

Wir alle in einer Klasse!
Heterogenität in Schule und Unterricht:
Fragen – Erkenntnisse – Perspektiven



Inhalt

Vorwort	2
Einleitung	3
<hr/>	
Fragen – Erkenntnisse – Perspektiven	
Geht die schulische Integration auf Kosten der normal- und hochbegabten Schülerinnen und Schüler?	4
Sind Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf oder einer Behinderung in integrativen Schulen sozial integriert?	6
Können Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in integrativen Schulen sprachlich ausreichend gefördert werden?	8
Fühlen sich die integrierten Kinder und Jugendlichen in integrativen Schulen zusätzlich belastet?	10
Wie lassen sich individuelle Leistungen in integrativen Schulen beurteilen?	12
Stellt die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen in integrativen Schulen eine Zusatzbelastung dar?	14
Erfordern integrative Schulformen kleinere Klassen und lassen sich alle Schülerinnen und Schüler integrieren?	16
Ist schulische Integration auf der Sekundarstufe I möglich?	18
Steht eine «Schule für alle» mit der gesellschaftlichen Realität im Widerspruch?	20
<hr/>	
Glossar	22
Literatur	24

Vorwort

Die Frage, wie integrationsfähig wir die Schule gestalten können, bewegt viele, weil die Bilder, die sich damit verbinden, bei den meisten nicht mit eigenen Erfahrungen verbunden werden können: Nur wenige können von sich sagen, in der Kindheit oder Jugend eine «Schule für alle» erlebt zu haben.

Verschiedenheit anzuerkennen und diese als gleichwertig zu verstehen, diese Forderung prägt die öffentliche Diskussion in unterschiedlichen Bereichen. Viele erwarten, dass die Schule diese Herausforderung in ihrer täglichen Arbeit aufnimmt und ihre Integrationsfähigkeit erhöht; andere reden der Separation das Wort.

Integrative Schulen zu realisieren, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Nicht nur sollen bislang von der Regelschule ausgeschlossene Kinder und Jugendliche im Unterricht gefördert werden, sondern auch weitere Professionsgruppen ihre fachlichen Kompetenzen und ihre Perspektiven einbringen. Unterschiedlichkeit, Vielfalt und «Normalität» werden dabei zum Thema. Auf didaktischer Ebene gilt es individualisierte Lernwege zu ermöglichen und zu beurteilen, ohne den Blick fürs Gemeinsame zu verlieren. Und letztlich sollten Anschlüsse an die Arbeitswelt gefunden werden.

Wir befinden uns in einem angeregten, zum Teil stürmischen Diskurs darüber, was Schule leisten kann und soll. Diese Auseinandersetzung ist zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Schule wichtig. Leider prägen mitunter Vereinfachungen, Dramatisierungen und Emotionalisierungen das Gespräch gerade über Heterogenität in Schule und Unterricht.

Die Grenzen der Integration liegen auch in uns. Unsere Haltungen, Einstellungen und unser Wissen als Eltern, Behördenmitglieder, Bildungsverantwortliche, Pädagoginnen und Pädagogen sind entscheidend, wenn wir die Schule für Kinder und Jugendliche weiterentwickeln. Nebst eigenen positiven Erfahrungen können fundierte wissenschaftliche Kenntnisse von Zusammenhängen wichtig sein, erste oder weitere Schritte zu wagen.

Die vorliegende Broschüre greift häufige Fragen zur schulischen Integration mit dem Anspruch auf, die Thematik in ihrem Spannungsfeld zu verorten, wissenschaftlich basierte Erkenntnisse zusammenzufassen, Herausforderungen zu benennen und Perspektiven aufzuzeigen.

Damit verbinden wir das Anliegen, einen konstruktiven und fachlichen Beitrag zur Diskussion über Heterogenität und Integration im Bildungsbereich zu leisten.

Pia Hirt Monico
Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung
Pädagogische Hochschule FHNW

Einleitung

Die schulische Integration als bildungspolitisches Anliegen blickt bereits auf eine längere Tradition zurück. Eindrückliche und vielfältige Erfahrungen mit ihr liegen vor. Seit den 1990er-Jahren erfährt sie eine Beschleunigung durch nationale und internationale Erklärungen, Konventionen und neue gesetzliche Grundlagen. Heute geht es darum, mit Umsicht und Sorgfalt in damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einzusteigen.

In Entwicklungsprozessen gilt es, kritische Fragen, Ängste und Bedenken ernst zu nehmen. Sie verweisen auf Standpunkte, Gewohnheiten, Erfahrungen, Werte und Normen.

In der vorliegenden Broschüre stehen wichtige Fragen am Anfang. Sie sind jeweils Ausgangspunkt für den Einstieg in ein Themenfeld. Die vielfältigen Erkenntnisse der Schulforschung sind dabei leitend und strukturieren die inhaltlichen Aspekte.

Die Schule ist keine triviale Angelegenheit. Widersprüchliche Erwartungen und Forderungen begleiten sie seit jeher. Spannungsfelder lassen sich selbst in einem differenzierten Gespräch über Schule nicht auflösen. Deshalb werden hier Herausforderungen und Dilemmata aufgezeigt.

Zielpunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist eine «Schule für alle», in der Heterogenität zur Normalität wird. Vorerst geht es im Bildungssystem darum, die bisher separierenden Strukturen aufzulösen. Es sollen Kinder und Jugendliche «integriert» werden, die bisher ausgeschlossen waren, und Wege gesucht werden, um die ganze Spannbreite von Begabungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu berücksichtigen. Deshalb wird hier von «schulischer Integration» und nicht von «Inklusion» gesprochen.

Bilder über Schule tragen wir alle in uns. Sie leiten uns im Gespräch. Jam Jopp hat als Illustrator auf erfrischende Art die Texte paraphrasiert und kommentiert. Wir lernen dabei eine liebenswürdige Gruppe heterogener Figuren in verschiedenen Situationen kennen.

Diese Broschüre ist kein Text mit linearer Abfolge: Einstiege sollen nach Interesse möglich sein. Inhaltliche Anknüpfungspunkte zu weiteren thematischen Aspekten werden jeweils am Ende der Abschnitte vermerkt.

Begriffe sind nicht immer selbstverständlich. Alle mit einem → markierten Begriffe werden im Glossar näher umschrieben.

Fachliteratur war leitend. Das Literaturverzeichnis ist thematisch strukturiert und ermöglicht Leserinnen und Lesern eine rasche Orientierung. Es wurde so gegliedert, dass Interessierte die Möglichkeit haben, sich in einer bestimmten Thematik weiter zu vertiefen.

Nun hoffe ich, dass die Broschüre den Weg in die Hände von Menschen findet, deren Nachdenken damit angeregt und deren Handeln zusätzlich motiviert wird.

Patrik Widmer-Wolf

Geht die Schulische Integration auf Kosten der normal- und hochbegabten Schülerinnen und Schüler?

Oft wird befürchtet, dass durch die Integration von Kindern und Jugendlichen mit → Lernschwierigkeiten die normal- und hochbegabten Schülerinnen und Schüler im Unterricht benachteiligt werden, weil die Lehrpersonen ihre ganze Aufmerksamkeit auf die integrierten Kinder richten.

Zahlreiche Ergebnisse der Schulforschung zeigen, dass die Förderung von Kindern mit → besonderem Bildungsbedarf keine Nachteile auf den Lernfortschritt der übrigen Kinder und Jugendlichen hat. Im Gegenteil belegen wissenschaftlich begleitete Schulversuche, dass nicht nur die Lernfortschritte der integrierten Schülerinnen und Schüler beachtlich sind, sondern auch die normal- und hochbegabten Kinder und Jugendlichen ihre Lernleistungen halten oder verbessern können. Diese positiven Ergebnisse sind allerdings eng geknüpft an eine Unterrichtsgestaltung, welche die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Differenzierung und Individualisierung für alle Schülerinnen und Schüler

Ungeachtet der Integration einzelner Kinder und Jugendlicher mit besonderem Bildungsbedarf ist die → Heterogenität bereits in jeder Regelklasse ausgeprägt und grundsätzlich eine Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer. Zudem haben Lehrpersonen den Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler möglichst ihrem Lern- und Entwicklungsstand gemäss zu fordern und zu fördern.

Auch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Entwicklungsbeeinträchtigungen lässt sich mit einem Unterricht, der für alle die gleichen Aufgaben und die gleiche Lernzeit vorgibt, nicht vereinen. Es ist eine didaktisch-methodische Anpassung im Hinblick auf den Lernumfang, das Lerntempo und die möglichen Lernwege erforderlich. Dadurch wird der Unterricht auch für normal- und hochbegabte Kinder differenziert.

«Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen lässt sich nicht mit einem Unterricht vereinen, der für alle die gleichen Aufgaben und die gleiche Lernzeit vorgibt.»

Dies wirkt sich positiv auf ihre Motivation und Lernentwicklung aus. Zusätzlich zum → differenzierten Unterricht unterstützt das Lernen mit- und voneinander den Lernerfolg.

vgl. *Stigmatisierung durch separierende Massnahmen* S. 6

Vermeiden überhöhter Ansprüche

Der sinnvolle Anspruch, nicht nur Kinder mit besonderem Bildungsbedarf, sondern alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, darf nicht mit der irreführenden Idee verwechselt werden, dass jedem Schüler und jeder Schülerin ein eigenes Lernprogramm zur Verfügung gestellt werden müsse. Vielmehr geht es darum, dass gleiche Lernangebote mit unterschiedlichen Ansprüchen an Umfang, Bearbeitungsform, Vertiefungsgrad und Tempo bearbeitet werden.

