

LCH-POSITION ZUR INTEGRATION DER SONDERPÄDAGOGIK IN DIE REGELSCHULEN

Der LCH hat mit Vorbehalten das Sonderpädagogik-Konkordat der EDK von 2007 unterstützt. Er hat dabei immer die Position vertreten, dass eine integrierte Förderung für alle zwar eine gute Leitidee ist, dass aber genau hingeschaut werden muss, ob die Gelingensbedingungen dafür wirklich geschaffen werden. Der LCH hat zu diesem Zwecke in Zusammenarbeit mit Fachleuten der Sonderpädagogik einen detaillierten Katalog von Gelingensbedingungen entwickelt, ständig nachgebessert und publiziert¹. Einen ähnlichen Katalog hat das Deutschschweizer „Netzwerk Integrative Schulungsformen“ erstellt².

Nun zeigt sich im Vollzug der Reform immer deutlicher, dass in den meisten Kantonen ungenügende Bedingungen geschaffen werden, zum Schaden sowohl der Kinder und Jugendlichen „mit besonderen Bedürfnissen“ wie auch der anderen Schülerinnen und Schüler der Regelklassen. Bereits werden neben parteipolitischer Stimmungsmache immer mehr Rufe von ernsthaften, engagierten Lehrpersonen laut, welche das Rückgängigmachen der Reform oder die Nichtratifizierung des Konkordats fordern.

1. GRAVIERENDE FEHLER IN DEN KANTONALEN KONZEPTEN

Den meisten Kantonen mag zugebilligt werden, dass sie die Aufgabe der Integration bisheriger separativer sonderpädagogischer Angebote in die Regelschulen gut machen wollen. Trotzdem überzeugen alle bis anhin bekannten Konzepte nicht. Sie zeigen – je nach Kanton in unterschiedlichem Ausmass – zahlreiche Konstruktionsfehler:

- **Ausblenden der ohnehin schon bestehenden Belastungen in den Regelklassen:** Es wäre zu erwarten gewesen, dass vor dem Aufladen neuer Aufgaben die Tragfähigkeit der Regelklassen für die neuen Aufgaben verbessert würde. Die letzten Jahrzehnte haben die Ansprüche an die Regelklassen massiv ansteigen lassen. Die Heterogenität der Klassenzusammensetzung hat nochmals stark zugenommen und gleichzeitig ist – teils als Folge der PISA-Untersuchungen – die Forderung nach besserer individueller Förderung als Mittel der Behebung von Wirksamkeits- und Chancengleichheitsproblemen eindringlicher geworden. Die Konsequenz wäre eine noch aufwendigere Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Gleichzeitig hat auch die Personalvielfalt massiv zugenommen, was vermehrte Absprachen zwischen den beteiligten Lehrpersonen erfordern würde. Und schliesslich haben die zahlreichen Schulentwicklungsvorhaben zu einer fast explosionsartigen Zunahme der Sitzungszeit (Konferenzen, Projektgruppen, Q-Gruppen, interne Weiterbildungen etc.) geführt. Unterdessen ist die jährliche Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte aller Stufen auf über 2'100 Stunden angestiegen; mit Aufstocken als traditionelle Antwort auf diese Forderungen ist also nichts mehr zu holen. Bevor neue Aufgaben aufgeladen werden, wäre eine Verbesserung der Betreuungsintensität (Lerngruppengrösse bzw. Klassengrösse) und vor allem eine Pflichtlektionen-Senkung von heute 28 bis 32 Lektionen auf ein international übliches Mass von 20 bis 24 Lektionen auf allen Stufen der Volksschule vorzunehmen. Nur so könnte die erforderliche Seriosität der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und der Zusammenarbeit der an einer Klasse beteiligten Lehrpersonen gewährleistet werden.

¹ www.lch.ch, Rubrik Stellungnahmen, „Gelingensbedingungen“ in Spalte rechts.

