

INTEGRATION IN DER SCHULE

Eine Frage des Wollens

Während die schulische Integration von behinderten Kindern in anderen europäischen Ländern voranschreitet, fristet dieser Ansatz hierzulande ein trauriges Dasein. Eine Besserung ist nicht in Sicht.

Es ist halb elf, der Gong an der Brill-Schule kündigt die große Pause an. In Zweierreihen stellen sich die Kinder der Escher Spielschulklasse auf, um das Gebäude zu verlassen. Daniel Geimer fasst seine kleine Nachbarin bei der Hand. Der Sechsjährige hat Trisomie 21 und ist eines von zwei Kindern, die an der Escher Spielschule integriert sind. Ob Basteln, Malen oder Turnen, Daniel ist stets mit von der Partie. Wenn er von einer seiner beiden Lehrerinnen, Marianne Diamani und Brigitte Stammel, einzeln betreut wird, dann, um mittels einer speziellen Lernmethode seinen deutschen Wortschatz zu trainieren und allmählich zu erweitern.

Zwei Jahre lernen die Kinder dieser Klasse bereits zusammen, im nächsten Schuljahr sollen sie in die Primärschule wechseln. Ob Daniel dann auch dabei sein wird, ist nicht sicher: Die Suche nach einem Lehrer, der/die gewillt ist, den behinderten Schüler in seiner Klasse aufzunehmen, gestaltet sich schwierig.

Dabei ist es gar nicht so lange her, dass die Schule am Brill noch als das Vorzeigeprojekt für einen integrativen Unterricht galt. Nach dem Gesetz zur "éducation différenciée" von 1973, das geistig Behinderten erstmalig den Besuch einer Schule erlaubte und infolge dessen die Regierung verstärkt in Sonderschulstrukturen investierte, schien sich mit dem Integrations-Gesetz vom 28. Juni 1994 ein zweiter Paradigmenwechsel im luxemburgischen Schulsystem anzubahnen. Statt so genannte behinderte Kinder in spezifischen Einrichtungen ("centres d'éducation différenciée", kurz: Cédifs), von Nicht-Behinderten getrennt zu unterrichten, sollten Eltern fortan grundsätzlich die Möglichkeit ha-

ben, ihre behinderten Kinder in der Regelschule unterzubringen. Pilotprojekte mit engagierten LehrerInnen und Eltern entstanden, auch die Brillschule gehörte dazu. Das Gesetz in die Praxis umzusetzen, so lautete das ehrgeizige Ziel. Ideologisch begründet wurde der Integrationsansatz mit dem Recht auf Chancengleichheit und gleiche Rechte für alle Menschen, unabhängig von ihren spezifischen Beeinträchtigungen. Bis zu 15 behinderte Kinder nahmen die PädagogInnen auf dem Höhepunkt der Escher Integrations-Initiative über sechs, sieben Klassen verteilt auf.