vgl. *Wirksamkeit kleiner Klassen*, S. 16

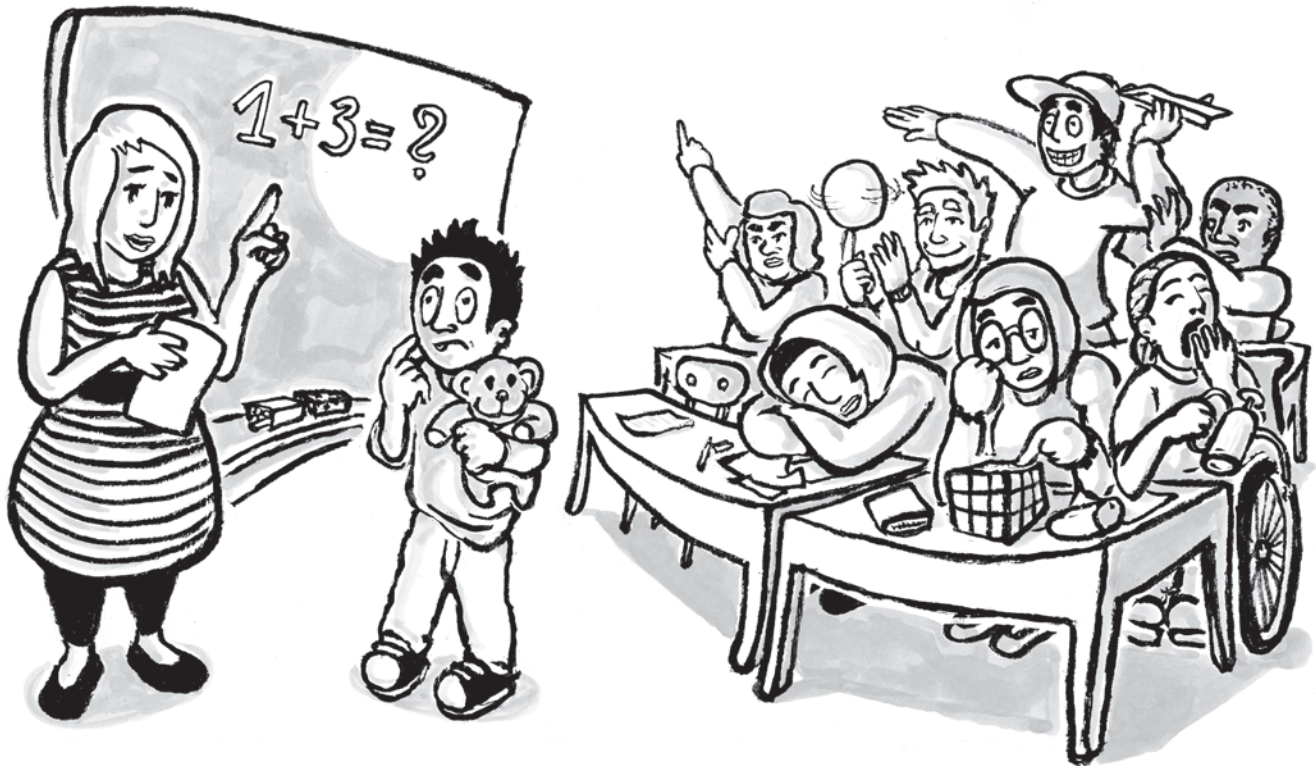
Unterstützung durch zusätzliche Ressourcen

Die positive Leistungsentwicklung in → integrativen Klassen hängt auch von der Zusammensetzung der Klasse und von zusätzlichen Ressourcen ab.

Ein hoher Anteil von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern erfordert spezifische Massnahmen wie die Förderung in Deutsch als Zweitsprache, die gezielte Einbindung des «Unterrichts in heimatlicher Sprache und

Kultur» (HSK) oder zusätzliche Ressourcen für → Schulische Heilpädagogik zur Unterstützung der Regelklasse.

vgl. *Zusammensetzung und Ressourcierung von Klassen als pädagogische Aufgabe*, S. 16, *Die Bedeutung des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur*, S. 8



Fazit

Studien zeigen, dass die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf bei einer → Differenzierung des Unterrichts allen Schülerinnen und Schüler zugutekommt. Normal- und hochbegabte Kinder und Jugendliche profitieren von einem differenzierenden Unterricht ebenso wie Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf. Sie können ihre Lernleistungen halten, wenn nicht gar verbessern. Zusätzliche Ressourcen für Schulische Heilpädagogik zur Unterstützung der Regelklassen und spezifische Massnahmen wie die Förderung in Deutsch als Zweitsprache sind jedoch unerlässlich.

Sind Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf oder einer Behinderung in integrativen Schulen sozial integriert?

Oft wird befürchtet, dass Kinder und Jugendliche mit → besonderem Bildungsbedarf oder mit einer → Behinderung von den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht anerkannt werden und dadurch einen sozialen Ausschluss erleben. Demgegenüber würde eine separierte Schulungsform Schonraum bieten.

Es ist ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen, sozial anerkannt und eingebunden zu sein. Dies ist auch für eine gute Lernmotivation eine wichtige Voraussetzung. Die Integration in die soziale Gemeinschaft der Mitschülerinnen und Mitschüler wird in verschiedenen Studien thematisiert. Aus ihnen folgt, dass die soziale Akzeptanz je nach Merkmal der Schülergruppen unterschiedlich und die Ausgestaltung der → individuellen Förderung für die soziale Integration relevant ist.

Unterschiedliche Kinder – unterschiedlich sozial akzeptiert

Beliebtheitsrangfolgen unter Schülerinnen und Schülern können durch die Schulform allein nicht beeinflusst werden. Sie finden statt und sind Teil des sozialen Lernens junger Menschen. Aus Untersuchungen in → integrativen Schulen ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit einer sichtbaren Beeinträchtigung wie der Seh- und Hörfähigkeit, einer körperlichen Schädigung oder geistigen Behinderung durchschnittlich gleiche soziale Akzeptanz wie andere Mitschülerinnen und Mitschüler erfahren. Hingegen kann die Erwartung, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen vermehrt Freundschaften mit nicht-behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern schliessen, auch in integrativen Schulmodellen nicht automatisch eingelöst werden.

«Wie sich Schülerinnen und Schüler sozial eingebunden erleben, hängt auch damit zusammen, wie Lehrpersonen mit der Heterogenität der Schülerschaft umgehen.»

Sowohl in integrativen wie separativen Schulformen können insbesondere Kinder und Jugendliche mit → Lernschwierigkeiten oder einem auffälligen sozialen Verhalten eine geringere soziale Akzeptanz erfahren. Durch einen auf Kooperation setzenden Unterricht sowie durch Vorleben von Anerkennung und Wertschätzung vermögen Pädagoginnen und Pädagogen ein positives Sozialklima in Unterricht und Schule zu prägen. vgl. *Unterrichtsstörungen als Herausforderung*, S. 16

Stigmatisierung durch separierende Massnahmen

Wie sich Schülerinnen und Schüler in Unterricht und Schule sozial eingebunden erleben, hängt auch damit zusammen, wie Lehrpersonen mit der → Heterogenität der Schülerschaft umgehen. Sie sind ein Modell dafür, wie das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen

strukturiert und in anerkannter Weise gelebt werden kann. So zeigt sich beispielsweise, dass die exklusive Zuwendung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu bestimmten Kindern und Jugendlichen deren soziale Akzeptanz bei den Mitschülern beeinträchtigen kann. Dies ist auch der Fall, wenn sich die didaktische Gestaltung des Unterrichts für die betroffenen Schülerinnen und Schüler

von der Gestaltung des Gesamtunterrichts unterscheidet. Eine Verschlechterung der sozialen Integration in die Klasse zeigt sich ebenfalls für Kinder und Jugendliche mit einer → Hochbegabung, wenn sie in einem vom Klassenunterricht separierten Programm gefördert werden. → Individualisierende Förderarrangements, die sich in separierender Form auf das Individuum ausrichten, sind daher auf ihre → stigmatisierende Wirkung hin zu reflektieren.

vgl. *Differenzierung und Individualisierung für alle Schülerinnen und Schüler*, S. 6



Fazit

Integrative Schulen geben Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich pädagogisch begleitet mit Verschiedenheit auseinanderzusetzen. Kinder und Jugendliche mit einer sichtbaren Behinderung erleben in integrativen Schulen in der Regel eine gute soziale Akzeptanz. Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder sozial auffälligem Verhalten hingegen stehen in der Beliebtheitsrangfolge sowohl in integrativen wie separativen Schulmodellen nicht zuoberst. Lehrpersonen prägen mit ihrem Verhalten gegenüber der Heterogenität der Schülerschaft das soziale Klima. Individualisierende Massnahmen sind so zu gestalten, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen keine soziale Benachteiligung erfahren.

Können Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in integrativen Schulen sprachlich ausreichend gefördert werden?

Oft wird argumentiert, dass die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit → Migrationshintergrund in sogenannten → «Einführungsklassen für Fremdsprachige» besser gelinge als in der Regelklasse.

Rund ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund (→ PISA-Erhebung 2009). Der Förderung der Unterrichtssprache wird deshalb Bedeutung beigemessen, weil sie massgeblich zum schulischen Erfolg und zur Integration in die Gesellschaft beiträgt. Sprachförderung beschränkt sich nicht auf das Erlernen der Unterrichtssprache, sondern geht mit der gezielten Förderung der → Erstsprache einher. In der Schule sind ein bedachter Umgang mit den jeweiligen regionalen Dialekten und eine gezielte Vernetzung mit dem «Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur» (HSK) vorzusehen.

Sprachkenntnisse als ein Schlüssel zum Schulerfolg

Es ist erwiesen, dass gute Kenntnisse der Unterrichtssprache gemeinsam mit weiteren Faktoren wie dem sozialen Status der Eltern, deren Interesse an der schulischen Bildung, dem Freundschaftsnetz und der Einstellung der Lehrpersonen zum Schulerfolg massgeblich beitragen. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass sich der Zweitspracherwerb auf dem Niveau einer «Behelfssprache» einpendeln kann. Diese reicht zwar für die notwendigste Verständigung im Alltag aus, nicht jedoch für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn. Zudem ist so eine Integration in andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erschwert. Vermehrte Anstrengungen in der Förderung der Lesekompetenz in der Schule haben dazu geführt, dass die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verringert werden konnten (PISA-Erhebung 2009). Für sozial benachteiligte Jugendliche erweisen sich Zugänge zu Schrift und Sprache dann als vielsprechend, wenn Bedeutung und Funktion von Sprache in der Lebenswelt der Jugendlichen verankert sind.

vgl. *Unterstützung durch zusätzliche Ressourcen, S. 6, Zusammensetzung und Ressourcierung von Klassen als pädagogische Aufgabe, S. 16*

Bedeutung der Erstsprache

Die Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zielte in den 60er- und den frühen 70er-Jahren in erster Linie darauf ab, die Muttersprache zu erhalten, um eine spätere Rückkehr in die Heimat zu erleichtern. Aktuelle Studien zum Spracherwerb betonen heute den Wert der Förderung der Erstsprache mit der positiven Wirkung auf die kognitiven Fähigkeiten und mit der Entwicklung einer allgemeinen Sprachkompetenz, die sich auch auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken kann. Gerade für Eltern mit Migrationshintergrund sind diese Erkenntnisse von zentraler Bedeutung: Nicht selten haben sie die Sorge, dass ihre gesprochene Sprache zu Hause oder der Besuch des «Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur» (HSK) den Erwerb der Sprache des Aufnehmerlandes zusätzlich beeinträchtigt. Untersuchungen zeigen ausserdem, dass gute Kenntnisse der Erstsprache und der eigenen Kultur für die Identitätsentwicklung und das Selbstbewusstsein wichtig sind.