² www.isf.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/isf_plu_rahmenbed_schule.pdf

- **Ungenügende Ausstattung für die integrierte Förderung (IF³) von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen:** Alle kantonalen Konzepte berechnen nur die zeitlichen Aufwendungen der IF-Lehrpersonen und des anderen (z. B. therapeutischen) Spezialpersonals. Dass deren Integration in den Alltagsunterricht nochmals massive zeitliche Zusatzaufwendungen der Regelklassen-Lehrpersonen für Planung und Absprachen mit dem Spezialpersonal erfordert, wenn deren Einsatz produktiv sein soll, wird chronisch vergessen oder bewusst unterschlagen. Für die Zusammenarbeit mit dem IF-Personal müssten die Regelklassen-Lehrpersonen überdies über fachliche Konzepte und förderdiagnostische Werkzeuge sowie über Teamteaching-Kompetenzen verfügen, welche bislang nicht vermittelt wurden und bei der heutigen kurzen Dauer der Ausbildung für die Vorschul- und Primarstufe auch kaum Platz finden.

Hinzu kommt die fast durchwegs ungenügende Anzahl Präsenzstunden für die IF-Lehrpersonen (IF = Integrierte Förderung durch sonderpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen): Wenn – wie in der Zürcher Vorlage von 2010 – eine maximal belastete Schule (mit gehäuften Sonderförderungsbedürfnissen von der Art bisheriger Kleinklässler, Hochbegabter und aus bildungsfernen Milieus stammenden Schülerinnen und Schüler) auf maximal 4 wöchentliche IF-Lektionen pro Regelklasse à 20 bis 25 Lernende kommt, dann ist das nur lächerlich. In einem solch dürftigen Betreuungsverhältnis kommt niemand mehr auf seine bzw. ihre Rechnung.

Beispiele von Pilotschulen, welche ein paar Jahre lang entweder unter besonders günstigen Bedingungen oder unter erheblicher Selbstausbeutung gearbeitet haben, können kein Massstab für ein in die Breite umgesetztes und nachhaltiges System sein. (Zu den Forderungen für eine genügende Ausstattung siehe Kapitel 5)

- **Ungenügende Zahl gut ausgebildeter IF-Lehrpersonen:** Der grosse Neubedarf an ausgebildeten IF-Lehrpersonen, welche die erforderliche Doppelausbildung (Regelklassenunterricht und Schulische Sonderpädagogik) mitbringen, wird in vielen Kantonen nicht ausreichend abgedeckt. Es kommt zunehmend vor, dass ungenügend ausgebildete Personen für die IF eingesetzt werden. Und bereits planen Kantone „Schnellbleichen“ für Quereinsteiger, welche weder eine ordentliche Stufenausbildung für den Regelklassenunterricht noch eine Masterausbildung in Schulischer Sonderpädagogik aufweisen werden. Hauptsache, die Stellen sind besetzt.
- **Dominanz „heilpädagogischen“ Denkens:** Dass einzelne Kantone nun daran denken, den Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik durch die Ausbildung von Quereinsteigern ohne Lehrdiplom für die Regelklassen zu beheben, entlarvt vollends eine schon lange bestehende Einäugigkeit: Es gibt eine – vermutlich stark unterschätzte – Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die namentlich im Sprachbereich oder in Mathematik nicht eine „allgemeine Heilpädagogik“ brauchen, sondern eine spezialisierte, fachdidaktisch fundierte Förderung. Zwar gibt es solche Ansätze mit der Logopädie und der Dyskalkulietherapie schon länger, diese sind aber meist auf die Frühförderung konzentriert. Es bräuchte vermehrt fachdidaktisch spezialisiertes Förderpersonal zur Unterstützung der Regelklassenlehrperson, wo fachspezifische Teilleistungsschwächen bei Schülerinnen und Schülern angegangen werden müssen.
- **Unklare Kriterien für Integrations- und Separationslösungen:** Viele Konzepte lassen alle möglichen Lösungen zu. Das ist nicht a priori schlecht, wird aber dann zur Belastung, wenn es ohne anerkannte Kriterien als lokale Willkür praktiziert werden muss und ständig anfechtbar ist. So sind bereits jetzt alle möglichen Spielformen von Pseudointegration beobachtbar, wenn etwa eine Art separativer Kleinklassenunterricht innerhalb der Regelklasse keine Verbesserung zum herkömmlichen System, aber viel zusätzliche Unruhe bringt.

