

Schüler mit „utvecklingsstörning“ in Schweden: auf dem Weg in eine Schule für alle?

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik, dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Köln vorgelegt von:

Mathias Pusch

Köln, den 27.3.2006

Herr Dr. Jürgen Münch

Seminar für Geistigbehindertenpädagogik

Inhaltsverzeichnis:

1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
1.1 INTERNATIONALE UND VERGLEICHENDE SONDERPÄDAGOGIK.....	7
1.1.1 Vergleichende Sonderpädagogik	7
1.1.2 Internationale Sonderpädagogik	8
1.1.3 International vergleichende Sonderpädagogik	9
1.2 DER IMPLIZITE VERGLEICH.....	9
1.3 DER BEGRIFF „STRATEGIE“ IN BEZUG AUF DEN AUFBAU VON SCHULSYSTEMEN	10
1.4 FORSCHUNGSANSÄTZE DER VERGLEICHENDEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIESE ARBEIT	11
2. HINTERGRUND	13
2.1 DAS SCHWEDISCHE SCHULSYSTEM AUF DEM WEG IN „EINE SCHULE FÜR ALLE“	13
2.1.1 „Eine Schule für alle“ – teilweise Realität	13
2.1.2 „Eine Schule für alle“ mit Blick auf die Schüler mit utvecklingsstörning	14
2.2 DER INTEGRATIONSBEGRIFF	16
2.2.1 Integrering/Integration – Inkludering/Inklusion	16
2.2.2 Das hierarchische Integrationsmodell	18
2.2.3 Inkludierende vs segregierende Integration	19
2.3 DIE GLEICHHEIT ALS GRUNDPRINZIP IM ALLGEMEINEN SCHULSYSTEM.....	20
2.3.1 Die Historische Entwicklung zur Einheitsschule	20
2.3.2 Dezentralisierung und Kommunalisierung	22
2.3.3 Die heutige Struktur der Schule	23
2.3.4 Gleichheit als Grundprinzip in der Schulpolitik	24
2.3.5 Schüler mit skolsvarigheter	25
2.3.6 Begleitende Maßnahmen zur besseren Förderung aller Schüler	26
2.3.7 Idee einer inklusiven Schule aus didaktischer Sicht	27
2.3.7.1 Die traditionellen und die progressiven Ideen von Unterricht	28
2.3.7.2 „Samarbetsinriktad Lärande“ eine Idee der Unterrichtung mit Beachtung der Unterschiede der Schüler	29
2.4 ENTWICKLUNG DER SITUATION VON MENSCHEN MIT <i>UTVECKLINGSSTÖRNING</i> IN DER SCHWEDISCHEN GESELLSCHAFT	30
2.4.1 Zum Begriff utvecklingsstörning	31
2.4.2 Historische Darstellung der Situation von Menschen mit utvecklingsstörning in der Gesellschaft	31
2.4.2.1 Der Beginn der Unterbringung, Fürsorge und Beschulung von Menschen mit <i>sinnesslöhet</i>	31
2.4.2.2 Der Perspektivenwechsel in der Sicht von Behinderung	33
2.4.2.3 Exkurs: Der Wohlfahrtsstaat und seine Bedeutung für die Situation der Menschen mit <i>utvecklingsstörning</i>	34
2.2.2.4 Das Normalisierungsprinzip von Nirje	35
2.2.2.5 Das Schulgesetz und das Gesetz über Unterstützung und Dienste.....	37
3. SÄRSKOLA – SCHULE FÜR SCHÜLER MIT <i>UTVECKLINGSSTÖRNING</i>	38
3.1 DIE SCHULVERWALTUNGSSTRUKTUR	38
3.1.1 Die Kommunalisierung aus der Perspektive der Sonderschule	38
3.1.2 Die Schulverwaltung der Kommune Umeå	38
3.1.3 Die Schulverwaltung und ihre Entwicklungen unter dem Gesichtspunkt „Eine Schule für alle“ – Schlussbetrachtung	39
3.2 DAS GUTACHTENVERFAHREN – DER WEG IN DIE <i>SONDERSCHULE</i>	40
3.2.1 Gesetzliche Vorgaben	40
3.2.2 Das Gutachtenverfahren durch das Habilitationszentrum	41
3.2.3 Das Gutachtenverfahren durch die Schulverwaltung	42
3.2.4 Routine des Gutachtenverfahrens in Umeå	43

3.2.5 Praxis des Gutachtenverfahrens mit Blick auf „Eine Schule für alle“ – Schlussbetrachtung	43
3.3 AUFBAU DER SONDERSCHULE	44
3.3.1 Das Modell zur Entwicklung der intellektuellen Begabung von Gunnar Kylén	45
3.3.2 Das Obligatorische Schulwesen	46
3.3.2.1 Die Obligatorische Sonderschule	48
3.3.2.2 Die Obligatorische Sonderschule in Umeå	51
3.3.2.3 Aufbau und Vorgaben der Grundsonderschule	52
3.3.2.4 Die Grundsonderschule in Umeå	55
3.3.2.5 Gesetzliche Grundlagen der Trainingsschule	56
3.3.2.6 Die Trainingsschule in Umeå	58
3.3.2.7 Schlussbetrachtung mit Blick auf „Eine Schule für alle“	60
3.3.3 Die Freiwillige Sonderschule – Gymnasiumssonderschule	61
3.3.3.1 Aufbau und Vorgaben der Gymnasiumssonderschule	61
3.3.3.1.1 Die „berufsvorbereitenden Programme“	63
3.3.3.1.2 Die Individuellen Programme	65
3.3.3.2 Umeås Gymnasiumssonderschule	67
3.3.3.3 Schlussbetrachtung mit Blick auf „Eine Schule für alle“	69
4. GEMEINSAMER UNTERRICHT VON SCHÜLERN MIT UND OHNE UTVECKLINGSSTÖRNING	71
4.1 INTEGRATIVER UNTERRICHT IN DER PRAXIS	72
4.2 SONDERPÄDAGOGISCHE KOMPETENZEN IM INTEGRATIVEN UNTERRICHT	75
4.3 DIE STEIGERUNG VON INTEGRATIVEM UNTERRICHT SEIT DER KOMMUNALISIERUNG	76
4.4 INTEGRATIVER UNTERRICHT IN DER KOMMUNE UMEÅ	79
4.5 SCHLUSSBETRACHTUNG MIT BLICK AUF „EINE SCHULE FÜR ALLE“	80
5. SCHÜLER MIT UTVECKLINGSSTÖRNING IN SCHWEDEN: AUF DEM WEG IN EINE SCHULE FÜR ALLE?	82
5.1 „EINE SCHULE FÜR ALLE“ IM INTERNATIONALEN KONTEXT	82
5.2 ZUSAMMENFASSUNG – DAS SCHWEDISCHE SCHULSYSTEM UND „EINE SCHULE FÜR ALLE“ IM KONTEXT DER SALAMANCA-ERKLÄRUNG	83
5.3 AUSBLICK – VORSCHLÄGE ZUR ERHÖHUNG DER KOOPERATION ZWISCHEN DEN SCHULFORMEN	86
5.4 SCHLUSSWORT	90
LITERATUR-VERZEICHNIS:	91
ANHANG:	96

Einleitung

Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zur vergleichenden Sonderpädagogik geliefert werden. Es geht um die Diskreption der Situation von Schülern¹ mit *utvecklingsstörning*²³ im schwedischen Schulbildungssystem vor dem speziellen Hintergrund „*En skola för alla*“⁴, dem Motto der schwedischen Schulpolitik.

Das mit diesem Slogan verbundene Thema Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmt die sonderpädagogischen Diskussionen (u.a.) in den EU-Staaten Staaten seit mehreren Jahren und wird, je nach Land, in größerem oder geringerem Maße in die Praxis umgesetzt (vgl. Meijer/Soriano/Watkins. Hrsg. 2003). Mit der Betrachtung des schwedischen Schulbildungssystems wurde ein im europäischen Vergleich oft als Vorreiter genanntes Beispiel gewählt. Die „Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung“ zählt Schweden zu denjenigen Ländern,

„deren bildungspolitische Strategien und Praxis eine Integration in regulären Schulen anstrebt.“ (Meijer et al. 2003, S. 8)

Um das Wesen der Integration innerhalb eines Schulbildungssystems vollständig zu begreifen, sollten nicht nur seine integrativen Teile aufgezeigt werden, sondern es in seiner Ganzheit beschrieben werden. Dies sollte möglichst objektiv geschehen, um dem Leser ein klares Bild zu vermitteln. In der Natur der Sache liegt es, dass die subjektive Meinung des Autors, sowie des Lesers, das Schreib- beziehungsweise

¹ Für einen besseren Lesefluss wird im Laufe der Arbeit zur Bezeichnung von Personen- und Berufsgruppen die männliche Form als allgemeine Bezeichnung verwendet, ohne dies diskriminierend zu meinen.

² Deutsch wörtlich: Entwicklungsstörung; etwa: geistige Behinderung

³ Der Schwierigkeit für jeden deutschen Begriff einen adäquaten schwedischen zu finden (vgl. Alleman-Ghionda 1999) wird in der Arbeit versucht zu begegnen, indem einige offizielle Begrifflichkeiten des schwedischen Bildungssystems wortwörtlich übernommen, kursiv markiert und möglichst adäquat in einer Fußnote übersetzt und erklärt werden. In der Folge wird die Deutsche Bezeichnung genutzt, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Dabei bleibt der Begriff kursiv markiert, um ihn von ähnlichen oder gleichen deutschen Begriffen abzuheben. Eine Ausnahme, stellt der Begriff *utvecklingsstörning* dar, der aufgrund seiner Bedeutung für diesen Text und dem fehlen eines adäquaten deutschen Wortes unübersetzt bleibt. Beachtung ist auch der Verwandtschaft der Sprachen Deutsch und Schwedisch geboten. Es kann durchaus vorkommen, dass ein schwedischer Begriff einem Deutschen in seiner Form gleich oder zumindest sehr ähnlich ist, was aber nicht bedeutet, dass sie die gleiche Bedeutung haben.

⁴ Deutsch: „Eine Schule für alle“

Leseverhalten der Arbeit beeinflusst. Daher kann diese Arbeit, obwohl kein direkter Vergleich zwischen zwei Ländern vorliegt, der Vergleichenden Sonderpädagogik zugerechnet werden. In der Literatur wird diese Form des Vergleichs der „Implizite Vergleich genannt (vgl. Bürli 1997, Klauer und Mitter 1987, Abschnitt 2.2).

Die Hypothese, welche der Arbeit zu Grunde liegt, ist, dass das schwedische Schulsystem beispielhaft den Weg zu gemeinsamer – inklusiver – Unterrichtung aller Schüler eingeschlagen hat. Daher wird dieser Aspekt für die Schüler mit *utvecklingsstörning* auf seine Beispielfunktion hin untersucht.

Neben den Ergebnissen der Literaturrecherche, fließt eine Reihe von Informationen aus persönlichen Gesprächen mit ein, von denen viele im Anhang aufgelistet sind und ihr Inhalt zusammengefasst ist. Im Anhang findet sich ebenfalls eine Aufzeichnung der Hintergründe des Schweden-Aufenthaltes, in dessen Verlauf Informationen und Erfahrungen gesammelt wurden, die von großer Bedeutung für diese Arbeit sind.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Nach der Einleitung folgt im ersten Kapitel die theoretische Grundlegung der Arbeit in den Bereich der International Vergleichenden Sonderpädagogik. Außerdem folgen eine Erklärung zum strukturellen Aufbau von Schulsystemen sowie eine Darstellung der relevanten Forschungsansätze.

Das zweite Kapitel beinhaltet inhaltliche Erklärungen der relevanten Begriffe „Eine Schule für alle“ und Integration. Des Weiteren werden diverse Hintergrundinformationen dargelegt, um die Situation von Schülern mit *utvecklingsstörning* in Schweden in das schulische und gesellschaftliche Umfeld einordnen zu können.

Das dritte Kapitel behandelt die *särskola*⁵, die von ihrer Schülerschaft den deutschen Förderschulen für Schüler mit den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und (in Teilen) „Lernen“ entspricht. In den einzelnen Abschnitten des dritten Kapitels, werden jeweils einzelne Aspekte der *Sonderschule* und ihrer Organisation vorgestellt, anhand ihrer Ausformung in der Kommune Umeå beispielhaft erläutert und in einer Schlussbetrachtung ihre Bedeutung für die Entwicklung zu einer gemeinsamen schulischen Unterrichtung geklärt.

⁵ Deutsch wörtlich: Sonderschule

Der erste Abschnitt (3.1) beschäftigt sich mit der Schulverwaltungsstruktur. Sie hat aufgrund der großen Freiheiten der peripheren Verwaltungsorgane besondere Bedeutung für die Struktur des schwedischen Schulsystems im Allgemeinen und der *Sonderschule* im Speziellen. Das *utredning*⁶, Gegenstand der Betrachtung im folgenden Abschnitt (3.2), ist das Gutachtenverfahren zur Feststellung von *utvecklingsstörning* und somit ein grundlegendes Mittel zur Auswahl der Schüler für die *Sonderschule*.

Die *Sonderschule* selbst ist relativ differenziert aufgebaut und bietet den Schülern unterschiedliche Beschulungsmöglichkeiten, die in Abschnitt 3.3 detailliert dargestellt werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Beschulung von Schülern mit *utvecklingsstörning* bieten die allgemeinen Schulen in Form von gemeinsamem Unterricht. Wie dieser aussehen kann und welche Ausdehnung solche integrativen Beschulungsmethoden im schwedischen Schulsystem erfahren, wird im vierten Kapitel thematisiert.

Zum Abschluss der Arbeit (fünftes Kapitel) werden die Erkenntnisse über die Situation der Schüler mit *utvecklingsstörning* in Schweden zusammengefasst und in einen internationalen Bezug gesetzt, sowie ein Ausblick auf die möglichen Entwicklungen gewagt.

⁶ Deutsch wörtlich: Untersuchung (in der Folge wird es mit Gutachtenverfahren übersetzt, um die Ähnlichkeit mit dem Deutschen Gutachtenverfahren nach der VO-SF zu kennzeichnen)

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Internationale und Vergleichende Sonderpädagogik

Die grundlegenden Gedankengänge auf denen diese Arbeit aufbaut lassen sich der „International Vergleichenden Sonderpädagogik“ zuordnen, die eine Mischform der Internationalen und der Vergleichenden Sonderpädagogik darstellt. Bürli (1997) erläutert beide Begriffe und stellt sie zueinander in einen Zusammenhang.

1.1.1 Vergleichende Sonderpädagogik

Die Vergleichende Sonderpädagogik entstand aus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und kann sich mit Vergleichen auf historischer Ebene, innerhalb eines Landes oder international beschäftigen (vgl. Bürli 1997).

Die Ergebnisse, die die Vergleichende Sonderpädagogik gewinnt, können drei Zielen zugeordnet werden (vgl. Klauer/Mitter 1987 und Bürli 1997):

1.) Erkenntniserweiterung

Dieser Aspekt wird in der Literatur als der wichtigste der drei genannt und bildet auch die Grundlage der vorliegenden Arbeit. Zu diesem Aspekt gehört die Auseinandersetzung mit dem Fremden, möglichst in Relation zu dem Bekannten, so dass man neue Erkenntnisse und eine Horizonterweiterung erfährt. Dies wurde mit dem Studienaufenthalt inklusive Praktikum des Verfassers in Umeå beabsichtigt. Mit dieser Arbeit werden die Erkenntnisse zusammengetragen und reflektiert.

2.) Politik- und Praxisberatung

Hierunter fällt die Anwendung gewonnener Erkenntnisse aus anderen Ländern auf das eigene Bildungssystem. Klauer/Mitter (1987) weisen daraufhin, dass dies mit sehr vielen Problemen behaftet ist. Ein (Schul-)bildungssystem als Ganzes lässt sich nur schwerlich von einem Staat auf den anderen übertragen, da es eng mit der jeweiligen Gesellschaft verbunden und aus ihr entstanden ist. Allerdings erwarten die

Autoren, dass man Anregungen für die Lösung von Problemen bekommt oder vor Schwierigkeiten, die entstehen können gewarnt wird (vgl. ebd.).

3.) Vergleichende Erziehungswissenschaft und internationale Verständigung

Sowohl Bürli, als auch Klauer/Mitter halten diesen Aspekt in Beziehung auf die Vergleichende Sonderpädagogik, im Gegensatz zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, für relativ unwichtig (vgl. ebd.).

1.1.2 Internationale Sonderpädagogik

Der Begriff Internationale Sonderpädagogik ist nach Bürli (1997) wie folgt zu verstehen:

„Die Internationale Sonderpädagogik geht von einem gewissermaßen zusammengehörigen Bündel verschiedener Länder aus, die sich gemeinsam beschreiben lassen (deskriptiver Aspekt) und/oder deren Gemeinsamkeiten noch (mehr) zu entwickeln sind.“ (Bürli 1997, S.12)

In jüngerer Zeit erlebt die Internationale Sonderpädagogik eine Bedeutungssteigerung, die sich in der Globalisierung und dem immer größeren internationalen Austausch und der Zusammenarbeit begründet. Besonders hervorzuheben ist das Zusammenwachsen Europas, welches die Frage nach einer gemeinsamen Sonderpädagogik zumindest einiger europäischer Staaten aufwirft (vgl. ebd.). Momentan liegt dieser Aspekt jedoch (noch) in weiter Ferne (vgl. Meijer et al. 2003). Solange keine eindeutige europäische Identität und damit eine europäische Gesellschaft existiert, ist das Erreichen einer gemeinsamen (Sonder)pädagogik, so es denn wünschenswert wäre, keine wirkliche Option (vgl. Bürli 1997). Nichtsdestotrotz sollte die Internationale Sonderpädagogik den gegenseitigen Austausch fördern. Auch wenn es unmöglich erscheint, ein erfolgreiches Schulbildungssystem eines Landes auf ein anderes Land zu übertragen,

können einzelne Aspekte als Anregung gesehen und unter Umständen übernommen werden.

1.1.3 International vergleichende Sonderpädagogik

Sobald sich die Internationale Sonderpädagogik mit Vergleichen zwischen Ländern beschäftigt, spricht Bürli (1997) von der „International Vergleichenden Sonderpädagogik“.

„Bei der Internationalen Sonderpädagogik geht es darum, zwei oder mehr Länder mit einem übergeordneten Vergleichsmaßstab oder Vergleichsmerkmal Gegenüber- oder Nebeneinander zu setzen. Ein bloßes Gegenüber- oder Nebeneinanderstellen zweier Länder ohne Bezug zu einem gemeinsamen Kriterium macht wenig Sinn. Vielmehr geht es beim internationalen Vergleich um die Beurteilung, ob zwei oder mehr Länder im Hinblick auf einen bestimmten Ausgangspunkt Gemeinsames bzw. Unterschiedliches aufweisen.“ (Bürli 1997, S.29)

In diesem Sinne dient das Streben nach „Einer Schule für alle“ und Integration als Ausgangspunkt.

1.2 Der Implizite Vergleich

Ein besonders relevanter Aspekt soll nun Gegenstand der Betrachtung sein: der „Implizite Vergleich“ (vgl. Bürli 1997 und Klauer/Mitter 1987).

Im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und damit auch der Vergleichenden Sonderpädagogik ist diese Methode ein besonders gängiges Verfahren. Dabei ist lediglich ein Schulbildungssystem Gegenstand der Betrachtung und wird nicht mit einem anderen verglichen. Der vergleichende Aspekt wird durch

die Annahme begründet, dass der Autor eines Impliziten Vergleichs die Hintergründe des eigenen Schulbildungssystems mit einfließen lässt:

„Der implizierte Vergleichscharakter solcher Studien kann dadurch gegeben sein, dass der Verfasser zwar auf einen systematischen Vergleich verzichtet, bei der Bestimmung der Vergleichskriterien aber sein eigenes national bzw. kulturell geprägtes Bildungswesen vor Augen hat.“ (Klauer/Mitter 1987, S.13)

Gleichzeitig findet ein Impliziter Vergleich beim Leser statt, der ebenfalls Vergleiche mit seinem eigenen Schulbildungssystem, welches ihn geprägt hat, anstellt (vgl. ebd.). Aus diesem Blickwinkel ist auch diese Arbeit zu sehen. Es wird nicht auf einen Vergleich mit der Situation der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung in Deutschland –speziell in Nordrhein-Westfalen – eingegangen, allerdings findet die Untersuchung des schwedischen Schulsystems vor diesem Hintergrund statt.

1.3 Der Begriff „Strategie“ in Bezug auf den Aufbau von Schulsystemen

In diesem Abschnitt werden einige Punkte von Allemann-Ghiondas Auffassung des Begriffes „Strategie“ in Zusammenhang mit Schulsystemen erklärt (vgl. Allemann-Ghionda 1999).

„Die Strategie eines Schulsystems zur Behandlung einer bestimmten Problematik [...] ist das Produkt des Zusammenwirkens verschiedener Elemente, die einerseits unterschiedlich stark den Alltag der Schule gestalten und andererseits unterschiedlich fassbar sind.“ (Allemann-Ghionda, 1999, S.37)

Die unterschiedlichen Elemente sind erstens die „rhetorischen Diskurse“, welche zum einen schriftlich festgehalten werden können und dann in Form von Gesetzen,

Richtlinien, Rundschreiben u.v.m. vorliegen oder aber zum anderen mündlicher Natur sind und zwischen den handelnden Personen (Lehrkräften, Schulleitern, Behördenvertretern u.a.) ablaufen (vgl. Allemann-Ghionda 1999). Letzteres kann zum Beispiel in strukturierter Form (z.B. Konferenzen) sowie mehr oder weniger unstrukturiert in Unterhaltungen geschehen. Als weiteres Element seien die „strukturellen Diskurse“ genannt, welche innerhalb des Schulsystems existieren und zur Lösung bestimmter Aufgaben vorgesehen sind. Das dritte Element sind die „faktischen Diskurse“, die lokal an den Schulen und individuell in den Klassen zur Bewältigung von Aufgaben angewandt werden. Die Strategie ist das Endprodukt aus dem Zusammenwirken aller Elemente. Da diese durchaus gegensätzlich zueinander stehen können, weicht die Strategie meistens von dem intendierten Resultat (entspricht den rhetorischen Diskursen) ab (Allemann-Ghionda, 1999). Aus allen drei Elementen fließen Erfahrungen in diese Arbeit ein. Der Schwerpunkt liegt, solange das nationale Schulsystem betrachtet wird, auf den rhetorischen und strukturellen Diskursen. Bei der Betrachtung der sonderpädagogischen Praxis in Umeå rücken die faktischen Diskurse in den Vordergrund, so dass im Anschluss eine Betrachtung beider Aspekte unter der Fragestellung, ob das intendierte Ergebnis „Eine Schule für alle“ auch das faktische ist, möglich wird.

1.4 Forschungsansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für diese Arbeit

Klauer/Mitter (1987) stellen fest, dass der hermeneutische Forschungsansatz eine wichtige Rolle in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft spielt. Bei der Hermeneutik wird ganzheitliches Verstehen eines komplexen Sachverhaltes durch die Betrachtung der einzelnen Teile und ihrer Wechselwirkungen untereinander sowie zum Ganzen gewonnen. Mittel dazu sind in erster Linie Texte und andere Medien (z.B. Videoaufzeichnungen) (Buchkremer 1995, Klauer/Mitter 1987). Ein zweiter Forschungsansatz ist der empirisch-analytische, welcher zum Ziel hat Einsicht in Fakten und Trends durch quantitative oder qualitative Erhebungen zu bekommen. Bei Klauer/Mitter wird die Bedeutung der „Kritischen Theorie“ für die

Vergleichende Erziehungswissenschaft erwähnt. Bei diesem Ansatz verbinden sich hermeneutische und empirische Aspekte mit gesellschaftskritischer Betrachtungsweise. Robinsohn (1970) hält es für wichtig, in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft alle drei Forschungsansätze zu berücksichtigen (vgl. Klauer/Mitter 1987). Diese Ansicht wurde in dieser Arbeit beachtet. Der hermeneutische Ansatz ist für das vorliegende Thema wichtig, um einen Überblick über die Strukturen des schwedischen Schulsystems, als auch seiner einzelnen Aspekte zu erlangen. Die Interviews und Gespräche mit Lehrkräften, Rektoren und Verwaltungsangestellten, haben einen empirischen Charakter, da drei Fragestellungen jedes Mal bewusst angesprochen wurden und zu gesicherten Erkenntnissen führten. Der kritische Teil dieser Arbeit liegt in der Frage, ob das von der Politik angestrebte Ziel „Eine Schule für alle“ in der Praxis Umsetzung erfährt.

2. Hintergrund

2.1 Das schwedische Schulsystem auf dem Weg in „Eine Schule für alle“

Die politische Vision von „Eine Schule für alle“ tauchte im Laufe des zwanzigsten Jahrhundert mit unterschiedlichen inhaltlichen Interpretationen auf, weshalb der Inhalt des Slogans diffus ist. Tideman bezieht sich auf eine Definition aus einem politischen Dokument aus dem Jahre 1994⁷:

Eine Schule für alle meint eine Schule, in der alle Schüler gesehen und erreicht werden, in der die Erfahrungen aller Schüler Raum erhalten und in der alle Schüler einen Unterricht bekommen, der ihrem Bedarf und ihren Anforderungen entspricht.“⁸

(prop. 94/95:100, S.18, zitiert nach Tideman 2000, S.278)

2.1.1 „Eine Schule für alle“ – teilweise Realität

Der Slogan „Eine Schule für alle“ ist kennzeichnend für das schwedische Schulsystem und kann auf unterschiedliche Weise definiert werden. Die Einführung der einheitlichen *grundskola*⁹ sowie *gymnasieskola*¹⁰ in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts bedeutet, dass der größte Teil der schwedischen Schüler, gemeinsam in **eine** Schule geht, unabhängig von der sozialen Herkunft, dem Intelligenzniveau und dem Geschlecht (vgl. SOU 1998:66 und s. Abschnitt 2.3). Formal gesehen wurde das Ziel der gemeinsamen Schule auch für die Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen „Sehen“, „Sprache“, „körperliche und motorische

⁷ Zitierte Passagen aus der schwedischsprachigen Literatur sind vom Verfasser übersetzt worden. Das Original wird als Fußnote auf der gleichen Seite angefügt.

⁸ „En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav“

⁹ Deutsch: Grundschule

¹⁰ Deutsch: Gymnasiumsschule (entspricht etwa der deutschen gymnasialen Oberstufe)

Entwicklung“, „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie teilweise „Lernen“ erreicht, da ihre Beschulung innerhalb der *Grundschule* und nach deren Zielen stattfindet. Heutzutage gibt es neben der Regelschule drei Schulformen, die parallel laufen und segregierende Wirkung haben. Neben der *Sonderschule*, sind dies die *sameskola* für die Kinder der Sami – die Urbevölkerung des nördlichen Teils Skandinaviens – und die *specialskola*¹¹ für die Schüler mit Hörschwierigkeit und Gehörlosigkeit (vgl. Lpo94). Die *sameskola* ist von der betroffenen Bevölkerungsgruppe unbedingt gewollt, weil sie ihr das Leben nach den kulturellen Traditionen besser ermöglicht. Die *Spezialschule*, bis vor wenigen Jahren auch für Kinder mit anderen Sinnesstörungen vorgesehen, wird vom betroffenen Elternverband gefordert. Es gibt aber Bestrebungen, sie in absehbarer Zeit zugunsten der Integration ihrer Schüler aufzugeben.

2.1.2 „Eine Schule für alle“ mit Blick auf die Schüler mit *utvecklingsstörning*

Die Betrachtung von „Eine Schule für alle“ geschieht in dieser Arbeit mit Bezug auf die Schüler mit *utvecklingsstörning*. Sowohl in der Literatur, als auch in Gesprächen mit Lehrern und Rektoren, tauchen verschiedene Sichtweisen des Slogans auf, die zwei Gruppen zugeteilt werden können. In der ersten Gruppe liegt die Betonung auf „**Eine** Schule für alle“ und gilt zum Beispiel für die in Abschnitt 2.1.1 erwähnten Schülergruppen. Deutlicher wird die Bedeutung des Slogans, wenn man ihn in „**Eine Schulform** für alle“ umbenennen würde. Mit Blick auf die Schüler mit *utvecklingsstörning* ist diese Sichtweise in der wissenschaftlichen Literatur ebenfalls zu finden. Als Vertreter seien beispielhaft Magnus Tideman und Ingemar Emanuelsson genannt. Sie sehen die Parallelität von *Grundschule* und *Sonderschule* als Widerspruch zu dem Ziel „Eine Schule für alle“ errichten zu wollen. Beiden schwebt eine Schule vor, in der alle Schüler gemeinsam unterrichtet und dabei ihre individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen beachtet werden. Dieses Ziel ist eng mit den Begriffen Integration und Inklusion verbunden und bedarf noch umfassender Veränderungen des jetzigen Schulsystems. Sie bemängeln, dass die

¹¹ Deutsch: Spezialschule

aktuellen Entwicklungen für ihre Vorstellung von „Einer Schule für alle“ als Rückschritte zu bewerten sind (vgl. Tideman 2000, Emanuelsson 2004). Auch das Carlbeck-Komitee (s. Abschnitt 5.3) kann mit seiner Sichtweise teilweise dieser Gruppe zugeordnet werden. Allerdings wird in ihrem Schlussreport „För oss tillsammans“ nicht die Bedeutung der *Sonderschule* negiert. Das Carlbeck-Komitee versteht unter „Eine Schule für alle“ eine möglichst hohe Annäherung von *Sonderschule* und *Grund-* beziehungsweise *Gymnasiumsschule* (vgl. SOU 2004:98). Eine ähnliche Sichtweise liegt einer Untersuchung des schwedischen Kommunenverbands zugrunde, in der die Auffassung vertreten wird, dass durch die Kommunalisierung und die dadurch erreichte Gleichstellung von *Sonderschule* und Regelschule in der kommunalen Verwaltung „Eine Schule für alle“ schon erreicht wurde (vgl. Svenska Kommunförbundet 1998).

Die zweite Gruppe interpretiert den Slogan mit der Betonung auf dem letzten Wort: „Eine Schule für **alle**“. Demnach meint der Slogan, dass **allen** Kindern Unterricht nach den eigenen Möglichkeiten und Bedürfnissen erteilt wird. Für einige Schüler kann dies auch bedeuten, dass sie von den anderen getrennt unterrichtet werden, damit man ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen besser gerecht werden kann. Diese Sichtweise kam in einigen Gesprächen mit Rektoren und Lehrern der Schulen in Umeå zum Vorschein. Eine Lehrerin vertat auch die Ansicht, dass dementsprechend das Ziel „Eine Schule für alle“ erreicht ist. Die vielfältigen Beschulungs- und Fördermöglichkeiten für Schüler mit *utvecklingsstörning* im schwedischen Schulsystem (s. Kapitel 3) sowie die Wahlmöglichkeiten der Eltern, welche Schule ihr Kind besucht (s. Kapitel 3.2), seien ausreichende Voraussetzungen, um dem individuellen Bedarf gerecht zu werden. Wichtig ist den Befürwortern einer solchen Interpretation, dass die vorhandenen Ressourcen gerecht verteilt sind, was nur durch das Vorhandensein der *Sonderschule* gewährleistet wird. Die beiden Sichtweisen sind eng verbunden mit der Unterscheidung in segregierende und inklusive Integration (s. Abschnitt 3.2.2). Diese Arbeit sieht „Eine Schule für alle“ aus Sicht der erstgenannten Gruppe und stützt sich auf Vereinbarungen der Salamanca-Konferenz von 1994 (www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Daher wird in den folgenden Abschnitten auf den Integrationsbegriff eingegangen.

2.2 Der Integrationsbegriff

Ein Ausschuss, der Ende der 1970er Jahre eingesetzt wurde, hat im Auftrag der schwedischen Regierung ein Gutachten erstellt, mit dem eine einheitliche Begriffsvorstellung des Integrations-Begriffes ermöglicht werden sollte. In diesem Gutachten wird Integration mit vier Begriffen erklärt: Gemeinschaft, Gegenseitigkeit, Teilhabe und Kommunikation (vgl. SOU 1980:34, Skolverket 1996). Der Ausschuss sieht Integration als:

„eine Verpflichtung aller Teile [eines Ganzen – Anm. des Verfassers] und soll dazu führen, dass alle Teile zusammen sind, auf eine Art und Weise, die ihnen allen neu ist.“¹² (Skolverket 1996, 16)

Integration sollte nicht mit Assimilierung verwechselt werden, sondern der Einzelne behält seine Identität und Selbstbestimmung, während er die gleichen Rechte und Möglichkeiten wie der Rest der Gesellschaft hat. Die folgenden Interpretationen von verschiedenen Wissenschaftlern ergänzen diese Sichtweise und beleuchten unterschiedliche Aspekte des Integrations-Begriffs.