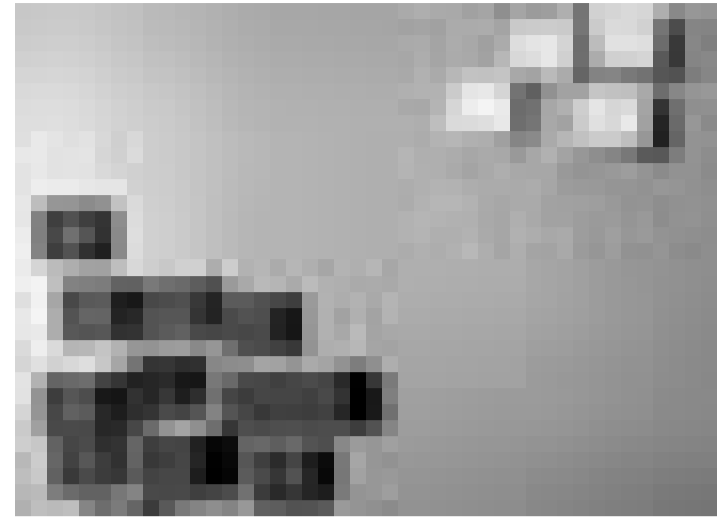
Pädagogischer Herzstillstand

Heute, fast acht Jahre nach dem ministeriellen Startschuss, ist von der anfänglichen Euphorie jedoch nichts mehr zu spüren. Einige Pioniere der luxemburgischen Integrationsbewegung haben der Escher Schule den Rücken zugekehrt, die wenigen Verbliebenen wirken inzwischen erschöpft und resigniert. "Es war eine gute Sache, aber irgendwann ist uns die Luft ausgegangen", erinnert sich Michel Grevis, Ex-Integrationslehrer an der Brill-Schule gegenüber der woxx. Trotz großer Begeisterung und "Zuspruch von vielen Seiten" seien die Strukturen nie nachgewachsen. "Wir wurden mit praktischen Problemen überhäuft, weil immer mehr Kinder zu uns kamen. Von den politisch Verantwortlichen interessiert sich aber kaum jemand wirklich für uns."

Ob es sich um einen Handlauf für einen Geh-Behinderten oder eine Wickelkommode für ein nässendes Kind handelte - um jede Kleinigkeit mussten die mit vielen neuen Herausforderungen konfrontierten LehrerInnen kämpfen. Der nie veröffentlichte Schlussbericht des Iserp zum Projekt liest sich denn auch wie eine Chronik des Scheiterns. Viele einstige Reformkinder landeten schließlich doch in den "Cédifs", denn spätestens nach der Grundschule waren LehrerInnen, die bereit waren, die Jungen und Mädchen in ihrer Klasse aufzunehmen, rar gesät. Ein Phänomen, das auch die Zahlen aus dem Unterrichtsministerium belegen: Der ohnehin verschwindend geringe Anteil integrierter behinderter Kinder schrumpft in höheren Schulzweigen merklich zusammen, eine Entwicklung, die Luxemburg übrigens mit dem für sein Behinderten-Gleichstellungsgesetz gerühmten deutschen Nachbarn (siehe woxx Nr. 679) gemeinsam hat.

Und nicht nur ihr Anteil schwindet. Nahezu jede fünfte RegelschülerIn verlässt die Schule vorzeitig ohne Abschluss, ein drastischer Beweis für die extrem selektive Ausrichtung des luxemburgischen Schulsystems.

"Es geht rückwärts", sagt Jetty Ury-Entringer ernst. Die zierliche Frau, die nach eigenen Worten "fest an die volle Integration aller behinderten Kinder" glaubt, ist das Kämpfen gewöhnt. Wieder und wieder hat die Mutter vor Schulinspektoren und Spezialkom-



Them and us ...?

missionen um das Recht auf Regelschulunterricht für ihren behinderten Sohn Ken gestritten, der heute das "Lycée technique du Centre" besucht. Trotz ihres persönlichen Erfolges warnt die Aktivistin, die sich mit anderen im Verein "Elteren a Pedagogie für Integratioun" zusammengetan hat, aber davor, die Hände in den Schoß zu legen. Sie befürchtet, dass trotz internationalem Trend zu mehr Integration hierzulande die Sonderschulpädagogik wieder auf dem Vormarsch ist.

Eine Wertefrage

In der Tat deutet einiges darauf hin, dass die derzeitige Regierung mit einer flächendeckenden Einbeziehung behinderter Menschen in die Regelschule nichts am Hut hat. Der Vorentwurf der für dieses Jahr angekündigten Reform des Schulgesetzes von 1912 sieht unter anderem vor, die 1994 gesetzlich garantierte Entscheidungsgewalt der Eltern wieder einzuschränken. Statt wie bisher die Eltern soll nun ein Fachausschuss, die "commission médico-psycho-pédagogique", bei der Frage nach der angemessenen Beschulung das letzte Wort haben. Ein Skandal, empören sich Eltern- und Behindertenorganisationen; eine notwendige Reform, meint etwa die Direktorin der sonderpädagogischen Abteilung im Unterrichtsministerium, Marianne Vouel. Sie und andere BefürworterInnen einer restriktiven Handhabung des elterlichen Entscheidungsrechts verweisen dabei in erster Linie auf strittige Fälle, die in den vergangenen Jahren in der Presse für Furore gesorgt hatten. In einem Fall waren Eltern vor Gericht gezogen, um die Aufnahme ihres schwerbehinderten Kindes in eine Regelschule durchzusetzen, "obwohl das Kind nachweislich nicht integrierbar war", so jedenfalls die Meinung von Christian Wolzfeld. Der Direktor des "Cédif" der Stadt Luxemburg, der nach eigenen Worten integrativen Modellen grundsätzlich positiv gegenübersteht, hält nichts von pauschalen und "unrealistischen" Forderungen nach einer 'Schule für alle Kinder', wie sie Integrations-AnhängerInnen teilweise äußern: "Es gibt Kinder, da ist keine Einbeziehung möglich." Für Wolzfeld zählen dazu beispielsweise Kinder mit epileptischen Krisen oder Schwerst-Mehrfach-Behin-

derte, die rund um die Uhr betreut werden müssen.

