

Reto Luder

Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz

Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts

Zusammenfassung

Forschungsergebnisse zur konkreten Umsetzung und Wirkung integrativer Förderung fehlen bisher weitgehend. In einem nationalen Forschungsprojekt wurden die praktische Umsetzung integrativer Förderung in 208 Schulen aus den drei grossen Sprachregionen der Schweiz sowie die Auswirkungen dieser Förderung auf die Schulleistungen der geförderten Kinder untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die integrative Förderung nebst einem zeitlichen Mehraufwand auch Entlastungen und positive Veränderungen der Arbeitssituation der beteiligten Personen zur Folge hat. Die Schulleistungen der Kinder sind abhängig vom gewählten Fördersetting sowie, je nach Förderbereich, von der Ausbildung der verantwortlichen Fachperson für Schulische Heilpädagogik.

Résumé

Les recherches concernant la mise en œuvre et les effets concrets du soutien intégratif font pour l'instant réellement défaut. Un projet de recherche national s'est penché sur la mise en application pratique du soutien intégratif dans 208 écoles dans les trois grandes régions linguistiques de Suisse ainsi que sur ses effets sur les performances scolaires des enfants bénéficiaires. Les résultats montrent que, bien qu'impliquant un investissement temporel supplémentaire, le soutien intégratif apporte également des changements positifs de la situation de travail des personnes impliquées notamment en les soulageant. Les résultats scolaires des enfants dépendent du dispositif de soutien choisi, ainsi que – en fonction de la branche dans laquelle intervient ce soutien – de la formation des professionnel·e·s responsables du soutien pédagogique.

Integrative Förderung wird in der Schweiz seit einigen Jahren flächendeckend umgesetzt. Es bestehen viele offene Fragen in Bezug auf die konkrete Praxis integrativer Förderung im Schulalltag sowie in Bezug auf ihre Wirkungen. Das Projekt «Integrative Förderung – IFCH» untersuchte anhand einer nationalen, repräsentativen Stichprobe in drei Sprachregionen der Schweiz (d,f,i) die praktische Umsetzung integrativer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (SEN) in der Regelklasse (vgl. Luder et al., 2016a). Die Stichprobe umfasste 3669 Personen (Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (SHP) sowie wei-

tere Fachpersonen) aus 208 Schulen in 20 Kantonen. Mit einem Online-Fragebogen wurden quantitative Daten zur Umsetzung der integrativen Förderung auf Ebene der Schule und auf Ebene der Personen erhoben. Fördersituationen von 460 Kindern wurden ausgewählt und mit einem Fallfragebogen vor Beginn und am Ende des Schuljahres 2015/16 erfasst. Bei 235 ausgewählten Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wurden zudem Leistungstests in Mathematik und in der jeweiligen Unterrichtssprache durchgeführt und so ihre Schulleistungen und ihre Leistungsentwicklung während des Schuljahres ermittelt. Interviews und Unterrichtsbeob-

achtungen in ausgewählten Fallsituationen ergänzten die Datenerhebung und erlaubten zusätzlich die Bearbeitung qualitativer Fragestellungen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie entlang der Hauptfragestellungen zusammengefasst.

Integrative Förderung ist in allen untersuchten Kantonen zumindest auf konzeptioneller Ebene ausdrücklich erwünscht.

Rahmenbedingungen integrativer Förderung

Im Rahmen einer ausführlichen Begriffsklärung wurde eine Abgrenzung der Begriffe «Integration» und «Inklusion» geleistet und in der Folge der Begriff «Integrative Förderung» für den Kontext der vorliegenden Studie gewählt und theoretisch begründet (Luder, 2017). Mit dem Begriff «integrative Förderung» wird im Rahmen dieser Studie die gemeinsame Schulung und Förderung von Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse in der gleichen Klasse der Regelschule bezeichnet.

Eine Analyse der Dokumente (Gesetze, Konzepte, Verordnungen, Handreichungen), welche die Rahmenbedingungen integrativer Förderung auf kantonaler Ebene im Hinblick auf Angebot und Prozeduren bestimmten, erbrachte folgende Ergebnisse:

Integration ist schweizweit erwünscht: Integrative Förderung ist in allen untersuchten Kantonen nicht nur möglich, sondern zumindest auf konzeptioneller Ebene auch ausdrücklich erwünscht. Trotz grosser Unterschiede hinsichtlich Angebotssystematik, Terminologie und Bedarfsschwellen las-

sen sich in allen Kantonen zwei typische Prozeduren der Zuweisung von Ressourcen unterscheiden:

1. Integrative Förderung auf der Grundlage von niederschweligen, in der Regel schulhausintern bereitgestellten und verwalteten Ressourcen und entsprechenden diagnostischen Prozessen und
2. integrative Förderung auf der Grundlage von hochschweligen, individuell zugewiesenen Ressourcen und entsprechenden diagnostischen Prozessen.

