

Ingrid Karlegger, Rudolf Meraner, Hanne Winkler

Inklusive Bildung in den Schulen Südtirols*

Zusammenfassung:

In Italien – und folglich auch in Südtirol – sind 1977 die Sonderschulen abgeschafft worden. Seither besuchen auch alle Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigungen die Grund-, Mittel-, Ober- und Berufsschulen.

Mit dem Staatsgesetz 104/1992 ist geregelt worden, wie die Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigung in die Schulen integriert werden, mit dem Staatsgesetz 170/2010 sind die Maßnahmen festgelegt worden, wie die Schüler und Schülerinnen mit Lernstörungen gefördert werden.

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. Weiters 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.

Schlüsselworte: Inklusion, Südtirol

Inclusive Education in South Tyrolean Schools

Abstract: Special needs schools were abolished in Italy – and consequently also in South Tyrol – in 1977. Since then all students with disabilities have been attending primary, lower and upper-secondary as well as professional and vocational schools.

The Italian state law 104/1992 determines the procedures for integrating students with disabilities into schools, the state law 170/2010 lays down the measures to be taken to foster students with learning disorders.

Starting from a practical example of integration consultancy this article aims at giving an overview on the legal situation schools are facing in the Autonomous Province of South Tyrol – Italy. Moreover, it gives an insight into the organisational and pedagogical conditions for scholastic integration in South Tyrol. Finally, the challenges of inclusive education shall also be mentioned.

Keywords: inclusion, South Tyrol

Südtirol wird gerne und regelmäßig von Studierenden, Lehrpersonen, Schulleiterinnen oder Studienräten aus Deutschland aufgesucht, um „die Inklusion“ in den Kindergärten und Schulen kennenzulernen.¹

* Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und überarbeitete Fassung des Beitrags 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

¹ Als Beispiel sei angeführt: 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 (04.07.2014)



Durchwegs begeistert von der wahrgenommenen Selbstverständlichkeit mit der Integration in den Kindergärten und Schulen gelebt wird (Spiewak 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 wahrhaft um eine „Schule für alle“ handelt sind jedoch nach diesen Studienreisen verschwunden.

1. Ein 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 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.

2. 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,

² Die Mittelschule schließt an die 5-jährige Grundschule an und umfasst das 6. bis 8. 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)



dass es die Grundsätze der staatlichen Schulordnung übernehmen muss, aber durch Landesgesetz an die besonderen Gegebenheiten und Erfordernisse des Landes anpassen kann.

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. In diesem Rahmen gelten für die deutsche Schule eigene Rahmenrichtlinien, welche die früheren Lehrpläne ersetzt haben.

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,
- zu Entwicklungsauffälligkeiten und Auffälligkeiten im schulischen Lernen,
- zu Beeinträchtigungen und spezifischen Lernstörungen,
- zu 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.

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

Um Integration zu verwirklichen wurden mit dem bereits erwähnten Gesetz Nr. 517/1977 die spezialisierte Integrationslehrperson und der individualisierte Bildungsplan (IBP) eingeführt. Zudem wurde festgehalten, dass die Erreichung der im individualisierten Bildungsplan festgehaltenen 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 Bildungsplan als stärken- und ICF-orientiertes⁸ Planungsinstrument vorgesehen. Die ICF (2011) geht von einem Menschenbild aus, das die Fähigkeiten eines jeden

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

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

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

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



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 Beeinträchtigung 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 (Sanitätsbetrieb; Sozialdienst), den Gemeinden und der öffentlichen Verwaltung, das so genannte „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.

2013 wurde das Abkommen von den Vertragspartnern aktualisiert und mit Beschluss der Landesregierung veröffentlicht. Das Abkommen stellt für Südtirols Kindergärten und Schulen eine grundlegende Orientierung dar.