Die Frage "Wer ist integrierbar?" ist brisant, denn die Antwort darauf entscheidet über gewünschte und existierende Einbeziehungsweise Ausschlussmechanismen und Wertvorstellungen in der Gesellschaft. Entsprechend ideologisch wird die Auseinandersetzung zumeist geführt. Wie viel - oder wie wenig - Einbeziehung in der Realität praktikierbar ist, darauf weisen IntegrationsbefürworterInnen zu Recht hin, hängt aber nicht zuletzt von den Infrastrukturen ab, die eine Gesellschaft ihren behinderten Mitgliedern zur Verfügung stellt. Oder, wie es ein Teilnehmer des LSAP-Rundtischgesprächs in Berchem Ende Januar treffend ausdrückte: "Nicht die Kinder müssen sich der Schule anpassen, sondern die Schule muss sich endlich den ganz unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler anpassen."

Zur Umsetzung von Integration gehören allerdings nicht nur Rampen und Lifts für RollstuhlfahrerInnen oder Hilfsangebote, wie sie etwa der "service ré-éducatif ambulatoire de l'éducation différenciée" (SREA) zur Verfügung stellt. Dessen 150 MitarbeiterInnen - Krankengymnasten, Psychologen, Ergotherapeuten, Orthophonisten, Sonderschullehrer und spezialisierte Erzieher -, betreuen etwa 1.000 luxemburgische Kinder mit so genanntem spezifischen Förderbedarf und ermöglichen ihnen damit am Regelunterricht teilzunehmen.

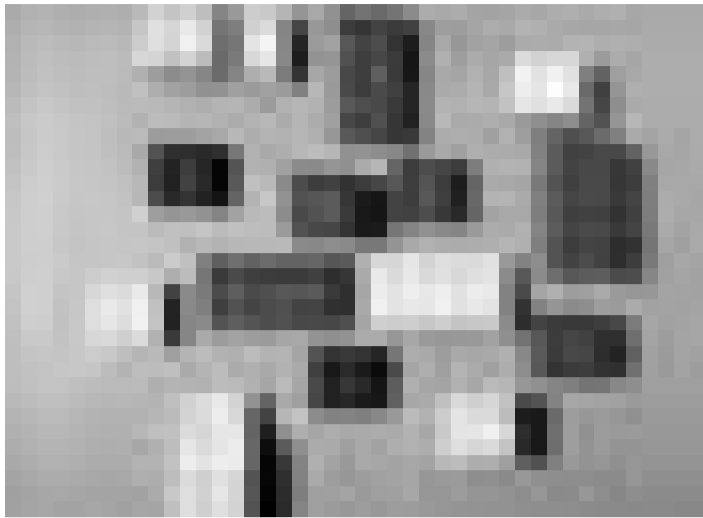
Um lern-, körper- und geistig behinderte Kinder zu integrieren, braucht es neben konkreten Hilfestellungen unbedingt einen Unterricht, der den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten Rechnung trägt. "Zieldifferenzierter, offener Unterricht" nennen dies die ExpertInnen und verweisen dabei auf Länder wie Finnland, Schweden oder Großbritannien. Dort gehören offener Unterricht, Teamteaching und individuelle Lernziele längst zum Schulalltag. An den meisten luxemburgischen Schulen, in denen starre Noten und der klassische Frontalunterricht immer noch die Regel sind, käme ein solches Lehrkonzept aber einer Revolution gleich. Wie weit Luxemburg von einem Verzicht etwa auf generalisierende, rigide Bewertungssysteme entfernt ist, zeigt das erst vor wenigen Wochen von Unterrichtsministerin Anne

Integration - quo vadis?

