Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens

Ausgangslage und Perspektiven

Dr. Dr. h. c. Alois Bürli (Projektleiter)

Diese Studie entstand aus einem Mandat, das die Kommission Allgemeine Bildung der EDK am 30. September 1999 einem Forschungsteam der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, unter der Leitung von Dr. phil. Alois Bürli als Direktor dieser Institution, erteilte. Die Autorenschaft hatte den Auftrag, die aktuelle Situation problemorientiert zu beschreiben sowie Perspektiven zu erarbeiten und Empfehlungen zu formulieren. Die Studie, welche bis zu ihrem Abschluss unter der Leitung von Dr. phil. Alois Bürli stand, erscheint nun zu einem Zeitpunkt, da die Organe der EDK im Hinblick auf die Übernahme des Sonderschulsektors durch die Kantone aufgrund der neuen Aufgaben- und Pflichtenteilung zwischen Bund und Kantonen am Entwurf einer Interkantonalen Vereinbarung über die Organisation der Sonderschulung arbeiten. Die Feststellungen und Vorschläge der Expertinnen und Experten werden die Überlegungen im Zusammenhang mit der Reform beeinflussen können und so ins erweiterte Umfeld der Sonderschulung eingebracht werden. Sie werden für ein breites Publikum, das mit der Geschichte und der Zukunft der Heil-/Sonderpädagogik verbunden ist, von Interesse sein.

Wie auch die EDK-Schriftenreihe «Studien und Berichte» enthalten solche Publikationen Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Bern 2005

Unter Mitarbeit der EDK-Begleitgruppe Sonderpädagogik
Martinoni Mauro, Bellinzona (Präsident)
Allisson Jean-Jacques, Lausanne; Curschellas Fabiola, Wollerau; Hollenweger Judith, Zürich; Kronenberg Béatrice, Luzern; Leder Rudolf, Wabern; Philipona Pierre-Emmanuel, Fribourg (bis 4. Juli 2001); Rais Georges, Delémont; Rohner Bachmann Esther, St. Gallen (bis 31. August 2001)

sowie der wissenschaftlichen Mitarbeitenden der SZH Luzern und Lausanne
Balbi Margrith (ab 1. Januar 2002 bis 31. Januar 2003); Büchner Christianne (bis 31. Juli 2002); Jankowski Anna Maria (ab 1. Januar 2002); Kummer Annemarie (ab 1. Januar 2002); Lischer Emil; Niggl Domenjoz Gertrud (ab 1. Februar 2002); Petitpierre Geneviève (bis 31. Dezember 2001); Rosenberg Sonja (bis 31. Dezember 2002); Sturny-Bossart Gabriel (bis 31. Dezember 2001); Walther Peter (ab 1. Januar 2001); Wolf Danièle (bis 31. Januar 2002)

© Generalsekretariat EDK

Titel der französischen Ausgabe:
La pédagogie spécialisée dans le système suisse d'éducation et de formation

Inhalt

A. Einleitung 5
A.1. Vorwort 5
A.2. Das Wichtigste in Kürze 8
A.3. Mandat 9
A.3.1. Zielsetzungen und Begründungen 9
A.3.2. Auftrag 11
A.3.3. Projektleitung – Sachbearbeitung – Projektsekretariat 11
A.3.4. Begleitgruppe 11
A.3.5. Zeitplan 12
A.3.6. Finanzierung 12
A.3.7. Unterstellung 13
A.4. Vorgehen 13
A.4.1. Konkretisierungen und Präzisierungen des Mandats 13
A.4.2. Prospektives Denken 13
A.4.3. Materialien für die Studie 15
A.4.4. Arbeits- und Vorgehensweise 17
A.4.5. Grunddisposition des Berichts 18

B. Kontexte und Leitideen der Heil-/Sonderpädagogik 20
B.1. Heil-/Sonderpädagogik im gesellschaftlichen Kontext 20
B.1.1. Bildung 21
B.1.2. Weltanschauung 22
B.1.3. Gesundheit 24
B.1.4. Soziales 26
B.1.5. Demografie 27
B.1.6. Wirtschaft 29
B.1.7. Technologie 31
B.1.8. Verwaltung 32
B.2. Internationale Grundprinzipien von heil-/sonderpädagogischer Relevanz 34
B.2.1. Vereinigte Nationen (UNO) 34
B.2.2. UNESCO 38
B.2.3. Europäische Union (EU) 39
B.3. Leitideen im heil-/sonderpädagogischen Kontext 41
B.3.1. Normalisierung 41
B.3.2. Integration 45

C. Ausgangslage und Perspektiven der Heil-/Sonderpädagogik 49
C.1. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik 50
C.1.1. Wandel des Selbstverständnisses 50
C.1.2. Begriffe zur Pädagogik und zur Heil-/Sonderpädagogik 62
C.1.3. Neues Selbstverständnis und Definition der Heil-/Sonderpädagogik 67
C.2. Personen- bzw. Problemkreis 72
C.2.1. Umschreibungen des Personen- bzw. Problemkreises 72

C.2.2. Eltern, Erziehungsverantwortliche und Familien als sekundär Betroffene 100
C.2.3. Veränderte Sicht und Rolle des Personenkreises 105
C.3. Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen 111
C.3.1. Rechtliche Aspekte 111
C.3.2. Finanzpolitische Aspekte 119
C.3.3. Administrative Aspekte 134
C.3.4. Angebotsstrukturen 150
C.4. Prozesse und Aufgaben 200
C.4.2. Zuteilung von heil-/sonderpädagogischen Massnahmen 206
C.4.3. Bildungsplanung und Bildungsplan 208
C.4.4. Bildungs- und Förderprozesse 213
C.5. Fachpersonal 227
C.5.1. Vorbemerkungen zu Aus-, Weiter- und Fortbildung 227
C.5.2. Fachpersonal im Behindertenbereich allgemein 230
C.5.3. Heil-/sonderpädagogische Fachpersonen 234
C.5.4. Heil-/Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 259
C.5.5. Fachpersonal des Sozialbereichs 263
C.6. Forschung und Entwicklung 270
C.6.1. Bedarf an Forschung und Entwicklung 270
C.6.2. Planung und Vernetzung der Forschung und Entwicklung 271
C.6.3. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Forschung und Entwicklung 273

D. Zusammenfassung 275
D.1. Der Auftrag und seine Realisierung 275
D.2. Kontexte der Heil-/Sonderpädagogik 275
D.2.1. Der gesellschaftliche Kontext 276
D.2.2. Internationale Grundprinzipien 276
D.2.3. Leitideen in der Heil-/Sonderpädagogik 277
D.3. Ausgangslage und Perspektiven der Heil-/Sonderpädagogik 278
D.3.1. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik 278
D.3.2. Personen- bzw. Problemkreis 279
D.3.3. Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen 281
D.3.4. Prozesse und Aufgaben 282
D.3.5. Fachpersonal 283
D.3.6. Forschung und Entwicklung 284
D.3.7. Vision 284
Tabellarische Zusammenfassung 286

E. Vorschläge für EDK-Empfehlungen 294

Anhang 303
F.1. Bibliografie 304
F.2. Abkürzungsverzeichnis 349

A. Einleitung

A.1. Vorwort

Die Heil-/Sonderpädagogik kann als separates Fachgebiet betrachtet werden, das für Spezialistinnen und Spezialisten reserviert ist, oder als privilegierter Raum, aus dem Widersprüche, aber auch neue Kräfte und Ressourcen für die Bildung und Erziehung allgemein hervorgehen.

Dieses Thema im Brennpunkt der Interessen der EDK anzugehen, heisst offensichtlich sich für die zweite Option entscheiden: Heil-/Sonderpädagogik im ständigen Dialog und in der Auseinandersetzung mit der Bildung und Erziehung für alle.

Der daraus entstandene Bericht versucht, dieser Komplexität von Bezügen gerecht zu werden, ohne der Versuchung vorzeitiger Vereinfachungen zu erliegen.

Was ist der Gegenstand der Heil-/Sonderpädagogik?

- Wer ist das Subjekt – auf die Gefahr hin Objekt zu werden – der Heil-/Sonderpädagogik?
- Was, wenn ein Kind, ein Erwachsener, ein alter Mensch Kompetenzen und Bedürfnisse aufweist, die so verschieden sind von dem, was wir als Norm betrachten, und damit eine besondere Zuwendung vonseiten der Gesellschaft verlangt?
- Wann und für wen ist es nötig, ein Gesetz vorzusehen, welches Rechte, angemessene Bildungsangebote und soziale Einrichtungen sicherstellt, welches Lebensräume der Sozialisierung und der Obhut gestaltet?

Früher – bei der Schaffung des Gesetzes über die Invalidenversicherung – haben wir uns auf die Bedürfnisse und die Nachteile konzentriert, die durch eine Krankheit oder eine Behinderung hervorgerufen wurden. Verhaltensstörungen – hervorgerufen durch ein psychisches Trauma, durch einen Krieg, durch eine wirtschaftliche Krise – sind doch Ursachen von Erziehungs- und Sozialisierungsschwierigkeiten, die den gezielten Einsatz wissenschaftlicher Kenntnisse, fachlicher Ausbildung sowie die Schaffung spezialisierter Strukturen nötig machen.

Welche Wissenschaft zum Verständnis der Phänomene und Entwickeln von Kompetenzen?

Eine zweite Ebene der Überlegungen betrifft die wissenschaftlichen Grundlagen der spezialisierten Interventionen.

- Mit welchem Wissen sind wir in der Lage, die Phänomene zu verstehen und Kompetenzen zu entwickeln?

– Welche Wissenschaft sollte jene besonderen Situationen studieren, einen Grundstock von zusammenhängenden und dynamischen Kenntnissen schaffen und die nötigen Fähigkeiten den Fachleuten vermitteln?

In der Vergangenheit ist es der Heil-/Sonderpädagogik gelungen, sich einen Platz im akademischen Panorama und unter den Ausbildungsstätten für Lehrkräfte und Fachleute zu erobern.

Die Beiträge der Wissenschaft verändern sich ständig: Das Vorhandensein einer Gesellschaft, die immer multikultureller wird, stellt einen Reichtum, stellt aber auch ein Problem dar. Die Schweiz war ein guter Treffpunkt der nationalen Kulturen; nun stellt sich die Herausforderung der Bildung und Integration von Ausländerinnen und Ausländern aus immer entfernteren Kulturen und die Notwendigkeit, wissenschaftliche Instrumente zu entwickeln, die zum Verständnis der neuen Phänomene nötig sind.

Andere Wissenschaften – von der Neurologie bis zur Informatik, von der Soziologie bis zur Neurowissenschaft – erhalten eine grössere Bedeutung beim Verständnis der Lernphänomene und können der traditionellen Heil-/Sonderpädagogik neue Impulse verleihen.

Eine Schule für alle? Wirklich für alle?

Welche Antworten hat die obligatorische Schule mit ihren ambivalenten Botschaften zur Berücksichtigung aller Bedürfnisse in einer Schule für alle sowie zur Selektion in Abhängigkeit von hervorragenden Ergebnissen zur Vorbereitung auf die Zukunft? – (Vergessen wir nicht die Aufregung, welche die mittelmässigen Resultate der internationalen Erhebung PISA hervorgerufen hat!)

In den letzten Jahren haben die Proklamationen und die Studien zur Bedeutung der Integration zugenommen – gleichzeitig ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler angestiegen, die aus Regelklassen ausgeschlossen und in Sonderklassen eingegliedert wurden.

Trotz dieser Dynamik ist eine grössere Offenheit der Schule gegenüber der Differenzierung, der Disposition von integrierten Angeboten sowie der besseren Information der Lehrkräfte nicht in Abrede zu stellen. Eine Schule für alle bleibt ein ehrgeiziges und wichtiges Ziel.

Wer sind die Beteiligten? Und wer bezahlt?

Die Eltern sowie die Vereinigungen der direkt Betroffenen haben immer eine wesentliche Rolle gespielt bei der Konzeptualisierung, Schaffung und Leitung von Institutionen für «Invalide», im Allgemeinen jeweils für spezifische Behinderungen.

Eine nationale Versicherung (Invalidenversicherung) garantierte einen grossen Teil der Finanzierung, spornte die Initiative der öffentlichen und privaten Körperschaften an zur Schaffung von Institutionen. Dieses Modell könnte durch die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) verloren gehen.

Die Kantone müssten durch ihre Schulorganisation allen – Personen mit besondern Bedürfnissen eingeschlossen – adäquate Bildungsmöglichkeiten anbieten. Eine Versicherung gewährt die freie Wahl des Arztes/der Ärztin, des Therapeuten/der Therapeutin und sogar der Schule. Welchen Freiheitsraum wird ein kantonales Schulsystem den Eltern und den Betroffenen künftig anbieten?

Viele Fragen offen

Nur wenige Fragen konnten thematisiert werden, aber genug um zu zeigen, wie sehr eine Studie über laufende Tendenzen und mögliche Szenarien nötig ist.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik bereits im Jahr 1985 eine Studie zur Besonderen Bildung und Erziehung in der Schweiz in Angriff genommen hat. Nicht zuletzt auf dieser Grundlage hat die EDK 1999 den vorliegenden Bericht in Auftrag gegeben.

Dieser Auftrag geht zu einem besonderen Zeitpunkt zu Ende, in welchem nämlich die Kantone mit hoher Wahrscheinlichkeit neue Verantwortungen in der Heil-/Sonderpädagogik übernehmen müssen, wenn nämlich die NFA in Kraft tritt. Diese Veränderungen sind die Quelle von vielen Beunruhigungen; gleichzeitig aber sind sie auch eine aussergewöhnliche Gelegenheit: die Bildungsfrage von Schülern mit grossen Entwicklungsstörungen macht den ganzen Reichtum, aber auch die Widersprüche des Bildungssystems deutlich. Es geht dabei nicht um ein Schlagwort, sondern um die Realität, die täglich in vielen Klassen erprobt wird.

Der Bericht will nicht abschliessende Antworten geben, aber einen Beitrag leisten zur korrekten Erkennung der Probleme, der Tendenzen und der Lösungswege.

Die Empfehlungen stellen den Versuch einer Synthese dar, die auf die wichtigsten Arbeitsfelder hinweist, nicht aber von der Lektüre des Berichts dispensiert. Es geht nicht nur um die Umsetzung eines Modells, gleichsam nach Rezept, sondern es geht darum, die Pädagogik der Vielfalt vor dem Hintergrund unserer postmodernen Gesellschaft zu sehen, in der sich unter unseren Augen Prioritäten, Sicherheiten, Ängste und Werte verändern.

Bellinzona, Sommer 2005

Präsident der EDK-Begleitgruppe:
Mauro Martinoni
Ufficio degli studi universitari
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

A.2. Das Wichtigste in Kürze

Was lebt, verändert sich! In der Heil-/Sonderpädagogik ist in den letzten Jahren sehr vieles in Bewegung geraten. Die Rede ist von existenzieller Krise, epochalem Wandel, verunsicherndem Umbruch.

Ausgehend von einer *Situationsanalyse* versucht die vorliegende Studie, welche die SZH – vertreten durch den Direktor Dr. phil. Alois Bürli – im Auftrag der EDK verfasste, mögliche *Entwicklungslinien* aufzuzeigen sowie wünschbare Klärungen und Konsolidierungen herbeizuführen. Dabei bemüht sie sich, nicht der Gefahr und Versuchung zu erliegen, die unübersichtliche Komplexität voreilig und kurzschlüssig durch fundamentalistische Vereinfachungen zu reduzieren und durch linear-kausale Erklärungen zu ersetzen. Vielmehr ist es ein Anliegen, die mehrfachen Vernetzungen der zusammenhängenden Bereiche deutlich werden zu lassen. Heil-/Sonderpädagogik wird nicht als etwas Abgesondertes und Absonderndes gesehen, sondern sie ist eingebunden in ein dynamisches Kräftefeld unterschiedlicher Systeme.

Von *aussen* ist die Heil-/Sonderpädagogik stark durch ihre *Kontexte* und *Leitideen* beeinflusst. Dimensionen des gesellschaftlichen Umfeldes (B.1.) prägen die Heil-/Sonderpädagogik entscheidend mit. Unter den (B.2.) international deklarierten Grundprinzipien haben die (B.3.) *Leitideen* der Normalisierung und der Integration zu den deutlichsten und weitreichendsten Innovationen geführt.

Fachintern ergibt sich das *Selbstverständnis* der Heil-/Sonderpädagogik vorab aus ihrer (C.1.) theoretischen Positionierung, zudem durch die Umschreibung ihres (C.2.) Personen- bzw. Problemkreises, die Bereitstellung von (C.3.) Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen, die (C.4.) Prozessen und Vorgehensweisen, mit denen sie ihre Aufgaben wahrnimmt und das Fachpersonal, das sie zur Verfügung stellt. Durch (C.6.) Forschung und Entwicklung soll schliesslich das ganze heil-/sonderpädagogische System laufend überprüft und weiter entwickelt werden.

Beim (C.2.) *Personen- bzw. Problemkreis* der Heil-/Sonderpädagogik zeichnet sich eine Verlagerung von der medizinisch-personorientierten Definition durch Behinderungskategorien zu einer multivariaten interaktionistischen Betrachtung des Besonderen Bildungsbedarfs ab. Ferner vertreten Betroffene zunehmend eine veränderte Sichtweise und Rolle, die durch Rechtsanspruch, Selbstbestimmung und Partizipation geprägt sind.

Veränderungen fanden bzw. finden auch bei den (C.3.) *Rahmenbedingungen* und *Angebotsstrukturen* statt. *Rechtlich* wurde die Stellung behinderter Personen durch die Bundesverfassung und das Behindertengleichstellungsgesetz konsolidiert. Die diesbezüglichen kantonalen Bildungsgesetzgebungen sollen harmonisiert werden. *Finanzpolitisch* steht im Zeichen der NFA der Rückzug der Invalidenversicherung aus Bereichen der Sonderschulung an. *Administrativ* soll das heil-/sonderpädagogische System besser steuerbar und gesteuert werden. Die *Angebotsstrukturen* allgemein wie auch der verschiedenen Bildungs- und Altersstufen sollen zu einem integrationsfähige(re)n Bildungssystem führen.

Dementsprechend sind die (C.4.) *Prozesse* und Aufgaben der Heil-/Sonderpädagogik umzugestalten. Die Diagnostik verlagert ihren Fokus von der Selektion zur Begleitung und Beratung. Die Planung und Durchführung der Förderung wird individualisiert(er). Der Umgang mit vermehrter Heterogenität macht Kooperation nötig.

Das (C.5.) *Fachpersonal* im Behindertenbereich zeichnet sich aus durch eine grosse Vielfalt mit unterschiedlichem Professionalisierungsgrad. Die Ausbildung und die Berufsrolle von heil-/sonderpädagogischen Fachpersonen erfährt tiefgreifende Veränderungen, und zwar angesichts der Innovationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Sozialbereich, der Studienreform gemäss Bologna-Erklärung sowie der Neuausrichtung des heil-/sonderpädagogischen Fachgebiets.

Nach heutigem Verständnis (s. C.1.) ist die Heil-/Sonderpädagogik sowohl als wissenschaftliche pädagogische Disziplin wie auch in der Praxis bestrebt, zusammen mit anderen Disziplinen, Professionen sowie den Betroffenen, Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf jeglichen Alters, jeglicher Art und jeglichen Grades, in allen Lebensbereichen und unterschiedlichen institutionellen, möglichst integrativen Formen, mit adäquat ausgebildetem Fachpersonal eine bedürfnisgerechte und individuumsorientierte Bildung und Erziehung sicherzustellen, mit dem Ziel der optimalen Persönlichkeitsentwicklung, der grösstmöglichen Mündigkeit sowie der sozialen Integration und gesellschaftlichen Partizipation.

Die Prospektivstudie schliesst mit einer (D.) Zusammenfassung, mit (E.) Vorschlägen zu EDK-Empfehlungen sowie (F.) bibliografischen Hinweisen und einem Abkürzungsverzeichnis.

A.3. Mandat

Das von der EDK-Kommission Allgemeine Bildung (KAB) bewilligte und am 30. September 1999 unterzeichnete Mandat für die Prospektivstudie Sonderpädagogik beschreibt (A.3.1.) die Zielsetzungen und Begründungen, formuliert (A.3.2.) den Auftrag, bestimmt (A.3.3.) die Projektleitung, die Sachbearbeitung und das Projektsekretariat, setzt A.3.4.) eine Begleitgruppe ein, umreisst (A.3.5.) den Zeitplan, regelt (A.3.6.) die Finanzierung und (A.3.7.) die Unterstellung. (Der Text entspricht weitgehend wörtlich demjenigen des Mandats, mit Ausnahme personeller Veränderungen in der Begleitgruppe.)

A.3.1. Zielsetzungen und Begründungen

A.3.1.1. Nutzung von Synergien

Etliche Kantone planen oder realisieren aufwändige kantonale sonderpädagogische Planungsstudien. Durch einen gesamtschweizerischen Referenzrahmen könnten diese erleichtert und beschleunigt sowie Doppelspurigkeiten vermieden werden. Eine schweize-

risch abgestützte Prospektivstudie könnte einen wichtigen Beitrag zu Entscheidungen der Kantone leisten. Gemeinsames Erarbeiten von Grundlagen ist für die einzelnen Kantone auch von finanziellem Interesse.

A.3.1.2. Informationsaustausch und interkantonale Zusammenarbeit

Einige sonderpädagogische Aufgaben können nur kantonsübergreifend gelöst werden. Unterschiedliche Konzepte und eine weitgehend uneinheitliche Terminologie behindern die interkantonale Verständigung und Zusammenarbeit enorm. Die Prospektivstudie soll die gegenseitige Information und Zusammenarbeit, u.a. auch über die Sprachgrenzen hinweg, fördern und verstärken.

A.3.1.3. Konsensfindung und Harmonisierung

Der schweizerische Konsens auf dem Gebiet der Sonderpädagogik muss als gering bezeichnet werden. Auch in einem föderalistischen Bildungswesen ist ein Minimalkonsens sowie die Optimierung schweizerischer Lösungen und Konzepte auf diesem Gebiet unumgänglich, nicht zuletzt wegen deren Verflechtung unter den Kantonen einerseits und mit dem Bund andererseits.

A.3.1.4. Vernetzung mit allgemeinem Bildungssystem

Sonderpädagogische Angebote sind historisch gesehen weitgehend additiv und losgelöst vom übrigen Bildungssystem entstanden und zu einem komplexen Sondersystem ausgewachsen. Heute gilt es, die Sonderpädagogik als integralen Bestandteil des Bildungswesens darzustellen und die Bezugs- und Schnittstellen zwischen den beiden Systemen aufzuzeigen und zu klären.

A.3.1.5. Kohärenz

Bei der vorgeschlagenen Prospektivstudie geht es nicht primär um die Bearbeitung gewisser problematischer Teilaspekte, sondern vordringlich ist eine zusammenhängende, problemorientierte Darstellung des gesamten sonderpädagogischen Spektrums und ihres Zusammenhangs mit der Allgemeinpädagogik.

A.3.1.6. Pädagogische Akzentsetzung

Ein grosser Teil sonderpädagogischer Massnahmen ist in der Schweiz primär durch die Invalidenversicherung gesteuert. Unabhängig davon sollen vermehrt die pädagogische Sichtweise und Begründung sonderpädagogischer Massnahmen bedacht werden.

A.3.1.7. Aktualisierung von Empfehlungen

Die letzten «Empfehlungen zur Sonderpädagogik» der EDK gehen auf das Jahr 1985 zurück; sie sind in einem spezifischen, eingeschränkten Kontext entstanden. In der Zwischenzeit hat sich in Theorie und Praxis sehr viel gewandelt (vgl. vom karitativen zum professionellen Ansatz; vom Behinderungskonzept zum Förderbedarf; schulische Integration; Zunahme und Umgang mit Heterogenität usw.). Im Gegensatz zur Sonderpädagogik hat die EDK im allgemeinpädagogischen Bereich einige Reformen an die Hand genommen. Mit der vorgeschlagenen Prospektivstudie und neuen Empfehlungen ist dieser Situation und den Auswirkungen auf die Sonderpädagogik Rechnung zu tragen.

A.3.1.8. Problem- und Reformbewusstsein

Die Studie soll Lücken und Probleme auf sonderpädagogischem Gebiet aufzeigen, schulpolitische Neuorientierungen entwickeln und begründen, sowie die öffentliche und fachliche Diskussion anregen.

A.3.1.9. Prospektives Denken

Zur Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben sich in den letzten Jahren mehrfach zugespitzte Problemlagen ergeben, welche nach einer dringlichen, schnellen Lösung riefen. Die Prospektivstudie soll mithelfen, anstehende Probleme auf diesem Gebiet längerfristig und rechtzeitig anzugehen.

A.3.2. Auftrag

Auf der Grundlage des im Anhang des Mandats skizzierten Berichts soll eine Prospektivstudie erarbeitet werden, die zwei Schwerpunkte enthält:

A.3.2.1. Problemorientierte Darstellung der gegenwärtigen Situation
A.3.2.2. Erarbeiten von Perspektiven und von Empfehlungen

A.3.3. Projektleitung – Sachbearbeitung – Projektsekretariat

Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) in Luzern/Lausanne, vertreten durch den Direktor, Dr. phil. Alois Bürli, übernimmt die Projektleitung, die Sachbearbeitung und das Projektsekretariat.

A.3.4. Begleitgruppe

In der Eingabe für das Mandat wurde eine Studiengruppe von höchstens 11 Mitgliedern vorgesehen, die sich wie folgt zusammensetzen soll:

– 4 Vertretungen aus den EDK-Regionen
– 1 Vertretung der SZH
– 1 Vertretung der Invalidenversicherung
– 1 Vertretung der sonderpädagogischen Lehre und Forschung
– 2 Vertretungen der Allgemeinpädagogik
– 2 Vertretungen der sonderpädagogischen Praxis

Mindestens 4 Mitglieder sind Vertreter des französisch- oder italienischsprachigen Teils der Schweiz.

Die EDK-Kommission Allgemeine Bildung (KAB) hat daraufhin zur Begleitung und Beratung des Projektes eine Begleitgruppe von neun Mitgliedern eingesetzt, die sich wie folgt zusammensetzt:

– Martinoni Mauro, Dr. phil., Ufficio degli studi universitari, Bellinzona (Präsident)
– Allisson Jean-Jacques, chef du Service de l'enseignement spécialisé, DIP Vaud, Lausanne
– Curschellas Fabiola, Primarlehrerin, Mitglied der Geschäftsleitung des Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes LCH, Wollerau
– Hollenweger Judith, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, Zürich (ab 2002 Leiterin des Departements Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich)
– Kronenberg Béatrice, Dr. phil., Direktorin der Stiftung Rodtegg in Luzern, Stansstad
– Leder Rudolf, Dr. phil., Vorsteher der Sprachheilschule Wabern, Kehrsatz
– Philipona Pierre-Emmanuel, instituteur, Fribourg
– Rais Georges, lic. phil., chargé de mission du Département de l'Education, Canton du Jura, Delémont
– Rohner Bachmann Esther, exec. MBA, Leiterin des Sektors Sonderschulung, Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen, St. Gallen (Mitglied bis 31. August 2001)

Der Projektleiter der SZH nimmt mit beratender Stimme und Antragsrecht an den Sitzungen der Begleitgruppe teil.

A.3.5. Zeitplan

A.3.5.1. Aufnahme der Projektarbeit: 1. Januar 2000
A.3.5.2. Abgabe des Vorberichts: 31. Dezember 2000
A.3.5.3. Diskussion des Vorberichts – Durchführung von Vernehmlassungen: 1.1.2001 – 30.6.2001
A.3.5.4. Erarbeitung Schlussbericht: 1.7.2001 – 30.6.2002

A.3.6. Finanzierung

A.3.6.1. Gestützt auf Punkt 4 der Vereinbarung EDK–SZH von 1985 wird die SZH für ihre Leistungen abgegolten
A.3.6.2. Die EDK übernimmt zusätzliche Folgekosten

A.3.7. Unterstellung

Die Projektleitung und die Begleitgruppe sind der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) direkt unterstellt.

A.4. Vorgehen

Bei der Interpretation und Realisierung des Mandats ergaben sich im Verlauf der Arbeit einige (A.4.1.) Konkretisierungen, Präzisierungen und Akzentsetzungen. Ferner ist es wichtig, die der Arbeit zu Grunde liegende Auffassung bezüglich (A.4.2.) prospektivem Denken und Planen deutlich zu machen, auf die (A.4.3.) Quellen und Materialien der Studie, die konkrete (A.4.4.) Arbeits- und Vorgehensweise sowie auf die (A.4.5.) Grunddisposition des Berichts hinzuweisen.

A.4.1. Konkretisierungen und Präzisierungen des Mandats

A.4.1.1. Inhaltlicher Aussagebereich

Die vorliegende Studie äussert sich zur Situation und Zukunft der *Heil-/ Sonderpädagogik,* dies aber stets mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklungen im schweizerischen Bildungswesen und im Zusammenhang mit anderen Bereichen (Sozialpolitik usw.). Dabei werden Heilpädagogik und Sonderpädagogik als synonym betrachtet und die entsprechende Doppelbezeichnung Heil-/Sonderpädagogik verwendet (s. C.1.2.).

A.4.1.2. Geografischer Aussagebereich

Die vorliegende Studie äussert sich zur Situation und Zukunft der Heil-/Sonderpädagogik *in der Schweiz*. Solche Aussagen können aber nicht völlig in nationaler Abgrenzung gemacht und verstanden werden, sondern müssen im internationalen Kontext gesehen werden.

A.4.1.3. Bildungsstruktureller Aussagebereich

Die vorliegende Studie äussert sich im Sinne des lebenslangen Lernens zur Situation und Zukunft der Heil-/Sonderpädagogik auf allen Bildungsstufen, schwerpunktmässig jedoch vor allem zum Vorschul- und Pflichtschulbereich.

A.4.2. Prospektives Denken

A.4.2.1. Zukunftsorientierung

Die vorliegende Arbeit geht von einer Zustandsbeschreibung aus. Als solche beschäftigt sie sich, ähnlich wie Trendanalysen, Zukunftsmodelle, Szenarien, Leitbilder, Entwick-

lungspläne, mit einem kleineren oder grösseren Stück Zukunft, die sie beschreibend und/oder planend vorwegnimmt.

A.4.2.2. Beeinflussung von Entwicklung

Diese Studie versteht sich nicht in erster Linie als Prognose. Vorhersagen bleiben, auch wenn sie alle denkbaren Faktoren berücksichtigen, stets unsicher, ungenau und spekulativ. Deshalb geht es hier nicht primär darum, die Gegenwart hochzurechnen oder aktuellen Trends freien Lauf zu lassen, sondern darum, die Zukunft aktiv und zielgerichtet zu beeinflussen und zu gestalten. Dies setzt normative Ziele, explizite und implizite Zukunftsvorstellungen sowie den Willen zur Zukunftsgestaltung voraus. Aus einer oft noch diffusen Vielfalt von Ungewissheiten und Möglichkeiten sollen Entscheidungen getroffen werden und die gewählten Präferenzen umgesetzt werden.

A.4.2.3. Offene Planung

Da aber nie die Gewissheit besteht, auf dem einzig richtigen Weg in eine gewünschte Zukunft zu sein, sind die alternativen Möglichkeiten und Tendenzen weiterhin mitzubedenken. Eine offene und regulierende Planung ist die der Absicht angemessene Vorgehensweise. Die Beschäftigung mit der Zukunft darf nicht zu einer Verplanung und Entmündigung des Menschen durch sich verselbstständigende Systeme und zu starren Reglementierungen führen, sondern die Studie soll der Neuorientierung, dem Auffinden neuer Horizonte, der immer wieder neuen Sinnfindung dienen. Es geht hier nicht um Wahrheit, Richtigkeit, Sicherheit, Genauigkeit, sondern um die offene Auseinandersetzung mit Ziel- und Wertvorstellungen.

A.4.2.4. Positive Weiterentwicklung

Als Ergebnis strebt die Studie nicht einen Systemwechsel oder einen illusionären Wurf an; die Zukunft der Sonderpädagogik soll nicht zweckpessimistisch beschrieben werden, damit sie so nicht eintritt. Vielmehr geht es dabei darum, in einer optimistisch-realistischen Grundhaltung gewisse Teile des heutigen Systems auszubauen und zu verbessern, andere durchaus von Grund auf zu überdenken und zu reformieren. Es geht nicht um Progressivität und Polarisierung (entweder–oder; alles oder nichts), sondern darum, angesichts der Diversität gemeinsam nach mehrheitsfähigen Lösungen zu suchen. In der Regel wird nicht ein bestimmtes, einzelnes Modell, sondern verschiedene Modelle (Szenarien, alternative Zukunftsentwürfe usw.) als Problemlösungen vorgestellt. Im Sinne von Organisations- und Schulentwicklung geht es nicht um schnelles Verordnen einer Lösung, sondern um die organische und gezielte Transformation von Strukturen und Ideen auf die heutigen und künftigen Bedürfnisse hin.

A.4.2.5. Methodischer Ansatz

Bei der vorliegenden Studie kommen sowohl die intuitive, die explorative wie auch die projektive Vorgehensweise zur Anwendung.

Beim *intuitiven* Vorgehen verdichten sich Sachinformationen und Erfahrungen mit möglichst kreativer Phantasie zu Perspektiven. Es werden Problemfelder analysiert, besondere Fragestellungen vertieft, beobachtete Trends extrapoliert und, ausgehend von der grundsätzlich akzeptierten Gegenwart, eine zukunftsorientierte Standortbestimmung entworfen.

Beim *explorativen* Vorgehen werden aufgrund von mehr oder weniger gesichertem Wissen und aufgrund verschiedener Annahmen und Präferenzen mittels Trendextrapolation, Szenarien und Modellentwürfen künftige Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Beim *projektiven* Vorgehen werden von bestimmten Leitbildern und Zielvorstellungen aus rückwärts bis zur Gegenwart die erforderlichen Strategien ermittelt, um in Zukunft die gesteckten Ziele und Leitbildideen zu erreichen.

A.4.3. Materialien für die Studie

Ideen zur Zukunftsgestaltung der Sonderpädagogik, wie sie bei der vorliegenden Studie gefragt sind, wurden aus verschiedenen Quellen (s. auch F.1.: Bibliografie) geschöpft.

A.4.3.1. Theorien, Leitideen und Prinzipien der Heil-/Sonderpädagogik

Die Zukunft der Heil-/Sonderpädagogik kann anhand bestehender oder neu formulierter Theorien, Leitideen, Prinzipien, Zielvorstellungen und Wertsetzungen vorhergesagt und gestaltet werden. Norm- und Zielfragen, was wir als gute Heil-/Sonderpädagogik betrachten, bilden den Ausgangspunkt.

A.4.3.2. Konzepte und Erkenntnisse weiterer Wissenschaften

Für Zukunftsüberlegungen zur Heil-/Sonderpädagogik sollen auch Studien, Erkenntnisse und Leitbilder aus anderen (Nachbar-)Wissenschaften, insbesondere aus der Allgemeinpädagogik einbezogen werden, seien diese aus dem schweizerischen, ausländischen oder internationalen Raum (s. Rosenmund & Zulauf 2004a, inkl. deren Bibliografie, S. 100 ff.).

A.4.3.3. Geschichtliche Entwicklungen

Einsichten zur künftigen Sonderpädagogik können auch aus der Geschichte, aus den bisherigen positiven und negativen Erfahrungen und Vorgehensweisen, aber auch aus gegenwärtigen Tendenzen gewonnen werden.

A.4.3.4. Kantonale Planungs- und Prospektivstudien

Kantonale Planungsberichte der letzten 10 Jahre werden konsultiert (s. F.: Bibliografie) und auf ihre gesamtschweizerische Generalisierbarkeit hin geprüft.

A.4.3.5. Schweizerische Planungs- und Prospektivstudien

Nationale Planungs- und Prospektivstudien haben in der Schweiz auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet wenig Tradition, obschon nach Meinung der UNESCO (s. B.2.2.2.) die Ausarbeitung nationaler Entwicklungspläne in diesem Bereich wichtig wäre, damit Heil-/Sonderpädagogik ein wichtiger Bestandteil des nationalen Bildungskonzepts wird. Allgemeinpädagogische Studien vernachlässigen oft den sonderpädagogischen Gesichtspunkt.

Abgesehen von deskriptiven Darstellungen der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik (s. Bürli 1992; 1993; Bürli & Besse 1994; Bürli & Martinoni 1993; Dittli & Sturny-Bossart 1991) gab es schon vor der vorliegenden Studie Versuche, die Problemlagen dieses Fachgebiets in seinem Gesamtzusammenhang aufzuzeigen und Verbesserungen anzuregen.

Ausgehend von der Hilfsschulproblematik, führte die mehrjährige Arbeit einer EDK-Kommission (s. Sturny 1984; 1985) zu rudimentären «Empfehlungen zur Sonderpädagogik» (24. Oktober 1985).

Eine weitere EDK-Kommission nahm 1993 eine Situationsanalyse zur Heilpädagogischen Früherziehung vor, zeigte Perspektiven auf und erarbeitete Empfehlungen auf diesem heilpädagogischen Spezialgebiet (s. C.3.4.2.).

Anno 1985 lancierte die SZH aus eigener Initiative ein Projekt mit dem Titel «Besondere Erziehung, Schulung und Bildung in der Schweiz – Ausgangslage und Zukunftsperspektiven (BES-CH)». Nach diesen Vorarbeiten wollte die SZH dem Reformanliegen eine offiziellere Grundlage geben und reichte 1993 der damaligen Pädagogischen Kommission der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein ähnliches Projekt ein mit dem Titel «Schulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in der Schweiz – Situation, Perspektiven, Empfehlungen». Erst gegen Ende 1999 genehmigte die nun zuständige Kommission für Allgemeine Bildung (KAB) der EDK den erneuten Antrag für die vorliegende Studie und erliess das entsprechende Mandat (s. A.3.).

A.4.3.6. Ausländische Planungs- und Prospektivstudien

Auch ausländische Erfahrungen und Erkenntnisse auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet können wertvolle Anregungen, Denkanstösse und Impulse vermitteln. Ihnen gegenüber besteht in der Schweiz teils eine relativ grosse Zurückhaltung, teils eine naive Gutgläubigkeit. Weltweit reichende Innovationen hat z.B. der englische «Warnock-

Bericht» (Department 1978) ausgelöst. Für die Schweiz ist es aufgrund bildungsstruktureller Ähnlichkeiten naheliegend, u.a. auch die bundesweiten Konzeptionsarbeiten und Empfehlungen des Nachbarstaates Deutschland einzubeziehen (s. F. Bibliografie).

A.4.3.7. Internationale Planungs- und Prospektivstudien

Anregungen sind schliesslich aus Expertenberichten und Empfehlungen internationaler Organisationen zu holen, die auch auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet beträchtliche Denkarbeit geleistet haben, so die Europäische Union, der Europarat sowie die UNESCO, insbesondere im Zusammenhang mit dem Weltkongress in Salamanca (s. F. Bibliografie: B.2.).

A.4.4. Arbeits- und Vorgehensweise

Die Arbeit erfolgte auf der Ebene der (A.4.4.1.) Sachbearbeitung, der (A.4.4.2.) EDK-Begleitgruppe sowie durch (A.4.4.3.) externe Kommunikation.

A.4.4.1. Sachbearbeitung

Aufgrund einer ersten Disposition wurde die Sachbearbeitung der verschiedenen Themen entweder zuerst durch die Projektleitung oder durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der SZH in Angriff genommen. Die entstandenen Texte wurden anschliesslich bilateral oder in Gruppen diskutiert sowie durch die Projektleitung bereinigt und redaktionell vereinheitlicht.

Infolge der Komplexität der kontroversen Materie, des Wechsels bei Direktion und Mitarbeitenden der SZH stellte sich eine erhebliche zeitliche Verzögerung in der Sachbearbeitung ein.

A.4.4.2. EDK-Begleitgruppe

Die von der EDK eingesetzte Begleitgruppe (s. A.3.4.) kam zu 16 ganztägigen oder zweitägigen Sitzungen zusammen, nämlich am 30. März 2000, 23./24. August 2000, 28./29. November 2000, 20. März 2001, 4. Juli 2001, 7. November 2001, 28. Januar 2002, 12. März 2002, 13. Juni 2002, 5./6. September 2002, 15. Oktober 2002, 8. November 2002, 30. Januar 2003, 10. März 2003, 5. Mai 2003 sowie 28. August 2003.

Die Begleitgruppe diskutierte die Berichtsentwürfe der Projektleitung sowie der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der SZH. Besonders intensiv setzte sie sich mit möglichen Empfehlungen auseinander. Ferner bereitete sie die öffentlichen Tagungen vor (s. A.4.4.3.).

A.4.4.3. Externe Kommunikation

Die externe Kommunikation bestand einerseits in der Durchführung von zwei öffentlichen Tagungen. An der Tagung vom 28. November 2001 in Bern wurden den rund 80 Teilnehmenden aus der ganzen Schweiz 10 Thesen und Postulate sowie Positionsvoten von 4 Exponenten zur Diskussion gestellt (s. Bürli 2002a; 2002b). – An der Tagung vom 7. November 2002 in Biel wurden Empfehlungen zur Schweizer Heil-/Sonderpädagogik vorgelegt bzw. erarbeitet.

Externe Kommunikation zur Studie erfolgte ferner in schriftlicher Form durch zahlreiche Beiträge in Fachzeitschriften (s.u.a. Bürli 2001) sowie in mündlicher Form durch Referate, Präsentationen und Diskussionen an Tagungen (u.a. Heilpädagogik-Kongress), an Ausbildungsstätten und innerhalb von Fachvereinigungen und Fachgremien.

Über den Projektverlauf sowie die Ergebnisse und Empfehlungen wurde die auftraggebende EDK-Kommission Allgemeine Bildung an deren Sitzungen vom 13. September 2000, 23./24. Mai 2002, 13. März 2003, 16. Mai 2003 und 29. Januar 2004 informiert.

A.4.5. Grunddisposition des Berichts

Anspruch und Anliegen der vorliegenden Studie waren es, nicht Einzelprobleme, sondern die Grundzüge der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik in ihren Zusammenhängen zu analysieren. Dabei war folgende Disposition wegleitend, die sich schon mehrmals als dienlich erwiesen hat (Bürli 1997; 2002a; 2002b; Sturny-Bossart, Fröhlich & Büchner 1999, S. 12) und die durch Abbildung A.4.5. veranschaulicht wird:

Die Heil-/Sonderpädagogik als Ganzes steht einerseits unter dem überragenden Einfluss von *Leitideen* und Prinzipien (s. B.2. und B.3.), die ihren Ursprung in der eigenen Disziplin oder in anderen Bereichen haben.

Andererseits ist sie umrandet und eingebunden in einen *gesellschaftlichen Kontext* (s. B.1.). Als Beispiele werden erwähnt: Weltanschauung, Bildung, Soziales, Technologie, Demografie, Verwaltung, Wirtschaft, Gesundheit.

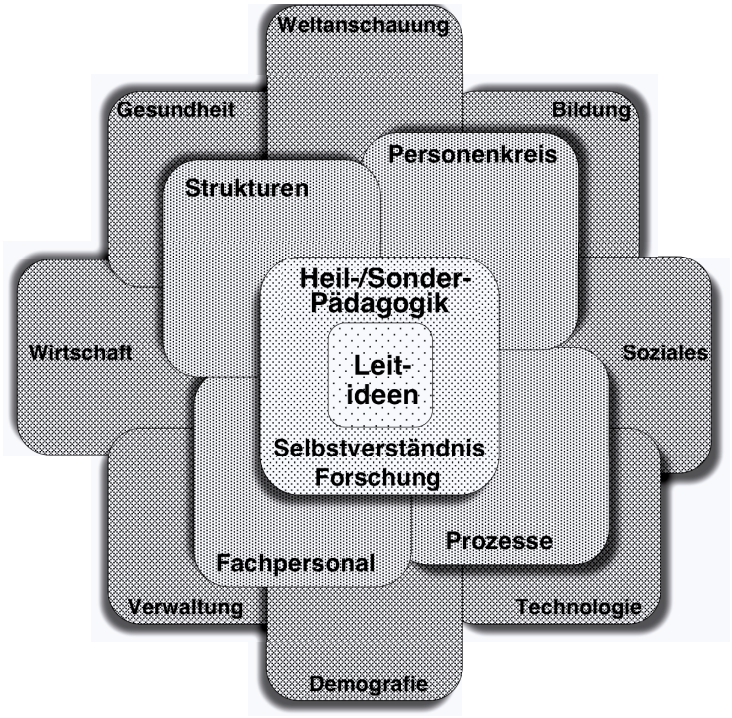

Abb. A.4.5.: Aspekte und Kontexte der Heil-/Sonderpädagogik (Grunddisposition des Berichts)

Das *Selbstverständnis* der Heil-/Sonderpädagogik (s. C.1.) ist geprägt von Theorien und Konzepten, die in Wechselwirkung zur Umschreibung des Personenkreises (s. C.2.), zur Ausgestaltung von Strukturen (s. C.3.) und Prozessen (C.4.) sowie zur Ausbildung und Funktion von Fachpersonal (C.5.) stehen. Die Elemente und Zusammenhänge des heil-/sonderpädagogischen System werden durch Forschung und Entwicklung (s. C.6.) analysiert bzw. optimiert.

All diese Aspekte unter die Lupe zu nehmen, birgt die Versuchung in sich, eine theorielastige und umfassende Enzyklopädie zur Schweizer Heil-/Sonderpädagogik zu verfassen. Dies ist weder machbar noch erstrebenswert.

Indem der Bericht einen grossen Bogen spannt über die hängigen Fragen und die möglichen Antworten, will er eine längerfristige *Orientierungshilfe* sein, die durch eine kontinuierliche praktische Umsetzung ergänzt werden muss.

Damit ist das Nachdenken über Heil-/Sonderpädagogik nicht am Ende; sie muss, um weiter zu leben, ein Entwurf, ein offenes System bleiben. Man tut somit gut daran, den vorliegenden Bericht nicht als Schlussbericht, sondern als *Zwischenbilanz* zu betrachten, als tragenden Querbalken am Haus der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik, auf dem nachher mit aufstrebenden Stützbalken weitergebaut werden kann.

[Zusammenfassung s. D.1.]

B. Kontexte und Leitideen der Heil-/Sonderpädagogik

? Fragestellung:
In welchem Umfeld steht die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik?

! These:
Die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik steht inbesondere unter dem Einfluss bestimmter gesellschaftlicher Faktoren, international deklarierter Grundprinzipien sowie heil-/sonderpädagogischer Leitideen.

-> Perspektiven:
Die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik hat diesen Kontextfaktoren und Leitideen Rechnung zu tragen.

Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz kann nicht losgelöst von ihrem Umfeld und Hintergrund betrachtet werden. Sie fristet kein insel- oder gettohaftes Dasein, sondern sie ist abhängig und beeinflusst von ihrem Kontext. Deshalb soll sie, bevor näher auf die Ausgangslage und die Perspektiven der Heil-/Sonderpädagogik (s. C.) eingegangen wird, kurz im (B.1.) gesellschaftlichen Kontext situiert werden. Ferner werden (B.2.) internationale Grundprinzipien von heil-/sonderpädagogischer Relevanz resümiert. Schliesslich werden (B.3.) zwei wichtige Leitideen dargestellt, welche die heutige Heil-/Sonderpädagogik prägen.

B.1. Heil-/Sonderpädagogik im gesellschaftlichen Kontext

Die Entwicklung und Situation der Heil-/Sonderpädagogik wird vorab durch den *gesell - schaftlichen Kontext* beeinflusst und mitbestimmt.

Im Rahmen dieser Studie würde es zu weit führen, auf alle möglichen Einflussfaktoren einzugehen. Deshalb wurden exemplarisch folgende *Bereiche* ausgewählt: B.1.1. Bildung; B.1.2. Weltanschauung; B.1.3. Gesundheit; B.1.4. Soziales; B.1.5. Demografie; B.1.6. Wirtschaft; B.1.7. Technologie; B.1.8. Verwaltung (s. auch A.4.4.4.).

Um sich bei der Beschreibung dieser Bereiche und ihrer Rückwirkungen auf die Heil-/ Sonderpädagogik nicht im Uferlosen zu verlieren, werden lediglich einige u.E. wichtige Aspekte hervorgehoben und ganz bewusst eine Einschränkung auf 3 bis 4 Thesen pro Bereich vorgenommen.

Zu beachten ist, dass Thesen immer auch Gegenthesen gegenübergestellt werden können und Trends auch von gegenläufigen Tendenzen begleitet werden.

B.1.1. Bildung

B.1.1.1. Qualität von Bildung herausgefordert

These: Qualität und Effizienz des Bildungswesens werden zunehmend durch den internationalen Wettbewerbsdruck der Wirtschaft herausgefordert.

Die Erwartungen der Wirtschaft an die Bildung führen zu einer Wettbewerbssituation unter den Schulen und den nationalen Bildungssystemen, deren Wirksamkeit vermehrt erforscht und überprüft wird. Internationale Vergleichsstudien zu den Schulleistungen gewinnen an Bedeutung. Internationale Indikatoren des Bildungswesens sollen allgemeine Kennwerte, aber auch Hinweise für die Bereiche Behinderungen, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie Benachteiligungen liefern (BSF/EDK 2002; Bürli 2001; EDK 2000; OECD 2000a, 2000b; PISA 2003; Walther-Müller 2003).

Die Orientierung der Pädagogik an der Wirtschaft führt aber auch zu einer Verlagerung der Bildungsinhalte (Favorisierung der Informationstechnologien sowie des Erwerbs von Sprachen, insbesondere von Englisch; Bedeutungseinbusse von Handarbeit und Hauswirtschaft). Schliesslich werden die Bildungsfinanzierung nach Konzepten der Wirtschaft reformiert (Globalbudgets usw.), die Ausbildungsstrukturen transparenter gestaltet sowie Qualitätssicherungssysteme eingeführt.

B.1.1.2. Chancengleichheit in Gefahr

These: Chancengleichheit und Bildung für alle sind in Gefahr, werden aber zu stärken versucht.

Die Ökonomisierung der Bildung (Leistungs- und Qualitätsmessungen, teilautonome Schulen usw.) führt zu einer sozialen Polarisierung. Der Abstand zwischen leistungsstarken und -schwachen Schulen, ebenso zwischen leistungsstarken und -schwachen Lernenden nimmt zu. Im Gegenzug werden die staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten sowie der Zugang zur Bildung für alle betont (Rosenberg 2000). Eine Pädagogik der Vielfalt soll es ermöglichen, behinderte, fremdsprachige, aber auch hochbegabte Schüler und Schülerinnen wenn immer möglich in die Regelschule zu integrieren (s. B.2. und B.3.).

B.1.1.3. Nachobligatorische Bildungsstufen prioritär

These: Ausbau- und Reformmassnahmen auf den nachobligatorischen Bildungsstufen haben prioritäre Bedeutung.

Auf der Sekundarstufe II werden die allgemein bildenden und die berufsbildenden Ausbildungsgänge klarer strukturiert, gegenseitig abgestimmt und einander angeglichen. Auf der Tertiärstufe werden Fachhochschulen eingeführt und dieser ganze Bereich restrukturiert (höhere Fachschulen, Hochschulen). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung siedelt sich in neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen oder Universitätsinstituten auf der Tertiärstufe an. Gleichzeitig wird eine Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angestrebt (s. C.5.3.).

B.1.1.4. Internationalisierung und Steuerung der Bildungsforschung

These: Die Bildungsforschung wird internationaler, vernetzter sowie durch den Bund stärker koordiniert und gesteuert.

Der Bund fordert und fördert die Einbindung der schweizerischen Hochschulnetzwerke in die internationale Zusammenarbeit. Die Fachhochschulen, kantonalen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen sollen partnerschaftlich ihre spezifischen Stärken in durchlässige Netzwerke einbringen. Eine gesamtschweizerisch koordinierte Hochschulpolitik, gesteuert durch die Schweizerische Universitätskonferenz, soll sich im Spannungsfeld zwischen interuniversitärem Wettbewerb und gesamtschweizerischer Kooperation situieren. Der Bund erlässt eine Verordnung betreffend Forschungsförderung, Wissenstransfer und Projektsteuerung. Die neuen Schwerpunktprogramme sollen den Aufbau von Kompetenzzentren in relevanten Forschungsbereichen und eine vernetzte Forschungsorganisation fördern (s. C.6.).

B.1.1.5. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Auch Vertreter der Sonderschulen, Sonderklassen und pädagogisch-therapeutischer Massnahmen werden aufgefordert, Effizienz und Qualität nachzuweisen. Die Frage der Chancengleichheit ist im Kontext der zunehmenden sozialen Polarisierung nach wie vor ein zentrales Thema (s. B.2.); sie ruft nach einer Verbesserung der Datenlage (vgl. Bildungsindikatoren, Beteiligung an internationalen Studien wie PISA, Klassenzimmer- und Unterrichtsforschung), und dies auch im heil-/sonderpädagogischen Bereich (s. C.3.3. und C.6.). Im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Schule sowie auf integrative Schulungsformen ist ein besserer Austausch und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Regel- und Heil-/Sonderpädagogik angezeigt (s. C.3.4.). Zukünftige Finanzierungsbedingungen stellen die heil-/sonderpädagogische Forschung vor Fragen der Vernetzung der Forschungsorganisation sowie der Koordination der Forschungsschwerpunkte (s. C.6.).

B.1.2. Weltanschauung

B.1.2.1. Werteverschiebung und Wertepluralismus

These: Die Suche nach neuen Werten, der Wertewandel und der Wertepluralismus setzen sich fort.

Die Werte, die der heutigen Gesellschaft und Bildung zu Grunde liegen, haben an Allgemeinverbindlichkeit eingebüsst. Frühere Vorschriften und Sicherheiten werden durch eine weitgehende Toleranz relativiert. Die Suche nach anderen, neuen Werten führt aber auch zu einer Zunahme von Freiheit und von Selbstverwirklichung. Bestimmte Freiheiten werden im Zusammenhang mit dem Wertewandel intensiver genutzt. Ein grosser Teil der Bevölkerung fühlt sich frei von existenziellen Sorgen, frei von der Notwendigkeit sich gesellschaftlich-sozial zu engagieren, frei in der Wahl des Lebensstils,

des Partners, des Berufs, des Wohnortes. Auf der anderen Seite gibt es Menschen, die z.B. aufgrund ungünstiger sozialer und/oder ökonomischer Bedingungen solche Freiheiten und Wahlmöglichkeiten nicht beanspruchen können.

Der Wertewandel geht oft einher mit einer Orientierungsunsicherheit. Der einzelne Mensch sieht sich mit einer zunehmenden Komplexität des Lebens konfrontiert; das entsprechende sinnvolle Handeln daraus abzuleiten, wird schwieriger. Tendenziell sinkende Bindungsfähigkeit, mangelnde Übernahme von sozialer Verantwortung und politische Abstinenz eines Grossteils der Bevölkerung verbreitern die Kluft zu Benachteiligten (s. Bartels 2000; Bolz 2001; Bovay 1997; Häussler 2000; Illies 2001; Schmid 2000).

B.1.2.2. Lebensrecht zur Diskussion gestellt

These: Im Kontext der Gentechnologie wird Lebenswert, Personsein und Lebensrecht randständiger, gebrechlicher und behinderter Menschen vermehrt zur Diskussion gestellt.

Parallel zum Bedürfnis, sich vor allem der eigenen Entfaltung widmen zu können, wachsen die technischen Möglichkeiten, sog. verhinderbares Leiden zu eliminieren. Weil das Interesse stärker auf der Vermeidbarkeit liegt, treten Fragen nach dem Sinn von Leiden, nach dem Sinn eines Lebens mit Behinderung in den Hintergrund. Leiden und Behinderung werden als vorwiegend negative Lebensfaktoren gewertet und in engen Zusammenhang gebracht. Das Recht anders zu sein, findet nicht volle Anerkennung. Menschen mit Behinderungen bzw. ihre Eltern stehen unter dem Druck der Existenzrechtfertigung. Dass behinderte Menschen ihr Leben lebenswert finden und sinnvoll gestalten können, wird nicht als Selbstverständlichkeit betrachtet (s. Jakobs 1997; s. auch B.1.3.).

B.1.2.3. Tendenz zur Entsolidarisierung

These: Westliche Industriegesellschaften tendieren zu einer Entsolidarisierung gegenüber schwächeren Bevölkerungsgruppen.

Die Tendenz zum ausgeprägten Individualismus und zur Selbstentfaltung birgt die Gefahr in sich, das Bewusstsein der Verantwortung einer Gemeinschaft gegenüber zu schwächen. Teilweise wird die Überzeugung vertreten, der einzelne Mensch, die einzelne Familie sei für ihre Probleme und deren Lösung selber zuständig und verantwortlich. In der Leistungsgesellschaft besteht die Gefahr, den Nutzen eines Menschen nach dem Kriterium der Leistung zu beurteilen. Effizienz und Effektivität sind hohe Ziele (s. Saner 2000; Speck 1999).

Das In-Frage-Stellen von Mitverantwortung für das Schicksal benachteiligter Menschen trägt dazu bei, dass die Gesellschaft auch das Tun von Menschen in Frage stellt, die sich für Benachteiligte einsetzen – jedenfalls sobald dieses Engagement mit kollektiven Finanzierungsfolgen verbunden ist.

Auf der anderen Seite intensiviert sich die Arbeit in sog. Sozialen Netzwerken, die oft von unmittelbar Betroffenen initiiert werden und unbürokratischere Hilfen anbieten.

B.1.2.4. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Das Bekenntnis zum «Pluralismus als Lebensform» kann eine Chance sein, behinderte Menschen in ihrem Anderssein akzeptieren zu können.

Die Betonung vermehrter Selbstbestimmung findet auch Eingang im professionellen Umgang mit behinderten Menschen und ihrem Umfeld. Soziale Netzwerke nehmen zu und werden von der Heil-/Sonderpädagogik begrüsst und unterstützt.

Auch die Heil-/Sonderpädagogik muss vermehrt mit Widersprüchen zu leben verstehen (z.B. Koexistenz von Integration und Separation).

Es wird schwieriger, die Finanzierung von Angeboten für behinderte Menschen sicherzustellen und den Stellenwert der Arbeit mit ihnen transparent zu machen. Unter einem gewissen Rechtfertigungsdruck stehen nicht nur die Eltern, welche Kinder mit Behinderungen zur Welt bringen und aufziehen, sondern auch die Menschen, die sie in der Erziehungsaufgabe unterstützen. Für Menschen mit Behinderungen wird es schwieriger, ihren Platz in der Leistungsgesellschaft zu finden.

Aufgrund der Verunsicherung in Werte- und Erziehungsfragen werden erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche zunehmend aus der Regelschule ausgesondert, während gleichzeitig vermehrt «richtig» behinderte in die Regelschule zu integrieren versucht werden.

B.1.3. Gesundheit

B.1.3.1. Einfluss der Gentechnologie

These: Die Gentechnologie beeinflusst massiv die Zukunft der Medizin und des Menschen.

Die Molekularbiologie ist daran, sämtliche Genbausteine des menschlichen Erbgutes zu entschlüsseln (von Bredow & von Blumencorn 2000). Bereits sind die Sequenzen eines Grossteils menschlicher Gene in Datenbanken abrufbar, aber deren biologische Funktion nur z.T. bekannt. Dadurch scheint es längerfristig möglich zu werden, durch Genchips auf Erbkrankheiten und genetische Fehlregulationen einzuwirken, durch Genmedikamente direkt in den Zellkern einzugreifen sowie durch Gentherapie defekte Gene zu reparieren. In Kombination mit der pränatalen Diagnostik (im Speziellen auch Präimplantationsdiagnostik) wird genetische Selektion technisch möglich (Bill & Schwab 1998).

B.1.3.2. Erweiterung der Hightech-Medizin

These: Die Hightech-Medizin erweitert und verfeinert ihre Einsatzmöglichkeiten.

Dank Computertomografie und Kernspintomografie werden in Zukunft Operationen mit Roboterunterstützung durchgeführt. Grosse Hoffnungen werden ferner in die Nanomedizin gesetzt, welche Apparate in der Grössenordnung von lebenden Zellen entwickelt; künstliche Blutzellen z.B. sollen Arzneimittel, Zellen und DNS-Bausteine ins Erbgut transportieren können (Traufetter 2000). Weiterentwickelt werden schliesslich Koppelungen zwischen Mensch und Computer, was u.a. zu intelligenteren Prothesen, elektronischen Seh- und Hörhilfen sowie zur Computersteuerung bei Lähmungen führt (Koch 2000). – Als Gegensatz zur Hightech-Medizin gibt es einen starken Trend hin zur Alternativmedizin.

B.1.3.3. Zunehmende Machbarkeit

These: Der Machbarkeitsgedanke und die Machbarkeit in der Medizin nehmen überhand.

Sozusagen alles, was heute in der Medizin technisch erforschbar, entwickelbar und anwendbar ist, wird gemacht. Die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Forschungen und Entwicklungen erfolgt relativ schnell. Deren Chancen, Risiken und Auswirkungen werden wenig bedacht (Merz & Frei 1994). In der künftigen ethischen Diskussion steht weniger zur Debatte, ob eine neue Technik erforscht und angewendet werden soll, sondern wann, wo und wie oft (Antor & Bleidick 1998).

B.1.3.4. Extreme Kosten heutiger Medizin

These: Die heutige Medizin ist extrem kostenintensiv und wird zur ökonomischen Belastung.

Die aufwändigen technischen Möglichkeiten verteuern das Medizinalsystem in hohem Masse. In Industrieländern wurde die Belastungsgrenze bereits erreicht. Es bestehen Bestrebungen, Versicherungsleistungen auf das Niveau einer Basisversorgung zu reduzieren. Die neuen Medizinaltechniken werden vorwiegend von gut informierten und materiell abgesicherten Menschen in Anspruch genommen. Bezüglich medizinischer Versorgung führt dies zu einer Kluft zwischen reich und arm bzw. informiert und nicht-informiert.

B.1.3.5. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Der heutigen Medizin, der künftigen Medizin erst recht, wird es möglich sein, Störungen oder Schädigungen noch besser zu beheben, Behinderungen zu vermeiden oder durch Hilfsmittel zu reduzieren, auf die Gefahr hin, dabei anthropologisch-ethische, aber auch finanzielle Fragen zu vernachlässigen (Biomédicine 1998; Eugénisme 1996; L'interruption 2001; Lambert 1997; La pédagogie 1997; Mürner 1996; 2002). Die Beratung bezüglich Schädigungen und Behinderungen gewinnt für die Heil-/Sonderpädagogik an

Bedeutung. Die Heil-/Sonderpädagogik kommt nicht darum herum, in dieser Beziehung auch wissenschaftliche Grundlagen zu erarbeiten (Feuser 1992; Hollenweger 1995; Schumann 2000).

B.1.4. Soziales

B.1.4.1. Inhaltliche Verschiebungen

These: Das sog. Sozialwesen, d.h. die Gesamtheit an Massnahmen zur Sozialen Sicherheit, welche die Gesellschaft als Ergebnis der (Sozial-)Politik zum Schutze der Schwächeren und Gefährdeten vorsieht, hat inhaltlich ihre Schwerpunkte laufend den sich verändernden sozialen Brennpunkten entsprechend anzupassen.

Neue soziale Brennpunkte ergeben sich z.B. aus der veränderten Situation von Familien: Die Kinderhäufigkeit, die Eheschliessungen, die durchschnittliche Familiengrösse nehmen massiv ab, die Scheidungen, die Zahl der Alleinerziehenden nehmen enorm zu. Im Vergleich dazu hat die Altersvorsorge ein überragendes Gewicht (nämlich 44% der gesamten Sozialleistungen), während jene für Familien vergleichsweise gering ausfallen (BFS 2001a; OFS 2001a; Familienpolitik 1999; Politique familiale 1999).

Ferner nehmen die Armutsproblematik und das Reichtumsgefälle erheblich zu, wie die nationalen Themen Neue Armut und Working Poor zeigen. Rund eine halbe Million Menschen in der Schweiz leben unter dem Existenzminimum. Rund ein Drittel des Einkommens der Bevölkerung mit unterstem Einkommen (das sind 20% der Haushalte) muss durch Sozialleistungen getragen werden (Armut 2003; BFS 2000; BFS 2001b; Die Situation 2001; OFS 2001b).

B.1.4.2. Veränderte Konzepte

These: Entsprechend ständig sich verändernden Auffassungen und Gegebenheiten setzt das Sozialwesen auch formal bezüglich ihren Vorgehensweisen und Konzepten andere Akzente.

Traditionelle Muster der karitativen Hilfe für benachteiligte Gruppen machen Zielvorstellungen der Integration, Emanzipation, Rehabilitation, Lebensqualität und Selbstverwirklichung für behinderte Menschen Platz. Bürokratische Unterstützungsprogramme werden durch flexiblere Organisationsformen und Netzwerke ersetzt. Die soziale Wohlfahrt ist durch Entspezialisierung, Dezentralisierung und Deinstitutionalisierung gekennzeichnet. Neben bzw. statt den Experten treten wieder vermehrt freiwillige Helfer auf den Plan. Selbsthilfe soll von Abhängigkeit befreien.

B.1.4.3. Finanzierungsengpässe

These: Die Systeme der Sozialen Sicherheit sind zunehmend finanziell und strukturell an der Grenze ihrer Belastbarkeit angelangt.

Die Aufwendungen für die Soziale Sicherheit in der Schweiz betrugen 1998 insgesamt 106 Milliarden Franken. Gemessen am Bruttoinlandprodukt sind dies 28%, was zwar etwa dem Durchschnitt der EU-Staaten entspricht (BFS 2001a; OFS 2001a).

Der Finanzierungsbedarf der Sozialwerke wird jedoch weiter steigen. Im Zeitraum 1990 bis 1997 betrug das jährliche durchschnittliche Ausgabenwachstum nominal 7.2% und real 4.6%. Aktuelle Prognosen des Bundes zeigen, dass sich der Finanzbedarf von 82 Milliarden Franken im Jahre 2000 auf 108 Milliarden Franken im Jahr 2010 erhöhen wird (SNF 1999; FNS 1999).

Die Ausgaben der IV wuchsen überdurchschnittlich schnell von 1990 bis heute von 4 auf 10 Milliarden Franken und werden voraussichtlich weiterhin jährlich um 5 bis 8% steigen. Ein besonders starker Anstieg erfolgte bei den Renten, dem grössten Ausgabenposten der IV (Breitenmoser 1999).

B.1.4.4. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Ganz allgemein gefährdet der offenkundige Verteilkampf um die sozialpolitischen Ressourcen den sozialen Frieden und die Solidarität. Die Möglichkeiten und Grenzen des Sozialstaates stehen prioritär auf der politischen Agenda. Einmal mehr setzt das Suchen nach einer Balance zwischen staatlichem Protektionismus und individueller Selbstverantwortung ein.

Statt auf Grundsatzfragen und Systemfehler konzentriert sich die Reformdiskussion auf die Missbrauchsfrage (vgl. Scheininvalide). Bezügern von Sozialleistungen wird mit Misstrauen begegnet und mit finanziellen Kürzungen gedroht.

Veränderungen in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt werden voraussichtlich auch Neuerungen im sozialen Sicherungssystem nach sich ziehen. Der ungenügende Kenntnisstand über die Entwicklung und die Situation behinderter Menschen in der Schweiz erschwert die Umsetzung gezielter und fundierter Lösungen (SNF 1999; FNS 1999; http://www.nfp-handicap.ch).

Die Heil-/Sonderpädagogik muss auch sozialen Entwicklungen (s. z.B. Weiss 2001) und sozialpolitischen Fakten Rechnung tragen.

B.1.5. Demografie

B.1.5.1. Kein bzw. geringes Bevölkerungswachstum

These: Die Bevölkerungsentwicklung in der Schweiz ist, im Gegensatz zur weltweiten Entwicklung, durch Null- bzw. durch Negativwachstum gekennzeichnet.

Die Weltbevölkerung wächst, trotz Verlangsamung in den letzten Jahren, immer noch rasant. Sie wird von heute gut 6 Milliarden Menschen bis zum Jahr 2050 auf etwa 10

Milliarden Menschen anwachsen und wird damit in vielen Belangen für die Erde zu einer bedrohlichen Belastung werden (Schöps 2000, S. 144).

In jeder Minute werden heute weltweit 152 Kinder geboren (Schöps 2000, S. 142), allerdings mit regional grossen Unterschieden: weltweites Wachstum ohne Europa bis 2020 um 60%; Europa ohne Russische Föderation bloss 1% (BFS 1996b, S. 13). Im Jahre 2025 werden 85% der Erdbevölkerung auf der südlichen Halbkugel leben (Schöps 2000, S. 143). Angesichts des Zusammenhangs von Bildung und Kinderzahl wird die Bevölkerung mit geringerer Bildung stärker steigen (Schmelzer 1999).

Weltweit erhöht sich die Zahl der erwerbsfähigen Menschen um rund 35 Millionen pro Jahr; bis 2050 müssten fast 2 Milliarden neue Arbeitsplätze geschaffen werden (Schöps 2000, S. 148).

Im Gegensatz dazu wird in der Schweiz das Bevölkerungswachstum stark abflachen, unter der Voraussetzung, dass keine grossen Migrationsströme auf unser Land zukommen. Ab 2005 wird nur noch mit einem sehr mässigen Bevölkerungswachstum bzw. einem Nullwachstum gerechnet; nach 2015 werden negative Wachstumsraten erwartet (BFS 2001; OFS 2001).

B.1.5.2. Ausländische Bevölkerung stabilisiert sich

These: Die Entwicklung der ausländischen Bevölkerung in der Schweiz bis 2050 wird sich, analog zu andern Industriestaaten, auf leicht erhöhtem Niveau stabilisieren.

Der vorausgesagte Anstieg des Ausländeranteils von 19.5% auf 22.0% ist zum grössten Teil auf Familiennachzug sowie Heirat mit Schweizerinnen und Schweizern zurückzuführen und kaum auf die Neuzuwanderung von Arbeitskräften. Ein zunehmender Teil der hiesigen Wohnbevölkerung ohne Schweizer Pass wird in der Schweiz geboren und wächst hier auf (BFS 1996a, S. 50; OFS 1996).

Allerdings wird damit gerechnet, dass die industrialisierten Länder, d.h. auch die Schweiz, wie bisher von Migrationsbewegungen stark betroffen sein werden, da sich schätzungsweise 10% der Weltbevölkerung wegen unzulänglichen Lebensverhältnisse oder geringen Überlebenschancen in naher Zukunft entscheiden könnten, ihre Heimat zu verlassen (BFS 1996b, S. 15).

B.1.5.3. Bevölkerungsstruktur zunehmend überaltert

These: Die Bevölkerungsstruktur der Schweiz lässt sich, analog zu andern Industriestaaten, durch eine zunehmende Überalterung charakterisieren.

Zwischen 2005 und 2035 kommt es zu starken Verschiebungen in der Altersstruktur. Während sich heute in der Schweiz 15% der Wohnbevölkerung im Rentenalter (über 64 Jahre) befinden, werden es im Jahr 2035 rund 25% sein (BFS 2001; OFS 2001).

B.1.5.4. Demografische Umschichtungen

These: Der wirtschaftlich-technologische Strukturwandel führt zu demografischen Umschichtungen und zu veränderten Anforderungen an Bildung und beruflicher Qualifikation.

Der rasche Strukturwandel in den europäischen Industriestaaten verändert die Arbeitsplätze nachhaltig. Einerseits braucht es zunehmend höher qualifizierte Arbeitnehmende; andererseits kann die anfallende Arbeit von immer weniger Menschen erledigt werden. Es gibt zunehmend Bevölkerungsgruppen, denen berufliche Perspektiven fehlen und die von struktureller, permanenter Arbeitslosigkeit bedroht sind. Behinderte Menschen befinden sich am Ende einer «Abdrängungskette»; viele von ihnen müssen sich auf ein Leben ohne Arbeit einstellen.

B.1.5.5. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Aufgrund der generellen demografischen Entwicklung sollte eigentlich in der Schweiz grundsätzlich nicht mit einer Erhöhung der Zahl der Kinder mit heil-/sonderpädagogischen Bedürfnissen zu rechnen sein. Jedoch dürften Immigrationsbewegungen das heute schon bestehende ungleiche Ausbildungsniveau zwischen Schweizern und Ausländern sowie die Übervertretung der ausländischen Kinder im heil-/sonderpädagogischen Bereich noch verstärken (BFS 1996b, S. 88). Zudem kann sich angesichts der demografischen Entwicklung die Heil-/Sonderpädagogik nicht mehr nur auf den Vorschul- und Schulbereich beschränken, sondern muss auch in der Berufs- sowie in der Aus- und Weiterbildung aktiv werden.

B.1.6. Wirtschaft

B.1.6.1. Zunehmende Globalisierung

These: Die Wirtschaft zeichnet sich heute durch eine ausgeprägte, weiter zunehmende Globalisierung sowie durch einen sich stark verändernden Kapitalmarkt aus.

Globalisierung umfasst u.a. die weltweite Verfügbarkeit von Marktinformation (z.B. via Internet), den vereinfachten Gütertransport sowie den Abbau von Handelsschranken im Rahmen von Wirtschaftsbündnissen und internationalen Abkommen (Tessaring 1998; 1999). Ausserdem wird Kapital heute nicht mehr allein und primär zur Sicherung der längerfristigen Betriebs- und Ertragsfähigkeit von Unternehmen investiert, sondern wird immer mehr selbst zur Ware, welche weitgehend abgekoppelt von betrieblichen und Standortansprüchen an der Börse gehandelt wird.

Die komplexe Interdependenz und Wechselwirkung dieser Hauptfaktoren der Wirtschaftsentwicklung wird auch in den kommenden Jahrzehnten zu einem weiter verschärften Wettbewerb der Wirtschaftsteilnehmenden und Wirtschaftsstandorte führen. Kosten- und Rationalisierungsdruck beherrschen das betriebliche Umfeld. Die stärkere Konkurrenz führt überdies zu wesentlich erhöhten Ansprüchen an die Flexiblität und die Anpassungsgeschwindigkeit von Unternehmungen und damit letzten Endes auch an die darin arbeitenden Menschen (Tessaring 1998).

B.1.6.2. Beschleunigter Wandel

These: Produktion und Technologie sind heute einem beschleunigten Wandel unterworfen.

Der Produktions- und Technologiewandel reicht von der Entwicklung neuer Produkte bis zur Einführung neuer Herstellverfahren mit hohem Automatisierungsgrad. Die typische Lebensdauer neuer Produkte und Dienstleistungen auf dem Markt sowie der damit verknüpften Herstellungsverfahren und Arbeitstechniken schrumpft von Jahrzehnten auf wenige Jahre. Die Art der hergestellten Güter und Dienstleistungen muss häufiger umgestellt und an rasch sich verändernde Marktchancen angepasst werden. Der Dienstleistungssektor wächst weiterhin in drastischer Weise zu Lasten des Produktionssektors. In zahlreichen Betrieben gewinnen unter dem Zwang zu kürzeren Durchlaufzeiten neue Formen der Arbeitsorganisation mit stärkerer Teamarbeit, erhöhter Verantwortlichkeit sowie einer stärkeren Integration von Prozessen der Installation, Steuerung, Überwachung, Produktion, Qualitätskontrolle, Wartung bis zum Kundenservice an Bedeutung (Tessaring 1998; Caroli 1998).

B.1.6.3. Finanzpolitische Verteilkämpfe

These: Finanzpolitische Verteilungskämpfe setzen ein bzw. nehmen zu.

Der Bedarf an Mitteln der öffentlichen Hand wächst in den nächsten Jahrzehnten sowohl im Bildungs- wie im Sozialsektor (Alterung, Zunahme der IV-Renten, Kosten der Arbeitslosigkeit). Gleichzeitig führt der verschärfte wirtschaftliche Wettbewerb zur Forderung nach einer Reduktion der Steuern und Lohnnebenkosten. Um sich im skizzierten wirtschaftlichen Spannungsfeld zu behaupten, ist das Bildungswesen herausgefordert, das eigene politische Gewicht in diesem Zielkonflikt und in den daraus resultierenden Verteilungskämpfen zu verstärken.

B.1.6.4. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Ein beschleunigter Wandel in der Wirtschaft führt im pädagogischen und vor allem im sonderpädagogischen Bereich zur Änderung des Qualifikationsbedarfs, zu vermehrt lebensbegleitendem Lernen, zum Einsatz neuer Informationstechnologien im Bildungswesen sowie zur Ökonomisierung der Bildung.

Eine Änderung des *Qualifikationsbedarfs* ergibt sich aus der sinkenden Halbwertszeit bei der Verwertbarkeit einmal erworbenen Wissens und Könnens (Tessaring 1999), aus dem Abbau oder der geografischen Verlagerung von Arbeitsplätzen mit niedrigeren Anforderungen ins Ausland (Sheldon 2000), aus den neuen Arbeitsformen sowie aus dem anhaltenden und radikalen Umbau der Schweiz zur wissensbasierten (u.a. internetgestützten) Dienstleistungsgesellschaft mit internationalem Bezug.

Lebensbegleitendes Lernen bedeutet, dass das Bildungswesen aller Stufen und Niveaus sich künftig in tiefgreifender Weise auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens ausrichten muss (Lischer 1999). Für Menschen mit Behinderungen bedarf es auch auf höhe-

ren Bildungsstufen hinreichender spezieller Förderungsangebote, um die Konkurrenzfähigkeit und Chancengleichheit zu gewähren.

Neue *Informations- und Kommunikationstechnologien* (NIKT) stellen nicht nur neue Qualifikationsanforderungen, sondern beeinflussen auch Didaktik und Methodik der Bildungsbemühungen. Computerunterstütztes und webbasiertes Lernen verändern die Rolle der Lehrpersonen, erhöhen die Vielfalt der Lernorte und Lernzeiten, bieten mittels multimedialer Informationsvermittlung und Simulation neue Möglichkeiten von erfahrungsgestütztem und anwendungsnahem Lernen für Schwächere und vereinfachen und erweitern schliesslich die Informationsvermittlung für Sinnesbehinderte.

Die *Ökonomisierung der Bildung* lässt sich dadurch erklären, dass die eindrücklichen wirtschaftlichen Veränderungen ins öffentliche Bewusstsein eingedrungen sind und nun auf andere Politikbereiche, u.a. auf die Bildung, übertragen werden. Stichworte dazu sind Deregulierung, New Public Management (NPM), Bildungsgutscheine, Fusionsbestrebungen und Qualitätsmanagement.

B.1.7. Technologie

B.1.7.1. Lebensverändernde Technologie

These: Neben vielen Lebenserleichterungen verändern heutige Technologien im Bildungsbereich insbesondere die pädagogische Interaktion.

Heutige Technologien (u.a. Informations- und Kommunikationstechnologie, Mikroelektronik, Optoelektronik, Nanotechnologie, Robotik, Biotechnologie) verändern mit ihren Ergebnissen und Produkten laufend die Gesellschaft, den Lebensalltag, das Bildungswesen und damit auch die Heil-/Sonderpädagogik. Hilfsmittel erleichtern viele Dimensionen des Lebens behinderter Personen (Bruderer 1999; Deleau 1997; European Agency 2001; Petitpierre 2002). Im Bereich der Bildung wirken sich die Technologien nicht nur auf die Inhalte und Methoden aus, sondern in erster Linie auf das Wesen und auf die Organisation der pädagogischen Interaktion. Ihre Verbreitung und ihr Einfluss sind aber in der Schweiz trotz allgemein hohem Entwicklungsstand sehr unterschiedlich (Mendelsohn & Jermann 1997).

B.1.7.2. Paradoxe Auswirkungen

These: Der Aufschwung der neuen Technologien bringt für behinderte Menschen paradoxe Auswirkungen mit sich.

Die Folgen der Verwendung technologischer Ausstattungen ist, wenn auch nicht gerade schädlich, so doch nicht ausschliesslich nützlich. Die Auswirkungen sind abhängig vom Kontext und von der Planung ihres Einsatzes. Die technischen Hilfsmittel oder Prothesen optimieren die Lernbedingungen behinderter Menschen. Es ist aber nicht zu vergessen, dass ein grosser Teil von behinderten Personen sich mit diesen Hilfsmitteln nicht wohl fühlt. Auch extra für sie konzipierte Produkte sind hin und wieder nicht adäquat und

brauchbar. Bei den Informations- und Kommunikationstechnologien ist zu befürchten, dass sie die Ungleichheiten zwischen Kindern nicht auszugleichen vermögen und Kinder mit schlechten Basisfunktionen noch mehr behindern (Brunelles 2000; Fournier 2000; Pahud 2000).

B.1.7.3. Neue Erklärungsansätze

These: Die technologischen Entwicklungen tragen zu neuem Verständnis menschlichen Verhaltens bei.

Die interdisziplinären Studien der Psychologie, Neurophysiologie, Informatik und Informationswissenschaft vergrössern die Chancen, körperliches oder geistiges Verhalten des Menschen zu simulieren, dessen Komplexität nachzubilden und besser zu verstehen. Dadurch hat das Wissen über die natürliche und künstliche Intelligenz zugenommen; neue Hypothesen zu Prozessen der Kognition, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und der Sprache wurden gebildet (Tiberghien 1999).

B.1.7.4. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Die Anwendung von Technologien kann zu einer Überbetonung des rein Technischen, aber auch zu Grundsatzüberlegungen zur Heil-/Sonderpädagogik (Individualisierung, Differenzierung, Ausbildung und Rolle der Lehrenden) führen (Linard 2000). Die kybernetischen Modelle menschlichen Verhaltens geben Anlass, die Grundlagen und das Umfeld des Lernens zu überdenken. Die Zusammenhänge zwischen dem Lernenden, dem Inhalt, dem Unterricht und dem Umfeld werden deutlicher und lassen sich auf Verbesserung von Funktionen und auf die Sonderschulung übertragen.

B.1.8. Verwaltung

B.1.8.1. Verwaltung unter Druck

These: Die öffentliche Verwaltung gerät zunehmend unter stärkeren Druck, ihre Ausgaben zu rechtfertigen. Dabei spielt der Nutzen der finanzierten Leistungen für den Wirtschaftsstandort eine zentrale Rolle.

Die Globalisierung der Wirtschaft führt zu einem verstärkten Standortwettbewerb. Dadurch erhöht sich der Druck, die Ausgaben der öffentlichen Hand zu reduzieren, und Faktoren, die zu einem Standortvorteil führen können, gewinnen an Bedeutung. Dazu gehört insbesondere die Verfügbarkeit von Arbeitskräften, welche über die von der Wirtschaft gewünschten Qualifikationen verfügen. Die Kosten des Bildungssystems für den Staat können reduziert werden, indem das Angebot gestrafft wird oder indem Bildungskosten an andere überwälzt werden. Wahrscheinlich werden davon in erster Linie die Nutzer von Bildungsangeboten betroffen. Die Ausrichtung der Bildung auf die Bedürfnisse der Wirtschaft birgt zudem die Gefahr, dass Bildungsziele, welche nicht direkt zu wirtschaftlich verwertbaren Qualifikationen von Arbeitnehmenden führen, an Bedeutung verlieren (Baptiste 1996; Wolter 2000).

B.1.8.2. Neue wirkungsorientierte Ansätze

These: Ansätze des New Public Management oder der wirkungsorientierten Verwaltungsführung werden zunehmend stärker umgesetzt.

Wirkungsorientierte Verwaltungsführung gewinnt zunehmend an Bedeutung (Bernath 1997; Blindenbacher et al. 2000; Varone 1998). Damit wird eine möglichst effiziente Mittelverwendung angestrebt, welche die Verwaltungsstruktur schlank behalten möchte und viel Entscheidungskompetenz an die Peripherie delegiert (Schedler & Proeller 2000). Dazu werden auch Marktmechanismen eingeführt, welche die Ausrichtung der erbrachten Dienstleistungen auf Kundenbedürfnisse garantieren sollen. Die Vergabe von Leistungsverträgen gibt den Vertragsnehmern unternehmerische Freiheit: Sie sind in der Art, wie sie die vertraglich vereinbarten Leistungen erbringen, weitgehend frei. Damit verbunden ist aber auch die Notwendigkeit, die Leistungserbringung über Ergebnisindikatoren oder Leistungsnachweise kontrollierbar zu machen. Gerade für den Bereich der Bildung, in dem bisher Qualität weitgehend über Bestimmungen zur Art und Weise der Erbringung der Dienstleistung «Unterrichten» garantiert wurde, führt dies zu einer grundlegenden Veränderung und wirft grosse Probleme auf (Walther-Müller 2001).

B.1.8.3. Verlagerung der Verantwortung

These: Die Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA) in der aktuell vorgeschlagenen Form führt zu einer Verlagerung von der Bundesverantwortung zur kantonalen Verantwortung.

Im Rahmen der NFA wird die Finanzierung der Besonderen Schulung wahrscheinlich neu geregelt. Während bisher Bundesstellen (über die IV) und die kantonalen Bildungsdepartemente Beiträge zur Finanzierung leisteten, ist eine Konzentration bei den Kantonen wahrscheinlich (s. Botschaft NFA 2001; Message 2001). Damit verbindet sich die Chance, aus einer Hand kohärente Lösungen insbesondere auch für integrative Schulungsformen entwickeln zu können. Zugleich wächst aber auch die Gefahr, dass interkantonal unterschiedliche Angebote bestehen und dass somit die Chancengleichheit zwischen Kantonen nicht gegeben sein wird.

B.1.8.4. Mögliche Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Neue Formen der öffentlichen Verwaltung führen zu mehr Transparenz und zu mehr Flexibilität bei der Zuordnung von Kosten. Damit erscheint die Frage der Finanzierung von besonderen Leistungen für Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen in einem neuen Licht und es besteht die Gefahr, dass zusätzliche Kosten auf «Verursacher» abgewälzt werden. Zugleich führen Marktmechanismen im (Sonder-)Bildungswesen dazu, dass Betroffenen und ihren Angehörigen vermehrt Wahlfreiheit geboten werden kann, z.B. etwa zwischen integrativen und separativen Schulungsformen zu wählen. Die entscheidende Frage dabei wird sein, inwiefern dies Wahlfreiheit für alle bedeutet oder ob sie nur für diejenigen gilt, die allfällige Mehrkosten auch bezahlen können und wollen.

Das Bildungswesen wurde bisher vor allem durch Input- und Prozesskriterien gesteuert, kaum über Ergebniskriterien. Da die Messung der Ergebnisse noch wenig entwickelt ist, ist deren Verwendung zur Qualitätskontrolle vorderhand problematisch. Hier ist eine aktive Rolle der Heil-/Sonderpädagogik in der Erarbeitung geeigneter Indikatoren gefragt. Schliesslich muss zur Vermeidung ungerechter Unterschiede zwischen den Angeboten in verschiedenen Kantonen eine schweizerische Koordination garantiert werden (s. auch C.3.3.2.).

[Zusammenfassung s. D.2.1.]

B.2. Internationale Grundprinzipien von heil-/sonderpädagogischer Relevanz

Nachfolgend soll dargelegt werden, was *internationale* Organisationen zu den Grundrechten behinderter Menschen aussagen (zur Schweizerischen Bundesverfassung und Gesetzgebung s. C.3.1.).

Bei den internationalen Organisationen beschränken wir uns auf Aussagen der (B.2.1.) Vereinigten Nationen und ihrer Unterorganisation (B.2.2.) UNESCO sowie auf die (B.2.3.) Europäische Union (s. auch Bürli 1997).

Anzumerken ist, dass diese verschiedenen Aussagen für die Schweiz von *unterschied - licher Verbindlichkeit* sind. Die Schweiz ist seit langem Mitglied der UNESCO und seit kurzem auch der UNO; sie ist jedoch nicht Mitglied der EU. Sofern sie Mitglied ist, hat die Schweiz bei jeder Deklaration zu entscheiden, ob sie sie ratifizieren will (http://www.humanrights.ch) ((http://www.admin.ch/ch).

Bei den internationalen Deklarationen wie auch bei der Bundesverfassung handelt es sich um nicht einklagbares Recht. Als völkerrechtliche Vereinbarung stehen sie jedoch über der Bundesverfassung.

Der *Stellenwert* all dieser Verlautbarungen darf nicht nur aus juristischer Sicht beurteilt werden. Auch wenn die darin enthaltenen Postulate und Visionen noch keineswegs überall und umfassend verwirklicht sind, weisen sie doch auf einen bemerkenswerten Gesinnungswandel hin. Die Bemühungen zu Gunsten behinderter Menschen, die insbesondere auch durch Nicht-Regierungs-Organisationen unterstützt werden, haben sich immer mehr in einer eigentlichen Behindertenpolitik niedergeschlagen und mit Sicherheit bereits auch unsere Heil-/Sonderpädagogik beeinflusst. Sie dienen weiterhin als politisches Druckmittel sowie der Orientierung an internationalen Entwicklungen und Standards.

B.2.1. Vereinigte Nationen (UNO)

Wie die nachfolgende Übersicht zeigt, haben sich die Vereinigten Nationen (http://www.un.org) bisher inbesondere in folgenden Deklarationen zu den Rechten behinderter Personen geäussert:

(a) Universal Declaration of Human Rights. Resolution 217 A (III), December 1948
(b) Declaration of the Rights of the Child. Resolution 1386 (XIV), November 1959
(c) Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons. Resolution 2856 (XXVI), December 1971
(d) Declaration on the Rights of Disabled Persons. Resolution 3447 (XXX), December 1975
(e) Convention on the Rights of the Child. Resolution 44/25, November 1989
(f) The Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities. Resolution 48/96, December 1983

B.2.1.1. Allgemeine Menschenrechte

Die (a) *Allgemeine Deklaration der Menschenrechte* der UNO von 1948 ist naturgemäss sehr allgemein gehalten; sie plädiert für Frieden, Gerechtigkeit, Würde, Gleichberechtigung und Freiheit des Menschen. Kinder sollen besondere Sorge und Unterstützung erhalten. Sie spricht sich ferner aus für das Recht jedes Individuums auf Bildung (und damit für die schulrechtliche Integration der behinderten Menschen).

Die allgemeinen Menschenrechte wurden in den nachfolgenden spezifischen Erklärungen auf den Behindertensektor angewandt und damit die Rechte behinderter Menschen in einer Reihe von Bereichen (Gesellschaft, Familie, Berufsleben, soziale Sicherheit usw.) bekräftigt.

B.2.1.2. Rechte der Kinder

Zu den besonders benachteiligten Gruppen von Menschen gehören die Kinder. Zu ihrem Schutz erliess die UNO (b) eine Deklaration und später zur Konkretisierung (e) eine *Konvention der Rechte des Kindes* (Droits des enfants 2001; Kinderrecht 2001; Kinderrechte 2001).

Die (e) Kinderrechtskonvention wurde von der Bundesversammlung am 13. Dezember 1996 genehmigt und die Ratifikationsurkunde durch die Schweiz am 24. Februar 1997 hinterlegt. Sie ist für die Schweiz am 26. März 1997 in Kraft getreten.

Die Kinderrechtskonvention ist der am häufigsten ratifizierte Menschenrechtsvertrag und gilt für alle Menschen bis zum 18. Altersjahr. Die Vertragsstaaten sind verpflichtet, alle fünf Jahre einen Bericht über den Stand der Umsetzung der Konvention abzugeben. Eine erste Berichterstattung der Schweizerischen Regierung erfolgte am 1. November 2000, worauf die NGO-Organisationen kritisch Stellung nahmen.

Bereits am Anfang der Konvention (Art. 2) wird festgehalten, dass die hier festgehaltenen Rechte ohne Unterschied für alle Kinder, u.a. auch ohne Rücksicht auf Behinderung, Gültigkeit haben.

Behinderte Kinder betreffend macht die Konvention (Art. 23) präzise Aussagen, welche dem Thema Normalisierung und Integration zugeordnet werden können:

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welches die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.
(2) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung. Sie stellen sicher, dass dem behinderten Kind und den für seine Betreuung Verantwortlichen im Rahmen der verfügbaren Mittel auf Antrag die Unterstützung zuteil wird, die dem Zustand des Kindes sowie den Lebensumständen der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, angemessen ist.
(3) In Anerkennung der besonderen Bedürfnisse eines behinderten Kindes ist die nach Absatz 2 gewährte Unterstützung soweit irgend möglich und unter Berücksichtigung der finanziellen Mittel der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, unentgeltlich zu leisten und so zu gestalten, dass sichergestellt ist, dass Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, Rehabilitationsdienste, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschliesslich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist.

B.2.1.3. Rechte behinderter Personen

Mit der (c) *Deklaration der Rechte geistig behinderter Menschen* äusserte sich die UNO zuerst zu einer Untergruppe behinderter Menschen, da sie die Vorlage der damaligen Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung (heute «Inclusion International») übernehmen konnte. Diese Deklaration spiegelt den damaligen Zeitgeist wider, stellt aber dennoch einen wesentlichen Schritt in Richtung heutiger Nichtdiskriminierungs- und Gleichstellungsgesetze für Menschen mit Behinderung dar. Immer wieder wird auf Einschränkungen, die sich aus einer geistigen Behinderung ergeben können, hingewiesen. So soll der geistig behinderte Mensch, soweit nur irgendwie möglich, die gleichen Rechte wie andere Menschen haben. Ihm steht das Recht auf angemessene medizinische und pädagogische Förderung sowie auf wirtschaftliche Sicherstellung, sinnvolle Arbeit bzw. Beschäftigung zu. Personen mit geistiger Behinderung sollen bei ihrer Familie leben können; ist die Unterbringung in einer Institution notwendig, soll sie unter Bedingungen erfolgen, die denen des normalen Lebens so nahe wie möglich sind.