Die hochschweligen Ressourcen sind typischerweise an das Vorliegen bestimmter ICD-10-Diagnosen gekoppelt. Das Vorhandensein einer erhöhten Schwelle bedeutet jedoch nicht, dass diese Ressourcen im Bedarfsfall weniger zugänglich wären. In der Regel ist der Zugang zu hochschweligen Ressourcen sogar über stärkere individuelle Zugangsrechte abgesichert als jener zu niederschweligen.

Separation ist nach wie vor überall möglich: Nebst der integrativen Förderung sind separate Angebote für Schülerinnen und Schüler in allen Kantonen vorhanden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass. Hierzu zählen schulhausinterne Klein- und Sonderklassen, die in manchen Kantonen zum Regelangebot gehören, Sonderschulen, Time-Out-Massnahmen ausserhalb der Regelschule sowie die Einzelschulung. Die Kantone steuern durch Indikations- und Bedarfsschwellen (z. B. in Abklärungs- und Zuweisungsverfahren und entsprechenden Richtlinien) sowie durch das vorhandene Angebot an nicht-integrativen Förderorten und Förderplätzen fallbezogene Entscheidungen darüber, an welchen Förderorten Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geschult werden.

Insgesamt zeigt sich, dass nicht die vorhandenen Ressourcen für die Ermöglichung, das Gelingen oder die Wirkungen integrativer Förderung im Einzelfall entscheidend sind. Sowohl die Zuweisung eines integrativen Förderortes als auch der Einsatz dafür vorhandener Ressourcen sind – das zeigen die analysierten Dokumente – wohl eher eine Frage der strategischen Ausschöpfung und Nutzung des vorhandenen Angebots durch die beteiligten Personen. Kurz gesagt kommt es weniger darauf an, wie viele Ressourcen insgesamt vorhanden sind, sondern mehr darauf, wie und wofür diese genutzt werden.

Population der integrativ geförderten Kinder

Die Gründe (Indikationen) für die integrative Förderung der untersuchten Kinder wurden mit den Items der Klassifikation ICF-CY (WHO, 2007) erfasst und mittels Clusteranalyse ausgewertet. Auf dieser Grundlage lassen sich in der Praxis vier Indikationsgruppen identifizieren: Schülerinnen und Schüler mit ...

- ... Schwierigkeiten im Lernen mit Fokus Kognition (Cluster 1)
- ... Schwierigkeiten im Lernen mit Fokus Sprache (Cluster 2)
- ... Schwierigkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten (Cluster 3)
- ... verschiedenen Beeinträchtigungen und Behinderungen (Cluster 4)

Die Indikationsgruppe, zu der ein Kind gehört, lässt sich dabei nicht durch einzelne (kategoriale) Diagnosen (wie etwa «ADHS» oder «Dyslexie») erklären, sondern ergibt sich aus den jeweils individuellen, schul- und unterrichtsbezogenen Auffälligkeiten, die in der Praxis wahrgenommen werden. Die Zugehörigkeit zu einer Indikationsgruppe hat dabei einen wesentlichen Einfluss so-

wohl auf die zugewiesenen Förderressourcen und auf das Setting der Förderung wie auch auf die Qualität der Förderplanung (Paccaud, 2017).

Ziele der integrativen Förderung

Förderziele für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden allgemein als wichtiges Element in der Förderplanung und Förderung angesehen. Im Rahmen der Studie wurden die Inhalte sowie die Qualität der Zielformulierungen analysiert (Paccaud & Luder, 2017; Paccaud, 2017). Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Förderziele in den schulischen Leistungsbereichen Mathematik und Sprache formuliert werden. Dabei ist die Qualität der Zielformulierungen oft schlecht, besonders was die Kriterien der Überprüfbarkeit des erwünschten Resultats sowie der zeitlichen Festlegung des Ziels betrifft. Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen mit einer abgeschlossenen Ausbildung formulierten qualitativ bessere Lernziele als solche ohne abgeschlossene Ausbildung.

Die Zugehörigkeit zu einer Indikationsgruppe hat einen wesentlichen Einfluss auf die zugewiesenen Förderressourcen.

