

Schulische Integration gelingt

Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln

von

Andrea Lanfranchi, Josef Steppacher

1. Auflage

Schulische Integration gelingt – Lanfranchi / Steppacher

schnell und portofrei erhältlich bei beck-shop.de DIE FACHBUCHHANDLUNG

Julius Klinkhardt 2011

Verlag C.H. Beck im Internet:

www.beck.de

ISBN 978 3 7815 1841 4

Andrea Lanfranchi, Josef Steppacher

Einführung

Auf einer Studienreise in Schweden fragten wir die Schulleiterin, welche Kinder in ihrer Schule integriert werden. Ihre Antwort: „Alle. Wer hier wohnt, geht auch hier in die Schule. Das machen wir schon lange so und es ist gut so.“

Mit diesem Buch möchten wir verunsicherten Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitungen, Eltern und skeptischen politischen Kreisen zeigen, dass Integration gelingt, bzw. wie sie dort gelingen kann, wo sie noch nicht gelingt. Verschiedene Modelle und Projekte finden sich quasi vor unserer Haustür. Einige haben sich hinsichtlich Realisierbarkeit und Wirksamkeit bewährt und gelten als gute Praxis. Mit einer ganzen Reihe von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen heilpädagogischen Tätigkeitsfeldern der Lehre, Forschung und Praxis wollen wir etablierte und in Entwicklung begriffene Modelle und Projekte aufzeigen, auf kritische Punkte hinweisen, sowie Grundlagen und Hauptbefunde für das Gelingen inklusiver Kulturen, Strukturen und Methoden präsentieren.

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule ist in der internationalen Sonderpädagogik ein brennendes Thema. Es liegen unterschiedliche Konzepte und Erfahrungen vor. Auch in deutschsprachigen Ländern werden vermehrt integrative Schulungsformen erprobt und umgesetzt. Diese stehen vor dem Hintergrund eines gesellschaftspolitischen Wandels, veränderten bildungspolitischen Vorstellungen und integrativen Ausrichtungen von Schulgesetzen. Jeder Neuanfang ist eine Herausforderung! Wie sollen sonderpädagogische Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen inhaltlich, organisatorisch und finanziell ausgestaltet werden? Zum Beispiel in der Schweiz: Nachdem sich im Zusammenhang mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen die Invalidenversicherung (IV) aus der Finanzierung

und Regelung der Sonderschulung zurückgezogen hat und diese Aufgaben den Kantonen übertragen wurde, sind die Kantone nun verpflichtet, die bisherigen Leistungen der IV in vergleichbarem Umfang und in vergleichbarer Qualität sicherzustellen. Der Rückzug der IV bietet die Chance, den Regelschul- und Sonderschulbereich neu zu organisieren und über die Kantone hinaus zu harmonisieren. Bei dieser Neuorganisation werden integrative Modelle in allen Kantonen bevorzugt. Die integrative Schulung, insbesondere die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung, ist die eingreifendste Reform des Schulwesens in den letzten 100 Jahren.

Trotz Problemen gelingt die Umstellung

Die integrative Ausrichtung der Schule wird in allen europäischen Ländern proklamiert. Realisiert wird sie mit unterschiedlichem Erfolg. An manchen Orten macht sich eine gewisse Ernüchterung breit. Insgesamt scheint die Bilanz jedoch positiv zu sein. Dank guter Planung, Zusammenarbeit und fachlicher Unterstützung verlieren Lehrerinnen und Lehrer nach ersten Erfahrungen mit Integrationsprojekten die Angst, überlastet und überfordert zu sein. Zurück zum separativen Schulsystem will (fast) niemand mehr. Inzwischen sind die Erfahrungen mit gelungener Integration immer reichhaltiger sowohl mit Kindern im „niederschweligen“ Bereich (Lern- und Verhaltensprobleme) als auch mit Kindern im „hochschweligen“ Bereich (schwere Behinderungen). Ein Beispiel unter vielen: Ein Mädchen mit einer Hörbehinderung albanischer Abstammung besucht mit Hilfe einer Gebärdensprachdolmetscherin die öffentliche Schule in Lugano. Ihre Mitschüler in der jetzigen Scuola Media finden das „super“: „Dank Klea haben wir eine zusätzliche Fremdsprache nebenbei und gratis gelernt.“ Die Gebärdensprache haben sie so gut gelernt, dass nun ein Problem entstanden ist: Sie reklamieren bei der Lehrerin, dass sie bei den Prüfungen benachteiligt seien. Die Dolmetscherin ergänze nämlich bei Klea unvollständige Antworten mit vorteilhaften Zusätzen, und dies sei ungerecht!

