pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ellinger, Stephan; Engelhardt, Claudia

Integration durch Differenzierung. Konzept und Praxis der schwedischen Einheitsschule

Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 77-89

Quellenangabe/ Reference:
Ellinger, Stephan; Engelhardt, Claudia: Integration durch Differenzierung. Konzept und Praxis der schwedischen Einheitsschule - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 77-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273202 - DOI: 10.25656/01:27320

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273202
https://doi.org/10.25656/01:27320

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Ellinger und Claudia Engelhardt

Integration durch Differenzierung

Konzept und Praxis der schwedischen Einheitsschule

Schweden gilt hinsichtlich der *Integration behinderter Menschen* in Schule, Beruf und Gesellschaft als vorbildlich. Immer wieder wird betont, dass die hohen Leistungen – etwa beim PISA-Vergleich – durch Integration und gleiche Bildungschancen für alle ermöglicht werden (vgl. Schmerr 2002). Die entscheidenden Schritte in der Entwicklung des schwedischen Schulsystems wurden nach Kurpjoweit (2004, 10) und Rudvall/Stimpel (1998) bis Ende der siebziger Jahre in der Abschaffung des dreigliedrigen Systems und der Einführung der neunjährigen Grundschule geleistet. Diese „Schule für Alle" stand schon in den 1960er Jahren unter dem damaligen Bildungsminister Olof Palme für das Prinzip der Chancengleichheit und den Abbau von Privilegien bestimmter sozialer Herkunftsmilieus (Kurpjoweit 2004, 5). Während in Deutschland Migrantenkinder insbesondere aus fremdsprachigen Familien immer noch wesentlich schlechtere Bildungserfolge als deutschsprachige Kinder erzielen (bezüglich der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur liegt die Differenz der Testwerte bei einem Wert von 110), konnte der Ungleichheit herkunftsbedingter Bildungschancen in Schweden laut OECD-Bericht mit deutlichen Erfolgen (Differenz = 70 Testpunkten) entgegen gewirkt werden (Stanat 2002). Für den gezielten Ausgleich soziökonomischer und kultureller Benachteiligungen werden in Schweden neben der Einheitsschule die Vorschulklassen (förskoleklassen) verantwortlich gemacht. Ihre Angebote sind freiwillig und für alle Sechsjährigen kostenfrei (vgl. Eikenbusch 2003; Kurpjoweit 2004). Empirische Studien zeigen, dass sich eine höhere Einschulungsquote im Vorschulbereich nachweislich negativ auf den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Schülerleistung auswirkt, ebenso eine möglichst späte Differenzierung in verschiedene Schulformen (Schütz 2005).

Die Einheitsschule folgt dem Prinzip der kleinen Gruppen und nicht zuletzt dem so genannten „Normalisierungsprinzip", das insbesondere in der Sonderpädagogik als Leitidee des „schwedischen Weges" hervorgehoben wird (vgl. Barow 2002). Normalisierung fand in Schweden seit 1969 im Wesentlichen durch Bengt Nirje – dem damaligen Vorsitzenden einer Elternvereinigung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Entwicklungsstörungen – Verbreitung (Barow 2002, 315). Es will für alle behinderten Menschen Lebensmuster und alltägliche Lebensbedingungen schaffen, die den gewohnten Verhältnissen und Lebensmustern ihrer Gesellschaft entsprechen und ihr möglichst nahe kommen (Nirje 1994, 13).

In Schweden erwerben rund *90 % der Schülerinnen und Schüler* im entsprechenden Alter den *Abschluss des Gymnasiums* und studieren 69, 3 % der altersentsprechenden Bevölkerung (Statistisches Bundesamt 2002, 60). Zum Ver-

gleich: In Deutschland besuchten im Jahre 2000 gerade 30 % der Schüler ein Gymnasium und lagen 2001 die Anteile der altersentsprechenden Bevölkerung bei nur 32,4 % Studierenden (Statistisches Bundesamt 2003, 47).

1. Fragestellung und Vorgehen

Wie sieht die Förderung und Integration behinderter Kinder im schwedischen Schul-Alltag *konkret* aus? Welche Anregungen und Hinweise sind der *schwedischen Praxis* zu entnehmen? Und: Können *Strukturen und Elemente* erfolgreich in die deutsche schulische Praxis *übertragen* werden?

Die vorliegenden Daten basieren auf einer *empirisch-qualitativen Studie.* Die Datenbasis geht zurück auf insgesamt achteinhalb Wochen Unterrichtsbeobachtung (278 Stunden) in fünf unterschiedlichen schwedischen Schulen, die in drei Phasen innerhalb von zwei Jahren von den Autoren durchgeführt wurden. Die ausgewählten Schulen befinden sich sowohl in Südschweden (Falköping) als auch in Nordschweden (Umeå). „Futurum" gehört nicht zu den besuchten Schulen. In die Unterrichtsbeobachtung waren 20 unterschiedliche Klassen der Jahrgangsstufen 0 bis 8 eingebunden. Weitere Informationen stammen aus 33 längeren (> 1 Std) Einzelgesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Betreuerinnen und Betreuern. Das Material wurde im Zeitraum zwischen Januar 2003 und Oktober 2004 erhoben.

Weiterhin dienen amtliche Statistiken als Interpretationsrahmen der empirischen Befunde. Hierzu gelten Schulabschlussraten, Zahlen über personelle Ausstattung sowie Vorgaben in Lehrplänen und Regelungen für einzelne Behinderungsarten besondere Aufmerksamkeit.

