

Reto Luder, André Kunz, Gérard Bless, Anna Jossi, Ariane Paccaud, Marta Moretti und Kai Felkendorff

Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH

Zusammenfassung

Die integrative Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen löst zunehmend die separative Förderung ab. Die bisherige Forschung liefert breite und belastbare Ergebnisse zum Vergleich integrativer und separativer Förderung. Bisher noch wenig untersucht ist dagegen, wie integrative Förderung in der Praxis des Schulalltags konkret realisiert wird, wie Schulteams in diesem Bereich zusammenarbeiten und welche Auswirkungen dies auf die betroffenen Kinder hat. Das Projekt IFCH liefert dazu erste Ergebnisse und Einsichten, die in diesem Beitrag zusammen mit dem Projekt vorgestellt werden.

Résumé

Le soutien intégratif des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers remplace de plus en plus les formes de soutien séparatif. Les travaux de recherche réalisés à ce jour nous fournissent des résultats complets et solides permettant de comparer le soutien intégratif et le soutien séparatif. Par contre, il n'y a pour l'instant eu que peu d'analyses sur des questions telles que l'organisation concrète du soutien intégratif dans le quotidien scolaire, la collaboration au sein des équipes multidisciplinaires engagées dans ce domaine ou encore les effets de ce soutien pour les enfants concernés – autant de questions auxquelles le projet IFCH entend apporter des éléments de réponse. Les premiers résultats qui ont été obtenus sont présentés dans cet article, en même temps que le projet lui-même.

IFCH – Integrative Förderung in der Schweiz

Aktuell entwickeln sich die Schulen in der Schweiz hin zu integrativen Formen sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung. In dieser Situation ist es wichtig mehr darüber zu wissen, wie integrative Förderung in der Praxis realisiert wird und welche Effekte sie für die geförderten Kinder hat. Dies ist das Ziel des Projekts «Integrative Förderung in der Schweiz» IFCH. In der Studie, die vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird und von 2014 bis 2016 dauert, werden folgende Fragen geklärt:

1. Welche Situationen und Probleme führen zu besonderen pädagogischen Bedürfnissen und damit zu integrativer Förderung?

2. Wie wird integrative Förderung geplant, mit welchen Methoden wird sie umgesetzt, wie werden die Auswirkungen evaluiert und welche Formen der Zusammenarbeit haben Schulteams dabei gefunden?
3. Welche Effekte integrativer Förderung können bei den geförderten Kindern in den Bereichen Mathematik und Sprache festgestellt werden?

Die Studie kombiniert verschiedene quantitative und qualitative Datenquellen, Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden: kantonale Rahmenbedingungen und sonderpädagogische Schulkonzepte für Integrative Förderung, Fragebögen, Interviews und Dokumentenanalysen von Förderplänen sowie standardisierte Schulleistungstests in Sprache und Mathematik. Ins-

gesamt werden 200 Schulen aus der ganzen Schweiz untersucht (N = 3669 Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen) und die Fördersituationen von

ca. 500 Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Rahmen der integrativen Förderung analysiert.

