

Diese Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.

Strategien und Methoden in inklusive Klassen



Diese Abhandlung gibt ausschließlich die Ansichten der Autoren wieder und die Kommission haftet nicht für Schäden, die aus dem Nutzen der hierin enthaltenen Informationen erwachsen.

Diese Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.

Strategien und Methoden in inklusiven Klassen

Dieses Schulungspaket zu „Strategien und Methoden in inklusiven Klassen“ besteht aus den folgenden Teilen:

1. Was sind Strategien und Techniken in Integrationsklassen? Theoretische Grundlagen
2. Wofür brauchen wir sie?
3. Beispiele für Strategien und Techniken in Integrationsklassen
4. Autoren
5. Referenzen

1. Was sind Strategien und Techniken in Integrationsklassen? Theoretische Grundlagen

Die inklusive Schule oder Schule für alle Kinder ist eine Art Bildungsgemeinschaft deren Vorgehensweisen sich nach der Vielfalt ihrer Schüler/Schülerinnen richten und deren emotionale, akademische und soziale Bedürfnisse innerhalb der Schule berücksichtigt.

Alle Schulen, die den Grundsätzen eines inklusiven Unterrichts gerecht werden wollen, müssen Richtlinien, Techniken und Kulturen entwerfen, die den Unterschied und die aktive Beteiligung eines jeden Schülers/einer jeden Schülerin betonen, um ein gemeinsames Verständnis aufzubauen und somit die akademische und soziokulturelle Qualität, ohne Diskriminierung, bei allen Schülern/Schülerinnen aufbauen.

In den meisten europäischen Ländern gibt es jedoch einen Widerspruch zwischen der Gesetzgebung und der Praxis in der Schule im Allgemeinen und besonders in der Klasse. Der Inklusionsdiskurs ist selten ein empirischer Ausdruck. Sowohl die Gesetzgebung wie auch die Aussagen der Lehrer/Lehrerinnen wurden schnell „inklusiv“, aber die Vorgehensweisen in Schulen stimmen nicht immer mit diesen Aussagen überein (Rodrigues, 2006). Dennoch gelangen die Feststellungen der Europäischen Agentur für Sonderpädagogische Förderungen (2003) zu der positiven Schlussfolgerung, dass es in allen europäischen Ländern inklusive Klassen gibt.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Inklusiven Unterricht gibt es nur dann, wenn Strategien und Techniken in den Unterricht aufgenommen werden, die von den traditionell verwendeten abweichen (Sanches, 2005). Das hängt überwiegend von der Einstellung, dem Wissen, der Kompetenz und den Fähigkeiten des Lehrers/der Lehrerin in innovativen und kreativen Kontexten ab, die dem Lernvermögen und dem Potential ihrer Schüler/Schülerinnen gerecht werden. Darüber hinaus ist die Unterstützung, die Lehrer/Lehrerinnen von verschiedensten Ebenen innerhalb und außerhalb der Schule bekommen können, unerlässlich.

Wenn wir unsere Beschreibung der inklusiven Techniken auf der Definition im Dokument „Horitzó:Escola Inclusiva“ aufbauen würden, wären diese Kriterien die folgenden:

- a. Unterricht von allen Arten von Schülern/Schülerinnen
- b. Systematische und spezifische Programmerstellung
- c. Offener Unterrichtstil
- d. Kooperative Arbeit unter den Lehrkräften
- e. Verwendung von verschiedenen Hilfsmitteln und Strategien
- f. Flexibles Organisationsmodell
- g. Spezialisierte Bewertungen/Beurteilungen
- h. Inklusive Schulkultur
- i. Außerschulische Aktivitäten
- j. Zusammenarbeit mit der Gesellschaft

Um zu beurteilen, wie sinnvoll diese inklusiven Techniken und -strategien sind, empfehlen wir die folgenden Kriterien:

- a. Quantität und Qualität des Lernumfangs der Schüler/Schülerinnen (globale Bildung: kulturelles Wissen, soziale Fähigkeiten, moralische Entwicklung, Bildung in Werten, ...)
- b. Sozialverhalten und Beteiligung der Schüler/Schülerinnen im Klassenkontext

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

c. Zufriedenheit der in die Methodik involvierten Personen

d. Möglichkeit der Verallgemeinerung der Erfahrung

2. Wofür brauchen wir Inklusion?

Jede Schule passt sich entsprechend dem Kontext an diese Kriterien an. Verschiedene Erfahrungen und Verfahrenstechniken zu teilen, hilft den Lehrern/Lehrerinnen dabei, Inklusion auch in den eigenen Klassenzimmern anzuwenden.

In der Erfahrungsanalyse von verschiedenen europäischen Ländern wurden ähnliche Techniken beobachtet, mit jeweils einigen örtlichen Besonderheiten. In diesem Dokument stellen wir einige davon vor. Wir glauben, dass sie als Reflexionselement verwendet werden können. Abgesehen davon ist uns bewusst, dass einige Menschen besser durch praktische Erfahrungen als durch theoretisches Wissen lernen.

3. Beispiele für Strategien und Methoden in inklusiven Klassen

Wir haben Artikel durchsucht, die nach 2003 zum Thema Lehrstrategien und Techniken für inklusive Klassen veröffentlicht wurden. Anhand der gefundenen Literatur war es möglich, einige Grundsätze oder Richtlinien zu identifizieren, die in allen Lehrmethoden mit dem Grundsatz des inklusiven Unterrichts vorhanden sein müssen, und entdeckten einige Strategien, die in bestimmten Kontexten interessante Resultate für den inklusiven Unterricht zur Folge hatten. Als nächstes betrachteten wir die Ergebnisse, die wir im Rahmen dieser Arbeit für relevant hielten.

Die Europäische Agentur für Sonderpädagogische Förderung (2003) identifizierte die folgenden Faktoren als wesentlich für eine inklusive Unterrichtstechnik in der Klasse:

a. **Kooperativer Unterricht** (Lehrer/Lehrerinnen brauchen die Unterstützung von einer Reihe an Kollegen/Kolleginnen innerhalb der Schule, sowie von Fachkräften außerhalb der Schule und müssen die Möglichkeit haben, mit diesen zusammen zu arbeiten).

