

Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen

Dieser Beitrag soll – ausgehend von einem konkreten Beispiel aus der Praxis der Integrationsberatung – einen groben Überblick über die rechtliche Situation an den Schulen in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol (Italien) geben. Weiter bietet er einen Einblick in die organisatorischen und pädagogischen Bedingungen für schulische Integration von Schülerinnen und Schülern in Südtirol. Auch die Herausforderungen für eine inklusive Bildung sollen angesprochen werden. Südtirol wird gerne und regelmäßig von Studierenden, Lehrpersonen, Schulleiterinnen oder Studienräten aus Deutschland aufgesucht, um „die Integration“ in den Kindergärten und Schulen kennenzulernen.¹

Durchweg begeistert von der wahrgenommenen Selbstverständlichkeit, mit der Integration in den Kindergärten und Schulen gelebt wird (Spiwak 2012), und von der verspürten Wertschätzung gegenüber den Lehrpersonen, kehren die Gäste nach Deutschland zurück. Gelegentlich bleiben Zweifel und Skepsis aufrecht, ob aus (sonderpädagogischer) Sicht die Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten und „Förderbedarf“ angemessen kognitiv gefördert werden. Die Zweifel darüber, ob es sich wahrhaft um

eine „Schule für alle“ handelt, sind jedoch nach diesen Studienreisen verschwunden.

Integration – Praxisbeispiel (Teil 1)

Frau K. und die Integrationslehrerin wenden sich an die Integrationsberatung mit der Frage, wie es für Gustav, den 13-jährigen Sohn von Frau K., nach der Mittelschule² weitergehen soll. Gustav hat seit der 2. Klasse Grundschule folgende Funktionsdiagnose: „Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit“.³

Gustav wird von seiner Familie sehr unterstützt und in der Schule ebenso gefördert. Er ist ein ehrgeiziger Junge und möchte immer „dasselbe machen wie die anderen“. Dabei stößt er gelegentlich an Grenzen. Dies zeigt sich besonders zu Hause bei den Hausaufgaben. Die Angst vor noch größerer Überforderung in der zukünftigen Oberstufe erzeugt bei den Eltern und bei Gustav selbst Unbehagen und Ängste.

Die Integrationslehrerin arbeitet intensiv – auch in Einzelförderung – mit Gustav an den Zielen seines Individuellen Bildungsplanes (IBP). Dieser weicht in einigen Bereichen von den Kompetenzzielen laut Rahmenrichtlinien⁴ ab. Die

¹ Schulleute aus Oberbayern und Salzburg informieren sich über das Südtiroler Schulsystem – Pressemitteilung vom 12. April 2011 http://www.provincia.bz.it/schulamt/service/pressemitteilungen.asp?aktuelles_action=4&aktuelles_article_id=359040

² Die Mittelschule schließt an die 5-jährige Grundschule an und umfasst das 6. bis 9. Schuljahr. Sie wird von allen Schülerinnen und Schülern besucht.

³ Die Funktionsdiagnose V62.89 (laut DSM-IV) ist eine vom italienischen Staat anerkannte Diagnose, die Menschen mit Behinderung das Anrecht auf sämtliche Rechte gibt, unter anderem das Recht auf Bildung.

⁴ Die „Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule an den Schulen Südtirols“ (2009) ersetzen die Lehrpläne der Grund- und Mittelschule und bilden den verbindlichen Bezugsrahmen für die Erstellung des Curriculums. Die Aufgabe der Schulen ist es, durch die curriculare Planung Lernprozesse und Lernumgebungen zu schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auch auf individuellen Lernwegen die verbindlich vorgegebenen Kompetenzziele zu erreichen. (Deutsches Schulamt 2009)

individuellen Lernziele werden jährlich zu Schulbeginn definiert und bei Bedarf angepasst. Die Klassenlehrerin und alle anderen Lehrpersonen kennen Gustavs Stärken und Schwächen. Gustav arbeitet die meiste Zeit in der Klasse. Er wird in selbstverständlicher Weise als Teil der Klassengemeinschaft wahrgenommen, hat aber keine Freundschaften. Es gibt häufig Zank zwischen ihm und einem anderen Jungen, der sich benachteiligt fühlt.

Beim Beratungsgespräch sind die Fragen der Eltern und Schule vor allem rechtlicher und psychopädagogischer Natur:

- Welche Bildungsmöglichkeiten gibt es nach der Mittelschule?
- Inwieweit ist Gustav rechtlich geschützt, um einerseits nicht völlig überfordert zu werden und andererseits doch eine berufliche Qualifikation zu erlangen?

Bevor diese Anliegen und die konkrete Vorgehensweise in dieser Situation vertieft werden, gilt es den Blick zu erweitern auf den Rahmen, den es in Südtirol gibt, der diese inklusive Fragestellung erst möglich macht.

Das Südtiroler Schulsystem – die Rahmenbedingungen

Das Land Südtirol hat aufgrund seiner sprachlichen und kulturellen Besonderheit ein deutsches, italienisches und ein ladinisches Schulsystem. Mit dem 2. Autonomie-Statut hat es sekundäre Gesetzgebungsbefugnis für die Grund-, Mittel- und Oberschule. Dies bedeutet, dass es die Grundsätze der staatlichen Schulordnung übernehmen muss, aber durch Landesgesetz an die besonderen Gegebenheiten und Erfordernisse des Landes anpassen kann. In diesem Rahmen gelten für die deutsche Schule eigene Rahmenrichtlinien, welche die früheren Lehrpläne ersetzt haben.

Derzeit sind die Grund- und Mittelschule durch

Landesgesetz Nr. 5 vom 16. Juli 2008 und die Oberschule durch LG Nr. 11 vom 24. September 2010 geregelt.

Als in Italien mit Staatsgesetz Nr. 517 im August 1977 alle sonderpädagogischen Einrichtungen abgeschafft und die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen zur Norm erklärt wurden, galt das auch für Südtirol.