³ In einzelnen Kantonen wird zwischen IF und IS unterschieden. IS meint die integrierte Schulung von Kindern, die bisher in IV-Sonderschulen unterrichtet wurden. Wenn wir in diesem Positionspapier der Einfachheit halber nur den Ausdruck IF gebrauchen, so ist damit beides gemeint.

- **Ungenügende Zuständigkeiten-Ordnung:** In der Theorie richtig ist, dass in den meisten Konzepten die Schulleitungen (anstelle der Laienbehörden) die Kompetenz für Laufbahnentscheide, für die Fallführung und für die Feinverteilung der Förderressourcen an der Schule erhalten. Nur sind die meisten Schulleitungen dafür fachlich noch nicht qualifiziert und zeitlich völlig unterdotiert. Hinzu kommt, dass die Freiheit der Schulen durch kantonale Detail-Regelungen dann wieder erheblich eingeschränkt werden, dass den schulpsychologischen Fachdiensten immer noch ein Rollenmix von Diagnostik, Therapieleistungen, Beratung und Antragstellung bzw. Ressourcenzuweisung obliegt und dass die Kompetenzen der Regelklassen-Lehrpersonen selbst meist vage bleiben.
- **Ignorieren der seit 30 Jahren bekannten ungewollten Dynamiken der „Systemüberlistung“:** Die Verantwortlichen für die kantonalen Konzepte tun immer noch so, wie wenn das, was auf dem Papier gedacht wurde, dann auch so an den Schulen umgesetzt würde. Dabei bestehen seit den Achtzigerjahren Erfahrungen mit den wirklichen Dynamiken, welche bei einem Wechsel vom Kleinklassensystem zur integrierten Förderung in Regelklassen losgehen. Man müsste zum Beispiel wissen, dass bei einem Systemwechsel sich sofort die Bedarfsdefinitionen ändern. Z.B. gab es rasch sehr viel – bis Faktor 10 – mehr für die IF angemeldete Kinder als es vorher Kleinklässler gab (was die einen als positive Förderpolitik werteten und die anderen als blosser Senkung der „Abschiebeschwelle“ bei den Regelklassenlehrpersonen). Oder es wurde eine beträchtliche Zahl ursprünglicher Kleinklässler in IV-Sonderschüler umdefiniert, um die separative Förderung fortführen zu können. Oder es führte ein erhöhter, abschreckender Anmelde- und Rechenschaftsaufwand dazu, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen einfach weiterhin in den Regelklassen „mitgeschleppt“ wurden. An solchen Fehlreaktionen sind nicht alleine die Lehrpersonen schuld, sondern falsch gesetzte Anreizsysteme oder Hürden und – was im Vergleich mit ausländischen Erfahrungen immer ausgeblendet wird – das unberechenbare Verhalten der Gemeindeorgane im Schweizer System der Mischhoheit und Mischfinanzierung der Volksschulen.

2. DER LCH ANERKENNT AUCH DIE LEISTUNGEN UND DAS POTENTIAL SEPARATIVER LÖSUNGEN

Bei aller Kritik am bisherigen System (siehe Kapitel 3) geht häufig unter, welche Qualitäten es hatte bzw. hat. Es ist zu würdigen, dass die spezielle Förderung in Kleinklassen oder Sonderschulen

- eine hoch individualisierte Förderung dank sehr kleiner Klassen und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen ermöglicht/e;
- Kinder, die vorher in Regelklassen aufgrund ihrer Besonderheiten arg ausgegrenzt wurden, in den sonderpädagogischen Klassen sich besser angenommen fühlen konnten bzw. können;
- den Lernbetrieb in Regelklassen entlasten kann/konnte, wenn die Beeinträchtigung durch permanent störende oder proportional zu viel Zuwendung durch die Regelklassenlehrperson abziehende Schülerinnen und Schüler zu gross wird/wurde;
- in vielen Fällen eine erfolgreiche Wiedereingliederung ins Regelklassen-System ermöglicht/e.