2. Ergebnisse: Integration durch Differenzierung in Schweden

2.1 Gesellschaftliche Bedingungen

(1.) *Lesekompetenz*: Die guten Ergebnisse der schwedischen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Lesekompetenz (Baumert/Schümer 2001, 392ff) können zunächst auf das Übungsfeld Fernsehen zurückgeführt werden. So laufen im schwedischen Fernsehen in einigen Kanälen nur wenige synchronisierte Filme, stattdessen überwiegend Originalfassungen in Englisch mit schwedischen Untertiteln (Angeli 2005; Schubert 2002). Hier üben die Kinder während ihres Fernsehkonsums konzentriertes sinnentnehmendes Lesen (ganz anders z.B. die entsprechenden Kinder in Deutschland). Zudem nimmt der Leseunterricht an schwedischen Grundschulen einen hohen Stellenwert ein. So wurden an über 80 % der im Rahmen dieser Studie besuchten Klassen regelmäßig jeden Tag zwischen 15 und 30 Minuten Freiräume geschaffen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Buch aus den zahlreichen schuleigenen Bücherei zurückzogen.

(2.) *Du-Reform:* In den 50er Jahren gab es in Schweden kaum Armut oder Arbeitslosigkeit und es herrschte ein ausgeprägter Wohlstand. Das schwedische Modell ging als historischer Kompromiss zwischen Arbeit und Kapital in die Geschichte ein. Es entstand die Idee vom „*Volksheim-Kapitalismus*" (Zänker 1998, 27 ff.). Dazu gehört, dass sich bis heute jeder mit jedem duzt. Hieraus resultiert verbreitet spürbar freundliche Atmosphäre, die allerdings in den hö-

heren Schulklassen offensichtlich auch Gefahr läuft, in Disziplinlosigkeit zu entgleiten. Die befragten Lehrpersonen der Gymnasialschule brachten mehrheitlich die beklagten Missstände mit einem zu egalitären Umgang in Verbindung. Insbesondere individuelles Arbeiten in einer vorbereiteten Umgebung erfordere ein hohes Maß an Selbstdisziplin, das allerdings bei weitem nicht von allen Schülerinnen und Schülern aufgebracht werden könne. In einigen Interviews wurde wiederholt auf die Mentalität der „curling-Kids" mit den „curling-Eltern" aufmerksam gemacht. Das für eine angemessene Betreuung notwendige Personal steht vielerorts nicht zur Verfügung.

(3.) *Lehrerausbildung:* Die Grundschullehrerausbildung sieht eine *Hochschulausbildung zwischen 3 und 5 Jahren* vor, bei der zwischen zwei Studiengängen gewählt werden kann. Ein Studiengang ist auf das 1. bis 7. Schuljahr ausgerichtet, der zweite hat den Unterricht im 4. bis 9. Schuljahr zum Gegenstand. Lehrer, die an der Gymnasialschule unterrichten, verfügen über ein Examen in ein bis drei Fächern. Nach dem Universitätsstudium durchlaufen sie *zudem eine praktisch-pädagogische Ausbildung.* Den berufsbezogenen Unterricht in der Gymnasialschule erteilen Fachlehrer mit hoher wirtschaftswissenschaftlicher oder technischer Qualifikation oder Berufsschullehrer, die über langjährige Berufserfahrung sowie eine Lehrerausbildung verfügen (sverige 2005). Im Sinne des schwedischen Prinzips „En skola för alla" sollen alle Lehrerinnen und Lehrer alle Schülerinnen und Schüler unterrichten können (sverige 2005). So werden in der Grundausbildung aller Lehrämter sonderpädagogisches Wissen (Wertvorstellungen und deren Bedeutung für Fachdidaktik und Methodik des Unterrichts) vermittelt. Das Studium der *Sonderpädagogik* an sich stellt ein *dreisemestriges Aufbaustudium* dar, dessen praktischer Schwerpunkt auf der beratenden Funktion des Kollegiums liegt. Voraussetzung für die Erlangung eines sonderpädagogischen Examens sind *drei Jahre Berufserfahrung* (vgl. Kiener 2003, sverige 2005). Der Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen oder Lernbehinderung soll durch die Kompetenzerweiterung aller Lehramtsstudierenden nicht mehr Hauptaufgabe von Sonderpädagogen allein bleiben. Deren Hauptfunktion soll sein, die Kolleginnen und Kollegen zu beraten und in Zusammenarbeit mit der Schulleitung (die in Schweden eher eine Manager-Position inne hat) die Schule an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Diese Verschiebung der Aufgabenfelder soll es möglich machen, dass an einer „Schule für alle" ein Lehrer bzw. eine Lehrerin für alle Kinder und Jugendlichen und deren unterschiedliche Bedürfnisse innerhalb einer integrativ zusammengestellten Klasse zuständig sein kann (sverige 2005; vgl. auch Kiener 2003).

(4.) *Zuständigkeiten des Personals:* An allen im Zuge der Untersuchung aufgesuchten Schulen in Nord- und Südschweden wurde hinsichtlich der Verantwortlichkeit für bestimmte Klassen strikt getrennt: Grundschullehrkräfte waren für den Grundschulbereich zuständig und Sonderpädagogen hatten die Leitung der Sonderschulklassen und die Verantwortung für behinderte Kinder inne. Auch die oft beschriebene schulische Arbeit in Teams, bestehend aus Lehrkräften verschiedenster Professionen, sowie die Bildung jahrgangsübergreifender Klassen (vgl. Barva 2005, 24; Kurpjoweit 2004, 16) *konnte in keiner Schule vorgefunden werden.* Die besuchten Grundschullehrkräfte waren zu 80 % allein (oder mit einer Assistenzkraft, die sich ausschließlich z.B. um ein

schwerhöriges Kind kümmerte) für eine Klasse mit 15 bis 20 Schülerinnen und Schülern zuständig und hatten meist nur wenig Kontakt zu ihren Kolleginnen und Kollegen im sonderpädagogischen Bereich.

