde; Soziogrammerstellung 1 durch die Lehrerinnen (gezielte Beobachtung und Dokumentation von Kooperation in den einzelnen Gruppen)
- darauf folgend kontinuierlich ein- bzw. zweistündige Phasen der Weiterarbeit im Rahmen des Deutschunterrichts oder in Supplierstunden
- erste grafische Umsetzungen der eigenen Geschichten
- Workshop im Kinderliteraturhaus „Ein Buch entsteht“
- Beratung seitens Autor bezüglich Textüberarbeitung (inkl. Schreibphase)
- Lesenacht in der Schule

Fokus: Möglichkeiten der Interaktion, der Teilhabe und Teilnahme am Projekt, speziell der Kinder, die am Beginn ihres Schriftspracherwerbs stehen oder sich gruppendynamisch vermehrt am Rand der Klasse positionieren.

2.3.3 Phase 3: „Endfertigung und Präsentation“

Arbeit an der gemeinsamen Produkterstellung, Endfertigung, Präsentationsmöglichkeiten, Reflexion (Februar - Schulschluss):

- konkrete und teilweise angeleitete Überarbeitungssequenzen der eigenen Texte

- EDV–Kurs der Schülerinnen und Schüler (mit der Möglichkeit, ihre Texte am Computer zu bearbeiten)
- Theaterworkshop im Theatermuseum „Von der Rolle zur Szene“
- Workshop in Bildnerischer Erziehung: fotografische Umsetzungsmöglichkeiten von Texten, szenische Darstellung und Realisierung von Schlüsselsequenzen der Texte Soziogrammerstellung 2 durch die Lehrerinnen (gezielte Beobachtung und Dokumentation von Kooperation in den einzelnen Gruppen)
- Digitalisierung der Texte
- Korrektur und Lektorat
- Auswahl und Bearbeitung des individuellen Fotomaterials jeder Gruppe
- genderspezifische Beobachtung des Projektunterrichts durch externen Experten, Beratung, Projektkonzeption (Mai09)
- Aufbereitung der Texte in Form einer Wandzeitung (Gruppen) → Projektdokumentation für die Klasse – Ausstellung für die Schule
- Präsentation der Wandzeitungstexte für Projektbetreuer
- Dokumentation des Projektverlaufs auf Schulhomepage
- Öffentlichkeitsarbeit im Lehrerkollegium durch fotografische Visualisierung (Digi-Show auf Monitor im Dienstzimmer)
- Erstellung von Klappentext, Layout-Entwürfe
- Endlayout und Druck
- Gender-Workshop zum Thema „Mädchen und Buben im Raum Schule“
- Reflexion des Gesamtprojekts
- Kleingruppenreflexion bezüglich des Projekts (Clustermethode)
- Schriftliches Feedback in Form eines Fragebogens an die Schülerinnen und Schüler
- Schriftliches Feedback in Form eines Fragebogens an die Eltern
- Feierliche Buchpräsentation und –übergabe im Rahmen eines Klassen-Eltern-LehrerInnenfestes

Fokus: Durch den neuen Bereich Visualisierung/bildnerische Umsetzung der eigenen Texte erneut Ressourcen und Stärken der Kinder mit und ohne Behinderung präsent machen, neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufzeigen und anleiten. Feedback als Mittel der Förderung der Kommunikationskompetenz nutzen.

