

Peter Lienhard-Tuggener
Klaus Joller-Graf
Belinda Mettauer Szaday

Auf dem Weg
zu einer
inklusiven Schule

2., aktualisierte Auflage

Rezeptbuch schulische Integration

■ Haupt

Peter Lienhard-Tuggener
Klaus Joller-Graf
Belinda Mettauer Szaday

Rezeptbuch schulische Integration

Peter Lienhard-Tuggener
Klaus Joller-Graf
Belinda Mettauer Szaday

Rezeptbuch schulische Integration

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

2., aktualisierte Auflage

Haupt Verlag

Peter Lienhard-Tuggener ist ausgebildeter Primarlehrer, Psychologe und Sonderpädagoge. Er ist an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich tätig. Seine Schwerpunkte sind die Entwicklung von diagnostischen Verfahren sowie die Konzeptualisierung, Steuerung und Evaluation von sonderpädagogischen Angeboten.

Klaus Joller-Graf ist ausgebildeter Primarlehrer. Nach einem Studium der Pädagogischen Psychologie, Sonderpädagogik und Allgemeiner Didaktik war er als schulischer Heilpädagoge tätig. Heute arbeitet er als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Luzern und als Projektleiter am Institut für Schule und Heterogenität (ISH). Seine Arbeitsschwerpunkte drehen sich um die Didaktik des integrativen Unterrichts.

Belinda Mettauer Szaday ist ausgebildete Lehrerin, Sonderpädagogin, Schulberaterin und Evaluatorin. Sie ist an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich tätig. Ihre thematischen Schwerpunkte sind sonderpädagogische Angebote im Schulbereich, schulische Integration sowie Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

2. Auflage: 2015

1. Auflage: 2011

ISBN 978-3-258-07904-2 (Buch)

ISBN 978-3-258-47904-0 (E-Book)

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2011 Haupt Bern

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Umschlaggestaltung: René Tschirren

www.haupt.ch

Inhalt

1	Vorwort.....	9
	Vorwort zur zweiten Auflage.....	9
	Vorwort zur ersten Auflage.....	11
2	Wichtige Klärungen vorab.....	13
	Meinen wir alle dasselbe, wenn wir von Integration sprechen?.....	13
	Der Fokus liegt auf dem Bereich der Schule.....	13
	Schädigung, Behinderung, Förderbedarf oder Beeinträchtigung?.....	13
	«Kleine» und «große» Integration?.....	15
	Integration als zentraler Begriff, Inklusion als Haltung.....	16
	Es gibt noch weitere Begriffe zu klären.....	17
	Sonderschule oder Regelschule? Diese Frage stellt sich im Südtirol nicht ...	18
3	Gemeinsames Lernen als Ziel.....	21
	Immer differenziertere sonderpädagogische Angebote – ein Erfolgsmodell?.....	21
	Starke äußere Differenzierung schwächt die Regelschule.....	23
	Homogene Jahrgangsklassen sind eine Fiktion.....	23
	Wie objektiv ist die Einschätzung von Schülerleistungen?.....	25
	Die Zuteilung zu Schultypen ist öfter als nötig ungerecht.....	26
	Besteht ein Recht auf integrative Förderung?.....	30
	Gibt es ethische Gründe für oder gegen gemeinsames Lernen?.....	34
	Das sagt die Wissenschaft zu den Effekten integrativer Förderung.....	38
	Versuch einer Zwischenbilanz.....	49
	Gleich nach dem fünften Geburtstag in die Schule vor Ort – das gilt in Neuseeland für sämtliche Kinder.....	51
4	Integrative Schulen machen guten Unterricht.....	55
	Zehn didaktische Prinzipien für den integrativen Unterricht.....	60
	An der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen.....	62
	Unterschiedliche Zugänge zu den Inhalten anbieten.....	64
	Mit unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben herausfordern.....	66
	Beim Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden ansetzen.....	67
	Geeignete Methoden gezielt einsetzen und klug kombinieren.....	69
	Das Wissen und die Ideen der Lernenden in Kooperationen nutzen.....	71