Trotz mancher Skepsis wurde die neue Regelung zügig umgesetzt und sorgte in den meisten Schulen vielfach für einen pädagogischen Aufschwung, obwohl die Lehrer und Lehrerinnen nicht darauf vorbereitet waren. Aber mit viel Idealismus wurden Ideen gesammelt, Konzepte entwickelt und in die Tat umgesetzt.

Für die Umsetzung wurde ein Unterstützungssystem vorgesehen und aufgebaut: die Integrationsberatung und ein Dokumentationszentrum für Lehr- und audiovisuelles Material sowie für spezielle Hilfsmittel. Integrationsberaterinnen und –berater bieten psychopädagogische Beratung bei Fragen:

- zur Schulbereitschaft, Entwicklungsauffälligkeiten und Auffälligkeiten im schulischen Lernen,
- zu spezifischen Lernstörungen und Fördermöglichkeiten und Inklusion,
- zu Kooperation und Rollenklärung in pädagogischen Teams und Klassenräten und
- zu Übergängen zwischen Kindergarten und Schule und zwischen Schulstufen.

Um Unterstützung auf dem Weg einer „inklusiven Bildung“ zu gewährleisten, gibt es seit geraumer Zeit vielfältige Angebote in den fünf dezentral organisierten Pädagogischen Beratungszentren.⁵ Die Beratungsangebote sollen sowohl der Überforderung entgegen wirken als auch Qualität sichern. Zusätzlich stellen die Fachstelle für Inklusion und Gesundheitsförderung⁶ des deutschen Schulamtes und der Bereich Innovation und Beratung⁷ Informationen und Materialien zur Verfügung.

⁵ Die Beratungsangebote reichen von Gesundheitsförderung über Schulentwicklung, Supervision bis zur Unterrichtsentwicklung <http://www.schule.suedtirol.it/pbz/>

⁶ Die Fachstelle für Inklusion und Gesundheitsförderung beschreibt ihre Aufgaben auf der Seite: <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/ueber-uns-dienststelle-gesundheit.asp>

⁷ Beispielhaft sei auf den Bildungsserver (blikk) und den Landesplan der Fortbildung hingewiesen <http://www.schule.suedtirol.it/pi/>

Von einem gesetzlich verankerten Recht auf Bildung für alle zu einem Regelwerk der Integration

Um Integration zu verwirklichen, wurden mit dem bereits erwähnten 517-er Gesetz die spezialisierte Integrationslehrperson und der individualisierte Erziehungsplan eingeführt. Zudem wurde festgehalten, dass die Erreichung der darin dokumentierten Lernziele eine Aufgabe des gesamten Lehrerkollegiums ist.

Mit dem italienischen Rahmengesetz Nr. 104 von 1992 wurde die schulische Integration detaillierter geregelt. Neben der Diagnostik wurde die Informationsweitergabe mittels Funktionellem Entwicklungsprofil (FEP) bei Übertritten von einer Schulstufe in die nächste geregelt und der Individuelle Erziehungsplan (IEP) als stärken- und ICF-orientiertes⁸ Planungsinstrument vorgesehen. Die ICF (2011) geht von einem Menschenbild aus, das die Fähigkeiten eines jeden Menschen in den Vordergrund stellt und Rahmenbedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Beeinträchtigung verbessern will. Diese ressourcenorientierte Sichtweise bildet seither die Grundlage sowohl für den diagnostischen Bereich als auch für die pädagogisch-didaktische Tätigkeit. Erklärtes Ziel des Rahmengesetzes ist es, alle Hindernisse zu beseitigen, die der Teilnahme von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben im Wege stehen.

Als Folge dieses Rahmengesetzes wurde in Südtirol 1996 eine erste Vereinbarung zwischen Schulen, Kindergärten und Kinderhorten, den öffentlichen psychosozialen Diensten (Sanitätsdienst; Sozialdienst), den Gemeinden und der öffentlichen Verwaltung, das sogenannte „Abkommen“ getroffen: es regelt die Vorgangsweisen und Aufgaben der lokalen Partner und unterscheidet sich auch in einigen Aspekten von der italienischen Umsetzungspraxis. Um den sich

ändernden rechtlichen und schulischen Situationen gerecht zu werden, wird diese Vereinbarung alle 5 bis 8 Jahre überarbeitet.

So erforderte die Autonomie der Schulen sowie die Reorganisation der Sanitätsbetriebe und andere Veränderungen eine Erneuerung des Abkommens.⁹

Die 2008 vom deutschen Schulamt herausgegebene, aktualisierte Handreichung zum Abkommen stellt für Südtirols Kindergärten und Schulen eine grundlegende Orientierung dar.

*„Jedes Kind, jeder Schüler, jede Schülerin hat ein grundlegendes Recht auf Erziehung und Bildung, das nicht durch Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen, die sich aus einer Schädigung ergeben, geschmälert werden darf; dies bedeutet, dass jedes Kind, jeder/e Schüler/in, unabhängig vom Schweregrad der funktionalen Beeinträchtigung, Anrecht auf den Besuch des Kinderhortes, – gartens und der Schule hat. Auch für Kinder mit Behinderung beginnt die Schulpflicht mit der Vollendung des 6. Lebensjahres... Sie haben das Recht und die Verpflichtung für mindestens 12 Jahre einen Bildungsweg zu besuchen“.*¹⁰

Die im Abkommen enthaltenen Vereinbarungen dienen dazu, die interdisziplinäre Kooperation effizient zu gestalten, wobei folgende Zielsetzungen angestrebt werden:

- „die Fähigkeiten der Kinder, Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung im kommunikativen, sozialen, affektiven und kognitiven Bereich zu entwickeln und zu fördern;
- für das Lernen förderliche Umfeldfaktoren zu nutzen und hinderliche zu minimieren bzw. sie zu beseitigen;
- durch präventive Maßnahmen das Recht auf Erziehung und Bildung zu garantieren. Diese präventiven Maßnahmen können sowohl im sozialen als auch im gesundheitlich-therapeutischen oder im pädagogisch-didaktischen Bereich angesiedelt werden. Rechtzeitige, koordinierte Maßnahmen sollen dem

⁸ die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ist ein von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) erstelltes Internationales Klassifikationssystem der Funktionsfähigkeit, Beeinträchtigung und Gesundheit.