Die Detailanalyse des Anspruchsniveaus der Ziele in Bezug auf den Lehrplan der Regelklasse ergab – entgegen den Erwartungen – dass auch für Kinder mit dem Status individuell angepasster Lernziele diese meistens nahe am Regellehrplan formuliert werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass der vorhandene Spielraum zur Individualisierung im Bereich der Formulierung von Förderzielen aktuell noch eher wenig ausgenutzt wird (Paccaud & Luder, 2017; Paccaud, 2017).

Multi-professionelle Zusammenarbeit in Schulteams

Die praktische Umsetzung integrativer Förderung kann nicht durch eine einzelne Person geleistet werden, sei es die Klassenlehrperson oder die SHP. Integration ist eine Aufgabe, die zwingend eine multi-professionelle Zusammenarbeit innerhalb des Schulteams erfordert.

Für die Analyse dieser Kooperation im Rahmen der integrativen Förderung wurden bestehende Skalen weiterentwickelt und angepasst (Luder et al., 2016b; Kunz, Zumwald & Luder, 2016). Eine mehrbenenanalytische Auswertung dieser Daten ergab vier verschiedene Modi von Kooperation:

- Modus 1: schülerbezogener Austausch
- Modus 2: Arbeitsteilung – gemeinsame Absprachen zum Unterricht
- Modus 3: Ko-Konstruktion – gemeinsamer Unterricht
- Modus 4: Weiterentwicklung integrativer Förderung

Zusammenarbeit braucht zwar Zeit, sie wird aber nicht unbedingt als Belastung oder Arbeitsüberforderung wahrgenommen.

Am häufigsten wurde in den Modi Austausch und Arbeitsteilung zusammengearbeitet, seltener in den Modi Ko-Konstruktion und Weiterentwicklung. Der zusätzliche Aufwand für Koordination und Absprachen, der von SHP und Lehrperson im Rahmen der integrativen Förderung geleistet wurde, belief sich im Durchschnitt pro gefördertes Kind auf rund 24 Minuten pro Woche.

Entgegen den oft vorgebrachten Bedenken, dass die Kooperation im Rahmen der integrativen Förderung eine Belastung für die Lehrpersonen darstellt, zeigten die

Ergebnisse, dass die Zusammenarbeit zwar Zeit braucht, aber nicht unbedingt als Belastung oder Arbeitsüberforderung wahrgenommen wird. Im Gegenteil steht eine intensivere (vor allem schülerbezogene) Kooperation im Zusammenhang mit einer als geringer wahrgenommenen unterrichtsbezogenen Belastung, einer tieferen allgemeinen Arbeitsüberforderung, mit positiveren Einstellungen zur Integration sowie stärker ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Auf institutioneller Ebene lassen sich unterschiedliche Erfolgsfaktoren für Kooperation benennen. Zum Beispiel sind festgelegte Zeitgefässe sowohl für intra-disziplinäre (z. B. pädagogische Teams) als auch für interdisziplinäre Zusammenarbeit (z. B. Expertenrunden, interdisziplinäre Fachteams) wichtig. Als weitere Faktoren wurden personell konstante Teams, geklärte Konzepte als Leitfaden für die Zusammenarbeit sowie Konstanz in der Schulführung genannt. Mangelnde Ressourcen wurden dagegen oft als Problem erwähnt: Zeitliche Ressourcen für die notwendigen Absprachen im Förderteam und finanzielle Ressourcen für Förderlektionen wurden von den befragten Personen oft als zu gering eingeschätzt.

Multi-professionelle Kooperation kann ebenfalls zu Spannungen auf unterschiedlichen Ebenen führen. Grenzen von Kooperation zwischen SHP und Lehrpersonen zeigen sich etwa bei Konkurrenz zwischen den Personen sowie bei unterschiedlich gelebter Bestimmungsmacht, die den gemeinsamen Auftrag durch Fixierung auf feste und schlecht kompatible Rollenverständnisse erschwert. Spannungen kann es auch auf inhaltlicher Ebene geben, insbesondere dann, wenn inhaltliche Vorgaben direktiv an die Kooperationspartnerin bzw. den -partner gerichtet werden.

Anpassungen im Unterricht

In den Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zeigten sich unterschiedliche Formen von Adaptation und Unterstützung innerhalb des Regelklassenunterrichts:

Anpassungen von Rahmenbedingungen (ecological adaptations) beinhalten unterschiedliche Formen der Fördersettings (Klassenteilung, Team-Teaching, Zuständigkeit der SHP für einzelne Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen) mit entsprechender Ausrichtung: integrativ innerhalb des Klassenzimmers vs. separiert in teilweise abgetrennten Räumen für Einzel- oder Kleingruppenförderung. Nutzungsformen dieser unterschiedlichen Settings erfordern transparente Rollenklärungen, Räumlichkeiten sowie Unterrichtsmaterialien, welche die verschiedenen Formen flexibel zulassen und ermöglichen. Eine positive Grundhaltung an der Schule gegenüber Integration wurde auf der Ebene der Kinder und des Teams als wichtig genannt. Know-how-Transfer und Informationsfluss zwischen den Berufsgruppen wurden als Gelingensbedingungen erwähnt, vor allem auch bei Übergängen.

