

Leitlinien zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
I. Teil – Das neue Szenario. Die Umgebung als Ressource	5
1. Die verfassungsrechtlichen Grundsätze und die italienische Gesetzgebung im Bereich Schülerinnen und Schüler mit Behinderung	5
1.1. Artikel 3 und Artikel 34 der Verfassung	5
1.2. Gesetz Nr. 118/1971 und Gesetz Nr. 517/1977	6
1.3 Gesetz vom 5. Februar 1992, Nr. 104	6
1.4 Dekret des Präsidenten der Republik vom 24. Februar 1994	7
2. Die UN-Konvention der Rechte von Personen mit Behinderung.....	8
3. ICF – Internationale Klassifizierung der Funktionsfähigkeit – Von der gesundheitsorientierten zur bio-psycho-sozialen Perspektive.....	9
[II. Teil: Die Organisation – nicht übersetzt]	10
III. Teil.....	11
Inklusion – die Rolle der Schule	11
1. Die Rolle der Schulführungskraft.....	11
1.1 Führung (Leadership) und Kultur der Integration	12
1.2 Planung.....	13
1.3 Flexibilität.....	15
1.4 Lebensplanung.....	16
1.5 Entwicklung von Schulnetzwerken	16
2. Die Mitverantwortung der Lehrpersonen bei Erziehung und Bildung	17
2.1 Klassenklima.....	17
2.2 Didaktische Strategien und Instrumente.....	17
2.3 Lernen und Unterricht	18
2.4 Bewertung	18
2.5 Integrationslehrperson	18
[3. Personale ATA e assistenza di base – nicht übersetzt]	18
4. Die Zusammenarbeit mit den Familien.....	19

Einleitung

Diese Leitlinien enthalten eine Reihe von Vorgaben, die den Prozess der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung unter Berücksichtigung der Autonomie der Schule und der geltenden Gesetzgebung erleichtern sollen. Ausgearbeitet wurden die Leitlinien auf der Grundlage eines Austausches zwischen Führungskräften und Fachleuten des Bildungsministeriums (MIUR) und in Zusammenarbeit mit den Verbänden für Menschen mit Behinderung. Sie haben das Ziel, diese wichtige Thematik, die fest zur pädagogischen Tradition der italienischen Schule gehört, gerade in Zeiten tiefgreifender Veränderungen im staatlichen Bildungssystem in den Fokus zu rücken. Dabei werden Probleme ermittelt und kritisch betrachtet, die in den vergangenen Jahren den Schulalltag belastet haben. Die Leitlinien enthalten Vorschläge zur Orientierung der regionalen Schulämter, der Schulführungskräfte und der kollegialen Organe im Rahmen ihres Zuständigkeitsbereichs.

Die schulische Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung ist ein Prozess, der nicht mehr rückgängig gemacht werden kann und darf. Daher ist es wichtig, dass die Verantwortlichen sich nicht darauf beschränken, bürokratische Vorgaben zu erfüllen, sondern sich stets die pädagogische, kulturelle und soziale Bedeutung der Integration dieser Kinder und Jugendlichen vor Augen halten: Anstelle der Erfüllung formaler Verpflichtungen muss eine wirkliche Entwicklung stattfinden, die nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bereichert, sondern auch alle anderen, die die Schule mit ihnen besuchen oder an dieser tätig sind. Die »mutige« Entscheidung der italienischen Schule, die Regelklassen für alle zu öffnen, damit sie wirklich »gemeinsam« gelebt werden, zeugt von dem großen Wert, der dem Menschen und der Bildung beigemessen wird. Die Erziehung des Menschen trägt ganz wesentlich zu seiner Entwicklung und zu seinem Reifungsprozess bei. Entwicklung ist aber immer auch ein individueller Prozess, der seine Wurzeln in der Beziehung zu anderen hat. Wir können nicht von Entwicklung des menschlichen Potenzials oder von Zentralität der Person sprechen, solange diese losgelöst von der Gesamtheit der Beziehungen betrachtet wird, deren Qualität und Vielfältigkeit die wesentliche Grundlage des Wachstums eines jeden Menschen darstellen. Die Schule ist eine erziehende Gemeinschaft, die ständig bemüht ist, für jede Schülerin und jeden Schüler relationale Voraussetzungen und pädagogische Situationen zu schaffen, welche die optimale Entwicklung ermöglichen. Die Schulen vermitteln also nicht nur Wissen. Sie haben den Auftrag, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, indem sie ihnen Kenntnisse, Kompetenzen und Fertigkeiten vermitteln und sie im Rahmen ihrer individuellen Fähigkeiten zur Selbstständigkeit erziehen. Dazu sind spezifische Maßnahmen erforderlich, die einerseits die Bildung und andererseits die Sozialisation zum Ziel haben.

In diesem Sinne ist das Recht auf Bildung zu verstehen, das in der Verfassung verankert ist und im Gesetz Nr. 59/1997 und im DPR Nr. 275/1999 ausgelegt wird. Recht auf Bildung ist damit als subjektiver Schutz zu betrachten, damit die Schulen im Rahmen ihrer funktionalen Autonomie und organisatorischen Flexibilität die Voraussetzungen schaffen und ihre Tätigkeiten so planen, dass **alle** Schülerinnen und Schüler ihr Bildungsziel erreichen können.

Der erste Teil der Leitlinien liefert einen Überblick über die allgemeinen Grundsätze der schulischen Integration im italienischen und im internationalen Kontext. Es geht nicht darum, bereits bekanntes Wissen wiederzugeben, sondern die wirklich außergewöhnliche Entwicklung in der Schulgesetzgebung darzustellen – gerade zu dem Zeitpunkt, wo die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung, vom italienischen Parlament mit dem Gesetz Nr. 18/2009 ratifiziert, alle unterzeichnenden Länder verpflichtet, Formen der schulischen Integration in gemeinsamen Klassen vorzusehen. Genau darin liegt die italienische Besonderheit. Der erste Teil behandelt zudem die aktuelle Auffassung von Behinderung, die insbesondere in der oben genannten Konvention festgehalten ist. Bewährt hat sich nämlich zunehmend

das »soziale Modell von Behinderung«, wonach sich die Behinderung aus der Interaktion zwischen der Funktionseinschränkung der Person und dem sozialen Kontext ergibt. Aus dieser Perspektive wird dem sozialen Kontext eine ausschlaggebende Rolle in der Bestimmung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung zugewiesen.

Damit stimmt auch die ICF (*International Classification of Functioning*) überein, die sich als bio-psycho-soziales Klassifizierungsmodell anbietet und auf der Wechselwirkung zwischen der Funktionsfähigkeit einer Person und deren sozialem, kulturellem und persönlichem Kontext gründet.