Eine mögliche Unterstützungsform könnte der Förderunterricht sein, ein Dienstleistungsmodell in dem zwei (oder mehr) Lehrkräfte oder anderes berechtigtes Personal übereinstimmen, sich die erzieherische Verantwortung für eine Gruppe an

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Schülern/Schülerinnen zu teilen. Dies gilt überwiegend für einen einzigen Klassenraum, einen speziellen Inhalt (Ziele) mit gegenseitigem Eigentum, geteilten Hilfsmitteln und gemeinsamer Verantwortung. Es gibt sechs grundlegende Förderunterrichtsformen: einer lehrt – einer beobachtet, einer lehrt – einer macht Pause, paralleles Lehren, Lehren an Stationen, alternatives Lehren und Lehren im Team.

Diese Kooperation wird normalerweise durch zwei Lehrkräfte wahrgenommen, die zusammen mit einer heterogenen Gruppe an Lernern arbeiten. Am häufigsten beteiligen sich ein Sonderlehrer/eine Sonderschullehrerin und ein normaler Lehrer/Lehrerin an diesem Förderunterricht; ein Förderlehrer/Förderlehrerin und ein Sonderpädagoge/Sonderpädagogin oder normaler Lehrer/Lehrerin, zwei Lehrer/Lehrerinnen der Allgemeinbildung, ein Sprach- oder Sprechtherapeut/Therapeutin und ein Sonderpädagoge/eine Sonderpädagogin oder normaler Lehrer/Lehrerin; ein Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin und ein Sonderpädagoge/Sonderpädagogin oder normaler Lehrer/Lehrerin, anderes Förderpersonal und ein Sonderpädagoge /Sonderpädagogin oder normaler Lehrer/Lehrerin sowie ein fachspezifischer Lehrer/Lehrerin (Musik, Kunst, Informatik, Fremdsprachen, etc) und ein Sonderpädagoge/Sonderpädagogin oder normaler Lehrer/Lehrerin.

b. **Kooperatives Lernen** (Einzelunterricht von Mitschülern oder kooperatives Lernen ist in kognitiven und emotionalen Lern- und Entwicklungsbereichen effizient. Schüler/Schülerinnen die sich gegenseitig helfen, besonders in einem System für flexible und gut durchdachte Schülergruppierungen, profitieren daraus, miteinander zu lernen);

c. **Gemeinschaftliches Problemlösen** (besonders für Lehrer/Lehrerinnen, die Hilfe bei der Einbindung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten brauchen, ist es ein systematischer Weg, um ein in der Klasse unerwünschtes Verhalten anzugehen, ein effizientes Werkzeug, um die Intensität und die Häufigkeit der Unterrichtsunterbrechung zu reduzieren. Klare Klassenregeln und eine Reihe an Grenzen, die mit allen Schülern/Schülerinnen gemeinsam abgestimmt wurden, erwiesen sich als erfolgreich.)

Ein Model für ein gemeinschaftliches Problemlösen/Mitschülervermittlung kann die folgenden Schritte umfassen:

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

- Perspektiven teilen (Einbringen unserer kommunikativen Fähigkeiten, um die Wahrnehmung der Situation, die Bedürfnisse und Wünsche von anderen zu verstehen);
- Themen definieren (erklären Sie die Themen die zur Diskussion stehen);
- Interessen identifizieren (gehen Sie über die angegebenen Positionen oder Lösungen hinaus, finden Sie heraus, was die Parteien wirklich brauchen, um ein Übereinkommen erzielen zu können und suchen Sie nach gemeinsamen Ansätzen zwischen den Parteien);
- Optionen anbieten (überlegen und schaffen Sie Ideen, betrachten Sie das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln und berücksichtigen Sie so viele verschiedene Ideen wie möglich);
- Entwickeln Sie einen fairen Standard oder sachliche Kriterien zur Entscheidungsfindung (verwenden Sie gemeinsam vereinbarte Kriterien, kombinieren und reduzieren Sie Möglichkeiten und erzielen Sie Vereinbarungen für den gegenseitigen Nutzen);

d. **Heterogene Gruppen** (heterogene Gruppen und ein differenzierterer Bildungsansatz sind notwendig und erfolgreich, wenn es um den Umgang mit einer Vielfalt an Schülern/Schülerinnen in einem Klassenraum geht. Vorgegebene Ziele, alternative Lernmöglichkeiten, flexible Instruktionen und ein Überfluss an homogenen Gruppenmöglichkeiten fördern eine inklusive Bildung);

e. **Effektives Lehren** (auf Grundlage von Bewertung und Beurteilung, hohen Erwartungen, direkten Anweisungen und Feedback. Alle Schüler/Schülerinnen verbessern sich durch systematische Überwachung, Bewertung, Planung und Beurteilung ihrer Arbeiten). Der Lehrplan kann an besondere Bedürfnisse angepasst und eine besondere Förderung kann entsprechend über einen IFP angeboten werden, der mit dem normalen Lehrplan kombinierbar ist.

Isabel Sanches (2005) versteht die **Handlungsforschung** als fundamentale Strategie für die inklusive Bildung. Dafür nennt sie die folgenden Gründe:

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

- a. aktive Intervention für eine Zielgruppe bei kritischer Analyse, Reflektion und Entscheidungsfindung über zu fördernde Veränderungen, was die Verfahrensqualität und die Effizienz des Produkts erhöht;
- b. Relevanz der lebensnahen Kontexte aus einer ökologischen Perspektive;
- c. Wichtigkeit der Selbstreflektion – Lehrer/Lehrerinnen überwachen sich kontinuierlich selbst, sammeln und analysieren Informationen für die Entscheidungsfindung und erzieherische Interventionen;
- d. Techniken für besser informiertes, systematischeres, konsequenteres und korrekteres Unterrichten;
- e. Lehrer/Lehrerinnen schaffen kontextualisiertes Wissen zur Lösung von alltäglichen Problemen und geben den Schülern/Schülerinnen somit mehr Selbstständigkeit (sie sind nicht länger von dem Wissen der anderen abhängig), und
- f. ein Prozess, der eine größere Kapazität für das Verstehen des Prozesses von Lehren und Lernen sorgt; zeitnahe und wichtige Antworten, die der Realität entsprechen.

Schüler/Schülerinnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in eine normale Lernumgebung zu stecken, sorgt nicht automatisch für eine höhere soziale Interaktion zwischen den Schülern/Schülerinnen mit und ohne besondere Bedürfnisse. Ein Training der sozialen Fähigkeiten oder sozialen Interaktionsstrategien ist bei der Einbindung von Schülern/Schülerinnen in ein inklusives Programm wesentlich für den Erfolg. Durch dieses Programm lernen die Kinder miteinander zu interagieren, bestimmte soziale Fähigkeiten in ihr tägliches Leben zu integrieren, ihr Verhalten zu kontrollieren und ihre Mitschüler/Mitschülerinnen zu unterstützen. Diese Fähigkeiten finden sowohl in der Schule wie auch in der Gesellschaft Anwendung.