Die (d) *Deklaration der Rechte behinderter Personen* proklamiert, gestützt auf frühere Erklärungen, das unveräusserliche Recht auf Respekt der Würde jeder behinderten Person (Art. 3), die gleichen bürgerlichen und politischen Rechte wie andere Menschen (Art. 4), das Anrecht auf Massnahmen die sie befähigen, so weit als möglich selbstverantwortlich zu werden (Art. 5). Sie haben Anrecht auf medizinische, psychologische und funktionelle Behandlung, einschliesslich auf prothetische und orthopädische Versorgung, auf medizinische und soziale Rehabilitation, Schulung, berufliche Bildung und Reha-

bilitation, Hilfen, Beratung (...) und andere Dienstleistungen, die es ihnen ermöglicht, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten maximal zu entfalten und die den Prozess ihrer sozialen Integration und Reintegration beschleunigen (Art. 6). Behinderte Menschen haben das Recht auf wirtschaftliche und soziale Sicherheit (Art. 7) sowie das Recht, in ihren Familien oder in Pflegefamilien zu leben sowie an allen sozialen, kreativen und Freizeitaktivitäten teilzunehmen. Wenn ein Aufenthalt einer behinderten Person in einer spezialisierten Einrichtung unvermeidbar ist, müssen das dortige Umfeld und die Lebensbedingungen so nahe wie möglich dem normalen Leben einer Person ihres Alters sein (Art. 9).

B.2.1.4. Chancengleichheit behinderter Personen

Die (f) *Standardregeln über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung* sind ein neuer Meilenstein in der Entwicklung einer modernen internationalen Behindertenpolitik. Sie ging aus dem von der UNO für 1981 erklärten internationalen Jahr behinderter Menschen hervor, welches unter dem Hauptthema der vollen Teilnahme und Gleichstellung behinderter Menschen stand. Das von der UNO-Vollversammlung 1982 beschlossene Weltaktionsprogramm zu Gunsten behinderter Menschen geht davon aus, dass behinderte Menschen Bürger wie alle andere auch sind, als solche dasselbe Recht auf Teilnahme an der Entwicklung ihrer Gesellschaften haben und dass Hindernisse, die dem im Wege stehen, beseitigt werden sollten. Das Programm ging über den Rehabilitationsgedanken hinaus, basierte auf dem Grundsatz der Chancengleichheit, nicht nur im Bereich Gesundheit, Bildung und Beruf, sondern auch bezüglich Freizeit, Religion, Kultur und Sport. In dieser neuen Denkweise sollten Behindertenprobleme nicht aus der Perspektive der Wohltätigkeit, sondern der Bürgerrechte angegangen werden. Die Verwehrung dieser Rechte gilt als Diskriminierung.

Um den während der Internationalen Dekade behinderter Menschen (1983 bis 1992) begonnenen Einzelaktionen besser und breiter zum Durchbruch zu verhelfen, verabschiedeten die Vereinigten Nationen die Standardregeln als neues Instrument mit konkreteren Richtlinien für nationale Aktionen. Damit sind die Mitgliedstaaten weltweit aufgerufen, sich aktiv für die Verbesserung der Lebensbedingungen behinderter Menschen einzusetzen und ihnen mehr Möglichkeiten zu einer aktiven Teilnahme an der Gesellschaft zu bieten (Lindqvist 1995).

Das Prinzip gleicher *Bildungschancen* auf Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen sollte (nach Regel 6) in integrierten Settings wahrgenommen werden. Die Bildung dieser Personen soll ein integraler Bestandteil des Bildungssystems sein (rechtliche und schulische Integration). Der Zugang zur Bildung soll behinderten Personen u.a. durch Stützdienste und barrierenfreien Zutritt ermöglicht und garantiert werden. Um ein inklusives Bildungssystem zu schaffen, müssen die Staaten eine klare politische Leitlinie formulieren. Ein flexibles Curriculum wie auch Ergänzungen und Anpassungen sind nötig, ferner gutes Schulmaterial, Stützlehrer und Weiterbildung der Lehrpersonen. Wo Regelschulen noch nicht adäquate Angebote machen können, kann Sonderschulung in Betracht gezogen werden. Aber das Ziel sollte die Vorbereitung der Integration sein. Eine solche separate

Platzierung sollte die gleichen Ziele, Normen und Ressourcen wie der Normalbereich haben. Staaten sollen sich auf stufenweise Integration ausrichten. Unter gewissen Umständen mag Sonderschulung für gewisse Schüler adäquat sein, insbesondere für gehörlose und gehörlos/blinde Personen, wenn auch hier Sonderklassen und Sondereinheiten innerhalb des Regelschulsystems in Betracht gezogen werden sollten.

Ziel der politischen Leitlinie für die Beschäftigung behinderter Menschen sollte stets sein, dass Menschen mit Behinderungen eine Beschäftigung auf dem offenen Arbeitsmarkt finden. Geschützte oder unterstützte Beschäftigung kann allerdings eine Alternative sein für jene, deren Bedürfnisse im offenen Arbeitsfeld nicht genügend wahrgenommen werden können (Regel 7).

B.2.2. UNESCO

Zu den internationalen Organisationen, die sich seit etlichen Jahren weltweit mit behindertenpädagogischen Fragen befassen, gehört die Organisation der Vereinigten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / UNESCO).

Prospektivisch-programmatische Aussagen und Visionen brachte vor allem der Weltkongress der UNESCO über «Bildung bei besonderem Förderbedarf – Zugang und Qualität», der vom 7. bis 10. Juni 1994 in Salamanca (Spanien) stattfand (UNESCO 1994; 1995). Die Umsetzung der inklusiven Bildung wird von der UNESCO weiterhin unterstützt (http://www.unesco.org/education/educprog/sne). Zu diesem Zweck hat sie neulich zusammen mit anderen Organisationen das «Flaggschiff für die Bildung für alle und die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Auf dem Weg zur Inklusion» gestartet (http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship-initiatives/disability).

Als wichtigste Kongressergebnisse verabschiedete die Weltkonferenz der UNESCO die sog. «Deklaration von Salamanca» sowie den «Aktionsplan zur Pädagogik bei besonderem Förderbedarf» (s. auch Bürli 1997).

B.2.2.1. Deklaration von Salamanca

Gewürdigt wird in der Einleitung der *Deklaration* die zunehmende Erkenntnis, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit besonderem Förderbedarf Bildungsmöglichkeiten im Rahmen des Regelsystems zu gewähren. In der Deklaration wird u.a. davon ausgegangen, dass alle Kinder ein *Grundrecht* auf Bildung haben, welches die Aneignung und Erhaltung eines angemessenen Bildungsniveaus ermöglicht. Die Schulsysteme und Lehrpläne müssen so gestaltet sein, dass sie der grossen Verschiedenartigkeit der Kinder Rechnung tragen können. Kinder mit besonderem Förderbedarf sollen Zugang haben zu allgemeinen Schulen, welche sie in ihr *kindgerechtes Bildungssystem* integrieren und welche ihren Bedürfnissen entsprechen. Ferner wird davon ausgegangen, dass allgemeine Schulen mit einer integrativen Ausrichtung das wirksamste Mittel bilden, um dis-

kriminierende Einstellungen zu bekämpfen und eine integrative Gesellschaft aufzubauen sowie Bildung für alle zu garantieren.

Im Appell an die Regierungen aller Länder wird u.a. dazu angehalten,

– die grösste politische und finanzielle Priorität der Verbesserung der *Bildungssysteme* einzuräumen, damit diese alle Kinder aufnehmen können, unabhängig von ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Schwierigkeiten;
– das *Prinzip der Integration* auf rechtlicher und politischer Ebene zu übernehmen und alle Kinder in die allgemeine Schule aufzunehmen, es sei denn, es gebe schwerwiegende Gründe für eine andere Entscheidung.

B.2.2.2. Aktionsrahmen zur Sonderpädagogik

Im *Aktionsrahmen* zur Sonderpädagogik besteht die Leitidee darin, dass Schulen alle Kinder aufnehmen sollten, ohne Rücksicht auf ihre physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Voraussetzungen (Bürli 1997, S. 155 ff.).

In den letzten zwei Jahrzehnten hat, so die UNESCO (1994; 1995), in der Sonderpädagogik eine *Neuorientierung* hin zur Integration stattgefunden. Die integrative Schule geht vom Grundsatz aus, dass alle Kinder, wo immer möglich, gemeinsam lernen sollten, unabhängig von ihren individuellen Unterschieden und Schwierigkeiten. Integrativer Unterricht hat den unterschiedlichen Lern- und Förderbedürfnissen der Kinder zu entsprechen, sich den verschiedenen Lernstilen und Lerngeschwindigkeiten anzupassen, allen eine qualitativ gute Bildung zu garantieren, und dies alles durch geeignete Curricula, organisatorische Arrangements, Unterrichtsstrategien, Inanspruchnahme der Ressourcen und Partnerschaft der Gemeinde. Entsprechend dem Kontinuum des Besonderen Förderbedarfs in jeder Schule sollte es ein Kontinuum von Stütz- und Förderangeboten geben.

An integrativen Schulen sollen die Kinder mit Besonderem Förderbedarf all jene *zusätzliche Unterstützung* erhalten, die sie für ihre wirksame Förderung brauchen... Die Versetzung in Sonderschulen, auch eine dauerhafte Platzierung in Spezialklassen innerhalb derselben Schule, sollte die Ausnahme sein und nur in denjenigen seltenen Fällen realisiert werden, wo es klar erwiesen ist, dass eine Förderung in der Regelschule nicht den sozialen und Bildungsbedürfnissen entspricht, und wenn diese Massnahme zum Wohl des Kindes oder seiner Kameraden erforderlich ist... Die Sonderschulen können eine wertvolle Ressource bei der Schaffung integrativer Schulen sein... Sie können u.a. innerhalb integrativer Schulen weiterhin jene kleine Minderheit von behinderten Kindern am besten betreuen, die nicht in geeigneter Weise im Regelschulbereich gefördert werden kann (UNESCO 1995, zit. nach der Übersetzung von Bürli 1997, S. 159 f.).

B.2.3. Europäische Union (EU)

Im Vergleich zu den Vereinigten Nationen haben sich die europäischen Organisationen weniger mit richtungsweisenden Verlautbarungen (Deklarationen, Gesetze, Richtlinien,

Empfehlungen) zum Thema Behinderung und Menschenrechte geäussert. Ihr Engagement beschränkt sich thematisch auf die Bereiche der Rehabilitation und Gesundheit sowie auf die wirtschaftliche Eingliederung behinderter Arbeitnehmer (http://www.coe.int). Zur Chancengleichheit für Schüler und Studierende mit Behinderungen in Schulung und Ausbildung hat der EU-Rat am 5. Mai 2003 eine kurze Resolution (2003/C 134/04) abgegeben (http://www.europa.eu.int), in welcher er sich für angemessene Schulung und für den Einbezug behinderter Menschen ins Bildungssystem einsetzt.

Immerhin haben mehrere Entschliessungen des Europäischen Parlaments und Berichte über die Menschenrechte behinderter Menschen, die in den vergangenen Jahren angenommen wurden, die Situation bis zu einem gewissen Grad verbessert. So verabschiedete der EU-Rat am 20. Dezember 1996 eine Entschliessung für die Umsetzung der Chancengleicheit für behinderte Menschen in Anlehnung an die entsprechenden UNO-Standardregeln (s. B.2.1.4.) innerhalb der Europäischen Union. Ferner hat die Europäische Kommission (1996) im Rahmen von HELIOS II einen europäischen Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen herausgegeben.

B.2.3.1. Entschliessung zur Chancengleichheit

In der Entschliessung (1996) zur Chancengleichheit für behinderte Menschen geht der EU-Rat (http://www.europa.eu.int) davon aus, dass jeder zehnte Gemeinschaftsbürger eine Behinderung körperlicher, sensorischer, geistiger Art hat. Zahlreiche Probleme erschweren behinderten Menschen hinsichtlich Bildung, Arbeitsleben, Transportmittel, Wohnraum und Fürsorge weiterhin die Beteiligung am Gesellschaftsleben. Der alte Ansatz, gekennzeichnet durch sozialen Ausschluss, macht immer mehr Massnahmen Platz, deren Schwerpunkt stärker auf der Beseitigung von Hindernissen liegt, die einer Gleichstellung und uneingeschränkten Teilhabe an allen Lebensaspekten im Wege stehen. Die Mitgliedstaaten sind in erster Linie für die Beseitigung von Ausgrenzung und Diskriminierung verantwortlich, doch kann die Europäische Gemeinschaft durch Zusammenarbeit und Austausch ihren Beitrag leisten.

Der Rat bekräftigt, kurz zusammengefasst, sein Bekenntnis zu den Grundsätzen und Werten, welche die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte stützen und den Grundsatz, dass jegliche Art der negativen Diskriminierung vermieden oder beseitigt werden muss. Bei dem Grundsatz der Chancengleichheit für alle, einschliesslich Behinderter, handelt es sich um einen zentralen Wertbegriff, der sämtlichen Mitgliedstaaten gemeinsam ist. Dies beinhaltet die Beseitigung jeglicher negativer Diskriminierung von Behinderten und die Verbesserung ihrer Lebensqualität. Der Zugang zu Regelschulen der allgemeinen und beruflichen Bildung kann gegebenenfalls eine wichtige Rolle bei einer erfolgreichen Eingliederung in das wirtschaftliche und soziale Leben spielen.

Er fordert die Mitgliedstaaten u.a. auf, Behinderten, einschliesslich Schwerbehinderten, zu ermöglichen, am Leben der Gesellschaft teilzunehmen, wobei den Bedürfnissen und Interessen ihrer Familien und Betreuer gebührende Aufmerksamkeit zu schenken ist.

B.2.3.2. Leitfaden zur Chancengleichheit

Im Europäischen Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen (Europäische Kommission 1996) wird einleitend zur Eingliederung in das Bildungssystem (S. 39 ff.) darauf hingewiesen, «dass zur Eingliederung von Personen mit besonderen Bildungsbedürfnissen mehr gehört als einen Lernenden einfach in eine Regelschule» (gemeint sind sämtliche Bildungseinrichtungen aller Arten und Stufen) «einzuschulen. Es handelt sich um einen Prozess, in dem der Lernende die Möglichkeit hat, sich zu entwickeln und über den Bildungsweg zu wirtschaftlicher und sozialer Unabhängigkeit zu gelangen. Die Eingliederung ist auch ein Prozess, bei dem die Schulen selbst sich ändern und auf das Ziel hinarbeiten müssen, allen ihren Schülern eine qualitativ hochwertige Ausbildung und denjenigen mit besonderen Bildungsbedürfnissen einen maximalen Zugang zu bieten.»

Die im Leitfaden enthaltenen *Schlüsselprinzipien* und *Schlüsselaspekte* werden teilweise im Kapitel C. thematisiert.

[Zusammenfassung s. D.2.2.]

B.3. Leitideen im heil-/sonderpädagogischen Kontext

Die heutige Heil-/Sonderpädagogik steht nicht nur in einem bestimmten gesellschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen Kontext (B.1.; B.2.; C.1.), sie wird auch durch Leitideen gesteuert und beeinflusst. Diese mehr oder weniger allgemein anerkannten Prinzipien stammen aus der Heil-/Sonderpädagogik selbst oder aus benachbarten Gebieten (Pädagogik, Sozialarbeit, Soziologie, Philosophie, Ethik, Organisationslehre usw.). Einige Beispiele sind: Normalisierung, Integration, Bedürfnisorientierung, Ressourcenorientierung, Partizipation, Selbstbestimmung, Empowerment, Dezentralisierung, Deinstitutionalisierung. Solche Leitideen kommen später in einzelnen Abschnitten zur Sprache.

Im nachfolgenden Abschnitt sollen aber die zwei wichtigsten Leitideen, nämlich das Normalisierungsprinzip und die Leitidee der Integration, dargestellt werden. Beide haben tiefgreifende und übergreifende Auswirkungen, sei dies auf das (C.1.) Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik, den (C.2.) Personenkreis, die (C.3.) Angebotsstrukturen, die (C.4.) Vorgehensweisen sowie das (C.5.) Fachpersonal.

B.3.1. Normalisierung

Normalisierung gehört zu jenen international akzeptierten Leitideen, welche das Versorgungs- und Beziehungssystem bezüglich behinderter und benachteiligter Menschen in den letzten Jahrzehnten radikal verändert hat (Barow 2002; Beck 2001; Bürli 2003; Kreuzer 1999; Schildmann 1999).

Welches sind (B.3.1.1.) die Hintergründe des Normalisierungsprinzips, wie lässt sich (B.3.1.2.) das Konzept umschreiben und begründen, welches sind (B.3.1.3.) seine Anwendungsbereiche und (B.3.1.4.) seine erstrebten Auswirkungen?

B.3.1.1. Hintergründe und Entstehung

Das Normalisierungsprinzip ist in den fünfziger Jahren in Dänemark und Schweden entstanden. Der *Ausgangspunkt* bildete die zunehmende Kritik an den Missständen in den Grossanstalten für geistig behinderte Menschen.

Das Normalisierungsprinzip war gedacht als *Alternative* zu den damals herrschenden Verhältnissen, die sich charakterisieren lassen durch Verwahrung und Bewahrung, verbunden mit Segregierung und Diskriminierung, zentralistischer Anstaltsunterbringung, erheblicher Belastung und Marginalisierung der Eltern, einem biologistischen Menschenbild, das keine pädagogogische Perspektive bot.

Die Entstehung des Normalisierungsprinzips ist stark mit dem Dänen *N. E. Bank-Mikkelsen* und dem Schweden *B. Nirje* verbunden. Unter deren Einfluss fand der Gedanke, «den geistig behinderten Menschen eine Lebensführung zu ermöglichen, welche der normalen Lebensweise so nahe wie möglich kommt», Eingang in das dänische und schwedische Sozialfürsorge-Gesetz (Bank-Mikkelsen 1999).

Da in vielen europäischen Ländern, aber auch in den USA, ähnlich schlechte Verhältnisse herrschten und deshalb der Ruf nach Veränderung immer lauter wurde, führte der Normalisierungsgedanke zu einem regen *internationalen Austausch* von Erfahrungen und Erkenntnissen.

B.3.1.2. Konzept und Begründung

Von Anfang an war das Normalisierungsprinzip eine unmittelbar einleuchtende, systemverändernde Maxime, die nicht weiter zu erklären und zu begründen war. Nach ersten pragmatischen Umschreibungen in Gesetzestexten beinhaltet dieses allgemeine Prinzip die menschenwürdige Gestaltung der Lebensbedingungen und den Aufbau entsprechender Angebots- und Hilfsstrukturen; es bedeutet, «dass man richtig handelt, wenn man für alle Menschen mit geistigen oder anderen Beeinträchtigungen oder Behinderungen Lebensmuster und alltägliche *Lebensbedingungen* schafft, welche den gewohnten Verhältnissen und Lebensumständen ihrer Gemeinschaft oder ihrer Kultur entsprechen oder ihnen so nahe wie möglich kommen» (Nirje 1994, S. 13).

Anfänglich bezog sich das Prinzip nur auf geistig behinderte Menschen, wurde aber dann auf alle Behinderten und Benachteiligten ausgedehnt. Eine weitere Ausweitung und andere Akzentsetzung vollzog Wolfensberger (1972; 1983; 1991; 1999) mit der neuen Bezeichnung *«Aufwertung der sozialen Rolle»* (s. auch Vaney 1991). Damit wollte er Einseitigkeiten und Missverständnisse vermeiden, die sich aus dem Bezug auf das Konstrukt Normalität ergeben. Unter der «Social Role Valorization» versteht er die

Bereitstellung, Unterstützung und Verteidigung positiv bewerteter sozialer Rollen für solche Menschen, die in Gefahr stehen, gesellschaftlich negativ bewertet zu werden. Dies kann nach Wolfensberger durch die Verbesserung der Lebensqualität und der Lebensbedingungen, durch geeignete Förderung und Hilfe sowie der Stärkung der Persönlichkeit geschehen. Durch dieses Prinzip, das die Planung von Einrichtungen und den Einsatz von Förderprogrammen prägt, wird (indirekt) auch die soziale Partizipation und soziale Anerkennung des Individuums gefördert (Bächtold 1987).

B.3.1.3. Anwendungsbereiche

In den Aufzählungen von Anwendungsmöglichkeiten des Normalisierungsprinzips kommen folgende *Lebensbereiche* vor: Arbeit, Beschäftigung, Wohnen, Freizeit, Schule, Bildung, Freizeit, Ferien, Partnerschaft, soziale Beziehungen, Angebotsstrukturen, Politik. Nirje (1994, S. 26 ff.) hält fest, dass das Normalierungsprinzip in verschiedener Hinsicht und auf unterschiedlichen Ebenen von Bedeutung ist. Es dient

1. dem einzelnen Menschen und seinen Bedürfnissen
2. dem Gemeinwesen bei der Verbesserung der Einrichtungen
3. der Gesellschaft bei der Festlegung ihrer Normen und Strukturen
4. den verschiedenen Kulturen und Lebensformen zum besseren Verständnis

Für Nirje (1994, S. 13) gibt es acht Facetten oder Elemente der normalen Lebensmuster und Lebensbedingungen, an denen gemäss Normalisierungsprinzip auch behinderte Menschen teilzuhaben berechtigt sein müssen:

1. normaler Tagesrhythmus
2. normaler Wochenrhythmus
3. normaler Jahresrhythmus
4. normale Erfahrungen im Ablauf des Lebenszyklus
5. normaler Respekt vor dem Individuum und dessen Recht auf Selbstbestimmung
6. normale sexuelle Lebensmuster ihrer Kultur
7. normale ökonomische Lebensmuster und Rechte im Rahmen gesellschaftlicher Gegebenheiten
8. normale Umweltmuster und -standards innerhalb der Gemeinschaft

Diese operationalisierbaren Dimensionen, die Nirje (1994, S. 17–26) anschaulich umschreibt, sind für die Praxis handlungsrelevant und dienen als Grundlage für die Beurteilung der medizinischen, erzieherischen, psychologischen, sozialen, gesetzlichen und politischen Arbeit im Bereich der Behindertenhilfe.

Wolfensberger entwickelte diesen Ansatz auch instrumentell weiter (Wolfensberger & Glenn 1973) und legte mit seinem PASS (Program Analysis of Service Systems) und später mit PASSING (Wolfensberger & Thomas 1983; 1988) ein international breit eingesetztes Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -beurteilung von sozialen Diensten vor, das zu einem neuen Massstab für die Gestaltung eines reicheren Lebens benachteiligter Menschen wurde sowie zur sozialen Aufwertung des Individuums und der sozialen Institution in unserer Gesellschaft beitragen sollte (Bächtold 1987; Schildmann 1997; 1999).

B.3.1.4. Zielsetzungen und Auswirkungen

Es gibt unterschiedliche Auffassungen, in welchen Lebensbereichen das Normalisierungsprinzip prioritär umgesetzt werden soll: ob in erster Linie in individuellen, strukturellen oder politischen Bedingungen. Unabhängig davon lassen sich den verschiedenen Ebenen primär folgende Zielsetzungen und möglichen Auswirkungen des Normalisierungsprinzips zuordnen:

1. *Individuell-persönliche Ebene:* Subjekt- und Bedürfnisorientierung; Respektierung des Individuums und seiner Bedürfnisse und Entscheidungen; Akzeptanz der Selbstbestimmung und des persönlichen Besitzes; Ablehnung der Etikettierung bzw. der Behinderungskategorien; Förderung der Selbstachtung, Selbstsicherheit und Selbstanerkennung; Stärkung der Lebensfreude; normaler wirtschaftlicher Standard.
2. *Soziale Ebene:* Pflege von Beziehungen; Teilnahme an Gesprächen und Verhandlungen; Respektierung der Sinnlichkeit, Partnerschaft und Sexualität; Stützung und Entlastung sozialer Netzwerke.
3. *Pädagogische Ebene:* Soziale Teilhabe durch Bildung und Erziehung; Favorisierung der Integration; Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung statt am Defekt; lebenslanges Lernen.
4. *Institutionell-strukturelle Ebene:* Dezentralisierung und Regionalisierung; Kooperation und Koordination; Deinstitutionalisierung; Enthospitalisierung geistig behinderter Menschen; gemeindenahes, selbstständiges Wohnen und Arbeiten; familienähnliche Kleinheime; betreute Wohngemeinschaften; Besuch gemeindenaher Schulen.
5. *Politische Ebene:* Anerkennung als Staatsbürger; Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten; Selbsthilfe-Bewegung (People First; Self Advocacy; Empowerment).
6. *Gesellschaftlich-rechtliche Ebene:* Positive, behindertenfreundliche Einstellung und Wertschätzung statt Diskriminierung; Verständnis für unterschiedliche Kulturen und Lebensformen; behindertenfreundliche Normen, Grundstrukturen und Gesetzgebungen.

Das Normalisierungsprinzip führte zur Reduzierung institutioneller Unterbringung (Enthospitalisierung) sowie zum Aufbau umfassender, gemeindenaher Dienste sowie Alternativen zum traditionellen Anstaltswesen, insbesondere familienähnliche Kleinstheime und betreute Wohngemeinschaften. Einen starken Einfluss hatte das Normalisierungsprinzip auf die Integrationspädagogik.

Allgemein lässt sich ferner feststellen, dass sich bereits nach 1970 in vielen Ländern die Lebensbedingungen behinderter Menschen in hohem Masse verbesserten, die Anzahl der Insassen von Institutionen um mehr als die Hälfte zurückging und zahlreiche Institutionen für Behinderte aufgelöst wurden (Nirje 1994, S. 14 f.).

Weitgehend einhellig besteht die Auffassung, dass es sich beim Normalisierungsprinzip um eine Leitidee handelt, die sich, wenn durchdacht und konsequent angewendet, auf alle Lebensbereiche auswirkt. Lebensqualität, auch für behinderte und benachteiligte Menschen, ist zu einem neuen Schlüsselwort und hinsichtlich mehrerer Dimensionen operationalisier- und evaluierbar geworden.

Das Normalisierungsprinzip hat die Stellung des behinderten Menschen in Recht und Gesellschaft entscheidend verändert. Als umfassende Leitidee für politisch-rechtliches, administratives, pädagogisches und soziales Handeln hat das Normalisierungsprinzip (nach Beck 2001) auch im Behindertenwesen entscheidende Reformen bewirkt sowie neuen Modellen und Denkweisen (s.u.a. B.3.2.) den Weg bereitet.

B.3.2. Integration

Das Integrationsprinzip ist ohne Zweifel jene Leitidee, welche in den letzten Jahren die Heil-/Sonderpädagogik am meisten in Frage gestellt und reformiert hat. Trotz genereller Befürwortung des Prinzips gibt es weder eine klare Definition noch eine einheitliche Auffassung und Anwendung. In vielen Staaten gibt es eine Vielfalt von Integrationskonzepten, die nebeneinander praktiziert werden (Meijers 1998; OECD 1995; OCDE 1995).

Es besteht eine enge Wechselwirkung zwischen dem Integrationsverständnis einerseits und dem (C.1.) Selbstkonzept der Heil-/Sonderpädagogik, der (C.2.) Definition des Problemfeldes bzw. der Behinderung, den (C.3.) Angebotsstrukturen, den (C.4.) Vorgehensweisen und der (C.5.) Ausbildung und Funktion des Fachpersonals andererseits.

B.3.2.1. Begriffsunterscheidungen

«Integration» schlechthin gibt es nicht, sondern es gilt verschiedene Aspekte, Formen, Stufen und Teilbereiche der Integration zu unterscheiden und zu betrachten (s. auch Schwerpunkt 2001). Neuerdings wird *«Integration»* zunehmend durch *«Inklusion»* ergänzt bzw. ersetzt (s. B. 3.2.3.).

Im Allgemeinen wird unterschieden zwischen *gesellschaftlicher* Integration als Ziel und *schulischer* Integration als Mittel. Bei der gesellschaftlichen Integration geht es um die Partizipation an gesellschaftlichen Vorgängen (s. Nationale Forschungsprogramme NFP 21 und 51).

Bei der *schulischen Integration* (und Inklusion) lassen sich, ausgehend von einem Schema nach Kobi (1983) nach drei Dimensionen folgende verschiedenen Aspekte unterscheiden:

a) Dimension der Ebene

1. Rechtliche Integration: Anrecht behinderter Menschen auf Bildung; Berücksichtigung in der (allgemeinen) Bildungsgesetzgebung
2. Administrative Integration: Bildung behinderter Menschen der (allgemeinen) Bildungsverwaltung unterstellt
3. Terminologische Integration: Vermeidung eines Sonderstatus behinderter Menschen infolge diskriminierender Terminologie
4. Räumlich-lokale Integration: Bildung behinderter Menschen in räumlicher Nähe mit nicht behinderten Menschen

5. Soziale Integration: Ermöglichung und Förderung des Zusammenlebens, der Zusammengehörigkeit, der Interaktion und Kommunikation von behinderten und nicht behinderten Menschen
6. Curriculare Integration: Grundsätzliche Ausrichtung auf den Regellehrplan mit behindertenspezifischen Anpassungen
7. Didaktische Integration: Gemeinsames Unterrichten und Lernen von behinderten und nicht behinderten Menschen

b) Dimension der Realisierung

1. Proklamierte Integration: (noch) nicht realisierte Vision, Absichtserklärung, Leitidee
2. Modellhafte Integration: teilweise Realisierung, z.B. in Schulversuchen
3. Praktizierte Integration: generell realisierte Praxis

c) Dimension der Zeit

1. Partielle Integration: teilzeitige, stundenweise, sporadische Integration
2. Totale Integration: vollständige, permanente Integration

B.3.2.2. Definitionsversuch der schulische Integration

Obwohl es keine allgemein gültige Definition gibt, soll nachfolgend trotz unterschiedlich akzentuierten Positionen versucht werden, einige weitgehend *akzeptierte Elemente einer Definition* der schulischen Integration darzulegen (s. D. Bibliografie).

In einer *Kurzfassung* kann schulische Integration definiert werden als Streben nach einer möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von behinderten und nicht behinderten Menschen.

In einer *ausführlicheren Form* kann schulische Integration umschrieben werden als:

a) das Bestreben,
b) Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf
c) in einer möglichst wenig einschränkenden Umgebung
d) in unterschiedlichen Angebotsstrukturen und Vorgehensweisen
e) eine Schulung und Erziehung zu gewährleisten, die
f) ihren persönlichen Bedingungen und
g) den äusseren Rahmenbedingungen
h) derzeit optimal entspricht

Die genannten *Definitionselemente,* die gesamthaft und nicht isoliert zu beachten sind, können wie folgt näher erläutert werden:

a) *Integration als dynamischer Prozess:* Integration ist nicht ein fest geschriebener Zustand, sondern ein dynamischer Prozess. Sie beinhaltet ein ernsthaftes und zielgerichtetes Streben, diesen als ideal betrachteten Zustand zu erreichen.

b) *Integration bei Besonderem Bildungsbedarf:* Integration geht nicht von einem kategorialen Behinderungsbegriff, sondern von einem besonderen Bildungs- oder Förderbedarf aus, der relativ, d.h. kontextabhängig ist und individuell festzulegen ist und dem mit einem individuellen Förderangebot Rechnung getragen wird (s. C.2.).
c) *Bevorzugung möglichst regulärer Förderangebote:* Regelschulnahe Förderangebote werden gegenüber gesonderten Bildungsformen vorgezogen. Behinderte Kinder z.B. sollen in einem möglichst grossen Ausmass zusammen mit ihren Altersgenossen Bildung erfahren. Dabei muss das Ausmass der gemeinsamen Schulung und Erziehung in der konkreten Situation erwogen werden (s. C.3.4.).
d) *Verschiedene institutionelle Angebotsstrukturen und Vorgehensweisen:* Aus dem vorausgehenden Grundsatz geht logischerweise hervor, dass sich Integration in unterschiedlichen institutionellen Formen und mit unterschiedlichen Vorgehensweisen realisieren lässt. Die Pluralität der Förderorte hat die Zweiteilung von Regelschule versus Sonderschule überwunden und zu einem Kontinuum abgestufter Formen und Grade geführt (s. C.3.4.; C.4.).
e) *Bildungsbezogene Integration:* Die sog. Schulische Integration bezieht sich primär auf den Bereich der Bildung, Schulung, Förderung, Erziehung, z.T. auch Therapie, und zwar auf all ihre Formen und Stufen, sei dies im Vorschul-, Schul- oder Nachschulbereich, sei dies in der Grund-, Fort- oder Weiterbildung. Grundsätzlich geht es um organisierte, anhaltende und möglichst gemeinsame Lerngelegenheiten für behinderte wie nicht behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene (s. C.3.; C.4.).
f) *Persönliche Bedingungen:* Schulische Integration ist nicht nur eine Frage des Prinzips und des Besonderen Bildungsbedarfs, sondern auch weiterer individuell-persönlicher Voraussetzungen, wie z.B. soziale Komponenten, subjektiv-emotionale Bedürfnisse (integriert sein wollen; sich integriert fühlen).
g) *Äussere Rahmenbedingungen:* Situative Gegebenheiten (wie: Ressourcen, Einstellung und Kompetenzen der Regelschullehrkräfte usw.) sind im Hinblick auf Integration ebenfalls zu berücksichtigen, falls von einer wechselseitigen Annäherung (Adaptation), von einer Versöhnung widersprüchlicher Standpunkte und Erfordernisse ausgegangen wird und nicht von einem einseitigen Assimilationskonzept (Anpassung der Behinderten an die Welt der Nichtbehinderten) oder einem ebenso einseitigen Akkomodationskonzept (Anpassung der Nichtbehinderten an die Welt der Behinderten).
h) *Optimale Lösung:* Integration ist nicht Selbstzweck oder bloss Vermeidung von Segregation, nicht eine Quantitätsfrage, sondern ein qualitativer Optimierungsprozess, der immer wieder evaluiert werden muss.

B.3.2.3. Inklusion

Die Begriffe *Integration* und *Inklusion* (Inclusion) werden nicht eindeutig definiert und konsequent unterschieden (Hinz 2002; Mittler 2000; Sander 2000). *Einerseits* werden sie – mehr oder weniger – synonym verwendet, so z.B. bei den Definitionen der schulischen Integration bzw. der integrationsfähigen Schule bei Bless & Kronig (1999; 2000), die dem Konzept der Inklusion nahe stehen (s. auch C.3.4.1.8.).

Andererseits charakterisieren die beiden Begriffe, vor allem bei der Präzisierung «volle Inklusion», unterschiedliche Positionen (tabellarischer Vergleich s. Hinz 2002, S. 359). Während Integration im Zusammenhang steht mit Wiederherstellung einer Einheit, mit Wiedereingliederung durch besondere Massnahmen, mit «Mainstreaming» und «The Least Restrictive Environment», bedeutet (volle) Inklusion das Miteinander unterschiedlicher Mehr- und Minderheiten. Diese Heterogenität umfasst verschiedenste Gruppierungen (kulturell, sprachlich, sozial, weltanschaulich, ethnisch), darunter auch Menschen mit Behinderungen (Hinz 1993; 2002; UNESCO 2001; Prengel 1993). Die entsprechende «Schule für alle» sichert die Aufnahme sowie die Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler, so dass alle ihre Möglichkeiten in optimaler Weise entfalten können (CIIP 2003; Panchaud & Lauper 2001; UNESCO 2000). Dieses Konzept macht eine umfangreiche und tief greifende Reform des heutigen Bildungswesens erforderlich (Hinz 2002, S. 359; s. auch C.1. und C.3.4.).

Im Konzept der Inklusion ist Behindertsein eine normale Variante menschlichen Daseins, die Vielfalt der Schülerschaft nicht nur ein belastendes, sondern auch ein lernförderndes Faktum, das die Schule zu berücksichtigen hat. Während bei der Integration Wahlmöglichkeiten zwischen Sonderschulen und integrativen Schulformen gefordert werden, wird bei der (vollen) Inklusion vom Recht des Kindes ausgegangen, in die jeweils zuständige Regelschule aufgenommen zu werden, in welcher dem eventuellen Besonderen Bildungsbedarf verschiedener (nicht nur behinderter) Kinder durch personelle und materielle Hilfen Rechnung getragen wird.

B.3.2.4. Wirksamkeit und Realisierung der Integration

Die Annahme, dass schulische Integration zu einer verbesserten gesellschaftlichen Integration führe, ist berechtigt, konnte bisher aber nicht generell verifiziert werden. Umgekehrt kann nicht generell nachgewiesen werden, dass schulische Separation zu gesellschaftlicher Separation führt.

Auch die Frage der *Wirksamkeit* schulischer Integration, d.h. ob sie die sich selbst gestellten Ziele erreicht bzw. besser erreicht als separative Formen der Förderung, kann nicht generell beantwortet werden, sondern die entsprechenden Forschungsergebnisse müssen differenziert betrachtet werden, u.a. nach Behinderungsart, nach dem Bereich der Lernentwicklung, hinsichtlich Begabungskonzept und Selbstwertgefühl, Einstellung der Eltern und der Lehrpersonen, der sozialen Akzeptanz und die Wirkung auf die Mitschüler (s. Bless 1997, S. 54 ff.; Wocken 2001). Nach Ansicht von Befürwortern braucht die Wirksamkeit der Integration bzw. Inklusion gar nicht «bewiesen» zu werden, da es bei der Integration um eine Wertentscheidung geht (Wocken 2001; Heimlich 1999).

Bezüglich Realisierung bleiben verschiedene Dilemmata (Bleidick 1995), Widersprüche und Schwierigkeiten (Bürli 2003; 2004; Bundschuh, Heimlich & Krawitz 1999; OECD 1997; Speck 2003, S. 386 ff.) zu überwinden.

[Zusammenfassung s. D.2.3.]

C. Ausgangslage und Perspektiven der Heil-/Sonderpädagogik

Dieses Kapitel ist das Kernstück der Studie zur Schweizer Heil-/Sonderpädagogik. Hier sollen ihre zentralen Aspekte beleuchtet werden. Unter dem Signet **Ausgangslage** von einer problemorientierten Darstellung des Ist-Zustandes ausgehend, sollen unter dem Signet **Perspektiven** Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden sowie Anregungen und Postulate vorgebracht werden.

Am Anfang (und gleichsam als Zusammenfassung des Kapitels C.) stehen die Ausführungen zum (C.1.) Selbstverständnis und zu einigen unumgänglichen Begriffsklärungen zur Heil-/Sonderpädagogik.

Eng mit der Definition des Fachgebietes Heil-/Sonderpädagogik verknüpft ist die Frage, was als (C.2.) Personenkreis bzw. als Problemfeld oder «Gegenstandsbereich» betrachtet wird (z.B. Menschen mit Behinderungen als primär Betroffene; Eltern als sekundär Betroffene; Behinderung bzw. Besonderer Bildungsbedarf).

Weitere zentrale Punkte der heutigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion sind, in welchen (C.3.) Strukturen Heil-/Sonderpädagogik konzipiert und konkretisiert wird bzw. werden soll sowie welche (C.4.) Prozesse, Funktionen und Aufgaben dabei wahrgenommen werden bzw. werden sollen.

Ausbildung und Rolle des (C.5.) Fachpersonals sowie (C.6.) Forschung und Entwicklung sind weitere wichtige Aspekte bei der Ist- und Soll-Beurteilung der heil-/sonderpädagogischen Disziplin.

Die Analyse der Kontexte und Leitideen (s. Kapitel B.) zeigt, dass zwei übergreifende Maximen die Gegenwart der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik begleiten und wohl auch ihre Zukunft prägen werden, nämlich

- das *Normalisierungsprinzip*, welches u.a. das Recht auf Bildung bzw. Chancengleichheit für alle Menschen mit Behinderung bzw. mit Besonderem Bildungsbedarf fordert, und zwar auf allen Alters- und Bildungsstufen sowie ohne Rücksicht auf den Grad der Behinderung oder des Besonderen Bildungsbedarfs
- die *Leitidee der Integration* in ihren unterschiedlichen Formen und Ausprägungen.

Diese beiden Haupteineinflüsse sollen in den sechs folgenden Abschnitten (C.1. bis C. 6.) zum Ausdruck gebracht werden. Weitere, eher sekundäre Leitideen kommen in einzelnen Abschnitten zur Sprache.

C.1. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik

? Fragestellung:
Welches Selbstverständnis von Schweizer Heil-/Sonderpädagogik zeichnet sich heute auf ihrer Suche nach Neuorientierung ab?

! These:
Unter dem Einfluss heutiger Leitideen, Auffassungen und Erkenntnisse versteht sich die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik als weiterhin notwendiges, eigenes, aber nicht separates, sondern subsidiär-komplementäres und kooperatives Teilsystem der Pädagogik in Theorie und Praxis.

-> Perspektiven:
Dieses Selbstverständnis der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik steht in Wechselwirkung zur Umschreibung ihres Problemkreises sowie ihrer praktischen Umsetzung hinsichtlich Strukturen und Prozesse, Ausbildung und Professionalität, Forschung und Entwicklung (s. C.2. bis C.6. sowie C.1.3.).

Das Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik steckt mitten in einem (C.1.1.) epochalen *Wandel*, was sich in einem (C.1.1.2.) Wechsel der Denkansätze und in einem (C.1.1.3.) sich verändernden Wissenschaftsbezug ausdrückt sowie sich anhand der (C.1.1.4.) historischen Entwicklung des Theorie- und Praxissystems aufzeigen lässt.

Theorien und Denkansätzen sowie ihre Positionierung innerhalb des Wissenschaftsgefüges sind im Zusammenhang mit der (C.1.2.) *Begrifflichkeit* in Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik zu betrachten und – soweit als möglich und sinnvoll – festzulegen.

Nach der Darstellung des (C.1.1.) Wandels des Selbstverständnisses sollen die Konturen einer möglichen (C.1.3.) *Neuorientierung* der Heil-/Sonderpädagogik aufgezeigt werden. Die Umschreibung des (C.2.) Personen- bzw. Problemkreises, der (C.3.) Strukturen und (C.4.) Vorgehensweisen, aber auch Fragen des (C.5.) Fachpersonals gehören zu den konstitutiven Elementen der heutigen Sichtweise und Definition von Heil-/Sonderpädagogik (s. Schema in A.4.5.). Sie fliessen in diesem Zusammenhang bereits kurz als Aspekte mit ein, werden aber ausführlicher in den einzelnen Abschnitten (C.2. bis C.6.) thematisiert.

C.1.1. Wandel des Selbstverständnisses

Ausgangslage

Seit Anfang der siebziger Jahre befindet sich die Heil-/Sonderpädagogik in einer unübersehbaren Krise (Angerhoefer 1997; Bonfranchi 1997; Eberwein 1995; Jantzen 1995; Merz & Herzog 1998), inmitten eines epochalen Umbruchs (Speck 2003; s. C.1.1.1.); sie ist auf der Suche nach Neuorientierung und Entwicklungsperspektiven (Albrecht, Hinz & Moser 2000; Bach 1987; 1995a; Heimlich 1996; Opp 1995; Reiser 1993; 2000; Thümmel 1997).

Möckel (1996) lehnt vehement die Feststellung einer Krise ab; unterschiedliche Meinungen, Auseinandersetzungen und Widersprüche gehören nach ihm zu einer lebendigen Wissenschaft, wenn sie nicht auf dem Status quo ausruhen will.

Die Heil-/Sonderpädagogik als spezialisierte Pädagogik wird (nach Speck 2003, S. 14) von aussen und von innen in Frage gestellt. Sie liegt im Widerstreit mit sich selbst und mit ihrer Umwelt. Kritiker fordern, sie als historische Fehlentwicklung zu überwinden. Nach der idealistischen Aufbauphase und der darauf folgenden Verwissenschaftlichung gerät sie erstmals unter massiven Legitimationsdruck. Eine Neupositionierung ist dringlich erforderlich.

Der Wandel des Selbstverständnisses der Heil-/Sonderpädagogik kann über verschiedene, nicht trennscharfe, sondern sich ergänzende Zugänge beschrieben werden, so z.B. generell als (C.1.1.1.) epochaler Umbruch, (C.1.1.2.) anhand des Wechsels vorherrschender Sicht- und Handlungsweisen, (C.1.1.3.) wechselnder Wissenschaftsbezüge sowie (C.1.1.4.) entlang der historischen Entwicklung von Theorien, Praxis und Terminologien.

C.1.1.1. Aspekte des epochalen Umbruchs

Aufgrund der genannten Fachliteratur (insbesondere nach Speck 2003, S. 34 f.) kennzeichnen folgende Aspekte, geordnet nach dem Grundschema des vorliegenden Berichts (s. Hinweis in Klammern), den epochalen Umbruch:

C.1.1.1.1. Gesellschaftlicher Kontext (s. B.1.)

– *Werteverschiebung/Wertepluralität*:
  Verschiebung von sozialen zu materiellen Werten, von der Solidarität zur Individualisierung; Fehlen eines Grundkonsenses; Relativität aller Werte in einer sich pluralistisch verstehenden Gesellschaft.

C.1.1.1.2. Leitideen (s. B.3.)

– *Integrationsbewegung*:
  Nach dem sich selbst beschleunigenden Ausbau wird das Sonderschulsystem von innen und aussen her kritisiert und in Frage gestellt, verschärft durch schwindende Solidarität und finanzielle Engpässe. Der Widerstreit von Sinn und Zweck der Heil-/Sonderpädagogik, von Spezialisierung und Integration scheint unauflösbar.

C.1.1.1.3. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik (s. C.1.)

– *Identität*:
  Heil-/Sonderpädagogik hat versagt und wird grundsätzlich zur Disposition gestellt. Die Vielfalt und der stetige Wechsel der Selbstbezeichnungen gelten als Krisensymptom.

– *Wissenschaftstheoretisches Dilemma:*
  Heil-/Sonderpädagogik schwankt zwischen dem Anspruch auf Objektivität versus Subjektivität, Wertorientierung versus Wertfreiheit, deskriptivem versus normativem Denken.
– *Wissenschaftsorientierung*:
  Radikales Überdenken des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik; Wandel von der Sonderpädagogik zur Integrationspädagogik.
– *Loslösung vom medizinischen Ansatz:*
  Die Befreiung von der Bevormundung durch die Medizin führte zum fachlichen Dualismus (Medizinalisierung versus Pädagogisierung) und zum Isolationismus.
– *Aufspaltung der Heil-/Sonderpädagogik:*
  Die Disziplin zergliedert sich in getrennte, sich verselbstständigende Heil-/Sonderpädagogiken (Teildisziplinen). Die Ausdifferenzierung und Spezialisierung führt zu Problemen der Kohärenz und der Kooperation.
– *Verselbstständigung der Sonderpädagogik als Sonderschulpädagogik:*
  Die Heil-/Sonderpädagogik wird von der Sonderschule her bestimmt, ähnlich wie die Pädagogik von Schule. Dieser Trend wird verstärkt durch die ausserschulische Heil-/Sonderpädagogik sowie die Sozialpädagogik.
– *Theorie-Praxis-Bezug in der Krise:*
  Theorie und Praxis driften auseinander. Blutleere von Theorien enttäuscht Hoffnungen und Erwartungen.