Der zweite Teil betrifft die Praxis in den Schulen. Zunächst werden problematische Aspekte behandelt und verschiedene Vorschläge angeführt, wie sich diese beheben lassen könnten, anschließend werden Institutionen und Personen beschrieben, die am Integrationsprozess beteiligt sind.

Besonders betont wird die Erziehungsverantwortung des gesamten Lehrpersonals und dass es wichtig ist, die Tätigkeiten zugunsten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung richtig zu planen, abgestimmt auf individuelle Bedürfnisse und in Zusammenarbeit mit den lokalen Einrichtungen, den Gesundheitsbezirken und den Familien.

I. Teil – Das neue Szenario. Die Umgebung als Ressource

1. Die verfassungsrechtlichen Grundsätze und die italienische Gesetzgebung im Bereich Schülerinnen und Schüler mit Behinderung

1.1. Artikel 3 und Artikel 34 der Verfassung

Das Recht auf Bildung ist in der Verfassung verankert. Artikel 34 besagt, dass die Schule allen offen steht. In diesem Sinne hat der Gesetzgeber das Recht auf Bildung und den Gleichheitsgrundsatz, der in Artikel 3 festgelegt ist, miteinander verknüpft.

Der erste Absatz des Artikels lautet:

Alle Staatsbürger haben die gleiche gesellschaftliche Würde und sind vor dem Gesetz ohne Unterschied des Geschlechts, der Rasse, der Sprache, des Glaubens, der politischen Anschauungen, der persönlichen und sozialen Verhältnisse gleich.

Das formelle Gleichheitsprinzip reichte dem Verfassungsgeber nicht aus, es wurde um die »gleiche gesellschaftliche Würde« erweitert.

Damit sollte der Anspruch einer formellen Gleichheit, die die gleiche Behandlung vor dem Gesetz vorsieht, um die sogenannte substanzielle Gleichheit ergänzt werden. Die substanzielle Gleichheit spricht jedem Menschen das Recht auf Achtung seiner Eigenschaft und Würde als Mensch zu. Das heißt, jede Person kann beanspruchen, geeignete Bedingungen vorzufinden, um die eigenen Begabungen zu entfalten, welche auch immer.

Der zweite Absatz von Artikel 3 besagt:

Es ist Aufgabe der Republik, die Hindernisse wirtschaftlicher und sozialer Art zu beseitigen, welche die Freiheit und Gleichheit der Staatsbürger einschränken und sie an der vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und der wirksamen Teilnahme aller an der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gestaltung des Landes hindern.

Damit hat der Verfassungsgeber anerkannt, dass das rechtliche Gleichheitsprinzip der Bürgerinnen und Bürger allein nicht ausreicht, wenn ökonomische oder soziale Hindernisse bestehen, die ihre Gleichheit konkret einschränken. Folgerichtig wurde dem Staat die Aufgabe zugewiesen, diese Hindernisse zu beseitigen, damit alle Bürgerinnen und Bürger die gleichen Ausgangsbedingungen vorfinden, dieselben Chancen haben und dieselben Rechte beanspruchen können, die ihnen die Verfassung garantiert.

Diese Grundsätze der Verfassung sicherten zu Beginn das Recht auf Bildung von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung in Sonderschulen und Sonderklassen. Artikel 38 der Verfassung besagt nämlich, dass »die Arbeitsunfähigen und Körperbehinderten Anspruch auf Erziehung und Berufsausbildung [haben]«. Bald zeigten sich die Folgen, die mit dieser Auslegung des Rechts auf Ausbildung ausgelöst wurden, vor allem in Form von Entfremdung und sozialer Ausgrenzung.

1.2. Gesetz Nr. 118/1971 und Gesetz Nr. 517/1977

Das Gesetz Nr. 118/1971, Artikel 28, sah vor, dass die Schulpflicht in den Regelklassen der öffentlichen Schulen erfüllt werden muss. In diesem Sinne lässt dieses Gesetz das Modell der Sonderschulen hinter sich (die allerdings nicht abgeschafft wurden) und schreibt die *Eingliederung* der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung in die Regelklassen vor, wenn auch auf Initiative der Familie.

Um diese Eingliederung zu fördern, wurde außerdem festgelegt, dass den Schülern und Schülerinnen mit Behinderung der Transport, der Zugang zu den Schulgebäuden durch Abbau der architektonischen Barrieren und den Schülerinnen und Schülern mit schwererer Behinderung die Betreuung während der Unterrichtszeit zugesichert werden sollten

Bald wurde deutlich, dass die Eingliederung nur eine teilweise Anwendung des konstitutionellen Grundsatzes der Gleichheit darstellte, das von den betroffenen Schülern und Schülerinnen nur in formeller Hinsicht ausgeübt wurde.

Die Eingliederung brachte nicht die substanzielle Gleichheit. Diese Gleichheit musste erst durch zusätzliche Instrumente und Initiativen der Republik verwirklicht werden: durch die Beseitigung der Hürden, die durch das Defizit sichtbar wurden und im Besonderen durch die Einführung der spezialisierten Integrationslehrperson und von Lehrplänen, die für das Wachstum und die Entwicklung des Schülers oder der Schülerinnen mit Behinderung erforderlich sind.

Das ist im Wesentlichen der Inhalt des Gesetzes Nr. 517/1977. Im Gegensatz zum Gesetz Nr. 118/1971, das sich auf die Einführung des Grundsatzes der Eingliederung beschränkt, schafft es klare Voraussetzungen, Instrumente und Ziele zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Umgesetzt werden muss es vom gesamten Lehrerkollegium und der neu eingeführten Integrationslehrperson.

Das Verfassungsgericht hat, ausgehend vom Urteil Nr. 215/1987, immer wieder bestätigt, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderung das uneingeschränkte Recht haben, Schulen jeder Art und jeder Stufe zu besuchen, unabhängig davon, welche Behinderung sie haben und wie schwerwiegend sie ist. Dieses Urteil, Gegenstand des Ministerialen Rundschreibens Nr. 262/1988, kann als »Magna Charta« der schulischen Integration betrachtet werden. Die gesamte folgende primäre und sekundäre Gesetzgebung baut darauf auf.

1.3 Gesetz vom 5. Februar 1992, Nr. 104

Eine beachtliche Zahl von Gesetzesmaßnahmen unterschiedlicher Art wurde nach der Verabschiedung des Gesetzes Nr. 517/1977 erlassen, um die Regelung dieses Bereichs auf sozialer und gesundheitlicher Ebene und im spezifischen Bereich der schulischen Integration zu vervollständigen. Das Gesetz vom 5. Februar 1992, Nr. 104 „Rahmengesetz über die Betreuung, die soziale Integration und die Rechte der Menschen mit Behinderung“ bündelt und ergänzt diese Gesetzesmaßnahmen und ist der gesetzliche Bezugspunkt der schulischen und sozialen Integration von Menschen mit Behinderung.