Schlecht durchdachte und mangelhaft ausgerüstete IF-Systeme (siehe Kapitel 1) müssten in der Gesamtbilanz schlechter abschneiden als ein kompetent gestaltetes System mit Kleinklassen und Sonderschulen. Und es wird immer Kinder und Jugendliche geben, welche zumindest phasenweise nicht integriert beschulbar sind. Das Potential separativer Förderstrukturen darf deshalb durch einen Systemwechsel nicht einfach verschüttet werden. Aus diesen Gründen hat sich der LCH immer dafür ausgesprochen, dass auch in IF-Systemen ein separatives Angebot aufrecht erhalten bleibt, was inzwischen im Sonderpädagogik-Konkordat der EDK als Verpflichtung der Kantone festgeschrieben wurde.

3. DER LCH ANERKENNT DIE NACHTEILE SEPARATIVER LÖSUNGEN

Die Kritik an den bisher bekannten Integrationsmodellen in den Kantonen ist – soweit die oben genannten „Konstruktionsfehler“ gemacht werden – berechtigt. Es wäre aber auch ein Fehler, das Heil nun ausschliesslich in der herkömmlichen Struktur separativer Förderung zu suchen, ohne die Nachteile jenes Systems auch zu sehen, sie zu anerkennen und dafür gute Lösungen zu unterbreiten.

Willkürliches Wachstum der Kleinklassen/Sonderklassen

Die Studie „Wachstum des sonderpädagogischen Angebots WASA (Häfeli u.a. 2005) hat nachgewiesen, dass die Zuweisung von „Kindern mit besonderen Ansprüchen“ in separate Angebote (Kleinklassen, Sonderklassen etc.) ein extrem starkes, nach oben scheinbar unbegrenztes Wachstum entwickelte. Der Anteil von Kindern in Sonderklassen/Kleinklassen nahm nicht nur sehr stark zu, sondern zeigte auch nicht nachvollziehbare kantonale Unterschiede. Die Chance, in eine Kleinklasse/Sonderklasse zugewiesen zu werden, unterschied sich zwischen Kanton A und Kanton B im Extremfall um den Faktor 7! Ähnliche Unterschiede sind kantonsintern zwischen Gemeinden zu beobachten. Ein gewisses Ausmass an „Willkür“ wird allerdings in allen Systemen bleiben, sind doch selbst bei standardisierten Diagnosen und bei der Ermittlung des Förderbedarfs immer auch Ermessensspielräume gegeben.

Anreize zum „Abschieben“

Die Studie konnte nachweisen, dass die Separationsschwellen bzw. die Schwellen bezüglich Tragbarkeit oder Nichttragbarkeit in den Regelklassen völlig willkürlich gesetzt werden, sich nicht wirklich an den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Kinder, sondern an sekundären Anreizkriterien für das „Behalten“ oder „Abschieben“ der Kinder orientierte, wie das beim Konsum medizinischer Angebote im Gesundheitswesen schon lange bekannt ist. Einfach und zugespitzt gesagt: Wo das sonderpädagogische Angebot niederschwellig zur Verfügung stand, wurden Kinder häufiger zugewiesen als in Systemen mit begrenztem Angebot bzw. höheren Hürden der Diagnose und der Zuweisung. Es ist also nicht von der Hand zu weisen, dass bei der Definition von „Tragbarkeit in der Regelklasse“ sowohl die individuelle Beliebigkeit des Urteils der Regelklassen-Lehrpersonen wie auch die Zufälligkeit der kantonalen Ressourcenpolitik eine zu gewichtige Rolle spielten. Beheben bzw. mildern lässt sich das Problem nur, wenn professionell begründete und praxiserprobte Ausrüstungsnormen für die Meisterung der Bildungsaufgaben in heterogenen Klassen zur Verfügung stehen und umgesetzt werden (auftragsgemässe Ausbildung, hohe Betreuungsintensität bzw. niedrige Klassengrösse, deutliche Herabsetzung Pflichtlektionenzahl zu Gunsten von Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterricht und für Absprachen bzw. Zusammenarbeit, passende Lehrmittel, valide diagnostische Instrumente etc.). Wo separate Strukturen noch bestehen und diese einen überdurchschnittlich hohen Anteil der Schulpflichtigen aufnehmen, muss die betreffende Praxis selbstkritisch überprüft werden.