2.2.1 Integrering/Integration – Inkludering/Inklusion

Eine wichtige Unterscheidung wird in der schwedischen Sprache zwischen *integrering*¹³ und *integration* gemacht. *Integrering* bezeichnet den Prozess und die durchgeführten Maßnahmen auf dem Weg zum Ziel *Integration*. Im Deutschen wird nur der Begriff „Integration“ gebraucht, obwohl der Prozess besser mit Integrierung – analog zu *integrering* – übersetzt würde. In neuerer Zeit wird, den Forderungen der Salamanca-Erklärung folgend, der Integrationsbegriff durch den Inklusionsbegriff

¹² ”Utredningen påpekade vidare att integreringen är ett åtagande av alla parter och skall leda till att alla parter skall vara tillsammans på ett för dem alla nytt sätt.“

¹³ Deutsch: Integrierung

ersetzt. Auch hier wird im Schwedischen zwischen *inkludering*¹⁴ und *inklusion* unterschieden. Emmanuelsson (2004) begründet dies mit der differenten Bedeutung, der der Integrationsbegriff im Laufe der Zeit ausgesetzt wurde:

„Anstatt reserviert zu sein für die ideologische Zielsetzung – Eine Schule für alle als eine gut integrierte Gemeinschaft – und dadurch eine Herausforderung gegen segregierende Tendenzen in der Gesellschaft und die ‚normalen‘ Gruppen, ist es eine Bezeichnung geworden für unterschiedliche organisatorische Maßnahmen und Platzierungen für einzelne Individuen“¹⁵

(Emmanuelsson 2004, 106)

Seine Hauptkritik richtet sich darauf, dass von „integrierten Schülern“ die Rede ist und diese somit eine Etikettierung erfahren. Als Folge werden die Ursachen ungünstig verlaufender Integrierung nicht bei der Gemeinschaft, sondern bei dem Individuum gesucht. Emmanuelsson sieht die Ursache für die Anwendung des Inklusionsbegriffes in Schweden und anderen Ländern in der Ungenauigkeit, die der Integrationsbegriff erfahren hat und konstatiert, dass man sich von der neuen Begrifflichkeit eine stärker ganzheitliche Denkweise verspricht, die die Betonung auf die Gemeinschaft und nicht auf das Individuum legt. Allerdings muss man wachsam sein, dass der neue Begriff nicht die gleichen Fehlentwicklungen durchläuft, wie der alte (vgl. Emmanuelsson 2004). In Schweden führten die beschriebenen Entwicklungen zu einem wichtigen Begriffswechsel, der sich in der Theorie vollzogen hat und zurzeit in der Praxis vollzieht, da bei der Beschulung von Schülern mit *utvecklingsstörning* in einer Klasse der *Grundschule individintegrering*¹⁶ häufig durch *inkludering* ersetzt wird. In dieser Arbeit wird jedoch weiterhin die Begrifflichkeit *integrering* gebraucht, weil das Beschriebene platzierenden Maßnahmen oft näher kommt, als wirklicher gemeinsamer und gleichwertiger Unterrichtung im Sinne von *inkludering*.

¹⁴ Deutsch: Inkludierung

¹⁵ Schwedischer Originaltext: „Istället för att ha varit reserverat som beteckning för den ideologiska målsättningen – en skola för alla som en väl integrerad gemenskap – och därigenom en utmaning gentemot segregeringar i samhället och de ‚normala‘ grupperna, har det blivit en beteckning för olika organisatoriska åtgärder och placeringar av individer.“

¹⁶ Deutsch: Integrierung eines einzelnen SchülerInnen

2.2.2 Das hierarchische Integrationsmodell

Mårten Söder (vgl. Söder 1978, nach Skolverket 1996) hat eine hierarchische Struktur unterschiedlicher Integrationsniveaus erstellt: Als unterste Stufe sieht er *fysisk integrering*¹⁷, welche eine geographische Nähe der Institutionen für Menschen mit und ohne Behinderung umfasst. Ein Beispiel für *Physische Integration* ist die Angliederung der *Sonderschule* in unmittelbarer Nähe der *Grundschule*.

*Funktionell integrering*¹⁸ ist die zweite Stufe und beinhaltet eine gemeinsame Nutzung der Infrastruktur, bei fortgeschrittener *Funktionaler Integration* geschieht diese gleichzeitig und nicht zu getrennter Zeit. Ein Aspekt dieser Stufe ist, dass alle (öffentlichen) Gebäude auf die besonderen Anforderungen von Menschen mit Behinderung angepasst werden. Die gemeinsame Nutzung von schulischen Einrichtungen variiert in Schweden von Schule zu Schule und ist von vielen Faktoren abhängig. So haben die Aufmunterung der Lehrkräfte zur Nutzung beispielsweise der Schul-Cafeteria oder Schulbibliothek sowie deren geographische Anordnung zu den Räumen der *Sonderschule* wichtige Bedeutung.

Ein nächster Schritt auf der Leiter der Integrierung ist *social integrering*¹⁹, bei der die Menschen mit Behinderung zusammen in einer Gruppe sind mit den Menschen ohne Behinderung. Für die meisten Behinderungsformen ist dies im schwedischen Schulsystem erreicht. Schüler mit *utvecklingsstörning* haben die Möglichkeit zu integrativem Unterricht, was diesem Ziel gleichkommt. Jedoch ist nur ein kleiner Teil der Schüler auf diese Weise in Klassen der *Grundschule* integriert. Ein wichtiger Wesenszug von sozialer Integrierung ist, dass es regelmäßige und spontane Kontakte zwischen allen Mitgliedern der Gruppe gibt.

Die letzte Stufe, und damit das endgültige Integrations-Ziel, ist *samhällelig integrering*²⁰. Diese Form der Integration ist erreicht, wenn die Menschen mit einer Behinderung gleichberechtigt und gleich beteiligt sind an dem, was die Gesellschaft

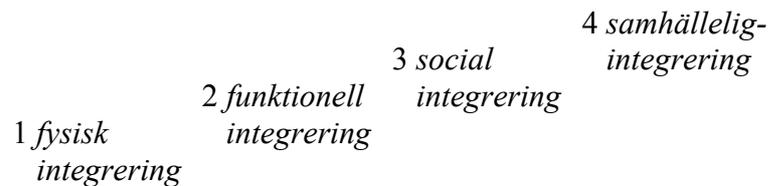
¹⁷ Deutsch: physische Integration

¹⁸ Deutsch: funktionale Integration

¹⁹ Deutsch: soziale Integration

²⁰ Deutsch: gesellschaftliche Integration

zu bieten hat. Gesellschaftliche Integrierung kann nicht nur in einem Gebiet der Gesellschaft (z.B. Schule) erreicht werden, sondern ist auf die Gesellschaft als Ganzes bezogen (vgl. Skolverket 1996). Wie die unten folgende Graphik deutlich macht, sind die vier Phasen aufeinander aufbauend, die Übergänge geschehen aber fließend.



(Hoffman, Söder u.a. 1979, nach Skolverket 1994 und 1996)

2.2.3 Inkludierende vs segregierende Integration²¹

Haug (1998) stellt einen Aspekt des Integrationsbegriffs vor, der die zwei gegensätzlichen Richtungen sonderpädagogischer Arbeit beschreibt: Inklusive und segregierende Integration. Letztere ist der Ursprung der Sonderpädagogik und sieht ihre Aufgabe darin, dem von der Norm abweichenden Schüler durch kompensatorische Maßnahmen, die abgesondert von der normalen Umgebung stattfinden, zu helfen, sich an die Schule und die Gesellschaft anzupassen. Sie richtet sich nach dem individuellen Bedarf des Kindes, der durch fachkundige Diagnosen festgestellt wird. Kennzeichnend für diese Art der Integration ist eine Trennung zwischen Sonderpädagogik und Pädagogik.

Im Gegensatz dazu ist dieser Unterschied bei der *inkluisiven Integration* aufgehoben, weil alle Schüler in der gleichen Umgebung unterrichtet werden. Ihre Unterschiedlichkeiten werden akzeptiert und ihnen durch individuell angepassten Unterricht, ohne Stigmatisierung, entsprochen. Die Grundannahme ist, dass für ein teilhabendes, gleichberechtigtes Leben in der Gesellschaft ein möglichst frühes gemeinsames Leben wichtig ist und sowohl für die Gesellschaft als auch das Individuum von Vorteil ist. Da alle Lehrer in der Lage sein müssen, alle Schüler zu

²¹ Schwedisch: Inkluderande vs segregerande integrering

erreichen, stellt die Exklusivität spezialpädagogischer Kompetenzen bei den Speziallehrkräften ein Hindernis dar (vgl. Haug 1998). In der reformierten Lehrerbildung (s. Abschnitt 2.3.5) mit der Einführung des Abschlusses *specialpedagog*²² statt *speciallärare*²³ und der Platzierung *spezialpädagogischer* Inhalte in der allgemeinen Lehrerbildung, orientiert man sich in der Lehrerbildung mehr an der inklusiven Integration.

2.3 Die Gleichheit als Grundprinzip im allgemeinen Schulsystem

Das schwedische Schulsystem zeichnet sich im Allgemeinen durch ein sehr wenig differenziertes Schulsystem aus. Die Orientierung am Gleichheitsprinzip kann eine gute Grundlage für eine Aufnahme der Schüler mit *utvecklingsstörning* bieten. Eine Darstellung der historischen Entwicklung und der heutigen Struktur aus Sicht von Gleichheit und gleicher Teilhabe soll dem Leser diese Grundlage verdeutlichen. Für eine ausführlichere Beschreibung des allgemeinen schwedischen Schulsystems wird auf den Text von T. Werler (2004) verwiesen.

2.3.1 Die Historische Entwicklung zur Einheitsschule

Der Beginn eines organisierten *Schulwesens* liegt im Jahre 1842, als den Kindern der unteren und ländlichen Bevölkerungsschichten durch die Einführung der Volksschule die Möglichkeit zum Schulbesuch geschaffen wurde. Neben der neu geschaffenen *folkskola*²⁴, welche für das „Volk“, also die ärmeren Bevölkerungsteile gedacht war, existierte das traditionelle *läroverk*²⁵, mit einer akademisch ausgerichteten Bildung für die höheren Schichten. Die Gründung der *Volksschule* hatte schon damals die Forderung nach Bildungschancen für alle zur Grundlage – ein Gedanke, der sich in der Folgezeit zur Forderung nach gleichen

²² Deutsch: Spezialpädagoge

²³ Deutsch: Speziallehrer

²⁴ Deutsch: Volksschule

²⁵ Deutsch: Lehrwerk (etwa: Lehranstalt)

Zugangsmöglichkeiten zu den Bildungsangeboten weiterentwickelte. Als das *läroverk* zu Beginn des letzten Jahrhunderts in die *realskola*²⁶ ohne Lateinunterricht für die weniger begabten Schüler sowie das *Gymnasium*²⁷ mit abschließender Hochschulzugangsberechtigung, unterteilt wurde, entstanden auch Regelungen, die den Schülern der *Volksschule* die (allerdings noch nicht ‚gleichen‘) Zugangsmöglichkeiten zu beiden Schulen eröffneten. Im Jahre 1927 begann die Öffnung des *Lehrwerks* auch für Mädchen, die bis dahin höhere Bildungschancen nur innerhalb von Privatschulen hatten. Eine endgültige Auflösung aller Mädchenschulen erfolgte allerdings erst fünfunddreißig Jahre später (vgl. Lindensjö/Lundgren 2000, Richardson 2004, SOU 1998:66).

Der Gedanke an eine einheitliche Schule war schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgekommen und in die bildungspolitische Diskussion aufgenommen worden. Doch erst im Jahre 1962 fand sich eine breite Zustimmung innerhalb der Parteien für eine solche Schulform, die 1962 unter dem Namen *Grundschule*, die anderen Schulformen ersetzend, eingeführt wurde. Kurz nach dem diese Schulform für die Schuljahre eins bis neun gegründet war, entstand 1964 auch für die weiterführende schulische Ausbildung eine einheitliche Schulform: die *Gymnasiumsschule*. Sie entstand aus vielen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die zu dieser Zeit bestanden. Beispiele hierfür waren das *Gymnasium* und die vielen verschiedenen Berufsschulen.

Die Gründe der Vereinheitlichung der Schulformen lagen in der Hoffnung auf diese Weise Einfluss auf die Gesellschaft nehmen zu können. Zum einen wollte man die sozialen Unterschiede abschaffen und zum anderen durch einen hohen allgemeinen Bildungsstand die Demokratie in der Gesellschaft verwurzeln (vgl. Lindensjö/Lundgren 2000). Rückblickend lässt sich sagen, dass zumindest Teilerfolge erreicht wurden. Wie Lindensjö/Lundgren (2000) durch eine Studie belegen, war es gelungen, die Bildungsunterschiede auf unterschiedlichen Begabungsniveaus geringer ausfallen zu lassen. Allerdings waren die Differenzen bezüglich Ausbildung von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus weiterhin deutlich vorhanden.

²⁶ Deutsch: Realschule

²⁷ Deutsch: Gymnasium

Eine besondere Bedeutung hatte die Einführung der *Grundschule* auch für die Schüler mit Behinderungen, von denen viele, entweder sofort oder nach einigen Jahren, in dieser beschult wurden. Bis 1962 wurden Schüler mit Sinnesschädigungen in Internatsschulen, den *Spezialschulen*, betreut und unterrichtet, ein Zustand, der sich nur langsam änderte und heute nur noch für gehörlose und schwerhörige Schule fortduert. Die anderen Schüler mit Sinnesschädigungen, werden in der *Grund-*, beziehungsweise *Gymnasiumsschule* beschult. Allerdings gehen sie dort unter Umständen in für sie eingerichtete, spezielle Klassen.

Ähnlich gestaltet sich die Situation für Schüler mit schweren Körperbehinderungen, die bis zur Errichtung der *Grundschule* fast völlig außen vor standen und keine Schulbildung erhielten. Für Schüler, die Schwierigkeiten hatten den Anforderungen der *Volksschule* aufgrund von intellektuellen Defiziten zu genügen, wurden *minimalkurser*²⁸ und *hjälpklasser*²⁹ eingeführt. Heute werden sie, wenn sie nicht aufgrund von *utvecklingsstörning* in die *Sonderschule* gehen, innerhalb der *Grundschule* durch angepasste besondere Maßnahmen integrativ gefördert (s. Abschnitt 3.3.4). Auch die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten werden entweder durch besondere Maßnahmen innerhalb ihrer Klasse oder, in besonderen Fällen, in speziellen Klassen unterrichtet (vgl. SOU 1998:66).

2.3.2 Dezentralisierung und Kommunalisierung

Nachdem die Vereinheitlichung der Schulstruktur abgeschlossen worden war, begann eine Umstrukturierung der Schulverwaltung in eine entgegen gesetzte Richtung. Im Zuge der allgemeinen Dezentralisierungstendenzen im öffentlichen Verwaltungswesen, wurde die hauptsächliche Verantwortungslast über die pädagogische Arbeit der Schule vom Staat auf die Kommunen und die einzelnen Schulen umverteilt. Der Staat veränderte das Wesen seiner Steuerungsfunktion, in dem er die Ziele deutlich festlegte, aber die Wege wie sie zu erreichen sind den Kommunen und Schulen überließ, die somit den größten Teil der Verantwortung über die pädagogische Arbeit übernahmen. Den Schulleitern fallen seitdem

²⁸ Deutsch: Minimalkurse

²⁹ Deutsch: Hilfsklassen

weitreichende Kompetenzen zu. Durch stichprobenartige Kontrollen der Kommunen durch das *Skolverket*³⁰ und durch die Einführung von einheitlichen nationalen Prüfungen für alle Schüler bestimmter Jahrgänge, übernahm der Staat zudem eine Kontrollfunktion, um die Qualität und Gleichwertigkeit der Schulausbildung im ganzen Land zu gewährleisten.

2.3.3 Die heutige Struktur der Schule

Die heutige Schulstruktur sieht einen Schulbeginn mit dem sechsten Lebensjahr vor und beginnt mit einem verpflichtenden Vorschuljahr. Im Anschluss daran beginnt die neunjährige *Grundschule*. Diese kennt ein Notensystem, welches allerdings kein ungenügend vorsieht. Die Unterrichtung ist stark auf das Individuum ausgerichtet und gibt ihm zur Erreichung der Ziele, so weit wie möglich, die Zeit, die es braucht. Zwei Mal in seiner Grundschulzeit, absolviert jeder Schüler eine *Nationale Prüfung*³¹, die im ganzen Land gleich ist und neben der individuellen Leistungsbewertung zur Bewertung der Qualität der Arbeit der Schule und der Kommune herangezogen wird. Nach der *Grundschule* können die Schüler auf die *gymnasieskola* gehen. Obwohl dies keine Pflicht ist, wird das Angebot von 98% der Schüler angenommen (vgl. Werler 2004). Diese Schulform bietet ein kombiniertes Angebot von beruflicher und theoretischer Ausbildung. Jeder Schüler entscheidet sich für ein *program*³², das seinen Interessen und Berufswünschen entspricht. Zwei dieser *Programme* berechtigen zum späteren Hochschulstudium. Durch die zusätzliche Belegung bestimmter Kurse ist aber auch nach Absolvieren der anderen Programme ein Hochschulstudium möglich. Die „berufsorientierten Programme“ beinhalten nach ihrer Beendigung eine abgeschlossene Berufsausbildung in dem gewählten Bereich.

Die Landesverwaltungen haben die Möglichkeit, in Absprache mit den Kommunen, neben den verpflichtend anzubereitenden *nationella program*³³, eigene

³⁰ Deutsch: Schulwerk

³¹ Schwedisch: nationell prov

³² Deutsch: Programm (etwa: Lehrgang)

³³ Deutsch: nationale Programme

*specialutformade program*³⁴ anzubieten, sowie individuelle, an die Bedürfnisse des Schülers oder einer Schülergruppe angepasste Programme zu entwickeln – so genannte *individuella program*³⁵ (vgl. Skolfs 2002-01-02, Forkman 2000). In der Abbildung 1 wird der gewöhnliche Schulweg eines schwedischen Schülers dargestellt:

18	Gymnasieskola (freiwillige Schulform, die praktische und theoretische
17	Berufsausbildung zusammenführt)
16	
15	Grundskola (verpflichtende Schulform deren Abschluss zur Gymnasieskola
14	berechtigt)
13	
12	
11	
10	
9	
8	
7	
6	Förskoleklass (verpflichtendes Vorschuljahr)
5	Förskola (jedes Kind hat das Recht auf einen Platz)
4	
3	
2	
1	

Abbildung 1: Das schwedische Regelschulsystem

2.3.4 Gleichheit als Grundprinzip in der Schulpolitik

Die Reformen, die zur Vereinheitlichung der Schulformen beziehungsweise zur Dezentralisierung der Schulverwaltung führten, basierten gleichsam auf dem Gleichheitsprinzip, welches zwischen beiden Reformbewegungen jedoch eine inhaltliche Verschiebung erfuhr. Das Streben nach einer Einheitsschule beruhte auf dem Wunsch nach „gleichen Möglichkeiten für alle“. Man wollte erreichen, dass allen Schülern des Landes die gleichen Möglichkeiten schulischer Bildung

³⁴ Deutsch: speziell ausgerichtete Programme

³⁵ Deutsch: individuelle Programme

zugestanden würden. Als deutlich wurde, dass die geschaffenen zentralistisch gesteuerten Strukturen von einigen Schülern besser als von anderen genutzt werden konnten, erfuhr der Gleichheitsbegriff einen Bedeutungswechsel, den man am besten mit „Gleichwertigkeit in den Möglichkeiten“ zusammenfassen kann. Diese Interpretation beinhaltet, dass allen Schülern das gleiche Recht zugestanden wird, ihr Leben nach den eigenen Vorstellungen und Möglichkeiten zu gestalten. Da in den einzelnen Regionen des Landes und in der jeweiligen direkten Umgebung einer Schule unterschiedliche Bedingungen gegeben sind, wurden den einzelnen Kommunen und Schulen mehr Anpassungsmöglichkeiten ermöglicht (vgl. Lindensjö/Lundberg 2000). Basis des Unterrichts ist nunmehr, dass der Unterricht an die individuellen Schülerbedingungen und –voraussetzungen angepasst wird, um diesen die Chancen zur möglichst uneingeschränkten Selbstentfaltung zu gewährleisten. Einschränkend schreiben die Lehrpläne und das Schulgesetz allerdings eine Orientierung an gemeinsamen Grundwerten des sozialen Miteinanders vor (vgl. Lpo 94, Skollag, Werler 2004).

2.3.5 Schüler mit *skolsvarigheter*³⁶

Um die Einheitsschule für einen möglichst großen Teil der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zugänglich und sinnvoll zu gestalten, haben sowohl *Grundschule* als auch *Gymnasiumsschule* einen spezialpädagogischen Aufgabenbereich. Es geht dabei um die Unterstützung von Schülern mit *Schulschwierigkeiten*. Zum Personenkreis der betroffenen Schülern gehören alle diejenigen Schüler, von denen erwartet wird, dass sie die Ziele der Regelschule nicht ohne Unterstützung erreichen werden, aber nicht mit *utvecklingsstörning* diagnostiziert sind. Für ihre Förderung werden der Schule besondere finanzielle Mittel bereitgestellt. Die individuellen Gründe für den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind unterschiedlicher Natur. Sie können sich zum Beispiel in den geringeren intellektuellen Fähigkeiten begründen, aber auch psychischer oder physischer Natur sein. Auf diese Art und Weise werden Schüler, die in Deutschland teilweise sonderpädagogischen

³⁶ Deutsch: Schulschwierigkeiten

Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“, „Sprechen“, „Sehen“, „körperliche und motorische Entwicklung“, sowie „soziale und emotionale Entwicklung“ haben, relativ unkompliziert in ihrer Heimatschule zusammen mit den anderen Schülern unterrichtet. Die Organisation der sonderpädagogischen Förderung ist Sache eines Arbeitsteams, dem im Normalfall eine spezialpädagogische Lehrkraft angehört und kann sowohl Unterricht begleitend als auch in gesonderten Kleingruppen stattfinden. Neben der Aufgabe, den Schülern das Erreichen der Schulziele zu ermöglichen, entlasten sie die Klasse und das Klassenpersonal. Im wissenschaftlichen Diskurs wird zurzeit kritisiert, dass die Ausführung der sonderpädagogischen Unterstützung zum Teil stigmatisierende und kategorisierende Auswirkungen hat. Dabei werden in erster Linie die Unterrichtung in Kleingruppen und Einzelförderung genannt (vgl. Persson 2001 und Tideman/Rosenqvist/Lansheim/Ranagården/Jacobsson 2004). Eine Ausführliche Studie zum Thema Schüler mit Schulschwierigkeiten veröffentlichten Tideman/Rosenqvist/Lansheim/Ranagården/Jacobsson (2004).

2.3.6 Begleitende Maßnahmen zur besseren Förderung aller Schüler

Im schwedischen Schulsystem finden sich einige Maßnahmen, die die Förderung der unterschiedlichen Personengruppen in der *Grund- beziehungsweise Gymnasiumsschule* unterstützen und auch Auswirkungen auf die anderen Schulformen haben. Die zwei wichtigsten sollen hier beschrieben werden. Das erste ist die Lehrerausbildung, die seit ihrer Reform 1990 *spezialpädagogische* Kompetenzen nicht mehr ausschließlich in der Speziallehrer-Ausbildung behandelt. Stattdessen existieren drei quantitative Abstufungen bei dem Erwerb *spezialpädagogischer* Kompetenzen:

1. *spezialpädagogische* Kompetenz geht mit 8 Punkten in die reguläre Lehrerausbildung mit ein.
2. 20 Punkte *Spezialpedagogik* können innerhalb der Lehrerausbildung zusätzlich zu den 8 Punkten vertieft studiert werden.

3. Der Aufbaustudiengang zum *Spezialpädagogen* umfasst 60 Punkte und kann nur nach abgeschlossenem pädagogischem Studium und dreijähriger Berufserfahrung studiert werden.

Durch die Reformen sollte gewährleistet werden, dass zum einen alle Lehrkräfte für *spezialpädagogische* Probleme sensibilisiert werden, es möglichst in jedem Arbeitsteam eine Person mit vertiefter spezialpädagogischer Kompetenz als Ansprechpartner und Berater gibt und dass Spezialpädagogen Personen sind, die als übergreifende Berater und Unterstützer der Lehrkräfte und der Schulleitung fungieren, sowie Diagnosen erstellen und geeignete Fördermaßnahmen ausbauen. Mögliche Arbeitsbereiche können auch in der kommunalen Schulverwaltung bei der Erstellung des *Gutachtens* (s. Abschnitt 4.2) und der Schulentwicklung liegen. Ausgebildete *Speziallehrer* für die *Sonderschule*, wie sie aus Deutschland bekannt sind, sind offiziell nicht mehr vorgesehen (vgl. Persson 2004, Lärarutbildning vid Umeå universitet – Utbildningsprogram 2005/2006, SFS 1993:100). An dieser Stelle soll auf die in Arbeit befindliche Diplomarbeit von Judith Busch zu diesem Thema hingewiesen werden³⁷.

Die zweite wichtige unterstützende Maßnahme ist das *specialpedagogiska institutet*³⁸. Diese staatliche Institution bietet Hilfsmittel, pädagogische Unterstützung und Beratung für Eltern, Personal und Verwaltungen zur gemeinsamen Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung. Von besonderer Bedeutung sind die fünf zentral gelegenen, regionalen Zentren, die als Anlaufstelle dienen (vgl. www.sit.se).

2.3.7 Idee einer inklusiven Schule aus didaktischer Sicht

Dieser Teil der Arbeit skizziert in Kürze eine Zusammenstellung, welche didaktischen Konzeptionen den Unterricht einer inklusiven Schule erleichtern, wenn nicht erst ermöglichen. Kerstin Göransson (2004) hat die Vorstellungen verschiedener internationaler Autoren zusammengestellt. Aufbauend auf den

³⁷ Seminar für Heilpädagogik an der Universität zu Köln

³⁸ Deutsch: spezialpädagogisches Institut

Erfahrungen zweier eigener Untersuchungen im schwedischen Schulsystem, hat sie den Ansatz einer inklusiven Didaktik formuliert.

2.3.7.1 Die traditionellen und die progressiven Ideen von Unterricht

Göransson unterteilt die unterschiedlichen Perspektiven aus denen die Schüler, der Unterricht und das Lernen gesehen werden können, in zwei Hauptgruppen, die sich diametral gegenüber stehen.

Die erste Gruppe sind die traditionellen Ideen, die von einer Normalentwicklung bei den Kindern ausgehen und einem vorbestimmten, einheitlichen von außen vorgegebenen Lehrplan folgen, der für jedes Kind die gleichen Inhalte zur gleichen Zeit vorsieht. Schüler, die dem Unterricht nicht folgen können, werden ausgesondert, um durch spezielle Maßnahmen und Hilfen soweit wie möglich an das „Normale“ herangeführt zu werden.

Im völligen Gegensatz dazu stehen die progressiven Ideen, die von der Unterschiedlichkeit aller Kinder ausgehen und daher den Unterricht an die Voraussetzungen des Individuums anzupassen versuchen. Sie sehen die Schule in der Verantwortung sich in ihren Methoden und Zielen ständig anzupassen und zu verändern. Wissen und Können wird nicht als etwas Statisches, von außen zu Vermittelndes gesehen, sondern in Anlehnung an die konstruktivistische Sichtweise als etwas, dass das Kind aus seinen Erfahrungen und seiner Umgebung mit Unterstützung der Schule aufbaut. Zudem werden der Unterrichtsstoff und die Ziele variiert und alters- sowie begabungsniveauübergreifender Unterricht praktiziert (vgl. Göransson 2004).

Göransson beschreibt die Ausbildung als eine Kunst die Bedürfnisse der Schüler zu sehen und zu treffen. Die progressive Sichtweise von den Schülern, dem Unterricht und dem Lernen ist die einzige Möglichkeit inklusiven Unterricht erfolgreich durchführen zu können. Dazu gehört vor allen Dingen, dass kein Intelligenzbereich – unter Hinweis auf Gardners sieben Intelligenzen – hervorgehoben wird, wie dies in der heutigen Schule mit der mathematischen und linguistischen Intelligenz geschieht. Dadurch werden Schüler mit bestimmten Voraussetzungen bevorzugt, was der

Gleichwertigkeit aller widerspricht. Das übergreifende Ziel, welches hinter dem schulischen Lernen steht, ist die persönliche Entwicklung des Schülers (vgl. Göransson 2004).

Daher wird kritisiert, dass in der traditionellen Perspektive in erster Linie Nutzeffekte für die Gesellschaft die Ziele der schulischen Bildung ausmachen. Langfristige Ziele, die unter den Bereich „Lernen zu Lernen“ fallen, werden dagegen kaum beachtet. Um die geforderte gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft zu verwirklichen müssen inklusive Schulsysteme in der Lage sein,

„sowohl die Ausbildungsziele als auch den Ausbildungsprozess so zu organisieren, dass alle Schüler, unabhängig von ihrem Vermögen und von ihren Talenten, vorbereitet sind, aktiv das gesellschaftliche Leben mitzugestalten, so dass dadurch ihre Mitmenschen auf sie aufmerksam werden und sie akzeptieren.“³⁹

(Ferguson 1996, 26 zit. nach Göransson 2004, 57)

2.3.7.2 „Samarbetsinriktad Lärande“⁴⁰ eine Idee der Unterrichtung mit Beachtung der Unterschiede der Schüler

Eine auf Inklusion ausgerichtete Didaktik baut auf den progressiven Ideen von Schülern, Unterricht und Lernen auf. Wie die gesamte Struktur der Schule muss sich auch die Didaktik den Anforderungen, die eine inklusive Schule erfordert, anpassen und sich dahingehend verändern. Ausgangspunkt ist das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen innerhalb einer Gesellschaft, in der die Unterschiedlichkeit als ein Wert gesehen wird. Göransson (2004) stellt als eine Didaktik, die die Schüler zu sozialem Verhalten und mehrperspektivischem Denken führen soll, „Samarbetsinriktad Lärande“ vor. Diese Methode erfordert von allen Beteiligten Zusammenarbeit und führt den Schülern vor Augen, dass es zu gleichen Aspekten

³⁹ Originaltext: „Inkluderande skolsystem måste organisera såväl syftet med utbildningen som själva utbildningsprocessen så att alla barn oavsett deras förmågor eller talanger är förberedda att delta aktivt i de samhällen de bor i, så att andra i det samhället bryr sig om vad som händer med dem och värdera dem.“

⁴⁰ Deutsch: Zusammenarbeitsorientiertes Lernen

und Problemen unterschiedliche Ansichten gibt. Grundlage der Methode ist die Arbeit in Kleingruppen an einer gemeinsamen Aufgabe. Diese Gruppen sollten möglichst klein sein, um die Bedeutung des Einzelnen hervorzuheben. Innerhalb einer Gruppe können Schüler unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Begabungsniveaus und mit unterschiedlichen Fähigkeiten sein.

Ein wichtiges Merkmal des „*Samarbetsinriktad Lärande*“ ist, dass es fächerübergreifend ist und daher auch Zusammenarbeit der Lehrkräfte erfordert. Eine Verstärkung des sozialen und mehrperspektivischen Aspekts kann durch vier Prinzipien erreicht werden:

- Zielabhängigkeit: Ein gemeinsames und konkret formuliertes Ziel ist vorhanden und gibt der Gruppe einen Grund, warum sie zusammen sind und den alle verstehen und befürworten
- Ressourcenabhängigkeit: Dem Team stehen Materialien zur Verfügung, die von der gesamten Gruppe benutzt werden und daher Absprachen erforderlich sind
- Rollenabhängigkeit: Jedem Schüler wird eine sozial- oder aufgabenbezogene Rolle zugeteilt, die er auszufüllen hat (z.B. Verantwortung für Material, Leitung der Gruppe usw.)
- Aufgabenabhängigkeit: Jedes Mitglied der Gruppe muss nach den eigenen Möglichkeiten an der gemeinsamen Aufgabe beteiligt werden.

Die Methode führt auch zu einem Wechsel der Lehrerrolle von einem Wissensvermittler zu einem Unterstützer der persönlichen Entwicklung des einzelnen Schülers (vgl. Göransson 2004).

2.4 Entwicklung der Situation von Menschen mit *utvecklingsstörning* in der schwedischen Gesellschaft

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Entwicklung der Situation von Menschen mit *utvecklingsstörning* in der schwedischen Gesellschaft von Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart und soll dem Leser eine Einordnung der später folgenden Ausführungen zur *Sonderschule* in diesen Kontext ermöglichen.

2.4.1 Zum Begriff *utvecklingsstörning*

Die frühesten Bezeichnungen für Menschen mit *utvecklingsstörning*, die in der Literatur auftauchen, waren der Idotiebegriff ⁴¹ und der Imbezilitätsbegriff ⁴² (vgl. Gustafsson/Molander 1995). Diese Begriffe waren medizinisch-technischer Natur und wurden mit den Anfängen eines *Schulwesens* von den Begriffen *Geistesschwache*⁴³ und *psychisch Zurückgebliebene*⁴⁴ abgelöst, welche bei Entstehen der Schulanstalten durch die Erkenntnis zustande kam, dass die betroffenen Personen nicht gänzlich unbelehrbar und hilflos sind, wie es allgemein angenommen wurde (vgl. Montell 1982). Die Begriffe hielten sich bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts und wurden schließlich von anderen Begriffen abgelöst, von denen *psykiskt utvecklingsstörning*⁴⁵ oder nur *utvecklingsstörning* der geläufigste ist (vgl. Karlsudd 1999). Diese Begrifflichkeit bedeutet eine verzögerte Intelligenzentwicklung, deren Ursachen sowohl in frühester Kindheit, im Jugendalter oder aber im Erwachsenenalter liegen können (vgl. Montell 1982).