Anpassungen im Unterrichtsgeschehen (instructional adaptations) sind Modifikationen des Inputs; etwa der Aufträge (Sprache, Form, Farbe, visuelle Marker, Strukturierungen wie z.B. TEACCH), Unterstützung von Aufmerksamkeit und Impulskontrolle, innere Differenzierung von Aufgaben in Gruppen- oder Partnerarbeiten, spezifische aufgabenbezogene Reduktion der Anforderung bei individuellen Lernzielen oder Niveaudifferenzierung von Unterrichtsmaterialien für alle Kinder der Klasse. Aus Sicht der Lehrpersonen sind solche didaktischen Anpassungen die anspruchsvollsten. Sie erfordern hohe didaktisch-methodische Kompetenzen

von den Lehrpersonen und einen hohen Grad an Selbstständigkeit von den Lernenden.

Anpassungen im Lerninhalt (curricular adaptations) zeigen sich in individuell angepassten Lernzielen. Bei gleichen Lernzielen wird trotzdem oft eine Aufgabenstellung bezüglich Sprache, Niveau sowie visueller Präsentation modifiziert. In Prüfungssituationen sind solche Anpassungen meist über einen Nachteilsausgleich geregelt. Bei individuellen Lernzielen wird teilweise dasselbe Thema bearbeitet (Lernen am gemeinsamen Gegenstand) oder ein ganz eigenes Programm vermittelt. Besonders Veränderungen im Status werden meist mittelfristig vorbereitet und dann umgesetzt (z. B. Aufhebung von individuellen Lernzielen).

Lernfortschritte der geförderten Schülerinnen und Schüler

Die Leistungsfortschritte während eines Schuljahrs wurden mit standardisierten Tests für die Bereiche Mathematik und Unterrichtssprache gemessen. Die Auswertungen zeigen, dass die geförderten Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum signifikante Leistungsfortschritte erzielten. Schülerinnen und Schüler mit besseren Leistungen zu Beginn des Schuljahres (Messzeitpunkt t1) konnten ihre Leistungen während des Schuljahres mehr steigern. In Bezug auf die Faktoren, welche diese Leistungsfortschritte erklären, gibt es Unterschiede zwischen den Bereichen Unterrichtssprache und Mathematik. Während das Fördersetting und die Ausbildung der SHP im Bereich Unterrichtssprache keinen bedeutsamen Einfluss auf den Leistungsfortschritt hatten, zeigte sich ein solcher hingegen im Bereich Mathematik: Hier machten diejenigen Schülerinnen und Schüler mehr Leistungsfort-

schritte, die von einer ausgebildeten SHP in Einzel- oder Kleingruppensettings ausserhalb der Klasse gefördert wurden.

In der Mehrheit der Fälle wurden die gesetzten Förderziele nach Einschätzung der fallführenden Personen teilweise oder zum grossen Teil erreicht. Entsprechend gaben die befragten Personen an, mit der Fördersituation insgesamt zufrieden zu sein. Ein Zusammenhang dieser Einschätzung mit dem tatsächlich gemessenen Lernfortschritt der geförderten Kinder (zwischen Beginn und Ende des Schuljahres) konnte allerdings nicht nachgewiesen werden. Ein solcher Zusammenhang zeigte sich dagegen mit dem Leistungsstand am Ende des Schuljahres (Leistung zum Messzeitpunkt t2). Die fallführenden Personen waren umso zufriedener mit der Förderung, je höher die Leistung bei t2 ausfiel. Dieser Zusammenhang deutet darauf hin, dass für die Einschätzung des Fördererfolgs eher die absolute Leistung und weniger der erzielte individuelle Lernfortschritt als wichtig angesehen wird.

Die Ressourcen für die integrative Förderung wurden in Lektionen pro Woche erhoben. Über die Gesamtstichprobe ergab sich ein Mittelwert von fünf Förderlektionen pro Woche, wobei im Schnitt vier Lektionen aus Pensenpools innerhalb der Schule und eine Lektion aus zusätzlichen Ressourcen ausserhalb der Schule finanziert werden. Grosse Unterschiede zeigen sich erwartungsgemäss zwischen den einzelnen geförderten Kindern, wobei am wenigsten Ressourcen für Kinder des Clusters «Lernschwierigkeiten mit Fokus Kognition» eingesetzt werden ($M=3.97$) und am meisten für Kinder des Clusters «verschiedene Beeinträchtigungen und Behinderungen» ($M=6.26$).