Ausreichend Zeit einsetzen für vollständige Lernprozesse	72
Gelerntes immer wieder üben und wiederholen	74
Ziele vereinbaren und Erreichtes positiv bekräftigen	75
Mit minimaler Unterstützung Selber-können ermöglichen	78
Trotz hoher Individualisierung die Gemeinschaft stärken.....	80
Beziehungsarbeit und Wertschätzung	81
Dario gehört dazu	88
5 Förderdiagnostik und Förderplanung.....	93
In der Sonderpädagogik herrscht wenig Konsens darüber, wie eine gute Förderplanung auszusehen hat	93
Förderdiagnostik und Förderplanung brauchen einen Rahmen	94
Die Fokussierung auf die Diagnose verengt den Blick.....	95
Die breite Sichtweise der ICF kann hilfreich sein	96
Förderplanungszyklus mit zwei Schwerpunkten.....	101
Der erste Schwerpunkt im Förderplanungszyklus: Die förderdiagnostisch ausgerichtete Standortbestimmung.....	102
Regelmäßige Standortbestimmungen sind für alle Schülerinnen und Schüler wichtig – sie müssen aber nicht alle gleich intensiv sein.....	102
Ein konkreter Vorschlag für die Durchführung von Standortgesprächen.....	104
Struktur und Freiraum im Gespräch schließen sich nicht aus	110
Können jüngere Kinder in Standortgespräche einbezogen werden?.....	114
Standortgespräche und Förderdiagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung: Was ist besonders zu beachten?	116
Es gilt zu verhindern, dass zu viele Köche den Brei verderben.....	118
Bei welchen Schülerinnen und Schülern braucht es einen Förderplan?	120
Der zweite Schwerpunkt im Förderplanungszyklus: Die Umsetzung in Unterricht und Förderung	121
Förderdiagnostischer Aufwand verpufft oft ohne Wirkung	121
Welche Merkmale haben gute Förderziele?	123
Der Förderplan gibt der Förderung eine Richtung	124
Papierform, Computerlösung oder elektronisches Tool?.....	130
Förderpläne einander zugänglich machen oder gemeinsam führen: Kleiner Aufwand, große Wirkung.....	131
Überprüfung der Zielerreichung – der Förderzyklus schließt sich.....	132
Ein klar festgelegter Jahresablauf schafft Verbindlichkeit.....	133
Wann machen Förder- oder Lernberichte Sinn?	134
Sinnvolle Berichtsstrukturen.....	136
Kleiner Exkurs zum Thema «Nachteilsausgleich».....	137
Gezielte Ungleichbehandlung, ohne Vorteile zu verschaffen.....	138

Leitplanken für die Vereinbarung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen	139
Wann ist Nachteilsausgleich kein Thema?.....	140
In Schleswig-Holstein gibt es keine Schule für Sehgeschädigte	141
6 So kann schulische Integration gelingen	145
Die vier wichtigsten Zutaten für eine integrative Schule	146
Integrative Haltung	147
Unterricht und Förderung.....	149
Zusammenarbeit	150
Steuerung und Qualitätsentwicklung.....	155
Die Schritte auf dem Weg zu einer integrativen Schule.....	157
Ein umfassender Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess.....	157
Wie packen wir es an?.....	158
Wie gut sind wir und woher wissen wir das?.....	165
Eine gute Schule für <i>alle</i> Schülerinnen und Schüler	166
Qualitätsansprüche	166
Prüfung und Weiterentwicklung der Qualität.....	170
Wie geht es nach der obligatorischen Schule weiter? Schweden zeigt einen Weg auf.....	174
7 Empfehlenswerte Bücher, Materialien und Medien	177
Grundlagen der schulischen Integration	177
Unterstützung bei der Entwicklung einer integrativen Schule	178
Unterricht in integrativen Schulen.....	179
Förderdiagnostik und Förderplanung.....	180
Spezifische Fokuspunkte der schulischen Integration.....	181
Eine Schule, die Israel neue Hoffnung geben kann.....	182
8 Glossar	185
9 Literaturverzeichnis.....	187