2.4.2 Historische Darstellung der Situation von Menschen mit *utvecklingsstörning* in der Gesellschaft

2.4.2.1 Der Beginn der Unterbringung, Fürsorge und Beschulung von Menschen mit *sinnesslöhet*

Der Beginn besonderer Aufmerksamkeit für Menschen mit *utvecklingsstörning* liegt in der Mitte des 19. Jahrhunderts, als durch die Umstrukturierung der schwedischen Gesellschaft von einer Agrar- zu einer überwiegend von der Industrie abhängigen Gesellschaft die Menschen mit *sinnesslöhet* aus der schützenden, versorgenden und

⁴¹ Schwedisch: „idioti“

⁴² Schwedisch: „imbicilitet“

⁴³ Schwedisch: sinnesslöa (von „sinnesslöhet“ –Deutsch: Geistesschwachheit)

⁴⁴ Schwedisch: psykiskt efterblivna

⁴⁵ Deutsch: psychische Entwicklungsstörung

verbergenden Primärfamilie heraus traten und in die Wahrnehmung der Öffentlichkeit rückten (vgl. Söder 1984). Die neuen sozialen Bedingungen machten eine Betreuung außerhalb der Familie notwendig. Für Erwachsene war anfangs die Armenfürsorge zuständig. Für Kinder, die nicht durch das Fördersystem der *Volksschule* mit *Hilfsklassen* und *Minimalkurse* gefördert werden konnten, entstanden seit den 60er Jahren pädagogisch orientierte *anstalter*⁴⁶, sowie *asyler*⁴⁷. Deren Ausrichtung hatte mehr verwahrenden Charakter und beherbergte die Kinder, die in den Schulanstalten als nicht förderfähig betrachtet wurden. Aber auch Erwachsene, die als nicht arbeitsfähig angesehen wurden, hatten oft keine andere Möglichkeit, als in den Asylen unterzukommen. Die dritte Einrichtungsform waren die *arbetshem*⁴⁸, in denen kleine Arbeiten oft für andere Firmen durchgeführt wurden und daher nur Menschen aufnahmen, denen Arbeitsfähigkeit zugesprochen wurde (vgl. Söder 1984).

Die Motivation zur Gründung der Einrichtung war anfangs karitativer Natur und oft mit einem christlichen Hintergrund verbunden. Zum Ende des vorletzten Jahrhunderts entwickelte sich jedoch ein „positiver Aktivismus“ (Söder 1984) in der Arbeit mit Menschen mit *Geistesschwäche*, der von einer optimistischeren Sichtweise geprägt war und den Schwerpunkt von Fürsorge und Verwahrung auf Förderung verlagerte. Zu dieser Zeit hielt sich der Staat noch weitgehend aus der Fürsorge-tätigkeit heraus. Erst mit dem Einsetzen einer negativen, im Sozialdarwinismus begründeten Sichtweise nach der Jahrhundertwende, sah sich der Staat mehr und mehr in der Pflicht, die Gesellschaft vor den Menschen mit „Sinnesslöhet“ zu „schützen“. Daher war die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts von segregierenden und bevormundenden Bemühungen bis zur Zwangssterilisation geprägt. Den Beginn eines Perspektivenwechsels markiert das „Gesetz über Fürsorge für *sinnesslöa*“⁴⁹ von 1944 (vgl. Söder 1984). Dort wird erstmals von Rechten, auch dem Recht auf Bildung, für Menschen mit *Geistesschwäche* gesprochen. Allerdings wird zwischen bildungsfähigen und bildungsunfähigen Kindern mit *Geistesschwäche* unterschieden und die Rechte nur den bildungsfähigen zugesprochen. Für sie wurde

⁴⁶ Deutsch: Anstalten (hier: Schulanstalten)

⁴⁷ Deutsch: (sinngemäß) Heime

⁴⁸ Deutsch: Arbeitsheime

⁴⁹ Schwedischer Originaltitel: „lagen om vård av sinnesslöa“

die heutige *grundsärskola*⁵⁰ eingeführt. 1954 folgte ein Gesetz in dem den bildungsunfähigen Kindern und Jugendlichen zumindest das Recht auf Obhut zugesprochen wurde und eine Unterbringung der Kinder mit *Geistesschwäche* außerhalb der Familie daher gewährleistet war, wenn dies dem Wunsch der Eltern entsprach (vgl. Gustafsson/Molander 1995).

2.4.2.2 Der Perspektivenwechsel in der Sicht von Behinderung

Die schlechten strukturellen Bedingungen und das geringe Ansehen von Menschen mit *sinnesslöhet* führte zur Handlungsbereitschaft ihrer Eltern, die zur Verbesserung der Lage ihrer Kinder 1952 die Gründung des „Föreningen för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna“ (FUB)⁵¹ organisierten. Dieser Verein trat und tritt seitdem mit großem Engagement und Erfolg für die Rechte der Menschen mit *utvecklingsstörning* ein und hat nicht zuletzt für die Verbesserung der schulischen Situation dieser Menschen viel geleistet. Schon kurz nach seiner Entstehung konnte der Verein eine wichtige Errungenschaft verbuchen: die Einführung des Begriffs (*psykiskt*) *utvecklingsstörning* und seine Etablierung im offiziellen Sprachgebrauch (vgl. Nirje 2003, Gustafsson/Molander 1995).

Besondere Kritik übte der FUB an den perspektivlosen Verhältnissen für die Menschen mit schwerer *utvecklingsstörning* und hat entscheidenden Anteil an der Erarbeitung des so genannten *omsorgslagen*⁵² (vgl. Nirje 2003) Als bedeutender Fortschritt kann dieses die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder und Jugendliche ohne jede Ausnahme vorweisen. Durch die Einführung der *träningsskola*⁵³, für die neu hinzugekommene Schülergruppe wurde die Möglichkeit für die vorher als bildungsunfähig eingestuften Schüler verwirklicht. In den Fachdisziplinen wurden diese Schritte von einem Perspektivenwechsel von einer individuums- zu einer umweltorientierten Sichtweise von *handikapp*⁵⁴ begleitet. Bisher galt als die alleinige Ursache für die Schwierigkeiten eines Menschen mit Behinderung die medizinische

⁵⁰ Deutsch: Grundsomderschule

⁵¹ Deutsch: Vereinigung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit „utvecklingsstörning“

⁵² Deutsch: Fürsorgegesetz

⁵³ Deutsch: Trainingsschule

⁵⁴ Deutsch: Behinderung

Beeinträchtigung, die als statischer Zustand gesehen wurde. In neuerer Zeit wird von einer Veränderbarkeit der Behinderung ausgegangen, weil das soziale Umfeld und die gesellschaftlichen Bedingungen (mit ihren Institutionen) mit in den Fokus rücken. Alle drei Komponenten können durch Veränderungen den Grad der Behinderung beeinflussen. Vereinfacht ausgedrückt verneint die Umweltorientierte Sichtweise, dass ein Mensch mit Behinderung unveränderlich behindert **ist**. Vielmehr **wird** er durch die gegebenen Umstände behindert und kann, falls diese sich zu seinen Gunsten ändern, trotz medizinischer Schädigung „unbehindert“ leben. Innerhalb der Schulpädagogischen und -strukturellen Diskussion führte diese Sichtweise zur Ansicht, dass sich nicht der Schüler den Bedingungen der Schule, sondern umgekehrt diese sich den individuellen Voraussetzungen und Bedingungen der Schüler, anzupassen hat. Diese Entwicklung wurde durch das Aufkommen des Wohlfahrtsstaates begünstigt (Tideman 2000, Carlberg/Karlsson/Larsson 1992, Gustafsson/Molander 1995, Münch 2001).

2.4.2.3 Exkurs: Der Wohlfahrtsstaat und seine Bedeutung für die Situation der Menschen mit *utvecklingsstörning*

In vielen Quellen gilt die Entwicklung des Wohlfahrtsstaats als eine Grundvoraussetzung, für die veränderte Situation von Menschen mit *utvecklingsstörning* (z.B. Tideman 2000).

In den 1920er Jahren, zu Beginn der Entwicklung des Wohlfahrtsstaates kam in der Politik der *folkhem*⁵⁵-Gedanke auf. In diesem wurde die schwedische Gesellschaft als eine Art von gegenseitiger Fürsorge geprägtes, geborgenes Zuhause für alle seine Mitglieder gesehen. Der Staat nimmt die Funktion des guten Vaters ein, der für die gerechte Verteilung der materiellen Ressourcen sorgt. In einer Zeitspanne, die ungefähr vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis Ende der 70er Jahre dauerte, konnte der schwedischen Gesellschaft durch Reformierungen vieler ihrer Bereiche ein Aussehen gegeben werden, welches viele Eigenschaften des *folkhem* beinhaltete (Tideman 2000, Söder 2003). Zu einer funktionierenden Wohlfahrtsgesellschaft nach

⁵⁵ Deutsch: Volksheim

dem *folkhem*-Bild, gehört, dass alle Mitglieder der Gesellschaften an deren Errungenschaften beteiligt sind; ohne dass ihre Verdienste berechnet werden, sondern alleine durch ihre Mitbürgerschaft sind sie dazu berechtigt. Außerdem gibt jeder Mitbürger einen Beitrag, der seinen Verhältnissen angemessen ist. Des Weiteren baut der Wohlfahrtsstaat zum einen auf guten finanziellen Bedingungen auf und verlangt möglichst hohe Solidarität zwischen allen Teilen der Gesellschaft. Ziel der gesellschaftlichen Solidarität ist die Versorgung und Sicherung der grundlegenden Bedürfnisse auf einem möglichst hohen Niveau (vgl. Tideman 2000). Die Veränderungen innerhalb der Gesellschaft und ihrer Ressourcen forderten ab den 1970er Jahren strukturelle Änderungen der staatlichen Versorgungsleistungen, die unter den Begriffen Dezentralisierung und Kommunalisierung zusammengefasst werden. Diese bedeuten eine Umverteilung der Leistungsverantwortung von den obersten Ebenen der staatlichen Verwaltung, dem Staat und den *landsting*⁵⁶, zur untersten, den Kommunen. Motiviert von der Forderung nach mehr flexibler Ausgestaltung der Dienste und Institutionen, unter die auch die Schule fällt, reduzierte der Staat seine eigene Tätigkeit auf Zielbestimmung und Qualitätskontrolle, während die Ausführung und die finanzielle Gestaltung weitgehend den Kommunen überlassen wurden. Kritik wird zum einen an der teilweise ungleichen Gestaltung der Dienste, und zum anderen an der Senkung der bereitgestellten finanziellen Mittel geübt.

2.2.2.4 Das Normalisierungsprinzip von Nirje

Ein wichtiger Aspekt in der Betrachtung der Menschen mit Behinderung in Schweden, ist das Normalisierungsprinzip von Bengt Nirje, der es auf Ideen von Bank-Mikkelsen aus Dänemark aufbauend entwickelte. Nirje, der lange Zeit in Diensten des FUB stand, veröffentlichte die erste Ausführung 1969, nachdem es langsam in Kooperation mit anderen Personen in Wissenschaft und Praxis entwickelt, erprobt und überarbeitet worden war (vgl. Nirje 2003, Tideman 2000). Ausgehend von den vom normalen Standard abweichenden Bedingungen, unter

⁵⁶ Deutsch: etwa Landesverwaltung

denen die meisten Menschen mit *utvecklingsstörning* lebten, formulierte der Däne Bank-Mikkelsen die Forderungen nach dem Normalisierungsprinzip wie folgt:

„Das Ziel ist es, die *utvecklingsstörda*⁵⁷ ein Leben, das dem normalen so nah wie möglich ist, erreichen zu lassen.“⁵⁸ (nach 2003, 15)

Nirje folgert daraus:

„Wie ich das sehe, beinhaltet das Normalisierungsprinzip folglich, dass man die Alltagsmuster und die Lebensverhältnisse, die so nah wie möglich an dem gesellschaftlichen Standard liegen, den *utvecklingsstörda* zugänglich macht.“⁵⁹ (Nirje 2003, 15)

Nirje beansprucht für sein Prinzip, dass es in jeder Gesellschaft und bei jedem Menschen anwendbar ist und daher niemand ausgenommen werden kann (vgl. Nirje 2003). Die Normalität, welche er für die Menschen mit *utvecklingsstörning* beansprucht, ist in 8 Bereichen zu verwirklichen:

1. Normaler Tagesrhythmus
2. Normale Wochenroutine
3. Normaler Jahresrhythmus
4. Normale Entwicklungsphasen
5. Respektierung der eigenen Forderungen und Wünsche
6. Leben in einer zweigeschlechtlichen Welt
7. Normaler ökonomischer Standard
8. Normaler baulicher Standard

Die Forderungen des Normalisierungsprinzips sind innerhalb jedes Lebensbereiches der Gesellschaft einzuhalten und betreffen daher jede Person, die es mit Menschen

⁵⁷ Deutsch wörtlich: Entwicklungsgestörten

⁵⁸ „Målet är att låta de utvecklingsstörda uppnå en tillvaro så nära den nomala som möjligt.“

⁵⁹ „Som jag ser det innebär normaliseringsprincipen sålunda att man för de utvecklingsstörda gör tillgängliga de vardagsmönster och livsvillkor som ligger så nära samhällets gängse som möjligt.“

mit *utvecklingsstörning* zu tun hat, da es auch die Einstellung ihnen gegenüber beeinflusst. Um einem häufigen Missverständnis zu begegnen, muss klargestellt werden, dass das Normalisierungsprinzip die Menschen mit *utvecklingsstörning* nicht „normal“ machen möchte, wie dies oft angenommen wird, sondern ihnen gleichwertige Möglichkeiten zur Teilhabe am Gesellschaftsleben ermöglichen soll, indem ihre Umwelt verändert – „normal“ gemacht – wird (vgl. Gustafson/Molander 1995, SOU1980:34).

Die Forderung nach Normalität beinhaltet zwingend die Integration von Menschen mit *utvecklingsstörning*, eine durch das Normalisierungsprinzip hervorgerufene Forderung, die in besonderem Maße das Schulsystem betrifft (vgl. Eriksson 1989, Gustafsson/Molander 1995).

2.2.2.5 Das Schulgesetz und das Gesetz über Unterstützung und Dienste⁶⁰

Das Streben nach Normalisierung führte zu einigen neuen Gesetzen und Gesetzesänderungen. Im Schulgesetz von 1985 wurden auch die Sonderschulen aufgenommen und damit der Verantwortung des Schulamtes unterstellt. Seit 1994 regelt das LSS die Unterstützung für Menschen mit *utvecklingsstörning*. Es orientiert sich an den Prinzipien Normalisierung, Integration, Selbstbestimmung, Einfluss, Zugänglichkeit, Teilhabe, Kontinuität und Ganzheitlichkeit (vgl. SOU 1998:66, Gustafsson/Molander 1995, Carlberg/Karlsson/Larsson 1992, SOU 1991:46). Das Ziel des Gesetzes ist es,

„[...] die Voraussetzungen für Gleichheit und Gleichstellung der Behinderten mit anderen Einwohnern zu stärken. [...] Weit gefasst handelt es sich darum, in jedem Zusammenhang zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderung nicht wegen ihrer Behinderung diskriminiert werden“.
(Carlberg/Karlsson/Larsson 1992, S.29)⁶¹

⁶⁰ Originaltitel: „Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade“ (LSS)

⁶¹ De bärande principerna, kvalitetskraven, syftar till att stärka förutsättningarna för jämlikhet och funktionshindrades likställighet med andra invånare. ... Ytterst handlar det om att i alla sammanhang bevaka att människor med funktionsnedsättningar inte missgynnas eller diskrimineras på grund av sina funktionshinder

3. Särskola – Schule für Schüler mit *utvecklingsstörning*

Im folgenden Kapitel wird die *Sonderschule* als vorgesehene Schulform für Schüler mit *utvecklingsstörning* vorgestellt. Bei der Betrachtung des Systems fällt die intensive äußere Differenzierung innerhalb der *Sonderschule* auf.

3.1 Die Schulverwaltungsstruktur

3.1.1 Die Kommunalisierung aus der Perspektive der *Sonderschule*

Als wichtigster Aspekt der Kommunalisierung ist die administrative Zusammenführung der Schulformen zu nennen (vgl. Tideman 2004).

Der Prozess, die Schulformen organisatorisch einander anzunähern, begann mit dem Schulgesetz von 1985, welches alle Schulformen umfasste und wurde mit den gemeinsamen Lehrplänen für alle Schulen des *obligatorischen* beziehungsweise des *Freiwilligen Schulwesens* fortgeführt. Die Verantwortungsüberführung von oben (Staat) nach unten (Kommunen und Schulen) – die Kommunalisierung – wurde mit dem verbindlichen Stichtag 1.1.1996, an dem alle Kommunen ihre Verwaltung auf die neuen Erfordernisse umgestellt haben sollten, beendet (vgl. Blom 1999). Diese Schritte hatten neben der administrativen Zusammenführung den Effekt, dass die Kommunen und die einzelnen Schulleiter einen enormen Macht- und Verantwortungszuwachs erhielten. So liegt zum Beispiel die Gestaltung der Schulverwaltung und -landschaft zu großen Teilen in Händen der Kommune. Beispielhaft wird unten die Verwaltungs- und Schulstruktur in Umeå skizziert.

3.1.2 Die Schulverwaltung der Kommune Umeå

Die Schulverwaltung in Umeå ist in zweier Ämter unterteilt. Dem einen Amt unterstehen die *för-* und *grundskolor*, dem anderen die *Gymnasiumskolor*. Innerhalb des erstgenannten Amtes ist eine Person für die *särskola* verantwortlich. Sie sorgt für

die Erstellung der Gutachten und informiert und berät die Eltern über die *Sonderschule*.

Ihr untersteht eine Person, die für den Bereich „*inkludering*“ verantwortlich ist und die Eltern berät, wenn diese sich dafür entschieden haben ihr Kind mit *utvecklingsstörning* in einer Klasse der *Grundschule* unterrichten zu lassen. Außerdem berät sie die betroffenen Lehrkräfte und führt Fortbildungen für sie durch. Diese fortbildenden Maßnahmen sind besonders wichtig, da die Lehrkräfte einen großen Informationsbedarf haben (vgl. Rosenqvist 1996, Skolverket 2002, Karlsudd 2002, Edlund/Lindmark 2003).

In Umeå wurde zu Beginn der 80er Jahre die einzige *Sonderschule* „Olofsdal“ aufgelöst und die Klassen an den Gebäuden einiger *Grundschulen* angesiedelt. Im Schuljahr 2005/2006, ist sie an fünf von sechzig *Grundschulen* angesiedelt. An drei sind Klassen der *Trainingsschule* untergebracht und an den anderen zwei die *Grundsonderschule*.

Die *Gymnasiumssonderschule* ist an allen vier *Gymnasiumsschulen* der Kommune angesiedelt. Dazu kommen zwei *Gymnasiumsschulen* in Nachbarkommunen, die aufgrund von Kooperationsabkommen ebenfalls von Schülern der Kommune besucht werden.

3.1.3 Die Schulverwaltung und ihre Entwicklungen unter dem Gesichtspunkt „Eine Schule für alle“ – Schlussbetrachtung

Die Kommunalisierungsbestrebungen der Regierung haben den Wunsch nach Annäherung der *Sonderschule* an die *Grund-* beziehungsweise *Gymnasiumsschulen* deutlich gemacht und die Bedingungen verbessert. Die Verantwortung hat man von Regierungsseite allerdings an die Kommunen abgegeben und diesen Freiräume zur Verwirklichung von „Eine Schule für alle“ gegeben. Daraus ergeben sich Unterschiede in der Ausprägung von integrativem Unterricht in den einzelnen Kommunen. In der Kommune Umeå richtet sich die Anzahl der Schüler mit *utvecklingsstörning* in Klassen der *Grundschule* nach der jeweiligen Nachfrage durch die Eltern. Es gibt keine besonderen Bestimmungen, die entweder den Wunsch nach mehr Integration oder eine erhöhte Kooperation zwischen den Schulformen

ausdrücken. Die strikte räumliche Trennung von *Trainingsschule* und *Grundsonderschule* weist auf eine hohe äußere Differenzierung auf, die nicht den Prinzipien der inklusiven Integration folgen und dem Ziel einer gemeinsamen Schule entgegen laufen.

3.2 Das Gutachtenverfahren – der Weg in die *Sonderschule*

Dieser Abschnitt beschreibt das Gutachtenverfahren zur Feststellung von *utvecklingsstörning*⁶². Das *Skolverket* hat in seiner Schrift „Allmänna råd med kommentarer om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan” (Skolverket 2001) einen allgemeinen Leitfaden zur Erstellung der Gutachtenerstellung festgelegt, der die Grundlage dieses Kapitel darstellt. Weitere Informationen lieferten ein Leitfaden der Landesverwaltung des Västerbotten Läns Landsting und Umeå Kommun (2004), sowie das Gespräch mit einer Angestellten des Habiliteringscenter⁶³ in Umeå (s. Anhang).

3.2.1 Gesetzliche Vorgaben

Die gesetzlichen Vorgaben besagen, dass die Diagnose *utvecklingsstörning*, die Voraussetzung ist, nach den Vorgaben für die *Sonderschule* unterrichtet zu werden (skollag 3. Kap. 3§). Aus dem *Lag om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång*⁶⁴ geht zudem hervor, dass die Eltern mit der Unterrichtung nach den Vorgaben der *Sonderschule* einverstanden sein müssen. Die Verantwortung für das Gutachtenverfahren trägt die kommunale Schulverwaltung (skollag 3. Kapitel §4). Der Leitfaden des *Skolverket* ist das wichtigste nationale Dokument, das den Inhalt und die Struktur eines solchen Verfahrens beschreibt. Zur Schülergruppe der *Sonderschule* gehören Kinder mit

⁶² Schwedisch: utredningen

⁶³ Deutsch: Habilitationszentrum

⁶⁴ Deutsch: Gesetz über den Schulversuch zu erhöhtem Elterneinfluss auf den Schulbesuch von Kindern mit 'utvecklingsstörning'

angeborener und erworbener geistiger Behinderung sowie Schüler mit Autismus oder autismusähnlichem Zustand (vgl. skollag 1. Kapitel §16). Allerdings sollen die genannten Diagnosen nur dann zum Besuch der *Sonderschule* führen, wenn die Ziele der *Grundschule* nicht erreicht werden können (ebd. 3. Kapitel §3).

Das *Gutachtenverfahren* kann sowohl vom Habilitationszentrum des jeweiligen *län*⁶⁵ als auch von der kommunalen Schulleitung durchgeführt werden.

3.2.2 Das *Gutachtenverfahren* durch das *Habilitationszentrum*

Der Auftrag des *Habilitationszentrums* wird von Blom (1999) wie folgt zusammengefasst:

„Dessen [des *Habilitationszentrums* – d.Verf.] Personal hat als Aufgabe, dem Kind in seiner Entwicklung zu folgen und diese mit und in Auftrag der Eltern zu verstärken.“⁶⁶

(Blom 1999, 34)

Da die Institutionen des Gesundheitswesens, wie Krankenhäuser und *vårdcentral*⁶⁷ ebenfalls der Landesverwaltung unterliegen, werden auffällige Behinderungen bei Kindern dem zuständigen *Habilitationszentrum* gemeldet, das wiederum Kontakt mit der betroffenen Familie aufnimmt. Anders ist es den Eltern aber auch möglich von sich aus Kontakt mit dem *Habilitationszentrum* aufzunehmen wenn der Verdacht auf eine geistige Behinderung auftritt. Um den Eltern die gesetzlichen Leistungen anbieten zu können, muss die Diagnose *utvecklingsstörning* vorliegen, weshalb als erster Schritt des *Habilitationszentrums* eine entsprechende Untersuchung mit abschließendem Gutachten durchgeführt wird. In der weiteren Vorschulzeit werden das Kind und die Familie von den unterschiedlichen Fachleuten des *Habilitationszentrums* betreut.

⁶⁵ Deutsch: Verwaltungsebene zwischen Kommune und Staat

⁶⁶ Originaltext: Dessa personalgrupper har till uppgift att följa barnen i deras utveckling och försöker förstärka denna tillsammans med – och på uppdrag av – föräldrarna.

⁶⁷ Deutsch: Zentrale der Dienste des Gesundheitswesens

Vor Schulbeginn folgt die Erstellung eines zweiten Gutachtens, falls die Diagnose nicht gesichert ist. Hierbei sollten möglichst die früheren Erfahrungen mit dem Kind in der *Vorschule*, *Vorschulklasse* und zu Hause einbezogen werden, genauso wie vorliegende Kenntnisse, über die Behinderung des Kindes, eine Auswertung der durchgeführten Maßnahmen und sonstige erforderliche Untersuchungen. Durch den frühen Kontakt der Familie mit dem *Habilitationszentrum* und dessen unterstützenden Hilfen scheint die Einschreibung in die *Sonderschule* in den meisten Fällen eine natürliche Folge zu sein (vgl. Skolverket 2001). Anders sieht dies aus, wenn Schüler der *Grund-* oder *Gymnasiumsschule* während der Schulzeit in den Verdacht geraten, die jeweiligen Ziele nicht erreichen zu können.

3.2.3 Das Gutachtenverfahren durch die Schulverwaltung

Wenn der Verdacht auf *utvecklingsstörning* in Zusammenhang mit dem Schulbesuch steht, ist die kommunale Schulverwaltung, für die Gutachtenerstellung und Bewertung zuständig. Das *Skolverket* (2001) schlägt vor in das abschließende Gutachten vier Teilgutachten einzubeziehen: ein psychologisches, ein medizinisches, ein pädagogisches, sowie eine Untersuchung der sozialen Voraussetzungen. In das psychologische Gutachten geht eine Betrachtung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes ein. Dazu werden Tests und andere Messinstrumente vorgeschlagen, deren Ergebnisse in Relation zum Verhalten analysiert werden. Ein Anhaltspunkt ist der Intelligenzquotient, der ab IQ 70 *utvecklingsstörning* markiert.

In der medizinischen Untersuchung werden die Gesundheit des Kindes und, so weit wie möglich, die medizinischen Ursachen für die Entwicklungsschwierigkeiten geklärt.

Ein pädagogisches Gutachten ist für die Bewertung der schulischen Aspekte verantwortlich und klärt, ob aufgrund von *utvecklingsstörning* das Erreichen der Schulziele gefährdet ist. Die Untersuchung wird immer von demjenigen Pädagogen durchgeführt werden, der den Schüler am besten kennt.

Ein viertes Gutachten zur sozialen Situation der Schüler klärt ihre Voraussetzungen zu Hause und in der weiteren sozialen Umgebung in Bezug auf die Entwicklung (vgl. Skolverket 2001).

Die Gutachten werden von Vertretern der Fachdisziplinen, die die Schulverwaltung bestimmt, durchgeführt. Eine Gutachtenerstellung kann sowohl vom Schulpersonal als auch von den Eltern angeregt werden. Für den besseren Informationsfluss zwischen Eltern, Schulverwaltung und Fachleuten wird eine Kontaktperson eingesetzt. Nach der Erstellung des Gutachtens erfolgt die Einschreibung in die *Sonderschule* und dem Schüler wird die Unterrichtung nach den Kurs- und Zeitplänen der *Sonderschule* zuteil. Das Gutachten entscheidet nicht nur über eine berechnete Aufnahme in die *Sonderschule*, sondern auch über die konkrete Platzierung (konkrete Schulform und Schule – s. Abschnitt 3.3) des Schülers. In Absprache mit den Eltern ist auch eine sechs Monate dauernde Versuchszeit in einer anderen Schulform möglich (vgl. Skolverket 2001, Skollag).

3.2.4 Routine des Gutachtenverfahrens in Umeå

In Umeå richtet man sich bei der Gutachtenerstellung nach den Vorgaben des *Skolverket*, wie sie im vorangegangenen Abschnitt erklärt wurden, sowie an einem gemeinsamen Leitfaden der betroffenen Fachdisziplinen und Behörden, der die Bestimmungen des *skolverket* bestätigt und ergänzt. Die Verantwortung für die Beauftragung der Fachleute und die Vollständigkeit der Gutachten fällt unter die Aufgaben des oben beschriebenen Postens innerhalb der Schulverwaltung (s. Abschnitt 3.1.2). Es besteht Kontakt zwischen Habilitationszentrum und Schulamt, falls Bedarf vorhanden ist. Umeå richtet sich nach den Vorschlägen des Carlsbeck-Komitees (s. Abschnitte 4.2 und 5.3) und schreibt Schülern mit autistischem Syndrom nur in Verbindung mit *utvecklingsörning* in die *Sonderschule* ein.

3.2.5 Praxis des Gutachtenverfahrens mit Blick auf „Eine Schule für alle“ – Schlussbetrachtung

Auf Grundlage des Gutachtens wird über die Höhe des Förderbedarfs entschieden, was folgenreiche Konsequenzen für die betroffenen Schüler hat. Zum einen – und das ist positiv – wird die Unterstützung auf die individuellen Bedürfnisse angepasst und dem Kind wird eine angepasste Unterrichtung zuteil. Andererseits ist die Bezeichnung *utvecklingsstörning*, mit der wahrscheinlichen Folge der Beschulung in der *Sonderschule*, stigmatisierend und führt, wie Tideman (2000) in seiner Studie aufzeigt, zu etlichen Schwierigkeiten für die betroffene Person in der Schule und zu Folgeproblemen in der Nachschulzeit. Er kritisiert daher, dass die Diagnose *utvecklingsstörning* unbedingt vorhanden sein muss, um das Kind in die *Sonderschule* einschreiben und ihm die damit verbundene Unterstützung gewährleisten zu können. Befürwortet wird dagegen eine genaue Kenntnis der Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin, die ebenfalls durch das Gutachten erreicht wird. Seine Vision ist eine Berücksichtigung der individuellen Bedürfnissen der Schüler innerhalb einer gemeinsamen Schule (vgl. Tideman 2000 und Tideman/Rosenqvist/Lansheim/Ranagården/Jacobsson 2004).

3.3 Aufbau der *Sonderschule*

Unter dem Begriff *Sonderschule* wird die Schulform beschrieben, die für Schüler mit *utvecklingsstörning* vorgesehen ist. Die Bestimmungen für diese Schulform stehen im Schulgesetz von 1985, der *särskoleförordning*⁶⁸ von 1995, dem *Lag om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång* sowie in den Lehrplänen für das *Obligatorische Schulwesen*⁶⁹ von 1994 (Lpo) und in den Lehrplänen für das *Freiwillige Schulwesen* von 1994 (Lpf). Zu Beginn wird das Modell der intellektuellen Begabungsentwicklung⁷⁰ des Psychologen Gunnar Kylén vorgestellt, welches eine wichtige theoretische Grundlage für die *Sonderschule* darstellt und in besonderem Maße in Umeå

⁶⁸ Deutsch: Förderschulverordnung

⁶⁹ Schwedisch: obligatoriska skolväsendet

⁷⁰ Schwedisch: *begåvningsutveckling*

umgesetzt wird. In der Folge werden die einzelnen Formen der *Sonderschule* dargestellt.

3.3.1 Das Modell zur Entwicklung der intellektuellen Begabung von Gunnar Kylén

Der Psychologe Gunnar Kylén hat mit seinem Begabungsmodell, auf welchem die heutige Organisation der Särskola beruht, den Begriff *begåvningshandikapp*⁷¹ geprägt. *Begåvning*⁷² wird von ihm als die intellektuelle Fähigkeit durch die Aufnahme, Bearbeitung und Ordnung von Sinneseindrücken eine eigene Auffassung der Wirklichkeit auszubilden, bezeichnet (vgl. Kylén 1981). Dieser Fähigkeit kommen drei Funktionen zu:

1. Ordnung der Eindrücke in die Kategorien Raum, Zeit Qualität, Quantität und Ursache
2. Gedankenoperationen, welche konkret, dass heißt bei gleichzeitiger Durchführung, oder abstrakt, nur in Gedanken, durchgeführt werden
3. Symbolisierung, womit das Verständnis der Bezeichnung von Gegenständen, Geschehnissen und Eigenschaften durch Symbole gemeint ist

Alle drei Funktionen können mehr oder weniger abstrakt durchgeführt werden, je nachdem auf welchem Abstraktionsniveau sich das Individuum befindet. Kylén hat die normale Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit in vier Stufen (A-, B-, C- und D-Niveau) unterteilt, von denen die vierte als erwachsener Mensch erreicht wird. Sollte diese von einem Individuum nicht erreicht werden können, spricht Kylén von Begabungshandikap und ordnet dieses, nach seiner Schwere, einer der drei unteren Niveau-Stufen zu. Das Individuum befindet sich auf einem früheren intellektuellen Niveau als es seinem Alter entspricht, es verfügt aber über einen altersadäquaten Erfahrungsschatz (vgl. Kylén 1981). Schülern der *Sonderschule* ist das Begabungshandikap gemeinsam, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung auf das A-,

⁷¹ Deutsch: wörtlich Begabungsbehinderung

⁷² Deutsch: wörtlich Begabung

B- und C-Niveau unterteilt. Kylén wollte bei Kindern keine Zuteilung der Begabungsniveau zu einem bestimmten Intelligenzquotient vornehmen, da dies bei ihnen wegen der nicht abgeschlossenen Entwicklung nicht möglich sei. Für Erwachsene hält er es hingegen für möglich und setzt die Grenzen bei IQ 10 (zwischen A- und B-Niveau), IQ 45 (B- und C-Niveau), sowie IQ 70 (C-Niveau und Normalbegabung) (vgl. ebd.).