- Auswertung der Soziogramme
- Auswertung der Fragebögen
- Verfassen des Projektendberichts

2.4 Ziele des Projekts

2.4.1 Lehr- und Lernziele für die Schülerinnen und Schüler:

In Bezug auf die Lehr- und Lernziele für die Schüler/innen werden folgende Ziele formuliert:

- eine individuelle Steigerung der Sprach- und Kommunikationskompetenz aller Kinder unabhängig der ihnen zugeordneten Lehrpläne

- einen zunehmend lustvollen Umgang mit Sprache und Schrift, vom spielerischen/experimentellen Umgang mit Texten zur Textarbeit bis zur Erstellung eigener Werke und deren Präsentation
- eine Zunahme der Selbst- und Sozialkompetenz durch gemeinsames und wertschätzendes Arbeiten auf verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus
- eine zunehmende Fähigkeit eigene Stärken und persönliche Kompetenzen zu finden und zu definieren

2.4.2 Teamkompetenz der beteiligten Lehrerinnen

Folgende Ziele stehen im Rahmen der Zusammenarbeit als Team im Mittelpunkt:

- die Möglichkeit, gleichwertig und gleichberechtigt als Team die Klasse gemeinsam bei ihrer (sprachlichen) Entwicklung betreuen zu können
- persönliches und professionelles Feedback im Rahmen der gemeinsamen Arbeit
- durch gebündelte Kompetenzen neue Blickwinkel und Anregungen in der pädagogischen Arbeit festzumachen

2.4.3 Genderaspekte

Neben einer allgemeinen Sensibilisierung hinsichtlich eines gendergemäßen Umgangs miteinander wird als weiteres Ziel die Zunahme der Kooperationsangebote und Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder miteinander – speziell unter Berücksichtigung einer möglichst weitgehenden Einbindung der Schülerin und der Schüler mit Schwerstbehinderten-Lehrplan – in den Vordergrund gestellt.

2.5 Projektfördernde und projekthemmende Einflüsse

2.5.1 Gruppendynamik

Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit wurden artikuliert und angesprochen, mit uns Lehrerinnen wiederholt Möglichkeiten der Interaktion zwischen den Kindern thematisiert.

Viele Kinder gaben an, mit Dauer der Schreibarbeit zunehmend leichter mit ihren Gruppenmitgliedern kooperieren zu können (siehe auch 3.3. Gruppendynamik – Soziogramme).

2.5.2 Zeitmanagement

Im Rahmen verschiedener Feedbackrunden nach besonderen Projektschwerpunkten (Schreibwerkstatt, Lesenacht, Kinderliteraturhaus, Autorenworkshop) betonen die Schülerinnen und Schüler einerseits die Lust am eigenverantwortlichen, kreativen Arbeiten, melden andererseits auch Sorge um verfügbare Zeitressourcen zur Fertigstellung ihrer Gruppenproduktionen an.

Neben unserem Projekt noch den „normalen Deutschunterricht“, inklusive Schularbeiten und deren Vorbereitung, unterzubringen, stellte eine Herausforderung dar!

Abgesehen von einem detaillierten Zeitressourcenplan zeigte sich als praktikabel, dass ich als Integrationslehrerin allfällige Supplierstunden für die Weiterarbeit verwenden konnte – wir nicht ausschließlich auf die Deutschstunden angewiesen waren.

2.5.3 Spezifika bezüglich der Integration von Kindern mit Behinderung

Durch die Integration zweier Kinder mit sozial herausfordernder Behinderungsart (ein Bub mit autistischer Wahrnehmung, ein Mädchen mit Shunt im Gehirn nahe limbischem System) stellte sich die Gruppenbildung bzw. Gruppendynamik (auf Grund defensiven bzw. regressiv retardierenden Verhaltens der Kinder mit Behinderung im normalen Schulalltag) als schwierig dar.

Es wurde im weiteren Projektverlauf konstant die Zusammenarbeit (bzw. die Möglichkeit der Einbindung) dieser zwei Kinder mit Behinderung thematisiert, die von sich aus keinerlei Kooperationswünsche zeigen und auf Angebote eher zurückziehend reagieren.

Ergänzend muss ebenso betont werden, dass die beiden weiteren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich engagiert und kreativ in ihren Projektgruppen integrierten und sich als kompetente Partner für ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden erwiesen.