Dieses Gesetz bekräftigt und erweitert das Prinzip der sozialen und schulischen Integration als wesentlicher Beitrag zur Wahrung der Würde von Menschen mit Behinderung. Der Staat wird verpflichtet, alle Hindernisse zu beseitigen, die der Teilnahme von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben im Wege stehen und rehabilitierende Maßnahmen für Menschen mit sensorialen und psycho-motorischen Störungen vorzusehen.

Das subjektive Recht zur vollen Entwicklung des menschlichen Potenzials der Person mit Behinderung darf nicht durch Hürden und Hindernisse eingeschränkt werden, die vom Staat (Gesetzgeber, öffentliche Einrichtungen, Verwaltung) beseitigt werden können.

Dieser Grundsatz prägt das Gesetz; es ist für die schulische Integration besonders wichtig, da von der achtsamen erzieherischen Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderung die Rede ist, die sich in einem individualisierten Bildungsweg entfalten kann, an dem sich mehrere Institutionen beteiligen, die ihn aktiv mitgestalten. Die traditionelle Strukturierung der Schule wird aufgelöst und der Individualisierung und den Lernprozessen größere Bedeutung beigemessen als dem Unterricht selbst.

Konkret ausgeübt wird das Recht auf Bildung und Erziehung des Schülers und der Schülerin nach dem Gesetz durch das Funktionelle Entwicklungsprofil (FEP) und den Individuellen Erziehungsplan (IEP). Von entsprechender Bedeutung ist die Umsetzung seitens der Schulverwaltung, der öffentlichen Organe, denen die Fürsorge der Person obliegt, der sozialen Dienste und auch der Familien. Wichtig ist auch, dass die Pläne regelmäßig aktualisiert werden, damit sie wirklich jederzeit den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden.

Auf der Basis des Individuellen Erziehungsplans formulieren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der einzelnen Dienste, der Gesundheitsbezirke, der lokalen Behörden und der schulischen Institutionen unabhängig voneinander die einzelnen individuellen Maßnahmen und Projekte:

- rehabilitative Maßnahmen (Gesundheitsbezirk – Gesetz Nr. 833/1978, Art. 26)
- Maßnahmen zur sozialen Integration (Örtliche Körperschaften – Gesetz Nr. 328/2000, Art. 14)
- individueller Lehrplan (Schulen – Ministerialdekret Nr. 141/1999, modifiziert in Art. 5, Abs. 2, DPR Nr. 81/2009).

1.4 Dekret des Präsidenten der Republik vom 24. Februar 1994

Das DPR vom 24. Februar 1994 *»Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap«* legt die Zuständigkeiten und Aufgaben der örtlichen Körperschaften, der zuständigen Gesundheitsbezirke und der Schulen bei der Bestimmung der Funktionsdiagnose, des Funktionellen Entwicklungsprofils und des Individuellen Erziehungsplans fest. Der Individuelle Erziehungsplan ist das abschließende, maßgebliche Dokument, in dem jene aufeinander abgestimmten und sich ergänzenden Maßnahmen festgelegt sind, die für einen Schüler oder eine Schülerin mit Behinderung für einen gewissen Zeitraum festgelegt wurden. Diese Maßnahmen haben die Umsetzung des Rechts auf Erziehung und Bildung zum Ziel (ergänzt und geändert im Dekret des Präsidenten des Ministerrates Nr. 185/2006).

Sowohl die Gesetzgebung zur Schulautonomie im DPR Nr. 275/1999 als auch das Reformgesetz Nr. 53/2003 verankern in der Folge ausdrücklich die schulische Integration. Zudem gewährleistet das Gesetz Nr. 296/2006, Art. 1, Abs. 605/b, dass die *»effektiven Bedürfnisse«* der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung auf der Grundlage institutionsübergreifender Vereinbarungen berücksichtigt werden.

2. Die UN-Konvention der Rechte von Personen mit Behinderung

Mit dem Gesetz Nr. 18 vom 3. März 2009 hat das italienische Parlament die *UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderung* ratifiziert. Falls die innerstaatlichen Bestimmungen die Rechte von Menschen mit Behinderung nicht in dem Ausmaß gewährleisten, das in der Konvention festgelegt ist, muss Italien diese so anpassen, dass sie die den Grundsätzen der Konvention entsprechen.

Nicht zum ersten Mal ist das Thema Behinderung Gegenstand internationaler Dokumente, die sich dem Schutz von Menschenrechten, von sozialen und zivilen Rechten von Individuen widmen.

Die 1959 verabschiedete *Erklärung der Rechte des Kindes* der UNO besagt: »Das Kind, das körperlich, geistig oder sozial behindert ist, erhält jene besondere Behandlung, Erziehung und Fürsorge, die sein Zustand und seine Lage erfordern.«

Die 1971 veröffentlichte *UN-Deklaration der allgemeinen und besonderen Rechte der geistig Behinderten* erklärt: »Der geistig Behinderte hat die gleichen Grundrechte wie jeder andere Bürger seines Landes und seines Alters. Der geistig Behinderte hat ein Recht auf angemessene ärztliche und körperliche Behandlung und Erziehung, Schulung, Eingliederung und Anleitung, die es ihm ermöglichen, seine Fähigkeiten und Begabungen so weit wie möglich zu entwickeln.«

Die *Weltmenschenrechtskonferenz* der UNO, deren Ergebnisse 1993 veröffentlicht wurden, präzisiert, dass „alle Menschenrechte und Grundfreiheiten universale Gültigkeit haben und ohne Vorbehalt Personen mit Behinderung einschließen.“

Die *Standardregeln für die Herstellung von Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen*, die am 20. Dezember 1993 von der UNO-Generalversammlung verabschiedet wurden, betonen, dass „Ignoranz, Nachlässigkeit, Aberglaube und Angst soziale Faktoren sind, die durch die gesamte Geschichte der Behinderung Personen isoliert und deren Entwicklung beeinträchtigt haben.“

Die *UN-Konvention* zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Ansatz, der allein auf das Defizit eines Menschen mit Behinderung ausgerichtet ist, mit Entschiedenheit zurückgelassen wird. Aufgegriffen wird das „soziale Modell von Behinderung“. Es werden die Grundsätze der Nichtdiskriminierung, der Chancengleichheit, der Autonomie und der Unabhängigkeit eingeführt: Sie sollen erwirken, dass Menschen mit Behinderung voll in die Gesellschaft eingegliedert werden, durch die Einbeziehung der Menschen mit Behinderung selbst und ihrer Familien.