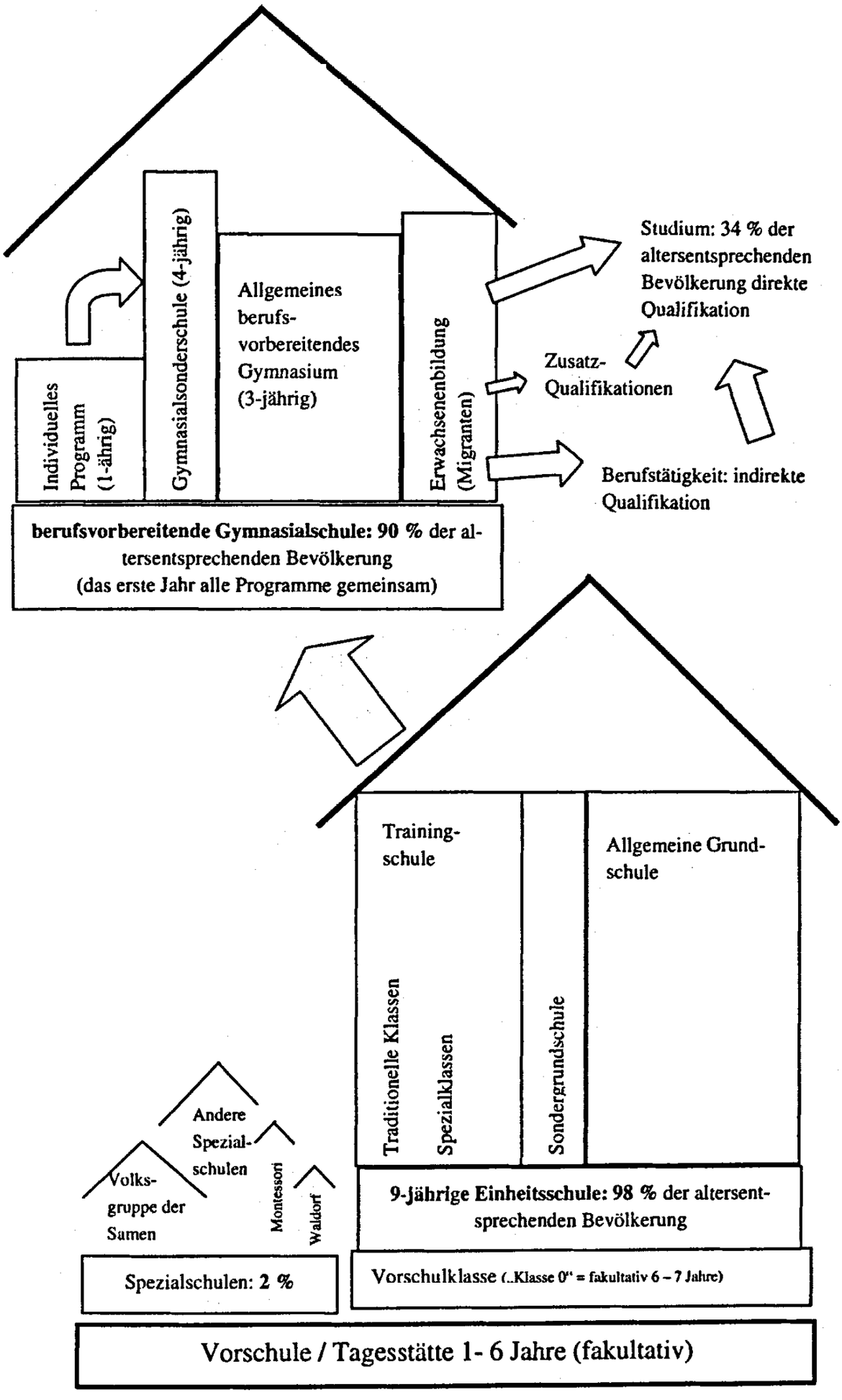
Schwedische Lehrkräfte sind verpflichtet, 35 Stunden pro Woche in der Schule anwesend zu sein. Sie verfügen in der Schule über einen eigenen Arbeitsplatz, an dem sie ihre Stunden vorbereiten und Klassenarbeiten korrigieren können (vgl. Barva 2005, 27). Diese Anwesenheitspflicht soll zu intensiverem Kontakt zwischen den Lehrkräften führen, die dann über die Gespräche mehr und mehr zur gemeinsamen Planung ihrer Arbeit gelangen könnten. *Eine solche Zusammenarbeit kann jedoch nicht als die Regel beschrieben werden.* Die Mitarbeiter im schwedischen Schulsystem umfassen sowohl im Blick auf die örtlich z.T. erheblich unterschiedlichen Gehälter, als auch hinsichtlich ihrer Ausbildungen und Funktionen eine weite Brandbreite. Eine überregionale altersabhängige Gehaltsstufung ist in Schweden nicht vorgesehen (Eurydice 2005).

2.2 Administrative Bedingungen

(1.) *Bildungssysteme im Vergleich:* Alle schwedischen Grund- und Gymnasial(sonder-)schulen sind Ganztagsschulen, deren tägliche Betreuungszeit sechs Stunden für die jüngeren Kinder und acht Stunden für die älteren Schülerinnen und Schüler nicht überschreiten darf (Barva 2005, 24; Rudvall/Stimpel 1998). Das Hauptanliegen der neunjährigen „grundskolan" (Grundschule: Klasse 1 – 9), die von 98 % aller Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 7 und 16 Jahren gemeinsam besucht wird (skolverket 2005) ist das gleiche Anrecht aller Kinder auf eine bestmögliche Ausbildung. Einer langen gemeinsamen Schulzeit folgt auch später nicht die Selektion und Verteilung auf verschiedene weiterführende Schulen, lediglich in unterschiedliche Klassen und Ausbildungsgänge. Das Prinzip „Eine Schule für alle" wurzelt in erster Linie im Bestreben, Kinder und Jugendliche mit Behinderung nicht getrennt von ihren nichtbehinderten Altersgenossen und Altersgenossinnen zu unterrichten (Wahlström 2002). Heute besuchen nur zwei Prozent der altersentsprechenden Kinder und Jugendlichen nicht die Einheitsschule, sondern eine Schule für die Volksgruppe der Samen, eine schwedische Schule im Ausland, eine Privatschule (z.B. eine Montessori- oder Waldorfschule) oder eine der Spezialschulen für Kinder und Jugendliche mit motorischen Beeinträchtigungen, mit Störungen der Sinnesorgane oder geistigen Behinderungen (skolverket 2005).