Terpstra und Tamura (2008) stellen verschiedene Strategien vor, um die **Entwicklung von sozialen Fähigkeiten** zu vereinfachen. Vor der Auswahl einer Intervention müssen Lehrer/Lehrerinnen jedoch alle verschiedenen Themen betrachten (die Charakteristiken des Schülerbestands, die Möglichkeiten, die Kinder nutzen müssen, die eingeführte Strategie, die Bereiche der sozialen Fähigkeiten und die angesprochene soziale

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Interaktion; das Format, dass das Programm haben sollte). Sie schlagen die folgenden Strategien vor:

a. **Sensitivitätstraining für Mitschüler/Mitschülerinnen.** Das Training sollte auf einer Liste mit gewünschten Verhaltensformen und Fähigkeiten basieren, sowie auf einer grundsätzlichen Diskussion mit den Schülern/Schülerinnen über Unterschiede. Geben Sie den Kindern die Möglichkeit, einige der Unterschiede in der Klasse selbst zu identifizieren und besprechen Sie die Beobachtungen in einem offenen Gespräch.

b. **Vermittlung von besonderen Strategien an Mitschüler/Mitschülerinnen.** Zu den Fähigkeiten, die den nicht behinderten Schülern/Schülerinnen beigebracht werden, gehört mehr als nur das Einfühlungsvermögen. Auch Beharrlichkeit bei neuen Aufgaben, Anerkennung von neuen Aufgaben und Reaktionen in verschiedenen Kommunikationsformen, Kommentare, natürliche Förderung des Klassenverhaltens und andere Fähigkeiten, die auf eine spezielle Gruppe von Schülern/Schülerinnen zutreffen, können ausgebaut werden.

c. **Das Placemat-Spiel.** Das Placemat-Spiel ist ein interaktives Spiel, das sich während der Mahlzeiten auf die verbal-sozialen Interaktionen von Vorschulkindern mit sonderpädagogischen Förderungsbedarf konzentriert.

d. **Imitationsschulung unter Gleichgestellten.** Dies ist eine Strategie bei der den nicht behinderten Kindern in der Klasse beigebracht wird, dass sie Vorbilder sind und die Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden darauf geschult das Verhalten ihrer Mitschüler/Mitschülerinnen zu beobachten und zu kopieren.

Die **Mitschüler-zu-Mitschüler-Beziehungen** sind mehr als nur ein Ergebnis, sie sind eine kritische Komponente des Prozesses eines inklusiven Unterrichts. Interaktion zwischen Mitschülern/Mitschülerinnen bietet viel erzieherisches Potential und fördert kognitive, soziale und emotionale Fortschritte.

Bond und Castagnera (2006) glauben, dass alle davon profitieren, wenn Mitschüler dafür genutzt werden, um den inklusiven Unterricht zu fördern. Schülern/Schülerinnen mit Behinderung kommt eine entsprechende Ausbildung in einer möglichst wenig einschränkenden Umgebung zu, die allgemeinen Unterrichtsklassen und

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Schüler/Schülerinnen ohne Behinderung bekommen die Möglichkeit ihre akademischen Fähigkeiten zu steigern, ein besseres Verständnis und Akzeptanz gegenüber Vielfalt zu erlangen sowie ihre kommunikativen und sozialen Fähigkeiten zu verbessern. Diese Autoren beschreiben mehrere Techniken und Strategien, um Mitschüler als Unterstützung für den inklusiven Unterricht zu nutzen:

a. **Klassenweite Mitschülernachhilfe** (CWPT). Ein Schüler/eine Schülerin mit besseren akademischen Leistungen bildet ein Paar mit einem Schüler/einer Schülerin mit schlechteren akademischen Leistungen. Durch diesen Ansatz wird die Tutoren-Schüler Rolle gewechselt, so dass jede der beiden Personen einmal die Rolle des Tutors übernehmen kann.

b. **Mitschülerbasierte Lernstrategien** (PALS). Dies ist eine effektive Methode, um die Lesekompetenz und das Leseverständnis von Schülern/Schülerinnen mit Lernschwächen zu verbessern. Wie schon beim CWPT-Ansatz, haben beide Schüler/Schülerinnen in dem Paar die Möglichkeit, in einem der Unterrichtsfächer die Tutorenrolle zu übernehmen (40 min Sitzungen, drei mal die Woche). Die Interaktionen zwischen Tutoren und Schülern/Schülerinnen sind stark strukturiert, so dass die Person in der Tutorenrolle ein Skript hat, nach dem es den Schüler/Schülerinnen korrigieren und loben kann.

c. **Altersübergreifende Nachhilfeprogramme**. Dies ist eine nachgewiesene sehr erfolgreiche Technik, besonders beim Lesen und Schreiben (der Schüler/die Schülerin und der Tutor profitieren in höchstem Maße in Hinsicht auf Vokabular, Lesegenauigkeit, Selbstkorrektur und Verständnis). Die Möglichkeiten andere Schüler/Schülerinnen zu unterrichten ist für Schüler/Schülerinnen mit Behinderung ein Kernfaktor des Nachhilfeprogramms.

d. **Mitschülernachhilfe auf einer sekundären Ebene** (wenn der Schüler/die Schülerin eine Vielzahl an Klassen mit vielen verschiedenen Lehrern/Lehrerinnen zum ersten Mal besucht). Ein Wahlpflichtkurs für Mitschülertutoren ist eine kreative und hilfreiche Technik, um den Bedürfnissen der Schüler/Schülerinnen mit Behinderung gerecht zu werden, die an den Allgemeinunterrichtsklassen teilnehmen. Durch den Wahlpflichtkurs nimmt der Schülertutor zusammen mit dem Schüler/der Schülerin mit

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Behinderung an den Allgemeinunterrichtsklassen teil, was die erforderliche direkte Förderung garantiert. Anstatt in eine Allgemeinunterrichtsklasse eingeschrieben zu werden, wird der Schülertutor in einen Wahlpflichtkurs für Schülertutoren eingeschrieben, der durch einen Sonderpädagogen/eine Sonderpädagogin geleitet wird. Ein Teil der Verantwortung eines Schülertutors ist es die Integration des Schülers/der Schülerin mit Behinderung in die Klassendiskussion und Aktivitäten weitestgehend zu erleichtern (Schülertutoren brauchen Schulungen, um erfolgreich zu sein).