1 Vorwort

Vorwort zur zweiten Auflage

Seit der ersten Auflage dieses Buches sind vier Jahre vergangen – historisch gesehen eine sehr kurze Zeitspanne. Dennoch stellen wir fest, dass sich bezüglich der Thematik der schulischen Integration seither wesentliche Veränderungen ergeben haben:

- Einerseits hat sich in vielen Schulen eine gewisse Normalität eingestellt: Die integrative Förderung ist gelebter Alltag geworden. Nach einer Phase der grundlegenden Konzeptentwicklung stehen die fortwährende Weiterentwicklung des Unterrichts und der Zusammenarbeit im Vordergrund.
- Andererseits wird die Thematik der schulischen Integration zunehmend kritisch diskutiert. In Politik und Medien, teilweise aber auch auf Seiten von Lehrerverbänden, wird eine Abkehr vom Gedanken der integrativen Schule gefordert. Die Idee der schulischen Integration sei gescheitert. Kleinklassen und Sonderschulen seien nicht abzuschaffen, sondern auszubauen.

Sicherlich: Es gibt immer wieder Situationen, in denen es nicht ausreichend gelingt, eine tragfähige Bildungsumgebung für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen – sei es aus Gründen des Sozialverhaltens, einer starken kognitiven Beeinträchtigung, oder weil sich beispielsweise eine hörbehinderte Jugendliche wünscht, unter ihresgleichen zur Schule zu gehen. Es ist aber nicht möglich, eine Merkmalsliste von Schülerinnen und Schülern zu erstellen, die nachweislich nicht integrierbar sind: Die einen Schulen finden einen Weg, andere nicht. Und gute Beispiele von engagierten und fachlich überzeugend arbeitenden Schulteams zeigen immer wieder eindrücklich auf, was alles möglich ist.

Das ist für uns Grund genug, die schulische Integration weiterhin mit Überzeugung zu unterstützen. Wir möchten diejenigen Schulen stärken, die bereits einen langen Entwicklungsweg hinter sich haben, aber auch solche, die erst wenige Schritte hin zu einer integrativeren Schule gemacht haben. In diesem Sinne sahen wir keine Veranlassung, die Aussagen und Inhalte unseres Buches grundsätzlich zu verändern. Optimieren

wollten wir sie aber schon. Im Hinblick auf die zweite Auflage haben wir namentlich die folgenden Anpassungen vorgenommen:

- Das Kapitel 3 «Gemeinsames Lernen als Ziel» wurde mit aktuellen Forschungserkenntnissen über Effekte der integrativen Schulung ergänzt.
- Im Kapitel 4 «Integrative Schulen machen guten Unterricht» wurden die didaktischen Prinzipien für den integrativen Unterricht überarbeitet. Insbesondere wurde das Prinzip «Lernende mit einer Lernumgebung herausfordern» mit dem interessanten Ansatz von Achermann und Gehrig (2011) konkretisiert.
- Das Kapitel 5 «Förderdiagnostik und Förderplanung» erfuhr etliche Anpassungen: Rückmeldungen aus der Praxis haben uns gezeigt, welche Punkte klarer dargestellt werden sollten, um eine gute Umsetzung zu ermöglichen. Die Struktur des vorgeschlagenen Förderplans wurde weiterentwickelt. Verschiedene Graphiken, die den Förderplanungsprozess beschreiben, erfuhren leichte Anpassungen. Und schließlich haben wir einen Abschnitt zum Thema «Nachteilsausgleich» hinzugefügt.
- Im Kapitel 6 «So kann schulische Integration gelingen» erfolgten kleine Ergänzungen zur Aufgabenteilung zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik, zur Arbeit der Unterrichtsteams sowie zu den wichtigen Führungs- und Steuerungsaufgaben von Schulleitungen im Bereich sonderpädagogische Maßnahmen bez. schulische Integration. Zudem wurden die Qualitätsansprüche als Grundlage für die Konzeptualisierung und Evaluation der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen weiterentwickelt.
- Zu guter Letzt haben wir das Kapitel 7 «Empfehlenswerte Bücher, Materialien und Medien» aktualisiert und ergänzt.