C.1.1.1.4. Personen- bzw. Problemkreis (s. C.2.)

– *Wandel des Eltern-Experten-Verhältnisses:*
  Der verstärkte Einfluss und das wachsendes Selbstbewusstsein der Eltern und Verbände beenden die starke Abhängigkeit der Eltern von Experten.
– *Emanzipation*:
  Widerstand gegen professionelle Bevormundungstendenzen.

C.1.1.1.5. Rahmenbedingungen und Strukturen (s. C.3.)

– *Gefährdete Qualität:*
  Die Qualität heil-/sonderpädagogischer Dienstleistungen wird trotz Qualitätskontrolle durch Personalmangel und Ressourcenabbau, Kostendruck und Wirtschaftlichkeitsdenken gefährdet.
– *Unklare fachliche Effektivität:*
  Der wissenschaftliche Nachweis der Wirksamkeit der Sonderschulen (s. auch C.1.1.6.) fehlt oder wird teilweise in Frage gestellt.
– *Sondereinrichtungen:*
  Radikale Ablehnung und Infragestellung spezieller Einrichtungen.

C.1.1.1.6. Prozesse (s. C.4.)

– *Unklare fachliche Effektivität:*
  Die Heil-/Sonderpädagogik versucht sich durch besondere Methoden, Techniken, Massnahmen und Expertentum zu legitimieren. Der wissenschaftliche Nachweis ihrer Wirksamkeit fehlt aber und wird teilweise in Frage gestellt.
– *Veränderte Zielrichtung:*
  Von der Defektorientierung zur Ressourcenorientierung.

C.1.1.1.7. Fachleute (s. C.5.)

– *Polarisierung zwischen Fachleuten und Klienten:*
  Durch den Widerstand der Betroffenen gegen ihre Objektrolle wird das Verhältnis zwischen Fachleuten und Betroffenen polarisiert.
– *Solidarisierung:*
  Überprüfung des Umgangs mit behinderten Menschen.

C.1.1.2. Wechselnde Sicht- und Handlungsweisen

In der Heil-/Sonderpädagogik gibt es kein geschlossenes, transparentes Theoriegebäude, sondern Versuche einer übergreifenden Theoriebildung (Kanter 1993, S. 74). Wissenschaftliche Grundaussagen werden unter sehr unterschiedlicher Terminologie und auf verschiedenen Ebenen dargelegt, ohne sie klar und einheitlich zu definieren und zu unterscheiden. So ist (bei Borchert 2000) die Rede von Theorien (z.B. Interaktionstheorie; S. 189 ff.), Ansätzen (z.B. Tiefenpsychologischer Ansatz; S. 135 ff.) oder von Modellen (z.B. Medizinisches Modell; S. 183 ff.).

C.1.1.2.1. Paradigmen in der Heil-/Sonderpädagogik

Seit den siebziger Jahren wird – trotz Einwänden und Vorbehalten (s.u.a. Müller 1991; Hillenbrandt 1999) – in der Heil-/Sonderpädagogik häufig von *Paradigmen* und Paradigmenwechsel gesprochen (s.u.a. Bleidick 1977a; 1977b; 1999; Kobi 1977; Hensle & Vernooij 2000; Cloerkes 2001; Mand 2003). Nach dem Urheber der paradigmatischen Sicht wird eine Theorie zum Paradigma, weil sie Probleme, die ein Kreis von Fachleuten als brennend erkannt hat, besser löst als Kokurrenzmodelle (Kuhn 1962, S. 44). Der exemplarischen, generalisierten Sichtweise entspricht also (nach Kuhn) eine typische Handlungsweise, was Kobi (1977, S. 13) als Modell bezeichnet.

Paradigmen dienen in der Heil-/Sonderpädagogik in erster Linie dem *Verständnis des Personen- bzw. Problemkreises*, weshalb (unter C.2.1.) noch näher auf sie eingegangen wird. Sie prägen aber von daher, wie die Ausführungen von Mand (2003) exemplarisch zeigen, massgeblich – mit ihren Vor- und Nachteilen – das ganze Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik. Bei seiner Lagebeurteilung beschränkt sich Mand auf das individual-, interaktions-, system- und gesellschaftstheoretische Paradigma.

C.1.1.2.2. Auswirkungen von Paradigmen

Nach Mand (2003) besteht weitgehende Einigkeit darin, dass der Heil-/Sonderpädagogik ursprünglich das Verständnis von Behinderung als medizinische Kategorie zu Grunde gelegt war. Diese *individualtheoretische* bzw. *medizinische* Sichtweise hatte den *Vorteil*, dass sie Ressourcen auslöste, die Schulung bisher ungeschulter «Kranker» ermöglichte, die Ausbildung von Fachpersonal erleichterte sowie zum differenzierten Ausbau eines Sonderschulwesens führte, welches das allgemeine Schulsystem entlastete.

Als *Nachteile* dieses Denkansatzes, dem eine gewisse pädagogische Inkompatibilität innewohnt, stellte sich die Besonderung und Objektivierung des betroffenen Personenkreises und ihre Absonderung in separate Einrichtungen ein.

Weitgehende Übereinstimmung besteht (nach Mand 2003) auch darin, dass sich die heutige Heil-/Sonderpädagogik eindeutig vom Medizinischen Modell abgewandt hat. An seine Stelle ist nicht in erster Linie das *gesellschaftstheoretische* Paradigma getreten, ist doch in Bildungs- und Sozialpolitik wenig Kampfgeist gegen Behinderung als Gesellschaftsprodukt und gegen soziale Benachteiligung zu erkennen. Auch das *interaktions - theoretische* Paradigma mit seiner Deutung von Behinderung als Zuschreibung steht nicht im Vordergrund, auch wenn der Einfluss von Einstellungen einleutend ist.

C.1.1.2.3. Dominanz des systemtheoretischen Paradigmas

Nach Mand (2003) ist heute die systemtheoretische bzw. *systemische Sichtweise* vorherrschend, wonach Behinderung als Systemfolge gesehen wird (s. Speck 1997; 2003; Hagmann & Simmen 2000). Im Mittelpunkt steht das System als neues wissenschaftliches Ordnungs- und Deutungsmuster für die Betrachtung ganzheitlich-komplexer Wirkungsgefüge. Systemteile stehen auf der Grundlage einer eigenen Teilaufgabe oder eines eigenen Funktionszusammenhangs innerhalb eines Ganzen in einem bestimmten sinnvollen Gesamtzusammenhang. Das übergreifende Ganze wird nicht in blosse Teile aufgelöst. Dieser systemische Denkansatz erlaubt auch Aussagen zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik (s. C.1.1.3.), beeinflusst aber auch die heil-/sonderpädagogische Praxis.

Dabei wird die Aufmerksamkeit nicht (primär) auf Ursachen, Abweichungen, Defizite und Behinderungen gerichtet, sondern auf Zusammenhänge, Situationen, Beziehungen sowie Interaktionen von Behinderungen und Umfeldbedingungen. Es gibt keine monokausalen Erklärungen, sondern bloss wechselseitige Wirkungen, zirkuläre Kausalitäten und vernetzte Einzelaspekte (Speck 1997, S. 13 ff.).

Förderung ist nicht infolge Defizite, sondern infolge Förderbedarf legitimiert. Die *Ressourcen* sollen nicht dazu da sein, die finanziellen Defizite zentraler, separater Einrichtungen zu decken, sondern gehen an regionale Einrichtungen zur Prophylaxe und Förderung vor Ort.

Die *Diagnostik* hat nicht die Aufgabe, Sonderschüler von Schülern zu unterscheiden, Defizite festzustellen und die dazu gehörigen Fördermassnahmen abzuleiten, sondern die

besten, konkreten Umfeldfaktoren zur *Entwicklungsförderung* (welche Schule, welcher Lehrer, welche Klasse?) herauszufinden und wesentliche Informationen für die pädagogische Arbeit bereitzustellen. Die *Didaktik* wird nicht durch eine Behinderungskategorie bestimmt, sondern basiert auf der Analyse der individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen. Als neue Aufgaben erhalten Prozesse der Kooperation grosse Bedeutung. Neue institutionelle Rahmenbedingungen und *Strukturen* erleichtern die gemeinsame Schulung.

Die Arbeit des heil-/sonderpädagogischen *Fachpersonals* wird vielfältiger, anspruchsvoller, aber auch unübersichtlicher. Neben der eigenen Unterrichtstätigkeit gehört die vielseitige Kooperation mit Kollegen und Einrichtungen zu den beruflichen Aufgaben. Bei Beratungsgesprächen sind nicht Fragen des Schulwechsels vorrangig, sondern die erhöhte Integrationsfähigkeit des schulischen und familiären Umfeldes. All dies macht die Vermittlung und Pflege neuer Schlüsselqualifikationen (theoretische, psychologische, diagnostische, sonderpädagogische, didaktische Fähigkeiten, Sensibilisierung für andere Welten usw.) in der Grundausbildung und in der lebenslangen Weiterbildung nötig (Mand 2003).

C.1.1.3. Wechselnde Wissenschaftsbezüge

Der Wandel des Selbstverständnisses der Heil-/Sonderpädagogik zeichnet sich ferner ab in ihrem wechselnden Verhältnis zur (C.1.1.3.1.) Allgemein- bzw. Regelpädagogik, zu anderen pädagogischen Disziplinen wie (C.1.1.3.2.) Sozialpädagogik und Interkulturelle Pädagogik oder zu angrenzenden bzw. pädagogischen Subdisziplinen wie (C.1.1.3.3.) Logopädie und Psychomotoriktherapie.

C.1.1.3.1. Verhältnis zur Allgemeinpädagogik

Dass Heil-/Sonderpädagogik *zur Pädagogik* gehört, ist in den meisten Ländern, so auch in der Schweiz, unbestritten. Die Frage bleibt, wodurch sie sich *konstituiert* und inwiefern sie sich von der (Allgemeinen) Pädagogik *unterscheidet* (s.u.a. Chatelanat & Pelgrims 2003; Lindmeier 2001; Gröschke 1997). Dies geschieht (nach Bach 1995b, S. 164) nicht hinsichtlich bestimmter institutioneller oder professioneller Gesichtspunkte, sondern durch drei Besonderheiten: 1) Komplexität der Sichtweise hinsichtlich Problemlage, Merkmale und Zusammenhänge; 2) Differenziertheit hinsichtlich Ziele und Zielmodifikationen, Methodenarsenal und Organisationsformen; 3) Subsidiarität im Sinne der Beschränkung der besonderen Angebote auf Situationen, die den Regelbereich überfordern. Das konstituierende Element der Sonderpädagogik ist (nach Bach 1999) das Besondere der Problemstellung, der Ziele, der Handlungsformen und der Organisationsformen.

Ein zweite Frage betrifft die Eigenständigkeit der Heil-/Sonderpädagogik als Wissenschaft und ihr – enges oder loses – Verhältnis zur Allgemeinpädagogik. Die *eine Extrem - position,* dass nämlich die Heil-/Sonderpädagogik – sozusagen neben der Allgemeinpädagogik – eine eigene Wissenschaft(sdisziplin) sei, wurde wohl am meisten von den Exponenten der Sonderpädagogik und der Behindertenpädagogik vertreten (s. C.1.1.4.).

Die *andere Extremposition* plädiert für die Auflösung der Heil-/Sonderpädagogik als Wissenschaft und Praxis, die (wie z.B. Eberwein 1995; 1988/1999) als prinzipiell falschen, sogar inhumanen Ansatz betrachtet. Nach ihm läuft die Sonderpädagogik stets Gefahr, sich über Abweichung von Mittelwert und Norm zu konstituieren, obschon die Vielfalt menschlichen Seins doch ihre eigene Normalität hat. Fragwürdig ist für ihn auch der dominierende Behinderungsbegriff in seinem negativierenden Aussagegehalt sowie die diskriminierende Aussonderung mittels Etikettierung. Die (Re-)Integration bzw. Auflösung der Sonderpädagogik hätte nach Eberwein positive Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der Pädagogik wie der «Sonderpädagogik» (s. auch Speck 2003, S. 59 f.).

Zwischen diesen Extrempositionen gibt es *verschiedene Zwischenpositionen* zum Distanz/Nähe-Verhältnis von Allgemeinpädagogik und Heil-/Sonderpädagogik, wie die historische Entwicklung des heil-/sonderpädagogischen Theorie- und Praxissystems zeigt (s. C.1.1.4.).

Nach systemtheoretischer Sichtweise (Speck 1997; 2003; Sander 1999; Kobi 1993, S. 291 ff.) kann die Heil-/Sonderpädagogik als eigenes System betrachtet werden, das sich durch eine reale Erfordernis aus der Allgemeinen Pädagogik herausdifferenziert hat, um mit ihren eigenen Werten, Methoden und Institutionen ihre spezifischen, bisher vernachlässigten Aufgaben erfüllen zu können. Das Teilsystem (Heil-/Sonderpädagogik) hebt sich nicht nur durch eine bestimmte Differenz und Spezialisierung vom grösseren Ganzen (Allgemeine Pädagogik) ab, sondern ist mit ihm durch wechselseitige Ergänzung und Arbeitsteilung, durch Kommunikation und Reflexion verbunden. Durch die Rückkehr und die Rückbesinnung der Heil-/Sonderpädagogik auf ihren Ursprung (Allgemeine Pädagogik) gewinnt sie neue Horizonte (Möckel 1996, S. 93 f.). Eine Verschmelzung der beiden Systeme wäre jedoch das Ende der differenzierten, individuellen Hilfe und würde zu einer Überforderung der Allgemeinen Pädagogik führen (Speck 1997, S. 18 ff.).

C.1.1.3.2. Verhältnis zur Sozialpädagogik und Interkulturellen Pädagogik

Sozialpädagogik wie *Interkulturelle Pädagogik* haben sich aus der Allgemeinpädagogik heraus entwickelt und z.T. verselbstständigt, weil diese über Jahre wichtige Bereiche von Bildung und Erziehung übersehen und vernachlässigt hat. Dazu gehören gesellschaftliche Fragen, Interkulturalität wie auch Behinderung. Nach ihrer emanzipatorischen Abgrenzung wird heute vermehrt das Gemeinsame und die Kooperation zwischen Heil-/Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und Interkultureller Pädagogik betont. Die Unterschiede sind eher Akzentuierungen und weniger prinzipieller Natur.

Die *Sozialpädagogik* hat ein Jahrhundert lang die traditionelle Pädagogik von sozialwissenschaftlicher Seite her modernisiert. Von ihren neuen Akzentsetzungen (erzieherische Gemeinschaft, miterziehende Welt, Enkulturation, Spannungsbogen von Individuum und Gesellschaft) haben Interkulturelle Pädagogik wie Heil-/Sonderpädagogik enorm profitiert (Reyer 2001; Merten 2001; Moser 2000; Gröschke 1997, S. 91 ff.; Bürli 2004a; 2004b).

Sozialpädagogik ist vorerst als Reaktion auf soziale Missstände und erzieherische Notsituationen entstanden, nicht als eigenständige Disziplin oder eigenständiger Erziehungsbereich, sondern als deren integrales Merkmal. Erst in den zwanziger Jahren entwickelte sie sich zu einem eigenen, subsidiär zu verstehenden Erziehungsbereich neben Familie und Schule, entfaltete sich nachher zu einem differenzierten System der *sozialgesellschaftlichen Integrationshilfe*, um Familie und Schule zu unterstützen, zu ergänzen und zu ersetzen. Heute gilt die Sozialpädagogik zunehmend als selbstverständliche Leistung in der Daseinsgestaltung moderner Gesellschaften. Somit ist sie begrifflich wenig ausgeprägt, unsicher in Bezug auf ihren wissenschaftlichen Status und theoretischen Gegenstand und lässt sich nur unzureichend abgrenzen (Böhm 2000, S. 503).

Die umstrittene Frage, ob Sozialpädagogik eine Wissenschaft ist oder nicht, ob sie eine eigenständige *Wissenschaftsdisziplin* sein soll oder ob sie im Hintergrund eine *Orientierungswissenschaft* braucht (und wenn ja: welche), hat sie mit der Sozialen Arbeit gemeinsam. Die Antwort hängt von der wissenschaftstheoretischen Position, aber auch von bildungs- und berufspolitischen Intentionen ab (s. Puhl 1996; Merten et al. 1996; s. auch Beiträge in Nr. 5 der Zeitschrift «Sozialarbeit» 1995 sowie Wagner 1995).

Die grössten *Überschneidungen* zur Heil-/Sonderpädagogik bestehen auf dem Gebiet der Verhaltensstörungen, wo die Sozialpädagogik in institutioneller und methodischer Hinsicht in weit grösserem Umfang aktiv ist (Hillenbrandt 2001, S. 144). Als Disziplin zwischen Erziehungs- und Sozialwissenschaft hat Sozialpädagogik die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft zum Gegenstand. Die unterschiedlich gewichtete Ausrichtung kann (nach Hamburger 1999, S. 270 ff.). nicht durch eine Einheitstheorie gelöst werden. Das französische begriffliche Pendant «Education spécialisée» gehört trotz seiner Bezeichnung eher zum Sozial- als zum Erziehungsbereich.

Auch die *Interkulturelle Pädagogik* mit ihrer wechselhaften Ideengeschichte (s. Merz 1999, S. 162) hat heute – abgesehen von noch bestehenden Berührungsängsten – einige Berührungspunkte zur Heil-/Sonderpädagogik. Gemeinsam ist beiden das Bemühen um Rechts- und Chancengleichheit sowie um Nichtdiskriminierung. Die Interkulturelle Pädagogik hat aber wohl eine längere Tradition, sich als Pädagogik der Vielfalt zu verstehen und strukturelle Aussonderung zu vermeiden. Hinsichtlich Förderung sehen beide Disziplinen heute ähnliche Lösungsansätze des differenzierenden, gemeinsamen Unterrichtens vor. Die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises über das Konzept der Heterogenität oder des Besonderen Bildungsbedarfs bringt die beiden Disziplinen – jedenfalls bezüglich Phänomenologie, wenn auch nicht bezüglich Ätiologie – in unmittelbare Nähe (Bürli 2004a; 2004b).

C.1.1.3.3. Verhältnis zur Logopädie und Psychomotoriktherapie

Obwohl in der Schweiz das Studium in Logopädie und in Psychomotoriktherapie in der Regel bei heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsinstituten angesiedelt ist, bestehen immer wieder gewisse *Unklarheiten und Uneinigkeiten*, ob die beiden Disziplinen wissenschaftlich, institutionell-strukturell und professionell zur Heil-/Sonderpädagogik

gehören. Dabei bestehen vor allem Meinungsunterschiede zwischen den Sprach- und Kulturregionen.

Sowohl die Hochschuldiplome in Logopädie wie jene in Psychomotoriktherapie können auf der Grundlage des Reglements vom 3. November 2000 durch die EDK anerkannt werden. Die Diplome tragen gemäss *Anerkennungs-Reglement* (Art. 11 Abs. c) den Vermerk «Diplom in Logopädie» bzw. «Diplom in Psychomotoriktherapie», ohne den Hinweis auf eine Zugehörigkeit zur Heil-/Sonderpädagogik. Beide Ausbildungen befähigen die Diplomierten u.a. zur Tätigkeit sowohl im pädagogisch-therapeutischen als auch im medizinisch-therapeutischen Bereich (Art. 3 Abs. 3 lit. e). Die Ausbildung umfasst insbesondere spezifisch logopädische bzw. psychomotorische Studieninhalte sowie relevante Aspekte aus anderen Bereichen (Art. 4 Abs. 2).

Damit scheint es in der Schweiz bei der bipolaren, pädagogischen wie therapeutischen Ausrichtung der Logopädie sowie der Psychomotoriktherapie zu bleiben, ohne eindeutige Zuordnung zur Heil-/Sonderpädagogik.

International gesehen gibt es verschiedene Ausrichtungen der *Sprachtherapie*, wobei (nach Grohnfeldt 2001, S. 135) die primär pädagogische Ausrichtung eher eine Ausnahmestellung einnimmt.

In *Deutschland* wird zwischen der medizinisch orientierten Logopädie und der pädagogisch orientierten Sprachheilpädagogik unterschieden. Logopädie wird an speziellen Fachschulen angeboten; ihre Absolventen gehören zu den Medizinalberufen. Sprachheilpädagogik oder Sprachbehindertenpädagogik hingegen gilt als pädagogische Hochschuldisziplin, die als interdisziplinäre Wissenschaft auf Erkenntnisse anderer Gebiete angewiesen ist (Heidtmann 1999, S. 202). Spannungsfelder gibt es nicht nur zwischen der Sprachheilpädagogik und der Logopädie, sondern auch in Bezug zur Heilpädagogik und den anderen heil-/sonderpädagogischen Sparten (Baumgartner 1994; Grohnfeldt 1994).

Als Begriff und Fachdisziplin gibt es in der *Schweiz* praktisch nur die Logopädie. Diese ist zwar interdisziplinär, orientiert sich in überwiegendem Masse an der Heilpädagogik und nur teilweise an der Medizin. In der französischsprachigen Schweiz basiert die Logopädie (auch Orthophonie genannt) hingegen auf der Psychologie.

Zur *Psychomotorik(therapie)* ist in heilpädagogischen Grundlagen- und Nachschlagewerken nur sehr wenig zu finden. Speck (2003, S. 333) weist auf den heilpädagogischen Bewegungsansatz (nach Frostig) hin, was auch als Psychomotorische Übungsbehandlung (nach Kiphard), in Deutschland neuerdings auch als Motopädagogik bzw. Mototherapie bezeichnet wird. Wie diese Ansätze geht auch die Psychomotorik(therapie) davon aus, dass die körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen erhebliche Auswirkungen auf Erleben, Befindlichkeit, Selbstwertgefühl, Verhalten, Kommunikation, Kognition sowie auf die Gestaltung sozialer Beziehungen haben (Leyendecker 2001, S. 236; Stadler 2001, S. 114; s. auch Kobi 1993, S. 170 ff.; Ziegler 2000).

Der inzwischen recht populäre Begriff Psychomotorik steht (nach Hölter 1998) für ein bewegungspädagogisches und -therapeutisches Verfahren (nach Kiphard); die wissenschaftliche Aufarbeitung durch die ihr grundgelegte Disziplin ist jedoch noch spärlich. Das Profil der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum war (nach Hölter 1998) in den letzten drei Jahrzehnten geprägt von der psychiatrischen, der bewegungsanalytischen und schliesslich vor allen der praxeologischen Entwicklungslinie, die sich (unter den Namen Kiphard, Schilling, Eggert, Seewald) von der Psychomotorischen Übungsbehandlung zum universalen Bewegungskonzept in Pädagogik, Heilpädagogik und Therapie entwickelte. Zurzeit sind vier Akzentsetzungen nebeneinander zu beobachten, nämlich Bewegung als a) Funktionsgeschehen, b) Strukturierungsleistung, c) Bedeutungsphänomen, d) soziales Phänomen. Für Hölter (1998, S. 48) ist nicht sicher, ob die Psychomotorik diese auseinander driftende Entwicklung überwinden und sich mit einer eigenen Identität etablieren kann. Seewald (1998) schlägt für den Brückenschlag zwischen Motopädagogik und Mototherapie, zwischen dem Erziehungssystem und dem Medizinalsystem als neues, eigenständiges Paradigma dasjenige der Entwicklungsförderung vor.

C.1.1.4. Historische Entwicklung des heil-/sonderpädagogischen Theorie- und Praxissystems

Hinsichtlich der Entwicklung der Heil-/Sonderpädagogik in ihrer Wechselwirkung von Theorie und Praxis lassen sich mehr oder weniger deutlich verschiedene Phasen erkennen (s. Bürli 1997; 2001; Wember 2003; Speck 2003, S. 42 ff.; s. auch Moser 1998; 2004).

Es ist jedoch zu betonen, dass sich die Phasen inhaltlich nicht völlig trennscharf unterscheiden, dass sie sich in ihrer zeitlichen Abfolge teilweise stark überlappen und dass sich unter der ursprünglichen Terminologie die Inhalte verändert haben können (vgl. Heilpädagogik).

Die Entwicklungsphasen, die nachfolgend in aller Kürze charakterisiert werden, zeichnen sich aus durch einen spezifischen Wissenschaftsbezug, vorherrschende paradigmatische Auffassungen bezüglich Personen- bzw. Problemkreis und Handlungsweise, versehen mit der entsprechenden Terminologie.

C.1.1.4.1. Vorphase der Heilpädagogik

- Charakteristika: relativ in sich geschlossenes, ausgegrenztes System
- Wissenschaftsbezug: kaum Bezüge zu Allgemeinpädagogik und anderen Wissenschaften; Heil-/Sonderpädagogik noch nicht existent
- Personen-/Problemkreis: Anormale, Elende, Unglückliche, Ärmste, Ballastexistenzen
- Handlungsweise: Ausschluss (auch von Bildung), Distanz, Hilflosigkeit, Nächstenliebe, Pflege
- Bewertung: Diese Vorphase gilt heute als überwunden

C.1.1.4.2. Heilpädagogik

- Charakteristika: Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes (Hanselmann; Moor)
- Begriff: «Heil-» (nach Speck 2003, S. 42 ff.) ist historisch pädagogischen Ursprungs im Sinne von «ganz»; der Begriff ist aber umstritten und vieldeutig: Heilung im medizinischen Sinn, Heil im religiösen Sinn; heil im Sinne von ganz bzw. ganzheitlich; teilweise eingeschränkte Begriffsverwendung für Geistigbehindertenpädagogik
- Wissenschaftsbezug: allmähliche Theoriebildung von der Praxis her; Abhängigkeit von Medizin/Psychiatrie und Religion/Theologie; Ablösung durch pädagogische Ausrichtung; einzelne, unverbundene Ansätze
- Personen-/Problemkreis: Krankheit (Medizin); Wertsinnshemmung (Religion); Erziehungserschwernisse (Heilpädagogik)
- Handlungsweise: (Sonder-)Schulung
- Beurteilung: Begriff Heilpädagogik hat sich trotz modifiziertem Inhalt bis heute gehalten. Bedenken sind heute (nach Speck 2003, S. 57) nicht mehr relevant; positiver Begriff im Sinne von «ganz»; der Ansatz findet sich inhaltlich teilweise wieder in C.1.1.4.5. und C.1.1.4.7.

C.1.1.4.3. Sonderpädagogik

- Charakteristika: Pädagogik angesichts unüblicher Andersartigkeit
- Begriff: eingeführt (auch: Spezialpädagogik; engl.: Special Education) in den sechziger Jahren (s.u.a. Bach 1999) infolge Ablehnung des Begriffs Heilpädagogik und unter dem Einfluss des aufblühenden Sonderschulwesens; eigentlich bloss formaler Begriff, der das Besondere gegenüber dem Allgemeinen (über-)betont und dadurch Absonderung impliziert bzw. suggeriert
- Wissenschaftsbezug: Besonderung der Allgemeinpädagogik; Aufsplitterung in verschiedene Sonderpädagogiken ohne viel pädagogisch Verbindendes
- Person-/Problemkreis: Beeinträchtigung, Störung, Behinderung, Benachteiligung (Kategorien)
- Handlungsweise: Institutionsdifferenzierung; Hochblüte und Legitimation der Separation, später kritisiert durch Integrationsbewegung
- Beurteilung: stark auf Sonderschulen und Sonderschullehrpersonen ausgerichtet

C.1.1.4.4. Behindertenpädagogik bzw. Pädagogik der Behinderten

- Charakteristika: Andersartigkeit von Regel- und Heil-/Sonderpädagogik sowie hinsichtlich Personenkreis, Denk- und Handlungsweisen (z.T. interaktions- und gesellschaftstheoretische Ansätze)
- Begriff: eingeführt Anfang siebziger Jahre (s. Bleidick 1999) infolge Ablehnung des Begriffs Heilpädagogik
- Wissenschaftsbezug: wenig Verbindung zur Allgemeinpädagogik
- Person-/Problemkreis: Behinderte; Behinderung als intervenierende Variable
- Handlungsweise: behinderungsbedingte Modifizierung der Erziehung; Separation
- Beurteilung: Begriff hat sich nicht durchgesetzt; Überbetonung von Behinderung; übergangslose Grenzziehung Behindert/Nichtbehindert ohne Übergangsfelder (wie:

Lernstörungen); stigmatisierende Ausdehnung des Behindertenbegriffs; negative Personifizierung und Generalisierung von Behinderung, dadurch Stigmatisierung

C.1.1.4.5. Pädagogik bei besonderem Förderbedarf

- Charakteristika: Pädagogische Wende weg von den Behinderungskategorien hin zum besonderen Förderbedarf; von der Defizit- zur Bedürfnisorientierung
- Begriff: unter «Special Educational Needs» eingeführt durch den englischen Warnock-Bericht (Department 1978), verbreitet u.a. durch die OECD und die UNESCO (Salamanca-Konferenz)
- Wissenschaftsbezug: Koexistenz / Annäherung von Allgemein- und Heil-/Sonderpädagogik
- Personen-/Problemkreis: Kontinuum des Besonderen Bildungsbedarfs; Behinderungszustand
- Handlungsweise: Kontinuum der Angebote; Integrative Bildung, durch innere, aber auch äussere Differenzierung; geteilte Verantwortung von Allgemein- und Heil-/Sonderpädagogik
- Beurteilung: dimensionale, vernetzte Betrachtung, wobei sog. separative Angebote als Teil des Integrationskonzepts verstanden werden

C.1.1.4.6. Rehabilitationspädagogik

- Charakteristika: Pädagogischer Beitrag (Bildung und Erziehung) innerhalb eines Gesamtsystems von Eingliederungshilfen für behinderte Menschen in die Gesellschaft
- Begriff: infolge Ablehnung der Begriffe Heilpädagogik und Sonderpädagogik von Becker (1984) in der ehemaligen DDR eingeführt und auch nach der Wende im Westen z.T. neu verwendet
- Wissenschaftsbezug: ursprünglich vorwiegend am medizinischen Modell orientiert; Einbettung in ein System unterschiedlicher Disziplinen (s. Ellger-Rüttgardt 2001, S. 88 ff.; Klein 1997, S. 358 ff.)
- Personen-/Problemkreis: körperliche, geistige oder psychische Behinderte (Geschädigte)
- Handlungsweise: Kooperation mit anderen Disziplinen über die Schulpädagogik hinaus
- Beurteilung: Betonung der gesellschaftlichen Eingliederung und Partizipation; Gefahr des Missverständnisses technokratischer Anpassung

C.1.1.4.7. Integrationspädagogik

- Charakteristika: zielt auf eine neue, umfassende Sichtweise von Erziehung und Bildung; Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes (Hanselmann; Moor)
- Begriff: eingeführt vorab durch Eberwein (1988/1999), obschon jegliche besondere Pädagogik zu überwinden ist, da sie Integration verhindert
- Wissenschaftsbezug: Aufgabe und Überwindung jeglicher besonderen, spezialisierten Pädagogik; Aufgehen in der (Allgemein-)Pädagogik

– Personen-/Problemkreis: Heterogenität; normale Verschiedenheit und Vielfalt; keine spezielle Personengruppe; Anerkennung individueller Bedürfnisse
– Handlungsweise: flexible, differenzierende, individuumsbezogene Massnahmen; Integration/Inklusion, Hauptverantwortung beim allgemeinen Bildungssystem
– Beurteilung: Gefahr der Vernachlässigung behinderter Kinder als Subkategorie der Heterogenität und der allgemeinen Integrationsaufgaben jeglicher Schulpädagogik; Frage der genügenden spezifischen Kompetenzen, Interessen und Hilfeleistungen der allgemein ausgebildeten, lediglich individualisierenden (Integrations-)Pädagogen; «Integrationspädagogik» ist eine Dimension jeglicher Heil- oder spezieller Pädagogik (s. Speck 2003, S. 61).

C.1.2. Begriffe zur Pädagogik und zur Heil-/Sonderpädagogik

In der Pädagogik und in der Heil-/Sonderpädagogik gibt es, wie in jeder Wissenschaftsdisziplin, eine grosse Anzahl von Bezeichnungen und Begriffen, die für bestimmte Inhalte stehen. Es geht hier nicht darum, all diese (neu) zu definieren (s. dazu Nachschlagewerke in F.1. Bibliografie; s. auch C.1.3.), sondern einige wichtige Termini grosso modo zu orten und zu ordnen. Dazu bietet sich die Unterscheidung zwischen der Wissenschaftsebene, der Handlungsebene und der Ausbildungs-/Berufsebene an.

Ausgangslage

C.1.2.1. Begriffe zur Pädagogik

Bevor auf die Begriffe zur Heil-/Sonderpädagogik eingangen wird, soll ein kurzer Blick auf die Terminologie zur Pädagogik geworfen werden (s. Tab. C.1.2.). Dabei zeigt sich, dass – ähnlich wie in der Heil-/Sonderpädagogik – wichtige Schlüsselbegriffe nicht einheitlich und eindeutig verwendet werden. Ferner lässt sich Folgendes feststellen:

C.1.2.1.1. Wissenschaftsebene

Für die Bezeichnung der Wissenschaftsdisziplin gibt es in allen drei Sprachen mehrere Ausdrücke (z.B. Pädagogik, Erziehungswissenschaft-en, Bildungswissenschaft-en), die gut untereinander vergleichbar sind. Sie deuten teilweise auf ein unterschiedliches Fachverständnis hin. Diese Wissenschaftsbegriffe können sich auch auf die praktische Erziehungstätigkeit oder die Erziehungskunst beziehen (vgl. «pädagogisch»). Die Mehrzahlformulierung soll vermutlich auf die Multidisziplinarität hinweisen.

C.1.2.1.2. Handlungsebene

Die auf der Handlungsebene auftauchenden Kernbegriffe knüpfen z.T. an die Terminologie der Wissenschaftsebene an (vgl. Erziehungswissenschaft – Erziehung). Die unterschiedlichen Termini versuchen, die betreffenden pädagogische Aktionsschwerpunkte zum Ausdruck zu bringen.

Tendenziell wird der Begriff Bildung zunehmend als Obergriff (z.B. von Erziehung, Schulung usw.) verwendet. Als typischer Zentralbegriffe der deutschen Pädagogik ist (nach Reinhold u.a. 1999, S. 78) eine deckungsgleiche Übersetzung in andere Sprachen nicht möglich (vgl. Französisch: Formation). Der Bildungsbegriff beschreibt aber (nach Krawitz 1999, S. 44) besonders treffend den komplexen lebenslangen emanzipatorischen Prozess der Personagenese als Teilprozess der Sozialisation vom Kindes- und Jugendlichen- bis hin zum Erwachsenenalter mit dem Ziel der Mündigkeit, der in aller Regel nicht ohne pädagogische Begleitung und Unterstützung verläuft. Ähnliche Verständigungs- und Übersetzungsschwierigkeiten bietet der Begriff Förderung, der in der deutschen Fachliteratur – vorwiegend der Heil-/Sonderpädagogik – inflativ verwendetet wird (s. auch C.4.).

C.1.2.1.3. Ausbildungs-/Berufsebene

Die Bezeichnungen der Ausbildungsabschlüsse und der Berufe orientieren sich weitgehend an den Bezeichnungen der Wissenschafts- und/oder der Handlungsebene.

C.1.2.2. Begriffe zur Heil-/Sonderpädagogik

Wie bei der Pädagogik (s. C.1.2.1.) können nach dem gleichen Schema (s. Tab. C.1.2.) die wichtigsten Bezeichnungen auch innerhalb des Fachgebiets Heil- bzw. Sonderpädagogik grob eingeteilt und zugeteilt werden. Ein kurzer Überblick zeigt, dass in der Heil-/Sonderpädagogik wichtige Schlüsselbegriffe nicht einheitlich und eindeutig verwendet werden. Ferner lässt sich Folgendes feststellen:

C.1.2.2.1. Wissenschaftsebene

Zur Bezeichnung der Wissenschaftsdisziplin gibt es eine ganze Reihe von Ausdrücken, denen z.T. gleiche, z.T. unterschiedliche Begriffsdefinitionen zu Grunde liegen (s. C. 1.1.4.). Einerseits weist die gewählte Bezeichnung auf das Verhältnis zur Referenzwissenschaft hin (Sonder- bzw. Spezialpädagogik), bringt immanente Leitideen zum Ausdruck (Heil-, Integrations- bzw. Rehabilitationspädagogik) oder hebt den Personen- bzw. Problemkreis hervor (Behindertenpädagogik, Pädagogik bei besonderem Förderbedarf).

In *deutscher* Sprache werden insbesondere die Begriffe «Heilpädagogik» und «Sonderpädagogik», seltener auch «Behindertenpädagogik», «Rehabilitationspädagogik», «Orthopädagogik», «Integrationspädagogik», «Förderpädagogik» bis hin zur Doppelbezeichnung «Heil- und Sonderpädagogik» verwendet. Während früher mit Heilpädagogik und Sonderpädagogik unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte bezeichnet wurden, ist eine gewisse Konvergenz der Begriffe festzustellen, indem die beiden vielfach synonym verwendet werden.

In der *französischen* Sprache werden «Pédagogie spécialisée», seltener «Pédagogie curative» und ausnahmsweise «Pédagogie spéciale» als Wissenschaftsbezeichnung verwen-

det, in andern Ländern (z.B. Belgien) auch «Orthopédagogie» (s. Chaulet 1994; Zribi & Poupée-Fontaine 1995).

In der *italienischen* Sprache wird die Wissenschaftsdisziplin als «Pedagogia specializzata» bzw. auch als «Pedagogia speciale» bezeichnet.

In *englischer* Sprache scheint die traditionelle Bezeichnung «Special Education» zunehmend durch den Ausdrucksweise «Special Needs Education» verdrängt zu werden. Diese Bezeichnung, die eindeutig einen erweiterten Begriffsinhalt mit sich bringt (s. C.2.), ist nicht leicht in andere Sprachen zu übersetzen.

C.1.2.2.2. Handlungsebene

Analog zur allgemeinpädagogischen Situation (s. C.1.2.1.) wird bei der Begriffsverwendung nicht (mehr) konsequent zwischen der Wissenschafts- und der Handlungsebene unterschieden; Bezeichungen für die Theorie werden also teilweise auch für die Praxis verwendet und umgekehrt.

So wird in *deutscher* Sprache die praktische Heilpädagogik bzw. Sonderpädagogik kaum mehr als «Heilerziehung» bzw. «Sondererziehung» bezeichnet. Immer mehr schliesst der Theoriebegriff «Heilpädagogik» die praktischen Aspekte mit ein.

In *französischer* Sprache sind die Begriffe «Education spécialisée» bzw. «Education spéciale» üblich (Capul & Lemay 1996; Rondal & Comblain 2001). Teilweise stehen hier allerdings Bezeichnungen von partiellen Handlungsfeldern (z.B. Enseignement spécialisé) anstelle des allgemeineren Praxisbegriffs (z.B. Education spécialisée) (s. Lambert 1982).

In der *italienischen* Sprache werden «Educazione specializzata» bzw. «Educazione speciale» auf der Handlungsebene verwendet.

C.1.2.2.3. Ausbildungs- und Berufsebene

Die Ausbildungs- und Berufsbezeichnungen entsprechen in der Regel, aber keineswegs konsequent, den Bezeichnungen auf Wissenschafts- und Handlungsebene. Während in Deutschland die Sonderpädagogen vorwiegend an Hochschulen für den Schulbereich, die Heilpädagogen hingegen überwiegend an Fach- und Fachhochschulen für den ausserschulischen Bereich ausgebildet werden, werden diese beiden Bezeichnungen in der Schweiz nicht systematisch unterschieden.

Eigenartigerweise gilt der «Educateur spécialisé» trotz der Bezeichnung nicht als pädagogischer Beruf, sondern gehört, neben dem Sozialarbeiter und dem soziokulturellen Animator, zur Domaine der Sozialen Arbeit.

Perspektiven

C.1.2.2.4. Vereinheitlichung und Klärung von Begriffen zur Heil-/Sonderpädagogik

Im Interesse einer allgemein verständlichen Kommunikation ist eine möglichst einheitliche Begriffsverwendung wünschenswert und empfehlenswert, und zwar sowohl auf Wissenschafts-, Handlungs- wie der Ausbildungs-/Berufsebene. Hier beschränken wir uns auf die Bezeichnung der Wissenschaftsdisziplin (für die Handlungs- sowie Ausbildungs-/Berufsebene s. C.3.4., C.4. und C.5.).

Bei der Begriffswahl wird von folgenden Überlegungen ausgegangen (s. auch Speck 2003, S. 57 f.; Gröschke 1997, S. 18 ff.; Kobi 1993, S. 121 ff.; Wember 2003):

– *Pragmatische Entscheidung:*
  Jeder Begriff hat Vor- und Nachteile. Vorrang haben nicht diskriminierende Begriffe, die am meisten akzeptiert und verbreitet sind. Für die Schweiz scheint die Beschränkung auf maximal zwei Begriffe sinnvoll und berechtigt.

Tab. C.1.2.: Wichtige Begriffe in Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik

Sprache	**Pädagogik:** Wissenschaftsebene	Handlungsebene	Ausbildungs-/Berufsebene
deutsch	Pädagogik Erziehungswissenschaft Bildungswissenschaft	Bildung Erziehung Unterricht Schulung Ausbildung Förderung	Pädagoge/-in Erziehungswissenschaftler/-in Erzieher/-in Lehrer/-in Ausbildner/-in
französisch	Pédagogie Science(s) de l'éducation	Education Enseignement Scolarisation Formation Instruction	Pédagogue Educateur/-trice Enseignant/-e Formateur/-trice Instructeur
italienisch	Pedagogia Scienze della formazione	Educazione Formazione	Pedagogista Educatore Formatore Insegnante
Sprache	**Heil-/Sonderpädagogik:** Wissenschaftsebene	Handlungsebene	Ausbildungs-/Berufsebene
deutsch	Heilpädagogik Sonderpädagogik Behindertenpädagogik Rehabilitationspädagogik Integrationspädagogik	Sonderschulung Besondere Schulung Sondererziehung Rehabilitation Integration Förderung	Heilpädagoge/-in Sonderpädagoge/-in Schulische(r) Heilpädagoge/-in Sonderschullehrer/-in Sonderklassenlehrer/-in
französisch	Pédagogie spécialisée Pédagogie spéciale Pédagogie curative Education spécialisée	Enseignement spécialisé Education spécialisée	Pédagogue spécialisé Pédagogue spéciale Pédagogue curative Enseignant(e) spécialisé(e) Educateur/-trice spécialisé(e)
italienisch	Pedagogia specializzata Pedagogia speciale Ortopedagogia Educazione speciale	Educazione specializzata Educazione speciale Formazione speciale	Pedagogista specializzato/-a Educatore/-trice specializzato/-a Formatore/-trice specializzato/-a

- *Stabile Terminologie:*
  Es ist zu fragen, ob es günstig ist, neue wissenschaftliche Entwicklungen und praktische Akzentuierungen jeweils mit einer neuen Bezeichnung der Fachdisziplin zum Ausdruck zu bringen. Denkbar ist auch, mit gleichbleibender Terminologie inhaltliche Veränderungen abzudecken.
- *Vermeidung beliebiger Terminologie:*
  Relativ verbreitet ist der beliebige und wechselnde Gebrauch irgend einer der Bezeichnungen für ein und dieselbe Disziplin, was in der Öffentlichkeit zu Verwirrung Anlass gibt und deshalb zu vermeiden ist.
- *Heilpädagogik u n d Sonderpädagogik:*
  Zur Vermeidung eines Entscheids wird oft irreführenderweise die additive Bezeichnung «Heil- und Sonderpädagogik» verwendet, als ob es sich um zwei verschiedene Sachgebiete handeln würde.
- *Heilpädagogik o d e r Sonderpädagogik:*
  Dies suggeriert eine prinzipielle Unterschiedlichkeit von zwei Fachgebieten, was nicht unbedingt zutrifft.
- *Heilpädagogik:*
  Vorteile: In der Schweiz am häufigsten verwendeter, traditionsreichster Begriff. Auch verankert in der EDK-Anerkennung Schulische Heilpädagogik. Enge(re) Beziehung zur Allgemeinpädagogik; integrationsfreundlichere Bezeichnung; Betonung der ganzheitlichen Sichtweise und der Beziehungs- und Erziehungsverhältnisse.
  Nachteile: Im französisch- und italienischsprachigen Kulturraum haben die Begriffe «Pédagogie curative» und «Pedagogia curativa» sehr geringe Verbreitung und werden mehrheitlich abgelehnt.
- *Sonderpädagogik:*
  Vorteile: In der Schweiz wohl der am zweithäufigsten verwendete Begriff; er konzentriert sich nicht zum vorneherein auf eine bestimmte Personengruppe (z.B. Behinderte); mit «Sonder» soll lediglich und ausdrücklich das über das Übliche Hinausgehende, das Zusätzliche, das gemäss der besonderen Sachlage Differenzierende bezeichnet werden (Bach 1999, S. 2).
  Nachteile: Erinnert an Absonderung, Segregation.
- *Spezialisiert statt speziell:*
  In der französischen und italienischen Sprache werden die Ausdrücke «Pédagogie spécialisée» und «Pedagogia specializzata» den Bezeichnungen «Pédagogie spéciale» und «Pedagogia speciale» vorgezogen.

C.1.2.2.5. Vorschläge für die Bezeichnung der Disziplin

Für die *deutsche* Sprache werden folgende zwei Varianten empfohlen:

- ausschliessliche Verwendung des Begriffs «Heilpädagogik»
- kombinierte, synonyme Verwendung der beiden Begriffe «Heil-/Sonderpädagogik»

Für den vorliegenden Bericht wurde die zweite Variante gewählt.

Für die *französische* Sprache wird empfohlen:

– Pédagogie spécialisée

Für die *italienische* Sprache wird empfohlen:

– Pedagogia specializzata

C.1.3. Neues Selbstverständnis und Definition der Heil-/Sonderpädagogik

Perspektiven

Die Umbruchsituation in der Heil-/Sonderpädagogik (s. C.1.1.) bringt viele Unsicherheiten und Verunsicherungen mit sich. Sie soll nicht dazu führen, Bewährtes leichtfertig über Bord zu werfen.

Vielmehr soll sie dazu führen, allzu festgefahrene Schemata aufzubrechen, soll zur Diskussion anregen sowie Fragestellungen in einer *neuen Perspektiven* erscheinen lassen (Speck 2003, S. 14). Ein Fach, das seinen Sinn und seine Angebote nicht immer wieder reflektiert, droht zu erstarren und mehr oder weniger geräuschlos abzusterben (Bach 1987, S. 49).

Antworten sind (nach Speck 2003, S. 14) nicht von einer einzelnen Disziplin oder von partialen Ansätzen her zu erwarten, sondern die Phänomene sind möglichst in ihrem *Zusammenhang* und in ihrer *Verflochtenheit* zu betrachten. In einer ganzheitlichen Sicht sind die einzelnen Wirkeinheiten in ihrer Funktion und Bedeutung im wechselseitigen Austausch zu sehen. Theoretische Reflexionen sollen zur Verbesserung der Praxis beitragen.