Wurden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem wegen ihrer mangelnden Kenntnisse in

der Unterrichtssprache problematisiert, wird heute Mehrsprachigkeit zunehmend als individuelle Ressource und als volkswirtschaftliches Potenzial betont.

Die Bedeutung des «Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur» (HSK)

Um die Erstsprache und die Herkunftskultur zu pflegen, wird von den Kantonen der «Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur» (HSK) unterstützt. Fast 40 Herkunftssprachen werden in der Schweiz sowohl von staatlichen als auch nicht-staatlichen Trägerschaften der Migrations-Gemeinschaften angeboten. Trotz der anerkannten Bedeutung für die Identitätsbildung und die Entwicklung der Sprachkompetenz ist der Besuch dieses zusätzlichen Angebots freiwillig und findet meist separiert vom regulären Unterricht in der Freizeit statt. Dies führt dazu, dass HSK-Lehrpersonen oft kaum ins Kollegium der Schule eingebunden und die Schülerinnen und Schüler für einen zusätzlichen Unterricht in der Freizeit nur bedingt motiviert sind. Damit die Erstsprache gezielt in den Klassenunterricht integriert werden kann, wurde in innovativen Schulen die Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und den HSK-Lehrpersonen intensiviert und beispielsweise die Lektüre von Büchern

«Der parallele Gebrauch von Dialekt und Standard-sprache führt für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zur Schwierigkeit, die beiden Sprachformen voneinander zu unterscheiden.»

Fühlen sich die integrierten Kinder und Jugendlichen in integrativen Schulen zusätzlich belastet?

Als Argument gegen → integrative Schulformen wird vorgebracht, dass sich Schülerinnen und Schüler mit → besonderem Bildungsbedarf oder mit einer → Behinderung in Klein- und Sonderklassen bzw. in besonderen Kursen besser aufgehoben erleben, weil dort angemessener auf ihre Situation eingegangen werden kann. Die gemeinsame Schulung mit «normal-begabten» Kindern und Jugendlichen hingegen könne für diese Schülerinnen und Schüler zur persönlichen Belastung werden.

Als Argument gegen → integrative Schulformen wird vorgebracht, dass sich Schülerinnen und Schüler mit → besonderem Bildungsbedarf oder mit einer → Behinderung in Klein- und Sonderklassen bzw. in besonderen Kursen besser aufgehoben erleben, weil dort angemessener auf ihre Situation eingegangen werden kann. Die gemeinsame Schulung mit «normal-begabten» Kindern und Jugendlichen hingegen könne für diese Schülerinnen und Schüler zur persönlichen Belastung werden.

In mehreren Studien wurden die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und das emotionale Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit verschiedenen Schulungsformen untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Selbsteinschätzung und das Wohlbefinden wesentlich geprägt werden durch die Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht und den Umgang mit schulischen Leistungen.

Anerkennung der eigenen individuellen Kompetenzen und Begrenzungen

In Vergleichsstudien wird darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf ihre schulischen Kompetenzen in Klein- und Sonderklassen höher oder, umgekehrt, im Umfeld der Regelklasse geringer einschätzen. Dieser Befund scheint bei erster Betrachtung für die separierte Schulform zu sprechen, wird jedoch angesichts von zwei Gesichtspunkten relati-

viert. Erstens: Die Untersuchungen fragen nur nach dem Wohlbefinden innerhalb der Klasse; Schülerinnen und Schüler haben jedoch auch ein Leben ausserhalb derselben. Situationen, in denen diese Schüler gegenüber ihrem Umfeld den Besuch separativer Schulmassnahmen erklären müssen, werden als → stigmatisierend erlebt. Zweitens: Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf lernen im Rahmen der integrativen Schulform, ihre Fähigkeiten im Vergleich zu den übrigen Schülerinnen und Schülern angemessen und «realistisch» einzuschätzen, was gerade im Zusammenhang mit der Berufswahl am Ende der Schulzeit wichtig ist.

Andere Erfahrungen dagegen machen deutlich, dass die Förderung nach → individuellen Lernzielen und die lernziel- und kompetenzorientierte Beurteilung schulischer Leistungen dazu führen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit geringeren Schulleistungen lernen, diese selbstanerkennend und positiv einzuschätzen.
vgl. Die formative Beurteilung, S. 12

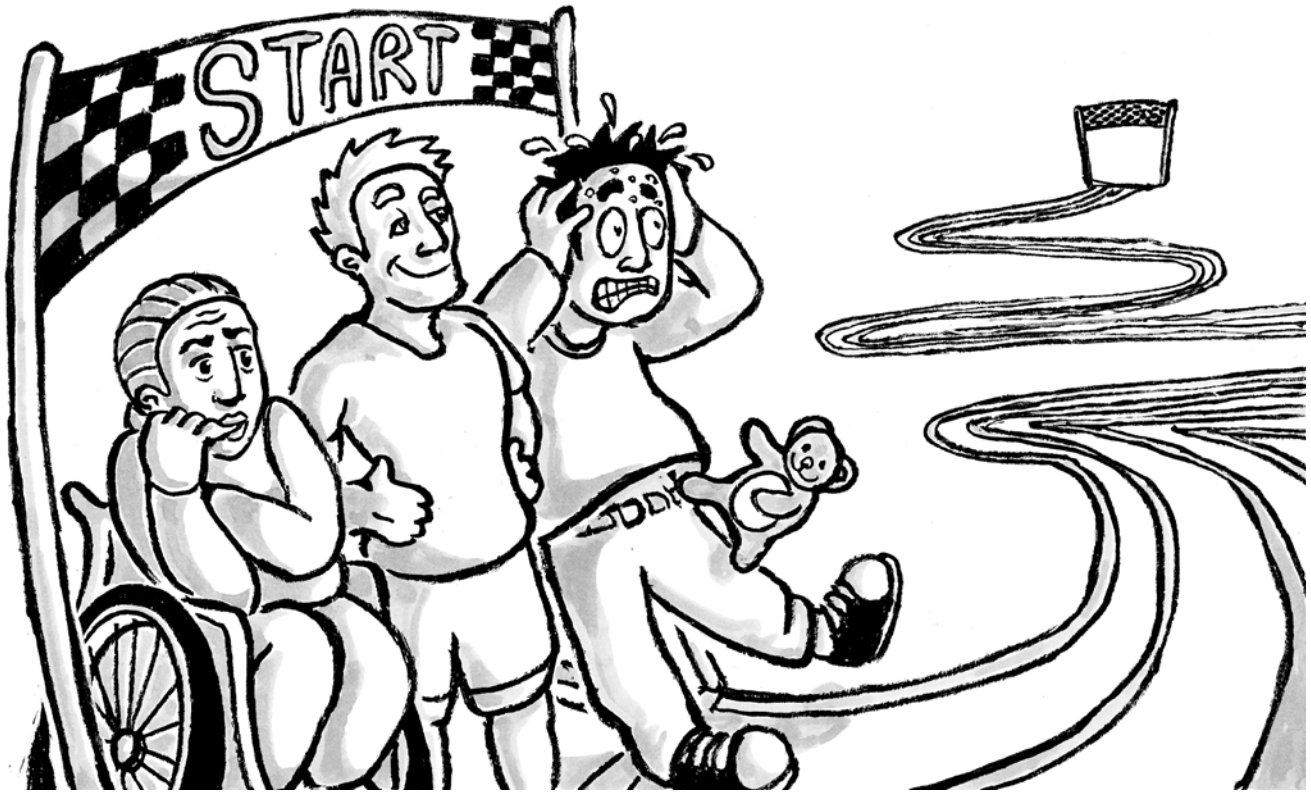
«Eine Unterrichtsgestaltung, die auf Unter- und Überforderungen angemessen zu reagieren vermag, stärkt das Wohlbefinden und die Selbstanerkennung der Schülerinnen und Schüler.»

Emotionales Wohlbefinden und Identitätsentwicklung

Ein ähnlich uneinheitliches Bild zeigt sich, wenn das emotionale Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf betrachtet wird. Falls solche Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse ei-

nen Unterricht erleben, der auf Über- und Unterforderung nicht angemessen reagieren kann, entwickeln sie in separativen Modellen ein vergleichsweise besseres Wohlbefinden. Für Jugendliche mit einer Behinderung stellt die persönliche Identitätsentwicklung im Zusammensein mit nicht-behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern eine intensive Auseinandersetzung dar, die jedoch auch von individuellen Bewältigungsstrategien im Umgang mit Konflikterfahrungen abhängig ist. Solche Befunde machen deutlich, dass sich integrative Schulen mit dem Anderssein auseinandersetzen müssen und hierfür pädagogische Aufmerksamkeit erforderlich ist.

vgl. Sozial- und Identitätsentwicklung bei Jugendlichen, S. 18



Fazit

Die Einschätzung persönlicher Fähigkeiten und Kompetenzen steht in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Referenzgruppe. Im Vergleich mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern schätzen Kinder und Jugendliche mit → Lernschwierigkeiten ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zwar geringer ein, entwickeln aber ein realistischeres Selbstbild der eigenen Leistungsfähigkeit. Eine Unterrichtsgestaltung, die auf Unter- und Überforderungen angemessen zu reagieren vermag, und eine Beurteilung, die auch individuelle Lernfortschritte berücksichtigt, stärken das Wohlbefinden und die Selbstanerkennung der Schülerinnen und Schüler. Erlebte Ablehnung aufgrund einer Beeinträchtigung stellt für die Identitätsentwicklung im Jugendalter eine Herausforderung dar, die je nach Persönlichkeit unterschiedlich bewältigt wird. In Schulen, in denen ein soziales Klima im Klassenzimmer sowie ein wertschätzender Umgang mit schulischen Leistungen gepflegt werden, erleben Schülerinnen und Schüler eine vergleichsweise bessere Akzeptanz.

Wie lassen sich individuelle Leistungen in integrativen Schulen beurteilen?

Die Beurteilung der schulischen Leistungen spielt beim Übertritt in die Sekundarstufe I, in weiterführende Schulen und in die berufliche Ausbildung eine bedeutende Rolle. Es wird befürchtet, dass die Leistungsbeurteilung unter individualisierenden Bedingungen komplexer wird.