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der neuesten Bildungsstatistik. Die Bemühungen, Kinder mit Problemen vermehrt zu integrieren, zeigen erste Wirkungen. Am Beispiel der Schweiz hat bis 2006 der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in einer Sonderklasse oder Sonderschule unterrichtet werden, stetig zugenommen. Mehr als ein Zehntel der „Ausländerkinder“ und eines von 25 Schweizer Kinder wurden vom normalen Schulprogramm ausgeschlossen. Jetzt entnehmen wir der neusten Bildungsstatistik der Schweiz, dass der Trend in Richtung Separation gebrochen wurde. Die Versetzungs-

quoten in Kleinklassen haben sich zwischen 2003 und 2008 deutlich verringert – von insgesamt 3.9 auf 3.3%. Dafür sind die Prozentzahlen der Kinder, die in Sonderschulen (für „grössere“ Behinderungen) versetzt werden, in den letzten fünf Jahren von 1.8 auf 2.1 weiter gestiegen. Insgesamt werden in der Schweiz durchschnittlich immer noch 5.4% aller Schulkinder separiert. Wir bleiben also weiterhin Europameister in schulischer Separation (Deutschland 4.8, Frankreich 3.1, Österreich 1.5, Schweden 0.05, Italien 0.01% – vgl. European Agency, 2010). Vor fünf Jahren waren es aber 6.2% – mit Spitzen von fast 10% in Basel Land und den tiefsten Wert von 2% im Tessin.

Analyse und Beeinflussung von Steuerungsmechanismen

Mit Beginn der 60er Jahre hat man angefangen, Kinder mit Schul-schwierigkeiten in „Hilfsklassen“ zu versetzen. Die Hoffnung war, dass sie dank angepasster Methoden besser lernen können. Im Wesentlichen handelte es sich um eine reduktionistische Pädagogik, das heisst, dass diesen Kindern in langsameren Schritten weniger Stoff angeboten wurde. Diesen Kindern, die fast ausnahmslos aus Arbeiter-, später aus Ausländerfamilien stammten, wurde systematisch Bildung vorenthalten. Trotz Kritik aus fachlichen und politischen Kreisen haben die Zuweisungen stets zugenommen. Nachdem in den 90er Jahren Befunde aus der heilpädagogischen Forschung gezeigt haben, dass lernschwache Schülerinnen und Schüler in Regelklassen bessere Leistungsfortschritte als vergleichbare Kinder in Sonderklassen machen (vgl. u.a. Bless, 2007), und dies auch ohne zusätzliche Unterstützung, mussten die inzwischen euphemistisch als „Kleinklassen“ unbenannten Sondereinrichtungen andersherum legitimiert werden. So hat sich folgendes Argument immer mehr durchgesetzt: Sonderklassen und Sonderschulen haben eine Entlastungsfunktion. Man könne doch die Begabten und ihr hohes Leistungsniveau nicht dadurch einschränken, dass man Behinderte in die Regelklasse aufnehme. Die „Normalen“ hätten das Recht, normal lernen zu können. Somit machte man die Exklusion der „Normabweichler“ salonfähig. Ethische Bedenken bezüglich eines stark zunehmenden Aussortierens von Kindern wurden unter den Teppich gekehrt und die Expansion der gesonderten Schultypen nahm ihren Lauf. Dabei belegen verschiedene Untersuchungen, dass durch die schulische Integration von Kindern mit Schulleistungsschwächen die leistungsstarken Mitschülerinnen und -schüler nicht benachteiligt werden. Im Gegenteil: Aus heterogen zusammengesetzten Schulklassen und Integrationsklassen ist bekannt, dass die Kinder, bezogen auf soziale Kompetenzen, profitieren können (vgl. hierzu den Überblick in Eckhart, 2005).