Lösungen sind nicht in extremen Positionen (alles oder nichts; entweder/oder; z.B. totale Integration versus hohe Spezialisierung) zu suchen, sondern in der Ausrichtung auf die Komplexität der vorliegenden Probleme und im Aufzeigen von mehreren Perspektiven (Bach 1995, S. 4 f.). Die Theorienvielfalt darf nicht der Einseitigkeit geopfert werden. Der Monopolanspruch der Sonderschule darf nicht durch die Auflösung der Sonderschulen ersetzt werden (Bleidick 1999, S. 94).

C.1.3.1. Elemente des neuen Selbstverständnisses

Vor dem Versuch, das neue Selbstverständnis in Form einer (s. C.1.3.2.) Definition zusammenzufassen, sollen die wichtigsten Gesichtspunkte zur Diskussion und zum Entscheid vorgelegt werden.

C.1.3.1.1. Leitideen und Legitimation

Die Leitidee *Integration* stellt (nach Speck 2003, S. 33 f.) die Heil-/Sonderpädagogik nicht in Frage, sondern fordert sie in bestimmter Weise neu heraus. Sie bringt grössere Gemeinsamkeit im Bildungswesen, Zusammengehörigkeit statt Zergliederung (Bleidick 1994).

Heil-/Sonderpädagogik als Wissenschaft und Praxis ist deshalb nicht überflüssig geworden. Sie hat ihre *Daseinsberechtigung* nicht verloren und darf keinesfalls unbesehen in der Allgemeinen oder sog. Integrationspädagogik aufgehen.

Das *Normalisierungsprinzip* brachte den behinderten Menschen eine bessere rechtliche Stellung und stärkere gesellschaftliche Rolle. Damit trug es auch zur Veränderung von Einstellungen und des heil-/sonderpädagogischen Dienstleistungsangebot bei (Näheres s. B.2. und B.3.).

C.1.3.1.2. Wissenschaftsbezüge

Heil-/Sonderpädagogik ist (nach Speck 2003, S. 32 f.) gekennzeichnet durch eine anthropologisch *ganzheitliche Orientierung*, die einer drohenden personalen und sozialen Desintegration begegnet und Lebenssinn erschliesst. Der Begriff Heil-/Sonderpädagogik bezieht sich zunehmend nicht nur auf die Theorie bzw. Wissenschaft, sondern auch auf die Praxis.

In ihrer *Beziehung zur Pädagogik* ist Heil-/Sonderpädagogik als Teilsystem mit *eigenen* pädagogischen Aspekten und bestimmten theoretischen und praktischen Konsequenzen zu verstehen, ohne dass dies zur Loslösung von der verbindenden Pädagogik führt (Speck 2003, S. 32 f.).

Zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik besteht ein *komplementäres Verhältnis,* wobei die Heil-/Sonderpädagogik eine subsidiäre Funktion wahrnimmt (Sekretariat 1994). Beide nähern sich in theoretischer und praktischer Hinsicht gegenseitig an. Gemeinsam sind sie dafür verantwortlich, dass kein Mensch mit einer Behinderung von der Bildung ausgeschlossen wird.

Zwischen Heil-/Sonderpädagogik und *Nachbardisziplinen* besteht kooperative Ergänzungsbedürftigkeit. Die wissenschaftliche Eigenkompetenz der Heilpädagogik bedarf der Ergänzung durch andere wissenschaftliche Bereiche. Logopädie und Psychomotoriktherapie gehören teils zur Heil-/Sonderpädagogik, teils orientieren sie sich am (medizinisch-)therapeutischen Paradigma.

Heil-/Sonderpädagogik als Theorie und Praxis betrachtet die Pädagogik (Agogik, Andragogik) als primäre Bezugswissenschaft. Zudem gründet sie auf Nachbarwissenschaften (Philosophie, Anthropologie, Ethik, Psychologie, Soziologie, Medizin, Recht, Linguistik) und zeichnet sich durch Interdisziplinarität aus (Näheres s. C.1. und C.2.).

Bei der *Umschreibung* des Personen- bzw. Problemkreises gibt es verschiedene Zugänge. Die meisten der herkömmlichen Definitionen beziehen sich auf Defizite (Beeinträchtigungen, Behinderungen, erschwerte personale und soziale Bedingungen).

Bei der *personorientierten bzw. medizinischen Sichtweise* werden Individuen Kategorien zugeteilt oder vorwiegend defizitäre Eigenschaften zugeschrieben. Solche Kategorien sind: Benachteiligung, Beeinträchtigung, Störung, insbesondere Behinderungen in verschiedenen Varianten.

Nach überwiegender Auffassung deckt die Heil-/Sonderpädagogik theoretisch alle Formen und Schweregrade dieser Defizite ab, auch wenn in der Praxis der Begriff teilweise eingeschränkt (z.B. auf geistige oder «schwerere» Behinderungen) verwendet wird. In der nachfolgenden Definition (s. C.1.3.2.) wird Heil-/Sonderpädagogik in einem breiten Begriffsumfang verwendet.

Die Heil-/Sonderpädagogik versucht den personorientierten Ansatz, der zu Diskriminierungen, Typisierungen und Stigmatisierungen führt, zu überwinden. Vielfach prägt er aber noch das Selbstverständnis und die Definition von Heil-/Sonderpädagogik. Den Vorbehalten wird im nachfolgenden Definitionsvorschlag (s. C.1.3.2.) Rechnung getragen.

Bei der *interaktionistischen Sichtweise* ist das «Problem» nicht ein Merkmal des Individuums, sondern es entsteht im Kontext und in der Interaktion mit dem Umfeld. Dies drückt sich aus in Formulierungen wie: (Erziehung und Bildung in) ...beeinträchtigenden Beziehungs-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsverhältnissen; ...erschwerten personalen und sozialen Bedingungen; ...behindernden Situationen; Behinderungszustand. Ebenfalls auf ein interaktionistisches Verhältnis (bezüglich Bildung allgemein bzw. Bildungssystem) weist der heute geläufige Ausdruck «Besonderer Bildungsbedarf» oder (Menschen mit) speziellen Erziehungserfordernissen hin.

Mit dieser Sichtweise hat sich der Problembereich der Heil-/Sonderpädagogik erheblich über den Personenkreis der «Behinderten» hinaus erweitert; aber auch der Aktionsraum wird auf die Bezugspersonen, das Lebensumfeld und die Gesellschaft als Ganzes ausgedehnt.

Aus der *Sicht der Integrationspädagogik* (s. C.1.1.4.7.) wird von der Umschreibung einer besonderen Personengruppe abgesehen, denn das «Problemfeld» ist die pädagogische Vielfalt oder Heterogenität. Die Heil-/Sonderpädagogik hat zwar einen Beitrag zur Bewältigung der pädagogischen Heterogenität zu leisten, aber sie ist nicht mit einer Pädagogik der Vielfalt gleichzusetzen und macht Sozialpädagogik und Interkulturelle Pädagogik nicht überflüssig. Eine allzu grosse Ausweitung des Aufgabenfeldes dürfte zur Gefahr führen, dass Heil-/Sonderpädagogik verwässert und profillos wird und damit die spezifischen pädagogischen Hilfen angesichts von Bildungsbeeinträchtigungen vernachlässigt werden oder verloren gehen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob neu z.B. auch Hochbegabung zum Aufgabenbereich der Heil-/Sonderpädagogik

gehört; dies wird unterschiedlich beantwortet, von der (deutschen) Heil-/Sonderpädagogik jedenfalls mehrheitlich nicht aufgegriffen.

In der nachfolgenden Definition (s. C.1.3.2.) wird das Konzept des Besonderen Bildungsbedarfs übernommen, ohne damit die Heil-/Sonderpädagogik zu einer allgemeinen «Heterogenitätspädagogik» ausufern zu lassen. Eingrenzungen und Präzisierungen haben pragmatisch in Kooperation mit anderen Disziplinen und Professionen zu erfolgen.

Es gibt Definitionen der Heil-/Sonderpädagogik, die sich auf Kinder und Jugendliche oder auf das Pflichtschulalter beschränken, andere zählen die Menschen aller Altersstufen zu ihrem Personenkreis. Entsprechend heutigen Bildungsvorstellungen gilt die nachfolgende Definition (s. C.1.3.2.) für Menschen aller *Altersstufen* (Näheres s. C.2. und C.3.).

C.1.3.1.4. Strukturen und Prozesse

Heil-/Sonderpädagogik wird in der Praxis zu einem Bestandteil der allgemeinen Schule. Angesichts des Integrationsprinzips bedarf es der beidseitigen Neuorientierung der Grundlagen und Ziele sowie einer curricularen und didaktischen Aktualisierung.

Ausgehend von einer mehrdimensionalen (statt kategorialen) Umschreibung des Personenkreises geht die Heil-/Sonderpädagogik von individuellen Beeinträchtigungen aus und begegnet ihnen mit vielfältigen, flexiblen und differenzierten Förderangeboten, die alle Formen (insbesondere integrative, aber auch kooperative und separate) umfassen Bach 1995; Angerhoefer 1997).

Die Diagnostik beschränkt sich nicht nur auf eine individuelle Erfassung, sondern schliesst das Umfeld in die Beurteilung mit ein. Das individuelle Lernverhalten gilt als Ausgangspunkt für (heil-/sonder)pädagogisches Handeln.

Heil-/Sonderpädagogik ist eine individuumsbezogene Pädagogik. Alle Personen mit Besonderem Bildungsbedarf erhalten – möglichst in integrativer Form – adäquate, zusätzliche Unterstützung.

Heil-/sonderpädagogisches Handeln umfasst u.a. Erziehung, Unterricht, Bildung, Beratung, Begleitung, Therapie, Rehabilitation, Prävention. Für die verschiedenen heil-/sonderpädagogischen Aufgaben wird in der nachfolgenden Definition (s. C.1.3.2.) verkürzt und einfachheitshalber der Oberbegriff Bildung gewählt (Näheres s. C.3. und C.4.).

C.1.3.1.5. Fachpersonal

Heil-/Sonderpädagogik findet auch in Professionalität ihren Ausdruck, die vor allem durch Ausbildung des Fachpersonals geprägt ist. Dem Integrationsprinzip entsprechend werden Regelschullehrkräfte vermehrt auf den Umgang mit Besonderem Bildungsbedarf vorbereitet. Die Ausbildung heil-/sonderpädagogischer Fachpersonen richtet sich nicht mehr nur auf Sonderschulung und separate Einrichtungen aus, sondern auch auf offenes

und integratives Lernen, interprofessionelle Kooperation, Beratung, Weiterbildung von Lehrpersonen sowie Organisationsentwicklung (Näheres s. C.5.).

C.1.3.2. Vorschlag einer Definition von Heil-/Sonderpädagogik

In jedem Lehrbuch und Nachschlagewerk (s. F.1. Bibliografie) finden sich Definitionen des Fachgebiets, die sich z.T. erheblich unterscheiden, z.T. auch ältere Konzeptionen widerspiegeln (s. Moser 2004). Nach den Erörterungen im vorliegenden Bericht (insbes. in C.1.) wird nachfolgend der Vorschlag einer Definition unterbreitet, die dem heutigen Verständnis von Heil-/Sonderpädagogik zu entsprechen versucht.

[Zusammenfassung s. D.3.1.]

Tab. C.1.3.2.: Definition von Heil-/Sonderpädagogik

Definitionselement	Definition
Bezeichnung	Die Heil-/Sonderpädagogik ist sowohl
Wissenschaftsbezug	als wissenschaftliche pädagogische Disziplin
Praxisbezug	wie auch in der Praxis bestrebt,
Kooperation Interdisziplinarität	zusammen mit anderen Disziplinen, Professionen sowie den Betroffenen,
Personen-/ Problemkreis	Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf jeglichen Alters, jeglicher Art und jeglichen Grades
Strukturen	in allen Lebensbereichen und institutionellen, möglichst integrativen Formen
Fachpersonal	mit adäquat ausgebildetem Fachpersonal
Prozesse, Aufgaben	eine bedürfnisgerechte und individuumsorientierte Bildung und Erziehung
Anrecht	sicherzustellen
Ziel	mit dem Ziel der optimalen Persönlichkeitsentwicklung, der grösstmöglichen Autonomie sowie sozialer Integration und Partizipation.

C.2. Personen- bzw. Problemkreis

? Fragestellung:
An welchen Personenkreis richtet sich die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik? Mit welchem Problemkreis beschäftigt sie sich?

! These:
Bezüglich Personen- bzw. Problemkreis der Heil-/Sonderpädagogik fand bzw. findet eine Erweiterung statt: weg von einem engen kategorialen Behinderungsbegriff zu einer Bandbreite von Besonderem Bildungsbedarf unter Einbezug des Umfeldes bzw. zu einer individuell umschriebenen, heterogenen Bildungspopulation. Zudem haben sich die Rollen sowie das Verhältnis von Fachleuten und Klientel verändert.

➪ Perspektiven:
Diese erweiterte Konzeption hat Auswirkungen auf die rechtlichen, finanzpolitischen und administrativen Rahmenbedingungen, die Angebotsstrukturen, die Erfassung und Förderung, die Ausbildung und Berufsrolle des Fachpersonals sowie die Definition des Fachgebiets der Heil-/Sonderpädagogik selbst (s. C.1. sowie C.3. bis C.5.).

Ein zentrales Bestimmungsmerkmal der Heil-/Sonderpädagogik ist der Personen- bzw. Problemkreis, mit dem sie sich beschäftigt. Diese «disziplinäre Zuschneidung eines Objektsbereichs» erfolgte (nach Moser 2004, S. 19) bis heute vorab über den Begriff der Behinderung. Mit dieser «anthropologischen Markierung» etablierte sich eine starke Tradition, das eigene Selbstverständnis «vonseiten des Klientelzuschnitts im Sinne einer als besonders erziehungsbedürftig umrissenen Gruppe» her zu konzipieren (Moser 2004, S. 37). In der Folge konzentrierte sich die Heil-/Sonderpädagogik primär auf das Individuum und vernachlässigte sozial-gesellschaftliche Fragestellungen.

Die (C.2.1.) Umschreibungen des «Adressatenkreises» in der Heil-/Sonderpädagogik sind vielfältig. Mit der gewählten Doppelbezeichnung im Titel dieses Abschnittes soll im Voraus betont werden, dass es nach heutiger Auffassung zwar auch, aber nicht nur um Personen (z.B. behinderte Menschen) geht, sondern ebenso um sozial-gesellschaftliche Faktoren (z.B. behindernde Situationen).

Die (C.2.2.) Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) sowie die Familienangehörigen behinderter Personen werden vielfach als sekundären Personenkreis bezeichnet. Die (C.2.3.) Rolle und das Selbstverständnis sowohl des primären wie des sekundären Personenkreises sowie das Verhältnis zwischen Fachleuten und Betroffenen haben sich im Verlauf der Zeit teilweise erheblich verändert.

C.2.1. Umschreibungen des Personen- bzw. Problemkreises

Wie der Personen- bzw. Problemkreis umschrieben wird, ist hauptsächlich abhängig von den (C.2.1.1.) Sicht- und Handlungsweisen (Paradigmen), die (derzeit) in der Heil-/Sonderpädagogik vorherrschen. Daraus ergeben sich einerseits (C.2.1.2.) behinderungs- bzw. defizitorientierte Umschreibungen, (C.2.1.3.) bedarfs- bzw. ressourcenorientierte Umschreibungen, ferner Beurteilungen nach der Konzeption der (C.2.1.4.) Internatio-

nalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Andere vertreten die Auffassung (s. C.2.1.5.), dass es keinen spezifischen Personenkreis der Heil-/Sonderpädagogik (z.B. Menschen mit einer Behinderung) gibt bzw. geben darf, sondern dass diese Disziplin – wenn sie als solche überhaupt weiterhin existieren soll – zusammen mit der Allgemeinpädagogik sich am Umgang mit heterogenen Lerngruppen beteiligen soll.

In der historischen Perspektive hat sich der (C.2.1.6.) Umfang des Personen- bzw. Problemkreises laufend verändert. Daran anschliessend ergeben sich (C.2.1.7.) statistische und (C.2.1.8.) terminologische Fragen.

C.2.1.1. Heil-/sonderpädagogische Sicht- und Handlungsweisen

Ausgangslage

Sicht- und Handlungsweisen in der Heil-/Sonderpädagogik werden unter zahlreichen, unsystematisch variierenden Bezeichnungen und Ordnungsgesichtspunkten (Ansätze, Modelle, Paradigmen, Theorien) beschrieben. Sie bringen die Grundkonzeption der Disziplin zum Ausdruck, legen Handlungsschwerpunkte fest, prägen die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises und tragen vor allem zur Interpretation des Phänomens Behinderung bei.

Die Geschichte des Behinderungsbegriffs geht (nach Bleidick 2000a, S. 132) mit dem Wandel seiner Paradigmen einher, in denen sich Alltagswissen und Wissenschaftstendenzen, empirische und normative Elemente spiegeln (s. auch Bleidick 1999; Bleidick & Hagemeister 1998).

Immer wieder werden neue Erklärungsansätze vorgestellt und diskutiert, so das «integrative Paradigma» (Cloerkes 2001, S. 10; Hensle & Vernooij 2000, S. 23 f.) oder das ökonomisch ausgerichtete Paradigma (Fröhlich 2000; 2002).

C.2.1.1.1. Vielzahl heil-/sonderpädagogischer Sicht- und Handlungsweisen

Folgende «Ansichten» (teils Paradigmen, teils Modelle genannt) lassen sich aufzählen und kurz charakterisieren (s. auch Bürli 2000; Müller 1991; s. auch C.1.1.2. und die dazu gehörige Literatur unter F.1., Abschnitt C.1.):

- Karitatives Paradigma: Behinderung wird als gottgewolltes, nicht überwindbares Schicksal gesehen. Die entsprechende Handlungsweise besteht in hingabevoller Liebestätigkeit.
- Humanistisches Paradima: Behinderung wird als Ausdruck des Menschseins und als Variante des Lebens gesehen. Die entsprechende Handlungsweise besteht hauptsächlich in der erzieherischen Hilfe zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung.

- Exorzistisches bzw. esoterisches Paradigma: Behinderung wird gewissermassen als irreale Besessenheit oder als Blockierung gesehen, die durch «Austreibung» oder erfahrungswissenschaftliche Therapien beseitigt werden sollen.
- Rehabilitations-Paradigma: Behinderung wird als Funktionsverlust oder Defekt gesehen, dem mit gezielten Funktionstraining, prothetischer Versorgung und Wiedereingliederung begegnet wird.
- Personorientiertes Paradigma, auch individuumszentriertes, ätiologisches oder medizinisches Modell genannt. Behinderung wird als individuelles Merkmal oder Problem einer Person gesehen, das unmittelbar durch ein Gesundheitsproblem verursacht wurde, sich in Kategorien einteilen lässt und der mit defektspezifischen Massnahmen zu begegnen ist (s. C.2.1.2.2.).
- Interaktionistisches oder interaktionstheoretisches Paradigma: Behinderung wird als soziale Kategorie, als Etikett, als Ergebnis von negativen Interaktionen in Abhängigkeit von sozialen Normen und Zuschreibungen gesehen. Die entsprechende Handlungsweise orientiert sich an Interaktion, Kommunikation und Bedürfnissen (s. C.2.1.2.3.).
- Systemorientiertes oder systemtheoretisches Paradigma: Behinderung wird als Folge einer Komplexitätsreduktion, als Produkt einer Systemrationalität betrachtet (s. C.2.1.2.4.).
- Gesellschaftstheoretisches Paradigma: Behinderung wird hier als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse und Vorgänge betrachtet, denen mit Solidarisierung, Gesellschaftsveränderung, kritischer Aufklärung, Sozialpolitik und Umweltgestaltung begegnet werden muss (s. C.2.1.2.5.).

C.2.1.1.2. Reduktion der heil-/sonderpädagogischen Sicht- und Handlungsweisen

Die Vielfalt der Betrachtungsweisen (Paradigmen) reduziert Bleidick (1999; 2000a, 2000b, 2000c) neuerdings auf drei Gesichtspunkte: 1) das medizinische Modell, 2) die Interaktionstheorie, 3) die systemtheoretische Ableitung. Dabei zählt Bleidick nun die früher eigenständige gesellschaftstheoretische Differenzierung zur Interaktionstheorie. Entsprechend den Bedenken von Cloerkes (2001, S. 11) gegenüber der Reduktion bleibt es – trotz Überschneidungen – in diesem Bericht bei vier Hauptgesichtspunkten (C.2.1.2.2. bis C.2.1.2.5.).

Andere Autoren (wie Lindmeier 2002, S. 417; DIMDI 2002) unterscheiden lediglich zwischen dem medizinischen Modell (Behinderung als Problem einer Person) und dem sozialen Modell (Behinderung als gesellschaftlich bedingtes Problem).

C.2.1.1.3. Einfluss der Sichtweisen auf die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises

Die verschiedenen heil-/sonderpädagogischen Sicht- und Handlungsweisen zeigen die Komplexität des Problems; sie stehen in einer ständigen Konkurrenz und Komplementarität zueinander, die weder einfach aufgelöst werden noch in ihrem Nebeneinander belassen werden kann (s. Bleidick 2000a, S. 127). Dieses Dilemma überträgt sich auch auf die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises (s. C.2.1.2. ff.). Dabei geht es nicht um «richtige» oder «falsche» Ansichten, sondern um facettenhafte

Teilaspekte, die zurzeit mehr oder weniger geeignet sind, Erklärungen und Lösungen anzubieten.

C.2.1.2. Behinderungs- bzw. defizitorientierte Umschreibung

Im Mittelpunkt der traditionsreichsten und wohl immer noch verbreitetsten Form der Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises der Heil-/Sonderpädagogik steht etwas Fehlendes, ein Defizit, ein Defekt, eine Störung oder (generell) eine Behinderung bzw. stehen behinderte Menschen. Dabei wird das Phänomen Behinderung sehr unterschiedlich definiert und erklärt (s. C. 2.1.2.1. bis C.2.1.2.8.). Ebenso uneinheitlich ist die Begrifflichkeit.

Das heutige teilweise grundsätzliche Infragestellen des Behinderungsbegriffs als konstituierendes Element der Heil-/Sonderpädagogik führt (nach Speck 1997, S. 256) zu einer Diskussion um Sein oder Nichtsein der eigenen Disziplin.

C.2.1.2.1. Definition und Differenzierungen von Behinderung

Es besteht (nach Bleidick 1999, S. 15) eine gewisse Schwierigkeit und Ratlosigkeit, Behinderung ohne Tautologien zu definieren, obwohl jedermann zu wissen meint, was darunter zu verstehen sei. Auf alle Fälle gibt es keinen einheitlichen, allgemein anerkannten Behinderungsbegriff; gleichzeitig stellt sich die Frage, ob es einen solchen überhaupt für alle einschlägigen Phänomene geben kann. Die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Medizin, Psychologie, Jurisprudenz usw.) definieren jedenfalls Behinderung unterschiedlich. Behinderungen in ihren Formen und Ausprägungen sind komplexe Tatbestände, die eine mehrdimensionale Interpretation und vielfältige Perspektiven zulassen bzw. erfordern. Die Definition von Behinderung erfolgt stets im Verhältnis zu jeweiligen Normalitätsvorstellungen, ohne sich eingehend mit der Normalität auseinander zu setzen (Schildmann 2000, S. 90). Was als Behinderung gilt, ist (nach Bleidick 1999, S. 15) eine pragmatische Entscheidung mit dem Zweck, benachteiligten Menschen Hilfe zukommen zu lassen.

Im (heil-/sonder-)pädagogischen Zusammenhang findet die Definition von Bleidick (1999, S. 15) gewisse Akzeptanz und Verbreitung: «Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden».

Bei dieser phänomenologisch orientierten Definition fällt auf, dass kausal-ätiologische Ableitungen fehlen und Behinderung als Zuschreibung («gelten als»; s. C.2.1.2.3.) gesehen wird.

Neben der allgemeinen Definition von Behinderung wird dieser Oberbegriff in verschiedener Hinsicht einer *Differenzierung* unterzogen.

Bach (1999, S. 34 ff.) z.B. unterscheidet nach dem *Grad der Beeinträchtigung*: Behinderungen – Störungen – Gefährdungen. Diese Differenzierung nach Schweregrad hat sich (nach Bleidick 1999, S. 13) nicht durchgesetzt.

Behinderungskategorien werden aber insbesondere nach dem *Beeinträchtigungsbereich* unterschieden; wie internationale Erhebungen (UNESCO; OECD) zeigen, variieren deren Definition, Terminologie und Differenzierungsgrad jedoch je nach Land und Kultur erheblich. Auch in der Schweiz fehlt ein nationaler Konsens betr. Definition und Terminologie von Behinderungskategorien. Lediglich die Invalidenversicherung hat für ihren Bereich Formulierungen festgelegt.

Die gebräuchlichsten, jedoch nicht einheitlich definierten und benannten Kategorien sind:

- Lernbehinderung
- geistige Behinderung
- Sehbehinderung
- Hörbehinderung
- Körperbehinderung
- Sprachbehinderung
- Verhaltensbehinderung
- Schwerst- bzw. Mehrfachbehinderung

Eine weitere Differenzierung erfolgt hinsichtlich der *ursächlichen Interpretation* von Behinderung: ob diese in der Person selbst begründet liegt (s. C.2.1.2.2.), durch Zuschreibung erfolgt (s. C.2.1.2.3.) oder auf das Umfeldsystem (s. C.2.1.2.4.) bzw. auf die gesellschaftlichen Bedingungen (s. C.2.1.2.5.) zurückzuführen ist.

C.2.1.2.2. Behinderung als individuelles Merkmal

Behinderung als Eigenschaft einer Person zu sehen, gehört noch immer zur häufigsten und unmittelbar einsichtigen Alltagstheorie. Diese Interpretation entspricht vor allem dem personorientierten (auch individuumszentriert, ätiologisch, medizinisch genannten) Paradigma, aber auch der karitativen, humanistischen, exorzistisch-esoterischen und der rehabilitativen Sichtweise (s. C.2.1.1.1.). Das Problem der Person ist unmittelbar von einer Krankheit, von einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht. Die entsprechende Behandlung zielt auf Heilung, Korrektion, Milderung, Anpassung oder Verhaltensveränderung hin (Bleidick 2000b, S. 183; DIMDI 2002, S. 23; Lindmeier 2002, S. 417).

In dieser Sichtweise (aber auch in anderen) werden bestimmte Eigenschaften einer Person in einer Kategorie (geistige Behinderung) zusammengefasst und ausgedrückt (s. C.2.1.2.6.). Eine Heil-/Sonderpädagogik, welche Menschen und ihre Merkmale (z.B. Defekte, Behinderungen), aber auch die dazu passenden Institutionen zu kategorisieren pflegt, geht von der Annahme aus, dass eine Förderung in homogenen Lerngruppen und Lernfeldern am effektivsten sei, was nicht unbedingt erwiesen ist.

C.2.1.2.3. Behinderung als Zuschreibung

Aus einer anderen Sicht ist Behinderung nicht (allein) eine Eigenschaft des Individuums, sondern (auch) eine Kategorie sozialer Zuschreibung, bei der das definierende System dem Definierten das Etikett des Beschädigtseins ausserhalb der Normalität anhängt. Diese Deutung ist in Verbindung mit dem interaktionistischen bzw. interaktionstheoretischen Paradigma zu sehen (s. C. 2.1.1.1.). Sie bildet das Gegengewicht zu biologistischen Annahmen und einfachen monokausalen Denkschemata. Dieser sog. Labeling Approach hat in der Pädagogik eine breite Akzeptanz gewonnen und ist beinahe eine Selbstverständlichkeit geworden (Bleidick 2000c, S. 189 ff.).

Hier wird dem sog. Behinderten in der sozialen Beziehung eine stigmatisierende Rolle zugewiesen, welche dieser internalisiert. Einem übergreifenden, scheinbar systemimmanenten Normalitätsbewusstsein zufolge gelten behinderte Menschen als abweichend, d.h. sie verhalten sich in unerwünschter Weise anders als erwartet.

Diese soziale Konstruktion wird von einem totalitären Anspruch begleitet: Das isoliert wahrgenommene Merkmal eines Menschen (Geschlecht, Farbe, Alter, Behinderung) wird als wesentlich betrachtet und verallgemeinert (*der* Behinderte). Dieser verengende, typisierende Blick trifft alle abweichenden Menschen, nicht nur Behinderte. Gegen die Variabilität des Menschseins, zu der auch Behinderung gehört, erhebt sich das Normalitätsdiktum. Durch Prozesse u.a. der Verdrängung, Verleugnung, Isolierung, Projektion kommt es zur Entfremdung (Bleidick 2000a, S. 130 f.).

C.2.1.2.4. Behinderung als Folge der Systemrationalität

Dieser Ansatz liefert (nach Bleidick 2000d, S. 200 ff.) kein originäres Modell menschlichen Behindertseins, sondern eine organisatorisch-bürokratische Erklärung. Es bestehen Querverbindungen zum interaktionistischen und gesellschaftstheoretischen Paradigma (s. C.2.1.1.1.) bzw. zur Auffassung von Behinderung als Zuschreibung (s. C.2.1.2.3.).

Behinderung entsteht hier im Rahmen der Schule bzw. des Bildungswesens. Dieses System hat die komplexe Aufgabe, in optimaler Weise Unterricht und Erziehung sicherzustellen. Um diesen Zweck zu erfüllen, wird die Komplexität des Systems reduziert und dadurch übersichtlich und handlungsfähig gemacht. Es differenziert sich in spezialisierte Teileinheiten, die sich teilweise selbstständig machen und eigenen Gesetzen folgen. Heil-/Sonderpädagogik ist demzufolge das Produkt der Systemgliederung des Bildungswesens, Behinderung eine nachträgliche Rechtfertigung für Selektionsprozesse. Die eigentliche Zweckbestimmung des Systems einerseits und seine bürokratischen Selbsterhaltungstendenzen andererseits können in Kollision treten. Eine kulturelle Gegensteuerung ist (nach Bleidick 2000d, S. 202) vonnöten, um der «Krankheit als Erfindung» Grenzen zu setzen.

C.2.1.2.5. Behinderung als Gesellschaftsprodukt

Nach diesem makrosozialen Ansatz, besonders vertreten durch die politisch sensibilisierte Kritische Behindertenpädagogik (Feuser; Jantzen u.a.), wird Behinderung

hauptsächlich durch ein komplexes Geflecht von Bedingungen vorwiegend gesellschaftlicher Natur verursacht. Dabei spielen (nach Bleidick 1999, S. 46 ff.) Einstellungen, Vorurteile und Normen der Gesellschaft, aber auch Produktions- und Besitzverhältnisse eine wesentliche Rolle. Die gesellschaftlichen Verhältnisse verhindern oder erschweren die volle Partizipation (Teilhabe) gefährdeter Mitmenschen an Bereichen des sozialen Lebens. Diesen Behinderungen ist mit gesellschaftlicher Veränderung und Solidarisierung, mit kritischer Aufklärung, Sozialpolitik und Umweltveränderung zu begegnen (s. Lindmeier 2002, S. 417).

C.2.1.2.6. Behinderung als Kategorie

Als Erstes stellt sich die Frage, ob im Hinblick auf heil-/sonderpädagogische Massnahmen individuelle Merkmale einer Person im Einzelnen umschrieben oder in einer (Behinderungs-)Kategorie zusammengefasst und ausgedrückt werden sollen und welche Vor- und Nachteile dies oder jenes mit sich bringt (s.u.a. Benkmann 1994; Bleidick 2002b; Smith 1998, S. 11; Palmowski 1997; Wocken 1996b, S. 57).

Als *Vorteile* kategorialer Aussagen gelten u.a.:

- erleichterte, kurze Verständigung
- Erkenntniskumulation: Ansammlung von Wissen zu einer Kategorie durch Forschung
- Gewinnung von Planungsdaten
- Ermöglichung epidemiologischer Erhebungen
- gezieltes Lobbying für bestimmte Behinderungskategorien
- Ressourcensicherung, da bisher die Zuteilung von zusätzlichen kostenaufwändigen Massnahmen und den entsprechenden Ressourcen an die Kategorisierung von Personen gebunden war (unlösbares Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma nach Bleidick 1999, S. 72 ff.)

Als *Vorbehalte* gegenüber kategorialen Umschreibungen werden u.a. vorgebracht:

- massive Verallgemeinerung einer typischen Eigenschaft
- Vernachlässigung der Individualität bei Überbetonung der Gruppenzugehörigkeit
- Zweiteilung nach binärer Logik in: behindert/nichtbehindert (Entweder-Oder-Kategorien)
- Vernachlässigung dimensionaler Ausprägungen (mehr oder weniger; sowohl als auch)
- Vernachlässigung des Umfeldbezuges
- Fiktion: Es gibt keinen kategorialen Unterschied zwischen behindert/nichtbehindert
- Konstruktion: Es gibt keine «einfache», eindeutig einer Kategorie zuteilbare Behinderung; Mehrfachbehinderungen sind der Regelfall
- differenzialdiagnostische Schwierigkeit: Dementsprechend lassen sich die verschiedenen, unscharfen Begriffskategorien nur schwer eindeutig abgrenzen; geeignete Messinstrumente fehlen

– pädagogische Irrelevanz: Zuordnungen zu Kategorien sind pädagogisch wenig aussagekräftig; sie erwecken falsche Vorstellungen und Erwartungen (z.B. niedrige Erwartungshaltungen)
– negative Auswirkungen: Kategorisierungen führen zu Stigmatisierung, zu unzulässiger Substantivierung des Problems, zur Aussonderung, zur Grenzziehung zwischen Regel- und Sonderschulung

C.2.1.2.7. Relativität und Relationalität von Behinderung

Behinderung kann in den verschiedenen paradigmatischen Betrachtungsweisen (s. C.2.1.2.2. bis C.2.1.2.5.) nach Bleidick (2000a, S. 128 f.) sowohl durch Relativität wie durch Relationalität charakterisiert, aber auch als Konstruktion (s. C.2.1.2.8.) bezeichnet werden.

Was als Mangel, Beeinträchtigung, Benachteiligung angesehen wird, ist *relativ*, und zwar im Hinblick auf vier Faktoren: 1) Gebiet des Behindertseins (körperlich, schulisch usw.); 2) Art der Behinderung (Hör-, Seh- usw.); 3) Subjektives Leiden; 4) Ausmass der Behinderung (leicht, schwer usw.); zwischen schwerster Behinderung und passagerer Auffälligkeit besteht z.B. ein Kontinuum von vielfachen Übergängen, deren definitorische Abgrenzungen letztlich willkürlich sind. Deshalb ist (nach Bleidick 2000a, S. 128 f.) der Eindruck logischer Objektivität zu vermeiden.

Das Bezogensein *(Relationalität)* von Behinderung impliziert, dass es nicht nur um eine Eigenschaft des Individuums geht, sondern um einen sozialen Sachverhalt (s. C.2.1.2.3.). Behinderung ist also nichts Absolutes, ist abhängig vom zweckbestimmten Messsystem sowie von sozialen Erwartungen, ist nur in Situationen denkbar und als soziale Kategorie begreifbar (Bleidick 2000a, S. 129; Cloerkes 2001, S. 8).

C.2.1.2.8. Behinderung als Konstruktion

In der zuschreibenden und systemisch-konstruktivistischen Betrachtungsweise stellt der Behinderungsbegriff nicht eine objektive, beobachterunabhängige Wirklichkeit dar, sondern eine theorie-, sprach- und beobachterabhängige Konstruktion (Bleidick 1999, S. 19 ff.; 2000a, S. 127 ff.). Nach der radikal-konstruktivistischen Position sagen Kategorien mehr aus über deren Urheber, über ihre Psychostruktur und über ihr Machtpotenzial als über das beschriebene Objekt (s. Palmowski 1997). Kritik erhebt sich aber nicht nur aus erkenntnistheoretischer, sondern auch aus sozialkritischer Sicht (Kategorisierung als Weg zur sozialen Exklusion).

Der konstruktivistische Vorgang durchläuft (nach Bleidick 2000a, S. 129 f.), aufgezeigt am Beispiel der Lernbehinderung, folgende Phasen der semantischen Verdinglichung und logischen Substanzialisierung:

– Person X behält Lerninhalte nicht (verbal)
– Person X lernt langsam (adverbial)
– Person X ist lernschwach (adjektivisch)
– Person X hat eine Lernbehinderung (substantivisch)

Im Gefolge von logischen Abstraktionsschritten, psychologischen Konstanzannahmen für das Verhalten sowie soziologischer Zuschreibungen werden dem Individuum Eigenschaften als persönliche Merkmale verliehen.

Es ist also nicht generell möglich zu sagen, was Behinderung oder wer behindert ist, sondern nur, was von den lebensweltorientierten Überzeugungsmustern her für Behindertsein gehalten wird (s. auch C.2.1.2.3. und C.2.1.2.4.). Der Behinderungsbegriff ist nicht verallgemeinerungsfähig, sondern trägt den individuellen Entwicklungsverläufen Rechnung. Bleidick (1999, S. 95) weist darauf hin, dass (nach Moor 1965, S. 269) die Grundfrage der Heilpädagogik ganz konkret lautet: Was heisst Erziehung angesichts der eingeschränkten Lebensmöglichkeiten eines entwicklungsgehemmten Kindes?

Perspektiven

C.2.1.2.9. Pro und Kontra Behinderungskonzept

Zur behinderungs- bzw. defizitorientierten Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises der Heil-/Sonderpädagogik gibt es ganz unterschiedliche Positionen:

- *Erhalt des Behinderungsbegriffs:*

Auf der einen Seite wird es als Illusion bezeichnet, den Behinderungsbegriff aus dem Vokabular zu streichen (Speck 1997, S. 264). Es wird in Frage gestellt, ob die Eliminierung des Behinderungsbegriffs das integrationspädagogische Handlungsparadigma tatsächlich erleichtert (Speck 1997, S. 255).

Nach Meinung von Bleidick (1999, S. 92) bleibt der Behinderungsbegriff ein konstituierendes Element der Behindertenpädagogik. Sie soll zur Bewährung der Pädagogik angesichts der wesensmässigen Breite humaner Erscheinungsformen (einschliesslich Beeinträchtigungen) beitragen.

Nach Bleidick (1999, S. 84) ist der Behinderungsbegriff trotz seiner Ambivalenz unverzichtbar, da er Förderung und Finanzierung auslöst und sicherstellt. Die negativen Nebenwirkungen der individuellen Identifizierung, verbunden mit Diskriminierung, müssen in Kauf genommen werden.

- *Verzicht auf den Behinderungsbegriff:*

Von der anderen Seite wird gefordert, künftig auf jegliche Verwendung eines Behinderungsbegriffs zu verzichten (s. auch Dekategorisierung). Nach der Forderung der Integrationspädagogik geht es nicht um die Frage, ob Behinderung eine individuelle oder eine soziale Kategorie sei, sondern Behinderung als Legitimationsbegriff der Heil-/Sonderpädagogik wird radikal in Frage gestellt (s.u.a. Lindmeier 2002). Speck (1997) propagiert den Begriff der «speziellen Erziehungserfordernisse», ohne den Behinderungsbegriff gänzlich abzulehnen. Auch für Wocken (1996b, S. 57) ist die kategoriale Behindertenpädagogik gescheitert und die «einfache« Behinderung eine Fiktion; dennoch will er

nicht völlig auf die Behindertenkategorien verzichten, sondern sie lediglich reduzieren (s. unten).

- *Dekategorisierung*:

Die Zuweisung von Individuen in generalisierte Behinderungskategorien wird seit Jahren problematisiert und kritisiert (s. Vorbehalte unter C.2.1.2.6.). Teils wird eine vollständige Dekategorisierung gefordert, teils eine diesbezügliche Sensibilisierung und Relativierung, teils eine fachlich und politisch korrektere Ausdruckweise (s. C.2.1.8.). Die sog. Dekategorisierung (oder Deklassifizierung) zeichnet sich aber nur zaghaft ab. Sie findet u.a. ihren Ausdruck im Konzept des (C.2.1.3.) Besonderen Bildungsbedarfs, in der Umbenennung der Kategorien in Förderschwerpunkte (Sekretariat 1994) sowie der (C.2.1.4.) ICF-Klassifikation. Auch bei den Versorgungsstrukturen gibt es gewisse Anzeichen von Heterogenisierung und Dekategorisierung (s. C.3.4.1.7.: Förderzentren).

In der Heilpädagogik hat sich (nach Kobi 1993, S. 126) eine generelle Bezeichnungsscheu ausgebreitet. Die verständlichen Bedenken gegenüber Etikettierungs-, Stigmatisierungs-, Abstempelungs-, Festschreibungs-, Ontologisierungs- und anderen Effekten dürften der Heilpädagogik aber nicht die Sprache verschlagen. Eine ersatzlose Aufgabe der Behinderungskategorien könnte die Gefährdung von Mitteln und Hilfen mit sich bringen.

- *«Rationierung» von Behinderungen und Sondermassnahmen:*

Der heute z.T. inflativ verwendete Behinderungsbegriff und die daraus sich ergebenden heil-/sonderpädagogischen Massnahmen sollen eingeschränkt oder limitiert werden. Es kann (nach Wocken 1996b, S. 59) auf die Dauer keine Lösung sein, immer mehr Personen als behindert zu bezeichnen sowie noch mehr heil-/sonderpädagogisches Personal, noch mehr Ressourcen und Therapien einzusetzen. Es gilt, sich gegen voreiliges Abschieben der Eigenverantwortung vonseiten der Regelschule zuhanden der Heil-/Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik, gegen die Sonderpädagogisierung und Therapeutisierung zu wehren. Probleme müssen in erster Linie vor Ort gelöst werden; die Sonderpädagogik hat lediglich eine subsidiäre Funktion.

- *Positive Verwendung des Behinderungsbegriffs:*

Wird der Behinderungsbegriff weiterhin verwendet, soll er (z.B. nach Haeberlin 1994, S. 12 f.) eine neue, positivere Bedeutung erhalten, was ein verändertes Bewusstsein von Behinderung erforderlich macht. Anstelle der defektologischen Betrachtungsweise werden individuelle Charakteristika betont. Der Sinnzusammenhang zwischen der Zuschreibung von Behinderung mit Elementen des sozialen Umfeldes soll deutlich gemacht werden. Bleidick (1999, S. 72) sieht darin allerdings die Gefahr der Beschönigung und Vertuschung (Euphemismus). Nach seiner Ansicht bleibt Behinderung eine einzurechnende Variable; sie wird nicht (wie bei den Dekategorisierungsbemühungen) wegdefiniert.

- *Geringerer Stellenwert der Behinderung:*

Ein ähnlicher Vorschlag lautet, dem bisherigen Behinderungsbegriff einen anderen, weniger zentralen Stellenwert zuzumessen, ihn aber durchaus in seiner Hilfsfunktion mitzuberücksichtigen. Behinderung kann lediglich im individuellen Fall den üblichen Ablauf der Bildung und Erziehung beeinträchtigen, stören oder variieren. Die dominante Orientierung am Behinderungskonzept aber verstellt (nach Speck 1997, S. 256 ff.) die eigentliche, generelle Erziehungsaufgabe, leistet dem Besonderen Vorschub sowie die Erziehungsaufgabe einseitig vom Defekt her anzugehen. Die Feststellung einer Behinderung ist aber nicht das Primäre, sondern ihre Auswirkung auf Bildung und Erziehung. Bisher war sie ein Entscheidungskriterium für die institutionelle Platzierung: wer sonderschulbedürftig war, galt als behindert (und umgekehrt). Heute gilt dieses Prinzip als durchbrochen: es ist in erster Linie zu versuchen, das sog. behinderte Kind die allgemeine Schule besuchen zu lassen.

- *Reduktion der Anzahl von Behinderungskategorien:*

Daneben gibt es den Vorschlag, nicht völlig auf Behinderungskategorien zu verzichten, aber deren Anzahl zu reduzieren. So wird vorgeschlagen (1996b, S. 57 f.), bei den Lern-, Sprach- und Verhaltensbehinderungen («allgemeine» Behinderungen) auf den Behinderungsbegriff zu verzichten und ihn für die «speziellen» Behinderungen (Körper-, Sinnes- und Geistige Behinderung) zu reservieren. Dadurch würde der Begriff der Normalität erweitert, jener der Behinderung eingeschränkt. Entsprechend dieser Zweiteilung wären unterschiedliche organisatorische Integrationsformen vorzusehen. In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag, zwischen harten und weichen Realitäten zu unterscheiden (s. Palmowski 1997, S. 151).

«Allgemeine» Behinderungen kommen in jeder Klasse vor. Sie sollten im breiten Strom der Normalität belassen bleiben. Sie vorgängig mit Etikettierung auszusondern, um sie nachher integrieren zu wollen, macht (nach Wocken) wenig Sinn. Die vielfache Unterteilung von Behinderten, Einrichtungen und Fachrichtungen zu reduzieren, entspricht dem Postulat der Pluralisierung der Lernorte. Bei den selteneren «speziellen» Behinderungen hingegen ist der Behinderungsbegriff (nach Wocken) weniger bedenklich, weniger diskriminierend und weiterhin unentbehrlich.

- *Systemischer, relativer Behinderungsbegriff:*

Weitgehende Einigkeit besteht darin, Behinderung immer weniger als ausschliesslich individuelles Problem oder personbezogenes Merkmal zu betrachten, sondern als relativen Zustand, der von Normen, Zuschreibungen und Systemen abhängig ist. Dementsprechend werden bei der Förderung und Unterstützung systemische Bedingungen einbezogen sowie Ressourcen mit Vorteil schulsystembezogen statt personenabhängig zugeteilt.

- *Ressourcenorientierter Behinderungsbegriff:*

Eine zentrale Kritik am Behinderungsbegriff ist seine Ausrichtung auf Defizite und Defekte und die damit verbundenen negativen Auswirkungen. Aus diesem Grund wurden

z.B. in Deutschland von der KMK (Sekretariat 1994) anstelle der herkömmlichen Behinderungen positiv umgedeutete Förderschwerpunkte vorgeschlagen. Die Einführung des «Besonderen Bildungsbedarfs» (s. C.2.1.3.) deutet auf diesen Meinungsumschwung hin. Bei der Erfassung wird für eine Verlagerung von der Defekt- bzw. Status- zur Förder- bzw. Verlaufsdiagnostik plädiert (s. C.4.).

Ein ressourcenorientierte Behinderungsbegriff dient (nach Speck 1997, S. 263) nicht der Unterscheidung von behindert/nichtbehindert bzw. bedürftig/nichtbedürftig; er ist nicht einfach auf festgelegte Sonderschultypen ausgerichtet, sondern hat in erster Linie die Funktion, die speziellen, individuellen pädagogischen Lernhilfen zu bestimmen.