In der Fachliteratur wird die Beurteilung schulischer Leistungen im Spannungsfeld zwischen zwei grundlegenden Funktionen diskutiert: der Selektion für die Schullaufbahn durch die summative und der Steuerung des Lernprozesses durch die formative Beurteilung. Wie Erfahrungen zeigen, wird in → integrativen Schulen insbesondere der individuellen Lernprozesssteuerung eine besondere Bedeutung beigemessen. Um die ungleichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit → besonderem Bildungsbedarf oder mit einer → Behinderung angemessen berücksichtigen zu können, sind die Beurteilungsmassnahmen anzupassen.

Die summative Beurteilung

In einem gegliederten Bildungssystem hat die summative Beurteilung die Funktion, Promotions- und Selektionsentscheide zu begründen. Sie zielt darauf ab, individuelle Kompetenzen im Hinblick auf Leistungskriterien des Lehrplans zu bewerten. Studien verweisen darauf, dass die summative Beurteilung massgeblich vom Standpunkt der Lehrperson, aber auch von der Klassenzusammensetzung beeinflusst wird. Danach werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Leistungen in eine Rangfolge gesetzt. Die zufällige Zusammensetzung der Klasse wird dabei zu einem nicht repräsentativen Massstab für individuelle Leistungen. Eine einseitige Orientierung an der Leistungsnorm der Klasse kann nachweislich zu ungerechten Beurteilungen führen wie etwa der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Lehrpersonen sind deshalb gefordert, ihre Beurteilungsnormen an den Leistungskriterien des Lehrplans auszurichten und ihre Beurteilungspraxis mit ihren Berufskolleginnen und -kollegen abzustimmen.

«Beurteilungsformen, die die individuelle Entwicklung in den Mittelpunkt stellen, entsprechen dem individualisierten Lern- und Leistungsverständnis in integrativen Schulen.»

Die formative Beurteilung

Der Steuerung individueller Lernprozesse dient die formative Beurteilung. Sie sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler nachweislich, eigene Lernfortschritte zu erkennen, und fördert die Selbstbeurteilung und Steuerung des eigenen Lernens. Zudem geben Beurteilungssituationen Lehrpersonen Informationen zu den Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler und liefern Hinweise, welche Kompetenzen im weiteren Verlauf des Unterrichts noch vertieft zu bearbeitet sind. Diese Form der Beurteilung hat sogenannt formativen Charakter, sie dient der gegenseitigen Vergewisserung und weiteren Steuerung des Lernprozesses.

Dem individualisierten Lern- und Leistungsverständnis in integrativen Schulen entsprechen Beurteilungsformen, die die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen. Dabei können sich die formativen Rückmeldungen auf die regulären Lernziele des Lehrplans beziehen oder auf individuelle. Das Sichtbarmachen der Lernprozesse mittels Sammeln von Lernprodukten und deren Reflexionen durch die Schülerinnen

und Schüler wird durch das Führen eines Portfolios ermöglicht.

vgl. *Anerkennung der eigenen individuellen Kompetenzen und Begrenzungen*, S. 10

Individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich

Mit Schülerinnen und Schülern, die dauernd erheblich mehr oder erheblich weniger leisten, als die regulären Lernziele es verlangen, können → individuelle Lernziele vereinbart und im Rahmen einer → Förderplanung definiert werden. Das Festlegen individueller Lernziele kann mit einer Notenbefreiung in den betreffenden Fächern einhergehen. Die Beurteilung erfolgt dann durch einen schriftlichen Bericht und bezogen auf die in der Förderplanung definierten individuellen Lernziele.

Können Schülerinnen und Schüler die Lernziele der Schule zwar grundsätzlich erreichen, haben aber aufgrund ihrer Körper- oder Sinnesbehinderung hinsichtlich Arbeitszeit oder -menge andere Voraussetzungen, besitzen sie ein gesetzlich verankertes Recht auf eine Anpassung der Rahmenbedingungen. Dieser Nachteilsausgleich ist vor dem Hintergrund der Beeinträchtigungen auf eine langfristige Perspektive angelegt und erfordert eine angemessene Kommunikation mit der Klasse und den Eltern.



Fazit

In integrativen Schulen steht die formative Beurteilung im Vordergrund, dank der sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen die individuellen Lernprozesse reflektieren und deren weiteren Verlauf planen können. Bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf basiert die Beurteilung mittels Lernbericht auf den in der Förderplanung festgelegten individuellen Lernzielen. Die Beurteilung von Kindern und Jugendlichen mit geringeren Leistungsmöglichkeiten kann im Falle einer Behinderung unter Berücksichtigung des Nachteilsausgleichs erfolgen. Auch integrative Schulen bleiben grundsätzlich in die Logik des aktuellen Bildungssystems eingebunden, wonach Kinder und Jugendliche aufgrund von summativen Beurteilungen mitunter Schullaufbahn-wirksam beurteilt werden müssen. Die transparente Kommunikation darüber, welche Form der Beurteilung welche Funktion einnimmt und wie notwendige Ungleichbehandlungen zu verstehen sind, stellt auch in integrativen Schulen eine Herausforderung dar.

Stellt die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen in integrativen Schulen eine Zusatzbelastung dar?

Die in → integrativen Schulen notwendige Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen, → Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und → pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen wird von den verschiedenen Berufsgruppen oft auch als Bedrohung erlebt. Einerseits wird damit die eigene berufliche Identität und Autonomie in Frage gestellt, andererseits werden die Veränderung eingespielter Routinen sowie erforderliche Absprachen als zeitintensive Belastungen wahrgenommen.

Zusammenarbeit und Kooperation sind in integrativen Schulen unabdingbar, weil die verschiedenen Professionsgruppen aufgefordert sind, ihre Perspektiven und Kompetenzen aufeinander zu beziehen. So ist zu klären, wie die gemeinsamen Arbeitsformen, die Planung des weiteren Unterrichts, die Besprechung → individualisierender Fördermassnahmen und die Vorbereitung von Elterngesprächen zu gestalten sind. Untersuchungen zeigen, dass gelungene Formen der Zusammenarbeit in engem Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler stehen. Nebst persönlichen Dispositionen und Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen sind in diesem Prozess auch die schulischen Rahmenbedingungen bedeutsam.

Teamarbeit als Entwicklungsarbeit

Wenn Haltungen und Werte übereinstimmen und fachliche Kompetenzen gegenseitig anerkannt werden, dann gelingt aus Sicht der Lehrpersonen die Zusammenarbeit, wie Studien zeigen. Es gilt zu klären, wie die gemeinsam verantworteten Aufgaben kooperativ gestaltet werden und wo die jeweiligen Autonomiebereiche liegen. Dabei sind allfällige Konflikte nicht als Scheitern, sondern als Umbruchphase und als Teil des Teamfindungsprozesses zu betrachten. Das Vertrauen, eigenes Befinden zu thematisieren, der professionelle Umgang mit Feedback und die wechselseitige Wertschätzung sind für die Teamarbeit unabdingbare Voraussetzungen. Aus Studien ist bekannt, dass die Klärung der Zusammenarbeit in Bezug auf Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten für die Berufszufriedenheit der Beteiligten grundlegend ist. Positive Erfahrungen von Anregung und Entlastung stellen sich unter Umständen erst nach längerer Entwicklungsarbeit ein. Wer die Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven zu einem gemeinsamen Verständnis als

«Wer die Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven zu einem gemeinsamen Verständnis als Bereicherung erlebt, möchte die Zusammenarbeit nicht mehr missen.»

Bereicherung erlebt, möchte – das dokumentieren die Studien durchwegs – diese Zusammenarbeit nicht mehr missen. Befunde zeigen, dass drei Viertel aller Teams diese positive Erfahrung machen. Lässt sich hingegen die Identifikation mit der eigenen Arbeit im Rahmen der Zusammenarbeit trotz mehrfacher Bemühungen nicht aufrecht erhalten, kann eine Auflösung und neue Zusammensetzung eines Teams erforderlich sein.

vgl. *Zusammenarbeit im Fachlehrpersonen-System*, S. 19

Von der kind- zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

Aufgrund der bisherigen Aufgabenteilung zwischen Regel- und Sonderpädagogik wurden Schülerinnen und Schüler, die dem Regelunterricht nicht folgen konnten, an Klein- oder Sonderklassen delegiert. Erfahrungen zeigen, dass bei der Einführung integrativer Schulformen die Tendenz besteht, dieses Verhältnis zwischen Regel- und Sonderpädagogik schnell wieder zu etablieren. In einer solchen Arbeitsteilung kümmern sich die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch in integrativen Schulen ausschliesslich um Kinder mit → besonderem Bildungsbedarf, währenddem der übrige Unterricht wenig auf individuelle Lernbedürfnisse ausgerichtet wird. Lernprobleme werden so in erster Linie als erschwerte Disposition des Kindes betrachtet, deren Bearbeitung ausschliesslich in individualisierte Einzelmassnahmen mündet.

Aktuelle Befunde weisen darauf hin, dass die positive Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in integrativen Schulen auf einer Zusammenarbeit beruht, die sich zusätzlich zur

Besprechung von Einzelkindern auch auf die Unterrichtsgestaltung und dessen Entwicklung bezieht. Eine solche Zusammenarbeit integriert die verschiedenen professionellen Standpunkte und zielt auf einen Unterricht ab, der die → Heterogenität aller Kinder berücksichtigt. Eine gezielte Vernetzung individueller Förderanliegen mit dem Gesamtunterricht ermöglicht, dass diese auch dann zum Tragen kommen, wenn die Klassenlehrperson alleine unterrichtet.

vgl. *Stigmatisierung durch separierende Massnahmen*, S. 6



Schulische Rahmenbedingungen

Schulische Rahmenbedingungen können die Teamarbeit positiv unterstützen oder behindern. Durch die Bildungsverwaltung formulierte Aufgaben und Pflichten der verschiedenen Professionsgruppen stellen bei der Umsetzung eine wichtige Referenz dar. Mehrere Studien zeigen, dass die Beschränkung des professionellen Austauschs auf spontane Tür-und-Angel-Gespräche von den Beteiligten als unproduktiv, die Etablierung regelmäßiger systematischer Absprachen hingegen als Gewinn bringend erlebt wird. Gemeinsame Vereinbarungen der

Schule wie verbindliche Präsenzzeiten in der unterrichtsfreien Arbeitszeit sind dabei unterstützend. Aus der Burnout-Forschung ist zudem bekannt, dass die Arbeit in einem komplexen beruflichen Umfeld nebst einer guten Teamarbeit auch den sozialen Rückhalt im Schulkollegium bedingt. In vielen Schulen ist dies jedoch nicht selbstverständlich. Schulleitungen können hier Arbeits- und Entwicklungsformen wie → Unterrichtsteams oder gegenseitiges Coaching anregen sowie in pädagogischen Konferenzen berufliche Herausforderungen und deren gemeinsame Lösungssuche thematisieren.