2.5.4 Expertinnen und Experten und externe Workshops

Als fachlich unterstützend und motivierend stellten sich die eingeladenen/besuchten Expertinnen und Experten für verschiedenste Bereiche dar! Für uns Lehrerinnen bedeuteten die Termine zeitlich fixierte Meilensteine, die uns nicht nur zwangen, auf unser Zeitmanagement zu achten, sondern auch die Kinder „bei der Stange hielten“. Unser - über so viele Monate konzipiertes Projekt – konnte so immer wieder von einem neuen Blickwinkel aus „angeschoben“ werden, sei es durch unsere Workshops im Kinderliteraturhaus, im Theatermuseum oder durch die Besuche des Experten für Genderaspekte oder den Buchautor, der das Überarbeiten der von den Kindern bereits als druckreif erachteten Geschichten noch einmal ankurbeln konnte.

Als das Projekt betreuende Lehrerinnen war für uns speziell in diesem Bereich die finanzielle Unterstützung durch IMST sehr hilfreich, wir konnten es uns „leisten“, gute Angebote verschiedener Institutionen in Anspruch zu nehmen!

2.5.5 Fächerübergreifende Projektintentionen

Durch das straffe Zeitmanagement bedingt ergab sich wiederholt Bedarf und Wunsch seitens Lehrerinnen und Schülerinnen nach fächerübergreifenden Projektphasen.

Die visualisierte Umsetzung einzelner Szenen der Texte der Kinder konnte so in einem Fotoworkshop im Fach Bildnerischer Erziehung von einem Kollegen betreut werden, das Tippen der fertig gestellten Texte im Fach EDV.

Da unser Projekt in den monatlichen Teamsitzungen aller Lehrerinnen und Lehrer der Integrationsklasse wiederholt zum Thema gemacht wurde, konnten Kolleginnen

und Kollegen aller Fächer gut informiert auch in Supplierstunden den Schülerinnen und Schülern wiederholt eine kontinuierliche und betreute Weiterarbeit ermöglichen.

3 ERGEBNISSE

3.1 Endprodukt

Es kann festgehalten werden, dass die Summe der individuellen Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler NICHT eine qualitativ bessere Gesamtarbeit bedeutet.

Weniger bildhafte Ausdrucksweise, vermehrte Wortwiederholungen, stereotype Satzanfänge bzw. ein einfacher Satzbau kennzeichneten die Erstfassungen der Gemeinschaftstexte. Im weiteren Schreib- und Überarbeitungsprozess zeigte sich die Dominanz des Schreibstils von 1 - 2 Kindern in den jeweiligen Kleingruppen. Es konnte beobachtet werden, dass teilweise eine Retardierung in schon überholt geglaubte Schreibmuster der Volksschule erfolgte - die Schwierigkeit sich in der Gruppe zu positionieren ließ sie scheinbar auf vertraute Schreibvarianten zurückgreifen. Nach Fokussierung auf dieses Verhalten seitens der Lehrerinnen konnte ein Teil der Schülerinnen und Schüler tradierte Schreibmuster erkennen und ihre Arbeit variantenreicher gestalten. Dennoch zeichnen sich von sechs Gruppenarbeiten zwei Arbeiten durch die Dominanz zweier besonders sprachbegabter Kinder aus, bei vier Arbeiten konnten sich stilistisch die durchschnittlich bis weniger begabten Kinder durchsetzen.

Durch die Visualisierungsebene der fotografischen Umsetzung von Schlüsselsituationen der Texte konnten die Kinder vermehrt ihr individuell kreatives Potential einbringen, besonders die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erlebten in dieser Projektphase einen weitaus höheren Grad an Einbindungsmöglichkeiten und Kooperationsangeboten als im Schreibprozess.

3.2 Genderaspekt

Um ein gendersensibles Setting der Projektrahmenbedingungen bemüht, unterstützte uns zuerst beobachtend und im zweiten Schritt workshoporientiert ein Kollege mit sonderpädagogischer Ausbildung des IMST Gender-Netzwerks (Abschlussbericht unter 6.2. Bericht des Experten bezüglich gendersensibles Projekt-Setting im Anhang).