Rodrigues (2006) ist der Meinung, dass Schüler/Schülerinnen bei einer guten Organisation der inklusiven Klasse Zugang zu verschiedenen Arten an Lerngruppen haben sollten:

- a. eine große Gruppe, die die Übereinkunft, das Ziel und den Grund für das Lernen vorgibt;
- b. Projektgruppen;
- c. Gruppen in den Stufen;
- d. die Arbeit in Paaren;
- e. individuelle Arbeiten.

Alle diese Rahmenprojekte ermöglichen, dass die verschiedenen Situationen an die verschiedenen Eigenschaften der Schüler/Schülerinnen und Aufgaben angepasst werden. Für diesen Autor bedarf die Entwicklung einer Organisation für eine inklusive Klasse nicht nur die Vorbereitung der individuellen Arbeit, sondern auch die Planung und Ausführung eines Programms, in dem Schüler/Schülerinnen die unterschiedlichen Arten der Interaktion und Identität teilen können.

Eine Inklusionsperspektive verlagert den Fokus vom einzelnen Schüler/Schülerin auf den Kontext (Moen et al., 2007). Qualitative Inklusion wird nicht nur durch die räumliche Platzierung eines Schülers/einer Schülerin bestimmt, sondern basiert eher auf der Schaffung einer Umgebung, die alle Lerner integriert und unterstützt – eine inklusive Gesellschaft, die ein positives Verhalten in allen Schülern/Schülerinnen hervorruft. Um

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

dieses Ziel zu erreichen, müssen die Techniken die Zugehörigkeit, den Freundschaftsaufbau und die Zusammenarbeit fördern (Soodak, 2003).

Moen (2008) und Moen, Nilssen und Weidemann (2007) beschreiben ein Fallbeispiel, in dem sie versuchen herauszufinden, wie eine Vorschullehrerin bei normalen Klassenaktivitäten mit dem inklusiven Unterricht umgeht. Die Ergebnisse zeigen zwei Vorgehensweisen auf:

- a. *der interne, überzeugende Diskurs* anstelle von autoritären Worten, wenn Sie ihre Kinder von einer Aktivität zur anderen führt;
- b. *die Zeit*, da Lehrer/Lehrerinnen auf verschiedene Arten reagieren oder antworten müssen und einige Schüler/Schülerinnen mehr Zeit brauchen als andere.

Die Autoren weisen darauf hin, dass die Aktivitäten in der Klasse nicht gänzlich kontrolliert werden können. Lehrer/Lehrerinnen müssen tolerant sein und oftmals Situationen annehmen, die nicht geplant waren. An den Schnittstellen zwischen den geplanten und den ungeplanten Vorkommnissen kann die Lehrerin/der Lehrer neue Erfahrungen sammeln. Anstelle, dass sie Kinder als Problem betrachtet, sieht sie die Kinder als Herausforderung.

Swain, Friehe und Harrington (2004) legen mehr Wert auf die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen und beschreiben verschiedene Lehrmethoden für Verständnisstrategien in inklusiven Klassen:

- a. Die „Give me five“- Strategie hat den Schwerpunkt auf fünf Körperteilen, um das Verhalten im Klassenzimmer zu verbessern (Hände frei + offene Ohren + ruhiger Körper + geschlossener Mund + Augen auf den Sprecher)
- b. TALS – in dieser Strategie wird das Akronym TALS verwendet um sich auf die metakognitiven Aspekte zu konzentrieren, wie man das Gehirn zum Zuhören bewegt. Diese Strategie setzt ein metakognitives Bewusstsein für die Vorbereitung des anstehenden Materials sowie eine externe Motivation für die Aufgabe voraus. Die Schüler/Schülerinnen werden zu aktiveren Zuhörern und Lernern.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

TALS = Think + Ask why + Listen for what + Say to self (Denken + Nachfragen + Zuhören + Reflektieren)

- c. Phonemisches Bewusstsein - In Verbindung mit den anderen beiden Zuhörstrategien, kann das Zuhören auch durch Lesestrategien erweitert werden, die dazu geschaffen wurden, das phonemische Bewusstsein und seine Anwendung für unabhängiges, selbstkorrigierendes Verhalten beim Lesen und Schreiben zu stimulieren.

Die Einstellung des Lehrers/der Lehrerin ist ein wesentliches Element beim Erfolg der inklusiven Klasse. Die positive Einstellung des Lehrers/der Lehrerin gegenüber Inklusion wird durch sein/ihr Verhalten in der inklusiven Klasse widerspiegelt (Leatherman & Niemeyer, 2005). In dieser Untersuchung reflektieren fachbezogene Lehrer/Lehrerinnen eine positivere Einstellung gegenüber Inklusion, wenn frühe Programme in der Kindheit (a) Schulungen und Wissen über Kinder mit Behinderung oder praktische Erfahrungen in der Arbeit mit Schülern/Schülerinnen mit Behinderung vermittelt werden; (b) das Personal im Klassenzimmer unterstützen und (c) wenn es eine organisatorische Unterstützung gibt.

Für Lehramtskandidaten ist die Art des Unterrichts (besonders spezielle Strategien für die Arbeit mit Kindern mit Behinderungen) und die Techniken (direkte Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen) wichtig dafür, eine positive Einstellung gegenüber Inklusion zu schaffen. Den Lehramtskandidaten war bewusst, dass Wissen bezüglich Inklusion zusammen mit einer erfolgreichen inklusiven Erfahrung in dem Bereich, ihre Einstellung gegenüber der Integration beeinflussen würde. Besondere Strategien für die Arbeit mit Kindern mit Behinderung und die Arbeit in inklusiven Programmen beeinflussen die Einstellung von Lehramtskandidaten im Hinblick auf Inklusion.