Schulische Integration von Menschen mit Behinderungen ist in Luxemburg seit 1994 gesetzlich möglich. Unter ExpertInnen gilt sie als wesentliche Voraussetzung für die Einbeziehung in die "normale" Gesellschaft. Inwieweit wird das luxemburgische Schulsystem der schon seit vielen Jahren erhobenen Forderung von Behinderten auf "Normalität" jedoch wirklich gerecht? Ist Integration tatsächlich ein Zug, der nicht mehr aufzuhalten ist, oder geht es, wie Eltern- und Behindertenorganisationen befürchten, mit den Integrationsbemühungen eher rückwärts? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der Teil II unseres Handicap-Dossiers.

Fotos: woxx





... oder alle gemeinsam?

Brasseur bekräftigte Nein zu einer Reform des 60-Punkte-systems.

"Hierzulande unterrichten viele Lehrer immer noch, als wären sie der alleinige Kapitän auf einem Schiff, das sich Klassensaal nennt", sagt Lucien Bertrand. Mit seiner Beobachtung steht der Direktor des SREA nicht alleine da: Seit Jahren kritisieren Eltern- und Schülerorganisationen, sogar LehrerInnen, die eher konservative Einstellung eines großen Teils des hiesigen Lehrpersonals. "Es gibt Lehrer, die Teamteaching ablehnen, einfach nur, weil sie sich nicht in ihren Unterricht reinreden lassen wollen", empört sich Jim Goerres, Lehrer in Esch. Nicht selten nimmt jene Alleinherrschaft groteske Züge an, etwa wenn ausgerechnet MitarbeiterInnen des SREA, die bedürftigen SchülerInnen beim Lernen assistieren, vom Klassenlehrer mit den Worten "Psst, nicht so laut!" zurechtgewiesen werden. Offensichtlich war diesem Lehrer nicht klar, dass auch Menschen ohne Einschränkungen an der Integration nachweislich etwas lernen können: soziale Kompetenzen wie Toleranz, Empathie und Solidarität.

Auf den Lehrer kommt es an

Dass die innere Haltung des Lehrpersonals eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung integrativer Schulkonzepte einnimmt, zeigt nicht nur die verzweifelte Lehrersuche der meisten Eltern mit behinderten Kinder.

Das europäische Aktionsprogramm "Helios" zugunsten behinderter Menschen betont ausdrücklich die Notwendigkeit einer "positiven Einstellung zur Integration und zur Kooperation" beim Lehrpersonal und fordert eine entsprechende systematische Ausbildung. Im europäischen Jahr der Behinderten, neun Jahre nach dem Verabschieden des Integrations-Gesetzes unter dem CSV-Politiker Marc Fischbach, fehlt diese systematische Herangehensweise entlang eines klar definierten nationalen Integrationskonzepts im Großherzogtum aber noch immer, ebenso wie eine gründliche Evaluation bereits bestehender Pilotprojekte. Die politisch Verantwortlichen scheinen sich vielmehr für einen anderen Weg entschieden zu haben: die Kohabitationsklassen.

"Kohabitation ist Integration par excellence", verkündete selbstbewusst Jos Frosio beim LSAP-Rundtischgespräch. In Roeser werden behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche im gleichen Schulgebäude unterrichtet, die Klassen der Behinderten befinden sich auf dem dritten Stock über den Regelklassen. Für den Leiter des "Cédif" von Roeser und Crauthem "macht die Präsenz alles". In der Kantine, im Schulhof, beim Schwimmen und Turnen würden Behinderte mit Nicht-Behinderten zusammenkommen. Selbst Schwerstbehinderte, die in der Regelschule keinen Platz fänden, hätten hier die Möglichkeit, Nicht-Behinderten zu begegnen. Gleichzeitig, so argumentieren die Befürworter des Roeser-Projekts, böten eigene Räume den Behinderten eine Rückzugsmöglichkeit unter "ihresgleichen".

Miteinander oder nebeneinander?

Doch gemeinsam in einem Gebäude untergebracht zu sein, ist, das haben erste Untersuchungen zur Kohabitation im Ausland gezeigt, noch kein Garant für ein wirkliches Miteinander. Die Kohabitationsklasse des "Cédif" Luxemburg-Stadt in der Rue Aloyse Kayser etwa befindet sich im Keller des Schulgebäudes. Mit Blick auf eine graue Betonmauer lernen sechs Jungen und Mädchen hier Lesen, Schreiben und praktische Dinge wie Einkaufen etc.