Aus diesem Bericht zitiert:

Das Projekt ist in Gruppen gegliedert, die sowohl geschlechtshomogen als auch geschlechtsheterogen sind und ebenfalls frei gewählt wurden. Die Arbeitsatmosphäre ist entspannt und die Kleingruppen arbeiten sehr respektvoll miteinander. (Leeb, 2009)

3.3 Gruppendynamik – Soziogramme

Die Erstellung der Gruppensoziogramme erfolgte in 2 vergleichbaren Settings (Schreibwerkstatt und Fotoworkshop) zu verschiedenen Zeitpunkten (November 08 und März 09). Im Rahmen einer gezielt erfolgten Prozessbeobachtung kann eine Dokumentation der Quantität von Kooperationsangeboten innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen dargestellt werden.

Die Visualisierung erfolgte mittels Soziogrammeditor 1.1. von Papst, Martin (<http://pabst.heim.at/Soziogramm/Soziogramm.htm>) und wird in anonymisierter Form dargestellt.

Eine Auflistung aller Soziogramme befindet sich im Anhang des vorliegenden Berichts (6.1. Soziogramme).

3.3.1 Auswertung der einzelnen Gruppen

Die erste Gruppe (Soziogramme 1 und 2) setzt sich aus vier Buben zusammen, in dieser Gruppe arbeitet kein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit. Dominierte zum ersten Beobachtungszeitpunkt der Konflikt zwischen zwei Gruppenmitgliedern die Zusammenarbeit, konnte zum zweiten Beobachtungszeitpunkt festgestellt werden, dass die Kooperation zwischen allen Gruppenmitgliedern friktionsärmer erfolgte.

Auch in der zweiten Gruppe (Soziogramme 3 und 4) arbeiten nur Buben zusammen, dabei ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (P). Nach einem harmonischen Beginn der Zusammenarbeit (erste Beobachtungssequenz) kann auch beim zweiten Beobachtungszeitpunkt festgestellt werden, dass diese Gruppe ihre Arbeit über weite Strecken gleichwertig und gleichberechtigt koordiniert. Der Bub mit Behinderung reagiert im Rahmen des Fotoworkshops auf das „Antreiben“ seitens seines Mitschülers kurzfristig mit Verweigerung, bringt sich aber in Folge schnell wieder in die gemeinsame Arbeit ein.

In der dritten Gruppe (Soziogramme 5 und 6) arbeiten drei Buben mit einem Mädchen mit Behinderung (K) zusammen, das Mädchen ordnet sich erst nach genreorientierter Gruppenfindung der drei Burschen im Nachhinein der Gruppe zu. Da das Mädchen von sich aus keine Kooperationswünsche artikuliert, sind die Burschen zum ersten Beobachtungszeitpunkt sehr gefordert bis überfordert und zwei der Gruppenmitglieder beschwerten sich über die Passivität des Mädchens. Mit einem Burschen kann sie Kontakte und Kooperationen in der Gruppenaktivität gestalten (Meinung abgeben, erzählen, Wünsche äußern), die Zusammenarbeit der Burschen gestaltet sich dabei unbeeinflusst positiv.

Zum zweiten Beobachtungszeitpunkt konnte (trotz unverändert defensivem Verhalten des Mädchens mit Behinderung) neben einer konstruktiven Zusammenarbeit der Buben vermehrte Kooperationsangebote an das Mädchen beobachtet werden, nur ein Bub lehnte weiterhin Mitarbeitseinladungen an sie ab.

Die vierte Gruppe (Soziogramme 7 und 8) setzt sich aus drei AHS-Mädchen zusammen, wobei sich ein Mädchen erst spät der Gruppe anschließt und sich weder vom von den beiden anderen Mädchen favorisierten Genre noch vom Gruppenarbeitsgedanken an sich sehr begeistert zeigt. So verstärkt sich die beim ersten Beobachtungszeitpunkt deutliche Ablehnung zuerst eines Mädchens zum zweiten Beobachtungszeitpunkt noch – nun grenzen sich beide Mädchen ab und zeigen höchstens vereinzelte Kooperationswünsche.