Allerdings müssen alle Vermutungen, dass etwa gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern zur alltäglichen Praxis gehöre, negiert werden. Weder Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Lernen oder in der Motorik noch solche, die besonderer Förderung ihrer emotionalen oder geistigen Entwicklung bedürfen, werden die überwiegende Zeit gemeinsam mit ihren Altersgenossen in einer Klasse unterrichtet. *In den meisten Fällen besuchen sie zwar das gleiche Schulgebäude, allerdings finden sich in Schweden hoch differenzierte Sonderschulklassen,* die an die Grundschule angegliedert sind (vgl. Berghemsskolan 2005; Berghemsskolan sär 2005). Diese Klassen der so genannten *Grundsonderschule* („särskolan") werden von Kindern und Jugendlichen besucht, die aufgrund einer Lern- oder geistigen Behinderung nicht in die Grundschule gehen können,

Abbildung 1: Bildungssystem in Schweden



von denen aber angenommen wird, dass sie Lesen und Schreiben lernen und mit Hilfe dieser Fähigkeiten neue Erkenntnisse erwerben können. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen diese Fähigkeiten im Rahmen eines sonderpädagogischen Gutachtens abgesprochen werden, besuchen die so genannte *Trainingsschule* („Träningsskolan"), die ebenso wie die Grundsonderschule an eine Grundschule angegliedert ist und ihrerseits zwei Sparten innehat:

Der Schwerpunkt des Unterrichts in den *traditionellen Klassen* der Trainingsschule liegt auf lebenspraktischem Lernen, in den so genannten *Spezialklassen* werden Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen betreut. Dort stehen basale Stimulation und Körpererfahrung im Mittelpunkt (Tidemann 2000). Des Weiteren werden Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen oder Asperger-Syndrom in vielen Gemeinden in speziell eingerichteten Klassen oder Zentren unterrichtet. In Umeå (Nordschweden) werden z.B. mehrfach behinderte Kinder mit autistischen Störungen nach dem TEACCH-Ansatz (Häußler 2002) unterrichtet (Bräntbergskolan; Kolbäcksskolan). Auf diese Weise findet an schwedischen Grundschulen eine *Leistungsdifferenzierung* statt, die sich zwar nicht in verschiedenen (Sonder-)Schularten widerspiegelt, wohl aber konsequent die getrennte Unterrichtung bestimmter Schülergruppen in eigenen Klassen mit sich bringt. Nach Wahlström (2002, 22) konnten im Schuljahr 2000/2001 in ganz Schweden nur 16 % der behinderten Schülerinnen und Schüler in Regelklassen integriert werden.

(2.) *Stellung der Eltern:* Mit der Einführung des „Gesetzes über den Versuch zum erhöhten Elterneinfluss auf den Schulgang von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen" im Jahr 1995 (vgl. SFS 1995, 1249) erfuhr der Einfluss der Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Beschulungsortes und der Betreuung ihres Kindes deutliche Aufwertung. Die Unterrichtung nach dem Lehrplan der Sonderschule, ob in der Sonderschul- oder innerhalb einer Grundschulklasse, ist ohne Einwilligung der Eltern nicht mehr möglich. Diese Regelung bewirkt eine *hohe Identifikation* seitens der Erziehungsberechtigten mit der Schule ihres Kindes. Allerdings lassen sich Konflikte zwischen Eltern und den jeweiligen Verantwortungsträgern der Schule durch konträre Vorstellungen nicht gänzlich vermeiden.

Das Gewicht der Elternarbeit an schwedischen Schulen wird zudem durch die zweimal jährlich stattfindenden *„Entwicklungsgespräche"* verstärkt, welche bis zur Klasse 8 die *Zeugnisse ersetzen*. An einem solchen Gespräch nehmen die Lehrerin/der Lehrer, das betroffene Kind selbst und seine Eltern teil. Gegenstand des Gespräches ist die Entwicklung des Kindes im kognitiven wie im sozialen Bereich, wobei die Eltern die Leistungen ihres Kindes in den Zeiten zwischen solchen Gesprächen anhand regelmäßig mitgebrachter Arbeitsproben der Kinder nachvollziehen können. Die in der Untersuchung beobachteten Klassenleitungen unterstrichen die enge Zusammenarbeit durch wöchentliche Elternbriefe, in denen die vergangene Schulwoche Revue passierte und ein Ausblick auf die kommenden Lerneinheiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen gegeben wurde.

(3.) *Lehrpläne:* In Schweden tragen die *Schulen selbst Verantwortung für die Ausgestaltung* des Gemeinschaftsschulwesens. Dabei gestalten die einzelnen Schulen ihr Profil weitgehend ungehindert selbst. So können die Schulen beispielsweise darüber entscheiden, welche Lehrer sie einstellen wollen, wie hoch

das *Gehalt der Pädagogen* sein soll und welche unterrichtlichen Schwerpunkte gesetzt werden. Die Schulen haben weitgehende *curriculare und personelle Freiheit*, da die nationalen Lehrpläne lediglich Ziele und grobe Zeitvorgaben definieren. Erarbeitete Lehrpläne müssen den Kommunen zur Kenntnis vorgelegt werden (Kahl 2001). Das schwedische Parlament hat seine Richtlinien in drei Rahmenplänen zusammengefasst. So existieren Richtlinien für den Tagesstättenbereich (1 – 6 Jahre), für die Vorschulklassen (6 – 7 Jahre), die Grundschule (7 – 16 Jahre) sowie die Freizeitheime und Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe (16 – 19 Jahre) und die Erwachsenenbildung (Ministry 1998). Für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit einer Lern- oder geistigen Behinderung, welche eine Spezial- oder Sonderschulklasse innerhalb der Grundschule besuchen, gelten offiziell die Rahmenrichtlinien für die Grundschule. In den von den einzelnen Schulen unter Berücksichtigung der geltenden Zielformulierungen ausgearbeiteten lokalen Arbeitsplänen zeigt sich jedoch auch an diesem Punkt die „Besonderheit" bestimmter Schülergruppen. So gab es an den von uns besuchten Schulen zusätzliche (also eigene) Arbeitspläne für die Klassen, in denen Kinder und Jugendliche mit einer geistigen oder Lernbehinderung unterrichtet wurden (vgl. Berghemsskolan 2000).