Die Konvention greift eine Sichtweise von Behinderung auf, die nicht nur den Grundsatz der Würde des Menschen mit Behinderung unterstreicht, sondern zur Wahrnehmung des eigenen Gesundheitszustandes auch den kulturellen und sozialen Kontext als maßgeblichen Faktor einbezieht. Die Umgebung ist eine wichtige Ressource: je vielfältiger die Möglichkeiten, die sie bietet, desto mehr kann sie dazu beitragen, dass Menschen mit Behinderung ein Niveau der Selbstverwirklichung und Autonomie erzielen, das sich unter ungünstigeren Umständen nur schwer erreichen lässt.

Die *Definition von Behinderung der UN-Konvention* beruht auf dem sozialen Modell der Menschenrechte von Personen mit Behinderung und lautet: „Behinderung entsteht aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“ (Präambel, Punkt e)

Angesichts der Bedeutung des sozio-kulturellen Kontextes dürfen Menschen mit Behinderung bei der Bestimmung des Grades ihrer Behinderung nicht diskriminiert werden. Gemeint ist mit Diskriminierung aufgrund von Behinderung „jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Aner-

kennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der Diskriminierung, einschließlich der Vorenthaltung angemessener Vorkehrungen.“ (Artikel 2)

Der Kontext, das heißt die Umgebung, die Abläufe, Erziehungsinstrumente und Hilfsmittel müssen den spezifischen Bedürfnissen der Personen mit Behinderung durch „angemessene Vorkehrungen“ angepasst werden, wie sie in der *Konvention* definiert sind: „*Angemessene Vorkehrungen* [sind] notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können.“ (Art. 2)

Artikel 24 hat die Erziehung zum Gegenstand und erkennt „das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung [...] ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ an; gewährleistet werden muss ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderung ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

3. ICF – Internationale Klassifizierung der Funktionsfähigkeit – Von der gesundheitsorientierten zur bio-psycho-sozialen Perspektive

2001 hat die Weltgesundheitsorganisation die neue Internationale Klassifizierung der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (*International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF*) verabschiedet und den Mitgliedstaaten deren Anwendung empfohlen.

Die ICF erkennt das soziale Modell der Behinderung bedingungslos an. Die Person wird nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit betrachtet, sondern es wird ein ganzheitlicher Ansatz vertreten, der die gesamten Möglichkeiten und die vielfältigen Ressourcen des Menschen im Auge behält.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der persönliche, natürliche, soziale und kulturelle Kontext die Möglichkeiten stark beeinflusst, diese Ressourcen zu entfalten. Ausschlaggebend ist also die Fähigkeit, sowohl die bereits vorhandenen Kompetenzen zu klassifizieren, als auch jene, die Menschen entwickeln können, wenn gezielt Einfluss auf die Umgebung genommen wird.

Aus der Sichtweise der ICF nehmen Menschen mit Behinderung stärker am gesellschaftlichen Leben teil, je mehr ihr Umfeld mit seinen kulturellen, sozialen und persönlichen Gegebenheiten (kontextbezogene Faktoren) Rücksicht auf ihren Gesundheitszustand (körperliche Funktionen) nimmt, indem angemessene Strukturen zur Verfügung gestellt werden.

Das bio-psycho-soziale Modell, das die ICF einführt, berücksichtigt die Vielfalt der Person und stellt den Gesundheitszustand und den Kontext, also die Umgebung des Menschen, in einen direkten Zusammen-

hang. Dadurch entsteht die Definition von „Behinderung“ als „Gesundheitszustand in einer ungünstigen Umwelt“.

In diesem Modell erhält der Kontext, das Umfeld, einen vorrangigen Wert, wobei als „Barriere“ alles bezeichnet werden kann, was die Aktivität und die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Behinderung beeinträchtigt, und als fördernd all das, was ihnen die Beteiligung erleichtert.

Die ICF findet in der Diagnosepraxis in den Gesundheitsbezirken immer mehr Anwendung, wo das Personal die Funktionsdiagnose auf dieser Grundlage erstellt. Daher sollte auch das Schulpersonal, das in den Integrationsprozess eingebunden ist, dieses Modell kennen. Diejenigen, die in diesem Bereich tätig sind, sollten stärker für ein kulturelles Modell der Integration von Menschen mit Behinderung sensibilisiert werden, das die Behinderung eines Menschen in Zusammenhang mit der Umgebung betrachtet.

[II. Teil: Die Organisation – nicht übersetzt]

III. Teil

Inklusion – die Rolle der Schule

Die Schulen haben mit der im Gesetz Nr. 59/1997 geregelten funktionalen Autonomie Rechtspersönlichkeit erhalten, und damit auch – innerhalb der von der Norm festgelegten Grenzen – die für die öffentliche Verwaltung typische Ermessensfreiheit.

Diese Ermessensfreiheit innerhalb bestimmter Grenzen, insbesondere im Bereich der organisatorischen und didaktischen Autonomie, muss unter Beachtung der Grundsätze der gesetzlichen Bestimmungen ausgeübt werden, die Schüler und Schülerinnen mit Behinderung betreffen.

Die Ermessensfreiheit muss das Prinzip der Logik und der Übereinstimmung berücksichtigen, sowie in der konkreten Situation dem zu erzielenden Hauptinteresse Rechnung tragen.

Zu unterstreichen ist, dass die schulischen Verfahren zur Umsetzung der Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung als Ungleichbehandlung gewertet werden können, wenn sie zwar sekundäre Aspekte und konkrete Situationen berücksichtigen, nicht aber das Hauptinteresse – das Recht der betreffenden Person auf Bildung.

Eine solche Verletzung lässt in erster Linie auf eine mangelnde Mitarbeit aller schulischen Beteiligten am Integrationsprozess schließen, dessen grundlegendes Ziel es ist, dass der Schüler oder die Schülerin die Kompetenzen im Bereich des Lernens, in der Kommunikation, in Beziehungen und auch in der Sozialisierung weiterentwickelt.

Dieses Ziel lässt sich erreichen, wenn alle betroffenen Akteure zusammenarbeiten, ihre Tätigkeiten koordinieren und die erzieherischen, bildenden und rehabilitierenden Maßnahmen, die im Individuellen Erziehungsplan vorgesehen sind, detailliert und kohärent planen.

Fehlt eine solche Zusammenarbeit und Koordinierung, was sich in Handlungen widerspiegelt, die auf einer verzerrten Auffassung von Integration beruhen. In einem solchen Fall kann man nicht von einer korrekten Auslegung der Ermessensfreiheit sprechen.