Fazit

Die Klärung und Abstimmung der verschiedenen Aufgaben und Berufsrollen sind für die Berufszufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen in integrativen Schulen zentral. Nebst ausformulierten Berufsaufträgen und verbindlichen gemeinsamen Zeitgefässen für den professionellen Austausch stellen auch individuelle Kompetenzen der Teammitglieder wesentliche Gelingensbedingungen für diesen Entwicklungsprozess dar.

Zielt die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und heilpädagogisch tätigen Lehrpersonen auf die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler ab, wirkt sich dies positiver auf den Lernerfolg aus als Unterstützungsangebote, die ausschliesslich auf Einzelförderung setzen.

Erfordern integrative Schulformen kleinere Klassen und lassen sich alle Schülerinnen und Schüler integrieren?

Die Umsetzung der → Schulischen Integration wird manchmal an Bedingungen geknüpft wie die Klassengrösse oder die Anzahl zu integrierender Kinder und Jugendlicher. Es wird befürchtet, dass grosse Klassen generell einen negativen Einfluss auf die Schulleistungen haben. Ebenfalls wird davon ausgegangen, dass sich nicht alle Kinder integrieren lassen.

Untersuchungen zum Einfluss der Klassengrössen auf die Schulleistungen zeichnen ein uneinheitliches Bild. Nebst der Klassengrösse sind für Kinder und Jugendliche mit → besonderem Bildungsbedarf auch Aspekte der Klassenzusammensetzung und entsprechende personelle Ressourcen der Schule für den Schulerfolg von Bedeutung. Grundsätzlich gibt es keine Grenzen der Integration, die sich ausschliesslich auf die Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern zurückführen lassen. Schwierige Konstellationen von Faktoren, welche kognitive und soziale Lernprozesse belasten und als Unterrichtsstörung wahrgenommen werden, können die Integrationsfähigkeit eines momentanen Settings gefährden. Schulen benötigen in solchen Situationen Unterstützungsressourcen, um wieder tragfähige Situationen herzustellen.

Wirksamkeit kleiner Klassen

Ein Zusammenhang zwischen der Klassengrösse und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler lässt sich in der Schulforschung nicht einheitlich bestätigen. Positive Befunde zur Lernentwicklung bei einer Reduktion der Gruppengrösse unter 20 Kinder zeigen sich vor allem in der Schuleingangsstufe. Von kleineren Klassen profitieren insbesondere Schülerinnen und Schüler mit → Lernschwierigkeiten oder mit sozialen Benachteiligungen. Bessere Lernbedingungen entstehen allerdings nicht automatisch über die Reduktion der Gruppengrösse, sondern sind durch eine didaktische Gestaltung des Unterrichts bedingt, die auch → individualisierte Fördermöglichkeiten schafft. Mit kleineren Klassen geht überdies auch die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen einher. In der Schweiz liegt die durchschnittliche Klassengrösse (Stand 2010) bei 19.3 (Primarstufe) und 18.8 (Sekundarstufe I) Lernenden und liegt damit unter dem Durchschnitt der OECD-Länder.

vgl. Vermeiden überhöhter Ansprüche, S. 6

Zusammensetzung und Ressourcierung von Klassen als pädagogische Aufgabe

Studien zu integrativen Schulen zeigen, dass bei der Zusammensetzung und bei der Zuteilung heilpädagogischer Unterstützung von Schulklassen pädagogische Gesichtspunkte wie die Tragfähigkeit der → Peerbeziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch die Situation der Lehrpersonen zu berücksichtigen sind. So kann die Einschulung eines Kindes mit auffälligem Sozialverhalten je nach Kompetenzlage der Mitschülerinnen und Mitschüler unterschiedlich gelingen. Der Übertritt in eine andere Schulstufe oder einen neuen Schultyp, der oft mit einer neuen Klassenzusammensetzung einhergeht, stellt gerade für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf oder einer → Behinderung eine kritische Phase dar. Die Berücksichtigung gewachsener positiver Peerbeziehungen und pädagogischer Unterstützung kann für das Gelingen solcher Übergänge unterstützend wirken, wie Erfahrungen zeigen.

Auf heterogene Verhältnisse sollte auch mit unterschiedlicher finanzieller und personeller Ressourcierung reagiert werden können. Modelle, die den Schulen den Einsatz zugesprochener Mittel für heilpädagogische Förderangebote überlassen, ermöglichen auf die Verhältnisse vor Ort abgestimmte Lösungen und stärken die Problemlösekompetenz innerhalb der Schule. Zusätzliche Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung, einer chronischen Krankheit oder für Schulstandorte mit vielen fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern sind zur Gewährung von Chancengerechtigkeit und zur Aufrechterhaltung der positiven Effekte integrativer Schulmodelle unerlässlich.

vgl. Unterstützung durch zusätzliche Ressourcen, S. 6

Unterrichtsstörungen als Herausforderung

Der bildungspolitische Grundsatz «Integration vor Separation» verlangt die Prüfung einer integrativen Schulform, bevor separierende Lösungen gewählt werden. Statt einseitig die Integrierbarkeit von Kindern und Jugendlichen zu diskutieren und damit die «Grenzen der Integration» zu fokussieren, sollte die Integrationsfähigkeit der Schule ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Integrationsprozesse werden oft durch Interaktionsprobleme zwischen den Lernenden untereinander sowie zwischen ihnen und den Lehrpersonen erschwert. Störungen im Unterricht führen bei allen Beteiligten zu erhöhtem Stresserleben. In diesem komplexen Geschehen



spielen individuelle Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, die Beziehungs- und Kommunikationskultur im Unterricht, seine didaktische Gestaltung, die Klassenführung und die Einstellungen der betroffenen Lehrpersonen eine Rolle. In Situationen, in denen die kognitiven und sozialen Lernprozesse in der Klasse belastet sind, ist der Beizug weiterer Lehr- und Fachpersonen sinnvoll.

Erfahrungen mit separierendem temporärem → Schulausschluss zeigen, dass damit für die Beteiligten zwar kurzfristig Entlastung eintritt, sich aber die Schwierig-

keiten bei der Rückkehr der ausgegliederten Schülerinnen oder Schüler erneut einstellen. Deshalb sollte die Zeit eines temporären Schulausschlusses in der Klasse und an der Schule als Chance genutzt werden, um im Hinblick auf eine spätere Wiedereingliederung eine kritische Analyse und Nachbereitung des Vorfalls vorzunehmen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Zielperspektive sollte dabei sein, die Tragfähigkeit des sozialen Systems zu erhöhen.

vgl. *Unterschiedliche Kinder, unterschiedlich sozial akzeptiert*, S. 6

Fazit

Kleinere Klassen können dann einen positiven Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten haben, wenn mit der Reduktion der Klassengröße auch individualisierende Massnahmen im Unterricht einhergehen. Diese Effekte zeigen sich vorwiegend in der Schuleingangsstufe. Die Integrationsfähigkeit der Schule steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Tragfähigkeit der sozialen Beziehungen. Die Stärkung der Peerbeziehungen und die Sorge um deren Kontinuität haben daher einen hohen Stellenwert. Unterrichtsstörungen sind sowohl in integrativen als auch in separativen Schulformen für alle Beteiligten mit Stresserleben verbunden und erfordern gerade deshalb eine vorsichtige Analyse individueller Dispositionen und der schulischen Kontextbedingungen. Integrative Schulen brauchen Rahmenbedingungen, die ihnen erlauben, eine eigenverantwortliche Passung zwischen personellen Ressourcen und den Bedürfnissen aller Beteiligten vorzunehmen.

Ist schulische Integration auf der Sekundarstufe I möglich?

Die Integration von Kindern mit → besonderem Bildungsbedarf findet auf der Kindergarten- und Primarstufe Akzeptanz. Anders auf der Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen: Hier wird die komplexe Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachlehrpersonen als Erschwernis betrachtet. Und Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit Grundanforderungen befürchten, dass sich Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf vorwiegend in ihren Klassen einfinden werden.

Infolge der Gliederung der Sekundarstufe I in unterschiedliche Anspruchsniveaus präsentiert sich die Herausforderung der → schulischen Integration systembedingt je anders. Überdies erfordert die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und weiteren Fachlehrpersonen eine besondere Aufmerksamkeit. Lehrpersonen in integrativen Schulen auf der Sekundarstufe I sehen sich mit der Tatsache konfrontiert, dass sich in der Pubertät kritische lernbiografische Erfahrungen sowie die alterstypische Identitätssuche als Herausforderungen akzentuieren.

Förderorientierung und Selektion – ein systembedingter Widerspruch

Das Recht auf Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf oder mit einer → Behinderung ist grundsätzlich nicht auf die Kindergarten- und Primarstufe beschränkt. Im Vergleich zu diesen unterscheidet sich die Sekundarstufe strukturell darin, dass die Jugendlichen auf verschiedene Schultypen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus aufgeteilt werden und sich in einem ausgeprägten Fachlehrpersonen-System zurechtfinden müssen. Die Jugendlichen können zudem während ihrer Schullaufbahn eine Auf- oder Rückstufung in einen anderen Schultyp erleben. Solche Selektionsoptionen ermöglichen Schulen mit erweiterten Anforderungen Schülerinnen und Schüler mit → Lernschwierigkeiten in ein nächst tieferes Anspruchsniveau zu schicken, was dem Anspruch einer Förderorientierung widerspricht. Zudem betreffen strukturelle Reformen wie die Schliessung von Klein- und Sonderklassen in erster Linie den Schultyp mit Grundanforderungen. Auf der Sekundarstufe I zeigen sich also systembedingt unterschiedliche Selbstverständnisse im Umgang mit → Heterogenität.

Zusammenarbeit im Fachlehrpersonen-System

Auf der Sekundarstufe I haben die Schülerinnen und Schüler zwar eine für sie verantwortliche Klassenlehrperson, besuchen die unterschiedlichen Fächer jedoch bei diversen Fachlehrpersonen. Zur Unterstützung und Begleitung der Klasse und zur Förderung von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf sind systematische Absprachen in regelmässigen Abständen unerlässlich. Insbesondere grosse Schulen geraten an organisatorische Grenzen, wenn Absprachen zwischen allen je an einer Klasse tätigen Lehrpersonen koordiniert werden sollen. In integrativ ausgerichteten Schulen ist daher empfehlenswert, sogenannte Klassenteams zu bestimmen. Sie bestehen aus einem kleineren Kreis von Lehr- und Fachpersonen, welche die Klasse mit je einem grösseren Pensum unterrichten. In solchen Klassenteams können pädagogische und didaktische Überlegungen intensiver ausgetauscht und allfällige Abstimmungen präziser vorgenommen werden.

vgl. *Teamarbeit als Entwicklungsarbeit*, S. 14

«Auf der Sekundarstufe I zeigen sich in den verschiedenen Schultypen unterschiedliche Selbstverständnisse im Umgang mit Heterogenität.»