Peter Lienhard-Tuggener | Klaus Joller-Graf | Belinda Mettauer Szaday
Zürich | 01.01.2015

Vorwort zur ersten Auflage

Es ist uns bewusst, dass ein Buch mit dem Titel «Rezeptbuch schulische Integration» Gedanken und Erwartungen auslösen kann, die nicht unserer Absicht entsprechen: Der Begriff «Rezept» weckt vielleicht die Hoffnung, auf alle schwierigen Fragen eine einfache Antwort zu erhalten. Eine solche Erwartung kann niemals erfüllt werden – sie würde der Komplexität des Themas in keiner Weise gerecht. Dennoch haben wir diesen Titel gewählt. Mit dem Seitenblick auf ein anderes Gebiet – dasjenige der Kochkunst – möchten wir erklären weshalb.



An dieser Packung, die eine Gewürzmischung enthält, kann einem vieles gefallen. Da ist einmal die liebevolle Gestaltung: Die Produzentinnen und Produzenten scheinen Freude an ihrem Produkt zu haben – und sie sind stolz darauf («Proudly hand made in Australia!»). Sie geben auch konkrete Hinweise und Tipps für die Anwendung: Die Gewürzmischung sei «excellent for chicken, fish, tofu» und weitere Gerichte. Auf der Innenseite der Verpackung finden sich vorschlagsweise einige «tasty recipes». Die Produzentinnen und Produzenten zeigen aber auch Offenheit – und sie machen Mut zu experimentieren («feel free to blend, saute, season, mix, ...»). Und schließlich ist ihnen Transparenz wichtig: In der Mischung finden sich Koriander, Knoblauch, Pfeffer und weitere Gewürze – auf der ovalen Klebeetikette ist alles sauber aufgelistet.

Mit diesen Menschen wäre es wohl eine Freude zu kochen: Sie lieben ihr Arbeitsgebiet und geben ihr Wissen und ihre Erfahrungen gerne weiter. Dabei sind sie weder stur noch dogmatisch. Vielmehr scheinen sie Lust zu haben, aufbauend auf Bewährtem neue Dinge auszuprobieren.

Dieses Buch hat vergleichbare Ziele. Es wurde von Menschen geschrieben, die mit Engagement und Freude mithelfen wollen, eine gute Schule für alle zu verwirklichen. Wir zeigen in diesem Buch auf, welche Elemente gemäß unseren Erfahrungen und Überzeugungen zu einer solchen Schule gehören. Einblicke in integrative Schulen aus unterschiedlichen Ländern sollen zusätzlich den Horizont erweitern – im Sinne von: «Interessant, dort machen sie das so – wäre das vielleicht auch an unserer Schule möglich?»

Das Buch richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen und Schulleitungen von Regelschulen. Es kann aber auch für Eltern, Fachpersonen der Sonderpädagogik und angrenzender Disziplinen sowie für Studierende von Interesse sein.

Es beginnt mit einigen Klärungen: Wo haben wir Schwerpunkte gesetzt? Wie definieren wir wichtige Begriffe? Anschließend wird von verschiedenen Seiten beleuchtet, weshalb gemeinsames Lernen ein wichtiges und sinnvolles Ziel ist. Das darauf folgende Kapitel beschreibt, wie der Unterricht einer integrativ ausgerichteten Schule gestaltet werden kann. Nach einer Auseinandersetzung mit Förderdiagnostik und Förderplanung werden Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer integrativen Schule vorgestellt. Das Buch schließt mit kommentierten Vorschlägen für empfehlenswerte Bücher, Materialien und Medien.

Die Federführung des Kapitels 4 («Integrative Schulen machen guten Unterricht») lag bei Klaus Joller, diejenige des Kapitels 6 («So kann schulische Integration gelingen») bei Belinda Mettauer Szaday, die der restlichen Kapitel bei Peter Lienhard. Die Fotos und Bildmontagen stammen, wenn nichts anderes vermerkt ist, von Peter Lienhard.