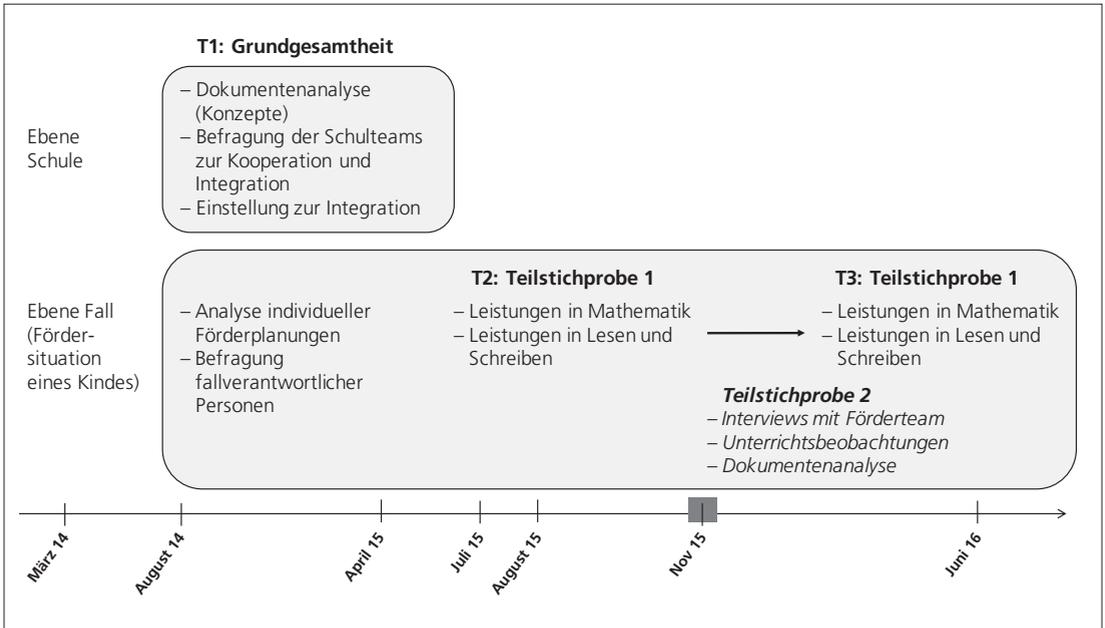


Abbildung 1:
Forschungsdesign.
Datenerhebung
und Stichprobe
kombiniert mit
Zeitplan.¹

Die Datenerhebung auf Ebene der Schulen ist abgeschlossen und die Daten werden ausgewertet. Im Folgenden werden erste Ergebnisse auf dieser Ebene zu den Gründen für integrative Förderung und zur Zusammenarbeit im Rahmen der integrativen Förderung vorgestellt.

Aktuell werden die Schulleistungen ausgewählter Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erfasst (Messzeitpunkt T2, vgl. Abbildung 1). Gegen Ende des Schuljahres (Mai–Juni 2016) werden die gleichen Kinder erneut getestet. Diese Daten dienen als Grundlage, um die individuellen Lernfortschritte der Kinder während des Schuljahres bestimmen zu können und damit Hinweise auf die Wirkungen der integrativen Förderung in den Bereichen Mathematik und Schriftsprache zu erhalten.

Sonderpädagogische Angebote in der Schweiz

Die föderalistische Organisation des schweizerischen Bildungssystems führt dazu, dass sonderpädagogische Angebote, ihre Ausgestaltung und Finanzierung, je nach Sprachregion und Kanton sehr unterschiedlich sind. Durch die Analyse verschiedener nationaler, kantonaler und regionaler Dokumente ergibt sich ein zusammenfassender Überblick, der gewissermassen als «kleinster gemeinsamer Nenner» fünf Bereiche sonderpädagogischer Angebote (Nr. 1–5 in der Abbildung 2) erkennen lässt, die – jeweils mit unterschiedlichen Namen und Bezeichnungen – in der Schweiz anzutreffen sind (vgl. Abbildung 2).

¹ T1–3 bezeichnen die Messzeitpunkte.