1. Die Rolle der Schulführungskraft

Im Folgenden sollen nicht die Pflichten der Schulführungskraft im Rahmen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wiederholt werden: Diese sind bereits in vielen Dokumenten festgelegt, etwa in Vereinbarungen oder in den Rahmenrichtlinien zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung, und werden von den Schulämtern in den Regionen und Provinzen umgesetzt.

Vielmehr geht es hier um Rahmenrichtlinien, die das Recht auf Schulbildung von Menschen mit Behinderung trotz unterschiedlicher Umfelder sicherstellen sollen, durch Maßnahmen, die auf die besonderen Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.

1.1 Führung (Leadership) und Kultur der Integration

Die Schulführungskraft ist verantwortlich für das Bildungsangebot, das die Schule plant und umsetzt. Dieses Angebot betrifft alle Schülerinnen und Schüler, also auch jene mit Behinderung.

Das Schulprogramm (*Piano dell'Offerta Formativa, POF*) ist inklusiv, schließt also Menschen mit Behinderung mit ein, wenn es im Schulalltag Handlungen, Maßnahmen und Projekte vorsieht, die *effektiv den individuellen Erziehungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung Rechnung tragen*. In diesem Sinne ist die Anwesenheit von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung keine Notfallsituation, die bewältigt werden muss, sondern eine Gegebenheit, die eine Umgestaltung des Systems erfordert, eine Umgestaltung, die bereits in der Planungsphase berücksichtigt werden sollte und die gesamte Schulgemeinschaft bereichern kann.

Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist somit ein Grundwert, eine kulturelle Verpflichtung, die die Schulführungskraft eingeht. Als Schlüsselfigur bei der Gestaltung des Systems ist es wichtig, dass sie eine entschlossene, beziehungsorientierte Leadership an den Tag legt, um die diesbezüglichen Tätigkeiten so effizient wie möglich zu organisieren.

Im Rahmen ihrer Führungsrolle fördert die Schulführungskraft Initiativen, die in Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren der Schule umgesetzt werden, Initiativen, die zeigen, dass sich die Führungskraft mit Überzeugung für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung einsetzt und die gesamte Schule dahinter steht. So können beispielsweise Fortbildungskurse angeboten werden, Programme zur Verbesserung des schulischen Angebots für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung, Projekte und Maßnahmen zur Einbindung der Eltern und der Akteure aus dem Umfeld der Schule oder die Entwicklung von Schulnetzwerken zur Verbesserung der Integration. Oder auch die Teilnahme an Treffen von Arbeitsgruppen, die sich mit der Integration von Menschen mit Behinderungen befassen, oder die Errichtung einer solchen Arbeitsgruppe an der Schule, sowie die Förderung der didaktisch-erzieherischen Kontinuität und die Teilnahme an Abkommen, direkt oder über Schulnetzwerke sowie auf Bezirksebene (Gesetz Nr. 328/2000, Art. 19).

Wegen der funktionalen Autonomie der Schulen haben die normativen und institutionellen Anweisungen weniger Gewicht, die Schulen haben mehr Spielraum bei der Planung des Bildungs- und Erziehungsangebots, das auf den Bildungserfolg *aller* Schüler und Schülerinnen ausgerichtet ist. Dafür ist aber auch eine effiziente Organisation erforderlich, das heißt, dass auf der Basis der in den Gesetzen festgelegten Grundsätze eine Reihe von Fixpunkten festgelegt wird, innerhalb welcher sich die offene Planungskultur der autonomen Schule entfalten kann.

Das Lehrerkollegium und der Schulrat müssen dafür sorgen, dass ein Schulprogramm ausgearbeitet wird, in dem unter anderem die Maßnahmen zur schulischen Integration beschrieben werden. Die Schulführungskraft hat dagegen den Auftrag, die mit den kollegialen Organen vereinbarten Maßnahmen umzusetzen. In jedem Fall ist es wichtig, dass die Schulführungskraft im Rahmen ihrer leitenden Rolle und ihrer Verantwortung für das Erreichen der Bildungsziele Anreize für die Umsetzung der Integration schafft und damit verbundene Erziehungsinitiativen und -tätigkeiten entsprechend fördert.

Zur konkreten Umsetzung der Aktivitäten, die die schulische Integration betreffen, kann die Schulführungskraft einen Koordinator oder eine Koordinatorin für Integration ernennen, die für die Organisation und Dokumentation von Initiativen verantwortlich ist.

Im Allgemeinen wird somit von der Schulführungskraft erwartet, dass sie:

- angemessene Fort- und Ausbildungsaktivitäten des Schulpersonals (Lehrpersonen, Mitarbeiter/innen, Assistenten und Assistentinnen) in die Wege leitet und fördert, auch durch die gemeinsamen Fortbildungskurse laut Gesetz Nr. 104/1992, Art. 14, Abs. 7; diese Aktivitäten sollen sämtliche Akteure des Schullebens sensibilisieren und informieren und ihnen spezifische Kompetenzen und Kenntnisse vermitteln, mit denen sie in ihrem jeweiligen Umfeld positiven Einfluss auf die Integration von Menschen mit Behinderung nehmen können;
- Projekten Vorrang gibt, die Strategien zur Verstärkung des Integrationsprozesses vorsehen;
- die in den Gesetzen vorgesehenen Aktionen, Initiativen und Tätigkeiten leitet und koordiniert: Vorsitz der Arbeitsgruppe für Integration an der Schule, Klassenbildung, Einsatz von Lehrpersonen für Integration;
- die Handlung der einzelnen Klassenräte so lenkt, dass sie Lerngelegenheiten fördern und entwickeln, die Beteiligung an schulischen Tätigkeiten unterstützen und bei der Erstellung des Individuellen Erziehungsplanes zusammenarbeiten;
- die Familien einbezieht und ihre aktive Teilnahme an der Erstellung des Individuellen Erziehungsplanes gewährleistet;
- die Verbindung zu den verschiedenen Akteuren auf örtlicher Ebene pflegt (Ämter, Fortbildungseinrichtungen, Genossenschaften, Schulen, Dienste im Gesundheits- und Sozialbereich usw.);
- spezifische Initiativen zur Orientierung vorsieht, welche die Integration eines Schülers oder einer Schülerin mit Behinderung auch nach Verlassen der Schule gewährleisten, die ihn oder sie aufgenommen hat (anschließende Schule oder Ausbildung nach der Schule);
- eventuelle architektonische und oder wahrnehmungsbedingte Barrieren ermittelt und entfernen lässt.