2 Wichtige Klärungen vorab

Meinen wir alle dasselbe, wenn wir von Integration sprechen?

Der Begriff der Integration stammt aus dem Lateinischen (*integratio*) und wird meist mit «Wiederherstellung eines Ganzen» übersetzt. Er kann sehr vieles umfassen, beispielsweise die soziale, kulturelle, räumliche, schulische oder berufliche Integration. Je nachdem liegt der Fokus auf verschiedenen Bezugsgruppen (Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung, Menschen mit sozialer Benachteiligung u.a.m.).

In den folgenden Abschnitten wird aufgezeigt, welche Fokussetzungen im vorliegenden Buch gemacht werden, welche Begriffe wir verwenden und wie wir diese verstehen – mit dem Ziel, dass wir vom Gleichen reden.

Der Fokus liegt auf dem Bereich der Schule

Wenn wir von Integration sprechen, meinen wir die Integration in die Regelschule – je nach Sprachgebrauch auch als «Allgemeine Schule» bezeichnet. Es geht um das gemeinsame Lernen möglichst aller Kinder und Jugendlichen, die im Einzugsgebiet der öffentlichen Schule vor Ort wohnen – unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Stärken und Schwierigkeiten. Die Regelschule umfasst in unserem Verständnis den Kindergarten, die Primarschule und die Sekundarstufe, also ungefähr die Altersspanne zwischen 4 und 16 Jahren bis zum Abschluss der obligatorischen Bildung.

Schädigung, Behinderung, Förderbedarf oder Beeinträchtigung?

Die Entwicklung und Bildung kann aus verschiedenen Gründen gefährdet oder erschwert sein. Es ist nicht unwichtig, welche Begriffe man für die Beschreibung dieser Gefährdungen und Erschwerungen verwendet. Jede Bezeichnung stellt bestimmte Aspekte in den Vordergrund und hat dadurch Vor- und Nachteile (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiedliche Begrifflichkeiten, mit denen erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen umschrieben werden können

Fokus	Diskussion
Schädigung (z.B. Hörschädigung)	Der Begriff der Schädigung zielt auf einen körperlichen Befund – eine Funktionseinschränkung oder einen Funktionsausfall. Dessen Auswirkungen auf die Entwicklung und das Lernen können sehr unterschiedlich sein. Deshalb stößt der Begriff der Schädigung im Kontext der Bildung an seine Grenzen.
Syndrom (z.B. hyperkinetisches Syndrom)	Ein Syndrom setzt sich aus definierten diagnostischen Einzelmerkmalen zusammen. Syndrome sind in der Regel Teil eines Klassifikationssystems, beispielsweise der «Internationalen Klassifikation der Krankheiten» (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation WHO. Ein Syndrom ist mehr beschreibend als handlungsleitend. Ein Beispiel: Das Wissen, dass ich ein hyperkinetisches Kind vor mir habe, sagt mir noch nicht, was dieses braucht respektive wie ich mich ihm gegenüber verhalten soll.
Behinderung (z.B. geistige Behinderung)	Der Begriff der Behinderung kann sowohl eng («Anna ist körperbehindert») als auch breit und systemisch («Anna erfährt in ihrem Umfeld Grenzen – sie wird durch die Umwelt behindert») verstanden werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch herrscht ein eher enger Behinderungsbegriff vor. Problematisch wird dessen Anwendung dann, wenn er so interpretiert wird, dass es lediglich darum geht, den betroffenen Menschen in einer vordefinierten Art und Weise zu «behandeln».
Besondere Bedürfnisse Besonderer Förderbedarf	Diese Bezeichnungen orientieren sich an demjenigen der «special needs» – einem Begriff, der im angelsächsischen Sprachgebiet weit verbreitet ist. Die Begriffe «besondere Bedürfnisse» und «besonderer Förderbedarf» sind insbesondere im Kontext der Förderplanung und deren Umsetzung gut geeignet, weil sie die Ziel- und Maßnahmenorientierung betonen.
Beeinträchtigung	Eine Beeinträchtigung der Entwicklung und Bildung kann von Eigenschaften der Person (z.B. Down-Syndrom), aber auch vom Umfeld (z.B. gesellschaftliche Gegebenheiten, Schule, Familie) erzeugt werden. Der Begriff der Beeinträchtigung ist deshalb besonders dann passend, wenn man sich am bio-psycho-sozialen Modell der Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) orientiert.

