



Schulische Integration in der Schweiz

Stolpersteine und Gelingensbedingungen.

Text: Caroline Sahli Lozano, Sergej Wüthrich, Matthias Wicki

Verschiedene nationale (z. B. Behindertengleichstellungsgesetz, 2004; Sonderpädagogikkonkordat, EDK, 2007) und von der Schweiz ratifizierte internationale Gesetze und Konventionen (z. B. UNO-Behindertenrechtskonvention, UNO, 2006) fordern ein inklusives beziehungsweise integratives Bildungssystem. Gemäss Hinz (2005) meint Inklusion eine «gute Schule für alle», die bedingungslos alle Lernenden ihres Einzugsgebiets aufnimmt und entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen fördert und unterstützt.

Integration hingegen bedeutet, dass jeweils entschieden wird, ob es möglich ist, eine Schülerin oder ein Schüler unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu integrieren. Die meisten Schweizer Schulen befinden sich auf der Stufe des Integrierens, teilweise gemischt mit separativen Schulformen.

Einfache und verstärkte Massnahmen

Forschungsbefunde zeigen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Bildungsbedarf mehrheitlich positive Wirkungen der Integration (Aellig et al., 2021). Entsprechend den gesetzlichen Vorgaben ist in den letzten 20 Jahren die Separation stark zurückgegangen, vor allem im Bereich der Sonderklassen, die zu den sogenannten «einfachen Massnahmen» für Lernende mit leichterem besonderen Bildungsbedarf gehören (Bundesamt für Statistik, 2020). In Anlehnung an das Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2017) werden landesweit zwei Arten von Massnahmen unterschieden: «Einfache Massnahmen» richten sich an Lernende mit sogenannt leichterem besonderem Bildungsbedarf oder leichter Beeinträchtigung (z. B. integrative Förderung oder die Förderung in Son-

der- oder Kleinklassen). Finanziert werden diese in den meisten Kantonen über einen Ressourcenpool, über den die Schulen relativ autonom verfügen können. «Verstärkte Massnahmen» richten sich an Lernende mit hohem besonderem Bildungsbedarf oder schwerer Beeinträchtigung (z. B. integrative Sonderschulung, mit zusätzlichen kindbezogenen Ressourcen und Heilpädagogiklektionen oder die Förderung in Sonderschulen).

Ein «schlechtes Zeugnis»

Obwohl integrative Massnahmen schweizweit weiterhin zunehmen, nimmt die Separationsquote seit rund fünf Jahren nicht weiter ab (Bundesamt für Statistik, 2020). Diese Stagnation wird als Hinweis dafür gedeutet, dass das Inklusionspotenzial von Schweizer Schulen an seine Grenzen gelangt ist (Kronenberg, 2021).

Diese Aussage widerspiegelt sich aktuell in zahlreichen Medienberichten (z. B. Fumagalli & Gerny, 2022) sowie in politischen Vorstössen (z. B. Ferrari, 2022), in denen Lehrpersonen explizit wieder (mehr) Sonderklassen fordern. Dieser Forderung gegenüber steht die Verpflichtung der Schweiz, gemäss UNO-Behindertenrechtskonvention, die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems voranzutreiben. Diese wird auch von Behindertenorganisationen (vgl. Dachverband, inclusion-handicap.ch) breit getragen. Der Ausschuss der UNO stellte der Schweiz im Frühling 2022 diesbezüglich ein «schlechtes Zeugnis» aus (United Nations, 2022) und fordert die Schweiz dazu auf, die Separationsquote weiter zu senken und ein inklusives Schulsystem aufzubauen.

Eine Spurensuche

Bei der Separationsquote (ebd.) sowie bei der Ausgestaltung sonderpädagogischer Massnahmen und damit verbundener Rahmenbedingungen gibt es grosse kantonale Unterschiede. Diese betreffen die Möglichkeit, (noch) Sonderklassen zu führen sowie die Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Integration, zum Beispiel bezüglich Finanzierung, Anzahl Heilpädagogiklektionen, Zuweisung, Gutachten, Zeugniseintrag und Kombination verschiedener Massnahmen (vgl. digitale Landkarte zur kantonalen Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen, Sahli Lozano et al., 2021; Sahli Lozano & Gosteli, 2022). Die Rahmenbedingungen variieren aber auch innerhalb der Kantone, weil die Einzelschulen bei der Ausgestaltung der sonderpädagogischen Angebote eine mehr oder weniger hohe Teilautonomie haben. So können beispielsweise die Ressourcen im Bereich der einfachen Massnahmen in vielen Kantonen vollständig in die Integration investiert oder auch für das parallele Führen von Sonderklassen genutzt werden.

Unterstützende und hemmende Faktoren

Im Rahmen eines internationalen Projekts (Sahli Lozano, 2019) zu Haltungen gegenüber Inklusion wurde offen erfragt, welche Faktoren sich aus der Sicht von Lehrpersonen förderlich oder hemmend auf die Umsetzung von Inklusion auswirken. Aussagen von 866 Lehrpersonen, die insgesamt 2298 unterstützende und 2059 hemmende Faktoren genannt haben, wurden qualitativ ausgewertet.