⁹ Beschluss der Landesregierung vom 26.07.2004, Nr. 2684

http://www.blikk.it/blikk/angebote/reformapaedagogik/downloads/abkommen_mai04.pdf

¹⁰ Einleitende Bemerkung im Beschluss der Landesregierung Nr. 2684 vom 26.07.2004.

Entstehen von Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten vorbeugen bzw. deren Auswirkungen reduzieren;

- gemeinsam eine möglichst autonome Lebensplanung der Menschen mit Beeinträchtigung zu unterstützen“ (Deutsches Schulamt, 2008, S. 5).¹¹

Im Frühjahr 2004 (Deutsches Schulamt) wurde zudem eine Unterscheidung eingeführt, die sich vor allem auf die Ressourcenzuweisung (von Integrationslehrpersonen) auswirkt. Seither wird in Südtirol unterschieden zwischen

- Behinderungen und Störungsbildern mit weitreichenden Auswirkungen für das Lernen und Verhalten und
- Störungsbildern mit eingegrenzten Auswirkungen.

Erstere, wie beispielsweise die Diagnose F 70, die „leichte Intelligenzminderung“ (laut ICD-10, 2004) wird als „Funktionsdiagnose“ (FD) bezeichnet: sie gibt Anrecht auf sämtliche im Landesgesetz Nr. 20 aus dem Jahr 1983 vorgesehene Begleitmaßnahmen und Unterstützungen, wie beispielsweise das Recht auf einen individuellen, von den Rahmenrichtlinien des jeweiligen Schultyps abweichenden Erziehungs- bzw. Bildungsplan, auf Therapien, auf Hilfsmittel, auf Transport und vieles mehr, um insbesondere die genannten Ziele zu erreichen.

Die zweite geschaffene Kategorie von Diagnosen, wie beispielsweise jene der „Lese- und Rechtschreib-Störung“ (F 81.0 laut ICD 10, 2004) wird als Funktionsbeschreibung (FB) bezeichnet. Dieses ebenfalls von den Psychologinnen und Psychologen des öffentlichen Gesundheitsdienstes erstellte Dokument gibt Anrecht auf notwendige therapeutische Angebote sowie spezifische schulinterne Maßnahmen. Darunter werden spezifische didaktische Maßnahmen und eine differenzierte Bewertung verstanden. Die Definition als „Störungsbild mit den eingegrenzten Auswirkungen“ verpflichtet die Schule jedoch die Spielräume innerhalb der Rahmenrichtlinien auszuloten und sich, was die Ziele und Angebo-

te betrifft, innerhalb derselben zu bewegen. Den klinischen Diagnosekriterien folgend, handelt es sich bei Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen um Kinder bzw. Jugendliche, die über eine zumindest durchschnittliche Intelligenz verfügen. Sie haben das Recht auf jedwede Unterstützung, die zu einem erfolgreichen Schulabschluss – sprich Abitur oder berufsqualifizierendes Diplom – führt. Der Nachteil, welcher aus einer spezifischen Lernstörung erwächst, muss – im Sinne der Chancengleichheit – ausgeglichen werden und darf nicht Ursache für schulischen Misserfolg sein, bzw. gar zu einem Schulabbruch führen. Mit dem Staatsgesetz Nr. 170 vom Oktober 2010 ist der Bereich der Lernstörungen geregelt (MIUR 2010). Im Juli 2011 hat das italienische Unterrichtsministerium (MIUR 2011) zusammen mit dem Dekret Nr. 5669 Leitlinien herausgegeben, die das Recht auf Bildung für Schüler und Schülerinnen¹² mit Lernstörungen für den gesamten Bildungsweg garantieren. Detaillierte Empfehlungen und Vorgaben für Kindergarten und Schule werden darin ausformuliert.

Bereits zwei Jahre zuvor, im August 2009 wurden vom italienischen Unterrichtsministerium ausführliche *Leitlinien zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung* herausgegeben. Sie betreffen jene Schülerinnen und Schüler mit Funktionsdiagnosen, definiert als Behinderungen mit weitreichenden, über das schulische Lernen hinaus feststellbaren Auswirkungen.

Mit diesem Dokument stellt das Ministerium klar, dass die vor Jahrzehnten getroffene Entscheidung der schulischen Integration ein Prozess ist, der nicht mehr rückgängig gemacht werden kann und darf. Der Appell richtet sich in erster Linie an die Schulführungskräfte und Lehrpersonen:

„Es ist wichtig, dass die Verantwortlichen sich nicht darauf beschränken, bürokratische Vorgaben zu erfüllen, sondern sich stets die pädagogische, kulturelle und soziale Bedeutung der Integration von Kinder und Jugendlichen vor Augen halten.“ (ebd. S. 3)

¹¹ Handreichung zum Abkommen

¹² Es handelt sich dabei um die Diagnosen: Dyslexie, Dysgraphie, Dysorthographie oder Dyskalkulie. Auch für Studierende an den Universitäten mit diesen Lernstörungen gelten die Rechte.

Kritisiert wird eine Haltung, die sich auf die Erfüllung formaler Verpflichtungen – wie beispielsweise das Verfassen von Dokumenten – beschränkt, genauso wie ein Unterricht ohne differenzierende didaktische Maßnahmen.

Diesen Leitlinien zufolge bereichert Integration nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, sondern auch alle anderen, die die Schule besuchen oder an dieser tätig sind.