BN	A		B					C												
IA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
IQ	10		20		30		40		50		60		70		80		90		100	
WHO	sehr schwer		schwer			mit- tel		leicht			Grenz- fälle		Normal							

BN = Begabungsniveau

IA = Intelligenzalter

IQ = Intelligenzquotient

WHO = WHO-Klassifikation nach dem Intelligenzniveau

Abbildung 2. Vergleich verschiedener Klassifikationen (nach Kylén 1981)

3.3.2 Das *Obligatorische Schulwesen*

Das *Obligatorische Schulwesen* besteht aus allen Schulen, die zwischen dem sechsten und sechzehnten Lebensjahr besucht werden. Diese sind für alle Kinder die *förskoleklass* mit sechs Jahren, die *Grundschule*, als Hauptschulform mit den Schulklassen 1-9, sowie parallel dazu die *sameskola*, die *Spezialschule* und die *Obligatorische Sonderschule*. Die spezifischen Vorschriften finden sich in den Lehrplänen für das *Obligatorische Schulwesen* von 1994 wieder. Dort sind die Ziele angegeben, die für jeden Schüler dieser Schulformen anzustreben sind:

„Die Schule soll anstreben, dass jeder Schüler

- Neugierde entwickelt und Lust am Lernen hat,
- Seine/ihre eigene Art zu lernen entwickelt,

- Zutrauen zum eigenen Vermögen entwickelt,
- Geborgenheit erfährt und lernt Rücksicht auf andere zu nehmen und Respekt im Zusammensein mit anderen entwickelt,
- Die Gewohnheit entwickelt, selbstständige Standpunkte zu formulieren, die sowohl auf Kenntnissen vernunftsmäßiger als auch ethischer Natur sind,
- Sich gute Kenntnisse in den Fächern und Fachbereichen der Schule aneignet, um sich zu bilden und auf das Leben vorbereitet zu werden
- Eine reiche und nuancerade Sprache entwickelt und die Bedeutung eines gepflegten Sprachgebrauchs versteht
- Lernt, in fremden Sprachen zu kommunizieren
- Lernt zuzuhören, zu diskutieren, zu argumentieren und seine Kenntnisse als Werkzeug anzuwenden, um
 - Annahmen zu formulieren und zu prüfen und Probleme zu lösen
 - Erfahrungen zu reflektieren
 - Kritisch Behauptungen und Verhältnisse zu reflektieren und zu bewerten
 - Ausreichend Kenntnisse und Erfahrungen einzuholen, um eine fundierte Wahl der weiteren Ausbildung und Berufsausrichtung treffen zu können⁷³

⁷³ Originaltext: ” Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,
- lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,
- befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk,
- lär sig att kommunicera på främmande språk,
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att
 - formulera och pröva antaganden och lösa problem,
 - reflektera över erfarenheter och
 - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden,

(utbildningsdepartementet 1994,10)

Daneben gibt es konkretere Ziele, die für die einzelnen Schulformen ausgearbeitet wurden und von jedem Schüler dieser Schulform zu erreichen sind. Diesen Schulen ist weiterhin gemeinsam, dass die pädagogische Arbeit mit Eltern und Schülern im *utvecklingssamtal*⁷⁴ einmal pro Halbjahr individuell abgesprochen wird. Seit dem Schuljahr 2005/2006 sind ein weiteres gemeinsames Element die individuellen Entwicklungspläne, die an der Sonderschule eine längere Tradition haben und nun von der *Grundschule* übernommen werden (vgl. Särskoleförordningen, skollag). Die Anzahl der Schüler mit *utvecklingsstörning* stellt nur einen sehr geringen Teil im *obligatorischen Schulwesen*, wie das folgende Diagramm zeigt:

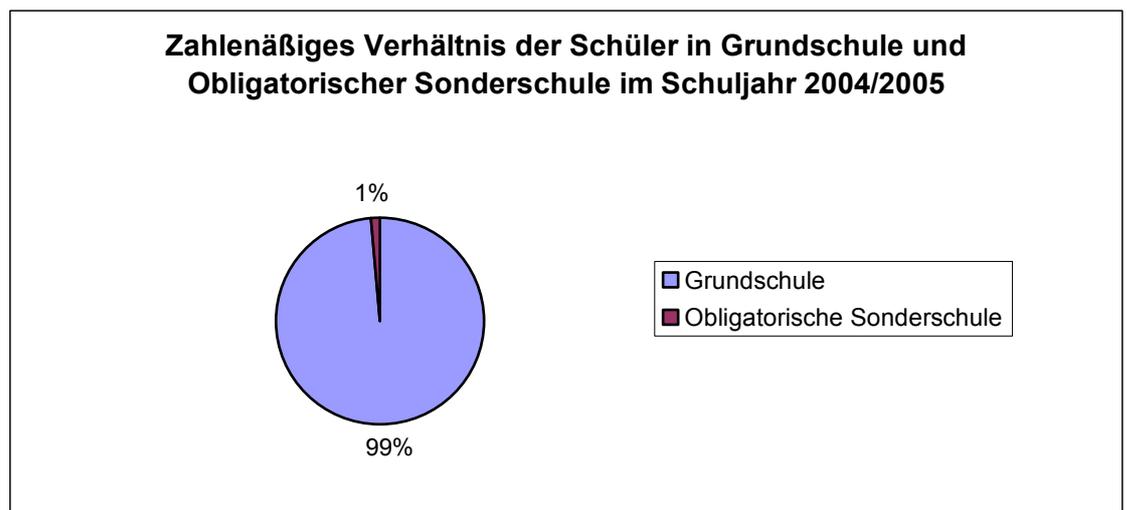


Diagramm 1 (aus der Statistik des Skolverket – www.skolverket.se)

3.3.2.1 Die *Obligatorische Sonderschule*⁷⁵

Die *Obligatorische Sonderschule* für Schüler mit *utvecklingsstörning* entspricht strukturell der *Grundschule*. Aus ihrer geschichtlichen Entwicklung heraus und

- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning.

⁷⁴ Deutsch: Entwicklungsgespräche

⁷⁵ Schwedisch: den obligatoriska särskolan

analog zu Kyléns Begabungsmodell, ist sie in zwei Schulformen unterteilt. Die *Grundsonderschule* ist die ältere Form, die 1944 im „*Lagen om vård av sinnesslöa*“ als Schulform für die bildungsfähigen Schüler mit *utvecklingsstörning* vorgesehen wurde. Dreiundzwanzig Jahre später verschwanden die Begriffe bildungsfähig und bildungsunfähig, als die *Trainingsschule* für diejenigen Schüler eingeführt wurde, die bis dahin aufgrund ihres Begabungsniveaus (s. Abschnitt 3.3.1) von der Schulpflicht befreit waren. Das Fürsorgegesetz von 1967 schrieb außerdem relativ strikte Grenzen zwischen *Grundsonderschule* und *Grundschule* bei IQ 70, sowie zwischen *Grundsonderschule* und *Trainingsschule* bei IQ 55 fest (vgl. Rosenqvist 2001). Die scharfe Trennung ist durch eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Schülers aufgeweicht worden, kann aber weiterhin als eine Richtlinie betrachtet werden. Die Aufteilung in zwei Sonderschulformen führt zu einer Bündelung der Kompetenzen und hilft den Unterricht besser auf das jeweilige Begabungsniveau anzupassen.

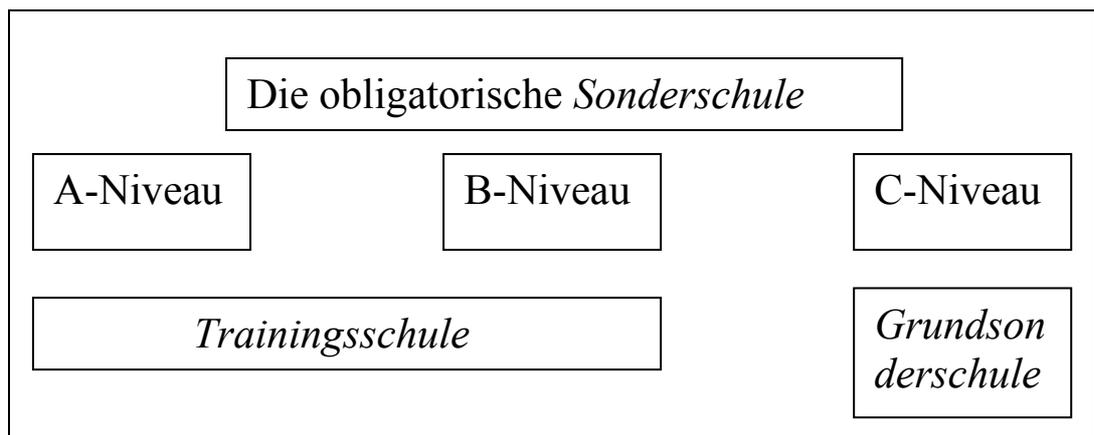


Abbildung 3: Struktur der *obligatorischen Sonderschule*

Den größten Unterschied zwischen den beiden Sonderschulformen macht die Zielorientierung aus. Während sich die *Grundsonderschule* an den Zielen und Inhalten der *Grundschule* orientiert, diese aber anders zu vermitteln versucht, sind sowohl Inhalts- als auch Zielstruktur innerhalb der *Trainingsschule* deutlich anders aufgebaut (vgl. Granlund et al. 1999). Vereinfacht gesagt, erwartet man von den Schülern der *Grundsonderschule*, dass sie die Kulturtechniken erlernen, während dies in der *Trainingsschule* eher die Ausnahme ist.

In der *Sonderschulverordnung* sind allgemeine Regelungen und Bestimmungen angegeben, die die Organisation der *Sonderschule*, des Unterrichts und sonstige Bereiche des Schulalltags betreffen. Vor allem werden die Aufgaben und Pflichten der Rektoren und Kommunen bestimmt.

Die *Obligatorische Sonderschule* hat, entsprechend der *Grundschule*, eine verpflichtende Dauer von neun Jahren, auf Wunsch kann sie jedoch ein weiteres Jahr besucht werden. Zum Abschluss der Schule bekommt jeder Schüler eine Bescheinigung, in der die vermittelten Elemente erwähnt werden. Sowohl in der *Grundsonderschule*, als auch in der *Trainingsschule* ist eine Notengebung nicht vorgesehen. Eltern oder Schüler der *Grundsonderschule* können, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird, im achten Schuljahr und im ersten Halbjahr des neunten Schuljahres sowie wenn ein Fach endet, Zensuren bekommen. Als solche sind *Godkânt*⁷⁶ und *Väl Godkânt*⁷⁷ vorgesehen. Analog zur *Grundschule* gibt es auch in der *Grundsonderschule* keine Benotung, die eine Leistung als nicht ausreichend einstuft. Konkretere Angaben über die Unterrichtsgestaltung und inhaltlichen Angaben zu den einzelnen Fächern stehen in den jeweiligen Kurs- und Stundeneinteilungsplänen der Schulformen, die vom *Skolverket* für jede Schulform herausgegeben worden sind.

Schüler der *Sonderschule* können unter bestimmten Bedingungen in Klassen oder Gruppen der *Grund-* beziehungsweise *Gymnasiumsschule* unterrichtet werden (s. Kapitel 4).

Die Schülerverteilung in der *Obligatorischen Sonderschule* ergibt sich wie folgt:

⁷⁶ Deutsch: anerkannt

⁷⁷ Deutsch: mit Auszeichnung anerkannt

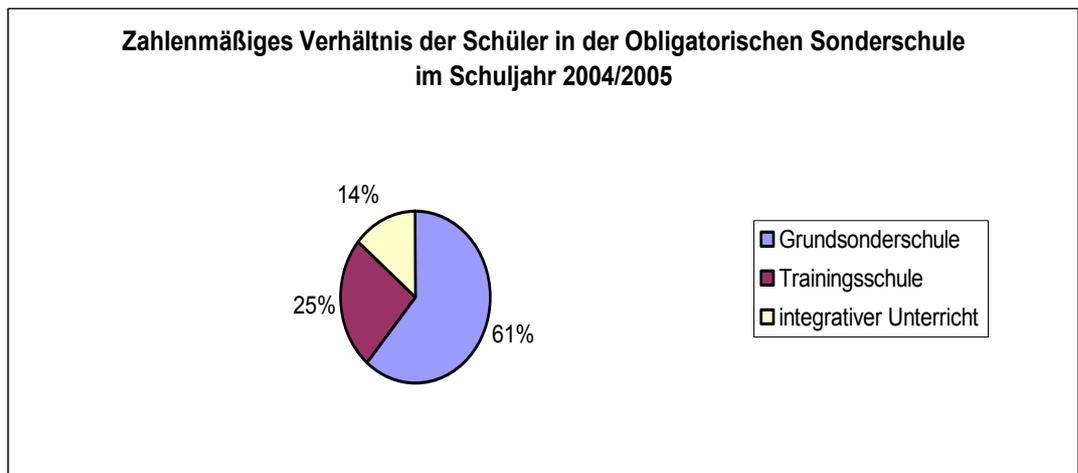


Diagramm 2 (aus der Statistik des Skolverket – www.skolverket.se)

3.3.2.2 Die *Obligatorische Sonderschule* in Umeå

Die Schulformen der *obligatorischen Sonderschule* sind in Umeå räumlich und personell von einander getrennt. Ein Zusammentreffen geschieht bei einem Sportfest ein Mal im Jahr. Das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Schülern der *Grundschule* und Schülern der *obligatorischen Sonderschule* in Umeå entspricht in etwa dem nationalen Niveau.

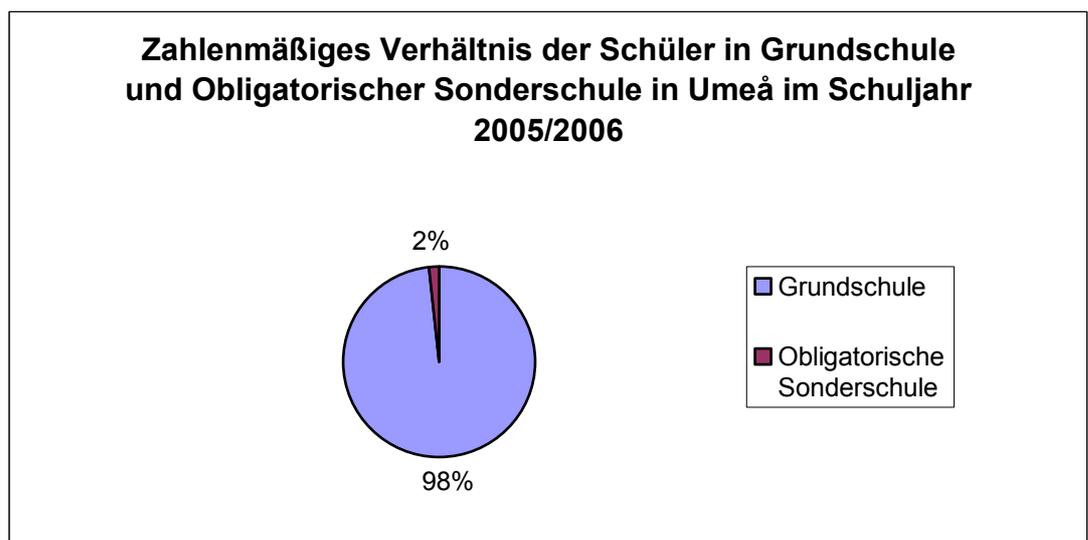


Diagramm 3 (aus der Statistik des Skolverket – www.skolverket.se)

Unterschiede sind jedoch innerhalb der *Obligatorischen Sonderschule* festzustellen. Der hohe Anteil an Schülern der *Trainingsschule* muss mit regionalen Gegebenheiten erklärt werden. Beispielsweise kann der vor kurzem begonnene Aufbau einer eigenen *Sonderschule* in den Nachbarkommunen Umeås Einfluss hierauf haben.

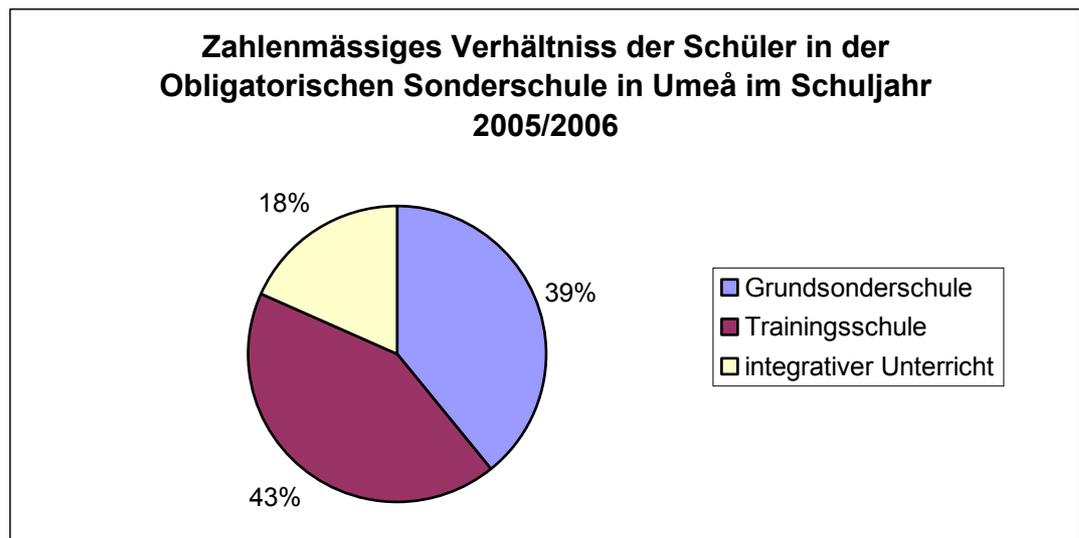


Diagramm 4 (aus der Statistik des Skolverket – www.skolverket.se)

3.3.2.3 Aufbau und Vorgaben der *Grundsonderschule*

In die *Grundsonderschule* gehen Kinder, deren intellektuelle Begabung auf dem C-Niveau liegt. Ihnen wird zugetraut, den Inhalten, die an denen der *Grundschule* orientiert sind, zu folgen. Dazu wird ihnen ein deutlich höheres Maß an individueller Anpassung des Unterrichts zuteil als den Schülern der *Grundschule*. Daher sind auch die Ziele der *Sonderschule* an den Grundschulzielen orientiert, lassen aber einen größeren Interpretationsspielraum zu (vgl. Utbildningsdepartementet 1994). Das *Skolverket* beschreibt die Schwierigkeiten dieser Schüler konkret wie folgt:

„Sie haben unter anderem ein geringeres Abstraktionsvermögen und Schwierigkeiten, Zusammenhänge in den Geschehnissen zu erkennen.

Außerdem kann das Gedächtnisvermögen herabgesetzt sein. Daher muss der Unterricht konkret und anschaulich sein, so dass man die Schüler Geschehnisse und Begriffe mit ihren Sinnen erleben lässt. Dem Schüler müssen außerdem viele Möglichkeiten zur Übung und Praktizierung der gewonnenen Kenntnisse gegeben werden.” (Skolverket 1999, 33)⁷⁸

Die Schule trägt die Verantwortung, dass jeder Schüler, der die Grundschule verlässt:

- Eine größere Bewusstheit über die eigenen Fähigkeiten hat
- nach dem eigenen Vermögen zuhören, lesen und kommunizieren kann
- solche mathematischen Fähigkeiten entwickelt hat, die er braucht, um Probleme in der täglichen Lebensführung lösen kann
- grundlegende Zusammenhänge in seiner Umwelt kennt und versteht und so weit wie möglich Einsicht in den Kenntnisbereich der *Grundschule* und übergreifende Perspektiven bekommt
- seine Fähigkeit sich Wissen zu beschaffen und Hilfen dazu zu suchen erweitert hat
- ein höheres Wissen innerhalb eines oder mehrerer Fachbereiche hat, die das Individuum weiterbringen und seine Freizeit bereichern können
- einfache Ausdrücke auf Englisch verstehen und anwenden kann
- sein Vermögen zu kreativem Schaffen und ein höheres Interesse zur Teilnahme am gesellschaftlichen Kulturangebot entwickelt hat
- die Ursachen für eine gute Gesundheit kennt
- ein höheres Vermögen zu Kompensierung der Auswirkungen der *utvecklingsstörning* im täglichen Leben kennt

⁷⁹(Utbildningsdepartementet 1994, 11)

⁷⁸ De har bland annat begränsningar i sin abstraktionsförmåga samt svårigheter att se samband i skeenden. Förmågan att hålla kvar saker i minnet kan också vara nedsatt. Undervisningen måste därför vara konkret och åskådlig så att man låter eleverna uppleva händelser och begrepp med sina sinnen. Eleven måste också ges många tillfällen till att öva och praktisera sina vunna kunskaper.

⁷⁹ Skolan ansvarar för att varje elev som lämnar grundskolan:

- har ökat medvetenheten om sina egna förutsättningar,
- efter sin förmåga kan lyssna, läsa och kommunicera,

Mit den Zielen als Basis geschieht für jede Schulform eine weitere Spezifizierung der Ziele, sowie die Festlegung der Fächer, Fachbereiche und ihrer Anteile im Unterricht durch die Kurs- und Zeitpläne. Die Kurs- und Zeitpläne der *Grundsonderschule* sind strukturell zwischen *Trainings-* und *Grundschule* anzuordnen. Die Fächer der *Grundsonderschule* sind:

1. Kunst
2. Englisch
3. Haus- und Konsumwissenschaft
4. Sport und Gesundheit
5. Mathematik
6. Muttersprache
7. Musik
8. Naturorientierte Fächer (Biologie, Physik, Chemie, Technik)
9. Gesellschaftsorientierte Fächer (Geographie, Geschichte, Religion, Gesellschaftslehre)
10. Werken
11. Schwedisch
12. Schwedisch als Zweitsprache⁸⁰

-
- har utvecklat sådana färdigheter i matematik att eleven kan lösa problem i den dagliga livsföringen,
 - känner till och förstår grundläggande sammanhang i sin omvärld och så långt som möjligt får insikt i grundskolans kunskapsområden och övergripande perspektiv,
 - har ökat sin förmåga att söka kunskap och veta var man får hjälp att göra det,
 - har ökat sin förmåga inom ett eller flera ämnesområden som utvecklar individen och kann berika fritiden,
 - kan förstå och använda enklare ord och uttryck på engelska,
 - har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturbud,
 - känner till grunderna för en god hälsa och
 - har ökat sin förmåga att kompensera verkningarna av utvecklingsstörningen i det dagliga livet „

⁸⁰ original Namen: Bild, engelska, hem- och konsumentkuskap, idrott och hälsa, matematik, modersmål, musik, naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen, slöjd, svenska, svenska som andraspråk

Auch didaktisch ist die *Grundsonderschule* eine Mischform der *Trainings-* und der *Grundschule*. Sie pendelt dabei zwischen der eher leistungsorientierten Didaktik der *Grundschule*, sowie der eher auf Geborgenheit ausgerichteten Didaktik der *Trainingsschule* (vgl. Karlsudd 2001). Zu Beginn der Schulzeit ist eine starke Strukturierung üblich, wie sie auch im Unterricht der *Trainingsschule* üblich ist. Dazu gehören z.B. individuelle Stundenpläne, *stödtecken*⁸¹ und strukturierter Tagesablauf. Die Struktur wird jedoch schneller – dem geringer werdenden Bedürfnis der Schüler individuell folgend – reduziert.

3.3.2.4 Die *Grundsonderschule* in Umeå

In Umeå ist die *Grundsonderschule* an zwei *Grundschulen* untergebracht. Die Klassen 1-6 befinden sich an der „Berghemskola“, die Klassen 7-10 an der „Ålidhemskola“. An beiden Schulen sind auch die entsprechenden Altersstufen der *Grundschule* untergebracht. An der „Berghemskola“ ist eine Rektorin für die ganze Schule (mit 274 Schülern) zuständig. Der Bereich *Sonderschule* umfasst 32 Schüler, die in 6 Klassen mit 5-7 Schülern eingeteilt sind, sowie einen weiteren Schüler in ständiger Einzelbetreuung und daher ohne Klassenzugehörigkeit. Die Klassen haben in der Regel neben dem *Spezialpädagogen* einen Klassenassistenten. Ersterer sind in zwei Arbeitsteams organisiert, die sich am Alter orientieren. Die *Sonderschule* ist größtenteils nicht in unmittelbarer Nähe zu den Klassen der *Grundschule* angelegt. Der Essensaal, die Fachräume und -lehrer, sowie Schulhof und Turnhalle werden gemeinsam genutzt. Die Schüler haben gemeinsam Schulsport, *friluftsdagar*⁸² und eine gemeinsame Singveranstaltung („Großes Singen“). Für weitergehende Zusammenarbeit bestehen keine besonderen Bestrebungen.

Die „Ålidhemsskola“ für die älteren Jahrgänge hat 305 Schüler, von denen 54 der *Sonderschule* angehören. Zwei Direktoren sind für die Schule verantwortlich, einer von ihnen hat die Verantwortung für die *Sonderschule*. Die *Sonderschule* ist in fünf Klassen zu je ca. acht Schülern unterteilt. Dazu kommt ein zehntes Schuljahr mit elf Schülern. Die Lehrer sind in einem Arbeitsteam organisiert und pro Klasse ist eine

⁸¹ Deutsch: Stützzeichen (ist der unterstützten Kommunikation zuzurechnen)

⁸² Deutsch: Freiluftstage (etwa: Wandertage)

Lehrkraft vorhanden; plus einigen Klassenassistentenstunden in der Woche. Die Klassenräume der *Sonderschule* sind im gleichen Gebäude, aber in relativer Abgeschlossenheit zu den Klassen der *Grundschule* untergebracht. Die Fachräume werden von beiden Schulformen benutzt und teils sind auch die Fachlehrer für Schüler beider Formen zuständig. Neben der *Sonderschule* bestehen zwei Spezialklassen der *Grundschule* für Schüler mit Körperbehinderung beziehungsweise mit Verhaltensauffälligkeiten. Mit ersterer gibt es Kontakte auf Schülerebene. Zusammenarbeit mit den anderen Klassen ist kaum vorhanden. Eventuell findet gemeinsamer Sportunterricht statt und es existieren einige gemeinsame *Wandertage* im Jahr. Auch an dieser Schule bestehen keine Bestrebungen, die Zusammenarbeit zu fördern. Die Regelungen für das zehnte Schuljahr überlässt der Staat den Kommunen und Schulen. An der „Ålidhemskola“ verbringen die betreffenden Schüler drei Tage pro Woche in der Schule und zwei Tage in Betrieben, damit sie auf die *Gymnasiumssonderschule* vorbereitet werden.

3.3.2.5 Gesetzliche Grundlagen der *Trainingsschule*

Die *Trainingsschule* wird von den Schülern mit einem Begabungshandikapp auf A- und B- Niveau besucht. Diese Schülergruppe hat eine sehr große Spannbreite im individuellen Entwicklungsstand der Schüler. Die Vorgaben für diese Schulform sind daher größtenteils sehr allgemein gehalten, um eine Anpassung an die individuellen Voraussetzungen der Schüler zu gewährleisten. Die Ziele haben einen großen Interpretationsspielraum und ihr Erreichen kann für jeden Schüler anders aussehen. Die Ziele der *Trainingsschule* sind ebenfalls im Lehrplan von 1994 genannt (vgl. Abschnitt 3.3.2) Die Ziele, die zu erreichen sind, sind für die *Trainingsschule* speziell ausgearbeitet und lauten wie folgt:

„Die Schule ist verantwortlich dafür, dass jeder Schüler, der die *Trainingsschule* verlässt, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt hat,

- 1.) sozial zu agieren,

- 2.) durch Sprache, Symbole, Zeichen oder Signale zu kommunizieren,
- 3.) mit Zeit, Raum, Qualität, Quantität und Ursachenzusammenhängen in seiner Umwelt zu hantieren,
- 4.) seinen Körper und sein Bewegungsvermögen kennenzulernen,
- 5.) körperlich aktiv zu sein, um die Gesundheit und das Wohlbefinden zu fördern,
- 6.) neugierig und initiativ zu sein,
- 7.) auf die eigenen Gefühle zu reagieren und für die Aufnahme von Eindrücken bereit zu sein,
- 8.) unterschiedliche Ausdrucksmittel für die Mittelung von Erfahrungen und kreatives Schaffen zu verwenden,
- 9.) mitzuwirken und Verantwortung in den täglich wiederkehrenden Aktivitäten zu übernehmen
- 10.) Fertigkeiten anzuwenden und Regeln kennenzulernen, die es leichter machen, im Alltagsleben zurecht zu kommen,
- 11.) Sich selbst als Individuum zu erleben und Verständnis für andere zu haben, sowie
- 12.) Sich für ein Gebiet zu interessieren, das das Individuum und sein Dasein bereichern kann

⁸³(Utbildningsdepartementet 1994, 11)

Eine Einteilung in konkrete Fächer ist größtenteils unterlassen worden, da das Erlernen in vielfältigen und sehr unterschiedlichen Situationen geschieht und oft in

⁸³” Skolan ansvarar för att varje elev som lämnar träningskolan har utvecklat sin förmåga

- att samspela socialt,
- att kommunicera genom språk, symboler, tecken eller signaler,
- att hantera tid, rum, kvalitet, kvantitet och orsakssammanhang i sin omvärld,
- att lära känna sin kropp och dess rörelseförmåga,
- att vara fysisk aktiv för hälsa och välbefinnande,
- att vara nyfiken och ta initiativ,
- att reagera på egna känslor och vara mottaglig för intryck,
- att använda olicka uttrycksmedel i upplevelser och för kreativt skapande,
- att medverka i och försöka ta ansvar för återkommande aktiviteter i sitt dagliga liv,
- att använda färdigheter och känna till regler som gör det lättare att fungera i vardagslivet,
- att uppfatta sig själv som en individ och ha förståelse för andra och
- att aktivt intressera sig för något område som kann berika individen och tillvaron också utanför skolan“

den Alltag mit eingebunden werden kann und muss. Aktivitäten des Alltags, die von anderen Menschen automatisiert werden, sollen von den Schülern der *Trainingsschule* bewusst erlebt werden. Statt einer Fächereinteilung wurden die Inhalte fünf Bereichen zugeordnet. Zwei der Bereiche die die Kurspläne vorsehen sind konkreter Natur und stellen die Umgebung da in der die anderen drei, sehr abstrakt gehaltenen Bereiche, verwirklicht werden können. Die ersteren sind

- Ästhetische Arbeit sowie
- Alltagsaktivität

Die abstrakteren Bereiche sind

- Motorik,
- Kommunikation und
- Wirklichkeitsauffassung

⁸⁴(vgl. Skolverket 1999)

3.3.2.6 Die *Trainingsschule* in Umeå

Die Klassen der *Trainingsschule* in Umeå sind an drei im Stadtgebiet verteilten *grundskolor* angesiedelt. Die „Kolbäcksskola“ ist von diesen die kleinste. Sie umfasst insgesamt 89 Schüler, von denen 32 in die *Sonderschule* gehen. Die Schule hat zwei Direktoren. Einer von ihnen ist für den Bereich *Sonderschule* verantwortlich. Gleichzeitig ist er zuständig für einige Bereiche – unter anderem die *Sonderschule* – der „Ålidhemskola“ (vgl. 3.3.2.4), die in unmittelbarer Nähe der „Kolbäcksskola“ liegt. In den *Grundschulbereich* der „Kolbäcksskola“ gehen die Schüler der Klassen eins bis sechs, bevor sie auf die benachbarte Schule wechseln. In die *Trainingsschule* hingegen gehen die Schüler ihre gesamte Schullaufbahn von der ersten bis zur zehnten Klasse. In der Regel gehen vier Schüler in eine Klasse, von denen es insgesamt acht gibt. Pro Klasse sind eine Lehrkraft und zwei Klassenassistenten

⁸⁴ Originalnamen: Estetisk verksamhet, Vardagsaktivitet, Kommunikation, Motorik, Värklighetsuppfattning

üblich. Die *Sonderschule* ist in zwei von einander getrennte Flügel des Gebäudes untergebracht. In einem Bereich sind die jüngeren, in dem anderen die älteren Jahrgänge. Die Klassen der *Grundschule* liegen nicht in unmittelbarer Nähe, Kontakt zu deren Schüler ist aber dadurch gegeben, dass es einen gemeinsamen Esssaal gibt. Schulhof und Turnhalle sind ebenfalls gemeinsam. Zusammenarbeit geschieht in erster Linie durch gemeinsame Aktivitäten wie Sport- und Spieltage, Singveranstaltungen und traditionelle Feiern. Dazu kommt eine Kooperation zwischen einer Klasse der *Sonderschule* und einer Klasse der *Grundschule*. Dabei kommen einige Schüler der *Grundschule* an einem Tag in der Woche in die *Trainingsschule* um vorzulesen.