(4.) *Zensuren:* Sowohl in der Grundschule als auch in den Sonderschulformen werden die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Leistungen *automatisch* in die nächst höherer Klasse *versetzt. Zensuren werden erst ab dem 8. Schuljahr* vergeben. Während die Kinder an der Grundschule mittels einer dreistufigen Skala (Genügend, Gut und Sehr gut) beurteilt werden, erhalten Schülerinnen und Schüler der Grundsonder- oder Trainingsklassen Beurteilungen in den verschiedenen Fächern nach einer zweistufigen Skala (Genügend und Gut). Am Ende des 9. Schuljahrs erhalten die Absolventen und Absolventinnen der Grundschule, die ein zufrieden stellendes Ergebnis erzielt haben, ein Abgangszeugnis, in welchem die Noten nach landesweiten Kriterien erteilt werden. Erreicht eine Schülerin oder ein Schüler in einem Fach nicht die Note „Genügend", erhält er oder sie statt einer Zensur einen Lernentwicklungsbericht. Kinder und Jugendliche, die eine Grundsonderklasse oder eine Trainingsklasse besuchen, haben nach Ablauf der obligatorischen neunjährigen Schulpflicht Anrecht auf ein freiwilliges 10. Schuljahr. Nach abgeschlossenem Schulbesuch erhalten sie eine Bescheinigung über die durchgeführte Ausbildung (vgl. Rudvall/Stimpel 1998; sverige 2005).

(5.) *Oberstufe – Gymnasium:* An die Grundschule schließt sich ein dreijähriger Besuch der Gymnasialschule („gymnasieskolan" Klasse 10 – 12) an. Er ist freiwillig, wird aber von rund 90 % der Schülerinnen und Schüler zwischen 16 und 19 Jahren wahrgenommen (skolverket 2005). Die Gymnasialschule ist *berufsvorbereitend* und umfasst mittlerweile 17 Ausbildungsprogramme, u.A. „Kinderpflege und freizeitpädagogisches Programm", das „Kraftfahrzeugtechnische Programm" und das „Lebensmitteltechnische Programm". Alle Programme sind dreijährig und werden in der Regel im zweiten Ausbildungsjahr in Zweige unterteilt. Das gesamte Lehrlings-Ausbildungs-Programm ist in die Gymnasialschule integriert. Ein duales System von Berufsschule und Lehrlingsausbildung hat in Schweden keine Tradition (vgl. Kurpjoweit 2004, 20; Rudvall/Stimpel 1998). Während der dreijährigen Ausbildung sind die Kernfächer – Schwedisch, Englisch, Gesellschaftskunde, Religionskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport und Kunsterziehung – für alle Schülerin-

nen und Schüler gleich. Einige der Fächer werden in Kurse unterteilt, und es besteht auch die Möglichkeit, weitere Fächer zu wählen. Innerhalb der drei Jahre muss jeder Absolvent eine Projektarbeit anfertigen. Die vierstufige Notengebung (Ungenügend, Genügend, Gut, Sehr gut) orientiert sich ebenso wie in den Grundschulklassen an klassenbezogenen Tests, Beobachtungen und Klassenkonferenzen. Zentrale Tests sollen einen Vergleich mit anderen Schulen und Klassen ermöglichen und werden in allen Schulen eingesetzt. Reicht das Grundschulzeugnis eines Schülers oder einer Schülerin für den Wechsel an die gymnasiale Oberstufe nicht aus, kann er an einem einjährigen, individuell entwickelten Programm teilnehmen, welches ihn auf das Studium der nationalen Programme vorbereiten soll (vgl. Rudvall/Stimpel 1998). Nach Abschluss der Gymnasialschule erwerben die Absolventinnen und Absolventen eine Hochschulzugangsberechtigung, wobei nur die naturwissenschaftliche und die gesellschaftswissenschaftliche Linie für den direkten Übergang zur Hochschule oder Universität qualifizieren (3 der 17 Ausbildungsprogramme). Im akademischen Jahr 2002/2003 besuchten nach Informationen der „Database on Education Systems in Europe" (Eurydice 2005) in Schweden 322.587 schwedische junge Erwachsene die Gymnasialschule. Davon belegten allerdings nur 41.000 (12,7 %) die naturwissenschaftliche und 71.500 (22,2 %) die gesellschaftswissenschaftliche Linie. Insgesamt konnten sich demnach nur 34,9 % der Absolventinnen und Absolventen für den direkten Hochschulzugang qualifizieren. Allerdings besteht für alle Absolventen jederzeit die Möglichkeit, nach erfolgreichen Zusatzqualifikationen in Einzelkursen ein Hochschulstudium aufzunehmen (Kurpjoweit 2004). Die verbreitete Aussage, *80 %* der jungen Erwachsenen *in Schweden* erreichten eine *Hochschulzugangsberechtigung* (Barva 2004), ist somit nicht grundsätzlich falsch. Allerdings ist das Erreichen dieser Berechtigung nicht ohne weiteres mit unserem deutschen Abitur zu vergleichen, kann also nicht unkritisch als wünschenswertes Ziel auch für deutsche Schulen übernommen werden.