"Ich stoße auf viel Ablehnung", erzählt die Klassenlehrerin Sylvie Meulenbelt. Kontakt mit den Regelschulklassen aufzunehmen, gestaltet sich schwierig - das Kohabitations-Projekt und die neuen SchülerInnen seien den eingesessenen LehrerInnen und SchülerInnen nie offiziell vorgestellt worden. Jetzt investiert die junge Lehrerin viel Zeit darin, bei ihren KollegInnen für die Idee des gemeinsamen Unterrichts zu werben. Mit mäßigem Erfolg, denn viele LehrerInnen stehen einer Zusammenarbeit skeptisch gegenüber - aus Angst, die neuen SchülerInnen könnten ihren Unterricht stören. Im filmischen Selbstporträt des Luxemburger "Cédif" tippen zwei behinderte Kinder ausgerechnet den Satz "In der Pause lassen uns die anderen Kinder nicht mitspielen" in den Computer - ein Dokument gelungener Integration?

Die Kohabitation sei allenfalls ein Zwischenschritt, meint José Leite, Vertreter der jüngst ins Leben gerufenen OGBL-Sektion für behinderte ArbeitnehmerInnen gegenüber der woxx. Und Sektionspräsident Joël Delvaux, der in einer Spezialeinrichtung in der Schweiz sein Abitur gemacht hat, ergänzt: "Räume, in denen Behinderte unter sich sind, als geschützte heile Welt darzustellen, ist eine Lüge." Auch dort bestimme nicht behindertes Personal über Behinderte, Gleichberechtigung sei kaum gegeben.

Im Unterrichtsministerium sind solcherlei Einwände offenbar unbekannt, und obgleich es zu den existierenden Kohabitationsmodellen keine auswertenden Berichte gibt, plant das Unterrichtsministerium in Betzdorf und in Differdingen den Bau von gleich zwei weiteren Schulen mit angegliederten Kohabitationsklassen. Pierre Backes, beigerordneter Direktor der zuständigen ministeriellen Abteilung, begründet dies damit, dass "nicht jeder" integriert werden wolle. Für den ausgebildeten Sonderpädagogen steht außerdem fest, dass spezifische Einrichtungen für Behinderte auch in Zukunft unverzichtbar bleiben werden, nicht zuletzt für Schwerst-Mehrfach-Behinderte, die in der Regelschule nicht unterzubringen seien.

Dabei vergisst der Beamte jedoch, dass selbst in den Sonderschulzentren längst nicht alle Menschen mit spezifischem Förderbedarf aufgenommen werden. Schwerst-Mehrfach-Behinderte, die intensivste Pflege benötigen, finden sich auch in den Cédifs kaum. Zudem geht mit der Betreuung in Sonderschulen häufig eine soziale Entwurzelung einher: Das betroffene Kind wird aus seiner Umgebung gerissen, geht nicht mit den Nachbarsjungen und -mädchen zur Schule, der erste Schritt zur Ausgrenzung ist gemacht.

Darüber hinaus haben Studien BesucherInnen von Sonderschulzentren zwar teilweise ein positiveres Selbstkonzept bescheinigt, im Endeffekt aber lernen Menschen mit speziellem Förderbedarf in Regelklassen signifikant mehr, was wiederum den Zugang zum regulären Arbeitsmarkt erleichtern kann. Diese Chancengleichheit zu gewährleisten respektive soziale Integration wenigstens soweit wie nur irgendwie möglich anzustreben, fordern Behindertenorganisationen

Was heißt eigentlich ...?