Alimentiert wurde die rasante Separationsoffensive in deutschsprachigen Schulen vor allen Dingen von der zunehmenden Anzahl fremdsprachiger Kinder aus eingewanderten Familien (Lanfranchi, 1995; 2002). Die Quote ihrer Versetzung in Sonderklassen hat sich ab Beginn der 80er Jahre und bis Ende der 90er Jahre verdreifacht. Dazu ein Beispiel: Die Sonderklasse C der Stadt Zürich (für „sinnes- und sprachbeschädigte Kinder“) wurden 1990 von 75 Kindern besucht. Ende der 90er Jahre wurde eine Koordinatorin beauftragt, diese Klassen zu verwalten. In der Folge stieg die Anzahl der Sonder-C-Schüler sprunghaft an: 1998 auf 200 und 2003 auf 352 Schüler, wobei diese mehrheitlich einen Migrationshintergrund hatten (Bildungsdirektion Zürich, 2005).

Eine weitere Erklärung für die Expansion im Sonderschulbereich findet sich in strukturellen und finanziell bedingten Steuerungsmechanismen auf kantonalen und kommunaler Ebene. Diese wälzen die Kosten für die Sonderschulen und die Kosten für die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung weitgehend auf die Kantone ab, während die Kosten für die „Normalklassen“ und für die restlichen integrativen Fördermassnahmen eher zulasten der Gemeinde gehen. Wenn eine Gemeinde sparen oder an die finanziellen Ressourcen herankommen will, steigt ihr Interesse, Kinder mit der Diagnose „geistige Behinderung“ zu versehen. Der Etikettierung und der Konstruktion von Behinderung wird über diesen Mechanismus Vorschub geleistet. Die Expansion der Sonderklassen, die Zunahme von „Sonderschülern“ kann nur gestoppt werden, wenn neue Steuerungselemente eingeführt werden (vgl. Häfeli & Walther-Müller, 2005).

Trotz unüberhörbarer Kritik und einiger berechtigter Vorbehalte auf der Ebene der strukturellen Bedingungen – z.B. zu grosse und zu belastete Klassen mit geringer Pensendotation in Schulischer Heilpädagogik – ist die Bilanz der bisherigen Integrationspraxis in deutschsprachigen Ländern insgesamt positiv. Jedenfalls kennen wir genügend Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen, die eine Erneuerung anstreben und solche auch unter nicht immer idealen Rahmenbedingungen verwirklichen. Und wie überall gilt auch in der Schullandschaft: wer verändern will, findet immer einen Weg und kann mit den Stolpersteinen auf diesem Weg umgehen. Und wer keine Veränderungen will, findet auf dem Weg immer Steine, ja sogar Felsen, die angeblich nicht überwunden werden können.

Erfahrungen zeigen, dass gerade in der aktuellen Übergangsphase genügend finanzielle Investitionen getätigt werden und dass integrative Prozesse nicht

als verkappte Sparmassnahme instrumentalisiert werden. Wenn beispielsweise gute Modelle wie das der Integrationsklassen favorisiert werden (siehe Zurfluh, in diesem Band, Kap. 5.1), die nicht zu gross sind (16 Kinder) und dazu vier Kinder mit Behinderung von zwei Lehrpersonen geschult werden, kostet die Integration nicht weniger, aber auch nicht mehr. Vielleicht verliert die Schweiz in einigen Jahren sogar den erwähnten Europameister-Titel. Nicht nur die Betroffenen, sondern alle Kinder werden das dankbar in Kauf nehmen.

Was will dieses Buch?