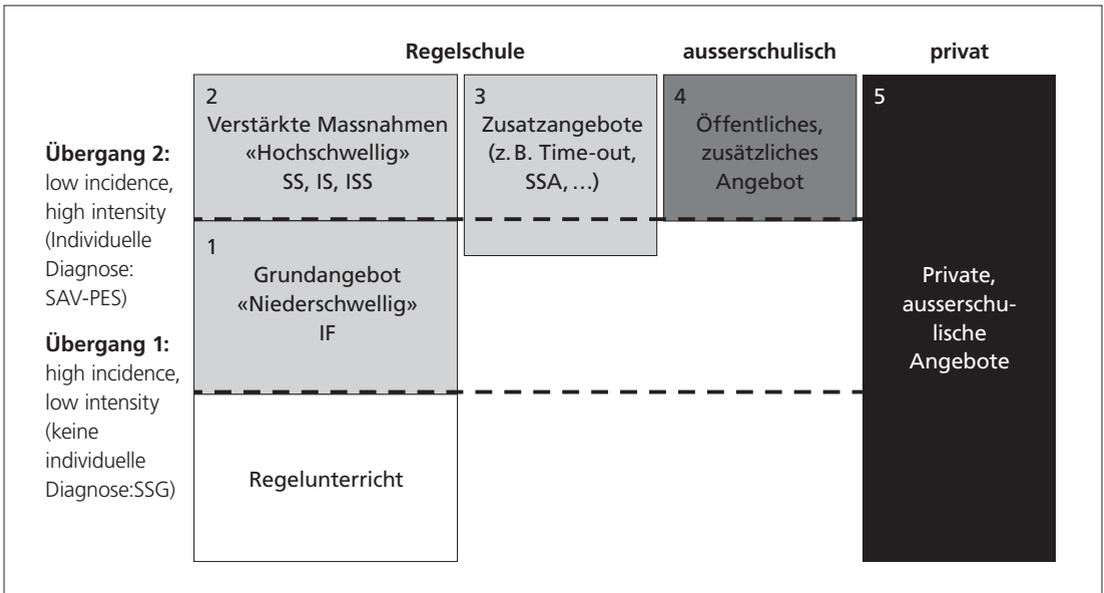


Abbildung 2: Sonderpädagogische Angebote in der Schweiz. Legende: SAV-PES = Standardisiertes Abklärungsverfahren; SSG = Schulisches Standortgespräch; SS = Sonderschulung; IS = Integrative Schulung; ISS = Integrative Sonderschulung; IF = Integrative Förderung; SSA = Schulsozialarbeit

Zwei wichtige Grenzen oder Schwellen lassen sich über diese Angebote hinweg erkennen: Die erste Schwelle markiert den Übergang von regulärem Unterricht an der Regelklasse zu zusätzlicher Unterstützung und Hilfe aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse (Bereich 1). Dabei handelt es sich um Unterstützung für Schülerinnen und Schüler in Situationen, in denen die betroffenen Kinder nicht notwendigerweise eine individuelle Diagnose oder einen ausgewiesenen und attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Oft handelt es sich um leichtere Formen schulischer Lernschwierigkeiten wie etwa Verzögerungen im Schriftspracherwerb, Probleme beim Mathematiklernen oder mangelnde Lern- und Arbeitsstrategien. Die besondere Förderung und Unterstützung werden dabei in der Regel von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen geleistet, die an der Schule angestellt sind.

Eine zweite Schwelle markiert den Übergang zum Bereich der sogenannten «hochschwelligen Massnahmen» (Bereich 2), die in vielen Kantonen des Sonderpädagogikkonkordats mit dem Verfahren des standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV-PES) zugewiesen werden. Bei dieser Form der Unterstützung und Förderung geht es um schwerwiegendere Problemsituationen, in denen bei den betroffenen Kindern meistens eine attestierte Behinderung vorliegt und ein Sonderschulstatus zugewiesen wurde. Oft sind das Kinder mit einer geistigen Behinderung, mit Körper-, Sinnes- oder Mehrfachbehinderungen oder schwerwiegenden Verhaltensstörungen.

Neben den ursprünglich oft auf den Unterricht und den Bereich der schulischen Leistungen bezogenen Angeboten sind zusätzliche entstanden (Bereich 3) wie zum Beispiel die Schulsozialarbeit (SSA). Sie umfasst ein Set von sozialpädagogischen Leis-

tungen zugunsten der Schule beziehungsweise eines Schulhauses und trägt insbesondere dazu bei, Gefährdungen und Benachteiligungen zu vermeiden oder zu beseitigen. Solche und weitere Angebote sind eng verknüpft mit der Schule. Ausser-schulisch existieren öffentliche, zusätzliche Angebote (Bereich 4), wie etwa Begabungsförderung oder Ergotherapie. Schliesslich existieren private Angebote sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung, von privat finanzierten Förder- oder Therapieangeboten bis zu Privatschulen (Bereich 5).

Gründe für integrative Förderung

Die Schulen wurden unter anderem nach den inhaltlichen Gründen (Indikationen) gefragt, die zu besonderen pädagogischen Bedürfnissen und damit zu sonderpädagogischer Förderung führen. Um die Ver-

gleichbarkeit der Angaben zu gewährleisten, wurden die Antworten mit Hilfe der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF-CY) der Weltgesundheitsorganisation (vgl. WHO, 2011) codiert.

Vor allem Probleme im Bereich der schulischen Leistungen führen dazu, dass Kinder sonderpädagogische Massnahmen erhalten. Daneben ist das Lern- und Arbeitsverhalten einer der häufigsten Gründe. Kinder werden jedoch auch oft aufgrund von Schwierigkeiten in den Bereichen Kommunikation und Sozialverhalten sonderpädagogisch gefördert. Die mit Körper- und Sinnesbehinderungen im Zusammenhang stehenden Indikationen (Mobilität und für sich selber sorgen) sind dagegen eher selten ein Grund für sonderpädagogische Förderung (vgl. Abbildung 3).