„Jedes Kind, jeder Schüler und jede Schülerin hat ein grundlegendes Recht auf Erziehung und Bildung, das nicht aufgrund von Beeinträchtigungen geschmälert werden darf. Dies bedeutet, dass jedes Kind, jeder Schüler und jede Schülerin, unabhängig vom Schweregrad der funktionalen Beeinträchtigung, Anrecht auf den Besuch des Kinderhortes und der Kindertagesstätte, des Kindergartens und der Schule hat. Die Schulpflicht beginnt auch für Kinder mit Behinderung mit der Vollendung des 6. Lebensjahres.... (innerhalb 31. August). Auch ihnen gewährleistet das Bildungssystem des Landes das Bildungsrecht ab dem Kindergarten sowie die Erfüllung der Pflicht einer Schul- und Berufsbildung für mindestens zwölf Jahre oder jedenfalls bis zur Erlangung einer mindestens dreijährigen beruflichen Qualifikation innerhalb des achtzehnten Lebensjahres“.⁹

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

- die Fähigkeiten im kommunikativen, sozialen, affektiven und kognitiven Bereich zu fördern und zu unterstützen. Dabei sind die förderlichen und die hinderlichen Kontextfaktoren für das Lernen zu berücksichtigen;
- durch präventive Maßnahmen dem Entstehen von Schwierigkeiten in Bezug auf das Recht auf Erziehung und Bildung vorzubeugen und deren Auswirkungen zu minimieren. Diese präventiven Maßnahmen können sowohl im sozialen als auch im gesundheitlich-therapeutischen oder im pädagogisch-didaktischen Bereich angesiedelt werden;
- gemeinsam und unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes eine möglichst autonome Lebensplanung der Menschen mit Behinderung unter Anwendung personenzentrierter Methoden zu unterstützen.

Die derzeitigen gesetzlichen Bestimmungen unterscheiden zwischen Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung und Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Lern- bzw. Entwicklungsstörungen. Erstere, wie beispielsweise die Diagnose F 70, die „leichte Intelli-

⁹ Einleitende Bemerkung im Programmabkommen (Beschluss der Landesregierung Nr. 1056 vom 15.07.2013). http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/rundschreiben.asp?369_action=300&369_image_id=296426 (04.07.2014)



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

Die zweite Kategorie von Diagnosen, wie beispielsweise jene der „Lese- und Rechtschreib-Störung“ (F 81.0 laut ICD 10, 2004) wird als klinischer Befund (KB) bezeichnet. Dieses ebenfalls von den Psychologinnen und Psychologen des öffentlichen Sanitätsbetriebs erstellte Dokument, gibt Anrecht auf notwendige therapeutische Angebote sowie spezifische didaktische Maßnahmen und auf eine differenzierte Bewertung. Die Schule verpflichtet sich die Spielräume innerhalb der Rahmenrichtlinien auszuloten und sich, was die Ziele und Angebote 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 Schülerinnen¹⁰ 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. (MIUR 2009)

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.“ (MIUR 2009, S. 3)

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

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

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

- wenn sich alle Pädagoginnen und Pädagogen für die Bildung mitverantwortlich fühlen und didaktische Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung haben,

¹⁰ Es handelt sich dabei um die Diagnosen: Dyslexie, Dysgraphie, Dysorthographie oder Dyskalkulie. Auch für Studierende an den Universitäten mit diesen Lernstörungen gelten die Rechte.

- 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.

3. 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 außenstehenden 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 9 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 Zusatzerklärungen 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.¹¹ 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 der schweren Ausprägung der Beeinträchtigung in vielen Lebensbelangen im pflegerischen/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 Bildungsplanes 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 laut stark dagegen gewehrt hat, mit Gustav zusammen zu arbeiten. Jede Gruppe bekommt einen Auftrag. Martina und die Mitarbeiterin für Integration sind auch Teil einer Arbeitsgruppe. Als es aber zu laut wird, beginnt M. unruhig zu werden und herum zu wandern. Frau W. verlässt mit ihr die Klasse bis sich M. wieder beruhigt hat und kehrt kurze Zeit später mit ihr zur Arbeitsgruppe zurück.