Auf die „Östra Ersbodaskola“ gehen 258 Schüler, von denen 29 die *Trainingsschule* besuchen. Diese Schule hat zwei Rektoren, von denen einer unter anderem die Verantwortung für die *Sonderschule* hat. An dieser Schule sind die einzigen Klassen Umeås mit Schülern deren intellektuelle Begabung auf A-Niveau eingestuft ist. Insgesamt gibt es sechs Klassen mit vier bis sechs Schülern und in der Regel einer Lehrkraft plus einem, eventuell zwei Klassenassistenten. Für die Schüler auf A-Niveau sind neben dem üblichen Personal auch persönliche Assistenten anwesend. Eine weitere spezielle Klasse ist eine Klasse, in der nur Kinder mit Autismus sind.

An dieser Schule sind wie an der Kolbäcksskola“ die Schüler der *Grundschule* in den Schuljahren eins bis sechs, während die Schüler der *Sonderschule* bis zum zehnten Schuljahr an der Schule bleiben. Die Räumlichkeiten der *Sonderschule* liegen im gleichen Gebäude wie die der *Grundschule*, aber etwas abseits. Der Essensaal, Schulhof und die Turnhalle werden gemeinsam genutzt. Die Fachräume und Fachlehrkräfte hat jede Schulform größtenteils für sich. Innerhalb der *Trainingsschule* existiert eine räumliche Trennung von A- und B-Niveau-Klassen. Allerdings finden einige praktische Tätigkeiten (z.B. einmal in der Woche „Drama“-Unterricht) in Kooperation zwischen beiden Bereichen statt. Kooperation zwischen den beiden Schulformen existiert in Form von einer wöchentlichen Singveranstaltung, einigen Schulfesten und gemeinsamem Schulwandern.

Die dritte Schule in Umeå, an der Klassen der *Trainingsschule* sind, ist die „Carlshöjdskola“. Sie ist die größte Schule der drei genannten und hat 434 Schüler, von denen 27 die *Trainingsschule* besuchen. Drei Rektoren teilen sich die

Verantwortung für die ganze Schule, einem obliegt der Bereich *Sonderschule*. Die Klassenstärke ist unterschiedlich und steigt mit höherem Alter. In der Regel sind eine Lehrkraft und zwei Assistenten in einer Klasse. Die Klassen der *Trainingsschule* liegen im Gebäude auf zwei Bereiche verteilt, so dass auf dem Weg zwischen beiden die Bereiche der *Grundschule* durchquert werden. Gemeinsam sind wie an den anderen Schulen, Essensaal, Bibliothek, Schulhof und Turnhalle. Die gemeinsamen Aktivitäten bestehen in der Regel aus gemeinsamen Sporttagen und Feiern. Zu spontaner Kooperation kommt es in letzter Zeit selten. Früher ist dies nach Angaben der Lehrkräfte häufiger vorgekommen.

3.3.2.7 Schlussbetrachtung mit Blick auf „Eine Schule für alle“

Die Skizzierung der Struktur der *Sonderschule* zeigt eine deutliche äußere Differenzierung. Zum einen bestehen scharfe Grenzen zwischen *Grundschule* und *Sonderschule*. Zwar haben die Eltern das alleinige Wahlrecht, ob ihr Kind in die *Sonderschule* oder *Grundschule* gehen soll und eine sechs monatige Probefrist in einer der Schulformen ist möglich. Aber dies ändert nichts daran, das ein Schüler entweder Schüler der *Sonderschule* oder der *Grundschule* ist. Das Beispiel Umeå zeigt, dass die räumliche Verlagerung der *Sonderschule* an die *Grundschulen* nicht zwangsläufig *Soziale Integration* mit sich gebracht hat. Dies gilt für das ganze Land (vgl. Karlsudd 1999). Um einer gemeinsamen Schulform für alle Schüler näher zu kommen, müssen die Unterschiede, wie sie die Tabelle aufzeigt, korrigiert werden (vgl. Abschnitte 4.5 und 5.3).

Tabelle 1

<i>Grundschule</i>	„Grundsärskola och träningskola“
<ul style="list-style-type: none"> - hat den Rang einer regulären Maßnahme - „Kopf“ steht im Zentrum - normative Ziele für die Leistungsmessung und Beurteilung - enges Normalitätsverständnis - nationale Prüfungen, die zu Konkurrenzdenken führen - starke Fächerorientierung - hoher Status - gekennzeichnet durch eine segregierende Arbeitsweise 	<ul style="list-style-type: none"> - hat den Rang einer Spezialmaßnahme - Ganzheitlichkeit steht im Zentrum - individuelle Ziele für die Leistungsmessung und Beurteilung - weites Normalitätsverständnis - keine nationalen Prüfungen und - geringes Konkurrenzdenken - geringe Fächerorientierung - niedriger Status - gekennzeichnet durch eine integrierende Arbeitsweise

(nach Karlsudd 2001)

Eine zweite (historisch) tief verwurzelte Form der äußeren Differenzierung wurde in den vorherigen Kapiteln deutlich: Die Differenzierung zwischen *Grundsonderschule* und *Trainingsschule*. Zwischen diesen beiden Schulformen besteht in Umeå didaktisch wie strukturell eine ähnliche Kluft wie zwischen *Grundsonderschule* und *Grundschule*. Es muss nicht zwangsläufig so sein, dass die beiden Schulformen so stark von einander getrennt sind, wie dies in Umeå der Fall ist. Umeå stellt aber sicherlich kein allein stehendes Beispiel in der schwedischen Schullandschaft dar. Eine Annäherung beider Schulformen, bis hin zur Verschmelzung, ist aber wichtig, um zu vermeiden, dass eine neue Grenze entsteht, zwischen Schülern die integrationsfähig sind und denen, die es nicht sind.

3.3.3 Die *Freiwillige Sonderschule – Gymnasiumssonderschule*

3.3.3.1 Aufbau und Vorgaben der *Gymnasiumssonderschule*

Die *Gymnasiumssonderschule* entspricht der *Gymnasiumsschule* für die Schüler ohne *utvecklingsstörning* und ist nicht verpflichtend, da sie erst nach dem sechzehnten

Lebensjahr besucht wird. Die grundlegende Forderung, die vom Staat an die *Gymnasiumssonderschule* gestellt wird, ist, dass sie

„...ausgehend von den Voraussetzungen eines jeden Schülers, dessen Kenntnisse zur Vorbereitung auf ein sinnerfülltes Erwachsenenleben mit Arbeit, Wohnen und Freizeit vertieft und entwickelt.“⁸⁵

(Lpf 94, 27)

Der Leitgedanke ist, dass die *Gymnasiumssonderschule* auf das Leben außerhalb der Schule vorbereitet. Die *Nationalen* und *Speziell Ausgearbeiteten Programme* – im folgenden „berufsvorbereitenden Programme“ genannt – werden in der Regel von den Schülern besucht, die ihre schulpflichtige Zeit in der *Grundsonderschule* verbracht haben. Die *Individuellen Programme*, sind für die Schüler, die von der *Trainingsschule* auf die *Gymnasiumssonderschule* wechseln und unterteilen sich in *yrkesträning*⁸⁶ für die leistungstärkeren Schüler und *verksamhetsträning*⁸⁷ für die leistungschwächeren (s. Graphik). Die prozentuale Verteilung ist im Diagramm zu sehen. Die fehlenden Angaben zu inklusiv unterrichteten Schüler weisen daraufhin, dass integrativer Unterricht im *Freiwilligen Schulwesen* noch nicht so weit durchgesetzt ist, wie im *Obligatorischen Schulwesen*. Edlund/Lindmark (2003) sprechen von 5% inklusiv unterrichteten Schülern für 2001.

⁸⁵ „gymnasiesärskolan skall utifrån varje elevs förutsättningar fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som en förberedelse för ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid“

⁸⁶ Deutsch: Berufstraining

⁸⁷ Deutsch wörtlich: Tätigkeitstraining

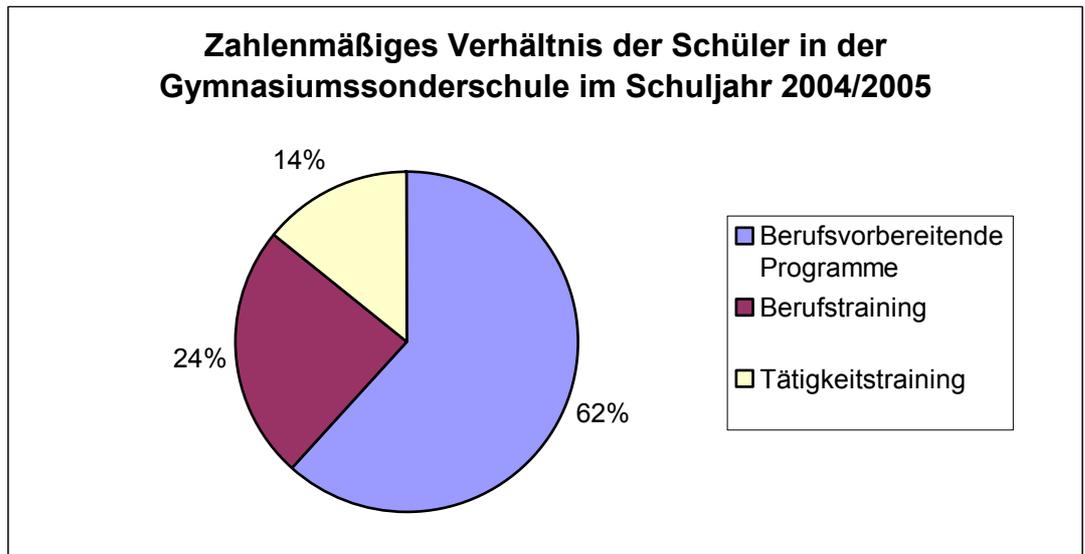


Diagramm 4 (aus der Statistik des Skolverket – www.skolverket.se)

Im Gegensatz zur dreijährigen *Gymnasiumsschule* sind die Programme der Gymnasiumssonderschule auf vier Jahre ausgerichtet. Sie werden ebenfalls in nationale, speziell ausgerichtete und individuelle Programme unterteilt. In Analogie zur *Gymnasiumsschule* sind die *Nationalen Programme* vom Staat vorgegeben und die *Speziell Ausgearbeiteten Programme* von der lokalen Schulbehörde erstellt. Sie haben den gleichen Status wie die *Nationalen Programme*. Beide Programmformen unterscheiden sich grundlegend von den *Individuellen Programmen*.

Abbildung 3

„gymnasiesärskola“		
Individuelle Programme		Berufsvorbereitende Programme
„verksamhetsträning“	„yrkesträning“	8 nationale und speziell ausgearbeitete Progr.
A-Niveau	B-Niveau	C-Niveau

3.3.3.1.1 Die „berufsvorbereitenden Programme“

Diese Programme haben eine Anzahl an Kernfächern, die in jedem Programm enthalten sind, sowie Kurse, die die spezifischen Eigenschaften des jeweiligen Programms ausmachen. Die Kernfächer, die in jedem Programm unterrichtet werden, sind:

- Schwedisch oder Schwedisch als Zweitsprache
- Englisch
- Mathematik
- Sport und Gesundheit
- Gesellschaftslehre
- Religion
- Naturwissenschaften
- Ästhetische Tätigkeit

⁸⁸(SOU 2002:01, 18)

Neben diesen Fächern hat jedes Programm einen Block mit Pflichtkursen, die jeder Schüler, der dieses Programm absolviert, belegen muss. Darüber hinaus gibt es in jedem Programm einen dritten Fächerblock, der die Wahlkurse beinhaltet, aus denen jeder Schüler einige Kurse nach dem eigenen Interesse auswählt. Zu diesem letzten Block gehören alle Kurse, auch aus anderen Programmen, die mit den Zielen des jeweiligen Programms vereinbar sind. Man unterteilt die wählbaren Fächer in den berufsorientierten und den ästhetischen Block. Die nationalen, also in den Kursplänen definierten, Programme sind:

- Ästhetisches Programm
- Kraftfahrzeugprogramm
- Handels- und Verwaltungsprogramm
- Handwerksprogramm
- Hotel- und Restaurantprogramm
- Industrieprogramm

⁸⁸ Originalnamen: Svenska/Svenska som andraspråk, Engelska, Matematik, Idrott och hälsa, Samhällskunskap, Religionskunskap, Naturkunskap, Estetisk verksamhet

- Medienprogramm
- Naturwirtschaftsprogramm

⁸⁹(SOU 2002:01, 18)

Schüler, die in der Lage sind, einzelne Kurse der *Gymnasiumsschule* zu absolvieren, können dies tun und bekommen eine entsprechende Zensur am Ende des Kurses. Auch die regulären Zensuren werden am Ende eines Kurses vergeben und in einem Portfolio gesammelt, das den Schülern beim Verlassen der Schule ausgehändigt wird und ihre Schullaufbahn dokumentiert. Neben den genannten Kurszensuren wird am Ende der Schullaufbahn ein Abschlusszeugnis vergeben, welches das absolvierte Programm beurteilt. Im Gegensatz zur *Gymnasiumsschule* gibt es in der *Gymnasiumssonderschule*, keine Zensur, die eine Leistung als ungenügend ansieht, sondern, wie in der *Grundsonderschule* nur die Zensuren *Godkänt* und *Väl godkänt*. Die Ausbildung innerhalb eines berufsvorbereitenden Programms beinhaltet neben dem Schulunterricht „arbeitsplatsförlagda utbildningen“⁹⁰. Diese stellt den praktischen Teil der Ausbildung an der *Gymnasiumssonderschule* dar und fordert von der Schule Zusammenarbeit mit den umliegenden Betrieben. Falls nicht ausreichende Möglichkeiten zur Arbeitspraktischen Ausbildung vorhanden sind, muss diese möglichst adäquat an der Schule ersetzt werden. Ziele dieser Form der Ausbildung sind es, den Schülern Erfahrungen im Arbeitsleben zu ermöglichen, ihnen Möglichkeiten zur Verbesserung der spezifischen Fertigkeiten zu geben und soziale Kontakte zu anderen Beschäftigten aufzubauen. Oft folgt auf eine solche Beschäftigung während der Schulzeit eine Weiterbeschäftigung als Arbeitskraft (vgl. SOU 2002:01, Förförordningen för gymnasiesärskola).

3.3.3.1.2 Die *Individuellen Programme*

⁸⁹ Originalnamen: Estetiska programmet, Fordonsprogrammet, Handels- och Administrationsprogrammet, Hantverksprogrammet, Hotell- och Restaurangprogrammet, Industriprogrammet, Medieprogrammet, Naturbruksprogrammet

⁹⁰ Deutsch wörtlich: Arbeitsplatzverlagerte Ausbildung (in der Folge: Arbeitspraktische Ausbildung)

Die *Individuellen Programme* werden in den Kursplänen als „Programme der Möglichkeiten“ ⁹¹(SOU 2002:2, 9) bezeichnet. Sie eröffnen den Lehrkräften verschiedene Möglichkeiten den Schülern eine adäquate Ausbildung anzubieten. Die *Individuellen Programme* richten sich an Schüler, die an einem der oben beschriebenen Programme entweder nicht teilnehmen können, oder nicht teilnehmen wollen. In der Verordnung für die *Gymnasiumssonderschule* werden den *Individuellen Programmen* vier mögliche Aufgaben zugeordnet:

- 1.) Motivierung eines Schülers zur späteren Aufnahme eines *Nationalen* oder *Speziell Ausgearbeiteten Programms*
- 2.) *Berufstraining*
- 3.) *Tätigkeitstraining*
- 4.) Dem besondern Bedarf und den besonderen Anforderungen eines Schülers gerecht werden

(vgl. SOU 2002:2)

Falls es das Ziel eines *Individuellen Programms* ist den Schüler auf die spätere Aufnahme eines anderen Programms vorzubereiten kann sich die Schullaufbahn auf der *Gymnasiumssonderschule* auf fünf Jahre verlängern. Dem Schüler müssen in einem solchen Fall die fehlenden Kenntnisse vermittelt werden. Ein Orientierungspunkt dafür sind die Fähigkeiten, die beim Verlassen der *Grundsonderschule* erreicht sein sollen. Daher können die Kurspläne der *Grundsonderschule* in so einem Fall einen Leitfaden darstellen.

Bei der Aufnahme eines *Individuellen Programms* aufgrund besonderen Bedarfs und besonderer Anforderungen kann es sich zum Beispiel um Schüler handeln deren Fähigkeitsprofil sehr ungleich ist und daher die Anforderungen der nationalen und *Speziell Ausgearbeiteten Programme* nur in einigen Fächern erreicht werden können. Falls dies der Fall ist besteht der Vorteil eines *Individuellen Programms* darin, genau an die Fähigkeiten des Schülers angepasst werden zu können. In den Fächern in denen er den anderen Programmen folgen kann, können die jeweiligen Kurspläne als Grundlage des Unterrichts dienen.

⁹¹ „möjligheternas program“

Die Bereiche *Berufstraining* und *Tätigkeitstraining* haben hingegen eigene Kurspläne. Die des *Berufstraining* beinhalten die Fächer Schwedisch, Mathematik, Gesellschaftsorientiertes Fach, Sport und Gesundheit, ästhetische Tätigkeit, Berufstraining und Praktikum.⁹² Hierbei ist auch eine Benotung nach dem System der „berufsvorbereitenden Programme“ vorgesehen. Das *Tätigkeitstraining* ist für Schüler mit einem niedrigen Entwicklungsniveau vorgesehen und daher von sehr grundlegender Natur. Die Kurspläne weisen darauf hin, dass die Schüler einen höheren Erfahrungsschatz haben, als jüngere Kinder mit ähnlichem Entwicklungsstand und die Aktivitäten dementsprechend auszuwählen sind. Die Kurspläne sehen ästhetische Tätigkeit, Sport und Gesundheit, Kommunikation und soziales Zusammenspiel, Alltagsaktivitäten und Wirklichkeitsauffassung und Umweltkenntnisse vor (vgl. SOU 2002:2)⁹³. Hier wird die Nähe zu den Bereichen der *Trainingsschule* deutlich.

3.3.3.2 Umeås *Gymnasiumssonderschule*

Die *Gymnasiumssonderschule* der Kommune Umeå ist an den *Gymnasiumsschulen* der Kommune und der Partnerkommunen angesiedelt (s. Abschnitt 3.1.2). Der Grund für diese dezentrale Verteilung sind die programmspezifischen Kompetenzen und Ausstattungen an den *Gymnasiumsschulen*. Inhaltlich ähnliche Programme der *Gymnasiumsschule* und der *Gymnasiumssonderschule* sind aus ökonomischen Gründen gemeinsam untergebracht. Daher sind die einzelnen Abteilungen der *Gymnasiumssonderschule* meist überschaubar. Zudem wird der Unterricht in den programmspezifischen Fächern oftmals von den Lehrern der *Gymnasiumsschule* übernommen; seltener erfolgt eine integrierte Unterrichtung in einigen Fächern. Da die Lehrkräfte der *Gymnasiumsschule* in aller Regel nicht über *spezialpädagogische* Kompetenzen verfügen, stehen die *Spezialpädagogen* den betroffenen Lehrkräften als Berater zur Verfügung; spezielle Fortbildungs- oder Vorbereitungsmaßnahmen existieren hingegen nicht. Die Räumlichkeiten der beiden Schulformen sind, mit

⁹² Originalnamen s. o.

⁹³ Originalnamen: Estetisk verksamhet, Idrott och hälsa, Kommunikation och social samspel, Vardagsaktiviteter, Verklighetsuppfattning och omvärldskunskap

Ausnahme der Fach- und allgemeinen Räume (z.B. Esssaal, Bibliothek), oftmals in hohem Maße von einander getrennt. Lediglich an der „Midgårdskola“ befinden sich die Räumlichkeiten der *Sonderschule* in unmittelbarer Nähe der anderen Räumlichkeiten. Die Anordnung der Unterrichtsräume und Spinde ist dort zudem bewusst so organisiert, dass ein ständiges Passieren der Cafeteria und anderen allgemeinen Treffpunkten und somit Kontakte der Schüler untereinander unvermeidlich sind. Besonders hoch ist der Segregationsgrad an der „Dragonskola“, die mit rund 2.000 Schülern zu den größten im Lande zählt. Alle Schüler in Umeå, die die *Individuellen Programme* belegen, gehen auf diese Schule. Sie sind dort räumlich nach ihren Begabungsniveaus getrennt.

An allen *Gymnasiumsschulen* scheint die Kooperation zwischen den beiden Schulformen auf sehr niedrigem Niveau zu sein. Als positiven Faktor für Integration lässt sich konstatieren, dass mindestens an zwei Schulen Schüler der *Sonderschule* mit im Schülerrat sitzen. Dass die Initiative hierzu in einem dieser Fälle vom Schülerrat ausging, zeigt, dass die *Sonderschule* nicht immer vergessen wird.

Die Forderung nach Arbeitspraktischer Ausbildung wird an allen *Gymnasiumssonderschulen* außer der Midgårdskola – in den Kursplänen des ästhetischen Programms sind diese nicht vorgesehen – umgesetzt. Für die Vermittlung von Praxisplätzen ist in der Regel ein Lehrer zuständig, der außerdem die Schüler während ihrer Zeit in den Betrieben betreut.

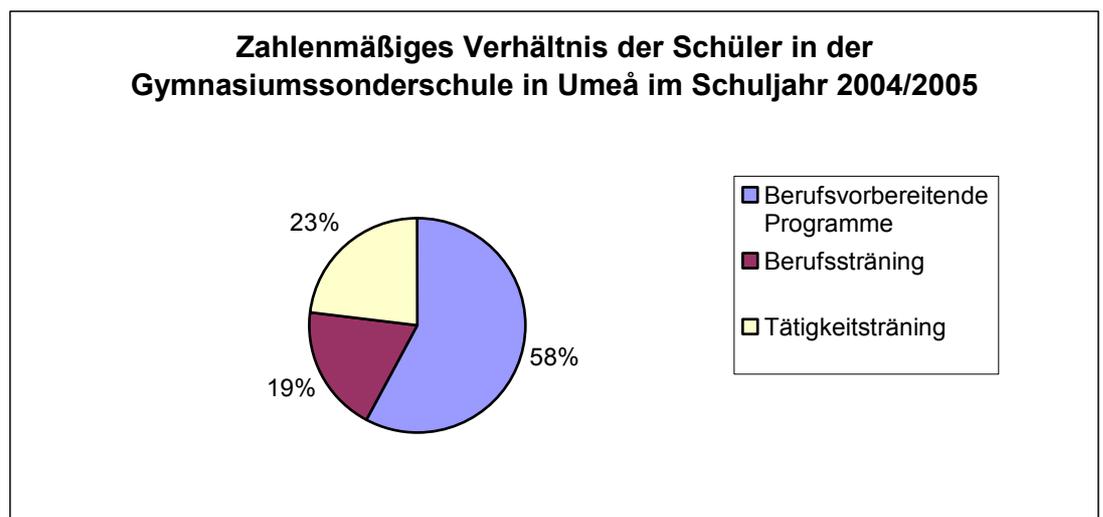


Diagramm 5 (aus der Statistik des Skolverket – www.skolverket.se)

Die Grafik zeigt, dass die prozentuale Verteilung der Schülerzahl in Umeås *Gymnasiumssonderschule* von der Verteilung in ganz Schweden etwas abweicht. Auch in Umeå belegen die meisten Schüler die berufsvorbereitenden Programme, aber es sind mehr Schüler im *Tätigkeitstraining*, als im *Berufstraining*. Diese Entwicklung hat vermutlich regionale Ursachen, wie dies für die unterschiedlichen Zahlen im *Obligatorischen Schulwesen* auch angenommen wurde.

3.3.3.3 Schlussbetrachtung mit Blick auf „Eine Schule für alle“

Von ihrer Struktur her ist die *Gymnasiumssonderschule* noch differenzierter als die *Obligatorische Sonderschule*. Die Kurspläne sehen eine Unterteilung in drei Bereiche vor: berufsvorbereitende Programme, *Berufstraining* und *Tätigkeitstraining*. In Umeå werden diese Grenzen scharf gezogen und die Kooperation zwischen den einzelnen Bereichen ist sehr niedrig. Besonders deutlich ist der Unterschied zwischen den „berufsvorbereitenden Programmen“ und den *Individuellen Programmen*. Die Berufsvorbereitung ist mit Blick auf die Integration in der Gesellschaft positiv zu beurteilen. Den meisten Schülern wird ein Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglicht und damit ein wichtiger Faktor sozialer Integration verwirklicht. Diese Möglichkeiten können beschränkter sein, wenn ein Schüler inklusiven Unterricht besucht, weil die individuelle Betreuung weniger intensiv ist. Ähnlich wie für die *Obligatorische Sonderschule* kann man aber auch für die *Gymnasiumssonderschule* eine stärkere Orientierung an kooperativem Arbeiten fordern. Gerade in der heutigen Leistungsgesellschaft, auf die die „berufsvorbereitenden Programme“ der Gymnasieskola vorbereiten sollen, ist es wichtig, die sozialen Aspekte schulischer Ausbildung nicht zu vernachlässigen. In der Literatur sind Themen wie Kooperation, Integration und „Eine Schule für alle“ in erster Linie für das *Obligatorische Schulwesen* reserviert. Mit Blick auf Integration in die Arbeitswelt sollte aber gerade in der Vorbereitung auf diese ein gemeinsames Lernen einen wichtigen Aspekt in der Schulausbildung darstellen.

**Zahlenmäßiges Verhältnis der Schüler in der
Gymnasiumssonderschule und der Gymnasiumsschule
im Schuljahr 2004/2005**

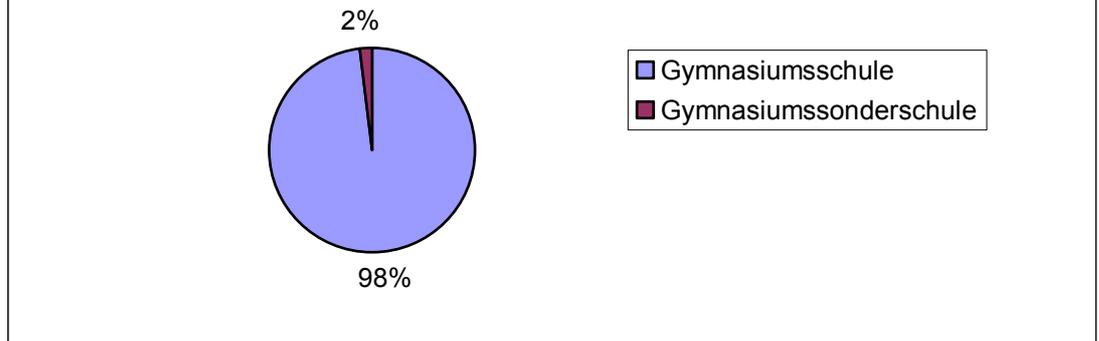


Diagramm 6 (aus der Statistik des skolverket – www.skolverket.se)

Das Diagramm zeigt im Vergleich zur Verteilung im *obligatorischen Schulwesen* (vgl. Abschnitt 3.3.2), dass mit dem Schulwechsel für viele Schüler ein Wechsel in die *Sonderschule* einhergeht. Evtl. liegt dies daran, dass in der *Gymnasiumsschule* die Zensur *Okänd*⁹⁴ eingeführt wird und Schüler mit Problemen in der Schule lieber die höheren Unterstützungsmaßnahmen der *Sonderschule* in Anspruch nehmen. Gerade in diesem Alter erscheint die Einschreibung in die *Sonderschule* nach den langen Erfahrungen in der *Grundschule*, sowie dem Erleben eines herabwürdigenden Gutachtenverfahrens hinsichtlich des Selbstwertgefühls der Schüler äußerst bedenklich (vgl. Skolverket 2002). Dies zeigt einmal mehr die Problematik, die Einschreibung in die *Sonderschule* als Bedingung für Unterstützungsmaßnahmen zu machen (vgl. Tideman 2000 und s. Abschnitt 3.1.?).

⁹⁴ Deutsch: nicht anerkannt

4. Gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne *utvecklingsstörning*

„Ein Schüler, der in die *Sonderschule* eingeschrieben ist, kann seinen Unterricht in einer Grundschulklasse [...] absolvieren (integrierter SchülerIn), wenn die betroffenen Rektoren einstimmen und die Eltern des Schülers dies möchten.“⁹⁵

(6.Kap. 1§ Särskoleförordningen)

Dieser Absatz beschreibt die gesetzlichen Grundlagen zu gemeinsamer Unterrichtung von Schülern mit und ohne *utvecklingsstörning* (Integration). Die geringe Konkretisierung gibt den Kommunen große Freiheiten in der Umsetzung von Integration in die Realität. Das *Skolverket* (1994b und 2002) unterteilt die Formen gemeinsamen Unterrichts in drei Gruppen. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Schüler – meist ein oder zwei pro Klasse – die in deiner Klasse der *Grundschule* unterrichtet werden. Bei der zweiten handelt es sich um eine Gruppe von Schülern mit *utvecklingsstörning* an einer *Grund-* oder *Gymnasiumsschule*, die gelegentlich gemeinsam mit Schülern der *Grundschule* unterrichtet werden. Die dritte Gruppe sind andere Lösungen, wenn beispielsweise die Schüler der *Sonderschule* offiziell in der *Grundschule* unterrichtet werden, der Unterricht aber überwiegend getrennt von den anderen Schülern stattfindet. Bei allen Formen von integrativem Unterricht ist der Schüler weiterhin in die *Sonderschule* eingeschrieben und folgt deren pädagogischen Vorgaben.

Ob wirkliche Soziale Integration stattfindet, machen viele Wissenschaftler davon abhängig, inwieweit der Unterricht tatsächlich gemeinsam stattfindet (vgl. z.B. *Skolverket* 1994b und 2002). Das *Skolverket* definiert integrativen Unterricht (2002) damit, dass mindestens 50% der Schulzeit in der Klasse der *Grundschule* stattfinden muss.

⁹⁵ En elev som är inskriven i särskolan kan få sin undervisning i en klass i grundskolan eller sameskolan (integrerad elev), om berörda rektorer är ense om detta och elevens vårdnadshavare medger det.

4.1 Integrativer Unterricht in der Praxis

Die Unterrichtung von Schülern mit *utvecklingsstörning* in Klassen der *Grundschule* begann aus praktischen Motiven, um diesen Schülern in ländlichen Gebieten keine zu langen Anfahrtswege zuzumuten und sie mit ihren Vorschulkameraden zusammen zu beschulen, da vor der Kommunalisierung nicht alle Kommunen eine *Sonderschule* hatten (vgl. Skolverket 1994b, 2002). Später kamen auch ideologische Motive hinzu. So werden von einer gemeinsamen Unterrichtung positive Einflüsse auf das soziale Verhalten beider Schülergruppen erwartet. Kinder mit *utvecklingsstörning* sollen von dem Verhalten der andern Kinder lernen, während von diesen durch die Integration eine größere Akzeptanz und Toleranz gegenüber anderen Menschen erwartet wird (vgl. Skolverket 1994b, 2002, SOU 2003:35).

Die praktische Umsetzung von Integration kann prinzipiell an jeder Schule anders aussehen. Die Gegebenheiten der Schule und ihrer Umgebung sowie Voraussetzungen des Schülers spielen dabei eine wichtige Rolle. Außerdem sind die finanziellen Mittel der Schule von Bedeutung. Ein großer Teil der finanziellen Mittel einer Schule richtet sich nach der Anzahl und der Förderbedürfnisse der Schüler. Der Umgang mit den zugewiesenen Mitteln ist der Schulleitung überlassen und soll den Bedürfnissen der Schüler angepasst werden. Die häufigste Maßnahme ist zusätzliches Personal – z.B. Spezialpädagogen, Klassenassistenten oder persönliche Assistenten (vgl. SOU 2003:35 und Skolverket 2002). Dieses kann sowohl als Unterstützung für die ganze Klasse als auch für den einzelnen Schüler mit *utvecklingsstörning* fungieren. Zudem ermöglicht zusätzliches Personal die Unterrichtung der Schüler außerhalb der Klasse einzeln oder in einer Gruppe. Die Frage wie zusätzliches Personal eingesetzt wird, hat großen Einfluss auf den sozialen Status der Betroffenen in der gesamten Klasse. Wenn erwachsene Personen dauerhaft in der Nähe des Schülers mit *utvecklingsstörning* sind, kann es passieren, dass dies die andern Schüler hemmt, Kontakte zu ihm aufzubauen (vgl. Göransson 2000). Zum anderen orientiert sich der Schüler eher an der erwachsenen Person, da es leichter ist

mit ihr in Kontakt zu kommen und sie immer anwesend ist. Eine mögliche Folge ist, dass die soziale Anbindung an die Klassengemeinschaft nicht gelingt, wenn der Aufgabenbereich des Assistenten oder des Sonderpädagogen auf einen einzelnen Schüler beschränkt ist (vgl. Göransson 2000, Rosenqvist 1996). Negative Konsequenzen auf die Herstellung sozialer Beziehungen kann auch häufige Abwesenheit von der Klasse aufgrund von speziellem Einzel- oder Gruppenunterricht haben. Die betroffenen Schüler sind häufig von den Gruppenaktivitäten ausgeschlossen und geraten leicht in eine Außenseiterposition. Diese Entwicklungen führen oft zu einem Gefühl der Einsamkeit und Verlust von Selbstvertrauen und Motivation (SOU 2003:35). Daher ist es wichtig, dass es dem Lehrpersonal gelingt, Wege zu finden die pädagogische Arbeit so zu gestalten, dass alle Schüler viel Anteil am sozialen Geschehen in der Klasse haben (vgl. Rosenqvist 1996, Emanuelsson 2004).