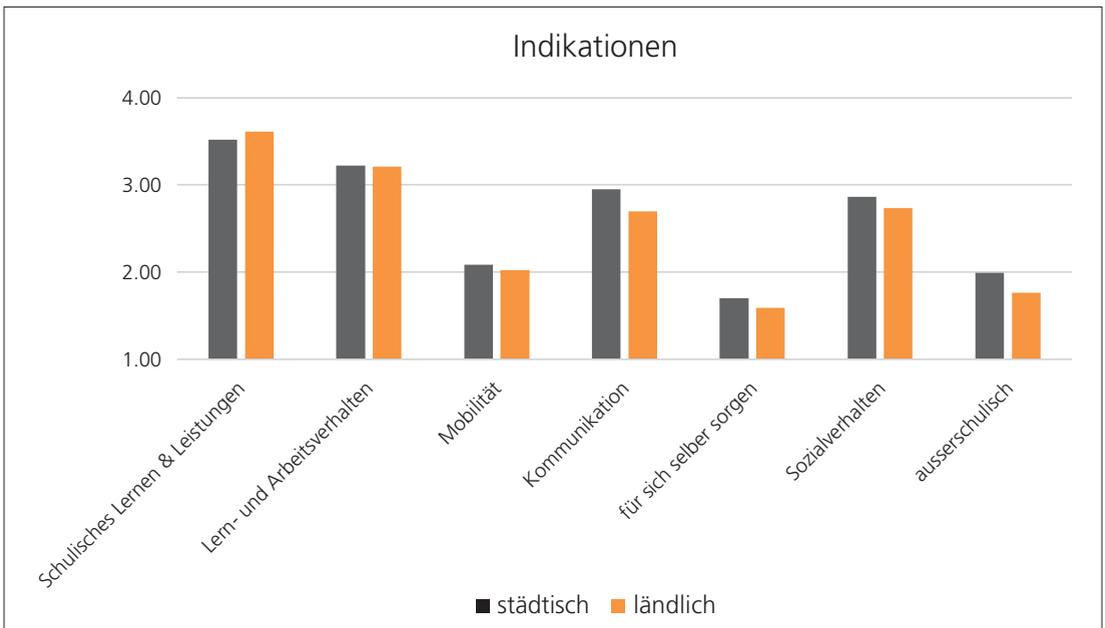


Abbildung 3: Indikationen für integrative Förderung. 1 = sehr selten, 4 = sehr häufig.²

² Angaben der befragten Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen zur Häufigkeit der entsprechenden Indikationen in ihrem Schulhaus.

Bei den Indikationen zeigen sich interessante Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen: In ländlichen Regionen gehören Defizite bei den schulischen Leistungen (Schriftsprache und Mathematik, Bereich «Lernen und Wissensanwendung» der ICF, $p = .003^{**3}$) häufiger zu den Indikationen, aufgrund derer Schülerinnen und Schüler gefördert werden. In städtischen Regionen dagegen sind Kommunikation ($p = .000^{**}$) und Sozialverhalten ($p = .005^{**}$) häufiger Indikationen für eine besondere Förderung.

Zusammenarbeit in der integrativen Förderung

Der Erfolg integrativer Förderung ist abhängig von multiprofessioneller Förderplanung (vgl. Watkins, 2007; Blackwell & Rossetti, 2014), und Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist dafür sehr wichtig. Ko-

operation in multiprofessionellen Teams, besonders zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP), ist somit ein zentraler Erfolgsfaktor integrativer Förderung (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Lütje-Klose & Urban, 2014).

Die Kooperation in den Schweizer Schulen ist intensiv. Die befragten Personen arbeiten im Bereich der integrativen Förderung in unterschiedlichen Formen zusammen. Dazu gehören Formen der Zusammenarbeit im Unterricht (z. B. Teamteaching oder Parallelunterricht; vgl. Abbildung 4, oberer Teil) sowie Formen der Zusammenarbeit im Schulteam (z. B. Projektgruppen oder pädagogische Unterrichtsteams; vgl. Abbildung 4, unterer Teil). Verschiedene Formen der Zusammenarbeit werden dabei unterschiedlich oft genutzt.