Im vorliegenden Buch wird überwiegend der Begriff der Beeinträchtigung – in der Regel im Plural (z.B. «Kind mit Beeinträchtigungen») – verwendet. Gemeint sind damit sowohl Funktionseinschränkungen als auch Umweltfaktoren, die sich für die Entwicklung und Bildung eines Menschen hemmend auswirken können.

Wir bezeichnen Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen als solche, die ohne zusätzliche sonderpädagogische oder anderweitige Unterstützung ihnen angemessene Entwicklungs- und Bildungsziele nicht erreichen können.

Je nach Thema und Zusammenhang werden in diesem Buch aber auch andere Begrifflichkeiten verwendet: So kann durchaus einmal von einem schwerhörigen oder einem körperbehinderten Kind die Rede sein – oder im Rahmen der Förderdiagnostik von einem Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf.

«Kleine» und «große» Integration?

Im Zusammenhang von Entwicklung und Bildung werden oftmals bestimmte Schweregrade von Beeinträchtigungen unterschieden. In der Folge spricht man vielleicht von «niederschweligen» und «hochschweligen» Maßnahmen, «verstärkten» und «nicht verstärkten Maßnahmen» oder von «kleiner» und «großer» Integration. Solche Kategorien werden gebildet, um beispielsweise zusätzliche Ressourcen für eine spezifische Förderung auslösen zu können.

Die Grenzen zwischen den so entstehenden Gruppen haben oft etwas Willkürliches und werden in jedem Schulsystem anders gezogen. Aus diesem Grund verzichten wir in diesem Buch auf Kategorisierungen von Schweregraden – im Bewusstsein, dass es nicht dasselbe ist, ob ein Kind mit einer Lernbehinderung oder eines mit ausgeprägtem Autismus integrativ geschult wird. In diesen Fällen müssen Ressourcen und fachliche Kompetenzen unterschiedlicher Art eingesetzt werden. Wesentliche Prinzipien – beispielsweise bezüglich Zusammenarbeit und Förderplanung – haben aber gleichermaßen Gültigkeit.

Integration als zentraler Begriff, Inklusion als Haltung

In der sonderpädagogischen Diskussion ist oftmals unklar, ob der Begriff der Inklusion ein vielleicht etwas moderner klingendes Synonym für Integration sei oder ob es sich inhaltlich um etwas grundsätzlich Anderes handelt (vgl. dazu Bürli 2009, 32 ff.). Teilweise wird um diese Begriffe ein wenig fruchtbarer verbaler Stellungskrieg geführt, der mehr nebelt als klärt. Im Folgenden wird versucht, diese und weitere Begriffe in eine inhaltliche Ordnung zu bringen.

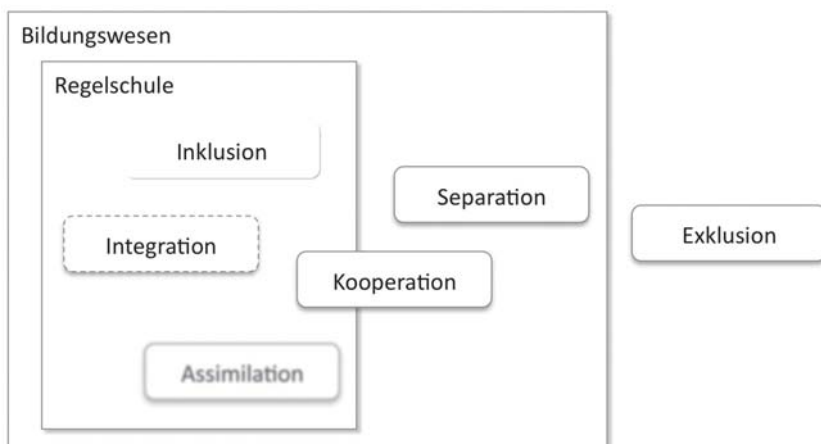


Abbildung 1: Schematische Darstellung verschiedener Stufen zwischen Exklusion und Inklusion (in Anlehnung an Sander 2008, 38)