1.2 Planung

Das grundlegende Ziel des Gesetzes Nr. 104/1992, Art. 12, Abs. 3 im Hinblick auf die Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung liegt wie bereits erwähnt darin, Lernprozesse durch Kommunikation, Sozialisierung und zwischenmenschliche Beziehungen zu entwickeln. Dazu heißt es im Gesetz folgendermaßen: „Die schulische Integration hat die Entwicklung der Person mit Behinderung im kognitiven, kommunikativen, affektiven und sozialen Bereich zum Ziel.“

In Absatz 4 heißt es, dass „die Ausübung des Rechts auf Erziehung und Bildung weder durch Lernschwierigkeiten noch durch andere Beeinträchtigungen, die sich aus der Behinderung ergeben, geschmälert werden [darf].“

Der Erziehungsplan für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung muss somit unter Berücksichtigung dieser Priorität aufgebaut werden.

Ist ein Schulbesuch wegen des besonderen Gesundheitszustandes eines Schülers oder einer Schülerin (worüber die Schulführungskraft informiert werden muss) oder besonderer Situationen im Umfeld nicht für die gesamte Unterrichtszeit möglich, so sind erzieherische und didaktische Maßnahmen zu treffen, die die besonderen Bedürfnisse der Person berücksichtigen. Diese Maßnahmen müssen auch die Förderung und Stärkung der sozialen Fertigkeiten umfassen und die Lernentwicklung zum Ziel haben, auch außerhalb der Unterrichtszeit in der Klasse.

Im Widerspruch zu dieser Verpflichtung und damit zum Gesetz Nr. 104/1992 steht die Errichtung von *Lernwerkstätten*, in denen mehrere Kinder oder Jugendliche mit Behinderung auch nur für einige Stunden, aber auch länger bzw. wiederholt, von den anderen Lernenden getrennt werden.

Tatsächlich wird häufig angenommen, die Schule habe durch die Sozialisierung der Schüler und der Schülerinnen den Bildungsauftrag schon erfüllt. Eine korrekte Betrachtung dieser Überlegung führt allerdings dazu, die Sozialisierung als Wachstumsinstrument zu interpretieren, das ergänzt werden muss, durch Stärkung der Kompetenzen und durch didaktische Maßnahmen, die auf die Person zugeschnitten sind oder der der Gemeinschaft zugute kommen.

Hier wird wiederum die Bedeutung des Individuellen Erziehungsplans bekräftigt, der, ausgehend vom konkreten Fall und den spezifischen Bedürfnissen einer Person, ausgeglichene Maßnahmen zwischen Lernprozess und Sozialisierung festlegen muss. Dabei sollte grundsätzlich dem Lernen innerhalb einer Klasse und im Kontext des innerhalb dieser Klasse umgesetzten Programms Vorrang gegeben werden.

Eine erzieherische Planung, die dem Prinzip des Rechts auf Bildung und auf Weiterentwicklung entspringt – auch im Hinblick auf eine Lebensplanung, die dem Schüler oder der Schülerin eine Zukunft ermöglicht – muss innerhalb der gesetzlich festgelegten Arbeitsgruppen definiert werden.

Die Errichtung dieser Arbeitsgruppen in jeder Schule ist verpflichtend und liegt nicht im Rahmen der Ermessensfreiheit der funktionalen Autonomie. Daher muss die Schulführungskraft sämtliche Maßnahmen ergreifen, die notwendig sind, um diese Arbeitsgruppen zu bilden, wobei für alle Beteiligten vereinbare Zeitpläne vorzusehen sind.

Integriert in ein Umfeld oder Teil dieses Umfelds ist nämlich nur, wer Erfahrungen und Lernprozesse gemeinsam mit anderen erlebt, wer Ziele und Arbeitsstrategien mit anderen teilt; nebeneinander her leben oder nebeneinander sitzen allein reicht nicht aus, um Menschen zu integrieren.

Und diese Integration, sofern sie substantieller und nicht nur formeller Natur ist, darf nicht dem Zufall oder der Initiative von Integrationslehrpersonen überlassen werden, die getrennt vom restlichen Klassenkontext und von der erziehenden Gemeinschaft wirken. Das gesamte Lehrpersonal, also Regellehrpersonen *und* Integrationslehrperson, muss einbezogen werden, so wie in der ministerialen Bestimmung Prot. Nr. 4798 vom 25. Juli 2005 steht, welche unterstreicht, dass eine konkrete, uneingeschränkte Umsetzung der Integration unbedingt notwendig ist.

Um die Lernziele und die Ziele des gemeinsamen Lernens zu berücksichtigen, müssen die Tätigkeiten von allen Regellehrpersonen gemeinsam geplant werden: Zusammen mit der Integrationslehrperson legen sie die Lernziele für die Schüler und Schülerinnen mit Behinderung fest, in Bezug auf die Inhalte für die gesamte Klasse.

Die Regel- und Integrationslehrpersonen müssen gemeinsam, mit derselben Verantwortung, den Individuellen Erziehungsplan erstellen. Nur durch diese verantwortungsbewusste Teamarbeit lassen sich die Ziele des Gesetzes zum Schutz des Rechts auf Bildung korrekt umsetzen. Die Schulführungskraft und die zuständigen kollegialen Organe müssen dafür sorgen, dass die Zusammenarbeit und Verantwortung ent-

sprechend im Schulprogramm festgelegt werden. Zudem ist es wichtig, dass die Familien Einblick in den vereinbarten Erziehungsplan haben.

Hervorzuheben ist auch die Bedeutung des persönlichen Faszikels des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung, vor allem beim Übergang von einer Schulstufe zur nächsten. Der Faszikel, der den Werdegang des oder der Lernenden dokumentiert, wird idealerweise bereits ab dem Kindergarten geführt, in jedem Fall aber ab Beginn der Schullaufbahn.

Diesbezüglich sei angemerkt, dass vom begrifflichen und methodischen Gesichtspunkt her zu unterscheiden ist zwischen der individuellen Planung, die den Werdegang des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung in der Pflichtschule charakterisiert, und der differenzierten Planung, die den Schüler oder die Schülerin in der Oberstufe zum Erhalt der Besuchsbescheinigung führen kann.

1.3 Flexibilität

Die organisatorische und didaktische Flexibilität im Rahmen der funktionalen Autonomie erlaubt es der Schule – stets unter Beachtung der im Gesetz festgelegten Grundsätze – während des Unterrichts die Methoden einzusetzen, die den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler am besten gewährleisten, was schließlich oberstes Ziel des gesamten staatlichen Bildungssystems ist.