Diese Studie zeigte, dass positive Beziehungen mit Familien in einer inklusiven Klasse wichtig sind. Es war wichtig, die Eltern in die Ausbildung ihres Kindes zu integrieren. In diesem Abschnitt wurden auch unterschiedliche Erfahrungen aufgeführt, wie Techniken für den inklusiven Unterricht entwickelt werden können. Diese Techniken können unter den folgenden Überschriften einsortiert werden:

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

- a. Flexible Gruppierung**
- b. Techniken in Bezug auf spezielle Strategien und Hilfsmittel**
- c. Pädagogische Erfahrungen in Hinsicht auf eine inklusive Schulkultur**

Nachstehend stellen wir Ihnen einige Beispiele vor:

a. Flexible Gruppierung

Schüler/Schülerinnen können nach Interesse gruppiert werden, aber es können ihnen auch Aktivitäten auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen zugewiesen werden (Hinterfragungsniveau / abstrakte Denkprozesse), die zu verschiedenen Formen führen, wie die Schüler/Schülerinnen ihre bevorzugte Lernmethode einsetzen können (auditiv, visuell, kinästhetisch). Damit kann der Inhalt nach Interessen unterteilt werden, der Prozess wird durch die Bereitschaft unterteilt (Komplexität der erforderlichen Denkprozesse) und das Resultat wird nach den bevorzugten Lernmethoden des Schülers/der Schülerin unterteilt. Diese Mehrfachunterteilung sorgt für den Vorteil, dass Präsentationen viel interessanter sind als wenn alle Gruppen alles auf die gleiche Weise machen würden und jede Präsentation einfach eine Wiederholung der vorherigen wäre.

Da die Leistungen der Schüler/Schülerinnen variieren, ist es wichtig, Bewegungen in den Gruppen zu erlauben. Die Bereitschaft der Schüler/Schülerinnen hängt von persönlichem Talent und Interesse ab, weswegen wir dem Konzept gegenüber offen bleiben, dass ein Schüler/eine Schülerin in einem Fach unterhalb der Bewertungsgrenze liegt, während er/sie in einem anderen Fach darüber liegt.

Flexible Gruppierung ermöglicht es, alle Schüler/Schülerinnen entsprechend zu fordern und verhindert eine gleichbleibende Einstufung der Bereitschaft. Schüler/Schülerinnen sollten in bestimmten Fächern nicht in statischen Gruppen belassen werden, da ihr Lernumfang von Zeit zu Zeit ansteigt.

Auch sehr talentierte Schüler/Schülerinnen können von der flexiblen Gruppierung profitieren. Oftmals profitieren sie von der Zusammenarbeit mit intelligenten Mitschülern/Mitschülerinnen und in anderen Gruppen können sie ihre Erfahrung als

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Gruppenleiter/Gruppenleiterin ausbauen. In jedem Fall ist das Lehren von Mitschülern/Mitschülerinnen eine wertvolle Strategie für die Gruppenarbeit.

b. Techniken in Bezug auf spezielle Strategien und Hilfsmittel

b.1. Offene Klassenstrategien

Obwohl es keine speziellen Lehrtechniken gibt, um neu dazu gekommenen Einwandererkindern das Gefühl des Willkommenseins in der neuen Kultur zu vermitteln, gibt es Wege für Lehrer/Lehrerinnen, die Schüler/Schülerinnen sich bereits als Mitglied dieser Klasse fühlen zu lassen. Zu diesen Strategien gehören:

- *Lernen Sie die Namen.*

Nehmen Sie sich die Zeit die richtige Aussprache der Namen der neu angekommenen Einwandererkinder korrekt zu lernen. Bitten Sie sie, ihren Namen zu sagen. Hören Sie gut zu und wiederholen Sie den Namen, bis Sie ihn können. Wenn ein Schüler Pedro heißt, sollte sie nicht damit anfangen ihn Pere oder Peter zu nennen. Bauen Sie die korrekte Aussprache des Namens auch in den Unterricht mit ein, so dass alle Mitschüler/Mitschülerinnen den Namen korrekt aussprechen können.

- *Bieten Sie nach Möglichkeit Einzelunterricht an.*

Einige Immigrantenkinder werden im Unterricht nicht freiwillig antworten oder um Hilfe bitten, wenn sie welche brauchen. Neu dazu gekommene Einwandererkinder lächeln und nicken, was nicht automatisch bedeutet, dass sie verstanden haben. Gehen Sie zu ihrem Schreibtisch und bieten Sie freundlich Einzelunterricht an. Der Einfachheit halber sollten Sie den neuen Schüler/Schülerin in die Nähe Ihres Schreibtisches setzen.

- *Weisen Sie einen Mitschüler/eine Mitschülerin als Partner/Partnerin zu.*

Suchen Sie einen Mitschüler/eine Mitschülerin aus, der/die ein wirkliches Interesse daran hat, dem neu dazu gekommenen Immigranten zu helfen. Diese Mitschüler können dafür sorgen, dass der neue Schüler/die neue Schülerin versteht, was er/sie machen soll.

- *Erstellen sie einen visuellen Tagesplan.*

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Auch wenn der neu dazu gekommene Zuwanderungsschüler noch nicht alles verstehen wird, was sie sagen, so kann er dennoch einen strukturierten Tagesplan verstehen. Ob sie diesen Plan mit Kreide aufmalen oder befestigen, sie sollten diesen Plan jeden Tag aushängen. Durch das Notieren der Zeiten und das Anbringen von verschiedenen Bildern neben Wörtern wie Mittagessen, Hände waschen oder Mathe können die Einwandererkinder ein grundsätzliches Gespür für den anstehenden Tag entwickeln.

- *Verwenden sie Dolmetscher.*

Hauseigene Dolmetscher können sehr sinnvoll sein, um Missverständnisse, die aufgrund von Kommunikationsproblemen und Kulturunterschieden auftauchen, aus dem Weg zu räumen. Sollte kein hauseigener Dolmetscher zur Verfügung stehen (bezahltes oder freiwilliges Schulpersonal), sollten sie einen Erwachsenen – vielleicht ein Elternteil finden, der mit der Schule vertraut ist oder „das System kennt“ – der sich bereit erklärt, diese Aufgabe zu übernehmen. In schwierigen Situationen wird davon abgeraten, einen Mitschüler für die Funktion als Dolmetscher einzusetzen.

Neu angekommene Zuwanderungskinder können ungewollt „Fehler“ dabei machen, wenn sie unermüdlich versuchen, sich an die Regeln der neuen Kultur anzupassen. Sie versuchen beständig das, was sie von ihrer eigenen Kultur als akzeptables Verhalten kennen, in den Kontext der europäischen Klasse oder Schule zu integrieren. Haben sie Geduld mit den neuen Einwandererkindern, da sie erst noch die Sprache lernen und sich eingewöhnen müssen.

- *Bringen sie deren Kultur ins Klassenzimmer.*

Motivieren sie neu angekommene Immigrantenkinder dazu, ihre Sprache und Kultur mit Ihnen und der Klasse zu teilen. Das Einbringen von persönlichen Erfahrungen ist eine ideale Möglichkeit für die neuen Mitschüler/Mitschülerinnen, um bei Interesse etwas über ihre eigene Kultur weiter zu geben. Sie könnten aber auch eine berühmte Landessaga mit Worten, Bildern, Gesten und Bewegungen erzählen. Immigrantenkinder könnten aber auch versuchen der Klasse einige Wörter ihrer eigenen Sprache beizubringen.