Unser Buch geht auf Erfahrungen, Möglichkeiten, Wege, Methoden und Grenzen der schulischen Integration resp. Inklusion ein. Zuerst eine terminologische Bemerkung: Im Text werden abwechselnd beide Begriffe verwendet, was von der jeweiligen Autorenschaft bzw. von der spezifischen theoretischen oder praktischen Kontexteinbettung abhängig ist. Zwar kann man heute Integration und Inklusion nach eindeutigen Definitionen klar voneinander unterscheiden (vgl. zum Beispiel Liesen, 2004; Liesen, Hoyningen-Süess & Bernath, 2007). Nach Boban & Hinz (in diesem Band, Kap. 1.5) bedeutet Integration die Eingliederung bestimmter Gruppen oder Individuen in etwas Bestehendes (konkret an einem Beispiel: die Sonderklassenschüler werden in die Regelklasse aufgenommen), während Inklusion alle Dimensionen der Vielfalt in einem Gesamtzusammenhang wahr- und sie auch annimmt. Inklusion wendet sich gegen jede Tendenz zur Marginalisierung aufgrund von Zuschreibungen und hat insofern auch einen visionären Anteil. Rund um die genaue Begriffsverwendung ist schon lange ein Disput im Gange. Inklusion wird manchmal als Synonym für Integration, manchmal (kritisch) als „Reanimation und Redesign, als Weiterentwicklung, Intensivierung und Totalisation von Integration“ beschrieben (Kobi, 2006, S. 33), also als vorrangiges Konzept. Nach Feuser (in diesem Band, Kap. 1.2) war die Auslegung des Terminus Integration schon immer von einer inklusiven Annahme geprägt. Und die von ihm vor Jahren beschriebenen integrativen Prozesse entsprechen heute z.B. den von Hinz (2004) als inklusiv dargestellten Prozessen. Wie auch immer die Begriffskontroverse betrachtet wird: Wir streben in diesem Buch keine Analysen im Sinne von „l'art pour l'art“ und auch keine Abhandlung über Metatheorien der Integration an (oder eben: der Inklusion oder neuerdings: der inclusion). Wir wollen konkrete Ansätze und Beispiele guter Praxis darstellen mit dem Ziel, dass pragmatische Lösungen eines gelungenen Umgangs mit Heterogenität an Schulen propagiert und auch realisiert werden.

Adressaten dieses Buches sind pädagogisch und heilpädagogisch Tätige in Schule und Therapie, Leitende und Angestellte von Schulen und sonderpädagogischen Einrichtungen sowie Fachpersonen aus den Bereichen Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und Schulmedizin, Bildungspolitik, pädagogische und psychologische Aus- und Weiterbildung, sowie Eltern und Angehörige von Betroffenen.

Verschiedene renommierte Autorinnen und Autoren aus Lehre und Forschung sowie weniger bekannte, erfolgreiche Praktiker präsentieren wissenschaftsgestützte Analysen, aktuelles Wissen und Arbeitskonzepte für gelungene integrative Prozesse:

Annedore Prengel (Uni Potsdam) geht im ersten Teil „**Grundlagen**“ auf Gewissheiten und Dilemmata im internationalen Integrationsdiskurs ein. Georg Feuser (Uni Bremen und heute Uni Zürich) sagt apodiktisch, dass Integration unteilbar ist. Miguel Lopez Melero (Uni Málaga) sieht den Übergang von der Exklusion zur Inklusion schlicht als einen Humanisierungsprozess. Marianne Wilhelm (PH Wien) beschreibt Möglichkeiten einer inklusionstauglichen Entwicklungsdidaktik. Ines Boban und Andreas Hinz (Uni Halle-Wittenberg) zeigen Wege zu einer Schule für alle anhand des Index für Inklusion auf. Peter Lienhard (HfH Zürich) erläutert Strategien der Qualitätssicherung in integrativen Schulen.