- Exklusion meint die Vorenthaltung des Rechts auf Bildung für bestimmte Personengruppen.
- Mit Separation wird eine Förderung außerhalb der Regelschule, namentlich in einer Sonder- oder Förderschule, bezeichnet.¹
- Kooperation meint organisatorische Modelle, die bestimmte Berührungspunkte zwischen Sonder- und Regelsystem schaffen, beispielsweise ein gemeinsamer Turn- oder Kunstunterricht oder die Durchführung gemeinsamer Projekte. Auch teilintegrative Angebote haben einen kooperativen Charakter.

¹ Einen besonderen Fall stellen Sonderschulabteilungen oder Sonderklassen in Regelschulhäusern dar. Je nach gelebter Praxis sind sie entweder als separate oder als kooperative Angebote zu bezeichnen.

- Assimilation geht von einer Anpassung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen an die Regelschule aus, ohne dass diese ihr Angebot oder ihre Struktur verändert. Häufig wird hier fälschlicherweise von Integration gesprochen.
- Integration meint den bewussten Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in die Regelschule. Deren spezifische Förderung ist durch angemessene Maßnahmen sicherzustellen.
- Mit Inklusion ist eine Schule gemeint, die sämtliche Kinder und Jugendliche aus ihrem Einzugsgebiet aufnimmt. Sie richtet ihr Angebot auf mögliche Beeinträchtigungen und besondere Bedürfnisse aus.²

Wir verstehen Inklusion als wichtige Zielvorstellung: Die Regelschule soll sich in Richtung einer «Schule für alle» entwickeln. Auf dem Weg hin zu diesem großen und visionären Ziel sprechen wir lieber von Integration: Im schulischen Alltag ist das Suchen und Umsetzen von integrativen Lösungen immer ein Ringen, das mit Engagement und Arbeit verbunden ist. Wir bevorzugen den Begriff der Integration auch deshalb, weil sich viele Schulteams, Eltern und Fachpersonen auf einem guten Weg befinden, die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen Schritt für Schritt zu entwickeln. Wir betrachten es als ein Zeichen des Respekts, diesen breit eingeführten Begriff derzeit weiterhin zu verwenden.

Es gibt noch weitere Begriffe zu klären

Je nach Bildungssystem werden die gleichen Begriffe für etwas anderes verwendet – oder es werden für etwas Identisches unterschiedliche Begriffe benutzt: Wer ist gemeint, wenn von einer «sonderpädagogischen Fachperson» die Rede ist? Was bedeutet das Kürzel «ICF»? Das Glossar auf Seite 185 soll mithilfe, begriffliche Unklarheiten und Missverständnisse zu vermeiden.

² Die deutsche UNESCO-Kommission definiert Inklusion wie folgt: «Inklusion wird als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung» (Wagner 2013, 13).

Sonderschule oder Regelschule? Diese Frage stellt sich im Südtirol nicht

Vorschulkinder spielen in einem großen Sandkasten. Er gehört zum Kindergarten im Dorf Riffian bei Meran, mitten in der beeindruckenden Bergwelt des Südtirols. Erst auf den zweiten Blick fällt auf, dass einer der Knaben in einer Sitzschale sitzt: Eine Cerebralparese bewirkt, dass seine Muskeln nicht immer dasjenige tun, was er von ihnen möchte. Daniel, nennen wir diesen Jungen so, kann nicht gehen, und das Sprechen fällt ihm etwas schwerer als seinen Kameradinnen und Kameraden.