- *Beschriften Sie Gegenstände im Klassenraum in beiden Sprachen.*

Durch das Beschriften der Gegenstände im Klassenzimmer wird es den

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Immigrantenschülern/Schülerinnen leichter fallen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Diese Schilder können Ihnen auch dabei helfen, wenn sie etwas erklären oder Anweisungen geben. Fangen sie mit alltäglichen Gegenständen an, so wie „Tür/porta“, „Buch/livre“ oder „Stuhl/cadeira“.

- *Involvieren sie die neuen Immigrantenkinder in das gemeinschaftliche Lernen.*

Für einige Immigrantenkinder ist es normal, gemeinsam an übertragenen Aufgaben zu arbeiten. Was nach Schummeln aussehen kann, ist tatsächlich eine kulturell erworbene Lernmethode – ein Versuch, um das, was getan werden muss zu sehen, zu kopieren und zu formen. Weisen sie dem Immigrationsschüler/Schülerin Tutoren aus dem Freundeskreis oder den Mitschülern/Mitschülerinnen zu, so dass die Einwandererkinder in der Lage sind, an allen Unterrichtsstunden aktiv teilzunehmen.

- *Helfen sie ihren neuen Immigrantenschülern/Schülerinnen bei der Einhaltung von vorgegebenen Regeln.*

Alle Schüler/Schülerinnen müssen ihre Klassenzimmerregeln kennen und von Anfang an befolgen, neu angekommene Mitschüler/Mitschülerinnen sollten hier keine Ausnahme bilden. Erklären sie den neuen Schülern/Schülerinnen Ihre organisatorischen Regeln im Klassenzimmer so schnell wie möglich, um Missverständnisse, Probleme mit der Disziplin und ein geringes Selbstwertgefühl zu vermeiden.

b.2. Räumliche Einteilungen des Klassenzimmers in spezielle Aktivitätsbereiche (z.B. Heimatbereich, Lesecke, ...)

Die Umgebung des Klassenzimmers kann so strukturiert werden, um Kindern die bestmögliche Lernumgebung zur Verfügung zu stellen. Lehrer können das Klassenzimmer so gestalten, dass Kinder bereits beim Betreten der Klasse erkennen können, welches Wissen und was für Materialien angeboten werden. Das Klassenzimmer sollte nicht wie ein Irrgarten wirken. Die Bereiche sollten klar definiert sein, so dass die Schüler/Schülerinnen die besonderen Bereiche oder Ecken sofort erkennen können.

Stellen sie sicher, dass die zu verwendenden Materialien für die Kinder leicht zugänglich sind. Somit können Materialien auf eine pädagogische Art angeboten werden und können leicht wieder verstaut werden, was das Klassenzimmer zu einem selbstverwalteten

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Bereich macht. Die Materialien sollten zusammen mit den Kindern ausgewählt werden, um die für sie wichtigen Arbeiten auszustellen und somit Anerkennung für ihre Arbeit zu zeigen.

In verschiedenen Ecken können verschiedene Bereiche aufgebaut werden: Malecke, Spielecke, Kochecke, Problemecke, und so weiter. In einer Schule, in der freie Auswahl ein wesentliches Element ist, ist es wichtig für die verschiedenen Bereiche eine Reihe an festgelegten Regeln zu haben.

All diese Erfahrungen sind für Kinder in der Kinderkrippe zugänglich und helfen ihnen, ganz egal auf welcher Fähigkeitsstufe sie sich befinden. Dieses Prozessmodell des Lehrplans sorgt dafür, dass sich Schüler/Schülerinnen selbstsicher fühlen. Schüler/Schülerinnen mit allen möglichen Fähigkeiten und Entwicklungsstufen haben Zugang zu diesen Erfahrungen. Der Fortschritt wird an der Entwicklung eines jeweiligen Kindes im Vergleich zu seinem vorherigen Wissen gemessen und nicht im Vergleich zu den anderen Mitschülern/Mitschülerinnen. Jedes Kind wird für seinen Erfolg gelobt und der Fortschritt wird von den Eltern als ein nicht endender Kreislauf betrachtet.

Jede Ecke braucht ihre eigene Organisation. Die Lesecke sollte zum Beispiel an einer Fensterfront sein und durch Sofas oder Regale vom Rest des Raumes separiert werden. Die gesamte Klasse begibt sich in diesen Bereich, wenn ein Buch gelesen werden soll oder wenn es eine Klassendiskussion gibt. Aber es gibt hier auch Kinderbücher und Materialien, die nicht zum Lehrplan gehören; usw. Ein Ordner für jeden Schüler/jede Schülerin, der die selbst ausgewählte Lektüre enthält, sowie Pinnwände mit Lesezirkeln die dabei helfen, die Aufgaben der Schüler besser zu organisieren.

Einige besondere Aktivitätsbereiche sind grundlegend für die Entwicklung einer inklusiven Strategie. Die Heimatecke ist zum Beispiel extrem wichtig für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern, sie können hier an Situationen arbeiten, die ihnen Sorgen bereitet haben. Ein weiterer Bereich ist der Konfliktlösungsbereich, der dabei helfen kann einige Fähigkeiten zu verbessern, um Probleme untereinander friedlich zu lösen.

b.3. Projektbasiertes Lernen

Projektbasiertes Lernen wird als systematische Lernmethode definiert, die

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Schüler/Schülerinnen dazu motiviert Wissen und Fähigkeiten über einen ausgedehnten Frageprozess rund um komplexe, authentische Fragen und sorgfältig erstellte Produkte und Aufgaben zu erlernen. Dieser Prozess kann über unterschiedlich lange Zeiträume andauern und sich über verschiedene Themenbereiche erstrecken.

Projektbasiertes Lernen kann das Stellen und Präzisieren von Fragen, das Besprechen von Ideen, den Aufbau von Plänen und/oder Experimenten, das Sammeln und Analysieren von Daten, das Schaffen von Gegenständen, usw. umfassen.

Der Lehrer/die Lehrerin muss alle zu erfüllenden Aufgaben sorgfältig erklären, detaillierte Anweisungen zur Entwicklung des Projekts geben und seine Runden durch den Klassenraum drehen, um Fragen zu beantworten und die Motivation der Schüler/Schülerinnen anzuregen.