In der fünften Gruppe (Soziogramme 9 und 10) arbeiten zwei Mädchen und ein Bub mit sonderpädagogischem Förderbedarf (G) zusammen. Die beiden Mädchen schaffen es sowohl beim ersten wie beim zweiten Beobachtungszeitpunkt neben einer guten Zusammenarbeit miteinander auch viele Kooperationsangebote an den Buben zu richten (Ideen erzählen, Ideen aufzeichnen, Dinge mitbringen), der Bub kann sich aufgrund seiner kommunikativen Persönlichkeit auch kompetent in der Mitarbeit einbringen.

Die sechste Gruppe (Soziogramme 11 und 12) setzt sich aus vier Mädchen und einem Buben mit sonderpädagogischem Förderbedarf (X) zusammen, der ein ausgeprägt defensives bzw. regressiv retardierendes Verhalten zeigt. Die Mädchen „nehmen ihn mit“ – auf Bitten der Lehrerinnen.

Die Gruppe zeigt sich zum ersten Beobachtungszeitpunkt durch Machtkämpfe zwischen einzelnen Mädchen sehr belastet in der Zusammenarbeit, zwei Mädchen bieten dennoch wiederholt dem Buben mit sonderpädagogischem Förderbedarf kurzfristig Angebote zur Kooperation an (Mitkommen zum Gruppengespräch, Nachspurübungen,...). Zum zweiten Beobachtungszeitpunkt bietet der Bub mit sonderpädagogischem Förderbedarf ansatzweise Interaktionsangebote, die Mädchen lehnen diese jedoch – beschäftigt mit weiterhin intensiven Kämpfen um die Vormachtstellung in ihrer Gruppe – ab oder ignorieren sie.

3.3.2 Zusammenfassung

Generell kann festgehalten werden, dass in Gruppen, die sich zum ersten Beobachtungszeitpunkt durch eine ausgewogene Interaktions- und Kooperationskompetenz auszeichnen, auch beim zweiten Beobachtungszeitpunkt unverändert gute Zusammenarbeit vorherrscht – die Einbindung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf bewirkt in diesen Gruppen weder positive noch negative Veränderungen bezüglich Kooperationsintensität oder Kooperationsfrequenz.

In Gruppen, die durch Machtkämpfe oder Gruppenbildungen innerhalb der Gruppe schon bei der ersten Beobachtungssequenz in ihrer Arbeitsfunktionalität negativ beeinflusst waren, konnten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum zweiten Beobachtungszeitpunkt in einer Gruppe mäßig und in einer Gruppe gar nicht mehr eingebunden werden.

In vier von sechs Gruppen konnte von der ersten zur zweiten fokussierten Beobachtungssequenz eine Zunahme und Intensivierung der Kooperationsaktivitäten wahrgenommen werden, in zwei Gruppen nahm die beobachtbare Interaktion und Zusammenarbeit – speziell in Richtung Ausgrenzung eines Gruppenmitglieds – ab.

Interessant erscheint, dass weder das Geschlecht der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch der Kinder mit AHS-Lehrplan bezüglich der Kooperationsangebote maßgeblich scheint.

Soweit beobachtbar, dürfte die Fähigkeit, sich *aktiv* in Gruppen einzubringen, weitaus wichtiger für beständige Interaktion sein.

3.4 Auswertung der Feedbackbögen der Schülerinnen und Schüler

Bei einer Gesamtklassenstärke von 22 Schülerinnen und Schülern konnte von 20 Kindern ein Feedback mittels Fragebogen eingeholt werden (1 AHS-Kind für längeren Zeitraum erkrankt, 1 Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund fehlender Verbalsprache kein schriftliches Feedback möglich). Bei zwei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf assistiert jeweils eine Klassenkameradin und ein Klassenkamerad beim Ausfüllen des Bogens.