Eine wirkliche Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in den Schulen kann nur dann stattfinden,

- wenn sich alle Pädagoginnen und Pädagogen für die Erziehung mitverantwortlich fühlen und didaktische Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung haben,
- wenn unterschiedliche Lernstile und kognitive Fähigkeiten berücksichtigt werden und die Tätigkeiten in der Klasse abwechslungsreich gestaltet werden,
- wenn die Förderung und die Auswahl der Materialien und der didaktischen Strategien alle Lehrpersonen betrifft und diese auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.

Integration – Praxisbeispiel (Teil 2)

Zur Abklärung der Fragen, die sich im Beratungsgespräch ergeben haben, vereinbart die Integrationsberaterin mit der Lehrperson einen Unterrichtsbesuch. Der Auftrag beinhaltet zwei Aspekte:

Erstens soll die Beraterin mit einem kritischen Blick als außenstehende Fachfrau Rückmeldungen geben, die auf noch bessere Unterstützungsmöglichkeiten hinweisen.

Zweitens soll sie eine Einschätzung abgeben, was die weitere Schullaufbahn anbelangt.

Die Integrationsberaterin beobachtet Folgendes: In der 3. Klasse der Mittelschule sind 8 Schüler und 6 Schülerinnen. In der ersten Stunde wird fächerübergreifend am Thema „Umweltschutz“

gearbeitet; in der 2. Stunde ist „Geschichte“ auf dem Stundenplan. Die Klassenlehrperson gestaltet in der 1. Stunde alleine den Unterricht, ihre Kollegin, die Integrationslehrerin, kommt nämlich erst in der 2. Stunde.

Es wird ein neuer Text zum Thema „Umweltschutz im Alltag“ gelesen, visuell unterstützt mit Bildern und Skizzen, die auf die Leinwand projiziert werden. Gustav sitzt ganz vorne in der 1. Reihe. Er stellt immer wieder Fragen und holt sich Zusatzklärungen von der Lehrperson.

In der Klasse ist auch Martina, ein Mädchen mit einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung (F 84 laut ICD 10). Sie ist in der ersten Stunde in der Klasse, denn heute werden Bilder gezeigt und danach in Gruppen gearbeitet. An ihrer Seite gibt es Frau W., die Mitarbeiterin für Integration.¹³ Im Unterschied zur Integrationslehrerin, die eine Ressource für die gesamte 3. Klasse ist, wird die Mitarbeiterin für Integration spezifisch einem Kind zugewiesen. So zum Beispiel Martina, welche aufgrund ihrer weiterreichenden Behinderung in vielen Lebensbelangen im pflegerisch-rehabilitativen Bereich Unterstützung braucht. Frau W. hilft Martina beim Kommunizieren, beim Essen, beim Toilettengang, beim An- und Auskleiden... Die Mitarbeiterin für Integration ist von großer Bedeutung für die Umsetzung des Individuellen Erziehungsplanes und für einen konstruktiven Austausch zwischen Eltern – Lehrpersonen – Therapeutinnen. Ihre Aufgabe ist es, die größtmögliche Autonomie und Teilhabe von Martina zu unterstützen.

Im Anschluss an den Lesetext werden Gruppen gebildet. Gustav sucht sich nicht aktiv Partner und aus den Blickkontakten zwischen einigen Mitschülern lässt sich vermuten, dass G. nicht zu den Schülern gehört, mit dem besonders gern eine Gruppenarbeit gemacht wird. Schließlich ergreift die Lehrperson die Initiative und bestimmt, wer mit Gustav arbeiten soll. Es sind zwei Mädchen, nachdem sich Frank lautstark dagegen gewehrt hat, mit Gustav zusammen zu arbeiten. Jede Gruppe bekommt einen Auftrag. Martina und die Mitarbeiterin für Integration sind für kur-

¹³ Die verschiedenen Berufsbilder, die für die integrative Schule vorgesehen sind, werden mit ihren jeweiligen Aufgaben in der Informationsbroschüre „Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter für Integration...“ einander gegenübergestellt. (S. 7–8).
http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=8

ze Zeit Teil einer Arbeitsgruppe. Als es aber zu laut wird, beginnt M. unruhig zu werden und herum zu wandern. Frau W. entscheidet, die Klasse zu verlassen und mit Martina eine Einzelarbeit im Ausweichraum zu beginnen, sobald sich Martina beruhigt hat.

Die zwei Mädchen, die mit Gustav eine Arbeitsgruppe bilden, schreiben als erstes den Titel auf das Plakat. Gustav wird eingebunden, indem die beiden seine Ideen aufgreifen und mit dem Gelesenen und eigenem Wissen erweitern. Im Text wurde von „recycling“ gesprochen. Dieser Begriff ist für Gustav nicht geläufig; er fragt „was ist das?“. Die beiden Mitschülerinnen versuchen zu erklären. In der Arbeitsgruppe tauschen sich Gustav und die Mädchen über ihre Erfahrungen mit dem lokalen Recyclinghof aus.

Mit Beginn der 2. Unterrichtsstunde ändert sich das Szenario. Die Kleingruppenarbeiten werden abgebrochen, denn für die Geschichtestunde ist ein kurzer Geschichte-Test eingeplant.

Die Integrationslehrerin betritt die Klasse; sie wendet sich umgehend an Gustav und verlässt mit ihm die Klasse, um mit ihm in einer 1 : 1-Situation ebenfalls einen kleinen Geschichte-Test zu machen.

Sobald Gustav das Wort „Test“ hört, ist eine Veränderung zu beobachten: er wirkt angespannter und nervöser. So stellt er, während die Integrationslehrperson versucht, ihm den Test genau zu erklären, unentwegt Fragen – auch solche, die gar nicht dazu passen. Er scheint nicht wirklich zuzuhören und versucht sich bei jedem Wort, das er schreibt, rückzuversichern. Dieses Verhalten sei es, meint die Integrationslehrerin, welches auch diese getrennte Prüfungssituation nötig mache. Bezüglich der überprüften Inhalte unterscheidet sich der Test nur wenig vom Test, den die restlichen Schülerinnen und Schüler bestreiten. Die Differenzierung bestünde de facto in einer Kürzung und der Einzelsituation. In der Klasse würde Gustav beim Test sehr schlecht abschneiden und alle anderen würden sich durch seine laute Fragerei gestört fühlen.