Ebenso wie die Grundschule besitzt auch die Gymnasialschule eine zusätzliche Schulform für Jugendliche mit einer geistigen Behinderung oder einer Lernbehinderung. Alle Schüler unter 21 Jahren, die nicht über eine Eignung für den Besuch der Gymnasialschule verfügen, erhalten von der jeweiligen Gemeinde die Möglichkeit, eine *Gymnasialsonderschule* (gymnasiesärskolan) zu besuchen. Diese bietet ebenso wie die allgemeine Gymnasialschule berufsvorbereitenden Unterricht in verschiedenen Ausbildungsprogrammen an. Die Ausbildungszeit beträgt an der Gymnasialsonderschule allerdings nicht drei, sondern vier Jahre. Diese vierjährigen nationalen Programme der Gymnasiesärskolan beinhalten neben dem berufsvorbereitenden Unterricht die Kernfächer Schwedisch, Englisch, Mathematik, Naturkunde, Gesellschaftskunde, Religionskunde, Kunsterziehung sowie Sport und Gesundheit. Zudem fließen mindestens 22 Wochen Praktikum (an der Gymnasialschule sind dies nur 15 Wochen) in die Ausbildung ein. Zu den angebotenen Programmen zählen (vgl. skolverket 2005).

- das ästhetische Programm (estetiska programmet),
- das Automechanikerprogramm (fordonprogrammet),
- das Handels- und Administrationsprogramm (handels- och administrationsprogrammet),
- das Hotel- und Restaurantprogramm (hotell- och restaurangprogrammet),
- das Handwerksprogramm (handverksprogrammet),

- das Industrieprogramm (industriprogrammet) und
- das landwirtschaftliche Programm (naturbruksprogrammet).

Intensiver als dies an der Gymnasialschule der Fall ist, steht in der Gymnasialsonderschule die berufliche Orientierung im Vordergrund. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, an mehreren Praktikumsplätzen Berufserfahrungen zu sammeln. Im Hotel- und Restaurantprogramm finden solche Praktika beispielsweise in der Kantinenküche oder an der Kasse der Kantine statt. Des Weiteren ist es den Absolventen und Absolventinnen je nach persönlichen Voraussetzungen möglich, ein individuelles Programm zu besuchen. Dieses wird besonders Schülerinnen und Schülern angeboten, die den regulären Programmen nicht folgen können. In den meisten Fällen handelt es sich um Jugendliche mit einer schweren Mehrfachbehinderung. Sie können im individuellen Programm ihren Schulbesuch nach den Zielen der Trainingsschule fortsetzen, um eventuell später in ein nationales oder speziell angepasstes Programm (beispielsweise nur Teile eines nationalen Programms) zu wechseln (vgl. sverige 2005). Die Benotungsskala an der Gymnasialsonderschule ist zweistufig (Bestanden und Gut Bestanden). Falls ein Schüler das Ziel eines Kurses nicht erreicht, erhält er eine Bescheinigung über die Teilnahme an diesem Kurs.

2.3 Lernorganisatorische Bedingungen

(1.) *Umgang mit Ressourcen:* Im Sinne des bildungspolitischen Ziels einer „Schule für alle" ist die *Individualförderung jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen das beherrschende Unterrichtsprinzip* an schwedischen Schulen. Die Verwirklichung dieses Prinzips wird durch die *Auflösung des traditionellen Stundenplanrasters* zugunsten flexibler 30- bzw. 60-Minuten-Einheiten ebenso begünstigt wie durch Bereitstellung umfangreicher materieller, räumlicher und personeller Ressourcen. So erhalten die Schülerinnen und Schüler der Grundschule neben dem kostenlosen *Mittagessen* und Transport beispielsweise sämtliche *Arbeitsmaterialien* von den Heften über Bleistifte und Radiergummis bis hin zu den Werk- und Handarbeitsmaterialien in unbegrenzten Mengen zur Verfügung gestellt. Durch die gute Ausstattung sind im Unterricht vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten gegeben. Dieser Überfluss führte allerdings in allen beobachteten Schulen immer wieder zu verschwenderischem Umgang und angesammelten Materialien in Schränken und Regalen. Was die räumliche Ausstattung betrifft, sind nahezu alle Klassenzimmer sehr geräumig und verfügen über ein Nebenzimmer – die Sonderschulklassen können meist noch mehrere zusätzliche Räume nutzen. Computer und Leseecken gehören zur Standardeinrichtung. Auch auf verschiedene *Bibliotheken, Lesestuben* und mit *Computern* ausgestattete Selbstlernzentren können die Schülerinnen und Schüler zugreifen. Dies bietet die Möglichkeit zur inneren Differenzierung und zur intensiven Arbeit in Kleingruppen. Die personellen Ressourcen sind in den beobachteten Einrichtungen allerdings ungleich verteilt. Seit den 1970er Jahren gibt es an schwedischen Schulen Schülerassistenten (Persson 2002; Kiener 2003). Diese verfügen in den meisten Fällen (aber nicht obligatorisch) über eine pädagogische Vorbildung. Schwerpunkt ihrer Mitarbeit sollen die Klassen der Grundschule sein. Dort ist die Begleitung und Unterstützung der bedürftigen Schülerinnen und Schüler vorgesehen, die bei der Bewältigung der Regelschulrichtlinien besonderer Hilfe bedürfen (Persson

2002). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen allerdings ein anderes Bild. So arbeiteten z.B. in Umeå in einer Sonderschulklasse mit sechs geistig behinderten Kindern eine Sonderpädagogin und zwei Assistenten, wohingegen in einer „normalen" Grundschulklasse derselben Schule die Klassenlehrerin alleine für achtzehn Kinder zuständig war. Nachteile entstehen gleichermaßen für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Wenn Schülerassistenten ausschließlich die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den gesonderten Klassen der Grundsonderschule unterstützen, stellt dies eine Abweichung von ihrem ursprünglichen Auftrag dar und ist der Idee einer „Schule für alle", in der jedes Kind, jeder Jugendliche im Rahmen der Gesamt-Gemeinschaft seine einzigartige Eigenart finden soll, nur sehr bedingt förderlich.