Als Antwort kann sowohl Zustimmung (stimmt/stimmt ziemlich) als auch Ablehnung (stimmt eher nicht/ stimmt nicht) der Aussagen angekreuzt werden.
Die quantitative Auswertung des Fragebogens befindet sich im Anhang unter 6.3. (Quantitative Auswertung des Schülerinnen-/ Schüler-Feedbackbogens).

3.4.1 Zusammenarbeit in der Gruppe

Die Fragen 1, 2, 3, 8, 9 und 17 an die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der subjektiv erlebten Qualität der Zusammenarbeit in der eigenen Kleingruppe. Dabei wird sowohl das Wohlfühlen in der Gruppe (16 Zustimmung zu 4 Ablehnung) als auch die „Spaßdauer“ des Projekts über das ganze Schuljahr (20 Zustimmung) deutlich rückgemeldet. Differenzierter erfolgt die Rückmeldung bezüglich der Entwicklung der eigenen Schreibsicherheit und Schreibkompetenz; hierzu merken (neben 15 Zustimmung) fünf Kinder an, dass ihnen das eigene Schreiben nicht leichter gefallen sei, je länger das Projekt dauerte.

Die Aussage über die gute Qualität der Zusammenarbeit in ihrer eigenen Kleingruppe und die Möglichkeit, eigene Ideen in der gemeinsamen Geschichte einbringen zu können, wird (17 Zustimmung) nur von drei Kindern als nicht stimmig abgelehnt.

Stolz auf das Endprodukt zu sein wird nahezu von allen Kindern (19 Zustimmung, 1 Ablehnung) rückgemeldet.

3.4.2 Einbindung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Fragestellungen 6, 7 und 10 erheben den Beitrag der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der gemeinsamen Arbeit in ihren Kleingruppen.

Da in der Integrationsklasse Begriffe wie „Integrationskinder“ oder „Kinder mit Behinderung“ seitens der Lehrerinnen vermieden werden (und die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – wie auch alle anderen Kinder – mit ihrem Namen angesprochen und nicht als „Gruppe in der Klasse“ zusammengefasst werden), bezeichnen die Kürzel A N C und D im Feedbackbogen die Kinder mit Schwerstbehinderten-Lehrplan.

Wird die Mitarbeit der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen der Schreibwerkstatt schon als positiv und produktiv wahrgenommen (16 Zustimmung, 4 Ablehnung), so scheint der Fotoworkshop den Kooperations-Kompetenzen aller Kinder der Klasse noch besser entgegengekommen zu sein (19 Zustimmung, 1 Ablehnung). Bezüglich der generellen Einschätzung, ob die Kinder mit Schwerstbehinderten-Lehrplan gut im Projekt mitarbeiten konnten, wird eine hohe Zustimmung (18 Zustimmung, 2 Ablehnung) rückgemeldet.

3.4.3 Externe Workshops/ Experten

Die Fragen 4 und 5 ermöglichen einen Blick auf die Wertschätzung an der Teilnahme von schulexternen – das Projekt begleitenden – Workshops und uns in der Klasse betreuende eingeladene Experten für verschiedenste Projektbereiche.

Die hohe Zustimmung (19 Zustimmung zu externen Workshops, 19 Zustimmung zu Expertenbesuchen in der Klasse – nur jeweils eine ablehnende Stimme) in der Rückmeldung spricht für sich.

3.4.4 Teamarbeit der Lehrerinnen

Die Fragestellungen 12 bis 15 erheben die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler verschiedener Teilaspekte der Lehrerinnen-Teamarbeit im Rahmen des Projekts.