Nach dem 15-minütigen Test kehren Gustav und die Integrationslehrerin in die Klasse zurück. Dort haben in der Zwischenzeit auch die üb-

rigen Schülerinnen und Schüler den Kurz-Test Geschichte beendet. Nun soll ein neuer Themenkomplex erarbeitet werden: das Alltagsleben im Mittelalter, heute im Besonderen „Kunsthandwerk und Musik im Mittelalter“. Das Thema entspricht Gustavs Interessen, spielt er doch selbst auch ein Instrument.

In einem Kreisgespräch wird mit einem Brainstorming zum Thema „Kunsthandwerk und Musik im Mittelalter“ eine erste Annäherung an das Thema versucht. Bevor Gustav seine Vorkenntnisse zum Thema darlegt, fragt er leise die Integrationslehrperson, die neben ihm sitzt, ob dies so passt. Ein Mädchen, das auf der anderen Seite der Integrationslehrerin sitzt, macht es ebenso. Im Anschluss daran wird das Thema mit Hilfe eines Filmes, zu dem es unterschiedlich komplexe Beobachtungsaufträge gibt, vertieft. Gustav bekommt eine Frage. Die Antwort darauf soll er nach dem Film verschriftlichen und dann in der Kleingruppe mündlich präsentieren; andere bekommen 2 bis 3 Fragen. Die Integrationslehrerin hilft ihm dabei, wird aber auch von anderen Schülern und Schülerinnen angesprochen, die sich ebenfalls rückversichern wollen, ob das, was sie aufgeschrieben haben, passend ist. Für Gustav ist diese Form und das Tempo der Erarbeitung sehr hilfreich, um seinen Wortschatz und seine Kenntnisse zu erweitern; dennoch stellt er wiederholt dieselben Fragen und wartet immer wieder, bis die Lehrperson ihn auffordert weiterzuarbeiten.

Am Nachmittag findet eine Besprechung der Integrationsberaterin mit den Lehrpersonen statt. Es wird auch die Mitarbeiterin für Integration hinzugezogen. Die gemeinsame Reflexion bringt neue Hypothesen über die möglichen Hintergründe für das Verhalten von Gustav ans Tageslicht. Ideen für alternative Gruppenbildungsprozesse, für Entspannungsrituale (vor Prüfungen) und für zielorientierteres, selbstständigeres Arbeiten von Gustav werden entwickelt. Es werden auch Möglichkeiten zur besseren Einbindung ins Lern- und Klassengeschehen von Martina ins Auge gefasst.

Um Gustav bei der Entscheidung über seinen weiteren Entwicklungsweg zu helfen, wird eine Zukunftskonferenz geplant.

Rahmenbedingungen und Engagement für eine inklusive Schule

Das Fallbeispiel aus dem Schulalltag zeigt die Möglichkeiten und Grenzen der integrativen Schule auf. Im Folgenden werden theoretische Überlegungen mit praktischen Erfahrungen verknüpft zu Bedingungen für ein inklusives Bildungsangebot.

(1) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene des Klassenklimas

Für ein inklusionsförderliches Klassenklima ist es wichtig, dass die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler Beachtung finden, dass Verschiedenheit als Bereicherung für die gesamte Klasse aufgewertet wird und dass positive soziale Beziehungen unterstützt werden. Alle Initiativen, die ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse ermöglichen, sind dazu dienlich, um diese Säule der Inklusion zu stärken. Hans Wocken (2011) benennt diese Säule der Inklusion mit „*Vielfalt der Kinder*“.

Für einen willkommen-heißenden Umgang mit dieser Vielfalt braucht es Zeit; Zeit für konkrete Aktivitäten, die über das Schreiben-, Lesen- und Rechnenlernen und den Erwerb von Faktenwissen hinausgehen. Es braucht Gelegenheiten, in denen Schüler und Schülerinnen erfahren können, dass jede und jeder Stärken und Schwächen hat und Lernsituationen, in denen soziale Kompetenzen – unter anderem auch Mitgefühl und Verantwortung für „Schwächere“ – wachsen können. Jugendliche können in einem solchen Klassenklima gestärkt werden beim Aufbau von Selbstbewusstsein und in der Akzeptanz der eigenen Schwächen. Zeitfenster für Gruppenbildungsprozesse, die ein leistungsbereites und angstfreies Lernen ermöglichen und rasches Intervenieren bei Mobbingphänomenen, sind Teilaspekte einer inklusiven Pädagogik.

(2) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der didaktischen Strategien und Instrumente

Inklusion macht es notwendig, dass die in den Klassenzimmern vorhandene Vielfalt der Lernrhythmen und – stile berücksichtigt wird. In den bereits zitierten Leitlinien zur schulischen Integration (MIUR 2009) werden Förderstrategien und – methoden empfohlen, wie beispielsweise das kooperative Lernen, der Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeit, das Tutoring, das Lernen durch Projekte, die Nutzung digitaler Medien, Lernmaterialien, Lehrbücher – auch für Hausaufgaben – sowie die Nutzung technologischer Hilfsmittel und spezieller Software.

All dies soll zum Einsatz kommen, damit auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderung optimal unterstützt werden können – besonders dann, wenn die Integrationslehrperson fehlt.

Während die Individualisierung der Ziele und Inhalte für die Schülerinnen und Schüler mit Funktionsdiagnose an allen Südtiroler Bildungsinstitutionen Eingang gefunden hat, sind Unterrichtsformen, wie sie Georg Feuser (2006) vorschlägt, eher im Kindergarten und in der Grundschule, selten jedoch in Mittel- und Oberschulen, anzutreffen. Für Feuser ist nämlich *das Lernen am gemeinsamen Gegenstand* in der Form, „dass *alle* Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)

- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an und mit einem »gemeinsamen Gegenstand« (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema) spielen, lernen und arbeiten“ (ebd. S. 75) ein Kernelement inklusiver Didaktik.