Im projektbasierten Lernmodell arbeiten die Schüler/Schülerinnen für gewöhnlich in kleinen, gemeinschaftlichen Gruppen. Sie finden Ursachen, führen Forschungen durch und machen sich gegenseitig für das Lernen sowie die Durchführung der Aufgabe verantwortlich. In diesem Lernansatz ist es wichtig, dass Schüler/Schülerinnen „selbstverwaltend“ arbeiten.

b.4. Online Zusammenarbeit und Inklusion

Wenn Sie ein Online-Projekt beginnen, kommen zwei Elemente ins Spiel, die es in traditionellen Klassen nicht gibt: Eins davon ist ICT und das andere ist eine neue Dimension, in der Partner in unsere Klassen eingeladen werden können. Die Schüler/Schülerinnen und Lehrer/Lehrerinnen mit denen sie zusammenarbeiten, gehören nicht zu ihrer Schule, Gemeinde oder Land und sie brauchen die Technologie, um sie einzuladen. Des Weiteren brauchen sie einen interkulturellen Dialog und eine aufgeschlossene Denkweise, um ihnen zuzuhören, sie zu respektieren und die Fähigkeit zu erlernen, Ihre eigene Realität zu schätzen und darstellen können.

Wir leben in einer Zeit, in der es keine Kommunikationsgrenzen mehr gibt und in der die Notwendigkeit für Kommunikation und gegenseitiges Verständnis größer denn je ist. Wenn sie ein Online-Projekt ins Leben rufen, tragen sie erheblich zu der Entwicklung von Bildung bei, deren überwiegende Aufgabe es ist, die Jugend auf die Welt vorzubereiten,

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

der sie in Kürze gegenüber stehen, und auf die darin enthaltenen Werte, die diese Bewertung erfolgreich machen.

Der Aufbau von pädagogischen Partnerschaften impliziert auch eine pädagogische Schwerpunktverlagerung, in der Kommunikation reell gefördert wird und in der Schüler/Schülerinnen dazu motiviert werden, mit anderen Schülern/Schülerinnen zu interagieren. Dies betrifft das Verständnis, Teilen, die Handhabung von Informationen und die Produktion von Materialien. Daher ist es ein Schritt dahin, die Schüler/Schülerinnen für ihr eigenes Lernen verantwortlich zu machen. Aber es deutet auch auf eine methodologische Veränderung bei der Planung, Überwachung und sozial-emotionale Strategien besonders wichtig werden. Erneut sind die Lehrer/Lehrerinnen in der Position, sich an die in der heutigen Welt gemachten Entscheidungen anzupassen und ihren Schülern/Schülerinnen die Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen in ihrer Zukunft von Nutzen sein werden. Sie lehren aber auch viel mehr Dinge und können auf eine viel integrativere Art bewerten.

Als Lehrer/Lehrerin liegt es in ihrer Verantwortung, ihren Schülern/Schülerinnen das beizubringen, was diese im wirklichen Leben brauchen werden; aber das können wir nicht alleine. Aus diesem Grund bieten Online-Projekte einen zuverlässigen Rahmen, in dem alle pädagogischen Fortschritte, technischen Infrastrukturen, Förderungshilfen und Weiterbildungsschulungen erklärt und angeboten werden.

Zu guter Letzt werden ihre Schüler/Schülerinnen neue Fähigkeiten, neues Wissen und neue interkulturelle Erfahrungen erwerben, während sie als Lehrer/Lehrerin in der Lage sein werden, ihre Techniken mit denen ihrer Kollegen/Kolleginne zu vergleichen. Abgesehen davon werden sie von einem Rahmenprojekt profitieren, dessen Hauptanliegen es ist, die europäische Vernetzung und Kommunikation in der Bildungsgemeinschaft zu fördern und eine Möglichkeit zu bieten, die professionellen Fähigkeiten durch ein effizientes Angebot von Förderungs- und Anwendertechniken zu verbessern.

Ein Online-Projekt, dem 50.000 europäische Lehrer/Lehrerinnen vertrauen, ist e-twinning <http://www.etwinning.net>.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

e. Pädagogische Techniken in Hinsicht auf eine inklusive Schulkultur

e.1. Vielfalt schätzen

Eine Schule mit einer vielfältigen Schülerschaft verfügt über ein kulturelles Studienprogramm, das die Sicherheit verbessert, Bildung unterstützt und einen starken Sinn für Gemeinschaft entwickelt.

Wenn Lehrer/Lehrerinnen ihre Rolle als Experten aufgeben und sich anstelle davon in die Rolle des Lerners begeben, lernen sie ihre Schüler/Schülerinnen und die Familien der Schüler/Schülerinnen auf eine neue und andere Art kennen. Mit dieser Erfahrung beginnen sie zu sehen, dass die Haushalte ihrer Schüler/Schülerinnen eine Quelle an kulturellen und kognitiven Schätzen sind, und dass diese in den Klassenzimmern verwendet werden können und müssen, um kulturell empfängliche und bedeutungsvolle Stunden anzubieten, die das vorherige Wissen der Schüler/Schülerinnen abfragen. Wissen, das Lehrer/Lehrerinnen in diesem Prozess über ihre Schüler/Schülerinnen erlangen, wird als Wissenskapital der Schüler/Schülerinnen bezeichnet.

In Schulen mit neuen Immigrantenschülern/Schülerinnen, in denen Lehrer/Lehrerinnen nur wenig über das außerschulische Leben ihrer Schüler/Schülerinnen wissen, kann der Ansatz, zu verstehen, dass diese Haushalte eine Quelle an kulturellen und kognitiven Schätzen sind, ein erster kritischer Schritt sein. Viele Lehrer/Lehrerinnen sorgen sich um ihre Schüler/Schülerinnen, aber solange sie sich nicht genug um den politischen, historischen und persönlichen Hintergrund sorgen – das Wissenskapital – ihrer Schüler/Schülerinnen kennenzulernen und zu verstehen, unternehmen sie noch nicht die wichtigen Schritte, um das zu nutzen, was die Schüler/Schülerinnen aus ihrem eigenen Hintergrund in die Klasse einbringen. Um „Schülerforscher“ zu werden, müssen Lehrer/Lehrerinnen nicht nur dazu bereit sein, mehr mit ihren Schülern/Schülerinnen zu reden, sondern auch damit einverstanden sein, die Familien der Schüler/Schülerinnen in den Unterricht einzuladen, um ihr „kulturelles Wissen“ mit der Klasse zu teilen.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Ein paar der Techniken, um die kulturelle Vielfalt in der Klasse zu schätzen, sind die folgenden:

- Star des Tages. Basiert darauf, einen Schüler/eine Schülerin im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der gesamten Klasse zu haben. Alle Schüler/Schülerinnen können ihm/ihr Fragen über seine/ihre Kultur stellen. Auch ein weiteres Familienmitglied des Schülers/der Schülerin kann eingeladen werden, um Essen, Lieder, Geschichten, Traditionen des Landes, usw. mit der Klasse zu teilen.
- Eine Bilderwand, die sich mit dem Land/der Kultur beschäftigt, könnte im Klassenzimmer aufgehängt werden. Zu der Bilderwand könnten auch Karten, Fotos, Zeichnungen und ähnliches gehören. Sowohl Lehrer/Lehrerin, Mitschüler/Mitschülerinnen und das Immigrantenkid selbst können an der Gestaltung der Bilderwand teilnehmen. Ein fester Zeitpunkt könnte für jede Woche festgelegt werden, um über die Inhalte der Bilderwand zu reden.

e.2. Sichere und unterstützende Schulprogramme

Eine Schule arbeitet gemeinsam daran, eine sichere und unterstützende Umgebung zu schaffen, die zu Fürsorge, Zusammenarbeit, gegenseitigem Respekt und Spaß am Lernen führt.

Ein Beispiel dafür ist das emotionale Intelligenzprogramm für Schulen. Eine Umsetzung dieses Programms in Schulen führt zu einem Klima der emotionalen/sozialen Intelligenz in der gesamten Schule, aber auch unter den Lehrkräften, Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen und Eltern sowie bei allen Erwachsenen im pädagogischen Umfeld. Einige Inhalte dieses Programms könnten die folgenden sein:

Eigenwahrnehmung

Selbstverantwortung

Selbstkontrolle

Selbstverwaltung

Der Umgang mit anderen Leuten, auch mit denen, die ich nicht mag.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Der Umgang mit ablehnendem Verhalten.

Wie kann ich mit Menschen umgehen, die mich nicht mögen.

Wie kann ich ein besserer Freund werden.

Wie kann ich aktiv zuhören.

Wie kann ich bestimmend sein, ohne unhöflich zu werden.

Wie kann ich mich in die Rolle anderer versetzen.

Wie kann ich mit tyrannisierenden Verhaltensweisen umgehen.

Wie kann ich mit tyrannisierenden Verhaltensweisen umgehen, die gegen mich gerichtet sind.

Wie kann ich mit Sucht umgehen.

Wie kann ich mit Betrug und Diebstahl umgehen.

Wie kann ich bestimmend sein.

Wie kann ich erfolgreich mit Erwachsenen umgehen.

Wie kann ich „Nein“ sagen und es meinen.

Wie kann ich Entscheidungen bewerten.

Die in der Schulung verwendeten Techniken müssen sehr auf Erfahrungen beruhen; Schüler/Schülerinnen müssen zu einer Reihe von Vorfällen und Situationen, die im täglichen Leben vorkommen, Meinungen haben und diese verändern können.

4. Referenzen

Austin, V. (2001). Co-teaching and teacher beliefs. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

Bauwens, J. & Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Buck Institute for Education (2007). *Project-based learning*. Buck Institute for Education. http://www.bie.org/index.php/site/PBL/pbl_handbook_introduction/#history (Accessed July 18, 2009)
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching - Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cowie, H. (2007). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270 (Junio), 56-59.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-24.
- Dieker, L. (2009). *An Introduction to Cooperative Teaching*, Special Connections, University of Kansas. <http://www.specialconnections.ku.edu/cgi-bin/cgiwrap/speconn/main.php?cat=collaboration§ion=coteaching/main> (Accessed July 18, 2009)
- Duran, D. (2009). *Llegim en parella: tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*, Notícies Grup de Recerca sobre aprenentatge entre iguals (GRAI). <http://antalya.uab.es/ice/grai> (Accessed June 20, 2009)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices- Summary Report*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> (accessed November 20, 2008)
- Flecha, R. et al. (2007). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3).
- Friend, M. & Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-11.
- Gately, S. & Gately, F. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

- Gerber, P. & Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-297.
- Halvorsen, A. & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson
- Keefe, E., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42
- Lawton, M. (1999). Co-teaching - Are two heads better than one in an inclusion classroom? *Harvard Education Letter*, March/April, 1-4.
- Leatherman, J. & Niemeier, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Lingard, B. & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.
- Lopez, J. (s/d). *Funds of knowledge*, LEARN NC, University of North Carolina. <http://www.learnnc.org/lp/pages/939> (Accessed July 18, 2009)
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 59-75.
- Moen, T.; Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 269-286.
- Mora, P.(2007). *How to Create a Welcoming Classroom Environment*. Colorín Colorado. <http://www.colorincolorado.org/educators/reachingout/welcoming> (Accessed December 20, 2008)
- Pallach, J. (2008). *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari Cinquè simposi: llengua, educació i immigració*. Girona: Documenta Universitaria.
- Perez Blanco, J, (2008). Escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de CEP de Alcalá de Guadaíra*. 3. http://www.cepalcala.org/upload/recursos/05_02_09_12_24_17.pdf (Accessed December 20, 2008)

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

- Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Barcelona. www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf (accessed July 18, 2009)
- Pujolàs, P. (2008). *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius a l'Ensenyament Secundari Obligatori*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> (Accessed December 20, 2008)
- Reinhiller, N. (1996). Co-teaching: New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education*, 19(1), 34-48.
- Riel, M. (2007). *Understanding Action Research*, Center for Collaborative Action Research. Pepperdine University. <http://www.cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> (accessed July 19, 2009).
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327-333. USA
- Swain, K.; Friehe, M.; & Harrington, J. (2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.
- Terpstra, J. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll Dalton, S., & Yamauchi, L. (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, USA: Westview Press.
- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentiating*, Enhace Learning with Technology. <http://www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html> (accessed December 4, 2008)
- Walsh, J. & Jones, B. (2004). New models of co-operative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14-20.

Dieses Comenius Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert

Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.

Wehmeyer, M.; Hughes, C.; Agran, M.; Garner, N. & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (4), 415-428. USA.

Windle, R. & Warren, S. (s/d). *Collaborative Problem Solving: Steps in the Process*, US Office of Special Needs Education. <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm#> (accessed July 19, 2009).

Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.