Die Schülerinnen und Schüler melden uns zu den erfragten Bereichen einen besonders hohen Grad an Zustimmung rück – bezüglich Zuständigkeit beider Lehrerinnen für alle Kinder der Klasse (20 Zustimmung), bezüglich Hilfestellung seitens beider Lehrerinnen (19 Zustimmung, 1 Ablehnung). In Folge wird die gute Projektkoordination seitens der Lehrerinnen (20 Zustimmung) honoriert und die Freude an der Projektarbeit mit den Kindern (20 Zustimmung) auch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und rückgemeldet.

3.4.5 Ausblick auf mögliche weitere Projektarbeiten

Im Sinne eines möglichen Anschlussprojekts im kommenden, nächsten Schuljahr erheben wir abschließend (Frage 11 und 16) die Bereitschaft der Kinder, wieder an einem – über einen längeren Zeitraum konzipierten – Projekt mitarbeiten zu wollen.

Nur zwei Kinder der Klasse würden nicht mehr gerne an einem so langen Projekt mitarbeiten, genauso können sich nur zwei Kinder nicht gut vorstellen noch einmal so eine lange Geschichte (wie im vorliegenden Projekt) zu verfassen. Dagegen melden 18 Schülerinnen und Schüler sowohl Bereitschaft als auch Vertrauen in die eigene Kompetenz an, erneut zu einem so umfangreichen Unterrichtsprojekt beizutragen.

3.4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Feedback-Bögen

Die Schülerinnen und Schüler stimmen in ihren Rückmeldungen Aussagen zur zunehmend guten Zusammenarbeit in der jeweiligen Projektgruppe stark zu, genauso hohe Zustimmung finden die Aussagen bezüglich gleichbleibend hoher „Spaßdauer“ des Projekts und dem Stolz über ihr gelungenes Endprodukt, dem gemeinsam erstellten Buch.

Die Mitarbeit der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Arbeitsgruppen wird von ihren AHS-Mitschülerinnen und Mitschülern als sehr gut rückgemeldet, beim Fotoworkshop scheint der Beitrag der Kinder mit Schwerstbehinderten-Lehrplan noch deutlicher wahrgenommen zu werden.

Hohe Zustimmung finden die externen Workshops und die Expertenbesuche in der Klasse. Interessant wäre es weiter zu untersuchen, inwiefern die – über die Projektdauer verteilten – schulextern organisierten Begleitangebote die Lust der Kinder an der Projektweiterarbeit beeinflussen können!

Genauso honoriert wird von den Kindern in ihren Rückmeldungen die (auch von uns Lehrerinnen so erlebte) gute Zusammenarbeit zwischen den Kindern und den betreuenden Lehrerinnen als auch zwischen den Lehrerinnen selbst.

Der Erfolg des Projekts zeigt sich nicht zuletzt in der hohen Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler wieder an einem Unterrichtsprojekt dieses Umfangs mitzuarbeiten!

3.5 Entwicklung des gemeinsamen Unterrichtens im Team

Wir erlebten uns von Beginn an als gleichwertig und gleichberechtigt in der Klasse, die von beiden Lehrerinnen artikulierte Wichtigkeit des kontinuierlichen Austauschs wurde und wird wahrgenommen. Der daraus resultierende Kompetenztransfer ermöglicht es, uns auf veränderte Rollen bezüglich der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern einzulassen.

Im Rahmen dieses persönlichen und professionellen Feedbacks der gemeinsamen Arbeit können wir uns als Beobachterin, Beraterin und Betreuerin aller Kinder der Klasse neu in unserer Lehrerinnenrolle definieren, durch gebündelte Kompetenzen frische Blickwinkel und Anregungen in der pädagogischen Arbeit wahrnehmen.

Die exakte Fixierung einer zeitlichen Struktur des Projektablaufs und genau definierte Rahmenbedingungen ermöglichten es uns, Freiräume zur individuellen Begleitung und Förderung der Kinder auszumachen.

Die hohe Eigenmotivation der Schülerinnen und Schüler erleichterte uns zu Projektbeginn den Einstieg in eine eher zurückgenommene, begleitende Rolle, die mit wenig Steuerungsfunktionen auskommen konnte.