Umgang mit erschwerten Lernbiografien

Mit Jugendlichen, die im Verlauf ihrer Lernbiografie wenig Selbstvertrauen entwickeln konnten, sich beim Lernen nicht selbstwirksam erleben und auf Grund ihrer erworbenen Demotivation Defizite in grundlegenden Kompetenzen zeigen, sehen sich insbesondere

Lehrpersonen im Schultyp mit Grundanforderungen konfrontiert. Die anspruchsvolle Aufgabe besteht darin, die Interessen der Jugendlichen zu erkennen und ihnen trotz kritischer lernbiografischer Erfahrungen individuelle Lernerfolge zu ermöglichen. → Binnendifferenzierung und → individualisierende Massnahmen im Unterricht sind hierzu unabdingbar.

Sozial- und Identitätsentwicklung bei Jugendlichen

Die Sekundarstufe I ist die Zeit der Identitätsentwicklung, in der auch die Auseinandersetzung mit Verschiedenheit, Gleichheit und Normen im Zentrum steht. So können unterschiedliche Vorgaben wie individuelle Lernziele von den Jugendlichen im Hinblick auf Fragen der Gerechtigkeit zur Diskussion gestellt werden. Oder indem sich Jugendliche mit einer Behinderung mit ihren nicht-behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern vergleichen, setzen sie sich mit ihrer eigenen Beeinträchtigung auseinander. Diese Herausforderung wird je nach Persönlichkeit der Jugendlichen unterschiedlich



gemeistert. Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I haben die Aufgabe, die Identitätsentwicklung der Jugendlichen sowie die sozialen Prozesse zwischen ihnen aufmerksam zu begleiten. Diese Aufgabe wird akzentuiert bei einer heterogenen Schülerschaft. Für Schülerinnen

und Schüler stellt diese Auseinandersetzung eine hilfreiche Vorbereitung auf heutige Anforderungen im Berufsleben und in einer heterogenen Gesellschaft dar. vgl. *Emotionales Wohlbefinden und Identitätsentwicklung*, S. 10

Fazit

Im Unterschied zu Kindergarten und Primarstufe besteht auf der gegliederten Sekundarstufe I die Möglichkeit der Versetzung auf ein höheres oder tieferes Anspruchsniveau. Damit steht die für eine integrative Pädagogik bedeutsame Förderorientierung – vor allem beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen – im Widerspruch zur Möglichkeit der Rückstufung von Schülerinnen und Schülern. Insbesondere das ausgeprägte Fachlehrsystem erfordert organisatorische Lösungen, die kontinuierliche, klassenbezogene Absprachen zu Unterrichts- und Erziehungsfragen ermöglichen. Aus strukturellen Gründen ist insbesondere der Schultyp mit Grundanforderungen damit konfrontiert, Schülerinnen und Schüler mit erschwerten Lernbiografien für Lernprozesse erneut zu motivieren. Die entwicklungstypische Auseinandersetzung mit Normalität, Verschieden- und Gleichheit akzentuiert sich zwar in heterogenen Klassen. Doch trägt sie zur Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz massgeblich bei.

Steht eine «Schule für alle» mit der gesellschaftlichen Realität im Widerspruch?

Es wird befürchtet, dass die → schulische Integration im Kontrast zu mangelnder Solidarität und hoher Leistungsorientierung in der Gesellschaft steht und somit später für Schülerinnen und Schüler Anschlussprobleme schafft.

Die Diskussion um die schulische Integration findet in einem spannungsreichen gesellschaftlichen Feld statt. Die Schule ist vielfältigen Erwartungen nicht nur ausgeliefert, sondern gestaltet einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel mit.

Unterschiedlich gewichtete Leistungsverständnisse in der Gesellschaft

Die Diskussion zur schulischen Integration ist von unterschiedlichen Erwartungen in Bezug auf die Rolle und die Funktion der Schule begleitet. So wird die schulische Bildung zunehmend als wesentlicher Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung und den Lebensstandard eines Landes gesehen. Mit Hilfe der Schulleistungsstudie → PISA können beispielsweise die verschiedenen Länder die Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-Jährigen in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik untereinander vergleichen. Das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in diesen Tests wird im Sinne eines Wettbewerbs in einer Rangliste dargestellt. Diese länderübergreifende Studie fokussiert vorwiegend die Fähigkeit der Bildungssysteme, die kognitiven schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dabei besteht die Tendenz, dass weitere für die Bildung wesentliche Aspekte wenig Beachtung finden wie der soziale Umgang mit Unterschieden, die Erziehung zur demokratischen Partizipation oder die Fähigkeit der Schule, Kinder und Jugendliche mit einer → Behinderung oder einer → Hochbegabung gleichwertig zu fördern.

Der auf Schulleistung fokussierten Gewichtung steht eine Betonung der integrierenden Rolle der Schule gegenüber, die sich in zahlreichen internationalen und nationalen Konventionen und gesetzlichen Richtlinien spiegelt. So sind mit Verweis auf die Menschenrechte Kinder und Jugendliche vor Diskriminierung aufgrund ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts oder einer Behinderung zu schützen. Ihre Teilhabe an gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen ist

sicherzustellen, so fordern es die UNO- Kinderrechtskonvention (1989, Art. 2) und die Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen (2006). Diese Grundsätze sind auch in der Eidgenössischen Bundesverfassung verankert (Art 8, Abs. 2). Überdies sind → integrative Schulformen in der Bildungspolitik zu fördern, wozu sich die Schweiz mit der Unterzeichnung der «Salamanca-Erklärung» (1994) gemeinsam mit weiteren 91 Staaten verpflichtete. Benachteiligungen in Aus- und Weiterbildung sollen Menschen mit einer Behinderung nicht mehr widerfahren und können seit der Annahme des Behindertengleichstellungsgesetzes (2002) fortan auf juristischem Wege eingeklagt werden. Eine konsequente Umsetzung all dieser Bestrebungen findet sich im «Sonderpädagogik-Konkordat». Diejenigen Kantone, die sich diesem verpflichten, ziehen integrative Schulformen separierenden Lösungen vor.

Schule als Teil des gesellschaftlichen Wandels

Nebst der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in die bestehenden Kulturtechniken und Wissensgebiete einzuführen, hat die Schule auch die Funktion, kulturellen, technologischen und sozialen Wandel in ihren Bildungsauftrag zu integrieren. Wie in anderen Bereichen auch liegt eine der zentralen Herausforderungen der schulischen Integration darin, dass dieser Wandel für viele Beteiligten Neuland bedeutet. Bildungs- und Erziehungsverantwortliche und die politischen Akteure können häufig nicht auf eigene Erfahrungen mit einer → inklusiven Gesellschaft zurückgreifen. Es ist daher kein Zufall, dass der Wandel dort schneller gelingt, wo entsprechende Erfahrungen vorliegen und eingebracht werden. Es gilt, aufgrund berichteter Erfahrungen und mit Vorstellungskraft eine Umsetzung in die eigene soziale Realität zu leisten. Dies fordert alle Beteiligten in ihren Fähigkeiten, einen Umgang mit Unerwartetem zu finden und mit Kreativität die sozialen Beziehungen zu gestalten.

Anschluss an die Arbeitswelt

Der Anschluss der Jugendlichen an die Arbeitswelt weist ähnliche Merkmale der Chancenungerechtigkeit auf wie im Bildungssystem: Mehrere Studien belegen die geringeren Chancen von Jugendlichen mit → Migrationshintergrund oder einer Behinderung auf einen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Eintritt in die Arbeitswelt. Die von Betrieben ins Feld geführten Selektionen

«Es kann geschehen, das die Schule bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen vorwegnimmt und anstösst; auf andere hat sie zu reagieren.»



tionskriterien wie schulische und sprachliche Kompetenz werden nicht immer sorgfältig genug evaluiert. Empirische Studien zeigen, dass die Einschätzung der realen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft durch Negativzuschreibungen überschattet wird und dadurch zu Benachteiligungen führt. Bei Jugendlichen mit Behinderung sind es oft Berührungsängste oder negative gesundheitliche Zuschreibungen, die ihnen den Eintritt in die Arbeitswelt erschweren. Unabhängig von ihren schulischen Leistungen haben junge Erwachsene aus integrativen Schulen gegenüber solchen aus Sonderklassen eine deutlich günstigere nachschulische Laufbahn. Solche → stigmatisierenden Mechanismen wurden erkannt und führten – ähnlich wie im Bil-

dungssystem – zu einer Vielzahl von Überbrückungs- und Förderangeboten für Schulabgängerinnen und -abgänger. Nebst individuellem Coaching der jungen Erwachsenen wird gefordert, dass die Betriebe aus den ungerechtfertigten Selektionsmechanismen Konsequenzen ziehen. Eine aus den USA kommende und in vielen europäischen Ländern Fuss fassende Bewegung verlangt die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben. Als Alternative und in Ergänzung zur geschützten Werkstatt entwickelt sich allmählich das Modell der unterstützten Beschäftigung (Supported Employment). Im Vordergrund stehen die Ermöglichung einer individuellen Arbeitsplatzsituation und eine gezielte Unterstützung der Betriebe in ihrer Aufgabe.

Fazit

Wie auch andere Bereiche der Gesellschaft befindet sich die Schule in einem spannungsreichen Feld unterschiedlicher Erwartungen. Einerseits werden hohe Ansprüche an kognitive schulische Leistungen gestellt. Andererseits verlangen internationale Vereinbarungen und gesetzliche Grundlagen die Erhöhung der Integrationsfähigkeit der Schule. In der Bildungsdiskussion werden jedoch oft verschiedene Anforderungen plakativ gegeneinander ausgespielt, statt einen tragfähigen Konsens anzustreben. Entwicklungen aus anderen Ländern zeigen hingegen, dass positive Erfahrungen mit schulischer Integration und ein wachsendes Bewusstsein der Öffentlichkeit dazu führen, dass auch in weiteren gesellschaftlichen Bereichen wie der Arbeitswelt, der Politik und dem Freizeitbereich integrative Prozess möglich sind. In einem solchen über Jahrzehnte angelegten Verlauf kann es geschehen, dass die Schule bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen vorwegnimmt und anstösst; auf andere hat sie zu reagieren und sie aufzunehmen.