So darf eine *Integrationslehrperson* beispielsweise nicht für Aufgaben eingesetzt werden, die nicht unmittelbar mit dem Integrationsprojekt zusammenhängen, wenn dadurch das Gelingen in irgendeiner Form beeinträchtigt werden könnte.

Die Möglichkeiten, welche die organisatorische Flexibilität bietet, um Schülerinnen und Schülern mit Behinderung ihr Recht auf Bildung zu garantieren, sind vielfältig.

Beim Übertritt von der Unterstufe zur Oberstufe oder bei anderen Schulwechseln sollten die Schulführungskräfte verpflichtende Termine vorsehen, bei denen sich die Lehrpersonen der vom Schüler oder von der Schülerin besuchten Klasse und die Bezugsperson für Integration der neuen Schule austauschen. Nur so wird die bereits genannte Kontinuität gewährleistet, und die bisherigen praktischen Erfahrungen betreffend die Erziehung und den Lernerfolg gehen nahtlos von einer auf die andere Person über, die sich mit dem Kind oder Jugendlichen befasst.

Schulführungskräfte, die Übergänge begleiten, können außerdem experimentelle Projekte einführen. Auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen den Schulen und unter Berücksichtigung der gesetzlichen Bestimmungen, auch im Bezug auf vertragsrechtliche Aspekte, kann beispielsweise die Lehrperson der Stufe, die der Schüler oder die Schülerin bislang besucht hat, am Aufnahme- und Eingliederungsprozess in die nächste Stufe mitwirken.

Besonders wichtig ist es in diesem Zusammenhang, dass die *Dokumentation* über den Schüler oder die Schülerin mit Behinderung an die Zuständigen der folgenden Stufe oder Klasse weitergegeben wird. Diese Dokumentation muss vollständig und so detailliert sein, dass die Schule, die den Schüler oder die Schülerin aufnimmt, angemessene Maßnahmen planen kann. Eine mangelhafte Dokumentation kann dazu führen, dass sich der im Gesetz festgelegte Bildungserfolg verzögert.

Zudem sollte sorgfältig geprüft werden, ob das Recht auf Schulausbildung, das die Verfassung garantiert und das im Gesetz Nr. 59/1997 als Recht auf Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler interpretiert wird, unbeschadet der Ausnahmeregelungen der aktuellen Bestimmungen, wirklich realisiert wird,

wenn die Schullaufbahn bis zum Erwachsenenalter dauert (21 Jahre) oder durch die Wiederholung der Klassen übermäßig hinausgezögert wird.

Das Bildungssystem steht schließlich auch für die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse jener jungen Menschen, die nach der Schule – auch aufgrund von Bestimmungen, die Menschen mit Behinderung das Recht auf Arbeit sichern – in die Obhut anderer öffentlicher Institutionen kommen. Daher ist es besonders wichtig, soweit es in die Zuständigkeit des staatlichen Bildungssystems fällt, den Übergang von Menschen mit Behinderung in die Arbeitswelt schon rechtzeitig zu planen und sie früh genug bei der Lebensplanung zu unterstützen.

1.4 Lebensplanung

Die Lebensplanung ist Teil des Individuellen Erziehungsplans. Sie betrifft die persönliche und soziale Entwicklung des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung. Hauptziel ist eine Steigerung der Lebensqualität; dabei werden unter anderem Wege vorgesehen, wie die Person einen Sinn für Selbstwirksamkeit und ein Selbstwertgefühl entwickeln kann und wie sie die Kompetenzen erwirbt, die sie für das Leben in der Gemeinschaft braucht.

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

Darüber müssen Erziehungspläne erstellt werden, in denen – auch durch Orientierung – die Vorstellungen des Schülers oder der Schülerin für die Zeit nach der Schule berücksichtigt werden.

Der Übergang in die Arbeitswelt soll schon bei der Einschreibung berücksichtigt werden. Er soll durch die Umsetzung von Austauschprojekten zwischen Schule und Arbeitswelt bzw. durch die Aufnahme in die Höhere Technische Bildung (HTB) erleichtert werden. Die Schulführungskraft sorgt mit spezifischen Maßnahmen dafür, dass entsprechende Beziehungen zu allen Beteiligten, beispielsweise zu den Arbeitsmarktdiensten und den Verbänden, aufgebaut und gepflegt werden.

1.5 Entwicklung von Schulnetzwerken

Die Schulführungskraft fördert die Entwicklung von Netzwerken zwischen Schulen. Diese Netzwerke sollen dazu beitragen, die finanziellen Ressourcen für die schulische Integration sinnvoller einzusetzen, Personal und materielle Güter (im Rahmen der geltenden Gesetzesbestimmungen und Verträge) zu teilen und insgesamt die Maßnahmen zu optimieren, welche die Schulen für die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung treffen. So können über die Netzwerke etwa Beispiele guter Praxis oder Dokumentation ausgetauscht werden; ein Netzwerk kann Bezugspunkt für die Beziehungen zu den Familien und zum außerschulischen Bereich sein, ebenso wie für Lehrpersonen im Rahmen der Fortbildung.

2. Die Mitverantwortung der Lehrpersonen bei Erziehung und Bildung

Es scheint sich die Ansicht durchgesetzt zu haben, dass eine wirkliche Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in den Schulen nur dann stattfinden kann, wenn sich alle für die Erziehung dieser Menschen mitverantwortlich fühlen und didaktische Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung vorhanden sind.

Die Planung der anzuwendenden Maßnahmen betrifft somit alle Lehrpersonen, weil die gesamte Schulgemeinschaft aufgerufen ist, die Lehrpläne unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile und kognitiver Fähigkeiten festzulegen, die Tätigkeiten in der Klasse abwechslungsreich zu gestalten, die Lernprozesse zu fördern und Materialien und didaktische Strategien zu wählen, die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.

Werden die didaktischen Maßnahmen nicht differenziert, also auf die unterschiedlichen Bedürfnisse abgestimmt, kommt dies einer Ungleichbehandlung gleich und dadurch würde das Recht auf Bildungserfolg aller nicht berücksichtigt.

Folglich kann das Lehrerkollegium sämtliche Tätigkeiten zur schulischen und sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorsehen und umsetzen, wenn im Schulprogramm die entsprechende Grundhaltung der Schule verankert ist, mit Angabe der Maßnahmen, die effektiv diese Integration fördern (wie zum Beispiel heterogene Arbeitsgruppen oder kooperatives Lernen). Die Klassenräte koordinieren die didaktischen Tätigkeiten, bereiten Materialien vor und schaffen alle weiteren Voraussetzungen, damit die Person mit Behinderung mit ihren spezifischen Bedürfnissen uneingeschränkt am Schulalltag in der Klasse teilhaben kann.