Dario Ianes (2009) unterstreicht die Bereicherung für den inklusiven Unterricht durch Methoden und Prinzipien der *strukturierten Unterrichtsgestaltung*, wie sie beispielsweise im

TEACCH-Ansatz¹⁴ Anwendung findet: um Bildungsinhalte zu vermitteln, insbesondere für Übungssequenzen, unterstützt das strukturierte, zielorientierte und systematische Arbeiten an Aufgaben, wie es für Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensbesonderheiten hilfreich ist, ebenso Schülerinnen und Schüler mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen.

In diesem Zusammenhang sind auch Differenzierungsmaßnahmen, wie beispielsweise vereinfachte Texte, Hörbücher, Visualisierungen zu nennen. Diese spezifischen Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler mit einer Lernstörung erleichtern vielen anderen „normalen“ Schülerinnen und Schülern den Zugang zu schwierigen Unterrichtsthemen. Dieses Beispiel könnte eine Antwort geben auf die Frage von Ludwig-Otto Roser (1983):

„Wie ist es möglich, dass im Gegensatz zu allen Erwartungen nicht die Schule sich verändert hat, um die Behinderten aufzunehmen, sondern die Aufnahme der Behinderten allmählich die Schule verändert?“ (S. 88)

(3) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen

Eine Gefahr für inklusive Bildung besteht darin, dass das Recht auf schulische Bildung des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung in den Stunden, in denen die Integrationslehrperson abwesend ist, nicht ausreichend gewährleistet ist.¹⁵ Um genau dies zu verhindern, ist die Integrationslehrperson ausdrücklich der Klasse bzw. den Klassen zugewiesen. Die gesamte Schulgemeinschaft muss in den Inklusionsprozess einbezogen sein und nicht nur eine Lehrkraft mit spezifischen Kompetenzen, die im Alleingang die Aufgabe der Integration übernimmt.

Die Integrationslehrperson nimmt einerseits eine wichtige Rolle in der Schulgemeinschaft ein für die Koordinierung der Tätigkeiten zur Umset-

zung der Integration, im Sinne eines Netzwerknotens. Andererseits ist sie vollwertiges Mitglied im Klassenrat und hat Stimmrecht in den Notenkonferenzen über sämtliche Schülerinnen und Schüler dieser Klasse.

Das bedeutet für die Praxis, wie im Fallbeispiel angedeutet, dass es eine gute Zusammenarbeit zwischen der Integrationslehrperson und den Regellehrpersonen braucht.

So ist beispielsweise die Anwesenheit einer Integrationslehrperson in der Klasse besonders dann für alle eine Ressource, wenn sich alle Lehrpersonen für alle ihre Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen. Schülerinnen und Schüler erfassen zudem intuitiv, welchen Stellenwert eine Lehrperson im Kollegium hat. Gegenseitige Wertschätzung im Team und in der Klasse ist von zentraler Bedeutung für eine inklusive Schule (Mittendrin e.V., 2012).

Die dritte Säule im Haus der Inklusion ist Hans Wocken (2011) zufolge demnach die Säule der „Vielfalt der Pädagogen“. Neben Eltern, Integrations- und Regellehrpersonen, Mitarbeiterinnen für Integration stellen auch Therapeutinnen des Rehabilitationsdienstes eine pädagogische Ressource für die Inklusion dar.

In der Beratung zeigt sich immer wieder: wenn es Lehrpersonen gelingt, das Expertenwissen von Eltern anzuerkennen, dann ist dies ein wichtiger Baustein für eine gelungene Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Es braucht manches Mal viele vertrauensbildende Gespräche, um Eltern den inklusiven Bildungsauftrag der Schule, der über das exklusive Fördern einer Spezialfertigkeit hinausgeht, zu vermitteln. Inklusion gelingt am ehesten dann, wenn Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen für Integration, Eltern, therapeutische und Beratungsdienste zielorientiert an einem Strang ziehen, unabhängig davon, ob es sich beispielsweise um das Lernziel der Kommunikationsförderung bei einem nicht-sprechenden Kind oder um das Problem der „Leistungsverweigerung“ bei einem Schüler mit einem Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-

¹⁴ TEACCH = Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped children – ist ein von Eric Schopler entwickelter Ansatz, der das Lernen von Autisten sehr unterstützt. (Ianes 2009)

¹⁵ Laut Leitlinien für Integration (MUR, 2009) und Erfahrungen aus der Praxis.

syndrom (ADHS) oder um den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einer Pubertierenden mit einer Lernbehinderung handelt.

Susanne Abram (2003) zieht in ihrer auf praktischen Erfahrungen beruhenden Laureatsarbeit folgendes Resümee: „Von einem inklusiven Ansatz kann dann gesprochen werden, wenn es sich bei der Teamarbeit nicht um ein rollenspezifisches Nebeneinander handelt, sondern ein Unterricht praktiziert wird, in dem alle Beteiligten zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler gleichwertig miteinander kooperieren“.

Neben den bisher genannten Personen soll auch unbedingt die *Ressource der Mitschülerinnen und Mitschüler* als Pädagogen in Betracht gezogen werden (Wocken 2011, lanes 2001).

Mitschüler und Mitschülerinnen wissen vielfach intuitiv sehr gut Bescheid darüber, was die Mitschülerin, der Mitschüler mit einer Beeinträchtigung braucht, um gut lernen zu können. Dieses konstruktive Wissen gilt es im schulischen Alltag zu nutzen. Neben dem Augenmerk auf ein Klassenklima, das Freundschaften und soziale Kompetenzen fördert, empfiehlt Dario lanes, den Fokus auf das „Kooperative Lernen“ und auf das „Tutoring“ zu setzen. Tutoring sieht beispielsweise Lern- und Alltagssituationen vor, in denen kompetentere Schülerinnen und Schüler andere, die (noch) Schwierigkeiten haben, unterstützen. Das Tutoring kann zudem auch als Instrument der Begabungsförderung eingesetzt werden.