Wenn Daniel in einer anderen Region, in einem anderen Land leben würde, wäre er vielleicht einem Sonderkindergarten für körperbehinderte Kinder zugewiesen worden. Im Südtirol, wie in ganz Italien, wird eine solche Variante gar nicht erst in Betracht gezogen: Es gibt per Gesetz keine Sonderkindergärten oder Sonderschulen. Alle Kinder mit Beeinträchtigungen, unabhängig von Art und Schweregrad, besuchen den regulären Kindergarten und später die reguläre Grundschule.

Daniel erhielt bereits vor dem Kindergarten therapeutische Unterstützung. Seine Fähigkeiten und Beeinträchtigungen wurden im Hinblick auf den Kindertageeintritt von einer Fachstelle eingeschätzt. Auf dieser Grundlage bewilligte eine Kommission auf Landesebene den Einsatz einer Mitarbeiterin für Integration für 19 Stunden pro Woche. «Mein Pensum kommt zwar wegen Daniel zustande. Das heißt aber nicht, dass ich wie eine Klette an ihm klebe», so die Mitarbeiterin für Integration. «Im Kindergarten fühlen sich

alle Erwachsenen für alle Kinder verantwortlich. Nur so ist eine wirkliche Integration möglich.» Tatsächlich lässt sich beobachten, dass sich Daniel im Kindergartenalltag erstaunlich gut selbst organisiert. Sowohl die Integrationsbegleiterin als auch die Kindergärtnerin sind aber unaufdringlich zur Stelle, wenn Daniel Unterstützung benötigt – eben beispielsweise dann, wenn er im Sandkasten mitbuddeln möchte.

Die Ausbildung der Mitarbeiterinnen für Integration umfasst verschiedene Aspekte der Sozialbetreuung und der Pflege. «Je nach Einsatzort haben wir Mitarbeiterinnen für Integration es mit Kindern mit ganz unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu tun. Es ist wichtig, dass wir uns spezifisch weiterbilden. Dazu steht uns ein breites Angebot zur Verfügung. Und weil ich Daniel regelmäßig zur Therapie begleite, kann ich vom dortigen Fachwissen profitieren. Ich trage dieses Know-how zurück in den Kindergarten.»

Etwas weiter nördlich im Südtirol, in der Gemeinde Staben, besucht ein Mädchen mit hochgradigem Hörverlust den Dorfkindergarten. Sie trägt zwei Cochlea-Implantate. Diese Innenohr-Prothesen sind zwar nicht so perfekt wie ein gut funktionierendes menschliches Hörorgan. Dennoch unterstützen sie das Hören und Sprachverstehen enorm.

In diesem Kindergarten ist ein zweites Modell der Integrationsunterstützung, wie sie im Südtirol praktiziert wird, umgesetzt: Während beim körperbehinderten Daniel eine Mitarbeiterin für Integration zum Einsatz kommt, wurde für dieses Mädchen eine zusätzliche Kindergärtnerin eingestellt. Ihr Pensum beträgt 75%. Auch sie bildet sich gezielt und regelmäßig weiter.

Durch die fachliche Auseinandersetzung mit den besonderen Bildungsbedürfnissen hörbeeinträchtigter Kinder haben die beiden Kindergärtnerinnen neue Methoden ausprobiert: «Wir haben gemerkt, dass das Mädchen die Begriffe viel besser verankern kann, wenn wir ihr Schrift anbieten. Wir haben Dinge im Kindergarten mit Wortkarten versehen und Dialoge auf Plakaten oder in ihrem persönlichen Portfolio aufgeschrieben. Spannend war für uns die Erkenntnis, dass auch viele andere Kinder davon profitieren.»

Oft wird bei der Integration von hochgradig hörbeeinträchtigten Kindern kritisch angemerkt, dass für eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung der Kontakt zu anderen schwerhörigen und gehörlosen Kindern notwendig sei. Dieses Bedürfnis wurde auch im Südtirol erkannt: Vom Elternverband hörgeschädigter Kinder werden regelmäßig Ferien- und Bildungswochen