(ik) - Kohabitation, "classes d'integration", Inklusion, etc. In der Debatte um Integration in der Schule fallen viele Fachbegriffe, die oft - bewusst oder unbewusst - nicht korrekt benutzt werden. Ein Überblick über die wichtigsten Definitionen, wie sie in den Erziehungswissenschaften Verwendung finden:

Behinderung: In den Erziehungswissenschaften fehlt im Grunde eine konsensfähige Definition von "Behinderung" noch immer. Die Weltgesundheitsorganisation unterscheidet zwischen "impairment" (Beschränkung), "disability" und "handicap", wobei sich "handicap" auf die strukturelle Umgebung und Einstellungen von Personen bezieht, die ihrerseits Menschen mit Einschränkungen behindern. Diese Definition ist der Versuch, den Blick weg von den Un-Fähigkeiten der Betroffenen zu lenken hin zu den notwendigen Veränderungen, die gemacht werden müssen, damit alle Menschen aktiv an der Gesellschaft partizipieren können. Englischsprachige Behindertengruppen haben den Begriff des "Able-ism" geprägt. Gemeint ist damit die Diskriminierung von Personen entlang unterschiedlicher Fähigkeiten.

"Classes d'intégration": Anders als der Name glauben lässt, handelt es sich hierbei nicht um Integrationsklassen im klassischen Sinne, sondern im Gegenteil um Spezialklassen, in den Kinder besonders gefördert werden.

Inklusion: Den Begriff prägten zuerst englischsprachige Behinderte. Gemeint ist ein Konzept, das alle Barrieren ansprechen soll, die Menschen mit Behinderungen beim Lernen und Leben entgegenstehen. Echte Inklusion bedeutet, unterschiedliche Fähigkeiten von Menschen von Anfang an mitzudenken, ob beim Bau einer Schule, auf der Arbeit oder bei der Einrichtung eines Transportnetzes etc.

Integration: heißt wörtlich Einbeziehung. Gemeint ist ein Ansatz, der seit den 70er Jahren in Europa propagiert wird (Norwegen verabschiedete das erste Integrationsgesetz im Jahr 1975). Menschen mit spezifischem Förderbedarf, so genannte Behinderte, lernen in der Regelschule gemeinsam mit "Nicht-Behinderten", statt getrennt in Sonderschulen.

Kohabitation / Kooperation: Sonderschulklassen, die einen möglichst großen Teil des Unterrichts gemeinsam mit SchülerInnen der entsprechenden Regelschulklasse verbringen. Im Gegensatz zu Integrationsklassen, in denen auch nur ein einzelnes behindertes Kind integriert werden kann, treffen bei Kooperationsklassen zwei Klassenverbände zusammen und verbinden sich soweit wie möglich miteinander. Bei der Kohabitation befinden sich die kooperierenden Klassen im selben Schulgebäude.

spezifischer Förderbedarf: auch sonderpädagogischer Förderbedarf, haben jene Kinder, die auf Grund einer körperlichen, psychischen oder Lernbehinderung nicht imstande sind, den Regelunterricht ohne weiteres zu folgen.

Teamteaching: bedeutet im integrativen Unterricht, dass einE Regelschul- und einE SonderschullehrerIn/ErzieherIn gemeinsam die Klasse unterrichten. Auch wenn die Regelschullehrkraft für die inhaltliche Einhaltung des Regelschullehrplanes und die Sonderschulperson für jene der Sonderschullehrpläne verantwortlich ist, sollte die Unterrichtsplanung und -durchführung gemeinsam erfolgen. Im Unterricht sind beide für die ganze Klasse verantwortlich.

zielgleiche und zieldifferente Integration: Bei der zielgleichen Einbeziehung werden Kinder mit Beschränkungen nach den gleichen Richtlinien unterrichtet wie alle anderen Kinder in der entsprechenden Schulklasse. Zieldifferente Integration heißt, dass ein Kind eine Integrations- oder Kohabitationsklasse besucht und nach besonderen Richtlinien gefördert und unterrichtet wird. Es lernt und arbeitet gemeinsam mit den anderen Schülerinnen, erreicht dabei aber Ziele, die seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten angemessen sind. In der Praxis kommt es leider vor, dass an sich "integrierte" Kinder abgesondert von den anderen ihr Programm lernen; die meisten ExpertInnen sprechen dann von misslungener Integration.

schon seit vielen Jahren. Oder wie es Andrée Biltgen, Präsidentin des "Conseil Supérieur des personnes handicapées", bei der Eröffnungsfeier am vergangenen Dienstag zum europäischen Jahr der Behinderten in der Victor-Hugo-Halle auf dem Limpertsberg beschrieb: "Wir erwarten uns Normalität."

Ines Kurschat