Willkürliches Sonderklassen-ABC

Stossend war auch die Tatsache, dass einzelne Kantone für verschiedene Arten von schulischer Beeinträchtigung entsprechend verschiedene Arten von Kleinklassen/Sonderklassen führten, während andere Kantone traditionellerweise nur einen einzigen Typ von Kleinklasse/Sonderklasse führten, in denen unterschiedlichste Beeinträchtigungen nebeneinander sassen. Auch für diese Diskrepanz fanden sich nie nachvollziehbare Gründe. Es müssten endlich die Triebkräfte für solche Ausdifferenzierungen untersucht und auf den Tisch genommen werden, bevor sie auch bei einer „integrierten Sonderpädagogik“ wieder einsetzen. Dabei muss auch das alte Differenzierungs-Problem angegangen werden: Einerseits erfordert die pädagogische Förderplanung, dass die Kinder und Jugendlichen so differenziert wie möglich erfasst werden, um entsprechend massgeschneiderte Lösungen treffen zu können. Andererseits entwickeln die sonderpädagogischen und vor allem die psycho-medizinischen Fachstellen (incl. IV-Anerkennungsmechanismen) die Tendenz, durch ständig neue „Erfindung“ bzw. Kategorisierung neuer Behindertenarten zur institutionellen Ausdifferenzierung beizutragen, womit die Kinder und Jugendlichen in ein starres Schema gepresst werden müssen, um die eng an die einzelnen Behinderungs-Labels (gemäss den internationalen Klassifizierungs-Handbüchern ICD-10, DSM-IV u. ä.) gekoppelten Sonderförderungs-Ressourcen auszulösen. Diffuse und Misch-Beeinträchtigungen und entsprechend unkonventionelle Lösungen fallen so nicht selten aus den Ressourcenprogrammen hinaus.

Selektionseinladung schwächt förderorientierte Pädagogik

Trotz ständig rezitierter Förderrhetorik hatte die Schule nie wirklich einen Förderauftrag, der die individuell bestmögliche Förderung meinte. Das System (mit Jahrgangsklassen, zunehmender Selektion und daraufhin angelegter Notenpraxis) ist immer auf ein imaginäres „Gros der Klasse“ ausgerichtet worden und nicht auf das Individuum. Die Pädagogik weist – im Zusammenhang mit der Grundsatzdiskussion über Selektion – schon lange nach, dass Selektionsmöglichkeiten in den Regelklassen die Annahme von Heterogenität behindern, das schon immer falsche Bild einer homogen zusammengesetzten und entsprechend homogen zu behandelnden Schülerschaft stabilisieren. Die Anerkennung von Heterogenität wird verhindert durch die Einladung zur „Abschiebung“ von Kindern, welche nicht in einen Unterricht vom Typ „Gleichschritt-Marsch“ passen. Eine solche Unterrichtsführung ist aber auch für die Regelklassenschüler/-innen generell ungünstig.

Abstempelung mit Minderung von Laufbahnchancen

Zu den Nachteilen separativer Lösungen gehören überdies die damit verbundenen Etikettierungsvorgänge: Mit dem Stempel „Kleinklässler“ wurde es in einer veränderten wirtschaftlichen bzw. Berufsbildungs-Landschaft immer schwieriger, den Jugendlichen noch einen Zugang zur Berufsbildung zu vermitteln. Die Chance ist gestiegen, dass solche Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit direkt im System der Sozialfürsorge landen. Dies ist namentlich dort stossend, wo bei durchaus vorhandenem Leistungspotenzial von Schülerinnen und Schülern die Etikettierung als Sonderklässler bloss auf temporären sprachlichen Benachteiligungen oder Schwierigkeiten im häuslichen Milieu beruhte, welche in einer andern Form der schulischen Förderung hätten kompensiert werden können und zu einem anderen, höheren Schulabschluss hätten führen können.