Zu beachten ist allerdings, dass bisher heil-/sonderpädagogische Massnahmen weitgehend über die Zuweisung in Behinderungskategorien gesichert waren. Unter Berücksichtigung der aufgezeigten Vor- und Nachteile sollte die bisherige Kategorisierungspraxis erneut überdenkt werden. Konkategoriale Finanzierungsmodelle sollte nicht zu einem Abbau von heil-/sonderpädagogischen Leistungen führen, sondern diese sollten anderswie rechtlich abgesichert werden. Das Dilemma, trotz Dekategorisierung das Recht auf Förderung zu garantieren, ist aber (nach Benkmann 1994, S. 4) nicht leicht zu lösen.

- *Zusammenfassende Feststellung:*

Die behinderungsorientierte Umschreibung – wenn sie überhaupt beibehalten wird – gilt nicht mehr als zentrales und alleiniges Definitionselement der Heil-/Sonderpädagogik und wird nicht weiterhin als objektive Tatsache betrachtet, sondern als subjektive, zeit- und umfeldabhängige, systemisch-konstruktivistische Aussage, die der Ergänzung durch eine bedürfnis- und ressourcenorientierte Ausrichtung bedarf. Der Behinderungsbegriff darf nicht zur Pathologisierung führen, sondern muss die nötigen Hilfen garantieren.

C.2.1.3. Bedürfnis- bzw. bedarfsorientierte Umschreibung

Die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises mit «Special Educational Needs» (SEN) wurde durch den sog. Warnock-Bericht (Department 1978, S. 37 ff.) aus England eingeführt. Die Absicht war primär, als Ersatz für die Behinderungskategorien und den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit einen positiveren Zugang zum Problem zu finden. Obwohl das Konzept eindeutig auf einen breiteren Geltungsbereich angelegt ist, wird der modernere, neutralere Oberbegriff SEN oft einfach gleichbedeutend anstelle des älteren, negativ belasteten Ausdrucks Behinderung verwendet.

Nach Bleidick (1999, S. 76 f.) ist das Konzept des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ein Musterbeispiel einer nominalistischen Beziehungsfalle, ein verzweifeltes, oft untaugliches Bemühen, mit Widersprüchen fertig zu werden. Einerseits möchte man das Besondere der stigmatisierenden Behinderungskategorien und der Sonderschulbedürftigkeit wegdefinieren, anderseits muss die Notwendigkeit spezieller Förderung sachlich und terminologisch begründet werden, wo es doch das eine ohne das andere nicht gibt.

Für andere ist das neue Konzept gegenüber dem früheren Begriff Sonderschulbedürftigkeit eindeutig ein Fortschritt, da damit heil-/sonderpädagogisches Handeln nicht mehr auf die Sonderschule beschränkt, sondern auch in der allgemeinen Schule möglich ist (Speck 1995, S. 171). Bestimmend ist nicht mehr, was dem Kind fehlt, sondern was es individuell nach differenzierter Beurteilung braucht. Der Begriff der Behinderung wird dadurch überflüssig (Speck 1995, S. 173).

Mit seinem Positionspapier zum Sonderpädagogischen Förderbedarf hat Wocken (1996a) eine ganze Reihe von kritischen Reaktionen hervorgerufen (s. Sonderpädagogik 1996, Heft 1, S. 39–56).

Ausgangslage

C.2.1.3.1. Unterschiedliche Terminologie

Im Rahmen der weltweiten Verbreitung gelangte das neue Konzept auch in den deutschsprachigen Raum, und zwar unter verschiedensten Übersetzungsversionen und Kombinationsvarianten aus den drei Originalwörtern Special – Educational – Needs. Dabei bleiben die semantischen Nuancen der unterschiedlichen Ausdrücke weitgehend unbeachtet.

Special		Educational		Needs
Spezielle		Erziehungs-		-erfordernisse
Besondere(r)		Erziehungs-		
Zusätzliche(r)	x	Bildungs-	x	-bedarf
Sonderpädagogische(r)	x	Förder-	x	-bedürfnisse
Spezielle(r)				

Gewisse Unsicherheiten bestehen auch bezüglich der Wortwahl *Bedürfnisse bzw. Bedarf.* Ohne dass die Unterscheidung umgangssprachlich wie fachlich konsequent eingehalten wird, handelt es sich bei *Bedürfnissen* mehr um eine persönliche Angelegenheit (was die Person selber gerne möchte), während der *Bedarf* eher von aussen (durch Experten, vom Staat) im Hinblick auf eine notwendige Massnahme (Schulung, Therapie) festgestellt wird (Speck 1995, S. 171). Dabei bleibt die Frage offen, ob mit dem Bedarf immer die effektiven subjektiven Bedürfnisse getroffen werden. Nach Bach (1993, S. 138) sind Bedarf und Bedürfnisse selten kongruent. Dass der von aussenstehenden, kompetenten Experten festgestellte Bedarf zutrifft, wird angenommen, aber selten erfragt oder hinterfragt.

In der Bundesrepublik Deutschland hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) erstmals 1988 den Terminus «Sonderpädagogischer Förderbedarf» verwendet und ihn 1994 neben den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit gestellt (Sekretariat 1994, S. 484 f.; Bleidick 1999, S. 76).

In Österreich wurde in der Novelle zum Schulpflichtgesetz (BGBI, Nr. 515/1993) hinsichtlich der schulischen Förderung behinderter Kinder die Sonderschulbedürftigkeit durch den «sonderpädagogischen Förderbedarf» ersetzt (Gruber 1996).

In der Schweiz hat das neue Konzept noch kaum Eingang in offizielle, rechtliche Dokumente gefunden. Wenn überhaupt, wird auf Deutsch vielfach der Ausdruck *Besonderer Förderbedarf* verwendet, in der französischen Sprache *Besoins Educatifs Particuliers (BEP)*, auf Italienisch *Bisogni educativi speciali.*

Die Europäische Kommission (1996) verwendet in ihrem Leitfaden zur Chancengleichheit den Terminus «besondere Bildungsbedürfnisse».

C.2.1.3.2. Definitionen

Im Sinne des *Warnock-Berichts* (Department 1978, S. 37) sind SEN nicht gleichbedeutend mit einer spezifischen Behinderung, sondern ein Besonderer Bildungsbedarf, der sich aus allen umgebenden Faktoren einer Person, den Behinderungen und Fähigkeiten, ergibt und die den Bildungsprozess beeinflussen. Es wird betont, wie schwierig es ist, das Ausmass der SEN zu beurteilen. Die entsprechenden Häufigkeitswerte variieren enorm, da unterschiedliche Kriterien zu Grunde gelegt werden. Aus damaligen Untersuchungen wurde gefolgert, dass ungefähr jedes fünfte Kind im Verlauf seiner Schullaufbahn eine besondere Bildungsmassnahme unterschiedlichster Art benötige. Vorgeschlagen wurde im Warnock-Bericht ein allgemeiner, breiterer Rahmen von Heil-/Sonderpädagogik als bisher, in welchem die Interessen der Minorität jener Kinder geschützt werden, die bei den üblicherweise in Regelschulen verfügbaren Mitteln nicht hinreichend auf die Rechnung kommen. Heil-/sonderpädagogische Massnahmen sollen, wo immer sie ausgeführt werden, eher zusätzlich-ergänzender als (wie bisher) separativ-ausschliessender Natur sein (Department 1978, S. 49).

Ähnlich wie Behinderung lassen sich auch SEN nicht leicht und ohne Tautologien umschreiben. Nach der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik *Deutschland* (Sekretariat 1994, S. 486) ist «Sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können».

Nach der gesetzlichen Regelung in *Österreich* liegt sonderpädagogischer Förderbedarf vor, «wenn ein Kind infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Lehrgang ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist» (Bauer 1996). Es muss ein kausaler Zusammenhang zwischen Schulversagen und Behinderung vorliegen, ansonsten kein Förderbedarf vorliegt. Der heil-/sonderpädagogische Aufgabenbereich wird zwar leicht, aber nicht unbegrenzt erweitert, da die entsprechende Förderung nach wie vor behinderten Kindern vorbehalten bleibt. Aber nicht jede Behinderung zieht einen Förderbedarf nach sich. Die Abgrenzung zur allgemeinen Förderung ist äusserst schwierig. Ferner ist der Förderbedarf keine unveränderliche Grösse, sein Verlauf muss kontrolliert werden.

Sowohl die deutsche wie die österreichische Definition engen mit ihrem Adjektiv «sonderpädagogisch» den Förderbedarf auf Behinderte ein, während der Besondere Förderbedarf nach Warnock ein breiteres Spektrum umfasst.

Das SEN-Konzept hat seine Vorzüge (s. C.2.1.3.3.), bringt aber auch Nachteile (s. C.2.1.3.4.) mit sich (Bach 1993; Beck 1996; Lindmeier 2002, S. 411; Schröder 2000, S. 69; Schuck 2001; Speck 1997, S. 263; Wocken 1996a; 1996b).

C.2.1.3.3. Vorzüge des SEN-Konzepts

- *Pädagogisch-positive Ausrichtung:* Das SEN-Konzept impliziert primär ein Mehr an Erziehung und Förderung. Etikettierung, Stigmatisierung und Pathologisierung werden zu vermeiden versucht und persönliche Bedürfnisse beachtet.
- *Erweiterter Personenkreis:* Das SEN-Konzept ist absichtlich extensiv und umfassend gemeint; es schliesst eine grosse Bandbreite von Behinderungen und Lernschwierigkeiten ein, die auch auf sozio-kulturelle wie auf gesundheitliche Kriterien zurückgehen können.
- *Personale Orientierung:* Positiv ist der Wandel von der institutionellen hin zu einer personalen Orientierung. Nach dem SEN-Ansatz stehen der Förderort und die Schulungsart (z.B. die Sonderschule) nicht zum vorneherein fest, sondern er eröffnet verschiedene Möglichkeiten, die individuell und sachlich zu begründen sind.
- *Finale statt ätiologische Sicht:* Die Ursachenorientierung tritt in den Hintergrund zu Gunsten der zielbewussten Wahrnehmung des Besonderen Bildungsbedarfs und der entsprechenden Förderung.
- *Konkrete, individuelle Bedürfnislage:* Der Besondere Bildungsbedarf wird nicht abgeleitet von einer abstrakten Behinderungskategorie, von allgemeinen Entwicklungsnormen oder Normalitätsvorstellungen, sondern aus dem spezifischen Kontext individueller Faktoren und der sozialen Lebenswelt.
- *Dimensionale Betrachtung:* Im Vordergrund stehen ein Kontinuum von Bedürfnissen und Angeboten (mehr oder weniger) und nicht kategoriale Entscheidungen (behindert/nichtbehindert; Sonderschulung ja/nein).
- *Kontextbezogenheit:* Der Fokus liegt nicht auf einem Defekt, sondern auf dem persönlichen Bedürfnis und auf der Interaktion von Person und System (z.B. von Kind und Schule). Das SEN-Konzept, das vor allem dem systemorientierten Paradigma (s. C.2.1.1.1.) zugeordnet werden kann, erlaubt neue situationsbezogene Interventionen.

C.2.1.3.4. Vorbehalte und Problematik des SEN-Konzepts

- *Vage Begrifflichkeit:* Dem Vorteil der grossen Bandbreite steht der Vorbehalt gegenüber, der Besondere Bildungsbedarf sei ein vager, wenig praktikabler Begriff und lasse sich nicht präzise definieren. Als Wertentscheidung fehlen ihm objektive Kriterien, was zu einer grossen Varianz der Anwendungen führt. Es geht bei SEN aber um den globalen Umgang mit Bildungsschwierigkeiten; spezifische Probleme sind daran anschliessend zu erörtern. Die genannte Problematik teilt SEN übrigens im Grunde genommen mit dem Behinderungsbegriff.
- *Disziplinäre Abgrenzungsschwierigkeiten:* Infolge Erweiterung des Personenkreises (sozio-kulturell Benachteiligte; Hochbegabte usw.) lässt sich die Heil-/Sonderpädagogik schwieriger von der Sozial- sowie der Interkulturellen Pädagogik abgrenzen.

– *Etikettenschwindel:* Es besteht die Gefahr, dass der Besondere Bildungsbedarf ohne Konzeptänderung lediglich als neuer verwaltungstechnischer Begriff anstelle der früheren Sonderschulbedürftigkeit verwendet wird.
– *Rechtsunsicherheit:* Die Finanzierung von Massnahmen auf der Grundlage des SEN-Konzepts verspricht möglicherweise weniger Rechtssicherheit und Durchsetzbarkeit als die Zuweisung in Behinderungskategorien (Wocken 1996b, S. 60). Der Behindertenstatus führt aber nicht automatisch zu vermehrter Lebensqualität.
– *Einseitige Bedürfnisperspektive:* Bedürfnishaftigkeit, Abhängigkeit und Defizitäres wird zu stark zu Ungunsten von Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Kompetenzen betont.
– *Ausuferung des Bedarfs:* Der Wechsel von der Behinderungskategorie zum Besonderen Bildungsbedarf führte dazu, dass ungleich viel mehr Personen als förderungsbedürftig bezeichnet wurden und sich dadurch die Integrationsabsichten ins Gegenteil kehrten. Zudem stösst die direkte Verknüpfung von Bedarfsdiagnosen und Ressourcenangeboten sehr bald an fiskalische Grenzen.

Perspektiven

C.2.1.3.5. Vorschläge zur Terminologie

Wird grundsätzlich zwischen Bedürfnissen und Bedarf unterschieden, so ist in unserem Kontext meistens der Begriff des *Bedarfs* der zutreffendere (s. C.2.1.3.1.).

Die Übernahme des Terminus *Förderbedarf* durch die Schweiz könnte mit dem Argument der internationalen Angleichung im deutschsprachigen Raum begründet werden. Dagegen spricht die Problematisierung des Begriffs Förderung (s. C.4.).

Gegen die unbesehene Übernahme des Begriffs *Sonderpädagogischer Förderbedarf* spricht zudem die Tatsache, dass das Attribut *sonderpädagogisch* den Personenkreis auf die «Behinderten» einschränkt, was mit dem breiteren SEN-Konzept ursprünglich nicht gemeint ist.

Der Zusatz *besonderer* wird dem Ausdruck *zusätzlicher* vorgezogen, da er deutlicher sowohl auf ein quantitatives Mehr wie auf eine qualitative Besonderheit hinweist.

Angesichts der Tatsache, dass *Bildung* immer mehr zum allgemeinen Oberbegriff in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu werden scheint (s. C.1.2.), wird in diesem Bericht der von der Europäischen Kommission (1996) gewählte Begriff *Besonderer Bildungsbedarf* (als Terminus technicus hier mit Majuskeln geschrieben) verwendet und weiter empfohlen.

C.2.1.3.6. Perspektiven des SEN-Konzept

Mit dem Besonderen Bildungsbedarf wurde in der Heil-/Sonderpädagogik eine neue, veränderte Sicht- und Handlungsweise eingeführt bzw. betont. Statt der medizinisch-ätiolo-

gischen Sicht steht die pädagogisch-finale Perspektive sowie Bedürfnisse und Ressourcen im Mittelpunkt.

Der globale Oberbegriff Besonderer Bildungsbedarf bedarf – z.B. im Sinne eines individualisierten Förderplans (s. C.4.) – der Ergänzung verbaler, multidimensionaler Beschreibungen der personalen und sozialen Aspekte sowie der nötigen Handlungsperspektiven.

Um der Inflationierung der heil-/sonderpädagogischen Massnahmen zu begegnen und die Integrations- bzw. Inklusionsabsicht zu favorisieren, ist die automatische Verknüpfung von Bedarfsdiagnosen und Ressourcenangeboten aufzuheben. Nicht jeder Besondere Förderbedarf braucht notwendigerweise gesonderte Massnahmen, sondern kann gegebenfalls auch durch die allgemeine Schule aufgefangen werden.

C.2.1.4. Behinderungssituation gemäss Internationaler Klassifikation ICF als Problemkreis

Einen weiteren Zugang zur Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises der Heil-/Sonderpädagogik bietet die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO. Diese Klassifikation wie auch die ihr zu Grunde liegende (C.2.1.4.) Konzeption von Gesundheit und von (C.2.1.5.) Behinderung, die sich auch auf das diagnostische Vorgehen und Instrumentarium (s. C.4.) auswirken, lassen sich wie folgt umschreiben:

Ausgangslage

C.2.1.4.1. Entwicklung und Ziele der ICF

Nach einem langen Revisionsprozess zur Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps / ICIDH) hat die Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization / WHO) im Jahr 2001 die neue Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health / ICF) verabschiedet (Hollenweger 1998; 2001; 2003a; Lindmeier 2002; 2003; BFS 2001; OFS 2001; OMS 2001; WHO 2001) (http://www. who.int/icidh) (http://www.who.int/classification/icf).

Als Nachfolgerin der ICIDH bringt die ICF verschiedene Neuerungen (s. tabellarischer Vergleich bei Schuntermann 2002, S. 7) und Vorteile (s. C.2.1.4.6.), insbesondere eine neue Sichtweise zur Behinderung (s. C.2.1.4.5.; Hollenweger 1998).

Die ICF will eine einheitliche und standardisierte Sprachform und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung stellen (DIMDI 2002, S. 8; Lindmeier 2002, S. 414; Schuntermann 2002; WHO 2001, S. 5).

Anwendbar ist sie nicht nur im Gesundheitswesen, sondern auch in den Bereichen Versicherungen, Soziale Sicherheit, Arbeit, Wirtschaft, Sozialpolitik sowie Erziehung und Bildung (s. Hollenweger 2003b).

C.2.1.4.2. Struktur der ICF

Entsprechend der Auffassung von (C.2.1.4.4.) Gesundheit und (C.2.1.4.5.) Behinderung zeichnet sich die ICF aus durch eine multidimensionale, mehrperspektivische Struktur, deren Elemente zueinander in Beziehung und Wechselwirkung stehen. Es werden folgende Dimensionen und Kontextfaktoren unterschieden (s. Tab. 2.1.4. sowie Übersicht bei WHO 2001, S. 18; OMS 2001, S. 18):

Drei *Dimensionen* dienen der Beschreibung des Gesundheitsproblems einer Person (s. Lindmeier 2002; Hollenweger 2003a; Schuntermann 2002):

- *Körperfunktionen* und Körperstrukturen: Körperfunktionen sind physiologische Funktionen von Körpersystemen (einschliesslich psychologische Funktionen); Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers (Organe, Gliedmassen). Beide orientieren sich an den verschiedenen Körpersystemen, z.B. Zentralnervensystem, Bewegungsapparat, Verdauungssystem, Sinnesorgane
- *Aktivitäten* (individuelle Perspektiven von Handlungen): Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion); Tätigkeiten und Aufgaben, die eine Person idealer- und optimalerweise ausführen kann
- *Partizipation* (gesellschaftliche Perspektive von Handlungen): Einbezogensein in eine Lebenssituation; Beteiligung der Person an verschiedenen Komponenten des Lebens; Teilhabe (personnah bis sozialgesellschaftlich) in verschiedenen Lebensbereichen (Domänen)

Die *Kontextfaktoren* sind ebenfalls ein integraler Bestandteil der Definition von Funktionsfähigkeit und Behinderung. Hier werden zwei Gruppen unterschieden:

- *Umweltfaktoren:* Materielle und soziale Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten, z.B. Hilfsmittel, Technologien, Unterstützung durch Personen, Einstellungen, Dienstleistungsangebote
- *Personbezogene Faktoren:* Der besondere Hintergrund des Lebens und der Lebensführung einer Person (Eigenschaften und Attribute), z.B. Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status

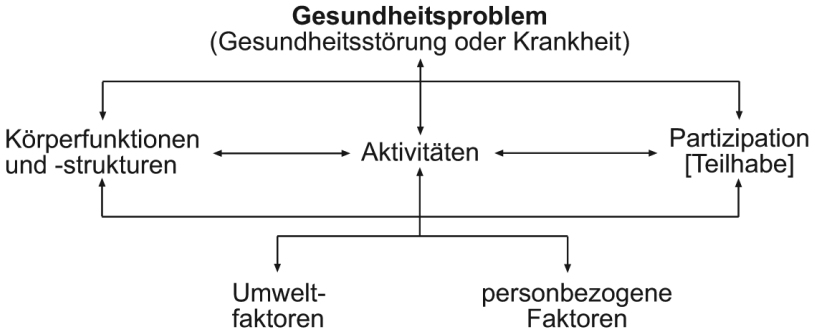

Abb. C.2.1.4. Wechselwirkungen zwischen den ICF-Komponenten
WHO 2002, S. 18; DIMDI 2002, S. 21; Lindmeier 2002, S. 418; Holenweger 2003a, S. 6

C.2.1.4.3. Konzept der ICF

Das Konzept der ICF wird als *«bio-psycho-sozial»* bezeichnet. Dabei handelt es sich (nach Schuntermann 2002, S. 9) um ein relationales Verständnis von Funktionsfähigkeit und Behinderung, das durch die Verknüpfung zweier gegensätzlicher Erklärungsmodelle, nämlich (nach Lindmeier 2002, S. 417) des medizinischen Modells und des sozialen Modells (s. C.2.1.4.) zu Stande kommt.

Diese Synthese ermöglicht eine *kohärente Sicht* der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene (DIMDI 2002, S. 23). Die menschliche Funktionsfähigkeit soll damit im gesamten *Kontinuum* beschreibbar sein und nicht nur die Extreme aufzeigen können. Analog dazu geht es auch bei einer Behinderungssituation um eine Person-Umwelt-Relation (Lindmeier 2002, S. 418).

Funktionsfähigkeit und Behinderung sind Oberbegriffe zur Beschreibung einer *komplexen Interaktion* verschiedener Faktoren. Funktionsfähigkeit bezieht sich nicht nur auf biologische Funktionen oder auf individuelle Leistungsfähigkeit, sondern ist Ausdruck des komplexen Zusammenspiels von Körperfunktionen und der Fähigkeit, Handlungen auszuüben und/oder an sozialen Aktivitäten teilzunehmen.

Der Fokus der ICF liegt nicht auf der Klassifikation von Behinderung, sondern die Diagnose ist Ausgangspunkt für Fragen zur Funktionsfähigkeit (functioning). Anders als andere Klassifikationssysteme befasst sich die ICF nicht mit Gesundheitsproblemen (Krankheiten, Störungen, Syndrome), sondern mit deren *Folgen* für die Funktionsfähigkeit von Menschen in ihrer gegenwärtigen Umwelt.

Die Konzeption der ICF erlaubt einen Blick auf die gesamte Lebenssituation eines Menschen und nicht auf die Handlungsfelder von bestimmten Professionen. Somit bietet sie eine gute Grundlage für *interdisziplinäre Zusammenarbeit.*

Die ICF basiert auf einem komplexen *Interdependenzmodell*: Der Zustand der funktionalen Gesundheit wie auch einer Behinderung ist von allen Komponenten abhängig (vgl. Doppelpfeile in Abb. C.2.1.4.).

Wichtiges Merkmal des ICF-Konzepts ist schliesslich, dass es sowohl *ressourcen- wie defizitorientiert* angewandt werden kann, d.h. dass damit positive wie negative Funktions-, Aktivitäts- und Partizipationsbildungen einer Personen beschrieben werden können (s. C.2.1.4.4. und C.2.1.4.5.).

C.2.1.4.4. Konzept der funktionellen Gesundheit

Nach der ICF (s. Schuntermann 2002, S. 1) ist eine Person funktional gesund, wenn – vor ihrem gesamten Lebenshintergrund (Konzept «Kontextfaktoren») –

- ihre körperlichen Funktionen und Körperstrukturen allgemein anerkannten (statistischen) Normen entsprechen (Konzept «Körperfunktionen, -strukturen»)
- sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem erwartet wird (Konzept «Aktivität»)
- sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und in dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept «Partizipation an Lebensbereichen»)

In diesem Zusammenhang spricht die WHO auch von Funktionsfähigkeit (functioning). Diese umfasst alle Aspekte der funktionalen Gesundheit (Schuntermann 2002, S. 1).

Zu beachten ist, dass es in der ICF (im Gegensatz zur ICIDH) bei den Einheiten der Klassifikation nicht um Personen, sondern um *Situationen* (Gesundheits- bzw. Behinderungszustand) geht. Nicht Personen werden klassifiziert, sondern die Situation einer Person im Bezug zu gesundheitsrelevanten Bereichen (Domänen) und im Zusammenhang mit Kontextfaktoren (DIMDI 2002, S. 13; Lindmeier 2002, S. 417).

C.2.1.4.5. Konzept der Behinderung

Behinderung (Disability) entsteht gemäss ICF durch die negative Wechselwirkung zweier Gegebenheiten, nämlich:

- einerseits von Krankheit, vom Ergebnis einer Verletzung oder von durch angeborenes Leiden bedingten Gegebenheiten bei einer Person
- andererseits durch die Gegebenheiten des Kontextes einer solchen Person (Schuntermann 2000, S. 2)

Eine Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit (oder der Funktionsfähigkeit) besteht, wenn in wenigstens einem der genannten Bereiche eine *Beinträchtigung* vorliegt, d.h. eine Funktionsstörung, ein Strukturschaden, eine Einschränkung einer Aktivität oder eine Beeinträchtigung der Partizipation an einem Lebensbereich. Dieser Sachverhalt wird in der ICF *Behinderung* genannt.

Art und Umfang der funktionalen Gesundheit einer Person sind abhängig von den Gegebenheiten des *gesamten Lebenshintergrundes* der Person (Kontextfaktoren).

Behinderung wird nicht als stabile Eigenschaft der betroffenen Person verstanden, sondern sie ist etwas *Relatives*. Behinderung ergibt sich nur in bestimmten, beschreibbaren Lebenssituationen; sie ist also das *Resultat der Interaktion* zwischen den Bedingungen des Individuums und den Bedingungen in der Umwelt. Das heisst aber auch: Menschen mit Behinderungen können durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen zusätzlich sozial benachteiligt *oder* unterstützt werden.

Die ICF unterscheidet sich deutlich dadurch von anderen Klassifikationen, dass sie nicht Menschen auf der Basis von einem oder von mehreren Merkmalen einer Gruppe von Personen mit einem bestimmten Syndrom oder mit einer bestimmten Störung zuweist. Sie will nicht durch eine reduzierende Beschreibung vom betroffenen Individuum abstrahieren und bloss generelle Aussagen zu einer anonymisierten Gruppe machen, welche für die Situation des Einzelnen nur bedingt zutrifft.

C.2.1.4.6. Vorteile der ICF

Die Vorzüge der ICF gegenüber anderen Klassifikationen (einschliesslich der ICIDH) können u.a. wie folgt zusammengefasst werden (Hollenweger 2003a; BFS 2001; Lindmeier 2002):

- *kohärentes Konzept:* Gemeinsamer Rahmen und Konsens für eine mehrachsige Beschreibung der Krankheitsfolgen, die zu einer Behinderungssituation führen
- *mehrdimensionales bio-psycho-soziales Modell:* Integration individueller, sozialer und gesellschaftlicher Sichtweisen und Aspekte; Einbezug von Kontextfaktoren
- *vernetztes Denken:* Überwindung der eindimensionalen biomedizinischen Klassifikation und der kausal-linearen Verknüpfungen; Betonung der dynamischen Wechselwirkungen aller Faktoren
- *einheitliche Sprache:* Die ICF bietet eine einheitliche und vor allem neutrale Sprache, welche in vielen Bereichen verwendet werden kann. Dadurch ermöglicht und erleichtert sie den fachlichen Austausch unter allen beteiligten Fachpersonen
- *operationale Standarddefinitionen:* Diese ermöglichen eine Vereinheitlichung der Terminologie, der Statistiken und der Instrumente
- *Polyvalenz der Faktoren:* Die ICF eignet sich nicht nur für die Beschreibung der Defizite, sondern auch der Potenziale und der Eigenaktivität

C.2.1.4.7. Vorbehalte gegenüber der ICF

Als Vorbehalte gegenüber der ICF sind zu nennen (Hollenweger 2003a; BFS 2001; Lindmeier 2002, S. 420; Wehrli 2003):

- *hohe Komplexität:* Lässt sich in der Praxis nicht leicht und nicht ohne spezielle Schulung umsetzen
- *relativ aufwändig:* Auch nach der Einführungsphase noch relativ grosser Zeitaufwand
- *Weiterentwicklungsbedarf:* Noch nicht alle Konstrukte sind konsolidiert und alle Anwendungsbereiche (z.B. für Kinder, für schwer behinderte Menschen) entwickelt

– *überhöhter Anspruch:* Auch die ICF kann kaum alle Aspekte von Behinderung und Rehabilitation über alle sprachlichen, kulturellen und ideologischen Hürden hinweg abdecken
– *Machtinstrument:* Auch die ICF ist nicht wertfrei; damit wird bestimmt, wer wem zu welchem Zweck Ressourcen zuspricht

Perspektiven

C.2.1.4.8. Einführung und Anwendung der ICF

Die ICF ist derzeit das *umfassendste und differenzierteste Konzept,* nach dem sich der Personen- bzw. Problemkreis der Heil-/Sonderpädagogik umschreiben lässt. Ihr bio-psycho-soziales Theoriemodell bringt eine neue, dynamische Sichtweise von Behinderung und entspricht grundsätzlich heutigen heil-/sonderpädagogischen Auffassungen. Es wird sich zeigen, ob die ICF die langjährige heil-/sonderpädagogische Kontroverse über die Funktion des Behinderungsbegriffs zu beenden vermag (Lindmeier 2003, S. 411).

Die gemeinsame, neutrale und einheitliche *Sprache* fördert die inner- und interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation in Praxis, Theorie und Forschung.

Die *Anwendung* der ICF auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet soll entwickelt und erprobt werden. Die Gesundheitsdirektorenkonferenz steht der ICF positiv gegenüber und will nach der Erprobungsphase entscheiden, ob die Anwendung der ICF in verschiedenen Bereichen für obligatorisch erklärt werden soll (BFS/OFS 2001, S. 13). Ein ähnliches Vorgehen wäre auch für die EDK in Bezug auf die Heil-/Sonderpädagogik denkbar.

Ihre generelle Anwendung auf *heil-/sonderpädagogischem Gebiet* erfordert einen grossen Zeitaufwand, die Schulung und Weiterbildung des Fachpersonals sowie das Überdenken und Überarbeiten zahlreicher bisheriger Konzepte und Verfahrensweisen (z.B. Diagnostik, Finanzierung, Rechtsgrundlagen, Qualitätssicherung; s. auch Hollenweger 2003b).

Die *Partizipation* als zentraler Ansatzpunkt der ICF hat die erschwerte Teilhabe am Leben der Gesellschaft zu einem wichtigen Aspekt der Behinderung gemacht und zu einem neuen Verständnis von Rehabilitation geführt (Lindmeier 2003). Dies äussert sich im Trend der Dezentralisierung und Deinstitutionalisierung, in der vermehrt wohnortnahen ambulanten Versorgung sowie in der Nutzung sozialer Ressourcen und Netzwerke.

In ähnlicher Weise wird zu prüfen sein, ob und wie die ICF in den nächsten Jahren in der Schweiz die *Strukturen und Entwicklungen* auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet beeinflussen wird.

C.2.1.5. Pädagogische Heterogenität als Problemkreis

Parallel zum Ruf nach Dekategorisierung des Personenkreises der Heil-/ Sonderpädagogik (s. C.2.1.2.6.) geht die Integrations- bzw. die Inklusionspädagogik C.1.1.4.7.;

B.3.2.) davon aus, dass keine spezifische Gruppe von Lernenden zu eruieren ist, sondern dass die Verschiedenheit der Lernenden (Heterogenität) eine selbstverständliche Tatsache und ein vorteilhafter Zustand ist, wenn auch gleichzeitig eine grosse Herausforderung. Die Verschiedenheit und Vielfalt der Individuen wird Gegenstand der Pädagogik einschliesslich der Heil-/Sonderpädagogik. Die Allgemeine Pädagogik ist für alle Menschen da; die Heil-/Sonderpädagogik kann aufgehoben werden (Eberwein 1999).

Begriffe wie Behinderung und Besonderer Förderbedarf sind (nach Kormann 1996, S. 15) solange erforderlich, wie es dem Schulsystem nicht gelingt, den je individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungsbedürfnissen aller Schüler ohne Ausleseprozedere oder zusätzliche Sondermassnahmen in annähernd gleicher Weise gerecht zu werden. Statt allen Normalität zuzugestehen, werden dichotomisierende Klassifikationen (behindert/nichtbehindert) vorgenommen. Zudem ist (nach Feuser 1996; Dreher 2000) Behinderung ein gesellschaftliches Konstrukt und Behinderte gibt es eigentlich gar nicht.

Dieser nicht unbestrittene Standpunkt hat Konsequenzen für die Diagnostik, Didaktik und Förderung allgemein (s. C.4.). Finanzpolitisch müssen in der Konsequenz Ressourcen als Pauschale zusätzlicher personeller und finanzieller Mittel den Lerngruppen (Schule, Klassen) insgesamt zugewiesen werden, ohne den Förderbedarf individuell und namentlich zu überprüfen (Bleidick 1999, S. 80 ff.).

C.2.1.6. Umfang des Personen- bzw. Problemkreises

Ausgangslage

Der Personen- bzw. Problemkreis der Heil-/Sonderpädagogik hat sich über die Jahre und Jahrzehnte in mehrfacher Hinsicht verändert und erweitert.

C.2.1.6.1. Erweiterung nach Altersstufe

Hinsichtlich *Alters- bzw. Bildungsstufe* wurden zuerst schulpflichtige Behinderte bildungsmässig gefördert, später auch die Vorschulkinder und ältere Behinderte (s. C.3.4.1.4.; C.3.4.2.).

C.2.1.6.2. Erweiterung nach Aufgabenschwerpunkt

Mit der Erweiterung des *Aufgabenschwerpunktes* diversifizierten sich auch die Angebotsstrukturen (s. C.3.4.1.4.) und damit die erfassten Personengruppen.

C.2.1.6.3. Erweiterung nach Behinderungsform und Behinderungsgrad

Am offensichtlichsten war die Erweiterung nach Behinderungsformen. Am Anfang bezog sich die Heilpädagogik vorab auf geistig Behinderte; diese Einschränkung ist heute noch in der Bezeichnung Heilpädagogische (Sonder)Schule (im Sinne von Geistigbehindertenschule) erkennbar. Später wurden sämtliche, heute «klassischen» Behin-

derungen in das entstehende Theoriegebäude und in die entsprechenden Lehrbücher der Heil-/Sonderpädagogik einbezogen.

Relativ spät kamen Geistig-, Schwerst- und Schwerstmehrfachbehinderte in den Genuss heil-/sonderpädagogischer Bemühungen. Dies geschah deshalb, weil man damals von der an der Regelpädagogik gemessenen «Bildungsunfähigkeit» ausging. Inzwischen gilt diese Annahme infolge von Erfahrungen und einem breiter gefassten Bildungsbegriff als überholt.

C.2.1.6.4. Einbezug der sozio-kulturell Benachteiligten

Die sozio-kulturelle Benachteiligung, die Ende der sechziger Jahre als pädagogische Kategorie eingeführt wurde, ist nur teilweise, (nach Begemann 2002) nie ernsthaft zum Thema der Sonderpädagogik gemacht worden, dies zu Unrecht, da offensichtlich und nachweislich ein erheblicher Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen der betreffenden Kinder und ihrem Lernerfolg und der Bildungslaufbahn besteht. Immerhin ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Lernbehinderung – und damit ein grosses neues Feld der Heil-/Sonderpädagogik – entstanden.

C.2.1.6.5. Einbezug der Immigrierten

Immigrierte Personen, insbesondere Kinder und Jugendliche, die aus irgend welcher Not ihr Land verlassen mussten, weisen vielfach auch eine Behinderung oder Schädigung im herkömmlichen Sinne auf. Insofern gehören sie zweifelsohne zum Personen- bzw. Problemkreis der Heil-/Sonderpädagogik. Aber auch abgesehen davon haben diese Personen, besonders wenn sie aus ganz anderen Kulturen stammen, oft einen Besonderen Bildungsbedarf. Dieser kann zusätzlich bedingt sein durch Armut, Traumatisierungen (z.B. durch Flucht und Krieg), sozio-kulturelle Deprivation, unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergrund und entsprechende Kommunikationsprobleme. Diese Zusammenhänge bringen die Heil-/Sonderpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik in eine enge Nachbarschaft, ohne dass die beiden Disziplinen deckungsgleich zu werden brauchen (s. C.1.1.3.2.).

C.2.1.6.6. Einbezug der Hochbegabten

Seit einiger Zeit richtet sich das öffentliche und fachliche Interesse auf einen neuen pädagogischen Schwerpunkt: auf Hochbegabung, besondere Begabung, Begabtenförderung usw. Einzelne Kantone setzen sich erst mit dem Thema auseinander, andere setzen bereits Konzepte um, wieder andere schaffen dazu rechtliche Grundlagen.

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF 1999) publizierte einen Trendbericht zur Begabungsförderung in der Volksschule. In diesem Kontext etablierte sich in der Deutschschweiz das Netzwerk Begabungsförderung.

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Bericht stellt sich die Frage, ob die Förderung besonders Begabter zur Heil-/Sonderpädagogik gehört. Dabei wird vielfach auf die

Situation in den USA verwiesen, wo die «Gifted Children» als «Exceptional Children» seit Jahrzehnten zur «Special Education» gehören. Dabei wird meist übersehen, dass dort die Hochbegabten nicht unter die Behindertengesetzgebung des Bundes fallen und somit nicht den gleichen Schutz durch Bundes- oder bundesstaatliches Recht geniessen. Die Verantwortung auf diesem Gebiet liegt bei den US-Bundesstaaten, die zur Hälfte etwas auf diesem Gebiet unternommen haben (Karnes & Marquardt 1997, S.1).

In den Nachbarländern Deutschland und Österreich sind kaum Anzeichen zu erkennen, die Hochbegabtenförderung unter die Heil-/Sonderpädagogik zu subsumieren (Urban 2001, S. 248).

Selbstverständlich ist, dass besonders Begabte, die zusätzlich Lern- und Verhaltensstörungen aufweisen, ins Aufgabengebiet der Heil-/Sonderpädagogik fallen können (s. Wolf 2001). Für Hoyningen & Lienhard (1998) gibt es zwingende Gründe, dass sich die Heil-/Sonderpädagogik dieser Thematik annimmt. Dies ist jedoch eine Frage des Selbstverständnisses dieses Fachs (s. C.1.). Wird der Personen- bzw. Problemkreis nach dem Konzept des Besonderen Bildungsbedarfs (s. C.2.1.3.) umschrieben, kann auch die Hochbegabung zu den heil-/sonderpädagogischen Aufgaben gerechnet werden. Administrativ wird der Bereich, falls überhaupt spezielle Aktivitäten ergriffen werden, in den Kantonen teils der Heil-/Sonderpädagogik, teils anderen Verwaltungsabteilungen zugeordnet.

Perspektiven

C.2.1.6.7. Umfassende Heil-/Sonderpädagogik

Ohne den Normalitätsbegriff einengen oder den Störungsbereich ausweiten zu wollen, beschäftigt sich die heutige Heil-/Sonderpädagogik mit Behinderungen bzw. mit Besonderem Förderbedarf aller Formen und Grade. Angesichts eines erweiterten Bildungsbegriffs gibt keine «Bildungsunfähigkeit». Besonders bei sozio-kultureller Deprivation und bei Migrationsfragen leistet die Heil-/Sonderpädagogik, zusammen mit der Sozialpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik, ihren spezifischen Beitrag.

Ob auch der Problemkreis Hochbegabung der Heil-/Sonderpädagogik zugeschlagen werden soll, ist nicht nur eine konzeptionelle, sondern auch eine praktisch-pragmatische Frage. Zu prüfen ist, ob sich dadurch Synergien in Bezug auf Strukturen und Personalausbildung ergeben.

C.2.1.7. Statistische Fragen zum Personenkreis

Hält man sich die aufgezeigte Vielfalt und Problematik der Umschreibung des Personen- und Problemkreises (s. C.2.1.) vor Augen, einschliesslich der verschiedenen Definitionsansätze zur Behinderung und des offenen Begriffs des Besonderen Bildungsbedarfs, wird deutlich, wie schwierig und fragwürdig Statistiken und Planungsdaten im Behindertenbereich bzw. Sonderschulwesen sind. Angesichts des Fehlens von allgemein gülti-

gen, einheitlichen Begrifflichkeiten, Sichtweisen und Kriterien bestehen sowohl national wie international bezüglich «Behindertenstatistik» erhebliche Unsicherheiten, riesige Diskrepanzen und Lücken (s. C.3.3.4.; s. auch Bürli, Bless & Hollenweger 1997; Bleidick 1999, S. 15).

Im Grunde genommen kann die Zahl behinderter Personen bzw. das Ausmass des Besonderen Bildungsbedarfs nicht direkt und exakt erhoben, höchstens ungefähr geschätzt werden (s. Rath 2001, S. 216 f.). Indirekte Hinweise liefern die eingeleiteten Massnahmen bzw. die benutzten Angebote (s. C.3.4.1.5; Bürli 2001; Hensle & Vernooij 2000, S. 26 ff.; Holtz & Nassal 1999), die – je nach Standpunkt – Ressourcenzuweisungen (OECD) oder Aussonderungsquoten (Bless & Kronig) genannt werden. Diese Zahlen sind aber nur teilweise abhängig von Eigenschaften der Personen, sondern auch von vielen anderen Faktoren (Behinderungs- und Förderkonzept, Erfassung, verfügbare personelle und materielle Ressourcen und Angebote usw.).

Perspektiven

Die Statistik im Behindertenbereich ist durch Vereinheitlichung der Definitionen, Sichtweisen und Kriterien so weit als möglich zu verbessern (s. auch C.3.3.4).

Letztlich muss man sich aber der Problematik der Zuschreibung und der Unzulänglichkeit der zahlenmässigen Hinweis bewusst bleiben.

C.2.1.8. Terminologische Fragen zum Personenkreis

Die Geschichte der Heil-/Sonderpädagogik ist (laut Bleidick 1999, S. 72 f.) voll von semantischen Kultübungen und hektischen Namenswechseln. Insbesondere im Zusammenhang mit der Umschreibung des Personenkreises wird in der Heil-/Sonderpädagogik nicht nur der Begriff der Behinderung grundsätzlich (s. Dekategorisierung) und inhaltlich hinterfragt, sondern es ist auch eine Diskussion um optimale, möglichst wenig diskriminierende Bezeichnungen entbrannt: Erstens sollen die verwendeten Ausdrücke das heutige, veränderte Verständnis von Behinderung adäquat zum Ausdruck bringen (s. C.2.1.8.1.). Zweitens sollen die Ausdrücke «politisch korrekt» sein (s. C.2.1.8.2.).

Nach Speck (1997, S. 254) zeigt die Geschichte, dass alle Versuche, die Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen und die für sie zugedachten Institutionen zu «verbessern», gescheitert sind. Alle Ausdrücke werden mit der Zeit belastet und zu Schimpfwörtern. Es sei ein Irrtum zu glauben, mit den neuen Etiketten würden sich der Bedeutungsinhalt und die Einstellung ändern. Es kommt einem Verschleierungsversuch gleich, durch positiv klingende, euphemistischen Namensgebungen etwas zu überwinden, was als reale Distanz und Ablehnung auch durch Aufklärung und Information nicht vollständig auszuräumen ist. Der andauernde terminologische Disput deutet auf einen Kampf gegen die Windmühlen diskreditierender Einstellungen hin (Speck 1997, S. 255).

C.2.1.8.1. Sachlich adäquate Ausdrucksweise

Dazu werden folgende Formulierungen problematisiert und zur Diskussion gestellt:

- *«der Behinderte»:* Dieser substantivierende Ausdruck deutet auf eine Denkrichtung hin, wonach Behinderung (vorwiegend) als ein individuelles Merkmal der Person betrachtet wird und nicht, wie nach heute vorherrschender Ansicht, im sozial-gesellschaftlichen Kontext entsteht. Diese Ausdrucksweise grenzt aus, suggeriert eine andere Kategorie von Menschsein, beinhaltet eine Generalisierung, führt zu Stigmatisierung und Etikettierung (Labeling), die im weiteren Leben nicht ohne negative Folgen für die soziale Identität bleibt. Uneinigkeit besteht aber darin, womit dieser Ausdruck zu ersetzen ist. Bekannt sind folgende alternativen Vorschläge:
- *«der behinderte Mensch», «die behinderte Person»:* Diese Ausdrucksweise hat eine weniger stigmatisierende Wirkung. Sie lässt sowohl eine individualtheoretische als auch eine sozial-gesellschaftliche Interpretation zu. Mit «Mensch» wird unnötigerweise betont, dass es sich auch oder dennoch um einen Menschen handelt. «Person» ist hingegen neutraler. Mit «behindert» wird vorteilhafterweise nicht festgelegt, ob die Behinderung in der Person oder in der Umwelt liegt.
- *«Mensch/Person mit einer Behinderung» bzw. «...mit Beeinträchtigungen»:* Diese Formulierung, die heute weitgehend propagiert wird und als Zeichen von Vorurteilsfreiheit gilt, erweckt stark den Eindruck von etwas Akzidentellem (Angehängsel). Ferner kommt dadurch eine eindeutig personorientierte Sichtweise (hat eine Behinderung) zum Ausdruck.
- *«Menschen in behindernden Situationen» bzw. «...in Behinderungssituationen»:* Diese Ausdrucksweise enthält eine einseitige Betonung des Situativen ohne personale Mitbeteiligung. Es kommt hinzu, dass die beiden letzten Versionen sprachlich relativ umständlich sind.

C.2.1.8.2. Politisch korrekte Ausdrucksweise

Unter dem Einfluss der *«Political Correctness»-Bewegung* wurden die Alltagssprache, aber auch die Fachsprache im Behindertenbereich hinterfragt, um den Umgang mit diesen Menschen und um ihre Lebensqualität zu verbessern. Dieses Anliegen, das in den achtziger Jahren von den amerikanischen Universitäten auf das öffentliche Leben – später auch in Europa – übergriff, ist da wie dort oft übers Ziel hinausgeschossen und hat nach Barsch & Bendokat (2002, S. 451 f.) in der Heil-/Sonderpädagogik zu sonderbaren, grotesken Blüten geführt (Beispiele: «andersartig begabt» statt «geistig behindert»; «Menschen, die wir geistig behindert zu nennen dürfen glauben»).

Der Euphemismus und das Um-den-Brei-Herumreden nimmt auf diesem Gebiet einen unverhältnismäss breiten Raum ein. Nach der Analyse der beiden Autoren könnte hinter dem extremen Eifer nicht nur das Bemühen um eine sozial schonende, politisch korrekte, möglichst nicht diskriminierende Ausdrucksweise stecken, sondern auch auf Akzeptanzschwierigkeiten, auf einen Tabuisierungs-, Verschleierungs- und Verdrängungsversuch

unterschwelliger Probleme im Umgang mit behinderten Menschen hindeuten (s. auch Speck 1997).