Eine weitere mögliche Unterstützungsmaßnahme kann diesen Bemühungen zugute kommen: zusätzliche Planungszeit (vgl. Göransson 2000). Planungszeit ist Zeit, in der der Lehrer frei von Unterricht ist und die zur Planung der Stunden genutzt werden soll. Durch zusätzliche Planungszeit wird den Lehrkräften mehr Zeit zur Vorbereitung und größere Kooperationsmöglichkeiten gegeben.

Eine dritte wichtige Stützmaßnahme ist eine verminderte Klassenstärke, die eine individuellere Unterrichtsgestaltung ermöglicht. Rosenqvist kommt in einer Studie zu dem Ergebnis, dass der direkte Einfluss kleinerer Klassen auf den Erfolg integrativen Unterrichts gering ist. Allerdings zeigt es wie wichtig Integration für die Schulleitung ist, wenn ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis in den betroffenen Klassen gewährleistet wird (vgl. Rosenqvist 1996). Als erfolgreich wird Integration oft gesehen, wenn die Schüler mit *utvecklingsstörning* einen positiven sozialen Status in der Klasse haben und sich selbst als Teil der Gemeinschaft sehen. Das eigene Selbstvertrauen ist grundlegend für die Teilhabe und bedingt diese mehr als die eigentliche Behinderung (vgl. Rosenqvist 1996, SOU 2003:35, Karlsudd 2002). Bedeutsam ist, dass den Schülern das Gefühl gegeben wird, ihre eigene Situation beeinflussen zu können. Emanuelsson (2004) fordert, dass alle Schüler auf eine sinnvolle Art und Weise an den klassengemeinschaftlichen Aufgaben teilhabend sind.

In der Praxis zeigt sich, dass in erster Linie den praktischen Fächern Musik, Sport und Kunst, die nötigen Voraussetzungen für erfolgreichen inklusiven Unterricht zugeschrieben werden, während die theoretischen Fächer Mathematik, Schwedisch und Englisch als eher ungeeignet betrachtet werden. Weil aber diese Fächer ein hohes Ansehen in der Gesellschaft genießen und als einzige in den nationalen Prüfungen getestet werden, ist ihr Status sehr hoch.

Ein zweites großes Problem bei der gemeinsamen Unterrichtung ist die hohe Zahl der Schüler, die im Laufe der Schulzeit auf die *Sonderschule* wechseln (s. Diagramm 7). In dieser Zeit werden erstens persönliche Schwierigkeiten, z.B. bezüglich des Selbstbildes, aufgrund der Pubertät verstärkt (vgl. Karlsudd 2002) und zweitens ein organisatorischer Umbruch vollzogen, der noch mit der traditionellen Einteilung der *Grundschule* in *Lågstadiet*, *Mellanstadiet* und *Högstadiet*⁹⁶ zu tun hat. Nach der sechsten Klasse wechseln die Schüler in vielen Kommunen die Schule und die Klassen werden neu zusammengesetzt. Alle Anstrengungen innerhalb der ersten sechs Jahre, die Schüler mit *utvecklingsstörning* sozial zu integrieren müssen neu beginnen. Das Diagramm zeigt die Problematik innerhalb der Kommune Umeå auf. Mit steigendem Schuljahr erhöht sich die Zahl der Schüler in der *Sonderschule*. Diese Schüler kommen zwangsläufig aus der *Grundschule*.

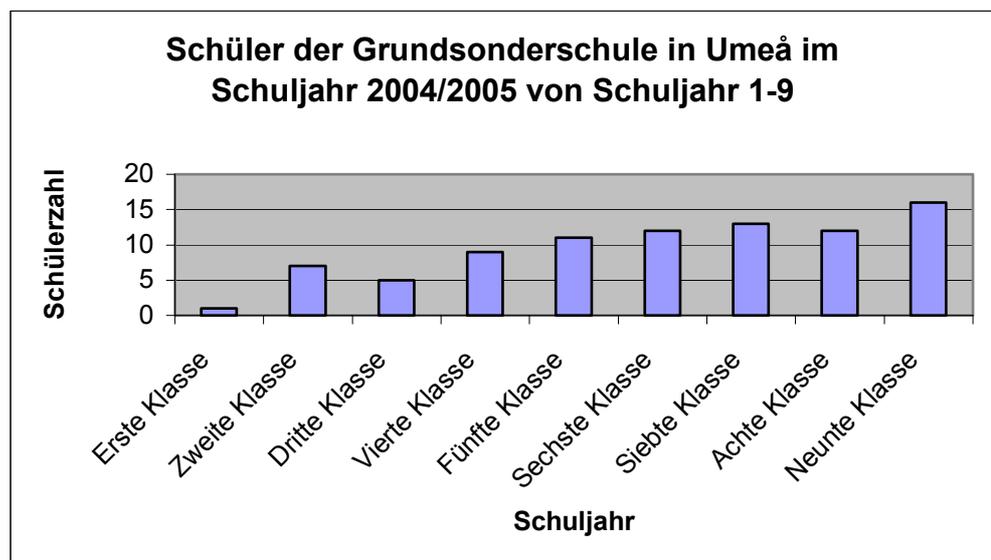


Diagramm 7 (aus der Statistik der Kommune Umeå)

⁹⁶ Deutsch etwa: Unterstufe (1-3 Klasse), Mittelstufe (4-6 Klasse), Oberstufe (7-9)

Ein drittes Problem, das in diesem Zusammenhang auftritt, ist der große zahlenmässige Unterschied zwischen integrativ beschulten Schülern der *Trainingsschule* beziehungsweise der *Grundsonderschule*. Das *Skolverket* (2002) spricht davon, dass 70% der integrativ beschulten Schüler in die *Grundsonderschule* gehen und nur 30% in die *Trainingsschule*, was nicht ihrer prozentualen Verteilung in der *obligatorischen Sonderschule* entspricht (s. Abschnitt 3.3.2.1).

4.2 Sonderpädagogische Kompetenzen im integrativen Unterricht

In der Literatur ist ein häufiger Streitpunkt die strikte Trennung zwischen der normalen pädagogischen Kompetenz und der *spezialpädagogischen* Kompetenz auf der einen Seite, sowie eine grundlegende *spezialpädagogische* Ausbildung für alle Lehrer, wie es ansatzweise in der Reform der Lehrerausbildung Anfang der 90er Jahre umgesetzt wurde (s. Abschnitt 2.3.5), auf der anderen Seite. Einige Studien, die sich mit diesem Thema beschäftigten, kommen zu dem Ergebnis, dass die Ausbildung des Lehrpersonals mit Blick auf die Qualität des Unterrichts nicht alleine ausschlaggebend ist und auch Regelschulpädagogen oft die richtigen pädagogischen Ansätze zur im Umgang mit Schülern mit *utvecklingsstörning* finden. Diese sind dabei jedoch deutlich unsicherer als ihrer Kollegen mit spezialpädagogischer Ausbildung und schätzen ihre Fähigkeiten schlechter ein (vgl. Rosenqvist 1996, Skolverket 2002, Karlsudd 2002). Insgesamt sieht Rosenqvist eine Zusammenarbeit von Regelschullehrer und *Spezialpädagoge* als Notwendigkeit an. Beide ergänzen sich mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen sowohl auf den einzelnen Schüler, als auch auf die Art und Weise der Unterrichtsdurchführung. Generell sind die Regelschullehrer eher auf einen am Wissen orientierten Unterricht aus, während die *Spezialpädagogen* die Auswirkungen des Unterrichts auf die soziale Entwicklung mehr im Auge haben. Bei guter Zusammenarbeit können die Lehrkräfte beider Fachrichtungen daher ihre spezifische Kompetenz einbringen und zum Gelingen von integrativen Unterrichtsmethoden beitragen (vgl. ebd., Göransson 2000). Das Ziel der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sollte sein, Alternativen zur traditionellen

Unterrichtsweise der *Grundschule* zu suchen, um die gleichberechtigte Teilhabe und das gemeinsame Lernen und Leben zu schaffen. Wichtig ist die Sicht auf Integration als die ganze Klasse umgreifender Prozess, so dass Integration nicht auf den einzelnen Schüler mit *utvecklingsstörning* begrenzt verstanden wird, sondern die ganze Klasse als Objekt der Integration gesehen wird. Gelungene Integration zeichnet sich durch die soziale Aufnahme aller Schüler in der Klassengemeinschaft aus und wirkt sich somit nicht nur auf die Außenseiterrollen der Kinder mit *utvecklingsstörning* aus, sondern versucht, gleichberechtigte Teilhabe für alle Schüler der Klasse als grundlegendes Prinzip durchzusetzen (vgl. Rosenqvist 1996, Emmanuelsson 2004). Um die optimalen pädagogischen Voraussetzungen zu schaffen, ist ein Miteinander der Lehrkräfte beider Fachrichtungen anstelle des üblichen Nebeneinanders vorzuziehen. Auf diese Weise können auch die Schüler, die nicht in der *Sonderschule* eingeschrieben sind, von der sonderpädagogischen Kompetenz profitieren (vgl. Rosenqvist 1996, Emmanuelsson 2004, SOU 2003:35).

4.3 Die Steigerung von integrativem Unterricht seit der Kommunalisierung

Ein Thema das seit einigen Jahren die Sonderpädagogik beschäftigt ist die steigende Zahl der Schüler in der *Sonderschule*, die in erster Linie darauf beruht, dass viele Schüler, die in der *Grundschule* Schulschwierigkeiten aufweisen, in die *Sonderschule* eingeschrieben wurden, um anschließend im Rahmen von integrativem Unterricht in ihrer alten Klasse zu bleiben. In der Literatur finden sich unterschiedliche Erklärungen, aber die geläufigste ist, dass durch die Senkung der staatlichen finanziellen Mittel für die Schulen die Einschreibung von Schülern in die *Sonderschule* als Möglichkeit genutzt wird, um zusätzliche Mittel zu erhalten (vgl. Tideman 2000, Skolverket 2002b, Blom 1999). Tideman (2000) hat in seiner Untersuchung herausgefunden, dass die Eltern mit der Einschreibung oft nicht zufrieden sind und es Defizite in der Erklärung der Alternativen gab. In einer Untersuchung des *Skolverket* und der Stadt Stockholm wird unter anderem konstatiert, dass es der *Grundschule* heute schlechter gelingt, die Bedürfnisse der

Schüler, die zwischen den beiden Schulformen stehen, zu treffen (Skolverket 2002b, Blom 1999). Von Bedeutung ist hier die Frage, welche Auswirkungen die Einschreibung in die *Sonderschule* hat. Die dadurch erhaltenen Stützmaßnahmen wirken sich zwar positiv aus. Negative Folgen hat jedoch die stigmatisierende Wirkung, die die Kategorisierung als Schüler mit *utvecklingsstörning* mit sich führt. Die Einschreibung kann negative Folgen auf das Selbstbild des Schülers haben. Außerdem bleibt die Stigmatisierung ein Leben lang und beeinflusst auch das zukünftige Leben, zum Beispiel mit Blick auf die Berufswahl, bei der sie weniger Möglichkeiten haben als andere Schüler (vgl. Tideman 2000).

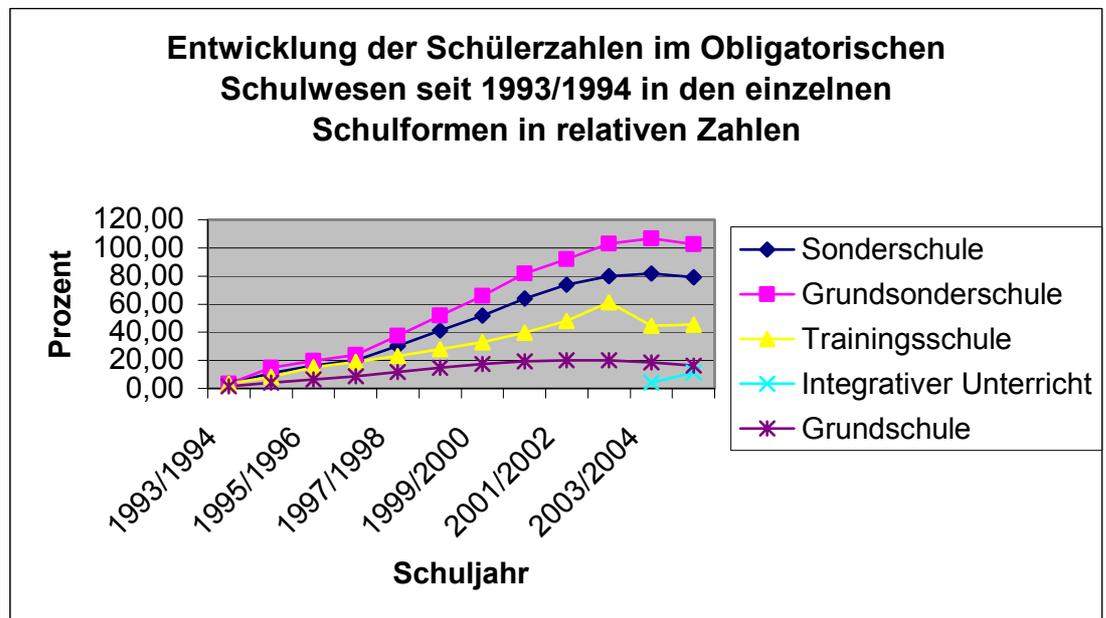


Diagramm 8 (aus der Statistik des skolverket – www.skolverket.se)

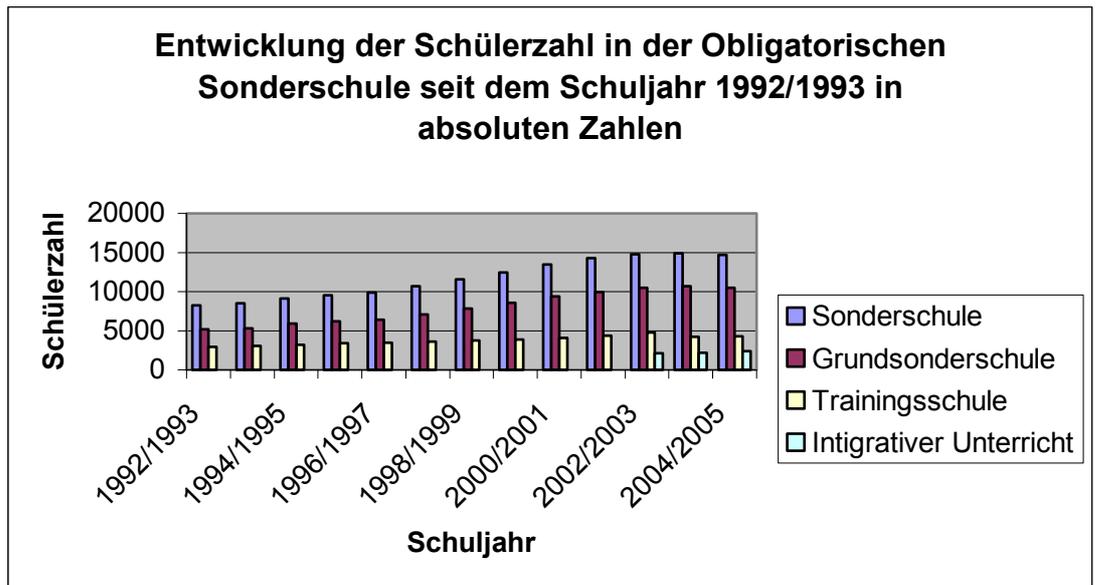


Diagramm 9 (aus der Statistik des skolverket – www.skolverket.se)

Die Daten der Zahl der Schüler im *obligatorischen Schulwesen* und ihre Entwicklungen in den letzten Jahren können als Indiz für die Richtigkeit von Tidemans (2000) Annahme gedeutet werden. Die Zahl der Schüler in der *Sonderschule* – und in besonders starkem Maße in der *Grundsonderschule* – steigen unverhältnismäßig stark. Im *Freiwilligen Schulwesen* lässt sich eine ähnliche Tendenz finden.

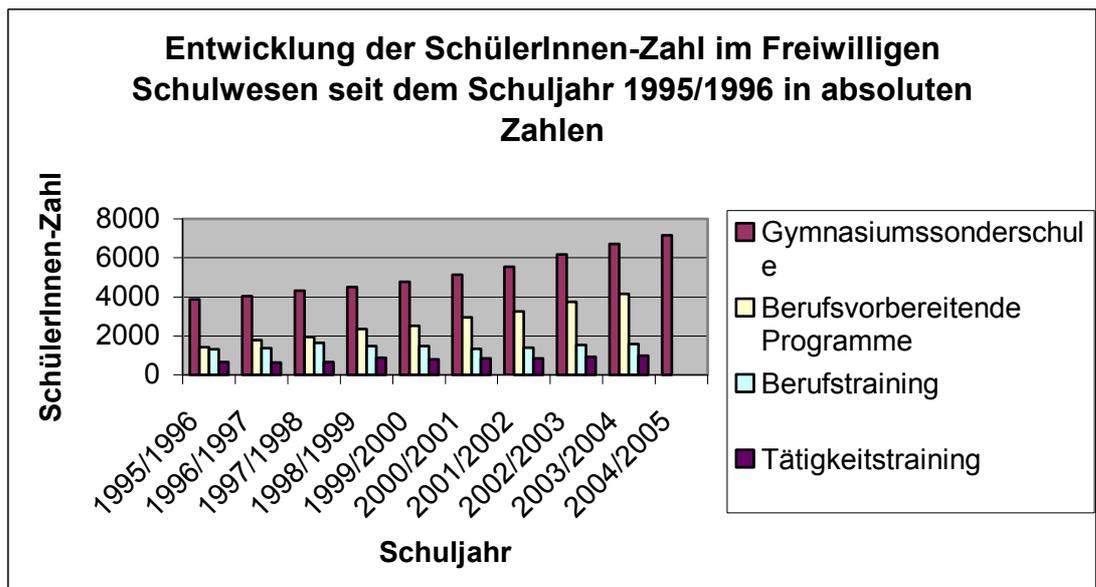


Diagramm 10 (aus der Statistik des skolverket – www.skolverket.se)

4.4 Integrativer Unterricht in der Kommune Umeå

An zwanzig der sechzig Schulen sind einzelne Schüler der *Sonderschule* in Klassen der *Grundschule* eingeschult. Dagegen wurde von zwei *Gymnasiumsschulen* berichtet, die integrativen Unterricht durchführen. In einer Untersuchung zur Situation und möglichen Entwicklung von integrativem Unterricht in Umeå (Edlund/Lindmark 2003), zeigte sich, dass die häufigsten Stützmaßnahmen extra Lehrerstunden sowie persönliche Assistenz sind. Das betroffene Personal wünschte sich Verbesserungen in den Bereichen Kommunikation, Kooperation, Beratung/Fortbildung und höhere Ressourcen. Außerdem hielt man die soziale Situation und die Beziehungssituation der Schüler für verbesserungswürdig (vgl. ebd). Das wichtigste Ergebnis der Untersuchung war die oben beschriebene Stelle innerhalb der Schulverwaltung mit der Aufgabe der Unterstützung und Beratung der Lehrkräfte und Eltern (s. Abschnitt 5.3). In Umeå gibt es keine Strategie, um integrativen Unterricht zu erhöhen. Man sieht diesen eher als eine Möglichkeit den Schülern einen individuell angepassten Unterricht zu bieten (s. Abschnitt 4.2). Nichtsdestotrotz stieg die Zahl der Schüler, die integrativ beschult werden, nach der Durchführung der Untersuchung und der Schaffung der neuen schlagartig an und hält sich ungefähr auf dem Niveau (s. Diagramm 11).

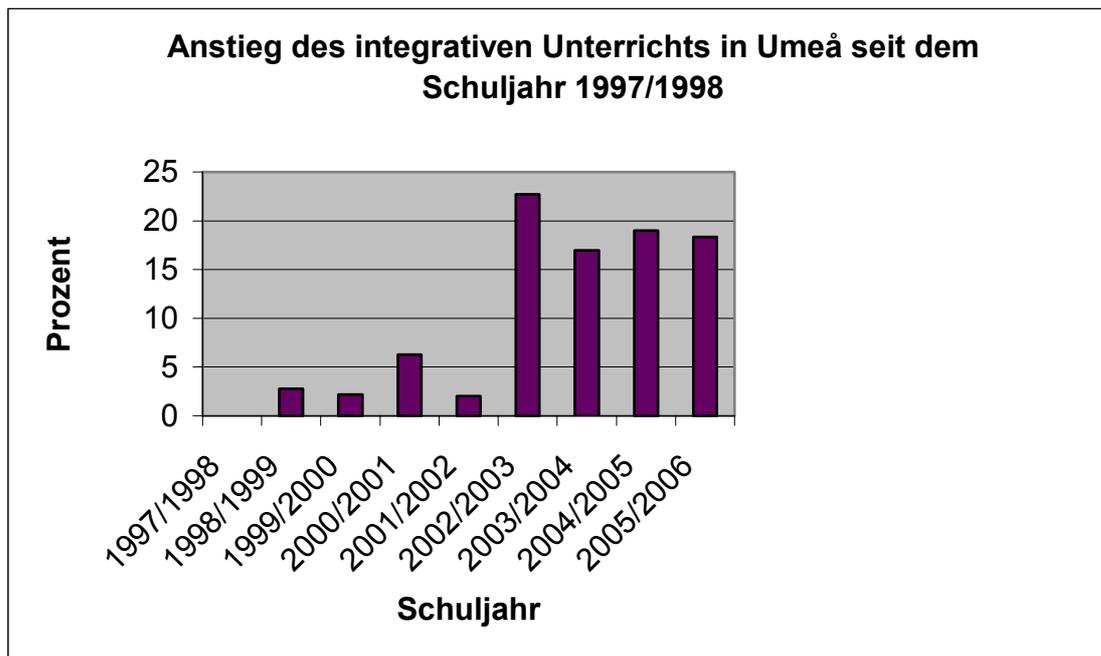


Diagramm 11 (nach Edlund/Lindmark 2003)

4.5 Schlussbetrachtung mit Blick auf „Eine Schule für alle“

In Bezug auf die letzten Abschnitte stellt sich die Frage, ob die jetztigen Formen von integrativem Unterricht den richtigen Weg darstellen, dem Ziel „Eine Schule für alle“ näher zu kommen. Peter Karlsudd konstatiert jedoch:

„Eine eigentliche soziale Integrierung hat diese Maßnahme (Platzierung der Klassenräume der *Sonderschule* in den Schulgebäuden der *Grundschule* oder ihrer unmittelbaren Nähe – Anm. d. Verf.) nicht mit sich gebracht.“⁹⁷

(Karlsudd 1999, 62)

Zwei grundlegende Aspekte scheinen eine wirkliche soziale Integrierung der Schüler zu verhindern. Zum einen die Kategorisierung der Schüler mit der Diagnose *utvecklingsstörning* und zum anderen die Form der Schule mit ihren Erwartungen an die Schüler, ihren Zielsetzungen und ihrer Art Probleme zu lösen (s. Tabelle 1, Seite

⁹⁷ Originaltext: „Någon egentlig social integrering har denna åtgärd inte medfört.“

60). Vor allem die hohe Abbruchrate der integrativen Unterrichtung von Seiten der Schüler mit *utvecklingsstörning* sollte zu denken geben. Eine negative Entwicklung der Selbstgefühle der Schüler muss auf alle Fälle vermieden werden. Daher wird in einem Gutachten über die Situation von Schülern mit *utvecklingsstörning*, das die schwedische Regierung in Auftrag gegeben hatte, gefordert, dass den Schülern regelmäßige Kontakte mit anderen Schülern auf ähnlichem Entwicklungsniveau ermöglicht werden (vgl. SOU 2004:98).

5. Schüler mit Entwicklungsstörung in Schweden: auf dem Weg in eine Schule für alle?

5.1 „Eine Schule für alle“ im internationalen Kontext

In der internationalen sonderpädagogischen Diskussion wird „Eine Schule für alle“ spätestens seit der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 angestrebt. Die Forderungen und Vorstellungen wie ein solches Ziel erreicht werden kann und wie es aussehen soll, wurden zum Abschluss der Konferenz in einer Erklärung zusammengetragen (vgl. www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

Die Erklärung legt den Regierungen nahe, inklusiven Unterricht für Menschen mit einer Behinderung im Schulsystem zu verankern. Der Begriff Inklusion löst den Integrationsbegriff ab (vgl. Abschnitt 2.2.1). Das Menschenbild, das der Erklärung zu Grunde liegt, ist, dass jeder Mensch unterschiedlich ist und diese Unterschiedlichkeiten zu akzeptieren sind. Konsequenterweise hat die Schule die Aufgabe, jedem Schüler gerecht zu werden und sich an seine Voraussetzungen anzupassen, anstatt, wie es aktuell der Regelfall ist, der umgekehrte Anpassungsprozess erwartet wird. Die häufige Praxis eines regulären Schulsystems, welches von einer Anzahl separaten, parallel laufenden Systemen unterstützt wird, soll zugunsten einer einheitlichen Schule für alle Schüler abgeschafft werden. Diese Schule hat die Aufgabe, eine möglichst hohe Anzahl gemeinsamer Lernumwelten und Treffpunkte zu errichten, damit gemeinsames, jeden akzeptierendes Zusammenleben Normalität wird. Gleichzeitig fordert die Umsetzung einer solchen Schule eine individuell angepasste Didaktik, um die Lernvoraussetzungen eines jeden Schülers optimal treffen zu können. Die Forderungen und Vorschläge der Salamanca-Erklärung richten sich in erster Linie an die politisch Verantwortlichen eines jeden Landes, deren Aufgabe es ist, die gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht zu schaffen und stark für diesen einzutreten. Aber auch die praktisch Verantwortlichen vor Ort werden in die Pflicht genommen, inklusiven Unterricht im Schulalltag zu installieren. Ein wichtiges Element von inklusivem Unterricht ist die wohnortnahe Beschulung aller Schüler. Jeder soll die nächstgelegene Schule besuchen können.

Zur Installation inklusiven Unterrichts in einer gemeinsamen Schule werden in der Salamanca-Erklärung konkrete Schritte gefordert. Demnach ist ein gemeinsamer Lehrplan, nach dem alle Schüler unterrichtet werden, ein wichtiges Merkmal von einer „Schule für alle“. Innerhalb dieses Lehrplans müssen auch die möglichen Maßnahmen zur Unterstützung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen festgehalten werden. Als Möglichkeiten der Unterstützung werden genannt: kleinere Hilfen im Klassenraum, zusätzliche Förderprogramme innerhalb und außerhalb der Schule, materielle Hilfen sowie unterstützendes pädagogisches Personal.

Als nächstes erwartet man durch eine dezentrale Verwaltungsstruktur Vorteile für inklusiven Unterricht, da es an der Peripherie leichter ist, einen solchen den jeweiligen Bedürfnissen anzupassen. Damit fällt den Schulleitern eine große Verantwortung zu.

Des Weiteren sollte die pädagogische Verantwortung und Arbeit auf mehrere Schultern übertragen werden, indem Arbeitsteams gebildet werden.

Den ehemaligen Sonderschulen wird eine Funktion als Ressourcenzentren zugeordnet, um so ihre Kompetenzen und Materialien an die umliegenden Schulen weiterzugeben. Außerdem soll jede Lehrkraft grundlegende sonderpädagogische Kompetenzen haben und nur in speziellen Fällen auf gesonderte Unterstützung angewiesen sein. Dazu ist es von zentraler Bedeutung regelmäßige Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen durchzuführen.

Mit Blick auf die Integration und Teilhabe in der Gesellschaft, wird Selbstständigkeit als wichtig erachtet und damit die Vorbereitung auf Erwachsenenleben und Beruf in den Mittelpunkt gestellt.

5.2 Zusammenfassung – das schwedische Schulsystem und „Eine Schule für alle“ im Kontext der Salamanca-Erklärung

Im Folgenden werden die im Laufe der Arbeit beleuchteten Punkte zusammengefasst und in Beziehung zur Salamanca-Erklärung gestellt. Es lässt sich im Rückblick festhalten, dass Schweden wichtige Aspekte und Forderungen für inklusiven Unterricht erfüllt und aus sonderpädagogischer Sicht ein Vorbild für viele Staaten

darstellen kann. Gleichzeitig lässt sich aber konstatieren, dass einige wenige Schüler, zu denen auch die Schüler mit *utvecklingsstörning* gehören, aus dieser Entwicklung heraus fallen.

Zu Beginn der Betrachtung wurde das Integrationsmodell von Mårten Söder dargestellt, da dieses den bisherigen und den angestrebten Weg Schwedens, Integration zu erreichen, gut beschreibt (s. Abschnitt 2.2.2). Der größte Teil der Schüler mit besonderen Bedürfnissen wird innerhalb der regulären Schule unterrichtet und durch besondere Maßnahmen unterstützt. Sie sind im Regelfall sozial, oder sogar gesellschaftlich integriert. Für die Schüler mit *utvecklingsstörning* trifft dies jedoch kaum zu, da für die Schüler der *Sonderschule* nur *Physische* und häufig *Funktionale Integration* erreicht. Zu Aspekten *Sozialer Integration* führte dies, auch aufgrund des fehlenden Austauschs zwischen den Schulformen (s. Abschnitt 3.3.2 und 4.4), kaum, wie das Praxisbeispiel Umeå und die wissenschaftlichen Texte zeigten (s. Abschnitt 4.1). Lediglich diejenigen Schüler, die in einer Form von *integrativem Unterricht* unterrichtet werden, erreichen unter Umständen *Soziale Integration*. Aber die großen Schwierigkeiten in der Praxis lassen ahnen, dass dies eher selten der Fall ist (vgl. Kapitel 4).

Die Aspekte des Integrationsbegriffes, die Haug und Emmanuelsson vorstellen (s. Abschnitt 2.2.1 und 2.2.3) zeigen einen Perspektivenwechsel in der *Spezialpädagogik* im Sinne der Salamanca Erklärung. Haug beschreibt den Wandel der *Spezialpädagogik* von einer durch Segregation die reguläre Schule unterstützenden, zu einer mit der allgemeinen Pädagogik verbundenen und diese begleitenden Disziplin. Emmanuelsson beschreibt die Motive zum Begriffswechsel von *integrering* zu *inkludering*, wie er dem Wechsel von Integration zu Inklusion im deutschen Sprachgebrauch entspricht. Im Abschnitt 2.3 ist die schwedische Einheitsschule dargestellt die ihre Grundlage im Gleichheits- beziehungsweise Gleichwertigkeitsprinzip hat. In vielen Aspekten, erreicht sie Bestandteile der Salamanca-Erklärung. So hat sie eine solidarische Gesellschaft zum Ziel, eine auf Individualisierung basierende Didaktik und einen Lehrplan für alle Schüler. Außerdem werden Schüler mit besonderen Bedürfnissen fast ausschließlich innerhalb der Bestimmungen für die regulären Schulen mit ähnlichen Maßnahmen unterstützt, wie sie in den Forderungen von Salamanca zu finden sind. Die

allgemeine Lehrerausbildung, mit einem *spezialpädagogischen* Teil, entspricht ebenfalls den Vorstellungen die in der Erklärung festgelegt wurden.

Die Entwicklung der Situation von Menschen mit *utvecklingsstörning* in der Gesellschaft und in der Schule hat sich in Schweden in den letzten Jahrzehnten deutlich verbessert. Die wichtigste gesellschaftliche Entwicklung ist, dass die Politik für die Menschen mit Behinderung auf den Prinzipien „Normalisierung“, „Integration“ und „Eine Schule für alle“ aufbaut. Es zeigt sich, dass die Regierung eine Verbesserung der Situation der Menschen mit *utvecklingsstörning* aktiv unterstützt, sie zum Teil selber initiiert und nötige Rahmenbedingungen geschaffen hat, wie dies in der Salamanca-Erklärung von den Regierungen erhofft wird. Die Dezentralisierungsmaßnahmen, die nach Ansicht sowohl der Delegierten in Salamanca als auch der schwedischen Regierung die Entwicklungen zu „Eine Schule für alle“ vorantreibt, sind ebenfalls durchgeführt worden, zeigen aber in der Praxis auch problematische Entwicklungen, vor allem dann, wenn der Staat gleichzeitig die finanziellen Mittel kürzt (s. Abschnitt 4.1.3). Des Weiteren fehlen von staatlicher Seite konkrete, inklusiven Unterricht vorantreibende Vorschriften, weshalb die Entwicklung in den Kommunen teilweise stark segregierende Maßnahmen aufweist, wie das Beispiel Umeå zeigt (s. Abschnitt 4.4).