4. DER LCH ANERKENNT DAS POTENZIAL DER INTEGRIERTEN FÖRDERUNG

Die Nachteile des bisherigen separativen Systems könnten theoretisch mit Optimierungen angegangen werden. Dies wurde seit Jahrzehnten versucht. Das Resultat bestand in enormen Kostensteigerungen ohne den Nachweis entsprechender Fortschritte. Ob das einen Systemwechsel rechtfertigt, bleibt umstritten. Immerhin verbinden sich mit integrativen Lösungen mehrere durchaus wertvolle Erwartungen:

- Viele beeinträchtigte Kinder bzw. Jugendliche erleben in der Regelklasse einen **„Zug-Effekt“**, werden stimuliert von der guten Leistungsatmosphäre. Dieser Effekt konnte immer wieder nachgewiesen werden. (Dem muss allerdings die Gefahr eines Brems- oder gar Kipp-Effekts entgegen gehalten werden, wenn die Heterogenität in der Klasse zu allgemeiner Überforderung führt.)
- Die Kinder mit schulischen Beeinträchtigungen erleben in der **sozialen Integration** in der Regelklasse das Zusammenleben mit ihren gewohnten „Gschpännli“, mit den Nachbarskindern im Quartier oder in der Gemeinde. Das stärkt ihr Selbstwertgefühl, wovon die schulische Förderung auch profitieren kann.
- Die Schülerinnen und Schüler der ganzen Klasse lernen den guten **Umgang mit Verschiedenartigkeit**, üben hier Rücksichtnahme, Unterstützung, Respekt, überhaupt den Umgang mit Diversität ein. Diese Resultate von Bildung sind wichtig für den Fortbestand einer demokratischen und gerechten Gesellschaft und werden überdies heute vermehrt von der Wirtschaft als wichtige Schlüsselkompetenz an Arbeitsplätzen gefordert.
- Bei der integrierten Förderung, namentlich in der Zusammenarbeit mit sehr gut ausgebildeten Schulischen Sonderpädagoginnen, **erweitern die Schulen bzw. die Lehrpersonen ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität**, wovon alle profitieren.
- Gelingende integrierte Förderung verbessert die **Qualität der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen und mit den Spezialkräften**.

Diese positiven Effekte treten allerdings nicht automatisch ein, wenn Kleinklassen und Sonderschulen aufgelöst werden und die Schulen lediglich ein paar IF-Lektionen erhalten. Bei verschiedenen dieser erwarteten Effekten kann gar eine Verkehrung ins Gegenteil stattfinden, wenn die „Integration“ nur angeklebt bzw. mit ungenügenden Ressourcen praktiziert wird.

5. ES BRAUCHT NEUE ANTWORTEN AUF NEUE GEGEBENHEITEN

Das alte, separative System ist aus dem Ruder gelaufen, es erfüllt verschiedene Ansprüche nicht mehr. Wenn nun aber einfach die bisherigen sonderpädagogischen Leistungen dem Regelschulsystem „aufgepfropft“ oder „implantiert“ würden (zum Beispiel als Umwandlung in Förderlektionen, die zum grössten Teil nicht einmal eine echte Teamteaching-Situation schaffen), dann würde das die Tatsache verkennen, dass zwischen der Erfindung der separativen Angebote und der heutigen Zeit sich die Welt auch für die Regelschulen erheblich verändert hat.