(4) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der Lebensplanung „progetto vita“

Dario lanes (2001) bezeichnet den individualisierten – auf das Leben als Erwachsener – ausgerichteten Bildungsplan als eine von vier Koordinaten einer qualitätvollen Didaktik.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den italienischen Staat im März 2009 wird Inklusion in die Arbeitswelt noch

stärker als bisher zu einem bedeutenden Thema auch für die Schule. In den bereits zitierten Leitlinien zur schulischen Integration desselben Jahres wird daher der „Lebensplanung“ („progetto vita“) ein großer Stellenwert beigemessen (MIUR, 2009).

Lebensplanung muss von der Familie und von den am Integrationsprozess Beteiligten mitgetragen werden, nicht zuletzt deshalb, weil diese Planung über die Schulzeit hinausgeht und den Horizont in Richtung Zukunft öffnet.

Für die Schule heißt dies, dass die Themen „berufliche Orientierung“ bereits in der Mittelschule und „Übergang in die Arbeitswelt“ schon von Beginn an in der Oberschule bzw. der berufsbildenden Schule im Bildungsplan enthalten sind. Dabei geht es darum, dass der individualisierte Bildungsplan auf die Erforschung von Stärken, Neigungen, Interessen und Vorstellungen des Schülers, der Schülerin über das Leben nach der Schule Bezug nimmt.¹⁶ Um Übergänge zu erleichtern, sind Austauschprojekte zwischen Schule und Arbeitswelt, betriebliche Praktika sowie die Zusammenarbeit mit dem Dienst der Arbeitsintegration und anderen Institutionen unumgänglich.

Integration – Praxisbeispiel (Teil 3)

In dem eingangs geschilderten Fallbeispiel entscheiden sich die Eltern, in Zusammenarbeit mit der Schule den Fokus auf die berufliche Orientierung zu setzen und dies mit einer persönlichen Zukunftsplanung zu verbinden.

In der Vorarbeit für die persönliche Zukunftsplanung erforscht Gustav mit Hilfe von geeigneten zur Selbstreflexion anregenden Arbeitsblättern seine Neigungen, Interessen, Stärken, auch „wo er Hilfen braucht“.¹⁷ Im Anschluss daran lädt Gustav – unterstützt von Lehrpersonen und Eltern – mit einem persönlichen Brief die ihm wichtigen Personen zu seiner Zukunftsplanung ein.

¹⁶ Juliane Stocker hat im Zuge ihrer Tätigkeit als Integrationslehrerin Arbeitsunterlagen zusammengestellt: „Berufsorientierung integrativ BOI“

http://www.provinz.bz.it/schulamt/direktions-lehrpersonal/digitaler_orientierungskoffer.asp

¹⁷ Materialien sind auf der barrierefreien Homepage: on-line – Lebenslanges Lernen und berufliche Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten http://www.on-line-on.eu/dokumente/upload/FP_Zukunftsplaner_abA4_9b1c7.pdf



Abb. 1: Gustavs Unterstützerkreis besteht aus: Gustav, Vater, Mutter, Tante, zwei Lehrpersonen, Berufsberaterin, Koordinatorin der Berufsschule, Psychologin. Eine Beraterin des Pädagogischen Beratungszentrums fungiert an diesem Tag als Moderatorin.



Abb. 2: BU fehlt

Für eine persönliche Zukunftsplanung wird ein möglichst heterogener Unterstützerkreis gebildet. Die Verschiedenheit der Blickwinkel wird als Bereicherung verstanden.

Eine Zukunftsplanung aber auch die Treffen des Unterstützerkreises unterscheiden sich von einer üblichen Planungssitzung dadurch, dass neben der Vielfalt der Teilnehmenden der Betroffene – sprich Gustav – anwesend ist und im Mittelpunkt steht. Es wird nicht über den Schüler gesprochen, sondern direkt mit ihm. Dies ist ein zentraler Aspekt von *personenzentriertem Denken und Handeln* (Doose 2010), genauso wie die Bereitschaft, sich gemeinsam mit Gustav und seiner Familie konkret Gedanken über seine möglichst positive Zukunft zu machen.

Die Moderation nach dem MAP-Verfahren (Boban 2007; Hömberg u. a. 2002) erfolgt entlang von gezielten Fragen und die erarbeiteten Erkenntnisse werden grafisch sichtbar auf großen Plakaten festgehalten:

Je klarer sich die Wünsche für Gustavs Leben herauskristallisieren, desto konkreter werden auch die Ziele, welche in der Schule angestrebt werden.

Für seine weitere Schulbildung wird ein Schultyp gefunden, der seinen zahlreichen Interessen im praktischen, kreativen, handwerklichen Bereich und auch seinem Bedürfnis nach „weniger Druck“, was das schulische Lernen anbelangt, gerecht wird. Zum Schluss wird ein Aktionsplan erstellt, der die getroffenen Entscheidungen zur Umsetzung führt.

Auf dem Weg zur inklusiven Bildung – neue Herausforderungen

Artikel 24 der Resolution der UNO vom 13. Dezember 2006 anerkennt „das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung [...] ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit [...]“. Ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen soll gewährleistet werden mit folgenden Zielen:

- die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen sollen voll zur Entfaltung gebracht und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt gestärkt werden;
- Menschen mit Behinderung sollen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen;
- Menschen mit Behinderung sollen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden.

Die Schule in Südtirol ist auf einem guten Weg diese Ziele zu erreichen. **Zwei Herausforderungen** auf dem Weg zu einer inklusiven Schule sollen abschließend skizziert werden:

• Unterrichtsentwicklung

Um den steigenden Herausforderungen gerecht zu werden, sind Lehrpersonen immer mehr gefordert, ihre pädagogisch-didaktischen Qualitäten zu optimieren. Das heißt sie sind gefordert, sich weiterzubilden und auch wertvolle Ansätze aus der Integrationspädagogik (Ianes 2001, Schöler 2009, Tuggener et al. 2011) sowie Impulse aus der Neuropsychologie mit ins Repertoire aufzunehmen.