Im zweiten Teil „**Forschung**“ bestätigen Martin Venetz und Rupert Tarnutzer (HfH Zürich) bisherige Befunde aus der Integrationsforschung und Vermutungen aus dem Alltag, wonach es lernschwachen Schulkindern in integrierten Settings u.a. wegen eines tieferen Begabungskonzeptes und der schlechteren sozialen Akzeptanz emotional schlechter geht als in separierten Klassen. Allerdings zeigen die Autoren auch mit einer differenzierten Analyse, dass Lernende mit sozial-emotionalen Problemen den Schulalltag anders erleben als Lernende mit einer Lernschwäche. Letztere fühlen sich in der Schule nicht weniger wohl und sind sogar „positiv aktivierter“ als ihre Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Alexander Wettstein (PH Bern) erachtet Kinder mit herausforderndem Verhalten in gewisser Hinsicht als die Verlierer der Integration, räumt aber auch auf mit der Illusion, dass ihre separate Beschulung eine bessere Lösung darstelle. Michael Eckhart (PH Bern) betont die Wichtigkeit der Erfassung und Förderung sozialer Prozesse in Schulklassen als Prüfstein von echter schulischer Integration. Klaus Joller-Graf und Sabine Tanner (PHZ Luzern) zeigen die Resultate der ersten Studie über die Integration von Kindern mit

geistiger Behinderung in den Regelschulen der Zentralschweiz. Daniel Barth und Mirjam Kocher (beide HfH Zürich) berichten anhand ihrer empirischen Studie zur Umsetzung des Zürcher Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich über neuralgische Punkte einer gesetzlich verordneten Schulintegration, das heisst über Schulreformen, die nicht zu Ende gedacht wurden.

Im dritten Teil wird über **gelungene Integrationsprozesse** in verschiedenen Regionen berichtet, so Fred Ziebarth aus Berlin, Gabriel Sturny-Bossart aus der Zentralschweiz, Mauro Martinoni aus der italienischen Schweiz, Vittorio Emanuele Sisti-Wyss aus dem Kanton Aargau, Alexandra Schubert aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden und Ursula von Arx aus dem Schulhaus Nordstrasse in Zürich.

Im vierten Teil geht es um die **Praxis der integrativen Didaktik** im Förderbereich Sprache (Anke Sodogé, HfH Zürich), im Förderbereich Mathematik (Marianne Walt, HfH Zürich), in der Organisation des gemeinsamen Unterrichts (Annemarie Kummer Wyss, PHZ Luzern) und in der Förderplanung anhand interdisziplinärer Schülerdokumentation (Raphael Gschwend, Zürich).

Im fünften Teil **„Integration im Förderbereich Geistige Entwicklung“** bilanziert Elsbeth Zurfluh (Basel) die zehnjährigen Erfahrungen mit den so genannten Integrationsklassen in Basel-Stadt.

Im sechsten Teil **„Integration im Förderbereich emotional-soziale Entwicklung“** berichtet Marc Getzmann (Beromünster) über die Sonderschule Mariazell als Kompetenzzentrum für die Integration von Kindern mit Verhaltensproblemen; Béa Sager (Sarnen) über die „SchulINSEL“, die *Time-in* statt *Time-out* bietet; Lorenz Lunin (Zürich) über ein gelungenes Re-Integrationsprojekt von Problemschülern nach ihrem Schulausschluss; Monika Brunsting (Zürich) über integrative Schulung von Kindern mit Aufmerksamkeits-Störung (ADS).

Nach dem Ausblick der Herausgeber wird das Buch mit dem authentischen Nachwort eines betroffenen Vaters (Walter Kurmann) abgerundet.

Literatur

- Bildungsdirektion Zürich (2005): Sonderpädagogische Massnahmen 1994-2003. Volksschulamt, Bildungsstatistik. Zürich
- Bless, G. (2007): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 3. unveränd. Aufl. Bern
- Eckhart, M. (2005): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Bern
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010): Special Needs Education Country Data 2008. (<http://www.european-agency.org/publications/ereports>, Stand 01.02.11)
- Häfeli,; Walther-Müller, P. (Hrsg.) (2005): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Luzern
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik (S. 41-74). Bad Heilbrunn
- Kobi, E. E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Giessen, S. 28-44
- Lanfranchi, A. (1995): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen
- Lanfranchi, A. (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen
- Liesen, C. (2004): Was unterscheidet Inklusion von Integration? In: Kummer Wyss A.; Walther-Müller, P. (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Luzern, S. 67-86
- Liesen, C.; Hoyningen-Stuess, U.; Bernath, K. (Hrsg.): (2007). Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Bern