Gestiegene Heterogenität

Vielfalt ist in menschlichen Gruppen – auch in Lerngruppen – zunächst eine Ressource. Nun ist aber der produktive Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft in den herkömmlichen Regelklassen infolge gesellschaftlicher Entwicklungen zunehmend schwieriger geworden: Der gesellschaftliche Zusammenhalt hat in den letzten Jahrzehnten stetig abgenommen, auch innerhalb der „angestammten“ Schweizer Bevölkerung sind die Wertvorstellungen und damit die Erwartungen an die Bildung vielfältiger und gegensätzlicher geworden. Damit einher ging paradoxerweise nicht eine Zu-, sondern eine Abnahme der individuellen Toleranzen für abweichende Vorstellungen und Lebensentwürfe. Die mittlerweile hohen Scheidungsraten (alleinerziehende Elternteile) und die erhöhte ökonomische Notwendigkeit einer Berufstätigkeit beider Elternteile haben die ausserschulische Betreuungssituation bzw. die schulische Unterstützung zu Hause bei vielen Kindern und Jugendlichen verschlechtert, vor allem wenn andere Betreuungsangebote fehlen. Erweitert wird diese Heterogenität, wo ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund und aus unteren Sozialschichten vorhanden ist. Die Vielfalt der Herkunftssprachen und die zunächst schwache Beherrschung der Unterrichtssprache kommen dann oft als zusätzliche Herausforderung dazu. Gleichzeitig ist der Ruf nach angemessener individueller Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen lauter geworden, eine lange zu Unrecht vernachlässigte Gruppe. Und schliesslich sind immer mehr die grossen individuellen Unterschiede in den Bereichen Aufmerksamkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz und Verhalten in der Klassengemeinschaft ins Blickfeld der Aufmerksamkeit gerückt worden (ADHS, Unausgeschlafene, Fehlernährte, Störungen im Autismusspektrum etc.). So betrachtet ist die Vergrösserung der Heterogenität durch die Integration von früher separiert geförderten Kindern und Jugendlichen nur ein Teil einer Vielfalt von Ansprüchen, welche die Volksschule – mit oder ohne diese Teilgruppen – vor eine epochale Herausforderung stellt. Das Zusammenspiel von Differenzieren und Integrieren muss gewissermassen neu erfunden werden.

Gestiegene Anforderungen

Hinzu kommt nun, dass in der gleichen Zeit die Ansprüche an das Niveau der Lernresultate in Hinsicht auf den Übertritt in die Sekundarstufe II massiv gestiegen sind, und zwar sowohl an den Gymnasien wie auch in den Berufsschulen. Absolventinnen und Absolventen von Sekundarschulen müssen heute Aufgaben lösen, welche noch vor drei Jahrzehnten erst Jahre später, z.B. bei Lehrabschlussprüfungen gestellt wurden. Die PISA-Diskussion zudem hat zur berechtigten bildungspolitischen Forderung geführt, dass die 10 bis 20 % Schulabsolventen ohne hinreichende Ausrüstung für den Eintritt in Berufslehren nicht mehr hinzunehmen sind, dass allen Schülerinnen und Schülern am Ende der obligatorischen Schulzeit bestimmte Mindestfähigkeiten vermittelt sein müssen (entsprechend den vorgesehenen „Basisstandards“ bei HarmoS bzw. entsprechend den für den Lehrplan 21 vorgesehenen „Mindesterwartungen“). Das ist ein völlig neuer, noch nie dagewesener Auftrag an die Schulen, welche diese 10 bis 20 % bisher einfach mit einer ungenügenden Note entlassen oder aber in eine Kleinklasse mit entsprechend reduzierten Ansprüchen überweisen konnten.

Die offene und noch nicht diskutierte Frage ist dabei allerdings, ob eventuell Kleinklassen es bei einer Fokussierung auf Basisstandards in einem offensiven Förderkonzept besser schaffen würden, diese Mindestansprüche bei ihren Schülerinnen und Schülern einzulösen, als dies in Regelklassen möglich sein wird. Jedenfalls stehen wir vor der paradoxen Situation, dass einerseits dem bisherigen Regelklassensystem von gewissen Kreisen gravierende Mängel nachgesagt werden und ihm gleichzeitig mit der Integration bisheriger Sonderpädagogik-Aufgaben eine äusserst anspruchsvolle neue Aufgabe aufgeladen wird, ohne an der Grundkonstruktion des Regelklassensystems etwas zu ändern. Ein paar wenige IF-Zusatzlektionen bringen da gar nichts.