In diesem Zusammenhang läuft die Heil-/Sonderpädagogik Gefahr, von einem Extrem ins andere zu fallen: von der früheren Defizitorientierung zur ausschliesslichen Konzentration auf Fähigkeiten, ohne Behinderungen und Schwächen zu benennen, so dass die «kompetenzorientierten» Gutachten (Barsch & Bendokat 2002) an die Grenze der Glaubwürdigkeit kommen. Dahinter mag die verabsolutierte These stecken (s. Feuser 1996; Dreher 2000), dass es Behinderung eigentlich gar nicht gibt, sondern bloss ein gesellschaftliches Konstrukt darstellt.

Schliesslich stellt sich die Frage, ob die dogmatisch und beinahe hysterisch geführte Diskussion (Barsch & Bendokat 2002, S. 455), bzw. die «Zucht der Sprache» tatsächlich zur vollen Akzeptanz, zum Ernstnehmen von behinderten Menschen führt. Sprachzwang unterdrückt spontane Emotionen und negative Empfindungen und damit den normalen zwischenmenschlichen Umgang. Er führt zu Meinungszwang, Selbsttäuschung, Orthodoxie und Aufpasserei.

Die Sprache ist zwar ein vorrangiges Mittel, das Denken zu steuern und die Wirklichkeit zu erfassen. Aber die These (von B. L. Whorf), dass Sprache Wirklichkeit schafft, kann nach Barsch & Bendokat (2002, S. 453) nicht generell aufrecht erhalten werden.

Perspektiven

C.2.1.8.3. Vorschläge zur Ausdrucksweise

Aus den vorausgehenden Überlegungen ergeben sich folgende Vorschläge und Empfehlungen:

Die edle Absicht, eine sozial schonende Bezeichnung für Betroffene zu verwenden, bleibt unbestritten (s. Antor & Bleidick 1995, S. 154). Ferner sollen behinderte Menschen nicht nur unter dem Defizitaspekt wahrgenommen und umschrieben werden.

Eine fachliche adäquate und politisch korrekte, nicht diskriminierende Ausdrucksweise hat das Ziel, das Verständnis für behinderte Menschen und den Umgang mit ihnen zu verbessern. Sie soll aber nicht in Euphemismus ausarten und zur Problemverschleierung führen.

Substantivische Ausdrucksweisen wie «der Behinderte», «die Sehbehinderten» usw. sind zu vermeiden. Dem gegenüber sind *adjektivische* Formen wie «der behinderte Mensch» oder «die sehbehinderte Schülerin» vorzuziehen.

Akzeptabel sind auch die Formulierungen «Menschen mit einer Behinderung» oder «Menschen mit Beeinträchtigungen», auch wenn sie einer rein personorientierten Sichtweise nahe kommen.

Ein deutlich interaktionistischer Standpunkt wird im etwas schwerfälligen Ausdruck «Mensch bzw. Schüler in einer Behinderungssituation» deutlich.

[Zusammenfassung s. D.3.2.]

C.2.2. Eltern, Erziehungsverantwortliche und Familien als sekundär Betroffene

Die Eltern oder Elternteile, bzw. andere Erziehungsverantwortliche, sowie die Familie (Geschwister, Verwandte) eines behinderten Kindes können als sekundär Betroffene bezeichnet werden und gehören, wie die primär Betroffenen (s. C.2.1.), zum Personen- bzw. Problemkreis der Heil-/Sonderpädagogik. Einfachheitshalber beschränken wir uns nachfolgend in der Regel auf den Ausdruck «Eltern».

Die heutige Heil-/Sonderpädagogik ist nicht ausschliesslich kindzentriert oder hat nicht nur Menschen mit einer Behinderung oder einem besonderen Bildungsbedarf im Auge, sondern auch deren Familie und Lebenswelt. Diese beeinflussen und relativieren aus sozio-ökologischer Sichtweise heil-/sonderpädagogisches Planen und Handeln (Speck 1998, S. 12). Deshalb stehen auch Fachleute und Eltern in einem wechselseitigen Verhältnis. Dieser Aspekt wurde bisher in der heil-/sonderpädagogischen Theorie, Forschung und Praxis noch zu wenig berücksichtigt.

In diesem Zusammenhang sind folgende Aspekte und Veränderungen zu thematisieren: (C.2.2.1) die Rechtsstellung und (C.2.2.2.) das Rollenverständnis der Eltern, (C.2.2.3.) die Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten, (C.2.2.4.) der Unterstützungsbedarf der Eltern sowie (C.2.2.5.) die Situation der Familie mit einem behinderten Kind.

C.2.2.1. Rechtsstellung der Eltern

Ausgangslage

Nach der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte der UNO von 1948 (s. C.2.1.) haben die Eltern «ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll» (Art. 26 Abs. 3).

Nach dem Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) leiten die Eltern «im Blick auf das Wohl des Kindes seine Pflege und Erziehung und treffen unter Vorbehalt seiner eigenen Handlungsfähigkeit die nötigen Entscheidungen» (Art. 301). Sie «haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen. Sie haben dem Kind, insbesondere auch dem körperlich oder geistig gebrechlichen, eine angemessene, seinen Fähigkeiten und Neigungen soweit möglich entsprechende allgemeine und berufliche Ausbildung zu verschaffen. Zu diesem Zweck sollen sie in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten.» (Art. 302).

Bei der *Abklärung* des besonderen Bildungsbedarfs sind (nach Füssel 2001) in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten ebenfalls Veränderungen der rechtlichen Stellung der Eltern eingetreten. Auch wenn dies in der Schweiz nicht zu einem uneingeschränkten Wahlrecht der heil-/sonderpädagogischen Massnahmen und Angebote führte, so ist die Position und das Mitspracherecht der Eltern, aber auch der Schülerinnen und Schüler, doch erheblich gestärkt worden.

Eine weitere Verbesserung der rechtlichen Stellung der Eltern brachten die Datenschutzgesetze auf eidgenössischer und kantonaler Ebene, welche u.a.a. das Recht auf Einsicht der Akten regeln.

Perspektiven

Die Eltern von Kindern mit Behinderungen bzw. mit besonderem Bildungsbedarf sind über ihre Rechte und Pflichten zu informieren.

Im Rahmen der Rechtsbestimmungen haben sie Anspruch auf Mitsprache und sind in allen heil-/sonderpädagogischen Fragen als Partner ernst zu nehmen.

Analog verhält es sich mit dem Recht auf Einsichtnahme in die Akten über das Kind bzw. über den Jugendlichen.

C.2.2.2. Rollenverständnis der Eltern

Ausgangslage

Noch mehr als die rechtliche Stellung (s. C.2.2.1.) haben sich das eigene Selbstverständnis der Eltern behinderter Kinder sowie die ihnen von Fachleuten zuerkannte Rolle im Verlauf der letzten Jahre geändert (Frühauf 2001).

Früher wurden in der Heil-/Sonderpädagogik, aber auch in der Medizin und der Sozialarbeit, die Eltern als unwissende Laien betrachtet, denen wissende, beruflich qualifizierte Fachleute Ratschläge gaben, ohne das Potenzial der Familie zu berücksichtigen. In diesem sog. «Laienmodell» (Speck 1989) bestand die «Elternarbeit» in der Einflussnahme von Fachleuten auf das Verhalten von Eltern; sie sollten in die Lage versetzt werden, mit der Behinderung des Kindes angemessen umgehen zu lernen. Die Eltern als «Laien» waren in der «Objektrolle» professionellen Handelns sowie Zubringer von Informationen und Empfänger von Anweisungen.

Später veränderte sich – im Zusammenhang mit der Gründung von Elternvereinigungen – das Selbstverständnis der Eltern gegenüber dem behinderten Kind und den Fachleuten. Die Eltern wurden in ihrer Expertenrolle gegenüber dem Kind zunehmend anerkannt und erhoben den Anspruch auf Hilfen, wollten aber auch beim Aufbau von Strukturen mitentscheiden können. In dieser Phase des *Kotherapie-Modells* werden die

Eltern in Therapiekonzepte eingebunden und in ihrer Rolle gestärkt, aber letztlich nur in ihrer Hilfs- und Unterstützungsfunktion für die Handlungspläne der Professionellen.

Aus der Kritik der beiden vorgenannten Modelle entwickelte sich die Auffassung, dass die Eltern keine Therapeutenfunktion übernehmen, sondern ihre ursprüngliche Elternrolle unvoreingenommen wahrnehmen sollen. Dadurch soll sich die gegenseitige Ergänzung von unterschiedlichen Sichtweisen und Beiträgen ergeben. In dem daraus hervorgehenden *Kooperationsmodell* wandelt sich das bisher hierarchische Verhältnis zwischen Eltern und Fachleuten zu einem partnerschaftlichen.

Eine weitere Rollenverschiebung bei Eltern und Fachleuten wird im *Empowerment-Modell* deutlich, bei dem die Professionellen die Familie darin unterstützen, ihr Leben selbst zu meistern und sich selbst die nötigen Hilfen zu holen (s. auch C.2.2.3.).

Perspektiven

Fachleute u.a. der Heil-/Sonderpädagogik haben dem veränderten Rollenverständnis der Eltern behinderter Kinder Rechnung zu tragen.

In der partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten sollen die beiden Sichtweisen nutzbringend eingesetzt und gegenseitig respektiert werden.

Eltern bzw. Vertreter von Elternorganisationen sollen zusammen mit Fachleuten in Planungs- und Aufsichtsgremien vertreten sein.

C.2.2.3. Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten

Ausgangslage

In der heil-/sonderpädagogischen Arbeit kommt unbestrittenermassen neben der Unterrichts- und Erziehungsaufgabe der Zusammenarbeit mit den Eltern grosse Bedeutung zu. Das *Ziel* ist die Gestaltung eines möglichst konstruktiven Zusammenwirkens von professioneller Fachlichkeit und persönlicher Betroffenheit.

Die *Formen* der Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten ergeben sich weitgehend aus dem spezifischen und sich wandelnden Rollenverständnis (s. C.2.2.2.).

Schwierigkeiten der Zusammenarbeit sind bedingt durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten. Zwischen der Lebenswelt der Eltern und Arbeitssituation der Fachleute besteht eine grundsätzliche Verstehensgrenze.

Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ist zusätzlich erschwert mit *Eltern aus fremden Kulturen.* Dabei stellen sich nicht nur sprachliche Probleme, sondern auch Schwierig-

keiten des Verstehens anderer Werte und Bräuche. Zahlreiche Fachleute stossen hier an Grenzen.

Für die Eltern ist der unkoordinierte Umgang mit einer Vielzahl von Spezialisten und ihren divergierenden Meinungen oft schwierig und verwirrend.

Schwierigkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachleuten ergeben sich aber auch durch die zunehmende Autonomie der *heranwachsenden Menschen* mit einer Behinderung und damit ihrem wachsenden Anspruch, mehr und mehr für sich selbst zu sprechen. Die Leitidee der «Selbstbestimmung» behinderter Menschen führt zu neuen Formen der Kooperation aller Beteiligten. Sie führt weg von einem Dialog zwischen Fachleuten und Eltern hin zu einem Trialog mit direkter Mitbeteiligung des behinderten Menschen an allen Formen von «Aushandlungsprozessen» über die Alltagsgestaltung.

Perspektiven

Heil-/sonderpädagogische Massnahmen beziehen sich nicht nur auf das behinderte Kind, sondern ziehen auch dessen Eltern, seine Familie und sein Umfeld mit ein.

Fachleute und Eltern arbeiten partnerschaftlich und in gegenseitigem Respekt zusammen. Weder Professionalisierung noch Verrechtlichung dürfen die Betroffenen entmündigen oder das soziale Engagement des Lebensumfeldes der Betroffenen verdrängen.

Den Fachpersonen sind für die Zusammenarbeit mit den Eltern die entsprechenden Rahmenbedingungen, insbesondere genügend Zeit zur Verfügung zu stellen.

Fachleute und Eltern bringen bei Meinungsbildungsprozessen ihre je eigene Sichtweise ein. Die Ressourcen und Kenntnisse der Eltern müssen von Anfang an und durchgängig einbezogen werden.

Entscheidungen werden nach Möglichkeit einvernehmlich und partnerschaftlich gefällt.

C.2.2.4. Unterstützungsbedarf der Eltern

Ausgangslage

Eltern behinderter Kinder haben in ihrer Situation besonderen Informations- und Unterstützungs-, aber auch Ausbildungsbedarf (Wolf 1997; Wolf & Besse 1999). Diese Bedürfnisse können in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten besser wahrgenommen und befriedigt werden. Dem Aspekt der Eltern wird in Lehre, Forschung und Praxis noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, wobei die Väter behinderter Kinder noch mehr im Hintergrund stehen als die Mütter.

Der Unterstützungsbedarf der Eltern ist insbesondere bei der *Feststellung* einer Behinderung gross. Diese Situation trifft die meisten Eltern unvorbereitet; sie sehen sich mit Anforderungen konfrontiert, auf die sie sich vorher nicht einstellen konnten. Auf die Mitteilung oder das Auftreten einer Behinderung reagieren sie oft mit Schock, mit Wut, Verleugnung, mit Zukunftsängsten, mit Verunsicherung, Schuld und Enttäuschung. Die Auseinandersetzung mit solchen Gefühlen dauert meist jahrelang, wenn nicht gar lebenslang. Die Behinderung eines Kindes stellt die Beziehung in der ehelichen Partnerschaft, in der Familie, in der Verwandtschaft und im Freundeskreis auf die Probe.

Der Unterstützungsbedarf der Eltern bleibt in der *Anfangsphase* nach Auftreten bzw. Bekanntwerden einer Behinderung intensiv. Durch das Älterwerden der Behinderten wird er zeitlich ausgedehnt; den Eltern stellen sich dadurch neue Herausforderungen.

Der Unterstützungsbedarf der Eltern bezieht sich (gemäss Frühauf 2001) insbesondere auf:

- das Bedürfnis der Eltern nach Informationen über die Behinderung des Kindes, über seine Entwicklungsmöglichkeiten und seine Förderung
- Gesprächsmöglichkeiten innerhalb und ausserhalb der Familie
- entlastende Angebote für die Eltern selbst
- Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit der Behinderung

Dem Unterstützungsbedarf der Eltern stehen die Rahmenbedingungen (Strukturen, Finanzen usw.) gegenüber, die es den Fachleuten ermöglichen, die nötige Zeit für die Zusammenarbeit mit den Eltern einzusetzen.

Perspektiven

Unterstützung können Eltern und Familien behinderter Kinder primär von ihrem sozialen Umfeld sowie durch Elternvereinigungen erhalten.

In der Zusammenarbeit mit Fachleuten können die Eltern aber auch bedürfnisorientierte Unterstützung in Form von Information, Beratung, Therapie und von Weiterbildungsangeboten erhalten, wobei die «Kundenzufriedenheit» systematisch zu evaluieren ist.

Beachtenswert sind insbesondere folgende konkreten *Vorschläge*:

- sorgfältige Mitteilung der Feststellung einer Behinderung
- Mithilfe bei der Krisenverarbeitung nach Diagnoseschock
- professionelle Hilfen sowie Selbsthilfegruppen zur Krisenbewältigung
- (Re-)Aktivierung und Einbezug von Elternorganisationen
- klare Darlegung der Hilfeangebote und der Zuständigkeiten der Dienste
- Bereitstellen von Bildungsangeboten und Entlastungsangeboten für Eltern
- finanzielle Hilfen

C.2.2.5. Situation der Familie mit einem behinderten Kind

Ausgangslage

Nicht nur Eltern mit einem behinderten Kind, sondern deren *Familie als Ganzes* sind besonderen Belastungen und Gefahren ausgesetzt (Frühauf 2001; Thimm 2001). Auf ihr liegt trotz des vielfältigen Ausbaus der therapeutischen, pädagogischen und sozialen Hilfen nach wie vor die Hauptlast.

Die *Benachteiligungen* können in der Einschränkung der sozialen Aktivitäten, in der psychischen und physischen Belastung, der gesellschaftlichen Stigmatisierung durch den «Störfall» einer Behinderung sowie in ökonomischen Einschränkungen liegen.

Die Aufnahme eines behinderten Kindes wird zusätzlich erschwert durch die heutige Konstellation der *Familie allgemein*. Diese ist u.a. gekennzeichnet durch eine Vielfalt familienähnlicher Lebensformen, Teil- und Ein-Kind-Familien, hohe Scheidungsrate und wechselnde Beziehungs- und Erziehungsverhältnisse, unterschiedliche und unverbindlichere Normensysteme, wachsende wirtschaftliche Engpässe und Dauerarbeitslosigkeit (Speck 1998).

Von *Familien mit einem behinderten Kind* wird (nach Seifert 2001, S. 247 f.) ein überwiegend negatives, defizitäres Bild gezeichnet: extreme physische und psychische Belastung, schwierige Problembewältigung, soziale Isolation, Verlust von Identität und Autonomie, pathologische Familienkonstellationen, problematische Partnerbeziehung usw. Bei einer solchermassen negativen Sichtweise ist es nicht leicht, die Entwicklungspotenziale des behinderten Kindes und der Familie zu entfalten.

Perspektiven

Die Alltagsbewältigung und möglichst normale Entwicklung von solchen Familien wird begünstigt durch:

- Verstehen und Verständnis für die Situation der Familie und die Phasen der Bewältigung ihrer Situation, ein behindertes Kind zu haben
- soziale Netzwerke als Struktur von Alltagsbeziehungen und Unterstützungsleistungen
- entlastende Hilfen zur Entwicklung eines möglichst selbstbestimmten Alltags gerade auch der Mütter
- partnerschaftliche Einbeziehung der Familie in die Entscheidungen zur Förderung und Entwicklungsperspektive des behinderten Kindes

C.2.3. Veränderte Sicht und Rolle des Personenkreises

Die Fremd- und Selbstsicht des Personenkreises der Heil-/Sonderpädagogik begann sich seit den neunziger Jahren stark zu verändern. Sowohl behinderte Menschen (s. C.2.1.) als

auch deren Angehörige (s. C.2.2.) streben eine neue gesellschaftliche Rolle an. Damit einhergehend modifizierte sich die Zielsetzung und Arbeitsweise der Heil-/Sonderpädagogik und das Verhältnis zwischen Professionellen und Betroffenen veränderte sich.

Diese Veränderungen lassen sich charakterisieren mit den Stichworten:

- behinderte Menschen als Subjekt statt als Objekt
- von der institutionellen Orientierung zur Bedürfnisorientierung
- von der Defizitorientierung zur Ressourcen- bzw. Kompetenzorientierung
- von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung

Ausgangslage

C.2.3.1. Veränderte Auffassungen und Einstellungen

Die *Verwissenschaftlichung* der Heil-/Sonderpädagogik stellte die Frage nach Wechselwirkungen von Ursache und Wirkung, von Mittel und Zweck in den Vordergrund. Nach medizinisch-biologischen, aber auch nach psychologischen, soziologischen und pädagogischen Denkmustern wurden Behinderungen auf Pathologien reduziert, welche die Entwicklung des Menschen hemmen, unterbrechen oder behindern. Behinderung wurde zum Forschungsgegenstand; Wissen über Behinderung sollte praktisch verwendbar werden. Diese technologische Sichtweise ermöglichte zwar die Entwicklung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin, die institutionelle Ausdifferenzierung sowie die Etablierung einer entsprechenden Ausbildung und Berufsrolle. Aber mit der Verdinglichung der Behinderten wurde die Personorientierung sowie die psychosozialen, dialogischen Aspekte der Behindertenförderung vernachlässigt. Die Betroffenen gerieten in die Rolle des leidenden Objekts statt in die Rolle des aktiv Handelnden. Die Zuweisung zu einer institutionellen oder pädagogisch-therapeutischen Massnahme erfolgte aufgrund einer «objektiven» klassifikatorischen Diagnose, ohne hinreichende Beachtung von Relativität und Beziehungen, von Bedürfnis- und Sinnfragen (Wöhler 1986). Hier zeichnet sich eine Wende von der *Objekt- zur Subjektorientierung* ab.

Heute steht der behinderte Mensch als *Person* vermehrt im Vordergrund. Nicht generelle institutionelle Möglichkeiten, nicht Defizite, sondern dessen individuellen Bedürfnisse und Wünsche, seine Fähigkeiten und Ressourcen sind Ausgangspunkt der zu ergreifenden Massnahmen. Ein Beispiel für dieses Umdenken ist u.a. die Internationale Klassifikation der Funktionen (ICF) der WHO, die ihr Augenmerk auf Aktivitäten und Partizipationsmöglichkeiten legt und Personen mit Funktionsstörungen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext sieht (s. C.2.1.4.).

Im Gegensatz zu früher wird also Behinderung heute weniger als Merkmal des Individuums und weniger als medizinisches Phänomen betrachtet, sondern als Ergebnis von *Interaktion* sowie als soziales (und damit als politisches) Problem gesehen. Beispiele dieser veränderten Haltung sind das Grundsatzpapier zur Bildungspolitik des Zentrums für Selbstbestimmtes Leben (1997) in Zürich wie auch die Plakatkampagnen «Wir lassen uns nicht behindern» von Pro Infirmis.

Die Leitidee grösstmöglicher Selbstbestimmung setzt zudem andere Akzente des heil-/sonderpädagogischen Handelns: Begleitung statt Betreuung heisst die neue Devise.

C.2.3.2. Forderung nach Selbstbestimmung und Selbsthilfe

In der Vergangenheit wurde, aber auch heute noch wird behinderten Menschen vielfach der Anspruch auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung abgesprochen. Ihre Ausgrenzung reicht bis hin zur Aberkennung des Lebensrechts (Haeberlin 1996).

Das Ausmass und die Wirksamkeit der individuellen Selbsthilfe sowie sozialer Netzwerke (Familie, Selbsthilfegruppen) wird erheblich unterschätzt, professionelle Dienstleistungen jedoch überschätzt (Beck 2001, S. 344 f.).

Inzwischen sind jedoch behinderte Menschen wie auch ihre Eltern selbstbewusster und emanzipierter geworden; sie artikulieren deutlicher ihre Bedürfnisse, die anstelle der Vorstellungen der Fachleute neu zum Massstab werden. Die Forderung nach Selbstbestimmung kommt insbesondere in der Bewegung «Selbstbestimmtes Leben» und im Konzept «Empowerment» zum Ausdruck. Trotz inhaltlicher Nähe ist aber der Selbstbestimmungsgedanke nicht mit «Empowerment» gleichzusetzen (Theunissen 2002, S. 222; Weiss 2000).

Mit der Grundhaltung «Selbstbestimmtes Leben» setzte sich die Behinderten- und Krüppelbewegung in den vergangenen 25 Jahren in Opposition zum etablierten Behindertenhilfesystem, wehrte sich gegen professionelle Fremdbestimmung und gesellschaftliche Ausgrenzung und kämpfte für die politische Selbsthilfe Behinderter» (Steiner 1999).

Nach dem Konzept «Empowerment» sind die Betroffenen selbst Experten in eigener Sache; deshalb steht ihnen die Selbst- und Mitbestimmung bezüglich Auswahl und Gestaltung von Hilfen zu. «Empowerment» bezieht sich auf soziale Einzelhilfe, auf Selbsthilfe-Initiativen wie auch auf die sozialpolitische Ebene. Für die Problembewältigung wird von den individuell vorhandenen Stärken und Ressourcen ausgegangen. Gesellschaftliche Randgruppen sollen in einem politischen Durchsetzungsprozess ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und die einzelnen Empfänger von sozialen Dienstleistungen befähigen, sich selber zu helfen und sich anderen gegenüber zu behaupten (Theunissen 2002; Theunissen & Hoffmann 1997). Sie werden dabei von Fachleuten gegebenenfalls lediglich unterstützt. Das «Empowerment»-Konzept verändert also in verschiedener Hinsicht die traditionelle Heil-/Sonderpädagogik (Theunissen 2002, S. 336 f.).

Das Konzept des «Selbstbestimmten Lebens» wie dasjenige des «Empowerment» werden in der Schweiz zwar vielfach diskutiert, aber noch wenig umgesetzt.

C.2.3.3. Herausforderungen an die Heil-/Sonderpädagogik

Betroffene fordern vermehrt Selbstbestimmung, d.h. reale Möglichkeiten, über das eigene Leben (z.B. hinsichtlich Wohnen, Ausbildung, Beruf, Freizeit) zu bestimmen. Dies macht der Heil-/Sonderpädagogik erneut das Dilemma zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen Vision und Realität deutlich: Wer gibt wem das Recht, über wen wie zu entscheiden? Sind Heil-/Sonderpädagogen wirklich Anwälte der Behinderten? Sind sie deren Förderer? Inwieweit ist Selbstbestimmung für Schwerstbehinderte in einem Wohnheim überhaupt realisierbar? Schliessen sich Selbstbestimmung und Erziehung aus? (Fornefeld 2000; Weiss 2000)

Die Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz steht diesem Dilemma weitgehend orientierungslos gegenüber. Über Themen wie Lebensqualität, Selbstbestimmung oder Empowerment wird zwar debattiert, konkrete Lösungen finden sich jedoch lediglich in kleinen praktischen Anwendungen in einzelnen Institutionen. Eine generelle Tendenz zum Umdenken ist jedoch nicht in Sicht.

C.2.3.4. Politisches Engagement der Betroffenen

Auch in der Schweiz lässt sich eine Zunahme an politischen Aktivitäten vonseiten der Betroffenen (der behinderten Menschen und ihrer Familien) konstatieren. Sie beteiligen sich am politischen Leben, schliessen sich in Selbsthilfeorganisationen zusammen und werden in Elternvereinigungen aktiv, fordern ihre Rechte ein und möchten ihre Teilhabe an der Gesellschaft verantwortlich übernehmen.

Das Zentrum für Selbstbestimmtes Leben in Zürich z.B. wurde vor dem Hintergrund der internationalen Bewegung «Independent Living» (unabhängiges Leben) gegründet. Diese Bewegung verfolgt in erster Linie ein politisches Ziel und kämpft für Menschenrechte, soziale Verantwortung, Anti-Diskriminierung und finanzielle Anliegen (v.a. in Form von Direktzahlungen oder Subventionsbeiträgen an die Betroffenen). In der Schweiz wurde auf Bundesebene im Zusammenhang mit den Debatten zur 4. IVG-Revision, zum Behinderten-Gleichstellungsgesetz und zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben von Bund und Kantone (NFA) die zunehmende Präsenz der Betroffenen auf dem politischen Parkett manifest (s. C.3.1. und C.3.2.).

C.2.3.5. Direkte Assistenzentschädigungen

Behinderte Menschen fordern je länger je mehr Direktzahlungen in Form von Assistenzleistungen. Nach dem Grundsatzpapier des Zentrums für Selbstbestimmtes Leben (2002) geht das vom Staat für die Assistenz behinderter Personen ausgegebene Geld direkt in die Tasche der Leistungserbringer, welche auch den Preis und das Bedürfnis selbst definieren. Es gibt darum keinen wirklich am ökonomischen Umgang interessierten «Besitzer». Behinderte haben weder die Möglichkeit, diesen Geldfluss zu beeinflussen, noch bekommen sie ihn je zu Gesicht. Direktzahlungen an Behinderte sollen, so die Forderung, den Behinderten ein unabhängiges, selbstverwaltetes Leben ermöglichen.

In der Herbstsession 2002 des Eidgenössischen Parlaments hat der Ständerat im Zuge der 4. IV-Revision entschieden, die Hilflosenentschädigung neu auf 400 bis 1600 Franken zu verdoppeln und für zu Hause lebende Schwerstbehinderte bei Bedarf Ergänzungsleistungen von bis zu 90'000 Franken zu ermöglichen. Das Assistenzmodell, welches die Hilflosenentschädigung auf 200 bis 800 Franken im Monat belassen und für «lebenspraktische Begleitung» ein monatliches Assistenzbudget bis zu 8000 Franken betragen hätte, wurde zwar als «Modell der Zukunft» bezeichnet, wurde jedoch abgelehnt.

Perspektiven

C.2.3.6. Veränderung der heil-/sonderpädagogischen Sicht- und Handlungsweise

Die Heil-/Sonderpädagogik hat bisherige Sicht- und Handlungsweisen zu überdenken und zu verändern. Künftig betrachtet sie behinderte Menschen nicht mehr als Objekte, sondern als Subjekte. Sie nimmt deren Anliegen ernst und geht von ihren Bedürfnisse aus. Statt auf Defizite konzentriert sie sich auf ihre Fähigkeiten und Ressourcen. Sie will behinderte Menschen befähigen und bekräftigen (Empowerment), ihre Lebenssituation selbst zu meistern und verantwortlich in die Hände zu nehmen. Sie sollen weitgehend selbst entscheiden, wie sie leben wollen. Aufgabe der Heil-/Sonderpädagogik ist, sie bei der Artikulation ihrer Bedürfnisse und bei der Realisierung eines möglichst selbstbestimmten Lebens zu unterstützen (Seifert 2001, S. 247). Dies gilt auch in Bezug auf die Leitideen «Bildungsrecht» und «Integration». Die Heil-/Sonderpädagogik hat sich dafür einzusetzen, dass die Bildungsmöglichkeiten der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen durch die Schaffung flexibler und integrativer Angebote in grösstmöglichem Masse realisiert werden.

C.2.3.7. Anerkennung der Selbstbestimmung

Pädagogik wie Heil-/Sonderpädagogik bleiben im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Selbstbestimmung und «Empowerment» sind wichtige Leitideen in der Arbeit mit behinderten Menschen. Sie geben Anlass, das Machtproblem und die Kultur der helfenden Beziehung zu überdenken. Die beiden Konzepte dürfen aber nicht verabsolutiert und monopolisiert werden. Autonomie lässt sich nie in völliger sozialer Unabhängigkeit verwirklichen. Das Denken und Leben in diesen Spannungsfeldern und Widersprüchen ist anzuerkennen und auszuhalten (Weiss 2000).

Staat und Fachleute haben das Selbstbestimmungsrecht, das eigene Welt- und Menschenbild der Betroffenen und ihrer Familien zu respektieren und können nur intervenieren, wenn Gesetze verletzt werden oder das Allgemeinwohl gefährdet ist. Betroffene sollen ihre Entscheidungen so weit als möglich selbst fällen können. Beim Zusammentreffen sich widersprechender Ansichten und Bedürfnisse ist ein einvernehmlicher Ausgleich zu suchen.

Das professionelle Hilfssystem hat die individuelle und soziale Selbsthilfe (Nachbarschaftshilfe, Selbsthilfegruppen) als Ergänzung und Ausgleich zu unterstützen. Die Förderung der Selbstbestimmung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen ist eine zentrale Aufgabe der Heil-/Sonderpädagogik; in der Folge führt sie sowohl auf pädagogisch-professioneller wie auch auf gesellschaftspolitischer Ebene zu einer veränderten Sicht- und Handlungsweise.

C.2.3.8. Gesellschaftliche Partizipation

Die Partizipation der Menschen mit Behinderungen an allen gesellschaftlichen Bereichen des Lebens darf nicht behindert, sondern soll gefördert werden. Die politische Gleichstellung behinderter Menschen ist umzusetzen. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Teilhabe an der Gesellschaft in gleichberechtigtem Mass wie Nichtbehinderte gestalten zu können. Modelle der Assistenzentschädigung im Rahmen der Invalidenversicherung entsprechen dieser Leitidee. Ferner brauchen Organisationen der Behindertenhilfe sowie Selbsthilfeorganisationen gesellschaftliche und finanzielle Unterstützung.

[Zusammenfassung s. D.3.2.]

C.3. Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen

? Fragestellung:
Wie steht es um die rechtlichen, finanzpolitischen und administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik sowie um die Angebotsstrukturen allgemein und auf den verschiedenen Bildungsstufen?

! These:
Bezüglich Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik sind teilweise erhebliche Reformen und Neuorientierungen im Gange.

-> Perspektiven:
Die positiven und negativen Auswirkungen dieser Reformen sind sorgfältig abzuwägen. Veränderte rechtliche, finanzpolitische und administrative Rahmenbedingungen bringen nicht nur Verbesserungen, sondern auch grosse Unsicherheiten mit sich. Die Tendenzwende von separativen hin zu vermehrt integrativen Angebotsstrukturen verstärkt sich.

In diesem Kapitel geht es um *strukturell-institutionelle* Gesichtspunkte der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik, während im Kapitel C.4. (Prozesse und Aufgaben) eher dynamische, prozessuale Aspekte thematisiert werden. Diese beiden Seiten stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und sind gemeinsam in Betracht zu ziehen.

Nachfolgend wird zuerst auf die (C.3.1.) *rechtlichen* Grundlagen zur Stellung behinderter Menschen, zum Bildungswesen allgemein sowie zur Heil-/Sonderpädagogik eingegangen. Anschliessend werden (C.3.2.) *finanzpolitische* und (C.3.3.) *administrativ-organisatorische* Aspekte dargelegt, die für die Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz relevant sind. Diese drei Gesichtspunkte stehen ebenfalls in einer engen gegenseitigen Abhängigkeit.

Aber auch die (C.3.4.1) Angebotsstrukturen im Allgemeinen sowie die bildungsstufenspezifischen Angebotsstrukturen (C.3.4.2. bis C.3.4.8) sind mit den rechtlichen, finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen sowie mit den (B.3.) heil-/sonderpädagogischen Leitideen verknüpft.

C.3.1. Rechtliche Aspekte

Rechtliche Aussagen zur Heil-/Sonderpädagogik bzw. zur Stellung von Behinderten sind in der Bundesverfassung, in Bundesgesetzen sowie vorwiegend in der kantonalen Bildungsgesetzgebung zu finden.

C.3.1.1. Verfassungsgrundlage

Ausgangslage

Die *Bundesverfassung* (2000; Constitution 2000) der Schweizerischen Eidgenossenschaft (Art. 3 BV) hält eingangs fest, dass die *Kantone souverän* sind, «soweit ihre Souveränität nicht durch die Bundesverfasssung beschränkt ist; sie üben alle Rechte aus, die nicht dem Bund übertragen sind.» Die Kantone ihrerseits «bestimmen, welche Aufgaben sie im Rahmen ihrer Zuständigkeiten erfüllen» (Art. 43 BV) und welche sie an die Gemeinden delegieren wollen.

C.3.1.1.1. Grundrechte, Bürgerrechte und Sozialziele

Bereits in der *Präambel* der Bundesverfassung steht, «dass die Stärke des Volkes sich misst am Wohl der Schwachen». Gemäss *Zweckartikel* (Art. 2 Abs. 3 BV) sorgt die Schweizerische Eidgenossenschaft u.a. «für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern».

Zur *Rechtsgleichheit* (bzw. *Diskriminierung*) hält Art. 8 BV fest:

«1. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
2. Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.
3. Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit.
4. Das Gesetz sieht Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vor.»

Zu den die *Sozialzielen* hält die Bundesverfassung (Art. 41 BV) fest:

«1. Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass:
   - jede Person an der sozialen Sicherheit teilhat;
   - jede Person die für ihre Gesundheit notwendige Pflege erhält;
   - Familien als Gemeinschaften von Erwachsenen und Kindern geschützt und gefördert werden;
   - Erwerbsfähige ihren Lebensunterhalt durch Arbeit zu angemessenen Bedingungen bestreiten können;
   - Wohnungssuchende für sich und ihre Familie eine angemessene Wohnung zu tragbaren Bedigungen finden können;
   - Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;

- Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.

2. Bund und Kantone setzen sich dafür ein, dass jede Person gegen die wirtschaftlichen Folgen von Alter, Invalidität, Krankheit, Unfall, Arbeitslosigkeit, Mutterschaft, Verwaisung und Verwitwung gesichert ist.
3. Sie streben die Sozialziele im Rahmen ihrer verfassungsmässigen Zuständigkeiten und ihrer verfügbaren Mittel an.
4. Aus den Sozialzielen können keine unmittelbaren Ansprüche auf staatliche Leistungen abgeleitet werden.»

C.3.1.1.2. Bildungsbereich

Die Zuständigkeiten im Bildungsbereich sind auf Verfassungsebene teils dem *Bund* und den Kantonen gemeinsam, teils je getrennt übertragen. Nach Art. 19 BV garantiert der Bund einen allgemeinen «Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht».

Für das Schulwesen sind hingegen die *Kantone* zuständig; sie «sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich» (Art. 62 Abs. 1 und 2 BV).

Wie bereits unter Sozialziele (s. oben) erwähnt, haben sich Bund und Kantone «in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative» u.a. *gemeinsam* dafür einzusetzen, dass sich «Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können» (Art. 41 Abs. 1 Bst. f BV) und dass «Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden» (Art. 41 Abs. 1 Bst. g BV).

Gewisse Bildungsbereiche sind wiederum überwiegend oder ausschliesslich dem *Bund* übertragen; so erlässt er beispielsweise «Vorschriften über die Berufsbildung» (Art. 63 Abs. 1 BV) und «betreibt technische Hochschulen» (Art. 63 Abs. 2 BV); der Vollzug der Berufsbildung ist unter Aufsicht des Bundes den Kantonen übertragen.

Perspektiven

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Gleichberechtigung, Chancengleichheit, Nichtdiskriminierung, soziale Sicherheit und Integration auch behinderter Menschen in der Bundesverfassung verankert sind. Ferner ist davon auszugehen, dass für die Bildung behinderter Menschen gemäss Bundesverfassung teils die Kantone, teils der Bund, teils beide gemeinsam verantwortlich sind. Weitere Einzelheiten werden in Gesetzen und Verordnungen geregelt (s. unten).

C.3.1.2. Bundesgesetzgebung zur Gleichstellung Behinderter

Ausgangslage

Am 14. Juni 1999 wurde die *Volksinitiative «Gleiche Rechte für Behinderte»* eingereicht. Sie beruft sich auf Art. 8 Abs. 2 BV: «Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.»

Die Initiative fordert, dass ein *Gesetz* geschaffen wird, das «für die Gleichstellung behinderter Menschen» sorgt und «Massnahmen zur Beseitigung und zum Ausgleich bestehender Benachteiligungen» vorsieht. Weiter wird verlangt: «Der Zugang zu Bauten und Anlagen oder die Inanspruchnahme von Einrichtungen und Leistungen, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind, ist soweit wirtschaftlich zumutbar gewährleistet» (Botschaft 2000; Message 2000).

Die Initianten engagieren sich in ihren sog. «Kernbotschaften» namentlich auch «für einen *gemeinsamen Unterricht* von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen» und «für das Recht behinderter Jugendlicher auf Zugang zu Bildungswegen, die ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechen» (Dossier, S. 4). Die Initianten verweisen darauf, dass heute «die Wahlmöglichkeit, im Dorf, im Quartier mit gleichaltrigen Kindern zu Schule zu gehen» nicht existiert und es Integration nur «vereinzelt, zufällig» (Dossier, S. 6 ff.) gibt. Sie möchten «das Prinzip, wonach die integrativen Schulungsformen durch die Kantone zu fördern sind», im Behindertengleichstellungsgesetz auf Bundesebene verankern und sehen das von den Kantonen zu gewährleistende Angebot an Sonderschulunterricht ausdrücklich nur für Kinder und Jugendliche, «denen infolge eines ausserordentlichen Förderbedarfs der Besuch der Regelschule ausnahmsweise nicht oder nur teilweise möglich ist» (Dossier, S. 8).

Der *Bundesrat* stellte im Dezember 2000 als indirekten *Gegenvorschlag* (und im Sinnes Verfassungsauftrags in Art. 8 Abs. 4 BV) ein «Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen» vor (Entwurf s. Botschaft 2000/Message 2000). Das «Behindertengleichstellungsgesetz» (BehiG) hat (gemäss Fassung vom 13. Dezember 2002) im Anschluss an die parlamentarische Behandlung zum *Zweck*, «Benachteiligungen zu verringern oder zu beseitigen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind» (Art. 1 Abs.1 BehiG). «Es setzt Rahmenbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbstständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und fortzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben» (Art. 1 Abs. 2 BehiG).

«Eine Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von *Aus- und Weiterbildung* liegt insbesondere vor, wenn: a. die Verwendung behindertenspezifischer Hilfsmittel oder der Beizug notwendiger persönlicher Assistenz erschwert werden; b. die Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie Prüfungen den spezifischen Bedürfnissen Behinderter nicht angepasst sind» (Art. 2 Abs. 5 BehiG).

«Der Bund kann *Programme* durchführen, die der besseren Integration Behinderter in die Gesellschaft dienen» (Art. 16 Abs.1 BehiG), insbesondere auch im Bereich Bildung (Art. 16 Abs. 2 BehiG).

Ausserdem haben die Kantone gemäss Behindertengleichstellungsgesetz dafür zu sorgen, «dass behinderte Kinder und Jugendliche eine *Grundschulung* erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist» (Art. 20 Abs.1 BehiG).

Bezüglich *Integration* sieht das Bundesgesetz vor: «Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule» (Art. 20 Abs. 2 BehiG).

Inzwischen wurde in einer *Volksabstimmung* 2003 der Vorschlag des Bundesrates gegenüber der Volksinitiative vorgezogen, so dass das *Behindertengleichstellungsgesetz* (BehiG) am 1. Januar 2004 in Kraft tritt.

Perspektiven

Das neue Behindertengleichstellungsgesetz und seine Umsetzung (in Kraft ab 1.1.2004) bringt auch unter heil-/sonderpädagogischem Gesichtspunkt Verbesserungen der gesellschaftlichen Stellung behinderter Menschen.

So setzt es *Rahmenbedingungen* zur Beseitigung oder Verringerung von Behinderungen in Aus- und Fortbildung.

Das Gesetz bekräftigt erneut das Recht behinderter Kinder und Jugendlicher auf bedürfnisentsprechende Grundschulung.

Das Bundesgesetz sieht vor, dass die Kantone – wo möglich und angezeigt – die schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher fördern. Angesichts der Bildungshoheit der Kantone muss es bei dieser Empfehlung bleiben. Es wurde unterlassen, im Kontext von Gleichstellung und Nichtdiskriminierung die Art der Schulung (schulische Integration) verbindlich vorzuschreiben, was indirekt separate Schulungsformen als diskriminierend qualifiziert hätte.

C.3.1.3. Bundesgesetzgebung zur Invalidenversicherung

Ausgangslage

Die Bildung behinderter Menschen bzw. das *Sonderschulwesen* in der Schweiz wird in der kantonalen Ausgestaltung ganz entscheidend mitgeprägt durch eidgenössische Bestimmungen zur Invalidenversicherung (IV), namentlich durch das *Bundesgesetz* über die Invalidenversicherung (IVG), durch die *Verordnung* über die Invalidenversicherung

(IVV) sowie durch verschiedene Kreisschreiben des Bundesamtes für Sozialversicherungen (s. BSV/OFAS).

Der Anspruch auf individuelle Versicherungsleistungen der IV ist an die allgemeinen *Voraussetzungen* gebunden, insbesondere an den Invaliditätsbegriff der IV (Art. 4 IVG) und die versicherungsmässigen Voraussetzungen (Art. 6 IVG).

Vom versicherungsmässigen Grundsatz her haben die Versicherten *Anspruch* auf Eingliederungsmassnahmen (Art. 8 IVG), Renten (Art. 28 IVG) und Hilflosenentschädigung (Art. 42 IVG); weiter leistet die Versicherung Beiträge zur Förderung der Invalidenhilfe (Art. 71 ff. IVG).

Hinsichtlich *Bildung* sind folgende *Eingliederungsmassnahmen* relevant:

- *Massnahmen beruflicher Art:* Berufsberatung, erstmalige berufliche Ausbildung, Umschulung, Arbeitsvermittlung (Art. 8 Abs. 3 lit. b IVG; Art. 15 bis 18 IVG)
- *Massnahmen für die Sonderschulung* und die Betreuung von hilflosen Versicherten vor dem vollendeten 20. Altersjahr (Art. 8 Abs. 3 lit. c IVG).

Im Art. 19 IVG sind die Beiträge an *Sonderschulungsmassnahmen* wie folgt präzisiert:

- Schulgeld (Art. 19 Abs. 2 lit. a IVG)
- Kostgeld (Art. 19 Abs. 2 lit. b IVG)
- besondere Entschädigungen für zusätzlich zum Sonderschulunterricht notwendige Massnahmen pädagogisch-therapeutischer Art (Art. 19 Abs. 2 lit. c IVG)
- besondere Entschädigungen für die mit der Überwindung des Schulweges im Zusammenhang stehenden invaliditätsbedingten Kosten (Art. 19 Abs. 2 lit. d IVG).

Nach Art. 19 Abs. 3 IVG erlässt der Bundesrat «Vorschriften über die Gewährung entsprechender Beiträge an Massnahmen für invalide Kinder im *vorschulpflichtigen Alter,* insbesondere zur Vorbereitung auf die Sonderschulung sowie an Massnahmen für invalide Kinder, die die Volksschule besuchen».

Das Eidg. Departement des Inneren regelt in einer Verordnung die *Zulassung von Sonderschulen* in der Invalidenversicherung (SZV/ORESp vom 11.9.1972) sowie die *Aufsicht* über die Sonderschulen durch das BSV und die Kantone (Art. 14 SZV/ORESp). Es ist befugt, «nach Anhören der Kantone und der zuständigen Organisationen *Mindestanforderungen für die Ausbildung* festzulegen» (Art. 3 Abs. 2 SZV/ORESp 1972).

Überdies finanziert die IV im Rahmen von Massnahmen beruflicher Art invaliditätsbedingte Mehrkosten für die berufliche Erstausbildung sowie Umschulungskosten für einen behinderungsbedingten Wechsel in einen anderen Beruf (Art. 16 und 17 IVG).

Schliesslich leistet die IV Beiträge zur Förderung der Invalidenhilfe in Form von Beiträgen an *Institutionen* bzw. an Anstalten, Werkstätten und Wohnheime (Art. 73 IVG;

in Art. 99 ff. IVV präzisiert als Bau- und Betriebsbeiträge) sowie an *Organisationen* der privaten Invalidenhilfe und *Ausbildungsstätten* für Fachpersonal (Art. 74 IVG).

Perspektiven

Die *4. Revision* zur Gesetzgebung der Invalidenversicherung wurde am 21. März 2003 von den eidgenössischen Räten verabschiedet; die Änderungen treten auf 1. Januar 2004 in Kraft. Mit der Botschaft (2001; Message 2001) wollte der Bundesrat die IV finanziell konsolidieren und zu Gunsten der Behinderten modernisieren, die Aufsicht des Bundes verstärken, die Strukturen und Abläufe verbessern und vereinfachen. Bei den Leistungsanpassungen sollte die Einführung einer Assistenzentschädiung das heutige System von Leistungen für Behinderte ersetzen, die auf Pflege und Betreuung angewiesen sind.

Unter heil-/sonderpädagogischem Gesichtspunkt sind zudem die weniger restriktiven Bestimmungen bei der Finanzierung der Fortsetzung einer *beruflichen Grundausbildung* durch einen Bildungsgang auf der Teriärstufe erwähnenswert (Art. 16 Abs. 2 Bst. c IVG).