Glossar

Behinderung

meint die Schwierigkeit oder Unmöglichkeit einer Person, eine Aufgabe oder Tätigkeit auszuführen oder an gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen oder Lebenssituationen zu partizipieren aufgrund einer Schädigung der Körperfunktionen, mangelnder persönlicher Fähigkeiten, einer beeinträchtigenden psychischen Verfassung oder aufgrund entwicklungshemmender Kontextfaktoren.

Besonderer Bildungsbedarf

liegt bei Kindern vor der Einschulung vor, bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist und sie dem Unterricht des Kindergartens oder der Schule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können. Von besonderem Bildungsbedarf wird auch gesprochen, wenn die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erheblich über den Erwartungen liegen (besondere Begabungen) oder Schülerinnen und Schüler grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz zeigen. Ein besonderer Bildungsbedarf muss im Rahmen eines schulischen Standortgesprächs oder durch eine Schulpsychologische Abklärung festgestellt werden.

Differenzierung/Binnendifferenzierung

bezeichnet eine Unterrichtsgestaltung, welche die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse ermöglicht. Dies wird durch erweiterte Lehr- und Lernformen wie Projektarbeit, Werkstattunterricht, Gruppenarbeiten verwirklicht, um der Heterogenität der Klasse gerecht zu werden. Im Gegensatz dazu werden die Schülerinnen und Schüler bei äusserer Differenzierung verschiedenen möglichst homogenen (Niveau-) Gruppen zugeteilt, die nach Kriterien wie Alter, Entwicklungs- oder Lernstand gebildet werden.

Einführungsklasse für Fremdsprachige

meint eine Sonderklasse, die von Schülerinnen und Schülern, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, anstelle der Regelschule besucht wird.

Erstsprache

ist die Sprache, in der ein Kind denkt, spontan kommuniziert und mit der es sich in erster Linie identifiziert. Oft ist die Erstsprache mit der «Muttersprache» identisch, vor allem wenn die Sprache der Eltern oder Erzieher dieselbe ist wie die Sprache des sprachlichen Umfelds.

Förderplanung

meint die Planung, Realisierung und Überprüfung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf. Diese wird gemeinsam gestaltet von der Klassenlehrperson, dem Schulischen Heilpädagogen oder der Schulischen Heilpädagogin unter Einbezug der Erziehungsberechtigten und allenfalls weiteren pädagogisch-therapeutischer Fachpersonen (z.B. für Heilpädagogische Frühziehung, Logopädie, Psychomotorik). Im schulischen Standortgespräch werden die Ziele, der Inhalt und die Dauer der Fördermassnahmen festgehalten.

Heterogenität

meint die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihres Geschlechtes, ihres kulturellen Hintergrundes sowie ihrer persönlichen Fähigkeiten. Heterogenitätsmerkmale sind ein Produkt des Vergleichens. Die Bedeutung, die diesen Merkmalen beigemessen wird, ist kontextabhängig. In integrativen Schulen ist ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit grundlegend.

Hochbegabung

meint Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die im Vergleich mit der Altersgruppe markant auffallen. Die Begabungsförderung hat zum Ziel, die Fähigkeiten und Stärken der Schülerinnen und Schüler den individuellen Möglichkeiten entsprechend weiterzuentwickeln. In einem integrativ ausgerichteten Unterricht geschieht dies durch Anreicherung mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen, Verkürzen oder Weglassen von Übungssequenzen oder durch die Beschleunigung der Schullaufbahn. Die Potenziale dieser Schülerinnen und Schüler werden im integrativen Unterricht als produktive Bereicherung wahrgenommen.

Integrative Schule / integrative Schulform / schulische Integration

bezeichnet die voll- oder teilzeitliche Integration von Kindern oder Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in einer Klasse der Regelschule durch die Nutzung sonderpädagogischer Massnahmen.

Individualisierung / individuelle Förderung / individualisierende Massnahmen

meint die Gestaltung des Unterrichts, welche die persönlichen Fähigkeiten und Begabungen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Ein individualisierender Unterricht ist hingegen von der Vorstellung einer vollumfänglichen Aufteilung des Unterrichts in individualisierte Einzelmassnahmen abzugrenzen. Vielmehr ist die Schaffung verschiedener Lernarrangements gemeint, die unterschiedliche Lern- und Entwicklungsniveaus berücksichtigen.

Individuelle Lernziele

meint die Anpassung der Lehrplanziele bei Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf, die dauernd erheblich mehr oder erheblich weniger leisten, als es die Lernziele des Lehrplans verlangen. Sie werden im Rahmen eines schulischen Standortgesprächs festgehalten und später überprüft. Das Festlegen individueller Lernziele kann mit einer Notenbefreiung in einzelnen Fächern einhergehen. Die Beurteilung der Lernentwicklung erfolgt in der Regel durch einen schriftlichen Bericht.

Inklusive Schule / inklusive Gesellschaft

meint die selbstverständliche Dazugehörigkeit und einen uneingeschränkten Zugang aller Menschen zu Bildung und weiteren gesellschaftlich relevanten Bereichen, unabhängig ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und persönlichen Situation. Mit dem Begriff der Inklusion wird eine «Schule für alle» radikal gedacht, in der Formen der Aussonderung und Separierung nicht mehr möglich sind.

Lernschwierigkeit

meint die Einschätzung der Lernentwicklung und -fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, die im Vergleich mit der Altersgruppe sich markant unterscheidet. Beim Diagnostizieren von Lernschwierigkeiten sind sowohl die individuelle Situation des Kindes oder Jugendlichen, die Lernbedingungen der Schule und die Erwartungen von Lehrpersonen in Betracht zu ziehen. In einem integrativ ausgerichteten Unterricht können solche Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts und durch gezielte Massnahmen gefördert werden.

Migrationshintergrund

ist ein vor allem aus der Statistik verwendeter Begriff zur Unterscheidung der «ansässigen» Bevölkerung von der aus dem Ausland eingewanderten. In der Schweiz werden einerseits Personen, die in die Schweiz eingewandert sind (Migrantinnen und Migranten) als auch deren in der Schweiz geborenen direkten Nachkommen dazu gezählt. Migrationserfahrungen sind sehr vielfältig, womit die Bezeichnung «Schüler/in mit Migrationshintergrund» wenig aussagekräftig bleibt.

Pädagogisch-therapeutische Fachperson

meint ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aus verschiedenen Fachgebieten wie Heilpädagogische Früherziehung, Logopädie, Psychomotorik sowie der Pädagogik für Hör- und Sehschädigung. Ihre Massnahmen grenzen sich von eher medizinischen Massnahmen wie Physiotherapie oder Ergotherapie ab und verstehen sich als Vorbereitungs- und zusätzliche Unterstützungsmassnahmen zum Unterricht.

Peer / Peergruppe

meint Gruppen ähnlichen Alters, oft auch ähnlicher sozialer Herkunft und gleichen Geschlechts. Peergruppen sind für Kinder und Jugendliche bei der Ablösung vom Elternhaus wichtig. Sie dienen der Erprobung sozialer Verhaltensweisen und dem Austausch gemeinsamer Interessen und Probleme. Im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts bilden sich Peergruppen auch über gemeinsame Lernaktivitäten.

PISA-Studie**(Programm of International Student Assessment)**

ist eine internationale Schulleistungsuntersuchung, die in dreijährigem Turnus seit dem Jahr 2000 in den meisten Mitgliedstaaten der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) durchgeführt wird und die zum Ziel hat, alltags- und berufsrelevante Lesekompetenzen, mathematische Fähigkeiten und die naturwissenschaftliche Grundbildung 15-jähriger zu messen. Ziele der OECD sind unter anderen die nachhaltige Förderung des Wirtschaftswachstums sowie die Steigerung des Lebensstandards.

Schulaustritt

ist eine schwerwiegende disziplinarische Massnahme, die Schülerinnen und Schüler vom Besuch der Schule ausschliesst und die Schullaufbahn ab- oder unterbricht. Der Schulaustritt ist aus pädagogischer und jugendpsychologischer Sicht umstritten. Ein Schulaustritt (auch Time-out), bei dem der Ausschluss nur auf Zeit geschieht, hat in der Regel die Re-Integration zum Ziel und erfordert Bemühungen aller Beteiligten. Die Massnahme verlangt eine kritische Analyse der Situation, der rechtlichen Lage, aber auch der sozialen wie persönlichen Normen und Wertvorstellungen.

Schulische Heilpädagogik /**Schulische Heilpädagogin und Schulischer Heilpädagoge**

meint die pädagogische Spezialisierung von Lehrpersonen im Bereich der sonderpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die einen besonderen Bildungsbedarf haben, sowohl in der Regel- als auch in der Sonderschule. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verfügen über spezifische professionelle Kompetenzen im Bereich der Förderdiagnostik, der didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung von Fördermassnahmen sowie in der fachlichen Beratung von Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern, Behörden und Fachstellen.

Schul- und Unterrichtsentwicklung

bezeichnet alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen von Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler/innen, welche die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts zur Förderung der Lehr- und Lernprozesse unterstützen.

Stigmatisierung

meint den sozialen Prozess der Charakterisierung einer Person oder einer Gruppe durch gesellschaftlich negativ bewertete Merkmale. Heterogene Verhältnisse erfordern eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normvorstellungen. In integrativen Schulen sind Potenziale zur Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen durch die Ausgestaltung von strukturellen, sozialen, curricularen und didaktischen Arrangements zu reflektieren.

Unterrichtsteam

sind kleine Gruppen von Lehrpersonen aus Parallelklassen, angrenzenden Klassen oder Fachschaften. Die Lehrpersonen unterstützen einander bei der Alltagsbewältigung und entwickeln ihren Unterricht weiter.

Literatur nach Themen sortiert

Gesetzliche Grundlagen und Vereinbarungen

- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen. Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG vom 13. Dezember 2002. www.admin.ch/ch/d/sr/1/151.3.de.pdf. (6.1.2011).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand 1.1.2011). www.admin.ch/ch/d/sr/1/101.de.pdf (6.1.2011).
- Die Salamancaerklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität» vom 7.–10. Juni 1994 www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (6.1.2011)
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf (6.1.2011)
- Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. März 2006 www.humanrights.ch/home/de/Instrumente/UNO-Abkommen/Behinderte/idcatart_6108-content.html (6.1.2011)
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Abgeschlossen in New York am 20. November 1989. www.admin.ch/ch/d/sr/0_107 (6.1.2011).