¹¹ 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/download/Informationsbroschuere_Mitarbeiter_fuer_Integration.pdf (04.07.2014)



Die zwei Mädchen, die mit Gustav eine Arbeitsgruppe bilden, schreiben als erstes den Titel auf das Plakat. Gustav wird eingebunden, in dem 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, den Begriff zu erklären. Als sie dies am Beispiel des lokalen Recyclinghofes festmachen, kann Gustav wieder gut einsteigen, da er dort schon öfter mit dem Vater war und also ein Bild von den Großcontainern im Kopf hat.

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 unterstützt Gustav bei der Durchführung des Geschichtetests. Bezüglich der überprüften Inhalte, unterscheidet sich der Test nur wenig vom Test, den die restlichen Schülerinnen und Schüler bestreiten. Die Differenzierung besteht defacto in einer Kürzung und der individuellen Unterstützung. Nun soll ein neuer Themenkomplex erarbeitet werden: das Alltagsleben im Mittelalter, heute im Besonderen „Kunsth Handwerk 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 „Kunsth Handwerk 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.

4. Rahmenbedingungen und Engagement für eine inklusive Schule

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

4.1 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 gesam-



te 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 beim Aufbau von Selbstbewusstsein und in der Akzeptanz der eigenen Schwächen gestärkt werden. Zeitfenster für Gruppenbildungsprozesse, die ein leistungsbereites und angstfreies Lernen ermöglichen und rasches Intervenieren bei Mobbingphänomenen sind Teilaspekte einer inklusiven Pädagogik.

4.2 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) wie auch im Gesetz Nr. 170/2010 und den dazugehörigen Leitlinien sowie in den Ministerialrichtlinien bezüglich „Maßnahmen für Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Umsetzung der schulischen Inklusion vor Ort.“ (MIUR 2012) 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 besonderen Bildungsbedürfnissen optimal unterstützt werden können.

Die Individualisierung und Personalisierung der Ziele und Inhalte für diese Schülerinnen und Schüler ist mittlerweile eine Verpflichtung für alle Südtiroler Bildungsinstitutionen. Auch für Feuser (2006) ist *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-Ansatz¹² 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.

¹² 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)



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)

4.3 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 Beeinträchtigung in den Stunden, in denen die Integrationslehrperson abwesend ist, nicht ausreichend gewährleistet ist. Um genau dies zu verhindern, ist die Integrationslehrperson ausdrücklich der Klasse bzw. den Klassen zugewiesen. Die gesamte Schulgemeinschaft muss den Inklusionsprozess mittragen und dafür Verantwortung übernehmen, es kann nicht sein, dass eine Lehrkraft mit spezifischen Kompetenzen, im Alleingang diese Aufgabe übernimmt.

Die Integrationslehrperson nimmt einerseits in der Schulgemeinschaft eine wichtige Rolle für die Koordinierung der Tätigkeiten zur Umsetzung der Inklusion im Sinne eines Netzwerk-knotens ein. Andererseits ist sie vollwertiges Mitglied im Klassenrat und hat Stimmrecht in den Notenkonferenzen über sämtliche Schülerinnen und Schüler dieser Klasse. Sie unterstützt die Regellehrpersonen bei der Differenzierung und Individualisierung der Bildungsangebote und erarbeitet pädagogisch-didaktische Modelle, in denen inklusiver Unterricht stattfinden kann.

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

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 öffentlichen Sanitätsbetriebs 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-Syndrom (ADHS) oder um den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einer Pubertierenden mit einer Lernstörung 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, Ianes, 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 Ianes, 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.