4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Eine neu zusammengestellte AHS-Integrationsklasse, in der nicht nur sprachlich gut begabte Kinder mit AHS-Lehrplan ihre Kompetenzen entwickeln und leben können, sondern auch – gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – Kinder mit dem Lehrplan der Schwerstbehindertenschule, und dazu ein neu zusammengestelltes Lehrerinnenteam (AHS-Lehrerin und Sonderpädagogin) im Gegenstand Deutsch bildeten die Basis unseres Projekts.

Von dem Wunsch nach einem offenen, werkstattorientierten Deutschunterricht getragen, begleiteten wir Lehrerinnen die Kinder das gesamte Schuljahr hindurch in ihrer Arbeit in Kleingruppen bis zur abschließenden Buchpräsentation.

Schulexterne Experten und Workshops setzten wiederholt inhaltliche Schwerpunkte, Varianten und Möglichkeiten des gemeinsamen Arbeitens und der Gestaltung der gemeinsamen Arbeit wurden und werden beständig sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrerinnen thematisiert und diskutiert.

Einen hohen Stellenwert gewinnt dadurch der Bereich der Individualisierung und Differenzierung im Deutschunterricht, das Ermöglichen einer gezielten Förderung aller Kinder der Klasse in ihrer Schrift-(Sprach)Kompetenz auf gänzlich verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus.

Wiederholte Feedbackrunden mittels Cluster-Verfahren nach Meilensteinen des Projekts zeigten uns Lehrerinnen den aktuellen Stand des Projektverlaufs, auf aktuelle Problematiken konnte reagiert werden. Zwei fokussierte Beobachtungsphasen der Kleingruppen in vergleichbaren Settings zu verschiedenen Zeitpunkten visualisieren die Entwicklung der Gruppenarbeitskompetenz. Als abschließendes Feedback beantworteten alle Kinder einen Fragebogen.

Die Schülerinnen und Schüler melden einen hohen Grad an Zufriedenheit zurück, die gemeinsame Arbeit in den Kleingruppen wie auch die Einbindung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheint über weite Bereiche gut gelungen zu sein. Zu beachten diesbezüglich scheint uns jedoch, dass die gemeinsame Arbeit der Kinder im Fotoworkshop (im Vergleich zur Schreibwerkstatt) durch die Fokussierung auf den visualisierten Bereich leichter fiel.

Auch die Zusammenarbeit des Lehrerinnen-Teams wird von den Schülerinnen und Schülern als sehr gut rückgemeldet, sowohl die Freude an der gemeinsamen Arbeit als auch die genau strukturierten Projektphasen werden honoriert. Wichtig erscheint uns hier auch anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler sich gleich von beiden Lehrerinnen betreut fühlen, ein gleichwertiger und gleichberechtigter Unterricht wahrgenommen wurde.

In der Konzeption weiterer oder weiterführender Projekte scheint es sinnvoll, im Projektverlauf auf Phasen mit höherer Visualisierung zu achten, um die gemeinsame Arbeit der AHS-Kinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erleichtern oder zu intensivieren.

5 LITERATUR

AHLRING, I. (2002): Differenzieren und Individualisieren. Westermann Verlag, Braunschweig

ALTRICHTER, H. & POSCH, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

BOLLER, S.; ROSOWSKI, E.; STROOT, T. (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

GROEBEN, A. (2008): Verschiedenheit nutzen. Cornelsen Verlag, Berlin

PANNOS, J.; MÖRWALD, B.(2000): Leitfaden für schulische Integration in Wien
Stadtschulrat für Wien – Integrationsberatungsstelle

SPECHT, W. (1995): Zwischenbilanz eines Schulversuchs – Erfahrungen aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe I

WILHELM, M. (2009): Integration in der Sekundarstufe I und II. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Internetadressen:

<http://pabst.heim.at/Soziogramm/Soziogramm.htm> (12.06.09)