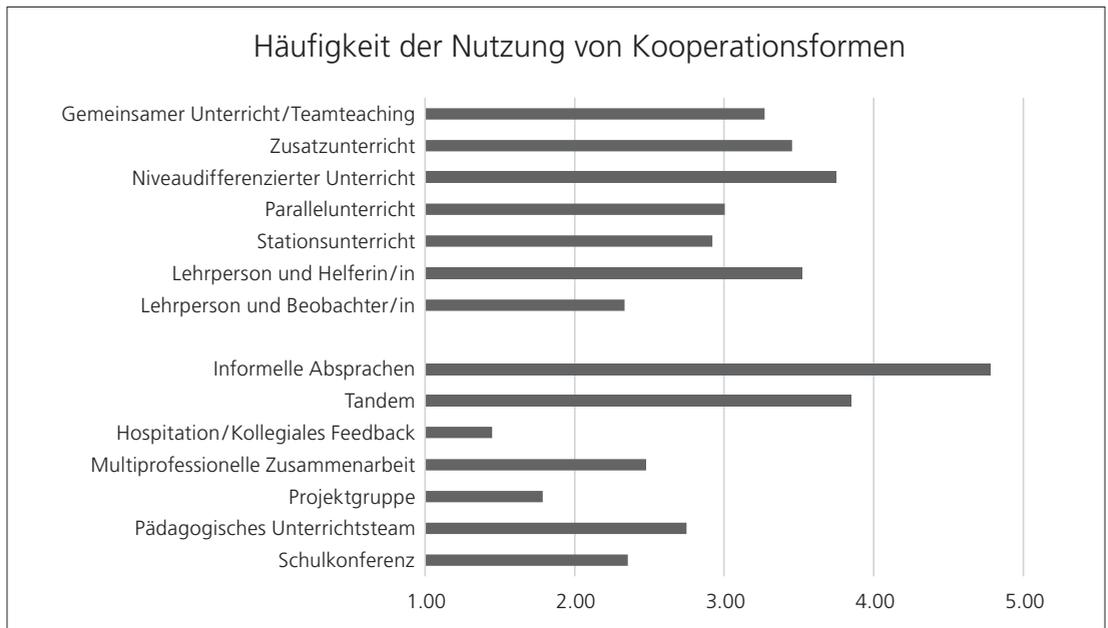


Abbildung 4: Kooperationsformen. Mittelwerte der Häufigkeitsangaben: 1 = fast nie (ein paar Mal im Jahr oder weniger), 2 = ab und zu (einmal im Monat oder weniger), 3 = regelmässig (ein paar Mal im Monat), 4 = häufig (einmal in der Woche), sehr häufig (ein paar Mal pro Woche), 5 = immer (jeden Tag)

³ Der Unterschied der Mittelwerte von ländlichen bzw. städtischen Schulen ist statistisch hoch signifikant.

Während einige Formen obligatorisch sind und zum Auftrag der Lehrpersonen dazu gehören (wie z. B. Schulkonferenz), ist dies bei anderen Formen (z. B. pädagogische Unterrichtsteams, kollegiales Feedback oder Teamteaching) nicht der Fall. Eine Zusammenarbeit in diesen Formen kann folglich nicht vorausgesetzt oder erwartet werden. Bei der Analyse der Nutzung verschiedener Formen von Zusammenarbeit werden grosse Unterschiede in der Häufigkeit deutlich.

Die mit Abstand häufigste Form der Kooperation sind informelle Absprachen untereinander. Dies kann ambivalent interpretiert werden: Einerseits sind informelle Formen der Zusammenarbeit ohne Planungs- und Dokumentationsaufwand flexibel möglich und für den Austausch und die Koordination im Alltag wesentlich. Andererseits werden informelle Formen oft nicht als professionelle Kooperation wahrgenommen, nicht explizit mit Arbeitszeit entschädigt, die Ergebnisse die daraus entstehen, werden nicht dokumentiert und die Zusammenarbeit ist nicht verlässlich und eher unverbindlich. Dies kann die beteiligten Personen belasten.

Die mit Abstand häufigste Form der Kooperation sind informelle Absprachen.

Betrachtet man die Formen der Zusammenarbeit im Unterricht, erweisen sich der «Niveaudifferenzierte Unterricht» und das Modell «eine Lehrperson führt den Unterricht hauptverantwortlich, während die SHP eine unterstützende Funktion für einzelne Schülerinnen und Schüler übernimmt (Lehrperson und Helfer/ Helferin)» als die häufigsten Formen.

Die Klassenlehrpersonen und die SHP sind am intensivsten in die Kooperation involviert (vgl. Tab. 1). Sie haben eine zentrale Rolle bei der integrativen Förderung. Auch die Schulleitungen sind intensiv in die verschiedenen Kooperationsformen involviert, was sicherlich auch zum Aufgabenprofil dieser Funktion dazu gehört. Die Fachlehrpersonen dagegen sind viel weniger an der Kooperation beteiligt. Das ist schade, da sie in der integrativen Förderung eine wertvolle Ressource sind, die aktuell in den Schulteams noch eher wenig genutzt werden kann.