4.4 Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der Lebensplanung „progetto vita“

Dario Ianes (2001) bezeichnet den individualisierten – auf das Leben als Erwachsener – ausgerichteten Bildungsplan als eine von vier Koordinaten einer qualitativollen 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.¹³ Um Übergänge zu erleichtern, sind Austauschprojekte zwischen Schule und Arbeitswelt, betriebliche Praktika, sowie die Zusammenarbeit mit dem Dienst der Arbeitsintegration und anderen Institutionen von unumgänglich.

5. 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“.¹⁴ Im Anschluss daran, lädt Gustav – unterstützt von Lehrperso-

¹³ 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 (04.07.2014)

¹⁴ 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 (04.07.2014)

nen und Eltern – mit einem persönlichen Brief die ihm wichtigen Personen zu seiner Zukunftsplanung ein.

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

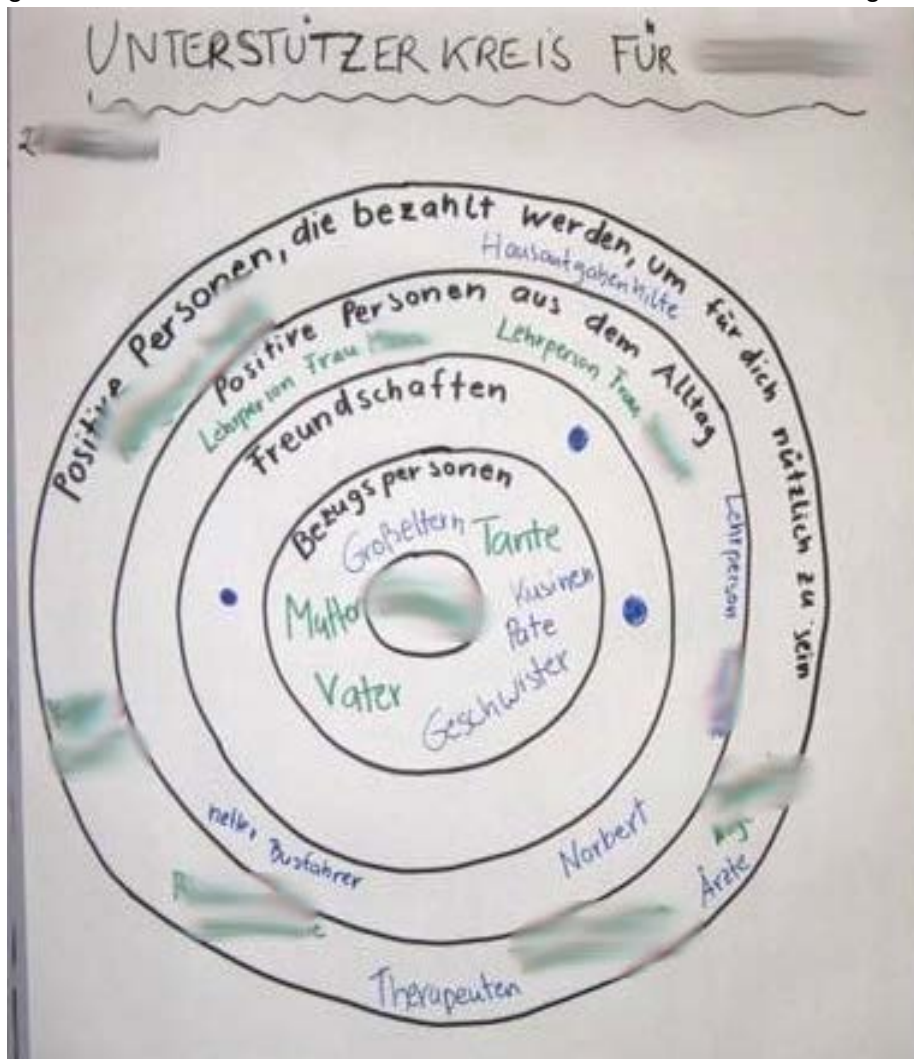


Abbildung 1: Unterstützerkreis für Gustav

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.