6. GELINGENSBEDINGUNGEN DURCHSETZEN ODER ANSPRÜCHE ZURÜCKWEISEN

Der LCH publiziert schon seit einigen Jahren periodisch aktualisierte Gelingensbedingungen für eine integrierte Förderung für alle (www.lch.ch). Diese Bedingungen sind bislang von der sonderpädagogischen Fachwelt nie kritisiert, sondern als seriös und berechtigt qualifiziert worden. Sie decken sich auch weitgehend mit dem Anforderungskatalog des „Netzwerk Integrativer Schulen“, welches von der PHZ Luzern betreut wird.

Auf eine Kurzform gebracht, gelten (neben den oben erwähnten Ansprüchen bezüglich Ausbildung der Lehrpersonen, verfügbaren Fachstellen und Leitungs- und Koordinationskapazitäten) folgende Mindestansprüche:

- Grundausrüstung: für 100 Lernende 500 % Lehrpersonenpensum (exkl. Fachlehrpersonen und IF-Personal).
- 24 Pflichtlektionen für Regelklassen-Lehrpersonen im Vollpensum (damit genügend Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und für Absprachen zur Verfügung steht).
- Schulische Heilpädagogik/IF: für 100 Lernende 120 %.
- Pädagogisch-therapeutische Massnahmen (Logopädie, Psychomotoriktherapie): für 100 Lernende 20 %.
- Zusätzliche Massnahmen: interkulturelle Pädagogik, Begabungsförderung, Schulsozialarbeit etc. werden entsprechend der soziodemographischen Zusammensetzung der Bevölkerung des Einzugsgebietes der Schule bestimmt und bereitgestellt.
- Zusätzlich im Rahmen der sog. Integrativen Sonderschulung (bisherige IV-Fälle) ist eine Poollösung von durchschnittlich 20 bis 30 % Fachperson pro zu betreuendem Kind/Jugendlichen zu gewährleisten. In Einzelfällen, etwa wo eine 1:1-Betreuung (manchmal mit Assistenzpersonal für Hilfestellungen, gesundheitliche Betreuung etc.) erforderlich ist, muss dieser Aufwand zusätzlich zum ordentlichen Pool bereitgestellt werden.
- Ausbau des Schulleitungspensums (incl. Schulentwicklungspool für delegierte Leitungsfunktionen) soweit nötig infolge des Mehraufwandes für die integrierte Sonderpädagogik.
- Genügende Anzahl zweckmässiger Arbeitsräume sowohl für die Arbeit mit den Lernenden wie auch für Vorbereitungsarbeiten und Besprechungen.
- Aufrechterhalten eines subsidiären Angebots an separativer Förderung für Fälle, in denen eine integrative Lösung nicht angezeigt ist bzw. für eine rasche Umplatzierung bei deutlichem Misserfolg in der integrierten Förderung.

Die pädagogische, professionelle Verantwortung gegenüber der Förderaufgabe gebietet, dass Integrationsbasteleien, welche deutlich unter diesen Tarifen liegen, abgelehnt werden müssen. Wo eine Verweigerung aus dienstrechtlichen Gründen nicht möglich ist, muss den betroffenen Eltern offen kommuniziert werden, dass ihre Kinder unter unseriösen Bedingungen gefördert werden und mit gravierenden Nachteilen zu rechnen haben. Es ist ein Zeichen von Professionalität, Aufträge, bei denen es um ein wichtiges Gut geht, nicht unter Tarif zu übernehmen. Die Tradition des „gutmütigen Durchwurstelns“ muss beendet werden.

Der immer wieder gehörte Appell an den guten Integrationswillen der Lehrerschaft ist aus dem Munde von Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik dann akzeptabel, wenn aus dieser Fachschaft konkrete und begründete Mindesttarife für eine gelingende integrierte Förderung genannt und Billiglösungen in Kantonen und Gemeinden öffentlich angeprangert werden. Das Ziel muss sein, die Diskussion auf ein Niveau jenseits von gutem Willen zu heben, indem breit anerkannte professionelle Standards für die konkrete Ausrüstung der Schulen zur Erfüllung ihres Auftrags etabliert werden.

Zürich, 8. September 2010 / PrK LCH