Damit stark verbunden ist das Gutachtenverfahren für die Aufnahme in die *Sonderschule*, das für eine Kategorisierung und Stigmatisierung sorgt (s. Abschnitt 3.3). Verstärkt wird diese Entwicklung durch die Unterteilung der *Sonderschule* in die zwei Schulformen. Beide Schulformen sind durch eigene Kurs- und Stundenpläne von einander getrennt. In der Kommune Umeå wird zudem in der Praxis eine scharfe Trennlinie zwischen *Trainingsschule* und *Grundsonderschule*, beziehungsweise individuelle und berufsvorbereitende Programme, gezogen und es kommt selten zu übergreifenden Kontakten oder Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften. So existiert in Umeå, neben der Grenze zwischen *Grundschule* und *Sonderschule* eine weitere Grenze deren Überwindung von vielen Lehrkräften als unrealisierbar angesehen wird.

In der Praxis zeigt sich, dass überwiegend Schüler der *Grundsonderschule* inklusiv beschult werden. Das deutet darauf hin, dass man die Schüler der *Trainingsschule* für nicht integrierbar hält. Das Lehrpersonal in der *Sonderschule* von Umeå steht den

Bemühungen der Regierung größtenteils skeptisch gegenüber, vor allem, weil sie viele Fälle „abgebrochener Integration“ vor Augen haben.

Die *Sonderschule* ist also von den positiven Entwicklungen weitgehend ausgenommen. Das sehr differenzierte System der *Sonderschule* widerspricht eindeutig einer progressiven Auffassung von „Einer Schule für alle“, wie die Salamanca-Erklärung sie hat.

5.3 Ausblick – Vorschläge zur Erhöhung der Kooperation zwischen den Schulformen

Die Arbeit hat gezeigt, dass das schwedische Schulsystem ihr Ziel „Eine Schule für alle“ zwar weitgehend erreicht hat, die Schüler mit *utvecklingsstörning*, die im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, jedoch aus der Entwicklung herausfallen. So gesehen sind die *Sonderschule* und die gängigen Formen von Integration kein gutes Beispiel für inklusiven Unterricht. Dennoch hat die Betrachtung auch für diese Schülergruppe positive Entwicklungen ausgemacht.

Erstens: Das politische Ziel „Eine Schule für alle“ ist weiterhin gültig. Damit ist die absolute Grundvoraussetzung für seine Verwirklichung gegeben.

Zweitens: Es existiert eine lebhafte Diskussion über gemeinsame Unterrichtung in der (Spezial)pädagogischen Theorie und Praxis.

Drittens: Man erkennt in der Fachdiskussion die Schwierigkeiten, die integrativer Unterricht in seiner heutigen Form mit sich gebracht hat.

Viertens: Es existieren gute Voraussetzungen, um Schüler mit *utvecklingsstörning* in das gemeinsame Lernen mit einzubeziehen:

- Gleichberechtigung und Teilhabe für alle Schüler ist das Fundament des schwedischen Schulsystems
- Es existiert eine Inklusion begünstigende Infrastruktur, mit dem *Specialpedagogiska Institutet*, der reformierten Lehrerbildung, *Physischer Integration* und dezentraler Verwaltungsstruktur

Fünftens: Es existiert eine Vision, wie durch eine Annäherung der Schulformen mehr gemeinsames Lernen stattfinden kann.

Die Vorschläge für eine solche Annäherung wurden sowohl von einer Kommission (Carlsbeck-Komitee) die von der Regierung eingesetzt wurde sowie von Kerstin Göransson im Auftrag der Stiftung Ala erarbeitet. Diese Vorschläge sehen Kooperation als wichtigsten Faktor in diesem Prozess (vgl. SOU 2004:98, SOU 2003:35, Göransson 2000). Trotz der augenscheinlich guten Bedingungen für Kooperation zwischen den Schulformen, findet aktuell eine Zusammenarbeit zwischen den Schulformen kaum statt (vgl. ebd.).

Die Verantwortung für die Installation kooperativer Aktivitäten liegt auf mehreren Ebenen. Zu erst ist der Staat in der Pflicht durch Gesetze und Vorschriften Kooperation zur Bedingung für die pädagogische Arbeit zu machen. Danach kommen die kommunalen Verwaltungsorgane und die Schulleiter. Sie müssen Kooperation per Direktive einführen oder diese durch eine entsprechende Gestaltung des schulischen Klimas fördern. Dies kann beispielsweise durch Personalentscheidungen, Aufteilung der Verantwortung über die *Sonderschule* auf mehrere Schultern, gemischte Arbeitsteams, gemischte Konferenzen und Fortbildungen, räumliche Anordnung der *Sonderschule* innerhalb des Bereichs der *Grundschule* geschehen. Innerhalb des Kollegiums als dritter Ebene sind regelmäßige und spontane Einzelinitiativen zu kooperativen Aktivitäten von Bedeutung. In einer Studie über die Möglichkeiten, Formen und Hindernisse von Zusammenarbeit zeigte sich, dass regelmäßige gemeinsame Gespräche unter Beisein der Wissenschaftlerin als Mentorin, zu Einsicht in die jeweils andere Schulform und dadurch zu mehr Verständnis für die jeweiligen Probleme führten. Innerhalb dieser Gespräche stieg die Zusammenarbeit und die Kompromissbereitschaft der Lehrkräfte deutlich an, so dass eine Anzahl kooperativer Aktivitäten Eingang in den Schulalltag fanden (vgl. Göransson 2000). Ein stetiger Austausch hilft, auch wenn er nicht immer zu kooperativem Handeln führt, eine bessere Atmosphäre innerhalb des Kollegiums zu schaffen und gemeinsame Lösungen für bestimmte Probleme zu finden. Die Sichtweisen und Kompetenzen der allgemeinen Pädagogik und der *Specialpedagogik* ergänzen sich und die strikte Trennung zwischen beiden Fachdisziplinen lockert sich.

An unterster Ebene sind die Schüler. Sie bringen Erfahrungen und Beziehungen untereinander mit in die Schule und können, je nach den Gegebenheiten, innerhalb der Schule weitere Erfahrungen im Umgang miteinander sammeln. Von den Schülern der *Sonderschule* wird zudem erwartet, dass sie durch das Zusammensein mit den Schülern der Regelschule Stimulans und Vorbilder bekommen.

Kerstin Göransson (2000) zeigt in ihrer Studie folgende konkrete Maßnahmen, die Zusammenarbeit und Zusammenwirken fördern:

- **Gemeinsame Nutzung der Lokalitäten**
Durch gemeinsame Nutzung der gleichen Räumlichkeiten, wie zum Beispiel Esssaal, Fachunterrichtsräume und Pausenräume/Cafeteria, kommt es zwangsläufig zu Berührungsmöglichkeiten zwischen den Schülern beider Schulformen. Unter diesen Punkt fällt aber auch, dass die Räumlichkeiten der *Sonderschule* nicht konzentriert an einer Stelle gelegen sind, sondern sich über den gesamten Schulbereich erstrecken, so dass die Schüler beider Schulformen im ganzen Gebäude mit einander in Kontakt kommen.
- **Gemeinsame Nutzung von Ressourcen**
Als Ressource gelten neben dem Schulbudget auch das Lehrpersonal, Räumlichkeiten und Material, welches bei gemeinsamer Nutzung beider Schulformen effektiver genutzt werden kann und außerdem das Zusammenwirken weiter erhöhen.
- **Kennen lernen der Tätigkeit der jeweils anderen Schulform und ihrer Schüler**
Auf Lehrerebene kann Zusammenarbeit unter dieser Perspektive zu mehr Verständnis führen, sowie Möglichkeiten zur gegenseitigen Hilfestellung eröffnen. Das Lehrpersonal kann die Kenntnis der Tätigkeitsstruktur der Kollegen der jeweils anderen Schulform zur Lösung eigener Probleme nutzen oder sich entsprechenden Rat einholen. Auf Schülerebene führt das Kennenlernen der anderen Schulform zu Abbau von Vorurteilen und Ängsten und hilft, die Persönlichkeit hinter der Behinderung zu sehen. Zudem sollten Lehrer der *Grundschule* das Thema Behinderung im Unterricht thematisieren, um die praktischen Erfahrungen richtig einordnen und reflektieren zu helfen.

- **Gemeinsame Ziele und Pläne sowie organisatorische Regeln**
Eine gemeinsame Vision und gemeinsame Organisation führt zu einem klaren Ziel, das man erreichen möchte und steckt den Rahmen für die Zusammenarbeit fest. Dadurch wird die Forderung nach Zusammenarbeit konkret und fassbar und auf eine einheitliche Linie gebracht.
- **Ausschau halten nach guten Möglichkeiten des Zusammenseins von Schülern**
Unterschiedliche Situationen eignen sich unterschiedlich für das Zusammensein der Schüler beider Schulformen. Oft werden die praktischen Fächer Kunst, Musik und Sport als geeigneter gehalten als die Theorieorientierten Fächer wie Mathematik, Schwedisch und Englisch.
- **Gemeinsame Aktivitäten**
Neben traditionellen Aktivitäten wie gemeinsamen Wandertagen, Lucia-Feiern, Thematagen und Projekten, können auch gegenseitige Unterrichtsbesuche Treffpunkte sein.

Die beschriebenen Maßnahmen sollen die Grenzen zwischen den Schulformen (wie die Tabelle 1, S. 60 sie zeigt) aufweichen. Dazu sind begleitende gesetzliche Maßnahmen erforderlich (vgl. SOU 2004:98).

5.4 Schlusswort

Eine höhere Kooperation und ein stärkerer Austausch zwischen den Schulformen kann als wichtiger Schritt auf dem Weg zu „Eine Schule für alle“ bewertet werden. Zum einen erhöht sich die Präsenz der Schüler mit *utvecklingsstörning* in der Schule und sie werden ein Teil des Schulalltags. Das prinzipielle Beibehalten (zumindest zeitweise) von getrenntem Unterricht bietet den Schülern jedoch Rückzugsmöglichkeiten, um ihre Selbstgefühle zu bewahren. Im integrativen Unterricht, wie er zurzeit in Schweden überwiegend praktiziert wird, sind diese Möglichkeiten arg beschnitten und setzen den Schüler möglicherweise Verhältnissen aus, die seinen Selbstgefühlen schaden und einer sozialen Integrierung dadurch entgegenwirken (vgl. SOU 2004:98). Es ist daher zu hoffen, dass die Vorschläge Eingang in die Gesetzgebung und die Praxis erhalten.

Literatur-Verzeichnis:

Allemann-Ghionda, Cristina (1999): Schule, Bildung, Pluralität. Bern

Blom, Anna (1999): Särskilda elever – Om barn i särskolan (FoU-rapport 1999:28). Stockholm: Socialtjänsteförvaltningen Forsknings- och utvecklingsenheten

Buchkremer, Hansjosef (1995): Handbuch der Sozialpädagogik – Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Burli, Alois (1997): Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern

Carlberg, Ann-Charlotte/ Karlsson, Tore/Larsson, Gerhard (2000): Handikappreformer mot år 2000. Stockholm: Fritzes

Ekman, Mats (2002): Skolverkets allmänna råd om kurser i gymnasiesärskolans nationella program – Skolfs 2002-01-02. <http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/1033>

Edlung, Eva/**Lindmark**, Gerd (2003): På väg mot en inkluderande undervisning...- en kartläggning av skolsituationen för de elever inskrivna i särskolan som går i grund- eller gymnasieskolan i Umeå kommun. Unveröffentlicht

Emmanuelsson, Ingemar (1996): Integrering – bevarad normal variation i olikheter. In: **Raabe**, Tulli/ **Hill**, Anders, Boken om integrering (9-22). Malmö: Akademifölaget Corona AB

Emanuelsson, Ingemar (2004): Integrering/inkludering i svenskskola. In: Jan Tössebro (Red.) (2004) Integrering och inkludering. Lund: Studentlitteratur

Everitt, Allan/ **Grunewald**, Karl (1986) – Omsorger och Särskola – Bakgrund och Kommentarer till lagarna. Stockholm: Liber

Förordning om Gymnasiesärskolan (SFS 1994:741). In: Forkman, Bo (Red.) Skollagen med kommentarer 2000. Stockholm: Gothia

Frithiof, Elisabet (2002): Det didaktiska mötet mellan grundskola och särskola – En studie om grundskollärares uppfattningar om grundsärskolan och barn i behov av särskilt stöd. Växjö: Växjö universitet

Göransson, Kerstin (2000): „Om alla är lika skulle det inte vara so roligt“ – Att bygga en skola – Samverkan mellan särskola och grundskola. Stockholm: Stiftelsen Ala

Göransson, Kerstin (2004): Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering. Stockholm: Stiftelsen Ala

Granlund, Mats/Stéensson, Anna-Lena/Roll-Pettersson, Lise/Björck-Åkesson, Eva/Sundin, Margaretha/Kylén, Ann (1999): Elever med flera funktionsnedsättningar i särskolan – utbildningens effekter och effektivitet. Stockholm: Stiftelsen ala

GySär 2002:1: Gysär – Gymnasiesärskolans nationella och specialutformade program. Stockholm: Fritzes

GySär 2002:2: Gysär – Gymnasiesärskolans individuella program. Stockholm: Fritzes

Haug, Peder (1998): Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning. Stockholm: Liber

Hoffmann, M./Söder M./Arnell-Gustafsson, U. (1979) – Att integrera särskolan i grundskolan. LTs förlag

Högberg/Nordström (2001): Stöd eller besvär? Stockholm: Stockholms produktionsområde, Handikapp & Habilitering i Stockholms läns landsting

Johansson, Ulla (2000): Normalitet, kön och klass – liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960.

Karlsudd, Peter (1999): Särskolebarn i integrerad skolbarnomsorg. Malmö: Lärarhögsskolan i Malmö

Karlsudd, Peter (2002): Tillsammans – Integreringens möjligheter och villkor. Högskolan i Kalmar, Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap

Klauwer, Karl-Josef/Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (1987): Vergleichende Sonderpädagogik – Handbuch der Sonderpädagogik Band 11. Berlin: Marhold

Kylén, Gunnar (1981): Begåvning och begåvningshandikapp. Stockholm: Stiftelsen ala

Gustafson, Sture/ Molander, Lars (1995): Stöd och omsorg för utvecklingsstörda – En bakgrund. Bokförlaget Natur och Kultur

Lag (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrade (1994) – <http://www.notisum.se/rnp/sls/fakta/a9930387.htm>

Lag om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (SFS 1995:1249. In: **Forkman, Bo** (Red.) Skollagen med kommentarer 2000. Stockholm: Gothia

Lärarutbildning vid Umeå universitet – Utbildningsprogram 2005/2006

Läroplan för det obligatoriska skolverket (lpo 94): <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Lindensjö, Bo/Lundgren, Ulf P. (2000): Utbildningsreformer och politisk styrning. Stockholm: HLS förlag

Meijer, Cor/Soriano, Victoria/Watkins, Amanda (Hrsg.)(2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa. i.A. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Word-Dokument

Montell, Erik: Sävstaholmsföreningen (1982): En krönika om ett företag för de psykiskt utvecklingsstörda. Stockholm: Sävstaholmsföreningen

Münch, Jürgen (2001): Wie die Sonderpädagogik wieder auf die allgemein pädagogischen Füße gestellt wurde. In: Lumer, B. (Hrsg.): Integration behinderter Kinder. Berlin

Nirje, Bengt (2003): Normaliseringsprincipen. Lund: Studentlitteratur

Persson, Bengt (2001): Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber

Pitsch, Hans-Jürgen (1998): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena

Proposition 94/95:100: Förslag till stadsbudget för stadsbudgetåret 95/96. Bilaga 9: Utbildningsdepartementet

Rabe, Tulli/ Hill, Anders (1996): Boken om integrering. Malmö: Akadmieförlaget Corona AB

Robinsohn, Saul B. (1970): Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Speck, J./Wehler, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd.1. München

Richardson, Gunnar: Svensk utbildningshistoria (2004) – Skola och samhälle förr och nu. Lund: Studentlitteratur

Riksförbundet FUB (1994): LSS och utvecklingsstördas rätt. Täby: Larsson

Rosenqvist, Jerry (1996) (Red.): Slutrapport från projektet: Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning – En utvärdering av teori och praktik. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet

Rosenqvist (2001): Aktuell svensk forskning om särskola: Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Institutionen för utbildningen

Salamanca Statement: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Särskoleförordning (SFS 1995:206). In: **Forkman, Bo** (Red.) Skollagen med kommentarer 2000. Stockholm: Gothia

SFS 1993:100: Högskoleförordningen. Stockholm: Allmänna förlaget

<http://www.skolverket.se/sb/d/175/a/1375>

Skollagen (SFS 1985:1100): In: **Forkman**, Bo (Red.) Skollagen med kommentarer 2000. Stockholm: Gothia

Skolverket (1994a): Särskolan i kommunen. Stockholm: Liber

Skolverket (1994b): Särskoleelvernas integrering – bilaga till Särskolan i kommunen. Stockholm: Liber

Skolverket (2001): Allmänna råd med kommentarer om rutinder för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan.

Skolverket (2002a): I särskola eller grundskola? – Integrering, Kvalitet, Föräldrainflytande. Stockholm: Liber

Skolverket (2002b): Hur särskild får man vara? – En analys av elevökningen i särskolan. Pdf-Dokument (www.skolverket.se)

Skolverket (2003): Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2003 – Barn, personal, elever och lärare. Stockholm: Fritzes

Söder, Mårten (1978): Tränings- och grundsärskolans fysiska och funktionella integrering. Uppsala: Sociologiska institutionen, Uppsala universitet

Söder, Mårten (1984): Anstalter för utvecklingsstörda. Stockholm: Stiftelsen ALA

Sonnander, Karin (1997): Biologiskt och socialt: Exemplet psykiskt utvecklingsstörning. In: **Sonnander**, Karin/**Söder**, Mårten/**Ericsson**, Kent (Redakteure) (1997): Forskare om utvecklingsstörning – perspektiv, kunskaper, utmaningar. Uppsala: Uppsala universitets förlag

SOU 1980:34: Handikappad – Integrerad – Normaliserad – Utverdärad. Stockholm: Statens offentliga utredningar

SOU 1991:46: Handikapp – välfärd – rättvisa. Stockholm: Allmänna Förlaget

SOU 1998:66: Från urvalsskolan till Eine Schule für alle. Stockholm: Statens offentliga utredningar

SOU 2003:35: För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning. Stockholm: Statens offentliga utredningar

SOU 2004:98: För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning – Slutbetäckande av Carlsbeck-kommittén. Stockholm: Statens offentliga utredningar

SOU 2004:103: LSS – Särskilt personligt stöd. Stockholm: Statens offentliga utredningar

Svenska Kommunförbundet (1998): Särskolan i Eine Schule für alle. Stockholm: Svenska kommunförbundet

Tallberg Broman, Ingegerd (2002): Likvärdighet i Eine Schule für alle : historisk bakgrund och kritisk granskning. Stockholm: Fritzes

Tideman, Magnus (2000): Normalisering och Kategorisering – Om handikappideologi och värlfärdsolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning. Lund: Studentlitteratur

Tideman, Magnus/Rosenqvist, Jerry/Lansheim, Brigitta/Ranagården, Lisbeth/Jacobsson, Katharina (2004): Den stora utmaningen – Om att se olikhet som resurs i skolan. Halmstad/Malmö: Högskolan i Halmstad und Malmö Högskola

Västerbottens Läns Landsting och Umeå Kommun (2004): Utredning vid diagnostisering av utvecklingsstörning. Unveröffentlichtes Dokument

Werler, Tobias (2004): Schweden. In: **Döbert, H./Hörner, W.** (Hg.) (2004): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler

<http://www.umea.se/barnutbildning.4.bbd1b101a585d704800051723.html>

Anhang:

Inhalt:

1. Abstract (auf Deutsch und Englisch)
2. Bericht über den Aufenthalt in Schweden und Danksagung
3. Inhalte der Gespräche mit Lehrkräften, Rektoren und Verwaltungspersonal
4. Weitere statistische Zahlen über das Schulsystem in Umeå und Schweden

1. Abstract

Deutsch:

Die vorliegende Arbeit skizziert die Bedingungen von Integration von Menschen mit *utvecklingsstörning* im schwedischen Schulsystem. Diese Personengruppe ist gleichzusetzen mit derjenigen, die die WHO als „geistig behindert“ klassifiziert (vgl. Pitsch 1998, Kylén 1981).

Die heutige Diskussion über die Integration dieser Personengruppe in das schwedische Schulsystem, die unter dem politischen Slogan „Eine Schule für alle“ kontrovers diskutiert wird, basiert auf zwei Entwicklungen in der schwedischen Gesellschaft die in der Mitte des letzten Jahrhunderts ihren Anfang hatten.

Zum einen ist dies die Aufwertung der Rechte von Menschen mit *utvecklingsstörning* und ihres Status' in der Gesellschaft und zum anderen die Vereinheitlichung des schwedischen Schulsystems mit dem Wunsch nach gerechter Verteilung der vorhandenen Ressourcen nach den individuellen Bedürfnissen.

Beides führte zu einer sehr differenzierten Sonderschule mit einer Einteilung in zwei bis drei Schulformen beziehungsweise Bereiche nach dem intellektuellen Niveau der Schüler.

Seit Mitte der neunziger Jahre, ist die integrative Beschulung einiger Schüler mit *utvecklingsstörning* ein wichtiger Bestandteil der *Sonderschule*. Die Formen wie Integration durchgeführt wird, verlaufen mit Blick auf die Selbstgefühle der

betroffenen Schüler, jedoch nicht immer zufrieden stellend und führen häufig zu einem Abbruch der integrativen Beschulung.

Daher lässt sich konstatieren, dass im schwedischen Schulsystem eine wirkliche gesellschaftliche Integration (oder besser Inklusion), nur in seltenen Fällen vor zu finden ist; trotz dass viele Bedingungen, wie sie international als Integration fördernd festgelegt wurden (vgl. www.unesco.org/education//pdf/SALAMA_E.PDF), im schwedischen Schulsystem installiert worden sind.

Das Carlbeck-Komitee hat jedoch im Auftrag der Regierung Vorschläge erarbeitet die eine Annäherung der Schulformen zum Ziel haben und die Erfahrungen der Vergangenheit berücksichtigen. Sie sind langfristig angelegt und beachten die Selbstgefühle der Schüler mit *utvecklingsstörning*. Eine Umsetzung dieser Vorschläge ist wünschenswert.

Englisch:

This dissertation deals with the conditions of integration for pupils with *utvecklingsstörning* in the Swedish school system. Those are identical to the people the Who refers to as mentally retarded.

Integration is an important aim of the Swedish educational policy and has been put into words by the slogan “One school for all”, referring to inclusive schools. Although the politicians intend to realise inclusive education the aim has been much discussed.

Inclusive education as an aspiration has its roots in two developements which took place in the Sweden of the middle of the last century. The first one was the division of Swedish schools into comprehensive schools and grammar schools where nearly all pupils have been educated since 1962. Only mentally retarded pupils still continued attending special schools.

The other developement was the striving for a more modern state and more rights for people with a mental handicap in the Swedish society, orientated to the principles of normalisation and integration.

In the middle of the 1990s the government started to install better conditions to improve inclusive education so that about 14% of the pupils with a mental handicap were given the possibility of being educated at comprehensive schools.

However, the dissertation shows that the current concept of inclusive education includes only a small part of the pupils with a mental handicap. These attend comprehensive schools and get much support in the classroom but most of them are hardly socially integrated. Inclusive education often stops when the pupils grow older because of their lack of self-esteem.

This is a remarkable fact because many demands of the Salamanca Statement have been realised in the Swedish school system. This statement which was published in 1994 proclaimed a considerable amount of demands to all governments how to establish inclusive schools. There are for example the individualized didactics at comprehensive schools, the common curriculum for all pupils, the institute for special needs education which supports teachers, parents and pupils with special needs, special teachers at most comprehensive schools, a teacher education including a compulsory part of special needs educations and a system which imposes most responsibility on the education to the municipalities.

However, special schools are still regarded as indispensable to relieve the regular schools of the pupils with mental retardation. The school is regarded static and the pupils have to adhere to it, rather than the other way round.

But the Carlbeck committee appointed by the government in 2001 found another way how to realise a common education for all pupils. The committee wants schools to reform their structures, with regard to both staff and pupils. Schools are supposed to create places where pupils can meet each other. As a consequence, pupils no longer regard themselves as individuals and learning from each other is likely to become more important.

Kerstin Göransson gives examples for this:

- Common use of the premises
- Common use of the resources
- To get to know the other school (special school or regular school respectively): their staff, their pupils, their educational concept, their activities

- Common aims, plans and rules
- Providing possibilities for common experiences
- Common activities

This concept to improve inclusive education includes taking the pupils' self confidence into account as well as providing meeting places for all pupils which can help pupils foster their social skills.

2. Bericht über den Aufenthalt in Schweden und Danksagung:

Die Informationen über das schwedische Schulsystem und besonders über die *Sonderschule*, die in dieser Arbeit zu finden sind, erhielt ich im Laufe von über acht Monaten in Umeå in Nordschweden. In diesen Aufenthalt fielen fünf Monate Studium an der dortigen Universität, während der ich wichtige Kontakte zu verschiedenen Personen von der Universität, aus der Schulpraxis und aus der kommunalen Schulverwaltung knüpfen und ein intensives Literaturstudium durchführen konnte. Dadurch entstand die Möglichkeit schon Ende März an zwei Tagen erste Einblicke in die *Sonderschule* und integrativen Unterricht zu bekommen. Zudem bekam ich über die Universität die Möglichkeit, eine Woche lang eine *Speziallehrerin* an einer *Grundschule* zu begleiten und somit Einblicke in das allgemeine Schulsystem, sowie die dortige Art der Förderung schwächerer Schüler kennen zu lernen. Die wichtigsten Erfahrungen konnte ich jedoch nach den Sommerferien machen, als mir die Möglichkeit geboten wurde, innerhalb von drei Wochen alle Schulen an denen Bereiche der *Sonderschule* untergebracht sind zu besuchen und mit den Lehrkräften und Rektoren zu sprechen. An dieser Stelle möchte ich mich daher bei allen bedanken, die mir geholfen haben die für diese Arbeit nötigen Informationen zu sammeln. Namentlich möchte ich Kerstin Lindgren von der „Umeå universität“, Kristina Svensson von der „Umeå kommun“ und Håkan Åkersten, dem Rektor des *Sonderschulbereichs* an der Östra Ersbodaskola danken, die den größten Anteil hatten, dass ich einen so umfassenden Einblick in das schwedische Schulsystem bekommen konnte. Außerdem gilt mein Dank Herr Dr.

Jürgen Münch von der Universität zu Köln, der mir die Idee zu dieser Arbeit gab und mich im Laufe der Entstehungszeit betreut hat.

3. Inhalte der Gespräche mit Lehrkräften, Rektoren und Verwaltungspersonal:

1. Gespräch mit der Beauftragten für die Integration von Schülern mit *utvecklingsstörning* in Umeå (März 2005):
 - Die meisten Schüler der *Sonderschule* kommen aus den Nachbarkommunen.
 - In kleinen Kommunen wird mehr Integration betrieben.
 - Gerd (arbeitet in der Schulverwaltung der Kommune Umeå) ist für die Information der Eltern von Schülern mit *utvecklingsstörning* zuständig, falls die Eltern eine integrative Unterrichtung wünschen, werden sie an Kristina weiter geleitet.
 - Gerd führt die Fortbildungen für *Speziallehrer* und *Spezialpädagogen*
 - Kristina ist für die Beratung der Eltern und Lehrkräfte im Bereich Integration zuständig und führt Fortbildungen zur Kompetenzerweiterung für die Lehrer durch.
 - Alle Lehrer vermissen Kompetenzen und Möglichkeiten zur Kompetenzerweiterung bzgl. Integrativer Unterrichtung.
 - Wichtigste Aspekte der Kompetenzerweiterung sind:
 - Schüler haben das Recht unterschiedlich zu sein
 - Kenntnisse über die unterschiedlichen Behinderungsformen
 - Die Anzahl Schüler, die integrativ unterrichtet werden steigt an.
 - „En skola för alla“ ist ein politischer Slogan und das Erreichen des Ziels dauert lange.
 - Früher war es das Ziel die *Sonderschule* abzuschaffen, was es jetzt nicht mehr ist.

- Für Kinder mit *utvecklingsstörning* unter sechs Jahren gibt es keine gesonderten Einrichtungen, sie gehen ebenso, wie die anderen Kinder in die *förskola*
- Das Gutachtenverfahren: Die Diagnose *utvecklingsstörning* wird meistens während der Kindheit gestellt.
- Das Gutachtenverfahren wird vom Habilitationszentrum durchgeführt, nachdem die Eltern oder der behandelnde Arzt dort bescheid gegeben haben.
- Wenn die Kinder schon in der Schule sind, wenn Verdacht auf *utvecklingsstörning* aufkommt, ist das *resursteam* (deutsch: Ressourcenteam) der Schulverwaltung zuständig für das Gutachtenverfahren.
- Zur Feststellung von *utvecklingsstörning* ist der IQ in Schweden von großer Bedeutung.
- Schulsystem baut auf der Theorie von Psychologen wie Kylvén auf
- 1967 wurde das Schulsystem mit der Einteilung in die Niveaustufen (A;B;C) eingeführt.
- Spezialpädagogen arbeiten gelegentlich wie Speziallehrer mit direkt mit den Schülern im Unterricht; die Spezialpädagogenausbildung ist aber breiter ausgerichtet

2. Gespräch mit der Beauftragten für die Entwicklung der *Sonderschule* in Umeå (August 2005)

- Gerd arbeitet im Bereich Entwicklung der *Sonderschule*, sie ist zuständig für die Gutachten und arbeitet mit dem Habilitationszentrum zusammen.
- Das *Skolverket* empfiehlt die Zusammenarbeit mit dem Habilitationszentrum.
- Das Habilitationszentrum arbeitet im Auftrag der Eltern, die Schulverwaltung im Auftrag der Kommune.
- Umeå hat vor Beginn der Kommunalisierung mit der Verlagerung der *Sonderschule an die* Grundschulen begonnen. Vorher war die *Sonderschule* in einem großen Komplex untergebracht.
- Sowohl die Schulen als auch die kommunalen Schulverwaltungen müssen Entwicklungspläne schreiben, die vom *Skolverket* und den zuständigen Kommunalpolitikern überprüft werden.

- An so genannten „Schultagen“ treffen sich die Schulleiter und die Politiker und beraten über die Schule in Umeå
 - Die Stelle von Kristina ist aufgrund einer Untersuchung entstanden, die Gerd Lindmark zu integrativem Unterricht in Umeå durchgeführt hat.
 - Wichtig ist es, innerhalb der Schulverwaltung auf die *Sonderschule* hinzuweisen, da sie aufgrund des geringen Schüleranteils oft vergessen wird.
 - Es gibt individuelle Förderpläne für jeden Schüler.
3. Gespräch mit dem Berufswahllehrer der *Gymnasiumssonderschule* „Östra Gymnasiet“ und Vater eines Kindes mit *utvecklingsstörning* (April 2005)
- Kommunalisierung ist ein Nachteil für die Schüler der *Sonderschule* weil es keine konkreten Vorschriften für die schulische Arbeit gibt.
 - Die Schulen haben große Freiheiten, wie sie diese gestalten. An den unterstützenden Maßnahmen für die Schüler der *Sonderschule* wird oft am meisten gespart.
 - Die Eltern müssen sehr dafür kämpfen, dass die Vorgaben des Staates von den verantwortlichen Stellen (Kommunen, Schulen usw.) eingehalten werden. → Engagement einzelner Person ist von besonderer Bedeutung
 - *Gymnasiumssonderschule* ist in berufsvorbereitende und individuelle Programme aufgeteilt. Die berufsvorbereitenden Programme werden von den Schülern auf C-Niveau belegt.
 - Diese Schüler können keine Studium belegen, aber sie bekommen in der Regel eine Stelle auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Bezahlung ist jedoch immer Verhandlungssache zwischen Arbeitgeber, *Arbetsförmedlingen* (Deutsch: Arbeitsvermittlung), *Försäkringskassan* (Deutsch: Versicherungskasse) und der Schule (in Person des Berufswahllehrers).
 - 90% der Wohnungsmiete wird bezahlt, Lohn wird vom Arbeitgeber und der *Arbetsvermittlung* und der *Versicherungskasse* übernommen
 - Integrativer Unterricht wird häufig vorgenommen, wenn der Förderbedarf während der Schulzeit festgestellt wird.
 - Dokumentation der individuellen Entwicklung wird vorgenommen und bei Schulwechsel des Kindes mitgenommen.