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 *personen-zentriertem 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:

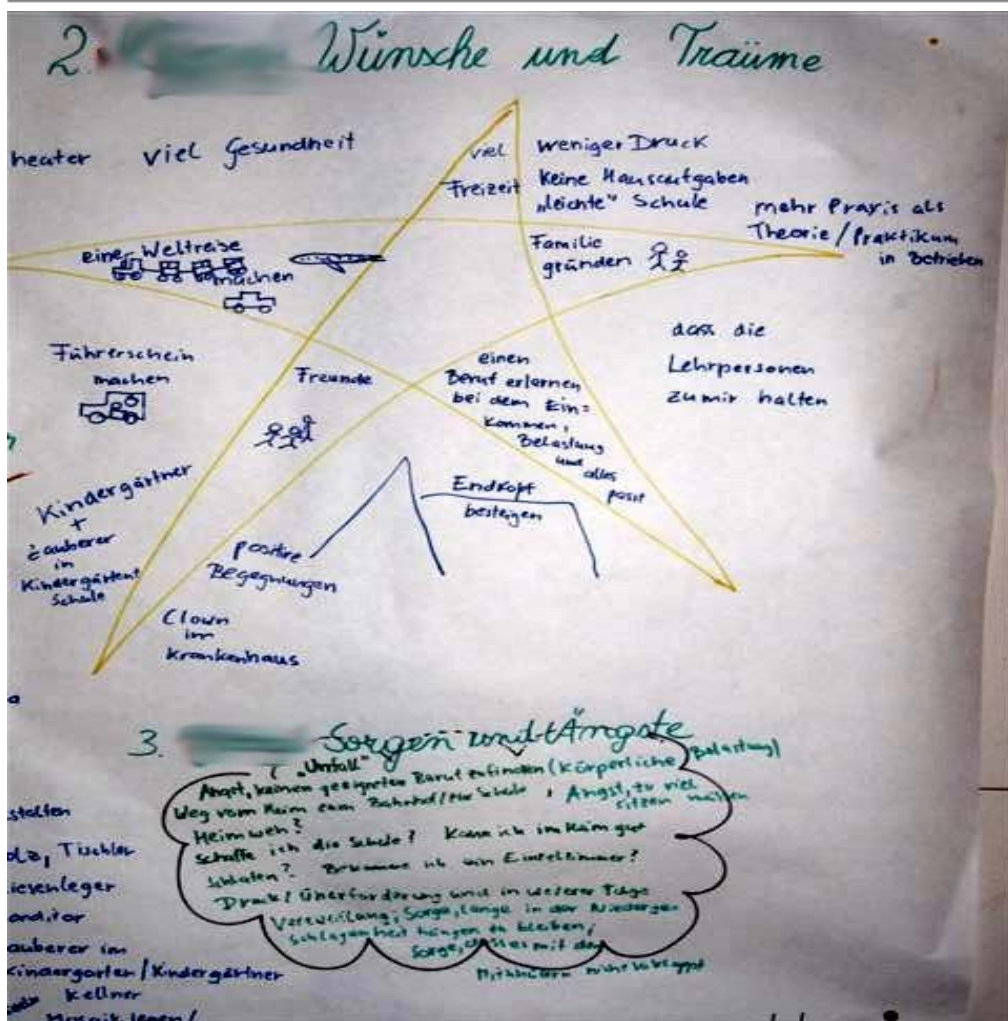


Abbildung 2: Gustavs Wünsche und Träume

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

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.

6. 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 soll 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 gibt das Unterrichtsministerium in den letztthin erschienenen Richtlinien und Rundschreiben (MIUR 2012, MIUR 2013) präzise Anweisungen zur Verankerung der Inklusion im Schulprogramm. Auf der Basis eines inklusiven Schulprogramms, kann das Lehrerkollegium sämtliche Tätigkeiten zur schulischen und sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung bzw. mit besonderen Bildungsbedürfnissen vorsehen und umsetzen.