Die Analyse der Verteilung der Ressourcen auf die einzelnen Kinder zeigt, dass Kinder mit tieferen Leistungen zum Mess-

zeitpunkt t1 mehr Förderressourcen erhielten als Kinder mit besseren Leistungen. Dies deutet darauf hin, dass die Schulleistungen ein zentrales Kriterium bei der Ressourcenverteilung sind und Kinder mit höherem Förderbedarf im Leistungsbereich auch mehr Förderressourcen zugewiesen bekommen. Ein linearer Effekt dieser Ressourcen auf den Leistungsfortschritt konnte nicht nachgewiesen werden, der erzielte Leistungsfortschritt der geförderten Kinder hängt also nicht direkt von der Menge der eingesetzten Förderressourcen ab.

Fazit

Integrative Förderung ist schweizweit flächendeckend umgesetzt und sowohl in den entsprechenden Verordnungen und Konzepten als auch in der Praxis verankert. Gleichzeitig gibt es nach wie vor überall auch separative Förderangebote. Die beiden Angebotsformen stehen in einem Spannungsfeld, sowohl bezüglich der dafür einzusetzenden Ressourcen als auch bezüglich der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern. Die Gründe, welche in der Praxis für eine integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend sind, lassen sich weniger in kategorialen, individuellen Diagnosen beschreiben. Sie lassen sich besser als Problemcluster in Bezug auf die spezifischen Anforderungen der Regelklasse und des dortigen Unterrichts verstehen. Die Schulleistungen in den Kernfächern Mathematik und Unterrichtssprache sind zentrale Aspekte, sowohl für die Zuweisung von Förderressourcen als auch für die Einschätzung des Fördererfolgs. Es zeigt sich, dass integrative Förderung wirksam ist und die geförderten Schülerinnen und Schüler signifikante Lern- und Leistungsfortschritte in den Fächern Sprache und Mathematik erzielen. Allerdings scheint nicht nur die Menge der

Förderung dabei ausschlaggebend zu sein, sondern vor allem die Art und Weise. Die Ausbildung der Förderlehrperson und die Wahl eines passenden Fördersettings sind beispielsweise wichtige Faktoren.

Als Herausforderung in der praktischen Umsetzung integrativer Förderung zeigt sich einerseits die Dominanz inhaltlicher und struktureller Anforderungen des Systems Regelklasse: Der an sich vorhandene Spielraum für Individualisierung von Lernwegen und für unterschiedliche Leistungserwartungen bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird oft nicht ausgeschöpft. Andererseits ist die multi-professionelle Zusammenarbeit im Schulteam ein zentrales Element integrativer Förderung, das sowohl zur professionellen Qualität beiträgt und Entlastung mit sich bringt als auch zu hohem Aufwand und Spannungen führen kann.

Literatur

- Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. In A. Kreis, L. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 53–74). Waxmann: Münster.
- Luder, R. (2017). Integration oder Inklusion? *Inklusion Konkret*, 1 (1), 9–14.
- Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M. & Felkendorff, K. (2016a). Integrative Förderung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (2), 27–34.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016b). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 185–206). Waxmann: Münster.
- Luder, R., Paccaud, A. & Kunz, A. (eingereicht 2017). *Elèves bénéficiant de soutien à l'école ordinaire: qui sont-ils et de quels types de soutien bénéficient-ils?* *Revue Suisse des Sciences de l'Education*.
- Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire : entre adaptations nécessaires et accès au curriculum général*. Dissertation. Fribourg: Université de Fribourg.
- Paccaud, A. & Luder, R. (2017). Participation Versus individual Support: Individual Goals and Curricular Access in Inclusive Special Needs Education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16 (2), 205–224.
- WHO (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY)*. www.who.int/classifications/icf [Zugriff am 23.11.2017].

Anmerkung

Die hier berichteten Ergebnisse entstanden unter Mitarbeit des IFCH-Projektteams: André Kunz, Ariane Paccaud, Marta Moretti, Kai Felkendorff und Gérard Bless. Weitere Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und auch eine Veröffentlichung der detaillierten Gesamtergebnisse des Projekts in Buchform sind in Vorbereitung.

Dr. Reto Luder
Prof. ZFH für Sonderpädagogik
Zentrum Inklusion und Gesundheit
in der Schule
Pädagogische Hochschule Zürich PHZH
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
reto.luder@phzh.ch