4. Gespräch mit dem Rektor der *Sonderschule* an der Östra Ersbodaskola (5.9.2005)
 - persönlicher Werdegang: Lehrerausbildung und dann Lehrer an der Östra Ersbodaskola.
 - Als Rektor Verantwortung für 6 *Grundschul*klassen und die *Trainingsschule*.
 - Aufgaben des Rektors: Verteilung der Ressourcen, Organisation, Umsetzung der Steuerelemente von Kommune und Staat.
 - Östra Ersbodaskola: 190 Schüler in der *Grundschule*, 29 Schüler in der *Trainingsschule*, 6 Klassen im *Trainingsschulbereich* mit je 4-6- Schülern, einem Pädagogen und einer Pflegeperson.
 - Es gibt keinen Schulplan mehr sondern einen *verksamhetsplan* (Deutsch etwa: Betriebsplan), der allgemeiner gehalten ist, der aktuelle ist zurzeit in Arbeit.
 - In wenigen Wochen beginnt eine Untersuchung des *Skolverket* der Tätigkeit der *Grundschule* und der *Sonderschule*. Diese ist eine gute Hilfe für die Reflexion der Arbeit.
 - Für die *Trainingsschule* ist Kommunikation der Hauptschwerpunkt
 - Sicht auf „Eine Schule für alle“: Eine gerechte Verteilung der Unterstützung für die Schüler, nach deren Bedürfnissen. Auf eine effektive Art und Weise muss der Bedarf aller Kinder gedeckt werden.
 - Eine Schule für alle kann auf zwei Weisen gesehen werden, entweder mit dem Schwerpunkt auf **eine** oder auf **alle**.
 - Der Staat hat eine Einteilung in *Grundsonder-* und *Trainingsschule*, einige Kommunen führen die Einteilung in die Niveaustufen fort.

5. Gespräch mit einer Lehrerin im *Trainingsschulbereich* (B-Niveau-Klasse) an der Östra Ersbodaskola(5.9.2005)
 - Große Verbreitung von Gebärdensprache-Kommunikation in der *Trainingsschule* in Schweden
 - Zusammenarbeit zwischen den A- und B-Niveau-Klassen findet statt, Zusammenarbeit zwischen dem *Sonderschul-* und *Grundschulbereich* findet

kaum statt; früher gab es welche, die aber auf Kosten der Schüler der *Sonderschule* ging.

- Formen der Zusammenarbeit sind: Ausflüge, traditionelle Feiern, musikalische Ereignisse, einzelne Aktivitäten einzelner Schüler.
- Treffpunkte sind im Übrigen Turnhalle, Pausenhof und Esssaal
- In der *Trainingsschule* ist die Arbeit mit individuellen Stundenplänen verbreitet.
- Auf B-Niveau sind die Ziele und die pädagogische Arbeit besser an die individuellen Bedürfnisse angepasst.
- Ziele für die B-Niveau-Schüler sind das Lesenlernen bis zum Ende der Schullaufbahn und der Erwerb von Alltagsrechenkompetenzen.
- Die Aufteilung in die Niveau-Stufen erlaubt einen besser angepassten Unterricht und eine Bündelung der Kompetenzen und Ressourcen.
- Es gibt auch wenige A-Niveau-Schüler, die integrativ unterrichtet werden. Im *freiwilligen Schulwesen* ist integrativer Unterricht eher selten.
- Nach der *Obligatorischen Sonderschule* sind in Umeå *Gymnasiumssonderschulen* an der Dragonskola - für alle Niveau-Stufen – sowie an den *Gymnasiumsschulen* Forslunda, Östra Gymnasiet und Midgårdskola – in erster Linie für C-Niveau Schüler.
- Problematisch ist, dass es kein *högstadiet* im *Grundschulbereich* der Östra Ersbodaskola gibt, aber im *Trainingsschulbereich*, dadurch haben die älteren Schüler mit *utvecklingsstörning* keine Vorbilder und keine geeignete Infrastruktur (z.B. Cafeteria, Kiosk)

6. Gespräch einer Lehrerin an der Östra Ersbodaskola im *Trainingsschulbereich* (A-Niveau-Klasse) (6.9.2005)

- „Eine Schule für alle“ richtet sich nach den Schülern, wie dies zurzeit in der Sonderschule der Fall ist; eine gemeinsame Schule könnte diese Anforderungen nicht erfüllen.

7. Gespräch mit drei Lehrerinnen und einer Sprachheilpädagogin an der Carlshöjdskola (8.9.2005)

- Drei Direktoren für die gesamte Schule, einer hat Verantwortung über die *Sonderschule* und den Bereich „Ökonomie“. Er hat keine *spezialpädagogische* Ausbildung.
- Zurzeit sind 27 Schüler im *Sonderschulbereich* der Schule, vorher waren es 36.
- Es gibt wenig Zusammenarbeit zwischen den *Sonderschulen* der Kommune, aber gelegentliche Personaltreffen.
- Das Habilitationszentrum hat Einfluss auf die Schulwahl der Eltern.
- Viele Eltern denken in erster Linie an die intellektuelle Entwicklung des Kindes, nicht an die psychische Entwicklung.
- Integrativer Unterricht hat als größtes Problem, dass es oft einen persönlichen Assistenten gibt, der dem Schüler alles abnimmt und die wichtigste Bezugsperson ist.
- Integrativer Unterricht ist sehr schwierig.

8. Gespräch mit einer Sportlehrerin der Berghemskola (12.9.2005)

- Die Schüler des *Sonderschulbereichs* der Berghemskola machen Sport in Gruppen mit den Schülern der *Grundschule*, aber nach Geschlechtern getrennt.
- Die Orientierung an den anderen Schülern führt zu Veränderungen in z.B. Verhalten und Kleidung der Schüler der *Sonderschule*.
- Sport kann an alle angepasst werden, ebenso wie dies in Kunst, Musik und Werken möglich wäre
- Das Ziel des Sportunterrichts ist es, dass alle Schüler eine Sportart richtig gut lernen, die sie als eine Art Hobby ausüben.

9. Gespräch mit einer Lehrerin des *Sonderschulbereichs* an der Berghemskola (13.9.2005)

- Die meisten der Schüler erlernen die Kulturtechniken.
- Schüler mit Down-Syndrom finden sich selten in der *Grundsonderschule*.
- Es gibt einen gemeinsamen Stundenplan, aber individuelle Aufgaben.
- In der *Grundsonderschule* ist ein sehr heterogener Personenkreis.

- Es geschieht wenig Zusammenarbeit auf Lehrerebene, aber einige Lehrertreffen sind vorgeschrieben.
- Das Bestehen bleiben der *Sonderschule* ist von großer Bedeutung, um psychische Beeinträchtigungen ihrer Schüler zu vermeiden.
- Integrativer Unterricht funktioniert nicht.
- Auch die Zusammenlegung von *Grundsonder-* und *Trainingsschule* ist nicht vorteilhaft.
- „Eine Schule für alle“ ist nicht möglich, wenn es als **eine** gemeinsame Schule gesehen wird.
- Schüler der *Trainingsschule* könnten besser im gemeinsamen Unterricht unterrichtet werden, weil bei ihnen die Unterschiede zum „Normalen“ stärker auffallen und Rücksicht genommen wird.

10. Gespräch mit einer Lehrerin des *Sonderschulbereichs* an der Berghemskola (13.9.2005)

- Es gibt gute und schlechte Fallbeispiele für integrativen Unterricht. Das hängt von den Voraussetzungen der Schüler ab. Für eine Schule für alle ist die Veränderung weg von einer Fokussierung auf theoretisches Wissen, wie es die heutige *Grundschule* praktiziert notwendig.
- „Eine Schule für alle“ ist eine Schule, in der alle Schüler als Ressource gesehen werden und ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen gesehen und beachtet werden
- Es gibt keine Zusammenarbeit in den Lehrerteams, was schade ist. Dafür ist keine Zeit und gemeinsame Arbeitsteams wären gut dafür.
- Für die *Sonderschule* gibt es zwei Arbeitsteams, die nach dem Alter getrennt sind.
- Ein großes Problem für Zusammenarbeit ist die Kontaktaufnahme unter den Lehrern der beiden Schulformen.
- Direktiven von der Kommune können Voraussetzungen für Zusammenarbeit sein, gelingen kann sie aber nur aufgrund des Engagements des Einzelnen.

- An der Schule gibt es gemeinsame Personaltreffen, Wandertage, Musikveranstaltungen (ein bis zwei Mal pro Halbjahr), Sport ist meistens gemeinsam.

11. Gespräch mit dem Berufswahllehrer der Ålidhemscola (15.9.2005)

- Es gibt keine Zusammenarbeit auf Lehrerebene zwischen *Grundschule* und *Sonderschule*. Es gibt für die Schüler gemeinsame Wandertage und evtl. gemeinsam Sport. Lokalitäten wie Schulhof und Esssaal sind gemeinsam, auch die Cafeteria kann von den Schülern der *Sonderschule* genutzt werden, was aber selten der Fall ist.
- Es gibt Schüler, die die praktische *Gymnasiumsausbildung* machen und die theoretische Ausbildung an der *Gymnasiumssonderschule* absolvieren
- Integration und „Eine Schule für alle“ sind gute Ziele, aber so wie die *Grundschule* zurzeit aussieht ist es utopisch und mit Blick auf die Selbstgefühle der *Sonderschüler* nicht wünschenswert.
- Es gibt einen Unterschied zwischen den Schülern der *Sonderschule* und der *Grundschule*.
- Die *Grundschule*, nicht die *Sonderschule* muss sich anpassen.
- Es gibt gute Beispiele für Integration, aber die meisten Schüler gehen nach einigen Jahren in die *Sonderschule*.
- Eine Aufhebung der Trennung im *Sonderschulbereich* wird nur theoretischer Natur sind und in der Praxis nicht wirklich durchführbar sein.
- Demokratische Verteilung bedeutet nicht für alle gleichviel, sondern für alle das, was sie brauchen → die Schule muss die Bedürfnisse der Schüler treffen.
- Zusammenarbeit mit der *Grundschule* darf nicht auf Kosten der Schüler der *Sonderschule* geschehen.

12. Gespräch mit der *Spezialpädagogin* der Midgårdskola (19.9.2005)

- an der Midgårdskola sind elf Schüler mit *utvecklingsstörning*, davon sind drei Schüler in einigen Fächern im integrativen Unterricht.

- Die Kernfächer der *Gymnasiumssonderschule* werden von der *Spezialpädagogin* unterrichtet (optimale Anzahl sind 7 Schüler), der Rest von den Lehrern der *Gymnasiumsschule*.
- Es gibt nur das *ästhetische Programm* an der Midgårdskola.
- Zuständig für den *Sonderschulbereich* die Rektorin für alle *Gymnasiumssonderschulen* in Umeå. Außer in Fragen bezüglich des Stundenplans, die mit dem Rektor der *Gymnasiumsschule* geklärt werden.
- Beratung gibt es für die Lehrer der *Gymnasiumsschule* bzgl. Unterrichts mit Schülern der *Sonderschule*, wenn sie dies wünschen.
- Die Lehrer können nicht wählen, ob sie Kurse mit Schülern mit *utvecklingsstörning* machen oder nicht.
- Die Integration von Schülern der *Gymnasiumsschule* und der *Gymnasiumssonderschule* fällt schwer.
- Jedes Jahr gibt gemeinsames Theaterprojekt.
- Zusammenarbeit auf Schülerebene ist wichtig, damit die Schüler der *Sonderschule* erleben, wie die anderen Schüler sich verhalten und das sie mit den Aufgaben wachsen.
- Gemeinsam finden Wandertage, Thementage und der Start in jedes Halbjahr statt.
- „Eine Schule für alle“ ist ein prima Ziel. Eine zukünftige Schulform, die alle Kinder in ihrem Bedarf trifft wäre super, aber utopisch und mit einem großen Budget verbunden.
- Kleine Gruppen, in denen Schüler auf gleichem Niveau mit einander lernen müssen ebenfalls vorhanden sein.
- Weil in der Gesellschaft alle unterschiedlich sind, sollte dies auch in der Schule so sein.
- An der Midgårdskola sind Schließfächer der Schüler der *Sonderschule* bewusst in den Bereich der *Gymnasiumsschule* verlegt worden, damit die Schüler dorthin gehen müssen und in Kontakt mit den anderen Schülern kommen.
- Kriterium für gelungene Integration sollte nicht sein, ob die Schüler im Unterrichtsstoff mitkommen, sondern wie es ihnen dort gefällt.

13. Gespräch mit der Berufswahllehrerin der Dragonskola (21.9.2005)

- Die *Sonderschule* als eigene Schulform ist Hindernis für Integration.
- An der Schule gibt es kaum Zusammenarbeit zwischen den Schulformen, mit Ausnahme der traditionellen Feiern.
- Die Arbeit der *Sondergymnasiumsschule* ist weitgehend anonym und wird oft vergessen.
- Die Strukturen an der Dragonskola sind festgefahren und wenig flexibel.
- Man kann sagen, dass *Tätigkeitstraining* von A-Niveau-Schülern belegt wird, *Berufstraining* von den Schülern auf B-Niveau, die berufsvorbereitenden Programme von den Schülern auf C-Niveau.
- Die Niveau-Einteilung sollte als Hilfe, die Bedürfnisse der Schüler zu treffen genutzt werden, nicht zur Kategorisierung und Stigmatisierung.

14. Gespräch mit einer Lehrerin im Berufstrainingsbereich der Dragonskola (22.9.2005)

- *Berufstrainingsbereich* hat drei Klassen mit 5-7 Schülern. Der Stundenplan sieht morgens die Kernfächer und Basisunterricht (Nahrung und Wohnen, Umwelt und Natur, Ästhetik) und nachmittags Unterricht nach Schülerwahl vor.
- Die Zusammenarbeit mit *Tätigkeitstraining* und berufsvorbereitenden Programmen geschieht, falls die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler dies zulassen und in deren Unterricht teilnehmen können bzw. sollten („fließende Grenzen“).
- Der *Tätigkeitstrainingsbereich* hat vier Klassen mit je 4 Schülern. Zwei der Klassen sind eher zwischen den beiden Bereichen anzuordnen. Es gibt dort so viele Lehrkräfte, wie Schüler.
- Eine Zusammenlegung der Bereiche ist nicht sinnvoll, weil ein Lehrer nicht die Bedürfnisse von so heterogenen Schülern treffen könnte.
- Auch die berufsvorbereitenden Programme haben fließende Grenzen zu ihren Nachbarbereichen (*Grundschule* und *Berufstraining*)
- An sich ist die Zusammenarbeit weder zwischen noch innerhalb der Schulformen besonders hoch.

- Integration klappt nicht gut, weil die Schüler mit *utvecklingsstörning* viel dabei verlieren und ihr Selbstwertgefühl sinkt. Außerdem fehlt der Unterricht in den lebenspraktischen Gebieten.

15. Gespräch mit einem Lehrer im Berufstrainingsbereich der Dragonskola (22.9.2005)

- Der Sportlehrer ist für *Grundschule* und *Gymnasiumsschule* zuständig.
- Integration ist gut für die Schüler, die genug Ressourcen von Anfang an bekommen.
- Die Schule passt sich nicht an.
- Die berufsvorbereitenden Programme und die *Gymnasiumsschule* könnten mehr zusammenarbeiten, die anderen Bereiche nicht so sehr.

16. Gespräch mit einem Lehrer in einer Integrationsklasse der Mariehemskola (29.9.2005)

- Die Integration von zwei Schülern der *Grundsonderschule* gelingt gut, weil nur wenige (sechs) Schüler in der Klasse sind.
- Sie werden von zwei Lehrern, die fast die ganze Zeit zusammen in der Klasse sind parallel auf Finnisch und auf Schwedisch unterrichtet.
- Die Schüler sind aus Jahrgängen vom ersten bis zum sechsten Schuljahr.
- Dies sind gute Voraussetzungen für Integration, da die Voraussetzungen aller Schüler unterschiedlich sind und man die Unterschiede der Schüler nicht gut merkt.
- Die Extraressourcen für die Sonderschüler verschwimmen aufgrund der Struktur der Klasse ein wenig und kommen allen zugute. Für Schüler der *Sonderschule* stehen 75.000 (etwa 8.000 Euro) SEK pro Schuljahr zu Verfügung.
- Der Übergang von dieser Klasse ins *högstadiet* ist in der Regel mit dem Wechsel in die *Sonderschule* verbunden.
- Gegen „Eine Schule für alle“ ist nichts einzuwenden, allerdings hat der Lehrer keine negativen Erfahrungen mit Integration gemacht.
- Die aktuellen Debatten zeigen, scheinbar, dass es nicht bei allen funktioniert und andere Möglichkeiten da sein sollten.

17. Gespräch mit dem Rektor der Mariehemskola (29.9.2005)

- Je jünger die Schüler sind, desto leichter ist Integration durchführbar. Aber Schülern mit zu schwerer Behinderung wird es sehr schwer.
- Mit dem Alter entwickelt sich das Selbstgefühl negativ.
- Die wichtigste Frage als Rektor ist wie man die Ressourcen einsetzt.
- Von der Klasse getrennter Unterricht sollte nur gelegentlich stattfinden und keine Normalität sein.
- Die Schule hat eine weitere Integrationsklasse, die nur 10 Schüler hat, weil Klassen mit wenigen Schülern wichtig sind, für gelungene Integration.
- Weitere Maßnahmen sind: Speziallehrerstudien, Schülerassistent, Einzel- oder Gruppenunterricht.
- Es gibt gute und schlechte Beispiele für Integration, es hat zu tun mit: Schwere der Behinderung, Kompetenz der Lehrkräfte.
- Die Schüler brauchen Erfolgserlebnisse.
- Zugeffekte von den Grundschulern möglich.
- Für „Eine Schule für alle“ müsste es mehr Ressourcen geben.

18. Gespräch mit einer Spezialpädagogin des Habilitationzentrums in Umeå (13.9.2005)

- Die Angestellten sind in Teams aufgeteilt, in denen unterschiedliche Fachrichtungen vertreten sind.
- Die Fachrichtungen sind: Spezialpädagogen, Physiotherapeuten, Sozialpädagogen/-arbeiter, Logopäden, Arbeitstherapeuten, Psychologen.
- Das Habilitationszentrum ist eine Unterstützung für die Eltern.
- Die Spezialpädagogen sind für die pädagogische Frühförderung und Beratung der Eltern zuständig.
- Das Krankenhaus informiert das Habilitationszentrum, falls Verdacht auf *utvecklingsstörning* vorliegt.
- Vor der Schule werden zwei Gutachten erstellt, das zweite kurz vor Schulbeginn.
- Mit den Eltern wird zusammen ein Jahresplan aufgestellt.
- Nach dem Schulabschluss ist das Habilitationszentrum nicht mehr zuständig.

4. Weitere statistische Zahlen über das Schulsystem in Umeå und Schweden:

a. Daten über das *Obligatorische Schulwesen*:

Schüler des obligatorischen Schulwesens

	Sonderschule	Grundsonderschule	Trainingsschule	Integrativer Unterricht	Grundschule
1990/1991					881523
1991/1992					877685
1992/1993	8211	5161	2932		887325
1993/1994	8490	5339	3033		893932
1994/1995	9100	5919	3181		916661
1995/1996	9543	6172	3371		938869
1996/1997	9872	6385	3487		958972
1997/1998	10710	7101	3609		984171
1998/1999	11585	7831	3754		1010227
1999/2000	12469	8568	3901		1034881
2000/2001	13479	9386	4093		1051929
2001/2002	14261	9918	4343		1059122
2002/2003	14761	10482	4729	2111	1057225
2003/2004	14916	10672	4244	2197	1046441
2004/2005	14715	10447	4269	2352	1023724

Schüler des obligatorischen Schulwesens (Veränderungen in relativen Zahlen)

	Sonderschule	Grundsonderschule	Trainingsschule	Integrativer Unterricht	Grundschule
1990/1991					
1991/1992					-0,44
1992/1993					0,66
1993/1994	3,40	3,45	3,44		1,41
1994/1995	10,83	14,69	8,49		3,99
1995/1996	16,22	19,59	14,97		6,51
1996/1997	20,23	23,72	18,93		8,79
1997/1998	30,43	37,59	23,09		11,64
1998/1999	41,09	51,73	28,04		14,60
1999/2000	51,86	66,01	33,05		17,40
2000/2001	64,16	81,86	39,60		19,33
2001/2002	73,68	92,17	48,12		20,15
2002/2003	79,77	103,10	61,29		19,93
2003/2004	81,66	106,78	44,75	4,07	18,71
2004/2005	79,21	102,42	45,60	11,42	16,13

Schüler des obligatorischen Schulwesens (Veränderung in relativen Zahlen im Vergleich zum Vorjahr)

	Sonderschule	Grundsonderschule	Trainingsschule	Integrativer Unterricht	Grundschule
1990/1991					
1991/1992					-0,44
1992/1993					1,10
1993/1994	3,40	3,45	3,44		0,74
1994/1995	7,18	10,86	4,88		2,54
1995/1996	4,87	4,27	5,97		2,42
1996/1997	3,45	3,45	3,44		2,14
1997/1998	8,49	11,21	3,50		2,63
1998/1999	8,17	10,28	4,02		2,65
1999/2000	7,63	9,41	3,92		2,44
2000/2001	8,10	9,55	4,92		1,65
2001/2002	5,80	5,67	6,11		0,68
2002/2003	3,51	5,69	8,89		-0,18
2003/2004	1,05	1,81	-10,26	4,07	-1,02
2004/2005	-1,35	-2,11	0,59	7,06	-2,17

b. Daten über das *Freiwillige Schulwesen*:

Schüler der Gymnasiumssonderschule

	Gymnasiums- Sonderschule	Nationale Progr.	Spezialausg. Progr.	Ind. Progr.	Berufstr.	Tätigkeitstr.
1990/1991						
1991/1992						
1992/1993	3519					
1993/1994	3640					
1994/1995	3754					
1995/1996	3874	1215	193	1985	1304	654
1996/1997	4054	1443	332	1990	1365	625
1997/1998	4322	1642	295	2298	1644	654
1998/1999	4510	1845	496	2169	1482	887
1999/2000	4773	1788	719	2266	1484	782
2000/2001	5144	1990	956	2198	1343	855
2001/2002	5534	2138	1113	2238	1398	840
2002/2003	6180	2676	1052	2452	1521	931
2003/2004	6710	2817	1325	2568	1588	980
2004/2005	7141	2957	1456	2728	1712	1016

Schüler der Gymnasiumssonderschule (Veränderung in relativen Zahlen)

	Gymnasiums- Sonderschule	Nationale Progr.	Spezialausg. Programme	Ind. Progr.	Berufstr.	Tätigkeitstr.
1990/1991						
1991/1992						
1992/1993						
1993/1994	3,44					
1994/1995	6,68					
1995/1996	10,09					
1996/1997	15,20	18,77	72,02	0,25	4,68	-4,43

1997/1998	22,82	35,14	52,85	15,77	26,07	0,00
1998/1999	28,16	51,85	156,99	9,27	13,65	35,63
1999/2000	35,64	47,16	272,54	14,16	13,80	19,57
2000/2001	46,18	63,79	395,34	10,73	2,99	30,73
2001/2002	57,26	75,97	476,68	12,75	7,21	28,44
2002/2003	75,62	120,25	445,08	23,53	16,64	42,35
2003/2004	90,68	131,85	586,53	29,37	21,78	49,85
2004/2005	102,93	143,37	654,40	37,43	31,29	55,35

Schüler der Gymnasiumssonderschule (Veränderung in relativen Zahlen im Vergleich zum Vorjahr)

	Gymnasiums- Sonderschule	Nationale Progr.	Spezialausg. Programme	Ind. Progr.	Berufstr.	Tätigkeitstr.
1990/1991						
1991/1992						
1992/1993						
1993/1994	3,44					
1994/1995	3,13					
1995/1996	3,20					
1996/1997	4,65	18,77	72,02	0,25	4,68	-4,43
1997/1998	6,61	13,79	-11,14	15,48	20,44	4,64
1998/1999	4,35	12,36	68,14	-5,61	-9,85	35,63
1999/2000	5,83	-3,09	44,96	4,47	0,13	-11,84
2000/2001	7,77	11,30	32,96	-3,00	-9,50	9,34
2001/2002	7,58	7,44	16,42	1,82	4,10	-1,75
2002/2003	11,67	25,16	-5,48	9,56	8,80	10,83
2003/2004	8,58	5,27	25,95	4,73	4,40	5,26
2004/2005	6,42	4,97	9,89	6,23	7,81	3,67

Schüler der Gymnasiumsschule

	Gymnasiumsschule	Nationale Progr.	Spezialausg. Progr.	Ind.Progr.	Sonstiges
1992/1993	310261				
1993/1994	313662				
1994/1995	309952	200319	2021	15879	91733
1995/1996	312375				
1996/1997	309661	281944	8137	16020	3560
1997/1998	312936	282035	11585	15669	3647
1998/1999	309143	272434	15721	17741	3247
1999/2000	305759	260494	21838	20110	3137
2000/2001	305270	255561	24766	21424	3519
2001/2002	311121	258416	27230	22748	2727
2002/2003	321643	264450	30367	23289	3537
2003/2004	333928	248862	24771	23980	36315
2004/2005	347713	278573	25757	43383	

Schüler der Gymnasiumsschule (Veränderung in relativen Zahlen)

	Gymnasiumsschule	Nationale Progr.	Spezialausg. Progr.	Ind.Progr.	Sonstiges
1992/1993					
1993/1994	1,10				
1994/1995	-1,18				

1995/1996	0,78				
1996/1997	-0,87				
1997/1998	1,06	1,06	0,03	42,37	-2,19
1998/1999	-1,21	-1,21	-3,40	35,70	13,22
1999/2000	-1,09	-1,09	-4,38	38,91	13,35
2000/2001	-0,16	-0,16	-1,89	13,41	6,53
2001/2002	1,92	1,92	1,12	9,95	6,18
2002/2003	3,38	3,38	2,33	11,52	2,38
2003/2004	3,82	3,82	-5,89	-18,43	2,97
2004/2005	4,13	4,13	11,94	3,98	80,91

Schüler der Gymnasiumsschule (Veränderung in relativen Zahlen im Vergleich zum Vorjahr)

	Gymnasiumsschule	Nationale Progr.	Spezialausg. Progr.	Ind.Progr.	Sonstiges
1992/1993					
1993/1994	1,10				
1994/1995	-0,10				
1995/1996	0,68				
1996/1997	-0,19				
1997/1998	0,86	1,06	0,03	42,37	-2,19
1998/1999	-0,36	-0,17	-3,37	93,20	10,74
1999/2000	-1,45	-1,26	-7,61	168,38	25,53
2000/2001	-1,61	-1,42	-9,36	204,36	33,73
2001/2002	0,28	0,47	-8,34	234,64	42,00
2002/2003	3,67	3,87	-6,20	273,20	45,37
2003/2004	7,63	7,84	-11,73	204,42	49,69
2004/2005	12,07	12,29	-1,20	216,54	170,81

c. Daten über die Lehrkräfte im schwedischen Schulsystem:

Lehrer im obligatorischen Schulsystem

Sonderschule	Lehrer/100 Schüler	Grundschule	Lehrer/100 Schüler	
1994/1995		29254	7,2	
1995/1996		28930	7,6	
1996/1997		28305	7,4	
1997/1998	1422	25,5	28460	7,4
1998/1999	1480	25,9	28929	7,6
1999/2000	1562	26,2	28962	7,8
2000/2001	1717	24,9	29662	7,9
2001/2002	1851	25,2	30773	8,1
2002/2003	1973	24,2	32001	8,2
2003/2004	2226	24,8	33283	8,2
2004/2005	2312	24,1	34084	8,1

Lehrer im obligatorischen Schulwesen (Veränderung in relativen Zahlen)

Sonderschule	Lehrer/100 Schüler	Grundschule	Lehrer/100 Schüler
1994/1995			
1995/1996			
1996/1997			
1997/1998			
1998/1999	4,08	1,65	

1999/2000	9,85	1,76
2000/2001	20,75	4,22
2001/2002	30,17	8,13
2002/2003	38,75	12,44
2003/2004	56,54	16,95
2004/2005	62,59	19,76

Lehrer im obligatorischen Schulwesen (Veränderung in relativen Zahlen im Vergleich zum Vorjahr)

Sonderschule	Lehrer/100 Schüler	Grundschule	Lehrer/100 Schüler	
1994/1995				
1995/1996		-1,11	5,56	
1996/1997		-2,16	-2,63	
1997/1998		0,55	0,00	
1998/1999	4,08	1,57	1,65	2,70
1999/2000	5,54	1,16	0,11	2,63
2000/2001	9,92	-4,96	2,42	1,28
2001/2002	7,80	1,20	3,75	2,53
2002/2003	6,59	-3,97	3,99	1,23
2003/2004	12,82	2,48	4,01	0,00
2004/2005	3,86	-2,82	2,41	-1,22

d. Daten über das *Obligatorische Schulwesen* in Umeå:
Vergleich der Schülerzahl zwischen Grundschule und Sonderschule

	Schüler der Grundschule	Schüler der Sonderschule
1997/1998	11354	160
1998/1999	11711	178
1999/2000	11890	176
2000/2001	11788	206
2001/2002	11866	201
2002/2003	11783	259
2003/2004	11562	225
2004/2005	11342	236
2005/2006	12069	207

Vergleich der Schülerzahl zwischen Grundschule und Sonderschule (Veränderung in relativen Zahlen)

	Schüler der Grundschule	Schüler der Sonderschule
1998/1999	3,14	11,25
1999/2000	4,72	10,00
2000/2001	3,82	28,75
2001/2002	4,51	25,63
2002/2003	3,78	61,88
2003/2004	1,83	40,63
2004/2005	-0,11	47,50
2005/2006	6,30	29,38

e. Prozentualer Anteil der Schüler mit *utvecklingsstörning* in den diversen Sonderschulformen in Umeå (Sonderschule =100%):

	Grundsonderschule	Trainingsschule	Integration
1997/1998	53,1	46,9	0
1998/1999	48,9	48,3	2,8
1999/2000	64,8	33	2,2
2000/2001	61,7	32	6,3
2001/2002	67	31	2
2002/2003	53,3	24	22,7
2003/2004	65	18	17
2004/2005	54	27	19
2005/2006	39,13	42,51	18,36

Anteil der Schüler mit *utvecklingsstörning* in den diversen Sonderschulformen in Umeå in absoluten Zahlen

	Grundsonderschule	Trainingsschule	Integration
1997/1998	85	75	0
1998/1999	87	86	5
1999/2000	114	58	4
2000/2001	127	66	13
2001/2002	135	62	4
2002/2003	138	62	59
2003/2004	146	41	38
2004/2005	127	64	45
2005/2006	81	88	38

Anteil der Schüler mit *utvecklingsstörning* in den diversen Sonderschulformen in Umeå (Veränderung in relativen Zahlen)

	Grundsonderschule	Trainingsschule	Integration
1998/1999	2,45	14,57	
1999/2000	34,24	-22,60	-22,31
2000/2001	49,60	-12,15	160,39
2001/2002	58,51	-16,96	-19,34
2002/2003	62,48	-17,16	1079,63
2003/2004	72,14	-46,03	667,46
2004/2005	50,00	-15,09	799,68
2005/2006	-4,66	17,27	662,54

f. Anzahl der Schulen und Schüler im *Freiwilligen Schulwesen* in Umeå:

	Gymnasiumsschule	
	Schulen	Schüler
1997/1998	5	4212

1998/1999	3	4245
1999/2000	3	4176
2000/2001	4	4133
2001/2002	4	4151
2002/2003	4	4020
2003/2004	4	4018
2004/2005	4	3968

Veränderung in relativen Zahlen

Gymnasiumsschule		
	Schulen	Schüler
1997/1998		
1998/1999	-40	0,78
1999/2000	-40	-0,85
2000/2001	-20	-1,88
2001/2002	-20	-1,45
2002/2003	-20	-4,56
2003/2004	-20	-4,61
2004/2005	-20	-5,79

Veränderung in relativen Zahlen im Vergleich zum Vorjahr

Gymnasiumsschule		
	Schulen	Schüler
1997/1998		
1998/1999	-40	0,78
1999/2000	0	-1,63
2000/2001	33,33	-1,03
2001/2002	0	0,44
2002/2003	0	-3,16
2003/2004	0	-0,05
2004/2005	0	-1,24

g. Anzahl der Schüler in der Gymnasiumssonderschule und der prozentuale Anteil in den einzelnen Bereichen:

Gymnasiumssonderschule			
Schüler	% Programm	%Berufstraining	%Tätigkeitstraining
66	53	25,8	21,2
63	57,2	23,8	19
56	57,2	23,2	19,6
63	62	19	19
75	63	20	17
74	67,6	13,5	18,9
83	69	12	19
78	58	19	23

Veränderung in relativen Zahlen

Gymnasiumssonderschule			
Schüler	% Programm	%Berufstraining	%Tätigkeitstraining
-4,55	7,92	-7,75	-10,38
-15,15	7,92	-10,08	-7,55

-4,55	16,98	-26,36	-10,38
13,64	18,87	-22,48	-19,81
12,12	27,55	-47,67	-10,85
25,76	30,19	-53,49	-10,38
18,18	9,43	-26,36	8,49

Veränderung in relativen Zahlen im Vergleich zum Vorjahr

Gymnasiumssonderschule

Schüler	% Programm	%Berufstraining	%Tätigkeitstraining
-4,55	7,92	-7,75	-10,38
-11,11	0,00	-2,52	3,16
12,50	8,39	-18,10	-3,06
19,05	1,61	5,26	-10,53
-1,33	7,30	-32,50	11,18
12,16	2,07	-11,11	0,53
-6,02	-15,94	58,33	21,05

„Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.“

Köln, den

Mathias Pusch