Ausblick

Aktuell werden im weiteren Verlauf des Projekts die Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler zum ersten Messzeitpunkt ausgewertet. Diese Auswertungen werden mit ausgewählten Fördersituationen vertieft: Mit qualitativen Methoden (Interviews mit den beteiligten Personen, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalysen) wird genau untersucht, wie sich die integrative Förderung in der Praxis gestaltet und wie sie im Alltag umgesetzt wird. Gegen Ende des Schuljahres (Mai–Juni 2016) werden durch eine erneute Erhebung der Schulleistungen individuelle Lernfortschritte der geförderten Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Schuljahres sichtbar gemacht.

Die Ergebnisse werden Erkenntnisse über die Praxis und Entwicklungsmöglichkeiten integrativer Förderung liefern. Dabei steht der Prozess der Förderplanung im Zentrum. Dieser beinhaltet mehrere Schritte: das Erfassen und Beschreiben von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, das Analysieren und Verstehen, die Planung von Zielen und der Förderung, die Umsetzung von Unterricht und der geplanten Massnahmen und anschliessend die Erfassung und Reflexion von Auswirkungen und Entwicklungen.

Tabelle 1: Häufigkeit der Kooperationsformen

	Klassenlehrpersonen	Fachlehrpersonen	SHP und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen	Sozialarbeit und Betreuung	Schulleitende
Lehrperson und Beobachter/in	2,32	2,14	2,39	2,53	2,14
Lehrperson und Helfer/in	3,50	3,30	3,69	3,00	3,21
Stationsunterricht	2,89	2,80	3,02	2,90	2,88
Parallelunterricht	3,01	2,84	3,03	2,70	2,95
Niveaudifferenzierter Unterricht	3,74	3,30	3,95	3,63	3,49
Zusatzunterricht	3,33	2,83	3,86	3,89	3,40
Gemeinsamer Unterricht/Teamteaching	3,29	3,01	3,34	3,60	2,95
Schulkonferenz	2,42	2,16	2,31	1,92	2,49
Pädagogisches Unterrichtsteam	2,79	2,38	2,92	2,00	2,60
Projektgruppe	1,80	1,61	1,72	1,79	2,24
Multiprofessionelle Zusammenarbeit	2,44	2,03	2,72	3,45	2,53
Hospitation/Kollegiales Feedback	1,41	1,31	1,49	1,84	1,46
Tandem	3,96	3,51	3,72	2,82	4,25
Informelle Absprachen	4,89	4,34	4,91	4,16	4,91
Kooperationshäufigkeit insgesamt⁴	2,3	1,81	2,46	1,69	2,11

Mittelwerte aufgeteilt nach Berufsgruppen. 1 = fast nie (ein paar Mal im Jahr oder weniger), 2 = ab und zu (einmal im Monat oder weniger), 3 = regelmässig (ein paar Mal im Monat), 4 = häufig (einmal in der Woche), sehr häufig (ein paar Mal pro Woche), 5 = immer (jeden Tag)

⁴ Dieser Mittelwert gibt an, wie häufig die jeweilige Personengruppe in gegenseitige Zusammenarbeit involviert ist, unabhängig davon, in welcher Form diese Zusammenarbeit stattfindet. Der Wert berechnet sich unabhängig von den Mittelwerten der einzelnen Kooperationsformen.

Literatur

- Blackwell, W. H. & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 2, 1–15.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete*, 2, 112–123.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 4, 392–416.
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- WHO (2011). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.

Prof. Dr. Reto Luder
Zentrumsleiter
reto.luder@phzh.ch

Dr. André Kunz
Dozent
andre.kunz@phzh.ch

Anna Jossi
Wissenschaftliche Assistentin
anna.jossi@phzh.ch

Ariane Paccaud
Wissenschaftliche Assistentin
ariane.paccaud@phzh.ch

Marta Moretti
Projektmitarbeiterin
marta.moretti@phzh.ch

Zentrum Inklusion und Gesundheit
in der Schule
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
8090 Zürich

Prof. Dr. Gérard Bless
Institutsdirektor
Heilpädagogisches Institut & Departement für Heil- und Sonderpädagogik
Universität Freiburg
Rue St. Pierre Canisius 21
1700 Freiburg
gerard.bless@unifr.ch

Kai Felkendorff
Dozent
Bildung und Erziehung
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 5
8090 Zürich
kai.felkendorff@phzh.ch