Bezüglich Faktoren, welche die Inklusion fördern, können die Mehrzahl der Nennungen (82 %) der Kategorie «Rahmenbedingungen» zugeordnet werden. Spezifisch wurden hier genügend personelle und zeitliche Ressourcen (43 %), Klassenstruktur/-grösse (14 %) und Infrastruktur (9 %) genannt. Die Kategorien «Unterricht/Zusammenarbeit» (11 %) «Lernende» (0,7 %) und «Lehrperson selbst» (1,4 %) wurden vergleichsweise wenig erwähnt. Werden die hemmenden Faktoren betrachtet, zeigen sich deutliche Parallelen zu den unterstützenden Faktoren. Die Lehrpersonen nannten fehlende oder ungenügende Rahmenbedingungen als wichtigsten Stolperstein (73 %). Die meistgenannten Unterkategorien waren Klassenstruktur/-grösse (20 %), zu wenig personelle Ressourcen/zu wenig Zeit/zu wenig Entlastung (21 %) sowie ungenügende Infrastruktur (11 %). In der Kategorie «Unterricht/Zusammenarbeit» (13,5 %) wurden am häufigsten die schwierige Interaktion mit den Erziehungsberechtigten (5,4 %) sowie die Herausforderung, allen gerecht zu werden (2 %), genannt. Unter der Kategorie «Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler» (5 %) wurden das Verhalten und die Schwere der Behinderung der integrierten Kinder genannt. Bei der eher selten erwähnten Kategorie «Lehrperson» (4 %) wurden insbesondere fehlendes Wissen, Überforderung und eine fehlende positive Haltung erwähnt.

Mehr als nur Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse der offenen Aussagen zeigen eindrücklich, dass die Rahmenbedingungen als weitaus grösster Stolperstein wahrgenommen werden. Gute Rahmenbedingungen sind für die Umsetzung der Integration unabdingbar. Die bisherige Forschung zeigt, dass die subjektiv bewerteten Rahmenbedingungen die Haltungen gegenüber Inklusion sowie die Bereitschaft, inklusiv zu arbeiten, beeinflussen (Goldan et al., 2021). Eine hoch eingeschätzte Selbstwirksamkeit (wie kompetent bin ich im Umgang mit Inklusion/heterogenen Klassen/Lernenden mit Behinderung) hat ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Haltung und die Bereitschaft zur Inklusion (Urton et al., 2018).

Die Haltungen und Bereitschaft zur Inklusion sind jedoch nicht nur von Selbstwirksamkeit, Rahmenbedingungen und Ressourcen abhängig. Bei gleichen Rahmenbedingungen unterscheiden sich Haltungen und Bereitschaft zur Inklusion von Lehrpersonen und Schulteams.

Ausserdem wird Inklusion in manchen Ländern mit ähnlichen oder schlechteren Rahmenbedingungen deutlich stärker vorangetrieben und als selbstverständlicher wahrgenommen als in der Schweiz (Sahli Lozano et al., 2022). Haltungsunterschiede lassen sich daher auch mit unterschiedlichen Entwicklungen und Traditionen der Separation, Integration und Inklusion, der Lehrpersonenausbildung, gesamtgesellschaftlichen Unterschieden und Strukturen im Bildungssystem (z. B. späterer Selektionszeitpunkt, andere Ressourcenverteilung, intensivere Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern) erklären. Ländervergleichende Analysen können Hinweise dafür liefern, wie Entwicklungen hin zur Inklusion in Angriff genommen werden könnten. Die beschriebenen unterschiedlichen kantonalen und schulspezifischen Bedingungen an Schweizer Schulen wirken sich auf Förderbedingungen und Bildungsbenachteiligungen betroffener Lernender sowie auf die Ausgestaltung des integrativen Angebots vor Ort und die Arbeitsbedingungen der Schulteams aus. Es sind aber nicht allein die Rahmenbedingungen, welche die Integration unterstützen und die Zufriedenheit der Schulteams beeinflussen. Erfahrungen aus Schulentwicklungsprojekten (Sahli Lozano et al., 2017) zeigen, dass es gewinnbringend ist, wenn Schulen sich als gesamtes Team auf den Weg hin zur Inklusion im Sinne einer «guten Schule für alle» begeben und die vorhandenen Rahmenbedingungen sowie Handlungsspielräume kennen und gezielt nutzen. Diese Schulen entwickeln im Schulteam ein inklusives Leitbild und nehmen in verschiedenen Bereichen (z. B. Haltungen, Unterricht, Zusammenarbeit, Schulleitung, Tagesstruktur) gezielt Entwicklung in Angriff. Hierbei ist es zentral, professionelle Kompetenzen der Lehrpersonen und des gesamten Schulteams zu den genannten Bereichen gezielt auf- und auszubauen.

Caroline Sahli Lozano

ist Leiterin Forschungsschwerpunkt «Inklusive Bildung» am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.

Sergej Wüthrich und Matthias Wicki

sind wissenschaftliche Mitarbeiter im Forschungsschwerpunkt «Inklusive Bildung» am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.

>>> Literatur <<<<