(2.) *Individualisierung und gemeinsames Leben:* Im Sinne des Individualisierungs- und Differenzierungsprinzips ist der Anteil des Frontalunterrichts in der Schule auf ein Minimum begrenzt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten (abgesehen von einigen Gruppenarbeiten in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern) den größten Teil der Zeit in dem je eigenen Lerntempo für sich allein an ihrem Tisch oder in ihrem Arbeitsbereich. Ein gemeinsamer Unterricht mit den Schülern aus Parallel(sonderschul-)klassen findet lediglich in den Fächern Sport, Musik, Handarbeit bzw. Werken und dem Fach Elevens Val („Wahl der Schüler") statt. Letzteres umfasst zwei Stunden pro Woche und lässt den Schülerinnen und Schülern in der Wahl ihrer Aktivitäten völlig freie Hand. Sie können ein Theaterstück schreiben, eine Handtasche nähen oder ihre Kenntnisse in Mathematik weiter ausbauen, und sie können sich zu diesem Zweck einen Partner ihrer Wahl aussuchen. Allerdings hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler während dieser gemeinsamen Unterrichtszeit in der Regel unter sich bleiben, das heißt mit den Kindern oder Jugendlichen zusammen arbeiten, spielen, an einem Tisch sitzen usw., mit denen sie sich auch in den Ferien, während der Pausen oder bei Freizeitaktivitäten am Nachmittag treffen.

Ein *Lernfeld sozialer Art* eröffnet sich um die Mittagszeit. In jeder Schule wird das *gemeinsame Mittagessen* aller Kinder und Jugendlichen sowie der Mitarbeiter in einem großen Speisesaal gepflegt. Allerdings konnten in einigen Schulen nur *marginale Berührungspunkte* zwischen den behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern beobachtet werden. So hatten einige Klassen ihren eigenen abgeschlossenen Tisch und teilweise essen die Kinder und Jugendlichen der Grundsonderschulklassen zu anderen Zeiten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, um mögliche Eskalationen beim Anstehen für die Essensausgabe oder auf dem Weg zu den Tischen zu vermeiden. In Deutschland untersuchten Breitenbach und Ebert (2002), inwieweit im Rahmen eines Modellprojektes Kinder mit Behinderung in den Klassenunterricht einer Montessorischule integriert werden konnten. Ihre Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Integration behinderter Kinder nicht automatisch auf ungebundene (d.h. außerunterrichtliche) Situationen übertragen lässt. Im Modellversuch kooperierten die Kinder in gebundenen Situationen (also im Unterricht und unter Anleitung und Aufsicht) gut, verbrachten aber die Freizeit, die Essenszeit, die Ferienzeit etc. nahezu ohne Kontakt zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten. Dies zeigt sich in Schweden insgesamt anders. Hier stellen die *ungebundenen Situationen* wie Essenzeiten, die sportlichen Angebote im Freizeitbereich und die Erfahrungen während der Nachmittagsbereuung die

wichtigsten Phasen gemeinsamen Lernens von behinderten und nicht behinderten sowie besonders begabten und minderbegabten Kindern an einem Schultag dar.

3. Diskussion

Sowohl im vorschulischen Bereich als auch hinsichtlich der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund sind im schwedischen Schulsystem *wirkungsvolle Strukturen* vorhanden. Allerdings lassen sich für die Methodik integrativer Klassen-Settings und für didaktische Überlegungen hinsichtlich heterogener Lerngruppen keine übertragbaren Lehren ziehen.

Die *Einheitsschule* stellt in Schwedens Schulsystem im Wesentlichen das gemeinsame *Dach im baulichen Sinne* dar. Sie bietet in ihrer *organisatorischen Form* die Möglichkeit für vielfältige Differenzierung und Individualisierung und ist deshalb *weniger ein Vorbild* für den Unterricht in *heterogenen Lerngruppen* (mit oder ohne gemeinsamem Gegenstand), als vielmehr der Rahmen für gemeinsames *soziales Lernen* behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher während der ungebundenen Zeiten in der Schule. In diesem Punkt kann sie Vorbild etwa für Überlegungen in Richtung Ganztagsschule in Deutschland sein. Dabei sollten nicht alle schulischen Inhalte gemeinsam gelernt werden müssen, sondern vielmehr Gelegenheiten für ungebundene gemeinsame Zeit geschaffen werden. Der strukturell vorgegebene Raum für gemeinsame Freizeit, Essenszeit und freie Sporterlebnisse in allen Schulstufen bis zur 12. Klasse rückt Lebenswelten zusammen. Hier bestehen im Blick auf deutsche Integrationsbemühungen noch wesentliche Ausbaumöglichkeiten – z.B. durch *Vernetzungen* oder die konsequente Umsetzung von Kooperationsformen. Zugleich bietet dieses Schulsystem in seiner ausdifferenzierten Form und Freiheit der einzelnen Institution Möglichkeiten für bestmögliche individuelle Prävention und Förderung benachteiligter und von Behinderung betroffener Schülerinnen und Schüler.

Beim Bemühen um integrative Arbeit geht es nach Feuser (2000, 1) um die „Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit". Für die Schulentwicklung bedeutet dies, dass „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem *‚gemeinsamem Gegenstand'* spielen, lernen und arbeiten" (Feuser 2000, 2). In diesem Punkt allerdings entspricht das schwedische Schulsystem nicht den Vorstellungen Georg Feusers, denn ein Unterricht, der durch die Beschäftigung mit einem gemeinsamen Gegenstand Kontakte auf der Beziehungsebene ermöglicht, ist an schwedischen Schulen selten zu finden. Vielmehr lernen die Kinder einerseits differenziert und individualisiert und erleben andererseits gemeinsame ungebundene Freizeit im Schulgebäude. Das gesellschaftliche Ziel und Fundament des schwedischen Schulsystems ist es, möglichst alle Bildungspotentiale auszuschöpfen und allen Kindern und Jugendlichen eine gleichwertige Ausbildung und ein Leben in einer offenen Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Eikenbusch 2003; Grunewald 2004). Dieses Ziel wird in Form von *speziellen Klassen* durch ein *hohes Maß an schulischer Individualisierung* und äußerer Differenzierung verwirklicht und steht damit im Gegensatz zu manchen deutschen Konzepten, die gemeinsame Beschulung über differenzierte Beschulung bei individuellem Förderbedarf stellen. Das schwedische Beispiel

sollte eine neuerliche Diskussion über räumliche und schulorganisatorische Integrationsbemühungen anregen und die vorschnelle Gleichsetzung von *gemeinsamem Unterricht* mit der angestrebten *Integration benachteiligter Kinder* in Frage stellen. Insbesondere ein differenzierter Blick auf das Integrationsland Schweden kann hier zu fruchtbarer Diskussion anregen.