Literatur:

- Abram, Susanne (2003): Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol. Diplomarbeit.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/abram-theoriendiskussion-dipl.html> – Zugriff 04.07.2014
- 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 04.07.2014
- 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 04.07.2014
- Boban, Ines. (2007): Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützerkreis „You have to dance with the group!“ <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html> – Zugriff 04.07.2014
- Brugger-Paggi, Edith (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 04.07.2014
- Deutsches Schulamt (2013): Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 31 - Anlage: Neues Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten – genehmigt mit Beschluss der Landesregierung Nr. 1056 vom 15.07.2013
http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/rundschreiben.asp?369_action=300&369_image_id=296426 – Zugriff 04.07.2014
- Deutsches Schulamt (2009): Rahmenrichtlinien für die für die Grund- und Mittelschule in Südtirol. <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp> – Zugriff 04.07.2014
- Deutsches Schulamt (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/download/Informationsbroschuere_Mitarbeiter_fuer_Integration.pdf – Zugriff 04.07.2014
- Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M.H. (Hrsg.) (2004): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Hans Huber Verlag. 5. Aufl.
- Doose, Stefan (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 04.07.2014
- Feuser, Georg. (2006): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). In: Tanner, Albert u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 73 – 77.
- Hömborg, Nina/ Burtscher, Reinhard/ Ginnold Antje (2002): Framing the Future, Zukunftskonferenzen und Wege zur beruflichen Integration.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/hoemberg-zukunft.html> – Zugriff 04.07.2014
- Hollenweger, Judith/ Kraus de Camargo, Olaf (Hrsg.) (2011): ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber Verlag.
- Houben, Isabel/ Willinski, Sabine. (1999): DSM-IV Handbuch der Differentialdiagnosen Götingen: Hogrefe-Verlag
- lanes, Dario (2001): Didattica speciale per l'integrazione. Trento: Erickson.
- lanes, Dario (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 04.07.2014
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2010): Legge 8 ottobre 2010, n. 170: 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: http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/G_2010-170.pdf
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2011): Decreto ministeriale n. 5669/2011:
http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf – Zugriff 04.07.2014
deutsche Übersetzung:
http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Ministerialdekret_Nr._5669-11_ita-deu.pdf – Zugriff 04.07.2014
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2012): Direttiva Ministeriale 27.12.2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> – Zugriff 04.07.2014
deutsche Übersetzung:
http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Ministerialrichtlinie_vom_27._Dezember_2012.pdf – Zugriff 04.07.2014
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2013): Circolare Ministeriale n. 8
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9fd8f30a-1ed9-4a19-bf7d-31fd75361b94/cm8_13.pdf – Zugriff 04.07.2014
deutsche Übersetzung:
http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Ministerialrundsreiben_Nr._8_vom_06.03.2013.pdf – Zugriff 04.07.2014
- Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr.
- Roser, Ludwig-Otto (1983): Schule ohne Aussonderung in Italien – Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. In: Deppe-Wolfinger, Helga (Hrsg.): Behindert und abgeschoben: Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 155 – 161.
- Schöler, Jutta. (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim Basel: Beltz Pädagogik Praxis.
- Spiewak, Martin (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, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Hamburger Buchverlag.



Ingrid Karlegger

hat als Integrationsberaterin die Schulen im Vinschgau (Südtirol) betreut und arbeitet am Bereich Innovation und Beratung



Rudolf Meraner

ist Direktor des Bereichs Innovation und Beratung im Deutschen Bildungsressort in Südtirol.



Hanne Winkler

ist Mitarbeiterin des Bereichs Innovation und Beratung, berät und unterstützt als Integrationsberaterin die Schulen von Bozen und Umgebung (Pädagogisches Beratungszentrum Bozen).