Erziehungswissenschaftliche Grundpositionen

- Feuser, Georg (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. durchgesehene und neu ausgestattete Auflage), S. 280–294.
- Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.

Das Schweizer Bildungssystem im internationalen Vergleich

- Coradi Vellacott, Maja; Hollenweger, Judith, Nicolet, Michel & Wolter Stefan C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (Bildungsmonitoring Schweiz).
- Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Studies»*. Chur: Verlag Rüegger.
- Konsortium PISA.ch (2010). *PISA 2009: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse*. Bern und Neuchâtel: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Moser, Urs., Stamm, Margrit. & Hollenweger, Judith (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Ramseier, Erich; Brühwiler, Christian, Moser, Urs; Zutavern, Michael; Berweger, Simone; Biedermann, Horst (2002). Bern, St. Gallen, Zürich: *Für das Leben gerüstet?: Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Kantonaler Bericht der Erhebungen PISA 2000 im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz der Kantone Bern, St.Gallen, Zürich*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.

Selektionsmechanismen und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem

- Kronig, Winfried (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. & Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Mettauer Szaday, B. (2007). *Disziplinarischer Schulausschluss und Time-out: Erkenntnisse aus 16 Fallstudien. Nationales Forschungsprogramm 51 «Integration und Ausschluss». Projekt «Disziplinarischer Schulausschluss»*. www.nfp51.ch/files/SchulausschlussFallstudien.pdf (3. 6. 2010).

Umgang mit Unterrichtsstörungen

- Barth, D. (2009). Abweichendes Verhalten und Disziplinschwierigkeiten in der Schule als Problem der sozialen Ordnung. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 78, (4), 321–333.
- Frey, Karin (2010). Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren. Bern, Aarau: Schulverlag plus.
- Neuenschwander, M., P. (2006). Klassenführung – Konzepte und neue Forschungsbefunde. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (2), 189–196.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktiver Grundlage. *Sonderpädagogik* 37 (2/3), 156–167.

Anschluss an die Arbeitswelt

- Baumgartner, Edgar; Greiwe, Stephanie & Schwarb, Thomas (2004). Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz. Studie zur Beschäftigungssituation und zu Eingliederungsbemühungen – Kurzfassung. Untersuchung im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV). www.fhnw.ch/wirtschaft/pmo/forschung/publikationen/die-berufliche-integration-von-behinderten-personen.pdf (7.1.2011)
- Doose, Stefan (2009). Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Aufl.) (S. 245–263). Weinheim: Beltz Verlag.
- Haeberlin, Urs; Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Bern: Schweizerischer Nationalfonds. <http://edudoc.ch/record/3661/files/Haeberlin.pdf> (7.1.2011)
- Riedo, Dominicq (2000). «Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...». *Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration und Separation*. Bern: Haupt.

Schulische Rahmenbedingungen

- Grit Arnhold (2005). *Kleine Klassen – grosse Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengrösse für Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wissenschaftliche Studien und Expertenberichte zur integrativen Schulform

- Baechtold, Andreas; Coradi, Urs; Hildbrand, Joseph & Strasser, Urs (1992). Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Bless, Gérard (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. www.european-agency.org (21.12.2010).
- Haeberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4., unveränderte Auflage). Bern: Haupt.
- Hildeschmidt, Anne & Sander, Alfred. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In Hans Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderung. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze*. (S. 115-134). Weinheim: Beltz.
- Köbberling, Almut & Schley, Wilfried (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim: Juventa.
- Kronig, Winfried; Haeberlin, Urs; Eckhart, Michael (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Haupt: Bern.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2009). Integrationsforschung. Ansätze Ergebnisse und Perspektiven. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.). *Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Aufl.), S. 458–470. Weinheim: Beltz.
- Schley, Wilfried & Köbberling, Almut (1994). *Integration in der Sekundarstufe. Erfahrungsschritte, Problemfelder und Entwicklungsrichtungen in Hamburger Schulen mit Integrationsklassen*. Hamburg: Curio.

- Wagner-Willi, Monika & Widmer-Wolf, Patrik (2009). Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe) zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich. www.vsa.zh.ch/content/internet/bi/vsa/de/projekte/Grundstufe/Eva_Berichte.html (27.10.10)
- Wolfgramm, Christine (2004). Die Förderung besonders begabter Kinder. Fazit aus zwei Schulversuchen. Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und-evaluation/evaluationen/abgeschlossene_evaluationen/besonders_begabte.html (30.08.2010)

Integrative Didaktik – Unterrichtsgestaltung

- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht. www.european-agency.org (21.12.2010)
- Feyerer, Ewald & Prammer, Wilfried (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Joller-Graf, Klaus (2006). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius.
- Seitz, Simone (2005). Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lehrpersonen und Zusammenarbeit

- Anliker, Brigitte; Lietz, Meike & Thommen, Beat (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77 (3), 226–236.
- Doudin, Pierre-André., Curchod-Ruedi, Denise & Baumberger, Bernard. (2009). Inclusion ou exclusion des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratique d'enseignement en question*, 9, 11–31.
- Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (2009). Rückwirkung integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.

- Haerberlin, Urs; Jenny-Fuchs, Elisabeth & Moser Opitz, Elisabeth (1992). Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklasse erfahren. Bern: Haupt.

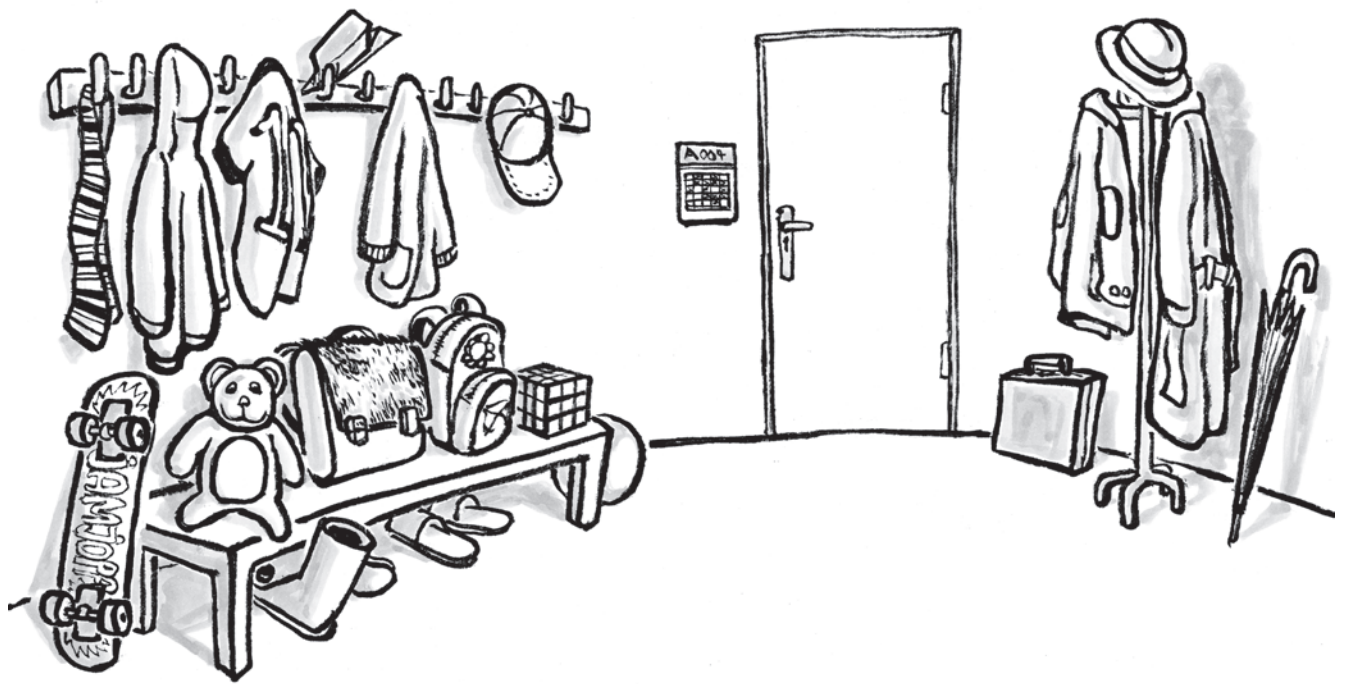
Beurteilen von schulischen Leistungen

- Baeriswyl, Franz & Bertschy, Beat (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (9), 12–19.
- Buholzer, Alois (2005). Der Umgang mit Heterogenität als zentrale Aufgabe der Unterrichtsentwicklung. In X. Büeler; A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil*. Innsbruck: Studienverlag.

- Fischer, Doris / Strittmatter, Anton / Vögeli-Mantovani, Urs (Hrsg.) (2009). *Noten, was den sonst?! Leistungsbeurteilung und -bewertung*. Zürich: Verlag LCH.

Förderung Zweitsprache

- Caprez-Krompæk, Edina (2010). Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.
- Grin, Françoise; Rossiaud, Jean & Kaya, Bülent (2004). Immigrationssprachen und berufliche Integration in der Schweiz. In Hans-Rudolf Wicker; Rosita Fibbi & Werner Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (2. Aufl.), S. 421–452. Zürich: Seismo.
- Landert, Karin (2007). Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern: Peter Lang.
- Lüdi, Georges & Werlen Iwar (2005). Sprachenlandschaft in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Schneider, Hans-Jakob; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Häcki Buhofer, Annelies; Kassis, Wassilis; Kronig, Winfried (2008). *Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Schlussbericht zu Handen des Schweizerischen Nationalfonds*. www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1 (6.1.2011)



Wir alle in einer Klasse!
Heterogenität in Schule und Unterricht:
Fragen – Erkenntnisse – Perspektiven

Autor: Patrik Widmer-Wolf
Redaktionsteam: Gabi Bühler Müller, Michele Eschelmüller, Jörg Graf, Claudia Keller, Heidi Kleeb, Barbara Kunz-Egloff
Fachliche Beratung: Jan Weisser

1. Auflage 2011

Gestaltung: Theo Gamper Grafik, Solothurn
Illustrationen: Jam Jopp, Zürich
Druck: Sprüngli Druck AG, Villmergen

Aarau und Solothurn, März 2011
Auflage: 3000

© Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung

Folgende Hochschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW bieten Weiterbildung an:

- Hochschule für Angewandte Psychologie
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik
- Hochschule für Gestaltung und Kunst
- Hochschule für Life Sciences
- Musikhochschulen
- **Pädagogische Hochschule**
- Hochschule für Soziale Arbeit
- Hochschule für Technik
- Hochschule für Wirtschaft

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Küttigerstrasse 42
5000 Aarau

T +41 62 836 04 62
F +41 62 836 04 66
iwb.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/iwb