Literatur

Angeli, Daniele: Schweden. In: http://www.grinzane.net/osservatorio2001/ Svezia_ted.pdf [19.04.2005]

Barvå, Christina: Schuldistanz in Schweden. Berliner Forum Gewaltprävention. In: http://www.Senbjs.berlin.de/jugend/landeskommission.berlingegengewalt/veroeffentlichungen/berliner_forum_gewaltpraevention_14/bfg_14_brava_6.pdf, [21.04.2005]

Barow, Thomas: Schwedens Weg der Integration. Bengt Nirje und Karl Grunewald, zwei „Pioniere" der Sonderpädagogik in Nordeuropa, über Eugenik, Mentalitätsveränderungen und Normalisierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 2002, 314-321

BayEUG: Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz. In: www.km. bayern.de/km/recht/bayeug/eug04html, [12.11.2004]

Berghemsskolan (2000): Tankar om arbetet i en grundsärskola (Gedanken zur Arbeit in einer Grundsonderschule). Umeå

Breitenbach, Erwin; Harald Ebert: Vertiefte Kooperation im Rahmen des Modells der Außenklassen und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler. In: Grüning, Eberhard (Hg.): Gemeinsam lernen: Integrative Prozesse für Schüler im Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung'. Berlin 2002, 89-110

Eikenbusch, Gerhard: Alle sind gleich – aber jeder ist anders. Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden. In: Pädagogik, 55, 2003, 9, 10-14

Eurydice: Eurydice Database on Education Systems in Europe. In: http://www.Eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybae.html [21.04.2005]

Feuser, Georg: Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)". In: http://bidok._uibk.ac.at/texte/thesen.html [08.08.2000]

Futurum: Die zukünftige Schule. In: www.futurum.habo.se/html/deutsch.htm [31.03.2005]

Grunewald, Karl: Schwedens Weg der Integration: Leben in einer offenen Gesellschaft. Berlin, 2004

Häußler, Anne: Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. In: http://www.uni-leipzig.de/~artikel/haussler.htm [16.10.2002]

Kahl, Reinhard: Die Bürokratie geschlachtet (2001). In: http://zeus.zeit.de/text/archiv/2001/50/200150_pisa-schweden.xml [24.09.2004]

Kiener, Annette 2003: Eine Schule für alle. Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schweden. Unveröffentlichte Hausarbeit. Würzburg, 2003

Kurpjoweit, Karin: Das schwedische Schulsystem. Oldenburg 2004

Ministry: Ministry of Education and science in Sweden (Hg.): Curriculum for the compulsory school, the pre-school class and the after school centre Lpo 94. Stockholm, 1998

Nirje, Bengt: Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1994, 12-32

Persson, Marika: Elevassistent. En insats för barn i behov av särskilt stöd (Schülerassistent. Ein Einsatz für Kinder mit dem Bedürfnis nach besonderer Unterstützung). Lund, 2002
PISA: Ergebnisse und Konsequenzen aus der Schulleistungsstudie 2003. In: http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAyreal/as/pis/pisa2-01.htm [30.03.2005]
Rudvall, Göte; Hans-Martin Stimpel: Schulentwicklung in Schweden. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 4, 502-514
Schmerr, Martina: Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 282-289
Schubert, Bärbel: Wissen. In: Der Tagesspiegel vom 4. Februar 2002
Skolverket: The swedish school system. In: http://www.Skolverket.se/5b/d/354 [19.04.2005]
Stanat, Petra: PISA 2000. Die Studie im Uberblick. Berlin 2002
Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch für das Ausland. Stuttgart 2002
Statistisches Bundesamt: Hochschulstandort Deutschland 2003. Wiesbaden 2003
Stenholm, Britta: The Swedish School System. Uppsala, 1997
Sverige: Bildungssystem. In: http://www.sverige.de/lexi/lexi_bild.htm [25.04.2005]
Tidemann, Magnus: Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning (Normalisierung und Kategorisierung. Zur Behindertenideologie und Wohlfahrtspolitik in Theorie und Praxis für Personen mit Entwicklungsstörungen). Göteborg, 2000
SFS: Ministerium für Gesundheit und Soziales (Hg.): Schwedische Gesetzessammlung SFS 1995:1249, Lagen om försöksversamhet med ökat föräldrarinflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (Gesetz über den Versuch zum erhöhten Elterneinfluss auf den Schulgang von Kindern mit Entwicklungsverzögerung). Stockholm, 1995
Wahlström, Karin: I särskola eller i grundskola? Skolverkets rapport nr 216 (In die Grundsonderschule oder in die Grundschule? Bericht Nr. 216 des Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung). Stockholm, 2002.
Wiebe, Burckhard: Schweden vorn (1998). In: http://www.idw-online.de /arges /de/news, [30.03.2005]
Zänker, Alfred: Verlockung und Verwirrung im Spiegel Schweden. Bad Homburg 1998

Stephan Ellinger, geb. 1964, Dr. phil, Soziologe (M.A), Dipl.-Päd., ev. Theologe, mehrere Jahre in Jugendhilfe und Schule für Erziehungshilfe tätig, heute wissenschaftlicher Assistent an der Universität Würzburg; zurzeit Vertretungsprofessor für Erziehungshilfe an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.;
Email: stephan.ellinger@mail.uni-wuerzburg.de

Claudia Engelhardt, stud. phil (Lehramt an Sonderschulen, Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik);
Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik, Wittelsbacherplatz 1, 97470 Würzburg;
Email: ClaudiaEngelhardt@gmx.de