Dies geschieht auf drei Ebenen:

2.1 Klassenklima

Die Lehrpersonen vermeiden jegliche diskriminierenden Verhaltensweisen. Sie achten auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler und akzeptieren die Verschiedenheit der Schüler und Schülerinnen mit Behinderung, die als Bereicherung für die gesamte Klasse aufgewertet wird. Sie fördern das Gefühl der Zusammengehörigkeit und sorgen dafür, dass positive sozial-affektive Beziehungen zustande kommen.

2.2 Didaktische Strategien und Instrumente

Die auf Integration ausgerichtete didaktische Planung schließt Förderstrategien und Methoden ein wie beispielsweise kooperatives Lernen, Gruppenarbeiten und Partnerarbeit, Tutoring, Lernen durch Entdecken, die Aufteilung der Zeit in *Zeiten* und den Einsatz didaktischer Mediatoren, informatischer Hilfsmittel und spezifischer Software.

Wichtig ist, dass die Lehrpersonen Lernmaterialien und Unterlagen für Hausaufgaben in digitaler Form vorbereiten, damit auch Schülerinnen und Schüler erreicht werden, die auf digitales Material angewiesen sind. Dafür ist es vorteilhaft, sich mit den neuen Technologien vertraut zu machen, die die Integration in der Schule unterstützen (so zum Beispiel der Einsatz von elektronischen Lehrbüchern mit den vielen Möglichkeiten, die diese bieten).

Wichtig ist aber auch, dass sich die Regellehrpersonen in den zahlreichen Zentren, die das Unterrichtsministerium und die lokalen Ämter zu diesem Zweck eingerichtet haben, die Kenntnisse aneignen, die not-

wendig sind, um Schüler und Schülerinnen mit Behinderung optimal zu unterstützen, besonders dann, wenn die Integrationslehrperson fehlt.

2.3 Lernen und Unterricht

Ein inklusives System macht den Schüler oder die Schülerin zur Hauptfigur des Lernens, unabhängig von den jeweiligen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Es muss somit der aktive Wissenserwerb gefördert werden, indem persönliche Lernstrategien aktiviert, Lernrhythmen und -stile berücksichtigt.

2.4 Bewertung

Die Bewertung in Zehnteln muss sich auf den Individuellen Erziehungsplan beziehen, der als Bezugspunkt für die erzieherischen Tätigkeiten zugunsten des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung dient. Die Bewertung muss außerdem immer als Bewertung eines Prozesses, und nicht als reine Leistungsbewertung betrachtet werden.

Da die Integrationslehrpersonen Mitverantwortung für die Klassen und Sektionen tragen, in denen sie eingesetzt sind, und während des Jahres uneingeschränkt und mit Stimmrecht an den Notenkonferenzen und an der Schlusskonferenz teilnehmen, führen sie Register mit den Namen sämtlicher Schülerinnen und Schüler dieser Klassen.

2.5 Integrationslehrperson

Die Zuteilung der Integrationslehrperson, so wie sie im Einheitstext des Gesetzes Nr. 297/94 vorgesehen ist, zeigt die „wahre“ Natur ihrer Rolle innerhalb des Integrationsprozesses.

Es muss nämlich die gesamte Schulgemeinschaft in diesen Prozess einbezogen werden, und nicht nur eine Lehrkraft mit spezifischen Kompetenzen, die die Aufgabe der Integration im Alleingang übernimmt. Die größte Gefahr bestünde dann darin, dass das Recht auf schulische Bildung des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung in den Stunden, in denen die Integrationslehrperson abwesend ist, nicht ausreichend geschützt wird.

Die Integrationslehrperson wird für die Integrationstätigkeit ausdrücklich der Klasse zugewiesen; das bedeutet, dass sie über ihren spezifischen Einsatz während des Unterrichts in der Klassengemeinschaft hinaus eng mit den Regellehrpersonen und dem Klassenrat zusammenarbeitet, damit der Bildung des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung auch in ihrer Abwesenheit nichts im Wege steht.

Sowohl die gesetzlich vorgesehenen Arbeitsgruppen als auch die integrative Planung müssen sich nach dieser Logik richten.

Die Integrationslehrperson hat somit in der Schule innerhalb der gesetzlichen und vertraglichen Grenzen eine tragende Rolle bei der Koordinierung der Tätigkeiten zur Umsetzung der Integration.

[3. Personale ATA e assistenza di base – nicht übersetzt]

4. Die Zusammenarbeit mit den Familien

Die Beteiligung am Integrationsprozess der Familien von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung wird durch eine Reihe gesetzlicher Bestimmungen geregelt. Nach Artikel 12, Absatz 5 des Gesetzes Nr. 104/1992 hat die Familie das Recht, an der Formulierung des Funktionellen Entwicklungsprofils und des Individuellen Erziehungsplanes sowie an deren Überprüfung mitzuwirken.

Außerdem prägt die Gesetzgebung der vergangenen Jahre eine immer breitere Beteiligung der Familien am Bildungssystem, von der im DPR Nr. 567/1996 vorgesehene Einführung des Nationalen Forums der Elternverbände der Schulen bis hin zur Hervorhebung der Zusammenarbeit von Schule und Familie im Reformgesetz Nr. 53/2003, Art. 1.

Daher sollte in der Beziehung zwischen Schule und Familie, so weit wie möglich, die Unterstützung der Familien im Vordergrund stehen, was die schulischen Tätigkeiten und den Entwicklungsprozess des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung betrifft.

Denn die Familie ist nicht nur ein wichtiger Bezugspunkt und eine wertvolle Informationsquelle für alle Beteiligten, um den Schüler oder die Schülerin mit Behinderung optimal in die Schule zu integrieren. In der Familie entfaltet sich die Kontinuität der schulischen und außerschulischen Erziehung.

Auch aus diesem Grund muss die Dokumentation über den Schüler oder die Schülerin mit Behinderung stets der Familie zur Verfügung stehen, die Schule muss ihr also Einsicht gewähren, wann immer sie dies verlangt. Besonders wichtig ist es, die Familien über die Lernfortschritte am Laufenden zu halten und sie vor allem darüber zu informieren, ob die Oberschule mit einem Diplom oder mit einer Besuchsbescheinigung abgeschlossen werden kann.

Zur Information ist für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung ein persönlicher Faszikel unverzichtbar. Fehlt ein solcher, wird sowohl das Recht der Familie auf Information also auch der Integrationsprozess allgemein beeinträchtigt.

Die Schulführungskraft beruft Sitzungen ein, bei denen nach vorheriger Terminabsprache auch die Anwesenheit der Eltern des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung vorgesehen ist.

Die Ministerin

Maria Stella Gelmini