• Schulentwicklung mit dem Fokus auf Inklusion

Wenn Edith Brugger-Paggi im Jahr 2007 „Integration als Motor von Entwicklungen“ bezeichnet, so bezieht sie sich in erster Linie auf die alltägliche Praxis in den Schulen und Kindergärten. Zudem empfiehlt das Unterrichtsministerium, eine inklusive Grundhaltung und auch die entsprechenden Maßnahmen im Schulprogramm zu verankern. Wenngleich vom italienischen Ministerium in den Leitlinien (2009) ausschließlich der Begriff „Integration“ verwendet wird, lässt er sich durchaus mit dem im deutschsprachigen Raum verwendeten Begriff der „Inklusion“ gleichsetzen. Auf der Basis eines inklusiven Schulprogramms kann das Lehrerkollegium sämtliche Tätigkeiten zur schulischen und sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorsehen und umsetzen.

Literaturverzeichnis

Abram, S. (2003): Die internationale Theoriediskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol. Diplomarbeit. <http://bidok.uibk.ac.at/library/abram-theoriediskussion-dipl.html> – Zugriff 26.9.2012.

Autonome Provinz Bozen (2010): Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11 – Die Oberstufe des Bildungssystems des Landes Südtirol. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2010-11/landesgesetz_vom_24_september_2010_nr_11.aspx – Zugriff 10.10.2012.

Autonome Provinz Bozen (2008): Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5 Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und

Unterstufe. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2008-5/landesgesetz_vom_16_juli_2008_nr_5.aspx – Zugriff 10.10.2012.

Boban, I. (2007): Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützerkreis „You have to dance with the group!“ <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html> – Zugriff 28.9.2012.

Brugger-Paggi, E. (2007): Integration als Motor von Entwicklungen. Vortrag bei der Tagung „30 Jahre Integration“ http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/documents/Integration_Entwicklungen.pdf – Zugriff 26.9.2012.

Deutsches Schulamtsamt (2004): Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 16: Neuregelung in Bezug auf die Erstellung von Funktionsdiagnosen und Funktionsbeschreibungen. http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/319.asp?369_page=4 – Zugriff 10.10.2012.

Deutsches Schulamtsamt (2004): Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 50 – Anlage: Das neue Abkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten genehmigt mit B.L.R. vom 26.07. 2004, Nr. 2684. http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/downloads/rs_nr_50_2004.pdf – Zugriff 10.10.2012.

Deutsches Schulamtsamt (2008): Handreichung zum Abkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Dienste http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/documents/Handreichnung_000.pdf – Zugriff 20.9.2012.

Deutsches Schulamtsamt (2009): Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol. <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp> – Zugriff 10.10.2012.

Deutsches Schulamtsamt (2010): Mitteilung des Schulamtsleiters vom 31.08.2010: Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter für Integration in Kindergarten und Schule – Informationsbroschüre. http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=8 – Zugriff 10.10.2012.

Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2004⁵): Internationale Klassifikation psy-

- chischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Hans Huber Verlag.
- Doose, S. (2010): Persönliche Zukunftsplanung als Methode für Inklusion? Personenzentriertes und sozialraumorientiertes Denken, Planen und Handeln. http://www.inklusion-sh.eu/uploads/media/PZP_und_Sozialraumorientierung_Einf%C3%BChrung.doc – Zugriff 3.10.2012.
- Feuser, G. (2006): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integrations). In: Tanner, A./Badertscher, H./Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen, U. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 73–77.
- Hömborg, N./Burtscher R./Ginnold A. (2002): Framing the Future, Zukunftskonferenzen und Wege zur beruflichen Integration. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hoemberg-zukunft.html> – Zugriff 28.9.2012.
- Hollenweger, J./De-camargo, O. K. (Hrsg.) (2011): ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber Verlag.
- Houben, I./Willinski, S. (1999): DSM-IV Handbuch der Differentialdiagnosen. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- lanes, D. (2001): Didattica speciale per l'integrazione. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2009): Die besondere Normalität. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2009): Linee guida per l'integrazione scolastica. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf – deutsche Übersetzung: http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Leitlinien_zur_schulischen_Integration_-_deutsch.pdf – Zugriff 20.9.2012.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2010): Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/34ca798c-2cac-4a6f-b360-13443c2ad456/legge170_10.pdf – deutsche Übersetzung: Mitteilung des Schulamtsleiters vom 27.12.2010: Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170 – Neue Bestimmungen für die Schule im Bereich Lernstörungen http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=1 – Zugriff 20.9.2012.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2011): Decreto ministeriale n. 5669: http://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2011/luglio/DM_MIUR_20110712_prot5669 oder deutsche Übersetzung: http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Ministerialdekret_Nr._5669-11_ita-deu.pdf – Zugriff 10.10.2012
- Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr.
- Roser, L. O. (1983): Schule ohne Aussonderung in Italien – Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. In: Deppe-Wolfinger, H. (Hrsg.): Behindert und abgeschoben: Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 155–161.
- Schöler, J. (2009): Alle sind verschieden. Weinheim Basel: Beltz Pädagogik Praxis.
- Spiewak, M. (2012): Inklusion – Gemeinsam anders. In: Die Zeit (31.5.2012, Nr. 23). <http://www.zeit.de/2012/23/Schule-Inklusion/komplettansicht> – Zugriff am 17.10.2012
- Tuggener P. L./Joller-Graf, K./Mettauer-Szaday, B. (2011): Rezeptbuch schulische Integration. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Hamburger Buchverlag.

Ingrid Karlegger/Rudolf Meraner: Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol. In: Thillm.2013. Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Hrsg. von Andreas Jantowski. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2013, S. 70-85

N.B. Die Seitenzahlen dieser pdf-Datei stimmen mit dem Original nicht überein