Die Einführung einer einheitlichen *Hilflosenentschädigung* als Ersatz für die bisherige Hilfslosenentschädigung, Pflegebeiträge und Hauspflegebeiträge war unbestritten, erfolgt aber nicht unter dem neu vorgesehenen Begriff *Assistenzentschädigung*.

Mit der *5. IV-Revision*, welche 2004 in die Wege geleitet wird, soll insbesondere die Zunahme der Renten abgebremst sowie Anreize zur besseren Integration und zum Sparen gegeben werden.

In Bezug auf die künftige Rolle der Invalidenversicherung in der Heil-/Sonderpädagogik bzw. im Sonderschulwesen steht eine radikale Entscheidung bevor. Im Rahmen der «Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen» *(NFA)* ist nämlich vorgesehen, dass sich die Invalidenversicherung u.a. aus der Sonderschulung zurückzieht. Auf diese Thematik soll bei den finanzpolitischen Aspekte (vgl. C.3.2.) näher eingetreten werden.

C.3.1.4. Bundesgesetzgebung zur Berufsbildung

Ausgangslage

Gemäss Bundesverfassung (Art. 63 BV) erlässt der Bund Vorschriften über die Berufsbildung. Am 13. Dezember 2002 haben die Eidgenössischen Räte ein neues Berufsbildungsgesetz verabschiedet, das 2004 in Kraft treten soll. Mit dem neuen Gesetz werden erstmals sämtliche Berufe einem einheitlichen System unterstellt. Neu gehören die bisher kantonal geregelten Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst zur eidgenössischen Berufsbildungspolitik (http://www.bbt.admin.ch).

Für den Bereich der Heil-/Sonderpädagogik bringt das neue Berufsbildungsgesetz u.a.

- neue, differenzierte Wege der beruflichen Bildung: neben der traditionellen Lehre Grundbildung mit hohem Schulanteil sowie kürzere Bildungen mit eigenem Qualifikationsprofil für Schwächere
- Durchlässigkeiten
- infolge steigenden kognitiven Anforderungen erweiterte Angebote für Begabte und Lernschwächere
- flexiblere Anpassung an individuelle Bedürfnisse dank neuen Vermittlungs-, Prüfungs- und Qualifizierungsformen

Perspektiven

Das neue Berufsbildungsgesetz ist dank vermehrter Individualisierung, Flexibilität und Durchlässigkeit grundsätzlich auf besondere Bildungsbedürfnisse ausgerichtet. Davon dürften in der Umsetzung (s. Angebotsstrukturen auf Sekundar-II- und Tertiärstufen) auch behinderte Menschen profitieren.

C.3.1.5. Kantonale Bildungsgesetzgebung

Ausgangslage

Jeder Kanton hat aufgrund der ihm von der Bundesverfassung zugestandenen Souveränität im Bildungswesen seine eigene *Bildungs- bzw. Schulgesetzgebung*. Bezogen auf strukturelle, organisatorische und inhaltliche Aspekte resultieren daraus 26 verschiedene kantonale Schulsysteme mit entsprechend kantonal unterschiedlichen Zuständigkeiten der *Gemeinden* (s. Plotke 2003).

Eine *Harmonisierung* des Bildungswesens in der Schweiz wird mit dem Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 angestrebt (s. Konkordat 1970; Concordat 1970).

Auch die kantonalrechtlichen Grundlagen und die darin vorgesehenen Angebotsstrukturen zur *Bildung behinderter Menschen* sind (nach Bürli 2001, S. 208) sehr unterschiedlich ausgestaltet. Im Gegensatz zur früheren Sammlung der «Kantonalen Gesetzgebungen» (1977; Législation 1977) und ihrer Verarbeitung (Gysi 1979) fehlt heute angesichts der immensen Fülle des Materials eine umfassende, aktuelle Übersicht. Spätere Darstellungen (Dittli & Sturny 1991; Boillat 1999) legen den Schwerpunkt mehr auf die Angebotsstrukturen als auf die rechtlichen Grundlagen.

Die Bildung behinderter Menschen bzw. das *Sonderschulwesen* in der Schweiz wird, wie bereits erwähnt (s. C.3.1.3.), in der kantonalen Ausgestaltung des Schulwesens ganz entscheidend durch die Bundesgesetzgebung zur Invalidenversicherung geprägt, obwohl es sich dabei um eine Versicherung und nicht um eine Bildungsdirektive handelt.

Perspektiven

Die Schweiz wird wohl weiterhin an der *föderalistischen Struktur* ihres Bildungswesens festhalten. Die Kantone sind und bleiben nach den Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2001; CDIP 2001) die massgebliche gestaltende Kraft des öffentlichen Bildungswesens.

Die *Anstrengungen zur Koordination* sollen jedoch nach Absicht der EDK/CDIP (2000; 2001) generell verstärkt werden. Danach ist das Konkordat über die Schulkoordination (1970; Concordat 1970) substanziell zu erweitern, neue Konkordate und Verwaltungsvereinbarungen abzuschliessen, die Zusammenarbeit unter allseitiger Beteiligung konföderativer Rücksichtnahme und Solidarität fortzusetzen und zu verstärken, das Bildungssystem im Sinne von Kohärenz, Qualitätssicherung und Chancengleichheit als zwingend gemeinsame Aufgabe von Bund und Kantonen weiterzuentwickeln.

Gemäss ihren Richtlinien der EDK (2001, S. 3) ist «die *EDK* als Organ des Schweizerischen Schulkonkordats ... die ganzheitliche Plattform aller Kantone zur nationalen Koordination in sämtlichen Bereichen der Bildungs- und Kulturpolitik. Auf dieser Plattform planen und realisieren die Kantone gemeinsam ihre gesamtschweizerischen Ziele. Von dieser Plattform aus vereinbaren sie mit dem Bund die übergeordneten Ziele des Bildungssystems Schweiz und das konkrete Vorgehen in jenen Belangen, in denen koordiniertes oder gemeinsames Handeln der beiden föderalen Ebenen erforderlich ist».

In diesen Kontext gehört auch das *«HarmoS-Projekt»* der EDK (ab 2003). Die Harmonisierung der obligatorischen Schule soll sowohl auf inhaltlicher (verbindliche Zielsetzungen) und struktureller Ebene, als auch über die Schaffung von «Standards» zur Optimierung von schweizweiten Schulevaluationen erfolgen (s. C.3.3.).

Der Wille der EDK zu intensiverer Koordination und Kooperation kommt den *Bedürfnissen der Heil-/Sonderpädagogik* sehr entgegen, denn deren Strukturen sind vielfach kantonsübergreifender Natur. Zudem entsprechen diese Absichten den Intentionen und Konsequenzen der NFA (vgl. C.3.2.). Der vorliegende Bericht kann als Vorarbeit und Beitrag zu weiterführenden Projekten der Zusammenarbeit gesehen werden.

C.3.2. Finanzpolitische Aspekte

Heil-/sonderpädagogische Massnahmen werden – je nachdem – aus *verschiedenen Quellen* finanziert, einerseits durch Beiträge der Invalidenversicherung, andererseits durch Beiträge der Kantone und Gemeinden, zu einem geringen Teil auch durch Private. Was die IV-anerkannten heil-/sonderpädagogischen Institutionen betrifft, erfolgt die Finanzierung (nach Aebischer & Dektreköy 2001, S. 6) zu 50% über die Invalidenversicherung; die Kantone tragen ca. 30% der Kosten; die verbleibenden 20% teilen sich Gemeinden, Eltern und andere.

Auf der Ebene *Kantone/Gemeinden* sind die Finanzierungsmechanismen sehr uneinheitlich (vgl. Bürli & Sturny 1988); darauf kann hier nicht näher eingegangen werden.

Auch das Beitragssystem der *Invalidenversicherung* bezüglich Sonderschulung ist kompliziert (vgl. Sonderschulfinanzierung 1994; Financement 1994) und gab immer wieder zu Reformbemühungen Anlass. Schon in den achtziger Jahren wurden im Zusammenhang mit dem damals geplanten Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen Reformvorschläge gemacht, z.B. im Sinne einer *Pauschalierung* der IV-Beiträge an die Sonderschulung. Die Invalidenversicherung wurde dann allerdings 1987 aufgrund politischer Interventionen aus dem vorgesehenen Zweiten Massnahmenpaket des damaligen Finanzausgleichs herausgelöst. Nur im Bereich Logopädie wurden in der Folge mit den Kantonen Pauschalierungsregelungen getroffen.

Nachfolgend wird auf die (C.3.2.1.) Reformvorschläge der Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung sowie auf die (C.3.2.2.) Reformpläne im Rahmen der NFA eingegangen. Die Sonderschulfinanzierung ist aber auch Gegenstand der (C.3.2.3.) 4. IV-Revision. In diesen Kontext gehört ferner die (C.3.2.4.) Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) sowie (C.3.2.5.) Studien zum Thema Sonderschulfinanzierung. Zum Schluss werden zusammenfassend (C.3.2.6.) Zielsetzungen und Lösungsansätze aufgezeigt.

Ausgangslage

C.3.2.1. Reformvorschläge der Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung

Anfang der neunziger Jahre wurde eine Arbeitsgruppe des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Fürsorgedirektoren (FDK) eingesetzt, um Möglichkeiten einer Reform der Sonderschulfinanzierung zu studieren. Mit der Sachbearbeitung wurde die SZH beauftragt.

C.3.2.1.1. Erster Bericht der Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung

Schon der erste Bericht zur Sonderschulfinanzierung (1994; Financement 1994) zeigte mit seiner umfassenden Problemanalyse die dringliche Notwendigkeit einer Optimierung der Sonderschulfinanzierung in der Schweiz auf. Folgende Ziele einer solchen Reform wurden (S. 12 bis 14; 77 ff.) formuliert:

Ziel A: Die Kostenentwicklung der Sonderschulmassnahmen soll transparent gemacht und kontrolliert werden.
Ziel B: Die Durchführungsstellen sollen von der IV genügend Beiträge erhalten.
Ziel C: Die Finanzierung der Sonderschulmassnahmen soll organisatorisch vereinfacht werden.
Ziel D: Die Beteiligten sollen ihre Verantwortungsbereiche klären und festlegen.

Anschliessend an den ersten Bericht wurde die Arbeitsgruppe u.a. beauftragt, ein neues *Finanzierungsmodell* für die Sonderschulkosten auszuarbeiten und die notwendigen Anpassungen der rechtlichen Grundlagen herauszuarbeiten. Das neue Finanzierungsmodell sollte folgende *Verbesserungen* bringen (Sonderschulfinanzierung 1994, Anhang; Financement 1994):

- administrative Vereinfachungen
- finanzielle Einsparungen im Verwaltungsaufwand
- Festlegung der Verantwortung für die Sonderschulung bei den Kantonen
- Verbesserung der IV-Subventionen im Sonderschulkernbereich
- Möglichkeit der Förderung integrativer Ansätze

Im zweiten Bericht der BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe (1996) wurden verschiedene mögliche Reformansätze erarbeitet und anhand obiger Gesichtspunkte einer eingehenden Evaluation unterzogen. Danach wurden vorerst *drei Modelle* weiterverfolgt und präsentiert:

- *IV-Abgeltung an Kanton:* Dieses Modell wurde kurz wie folgt umschrieben: «Das Finanzierungsmodell *IV-Abgeltung an Kanton* geht von der Prämisse aus, den *Kantonen sowohl die finanziellen Mittel* für die Sonderschulung als auch die entsprechenden *Kompetenzen* zu überantworten. Damit liegt die Verantwortung der Schulung behinderter Kinder in denselben Händen wie jene der nicht behinderten Kinder. Die Abgeltung ist an *Bedingungen* geknüpft, welche von der IV festgelegt sind. Es müssen verschiedene *Verteilungsmodi* studiert werden (z.B. pro Volksschüler, ausgewiesene behinderungsbedingte Mehrkosten). Das Abgeltungsmodell setzt eine interkantonale Zusammenarbeit voraus, wenn die Organisation der Sonderschulmassnahmen effizient und effektiv erfolgen soll.» (BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1996, S. 25; s. auch 1997).
- *Modell IV-Gutschein an Person:* Dieses Modell wurde kurz wie folgt umschrieben: «Im Modell *IV-Gutschein an Person* werden die Beiträge für Sonderschulmassnahmen in Form von Gutscheinen erbracht. Die finanzielle und fachliche Kompetenz für die Förderung und Schulung behinderter Kinder liegt einerseits bei der IV, welche die Leistungsbereiche definieren muss, und andererseits bei der versicherten Person bzw. deren Vertretung, welche die Leistung einkaufen kann, wo und wie es ihr beliebt.» (BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1996, S. 30).
- *Modell Rückzug der IV aus dem Sonderschulbereich:* Dieses Modell wurde kurz wie folgt umschrieben: «Das Modell *Rückzug der IV aus dem Sonderschulbereich* geht von einer grundlegenden Neuinterpretation der bisherigen rechtlichen Grundlagen aus. Die Idee des Modells besteht darin, *die Schulhoheit der Kantone auf alle – auch auf die behinderten – Kinder anzuwenden*. Für die Schulung und Förderung aller Kinder gäbe es somit nur noch eine verantwortliche Stelle.

Die Gelder, welche die Kantone der IV bezahlen (...), werden um den Betrag, welcher die Sonderschulmassnahmen ausmachen, geringer (...)» (BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1996, S. 35; s. auch 1997).

Unter Berücksichtigung der im ersten Bericht Sonderschulfinanzierung (1994) analysierten praktischen Probleme und der Beurteilung der politischen Durchführbarkeit favorisierte die Arbeitsgruppe das Abgeltungsmodell (BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1996, S. 43), bekam aber in der Folge von der EDK den Auftrag, das Abgeltungs- *und* das Rückzugsmodell weiterzuverfolgen (Auftragserteilung EDK vom 4.4.1996).

C.3.2.1.3. Dritter Bericht der Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung

Umfassende Erläuterungen und Vergleiche zum «Abgeltungsmodell» (Verbundaufgabe) und zum «Rückzugsmodell» (Kantonalisierung) betreffend IV-Leistungen im Schulbereich wurden von der BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1997 vorgelegt sowie allfällige Anpassungen rechtlicher Bestimmungen auf Bundes- und kantonaler Ebene aufgezeigt.

Der Entscheid für ein Modell sowie dessen Umsetzung wurde in Berücksichtigung der laufenden Arbeiten zur NFA vorderhand zurückgestellt (s. Kramer 1997). Später fiel im Rahmen des NFA (s. C.3.2.2.) der Entscheid auf das Rückzugsmodell.

C.3.2.2. Reformpläne im Rahmen der NFA

Nach der *Vernehmlassung* (vgl. C.3.2.2.1.) verabschiedete der Bundesrat im November 2001 die erste Botschaft zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (Botschaft 2001; Message 2001) zuhanden des Parlaments (s. C.3.2.2.2.).

Die *Hauptstossrichtungen* der NFA sind die Verbesserung der bundesstaatlichen Aufgabenerfüllung und die Steigerung der Wirksamkeit des Finanzausgleichssystems. Ziele, Instrumente und Massnahmen der NFA-Reformpläne sind u.a. eine Kompetenz- und Finanzierungsentflechtung zwischen Bund und Kantonen, neue Zusammenarbeits- und Finanzierungsformen Bund/Kantone sowie interkantonale Zusammenarbeit (in vorgegebenen Aufgabengebieten verpflichtend) mit Lastenausgleich (Botschaft 2001, S. 2299 ff.; Message 2001, S. 2163 ff.). Dabei sollen der Föderalismus revitalisiert und die Beziehungen zwischen Bund und Kantonen sowie unter den Kantonen neu gestaltet werden.

Von der Aufgabenentflechtung ist volumenmässig der Bereich der Sozialen Sicherheit am meisten betroffen, darunter auch das Behindertenwesen, auf das wir uns nachfolgend beschränken.

C.3.2.2.1. Vernehmlassung zur NFA

Vor der Präsentation der Botschaft zur NFA (2001) wurden deren Grundzüge im April 1999 in die Vernehmlassung geschickt. Deren Hauptergebnisse sind für die künftige Finanzierungsreform von Interesse. Dabei haben sich insbesondere verschiedene Behindertenverbände und Interessengruppen skeptisch bis ablehnend zu den Vorschlägen der NFA geäussert, namentlich auch zur vorgesehenen Kantonalisierung des Sonderschulwesens.

Nach der *Synopse* der Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (1999) werden interkantonale Unterschiede bzw. Rechtsungleichheiten zwischen den finanzstarken und finanzschwachen Kantonen befürchtet; es besteht kein Vertrauen in die angestrebte interkantonale Zusammenarbeit mit Lastenausgleich, vielmehr eine Angst vor dem Abbau von Leistungen sowie vor einem eigentlichen «Sozialabbau» aus Spargründen. Dem Argument des Bundes, mit der erhöhten Autonomie der Kantone die Integrationsbestrebungen im Bildungswesen zu erleichtern, wird mit Misstrauen gegenüber dem Integrationscharakter künftiger kantonaler Sonderschulkonzepte begegnet. Forderungen nach dem Ausschluss der IV bzw. des gesamten Sozialbereichs aus der NFA werden laut.

Bedauert wurde, dass die in Vorbereitungsarbeiten ausführlich diskutierte, weit weniger radikale Lösung des *Abgeltungsmodells* als Verbundaufgabe zwischen Bund und Kanton ausser Acht gelassen wurde. Mit diesem von der BSV/EDK/FDK Arbeitsgruppe (1997) ausgearbeiteten Modell hätten einige Vorteile des bisherigen Systems (finanzieller Lastenausgleich, gesamtschweizerische Regelung) erhalten, bisherige Nachteile (Regelungsdichte, Transparenz usw.) beseitigt und neue Möglichkeiten (operative Kompetenzerweiterung bei den Kantonen, Erleichterung der schulischen Integration usw.) eröffnet werden können (Schweizerische Zentralstelle 1999).

In der Vernehmlassung stimmten 17 von 26 Kantonen der Kantonalisierung der Sonderschulung zu (Botschaft 2001, S. 2416; Message 2001, S. 2277).

C.3.2.2.2. Botschaft zur NFA

Nach der Botschaft zur NFA (2001) und deren parlamentarischen Behandlung (bis 2003) sind im *Behindertenbereich allgemein* kurz zusammengefasst folgende Änderungen vorgesehen (s. Bürli 2003a; 2003b; Wettstein 2003):

- *Individuelle Leistungen IV*: Die Renten (Art. 28 ff. IVG), die Hilflosenentschädigungen (Art. 42 IVG) sowie die Eingliederungsmassnahmen (Art. 8 ff. IVG), d.h. die medizinischen Massnahmen, die beruflichen Massnahmen; die Abgabe von Hilfsmitteln, die Ausrichtung von Taggeldern, jedoch ausgenommen die Massnahmen für die Sonderschulung (s. unten), sollen sowohl hinsichtlich Finanzierung wie Vollzug in die ausschliessliche Bundeszuständigkeit übergehen (Botschaft 2001, S. 2432 ff.; Message 2001, S. 2294 ff.).
- *Ergänzungsleistungen* zu Alters-, Hinterlassenen- und Invalidenversicherung: Existenzsicherung soll vorwiegend Bundesaufgabe, im Zusammenhang mit Heim- und Pflegekosten jedoch in kantonaler Verantwortung sein (Botschaft 2001, S. 2434 ff.; Message 2001, S. 2296 ff.).
- *Bau- und Betriebsbeiträge:* Im Bereich Sonderschulung werden diese kantonalisiert und jene der IV aufgehoben. Im Zusammenhang mit der beruflichen Eingliederung sollen diese aufgehoben und in die Tarife umgelagert werden. Im Zusammenhang mit Werkstätten, Wohnheimen und Tagesstätten soll eine Kantonalisierung mit interkantonaler Zusammenarbeit erfolgen, wobei die Eingliederungsziele in einem Rahmengesetz des Bundes festgehalten werden sollen (Botschaft 2001, S. 2439 ff.; Message 2001, S. 2300).

- *Sonderschulung:* Hier ist Kantonalisierung mit interkantonaler Zusammenarbeit vorgesehen (Botschaft 2001, S. 2415 ff.; Message 2001, S. 2294, S. 2277); Einzelheiten s. unten)
- *Unterstützung der Behindertenhilfe:* Vorgesehen ist hier eine Teilentflechtung, indem gesamtschweizerische Tätigkeiten durch den Bund, kantonale und kommunale Tätigkeiten hingegen durch die Kantone unterstützt werden (Botschaft 2001, S. 2442 ff.; Message 2001, S. 2304 ff.).
- *Beiträge an Ausbildungsstätten* für Fachpersonal der Sozialberufe: Die bisherigen IV-Beiträge an Ausbildungsstätten für Fachpersonal zur Betreuung, Ausbildung und beruflichen Eingliederung von Invaliden soll künftig entfallen (Botschaft 2001, S. 2448; Message 2001, S. 2309: s. Bürli 2004a; 2004b).

Im *Sonderschulbereich* sollen also die IV-Beiträge an den Sonderschulunterricht (Art. 8 IVV), die Massnahmen zur Ermöglichung des Volksschulbesuches (Art. 9 IVV) sowie die Massnahmen zur Vorbereitung auf den Sonder- und Volksschulunterricht (Art. 10 IVV) entfallen.

In der Argumentation zu dieser Neuregelung der Sonderschulung wird in der Botschaft (2001, S. 2416 f.; Message 2001, S. 2278 f.) ausgeführt: «Die heutige, oft künstliche Trennung zwischen IV-Berechtigten und Nicht-IV-Berechtigten fällt dahin und der integrative Ansatz zur Förderung und Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen kann verwirklicht werden. Die Kantone übernehmen damit die Gesamtverantwortung von der heilpädagogischen Früherziehung bis zum Abschluss der Sonderschulung. Sie entwachsen damit ihrer Rolle als Mitzahler mit ungenügender Mitbestimmung.

Mit der fachlich und finanziell integral verwirklichten Schulhoheit kann das Behindertenwesen auch in konzeptioneller und organisatorischer Hinsicht besser gesteuert werden. Die Planung und Durchführung von integrativen Förderkonzepten für behinderte Kinder und Jugendliche werden erleichtert. Durch die Zusammenlegung von Handlungskompetenz und Finanzierungskompetenz können die in der Vergangenheit aufgetretenen Zuständigkeitsprobleme abgebaut werden. Vereinfachungen werden möglich, Doppelspurigkeiten entfallen und die Transparenz wird infolge Reduktion der Ansprachestellen erhöht. Eltern, Elternvereinigungen und Behindertenorganisationen finden leichter Zugang zu den für die Umsetzung von Sonderschulmassnahmen verantwortlichen Stellen.

Andererseits erwachsen den Kantonen Mehrbelastungen (...), und zwar sowohl bei den individuellen Leistungen (Schulgeld, Kostgeld, pädagogisch-therapeutische Massnahmen, Transportkosten) als auch bei den kollektiven Leistungen (Bau- und Einrichtungsbeiträge, Betriebsbeiträge). Darüber hinaus sind von ihnen rechtliche und organisatorische Massnahmen zu treffen (...). In einigen Kantonen müssen die Rechtsgrundlagen zur Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen von der Geburt bis zum Kindergarten (heilpädagogische Früherziehung) geschaffen bzw. angepasst und in andern gesetzliche Bestimmungen modifiziert oder neu geschaffen werden».

Im Gegenzug und als Ergänzung zur Kantonalisierung soll auf *Bundesebene* in der Verfassung (neu Art. 62 Abs. 3 BV) festgehalten werden, dass die Kantone «für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis maximal zum vollendeten 20. Altersjahr» sorgen (Botschaft 2001, S. 2417; Message 2001, S. 2294).

Zudem geht es aus der Sicht der NFA nicht um eine *reine* Kantonalisierung der Sonderschulung, sondern sie ist verbunden mit der Verpflichtung zur interkantonalen Zusammenarbeit (Botschaft 2001, S. 2416; Message 2001, S. 2278). Es wird zu prüfen sein, ob diese auf der Grundlage der neuen Verfassungs- und Gesetzesartikel (Art. 48a BV; Art. 10 bis 16 FAG) zur Interkantonalen Zusammenarbeit mit Lastenausgleich oder durch die Erweiterung des Konkordats über die Schulkoordination erfolgen soll und ob ferner für den interkantonalen Lastenausgleich die Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) (s. C.3.2.4.) in Anspruch genommen werden kann.

C.3.2.3. 4. IV-Revision

In Ergänzung zu den rechtlichen Aspekten (s. C.3.1.3.) sei darauf hingewiesen, dass in der parlamentarischen Behandlung zur 4. IV-Revision die Frage der IV-Finanzbeiträge an die *schulische Integration* thematisiert wurde. Es geht dabei um einen alten Vorwurf, die IV unterstütze nur die Separation und nicht die Integration.

Ein *Minderheitsantrag* sah zu Art. 19 Abs. 1 IVG vor: «Die Versicherung unterstützt Bestrebungen zur Integration bildungsfähiger und von Invalidität betroffener Versicherten in die Volksschule. Der Bundesrat regelt in Zusammenarbeit mit den Kantonen die Einzelheiten.» Dieser Antrag wurde mit dem Hinweis auf die kantonale Schulhoheit und das zur parlamentarischen Diskussion stehende Behindertengleichstellungsgesetz knapp verworfen.

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die IV bereits seit den achtziger Jahren integrative Massnahmen im Rahmen des *geltenden Rechts* unterstützt, anfänglich in Form von Betriebsbeiträgen im Zusammenhang mit der Integration seh- oder hörbehinderter Kinder in Regelschulen, später auch als Mitfinanzierung der integrativen Schulung von geistig behinderten Kindern. Dazu sind allerdings von der IV gestellte Bedingungen zu erfüllen, so insbesondere die strukturell-konzeptuelle, finanziell-organisatorische und fachliche Verankerung der Massnahme im Rahmen des jeweiligen kantonalen Schulkonzepts als Sonderschulmassnahme. Der integrierte Schüler bleibt «rechtlich gesehen ein Sonderschüler, der aber in der Regelschule geschult wird.» (Büchner 1997, S. 9) Damit bleiben Integrationsbestrebungen im Rahmen der IV «Sonderfälle».

C.3.2.4. Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)

Von zunehmender Bedeutung (s. NFA; C.3.2.3.) sind interkantonale Vereinbarungen zum Lastenausgleich bei auswärtiger Platzierung u.a. von Behinderten. Seit 1987 ist die «Interkantonale Vereinbarung über Vergütungen an Betriebsdefizite und die Zusammenarbeit zu Gunsten von Kinder- und Jugendheimen sowie von Behinderteneinrichtungen

vom 2. Februar 1984», kurz «Heimvereinbarung» (IHV) genannt, in Kraft. Nach einem langjährigen Reformprozess soll sie abgelöst werden durch die «Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)». Die neue Fassung der Vereinbarung wurde an der Plenarversammlung der Sozialdirektorenkonferenz (SODK) am 20. September 2002 genehmigt und liegt nun zwecks Einleitung des Beitrittsverfahrens bei den Kantonen.

Die SODK geht davon aus, «dass soziale Einrichtungen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Wohnsitz in einem anderen Kanton offen stehen sollen, dass die hierfür nötige Angebotsoffenheit nur spielen kann, wenn die Kostenübernahme zwischen den Kantonen auf der Grundlage einheitlicher Berechnungsmethoden gesichert ist und dass eine enge interkantonale Zusammenarbeit im Bereiche der sozialen Einrichtungen anzustreben ist» (Präambel IVSE).

Die IVSE (Art. 1 Abs. 1) *bezweckt*, «die Aufnahme von Personen mit besonderen Betreuungs- und Förderungsbedürfnissen in geeigneten Einrichtungen ausserhalb ihres Wohnkantons ohne Erschwernisse zu ermöglichen».

Die IVSE (Art. 2 Abs. 1; s. auch Kommentar 2002) bezieht sich auf *Einrichtungen* der folgenden Bereiche:

A) stationäre Einrichtungen, die gestützt auf eidgenössisches oder kantonales Recht Personen...beherbergen. Dazu gehören auch Kinder- und Jugendheime sowie Sonderschulheime, jedoch ohne die externen Sonderschulen
B) Einrichtungen für erwachsene Personen mit Behinderungen
C) stationäre Therapie- und Rehabilitationsangebote im Suchtbereich
D) Sonderschulen, insbesondere Sonderschulexternate (ohne Heim; s. auch: A))

Die Kantone können (gemäss Art. 2 Abs. 3 IVSE) einzelnen, mehreren oder allen Bereichen beitreten.

Der Wohnkanton sichert der Einrichtung des Trägerkantons mittels der Kostenübernahmegarantie die *Leistungsabgeltung* zu Gunsten der Person für die zu garantierende Periode zu (Art. 19 Abs. 1 IVSE).

Im Hinblick auf die *Sonderschulung* im Sinne der Art. 8 bis 10 IVV lässt sich feststellen, dass die IVSE diesen Bereich und die von den Kantonen geregelte Sonderschulung nur teilweise abdeckt. Die Vereinbarung könnte aber (gemäss Art. 2 Abs. 2 IVSE) gegebenenfalls auf weitere Bereiche sozialer Einrichtungen ausgedehnt werden.

Zudem regelt die IVSE in erster Linie die finanzielle Abgeltung bei ausserkantonaler Platzierung. Als interkantonale Vereinbarung mit Koordinations- und Qualitätsansprüchen scheint sie wenig geeignet. Diesbezüglich erwartet sie bloss, dass die Vereinbarungskantone ihre Angebote an Einrichtungen aufeinander abstimmen und die Qualität derselben fördern (Art. 1 Abs. 2 IVSE).

C.3.2.5. Studien zur Sonderschulfinanzierung

Das Problem der Sonderschulfinanzierung wurde auch in einigen wenigen Studien aufgegriffen, so in einer europäischen Untersuchung der «European Agency for Development in Special Needs Education» (Meijer 1999). Im entsprechenden Bericht (1999, S. 7) wird festgestellt, dass die Finanzierungform der sonderpädagogischen Förderung für die Verwirklichung der schulischen Integration einen der wichtigsten Faktoren darstellt. Wenn die finanziellen Regelungen nicht mit der aktuellen Politik der Inklusion (im Sinne von gemeinsamer Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulwesen) übereinstimmen, wird die Umsetzung der Integration sehr unwahrscheinlich.

Meijer (1999, S. 174 f.) unterscheidet drei *Hauptkategorien von Indikatoren*: 1) Input-Modelle, bei welchen die Finanzierung aufgrund des festgestellten Bedarfs (z.B. Anzahl Schüler mit besonderem Bildungsbedarf) erfolgt; 2) Throughput-Modelle, bei denen Mittel unter der Voraussetzung, dass bestimmte Dienstleistungen angeboten werden, pauschal und proportional (z.B. zur Gesamtschülerzahl) zugewiesen werden, wobei Kontrolle und Rechenschaftspflicht eine wichtige Bedeutung erhalten; 3) Output-Modelle, bei denen die Mittel auf der Grundlage der Ergebnisse (z.B. Leistungsergebnisse; Nichtaussonderungsquote) gesprochen werden.

Die internationale Untersuchung (Meijer 1999, S. 179 ff.) zeigt, dass in Ländern mit typischer *Input-Finanzierung* (je mehr Kinder in Sonderschulen – desto höher die Mittel) die kritischsten Stimmen laut werden. Dieses System erhöht die Zahl der etikettierten Kinder und die Sonderschulkosten.

Ein weiteres Ergebnis der Studie zeigt, dass Länder mit stark *dezentralisierter Orga - nisation* und Entscheidungsstruktur der sonderpädagogischen Versorgung ihr System allgemein als positiv und effektiv bewerten. Es ist offensichtlich, dass Integration leichter in einem dezentralen als in einem zentralisierten Modell verwirklichkeit werden kann, jedoch ist hier eine begleitende Qualitätsbeurteilung unverzichtbar.

Ferner scheint ein «problemschüler»-gebundener Haushaltplan (Beitrag pro «Fall») deutliche Nachteile mitzubringen. Demgegenüber dürfte die *globale Mittelzuweisung* vorzuziehen sein, da sie bürokratische Prozeduren wie Diagnostik, Kategorisierung und Rechtsstreitigkeiten reduziert.

In der europäischen Vergleichsstudie wird das *«throughput»*-Modell auf regionaler (kommunaler) Ebene» (sinngemäss übersetzt mit Leistungsauftrags-Modell bzw. Modèle basé sur les tâches) als attraktivste Variante bezeichnet, «vor allem, wenn einige Elemente der *output*-Finanzierung integriert werden» (Meijer 1999, S. 194). «In einem solchen Modell wird das sonderpädagogische Budget von der zentralen Ebene auf die regionalen Einrichtungen (Gemeinde, Kreise und Bezirke, Schulgruppierungen) übertragen. Auf regionaler Ebene wird dann entschieden, wie die Mittel eingesetzt werden und welche Schüler besondere Förderung erhalten sollen. Es erscheint angeraten, dass die Einrichtung, die über die Zuweisung der Mittel für sonderpädagogische Förderung entscheidet, erstens (unabhängige) sonderpädagogische Fachleute beiziehen kann und zweitens

über das Instrumentarium zum Einsatz sonderpädagogischer Strategien und Dienste verfügt» (Meijer 1999, S. 199).

Meijer (1999, S. 186) weist (in Anlehnung an Parrish 1995) auf folgende Kriterien für effektive Finanzierungsformeln für sonderpädagogische Förderung hin, die auch für die Finanzreform in der Schweiz verwendet werden können (s. C.3.2.6.):

1. Verständlichkeit: klare Konzepte und Verfahren
2. Gerechtigkeit: alle Bezirke erhalten für vergleichbare Schüler vergleichbare Mittel
3. Adäquatheit: ausreichende Mittel für das sonderpädagogische Angebot
4. Vorhersagbarkeit: kontinuierliche, vorhersehbare Unterstützung
5. Flexibilität: Möglichkeit eines möglichst freien Einsatzes der Mittel
6. Neutralität: nicht an bestimmte Kategorie oder Schulungsart gebunden
7. angemessene Nachweis- oder Berichtspflichten: kein überflüssiger «Papierkrieg»
8. Kostenbezogenheit, Kostenkontrolle: zweckgebundene Ausgabe der Mittel
9. ergebnisbezogene Rechenschaftspflicht: Kontrolle der Ergebnisse
10. Verbindung zur Finanzierung des Regelschulwesens: Integration der Finanzierungssysteme
11. politische Akzeptanz

Neben der Suche nach dem geeignetsten Finanzierungsmodell stellt sich auch immer wieder die Frage nach den *Kosten je nach Schulungsart*. Frühere Studien der OECD (1995, S. 77 ff.) betonen, wie extrem schwierig angesichts der Unvergleichbarkeit der berücksichtigten Stichproben die Durchführung solcher Vergleiche ist. Trotz grossen Vorbehalten wird die Aussage gewagt, die integrative Schulung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf sei nicht aussergewöhnlich teurer und keinesfalls kostengünstiger als die Platzierung in Sonderschulen.

Ob Integration teurer als Sonderschulunterricht ist, versuchte ebenfalls eine neuere empirische Untersuchung in Deutschland zu beantworten (Preuss-Lausitz 2000). Die Analyse zeigt, dass Integration insgesamt nicht teurer ist. Der Autor stellt bildungsökonomische Annahmen in Frage, die von zwei- bis achtfachen Kosten von Sonderschülern gegenüber Regelschülern ausgehen (s. Lünnemann 1998). Die Kosten pro Sonderschüler variieren je nach Behinderungsart: Je erheblicher die Kosten pro Schüler in einer Sonderschule sind, desto grösser sind die Einsparungen durch den gemeinsamen Unterricht.

Knapp zusammengefasst gibt Preuss-Lausitz (2000, S. 99 f.) u.a. folgende *Empfehlungen* ab: Die verschiedenen Kostenträger einer Region halten jährliche oder halbjährliche Konferenzen zur Erstellung einer Gesamtrechnung ab, welche als Grundlage für eine Ausgleichsvereinbarung dient. Die Behörden sollten grundsätzlich davon ausgehen, dass sonderpädagogische Mittel für rund 5% aller schulpflichtigen Schüler angesetzt werden. Jede Sonderschule und jede Integrationsschule legt eine jährliche Kostenrechnung vor. Die Beschulung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf an weit vom Wohnort entlegenen Standorten sollte kritisch überprüft werden. Kleine Sonderschulen (weniger als 50 Kinder) sollten in ihrem Bestand überprüft werden. Die Planung und der Neubau von Sonderschulen sollte generell gestoppt werden.

Natürlich ist (nach Preuss-Lausitz 2000, S. 100) die Frage des gemeinsamen Unterrichts Behinderter und Nichtbehinderter keine Frage des Geldes, sondern der Humanität und Solidarität. Dennoch wäre es nötig, mit «harten» Argumenten sich der Diskussion zu stellen. Der Autor ist ferner der Meinung, dass die deutschen Bundesländer ohne Mehraufwand ihr gesamtes Sonderschulsystem in das allgemeine Schulwesen überführen könnten.

Perspektiven

C.3.2.6. Zielsetzungen und Lösungsansätze zur Finanzpolitik

Wie die vorgängigen Ausführungen deutlich zeigen, ist die *Optimierung* finanzpolitischer Aspekte im Bereich der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik ein langjähriges und sehr kontrovers diskutiertes Anliegen, das offensichtlich im Zusammenhang mit der NFA in eine neue, entscheidende politische Phase tritt. Die bisherigen Vorarbeiten zeigen insbesondere, dass – mit allen notwendigen Absicherungen – bei der IV-Sonderschulfinanzierung ein *Systemwechsel* angezeigt ist.

Es besteht ein enger *Zusammenhang* zwischen den Finanzierungsmodalitäten und der Ausgestaltung des heil-/sonderpädagogischen Angebots. Einseitig und überspitzt formuliert: Es wird das angeboten, was bezahlt wird. Dabei wäre wichtig, zuerst von heil-/sonderpädagogischen Überlegungen auszugehen und die Finanzierung danach auszurichten – und nicht umgekehrt.

Alle Finanzierungsmodelle haben *Vor- und Nachteile,* haben vielfältige, positive und negative Auswirkungen auf die Angebotsstrukturen und Abläufe, auf deren Flexibilität und Formalisierung. Angesichts dieser delikaten Komplexität bedeutet die Wahl von Finanzierungsmodalitäten, wie Meijer (1999, S. 173) betont, stets einen Kompromiss.

In diesem Sinne bilden die nachfolgenden, gegenseitig sich ergänzenden Aspekte kein kohärentes Finanzierungsmodell, sondern fassen wichtige Ziele und Elemente zusammen, die es im Hinblick auf eine künftige, reformierte Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen auf schweizerischer, interkantonaler und kantonaler Ebene zu bedenken und zu beachten gilt.

C.3.2.6.1. Wechsel von der medizinischen zur pädagogischen Sichtweise

Die Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen soll vorwiegend von einer pädagogischen und weniger von einer medizinischen Sichtweise geleitet werden.

Die *Invalidenversicherung* geht – auch bei den Sonderschulmassnahmen – hauptsächlich vom medizinischen Konzept der Schädigung, einem feststehenden, meist objektiv feststellbaren Schaden aus. Als Versicherung braucht sie im Hinblick auf die Anspruchsberechtigung kategoriale Entscheide, d.h. Ja/Nein-Antworten wie: invalid/nichtinvalid; leichtes/schweres Sprachgebrechen. Dementsprechend sind grundsätzlich auch die

Massnahmen und Einrichtungen kategorial organisiert (s. Volksschule/Sonderschule). Diese Sichtweise ist ferner (retrospektiv) stark ursachenorientiert (s. Geburtsgebrechen), verbunden mit entsprechenden diagnostischen, meist defektorientierten Bemühungen mit stigmatisierenden Nebenwirkungen.

Die (heil-/sonder-)*pädagogische Sichtweise* orientiert sich an einer Auffassung von Behinderung, die ein relativer Zustand ist, der nicht nur von der Schädigung bzw. Funktionsstörung, sondern (systemisch) auch von Wertsetzungen, Normen, Anforderungen, Hilfen, sozialen Erschwernissen sowie subjektivem Erleben abhängig ist (s. C.2.1.). Von vordringlichem Interesse sind hier (prospektiv) die besonderen Bildungsbedürfnisse, die nicht in festen Kategorien, sondern (dimensional) mehr oder weniger stark vorhanden sind, auf die das Angebotssystem mit seinen fliessenden Übergängen flexibel eingehen kann. Die Förderdiagnostik hat dementsprechend Vorrang vor der Einweisungsdiagnostik (s. C.4.).

Die *Konsequenz* ist, dass, je mehr sich die Heil-/Sonderpädagogik der Regelpädagogik annähert, die beiden Sichtweisen konkurrieren, sich widersprechen und behindern. Dies zeigt sich bei der Förderung integrativer Ansätze wie überhaupt bei der Ausgestaltung eines kohärenten, durchlässigen Bildungssystems, das nicht durch IV-Kriterien künstlich geteilt wird.

Als *Lösungsmöglichkeiten* bieten sich an, die direkte Verknüpfung von Invalidenversicherung und Schulsystem zu lockern oder zu lösen. Eine Lockerung der Beziehung könnte durch die Pauschalierung der IV-Beiträge (s. C.3.2.6.4.), eine Loslösung durch das Rückzugsmodell (s. C.3.2.6.3.) erreicht werden.

C.3.2.6.2. Verlagerung der Aufgaben der Invalidenversicherung

Es ist zurzeit davon auszugehen, dass sich die Invalidenversicherung aus dem Sonderschulbereich zurückzieht und dafür im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) vermehrt andere Aufgaben übernimmt (s. C.3.2.2.).

Um die damit einhergehenden Veränderungen deutlich zu machen, sollen die Vorteile (+) und Nachteile (-) des bisherigen Beitragssystems wie folgt aufgelistet werden (s. auch Sonderschulfinanzierung 1994, S. 33 ff.):

+ gesicherter Individualanspruch
+ gesamtschweizerische Regelung
+ gleichberechtigter Zugang zu Beiträgen
+ Input-Steuerung durch kostenproportionale IV-Beiträge
- kostensteigernde Wirkung der IV-Beiträge (durch Input-Steuerung)
- künstliche Trennung zwischen IV-berechtigten und -nichtberechtigten Personen/Institutionen
- Begünstigung der Aussonderung (IV-Berechtigung)
- Erschwerung integrativer Ansätze

- Erschwerung der Kohärenz des Bildungssystems
- geteilte, unklare Verantwortlichkeiten IV/Kantone
- Trennung von Kostenträger und Entscheidungsträger
- erschwerte Systemsteuerung
- administrative Doppelspurigkeiten

Diese Vor- und Nachteile sind bei der Neugestaltung der Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Als Ersatz für das bisherige IV-Beitragssystem standen in der Reformdiskussion das Rückzugsmodell (C.3.2.6.3.) und das Abgeltungsmodell (C.3.2.6.4.) im Vordergrund.

C.3.2.6.3. Beurteilung des Rückzugsmodells

Im Rahmen der NFA wurde, wie bereits gesagt, vorgesehen, dass sich die IV aus der Finanzierung der Sonderschulung zurückzieht und diese ganz in die Verantwortung der Kantone übergibt (s. C.3.2.1.2.). Auch dieses Modell hat im Vergleich zum Ist-Zustand seine Vorteile (+) und Nachteile (-) (s. auch BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1996; 1997):

+ bedarfsgerechtere Leistungserbringung
+ Klärung und Zusammenlegung der Finanz- und der Handlungskompetenz
+ Erleichterung der Kohärenz des Bildungssystems
+ umfassende Schulhoheit der Kantone
+ Ermöglichung integrativer Ansätze
+ erhöhte Transparenz und Vereinfachung
+ Flexibilisierung der Angebote und Abläufe
+ überwiegend politische Akzeptanz, vorläufig im Parlament, vorbehältlich Volksabstimmung
- Vorbehalte der Verbände und Betroffenen im Vorfeld
- Wegfall des Individualanspruchs auf IV-Leistungen
- Wegfall der kollektiven IV-Beiträge
- Mehrbelastung der Kantone
- Rückgang des Lastenausgleichs durch die IV
- grössere interkantonale Divergenzen (falls keine interkantonale Vereinbarung)
- Ungleichheiten infolge unterschiedlicher Finanzkraft der Kantone
- (vorübergehende) rechtliche und finanzielle Unsicherheiten
- Aufbau und Anpassung der Rechtsgrundlagen
- (Re-)Organisation des heil-/sonderpädagogischen Angebots

Bei der Wahl des Rückzugs- oder Kantonalisierungsmodells sind weitere Massnahmen zu ergreifen (s. C.3.2.6.5. bis 3.2.6.9.), um die Vorteile zu verstärken, die Nachteile zu reduzieren und um dadurch grösstmögliche Qualität zu erhalten.

C.3.2.6.4. Favorisierung des Abgeltungsmodells

Bezüglich Invalidenversicherung bedeutet das Abgeltungsmodell, dass die IV den *Kantonen sowohl die finanziellen Mittel* für die Sonderschulung als auch die entspre-

chenden *Kompetenzen* überantwortet. Die Global- oder Pauschalbeiträge sind an Bedingungen der Leistungserbringung gebunden, die vorher in einer gemeinsam ausgehandelten Vereinbarung festgelegt werden. Damit liegt die Verantwortung der Schulung behinderter Kinder in denselben Händen wie für das allgemeine Schulwesen. In der Reformdiskussion zur Finanzierung wurde das Abgeltungs- oder Pauschalierungsmodell (vgl. C.3.2.1.2.) ins Feld geführt. Obwohl im Rahmen der NFA das Rückzugsmodell vorgezogen wurde, seien auch hier die Vorteile (+) und Nachteile (-) im Vergleich zum Ist-Zustand nochmals summarisch aufgeführt (s. auch BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe 1996; 1997):

+ bedarfsgerechtere Leistungserbringung
+ gesamtschweizerische Regelung
+ gleichberechtigter Zugang zu Mitteln
+ Abbau der Regelungsdichte
+ Aufweichung der Unterscheidung zwischen IV-/Nicht-IV-Berechtigung
+ Klärung und Zusammenlegung der Finanz- und der Handlungskompetenz
+ vermehrte Transparenz und Vereinfachung
+ Erweiterung der operativen Kompetenz der Kantone
+ Ermöglichung eines kohärenteren Bildungssystems
+ Stärkung der Schulhoheit der Kantone
+ Ermöglichung und Begünstigung integrativer Ansätze
+ Flexibilisierung der Angebote und Abläufe
+ Beibehaltung der IV-Beiträge und dadurch des Lastensausgleichs
+ pauschale statt fallbezogene Mittelzuweisung
+ Kostendämpfung durch Ergebnisorientierung und ergebnisbezogener Rechenschaftspflicht
+ erhöhte Flexibilität bei der Umsetzung
+ Reduktion der Bürokratie
- nicht konsequente Trennung der Kompetenzen IV/Kantone
- (vorübergehende) rechtliche und finanzielle Unsicherheiten
- Aufbau und Anpassung der Rechtsgrundlagen
- (Re-)Organisation des heil-/sonderpädagogischen Angebots

Das Abgeltungsmodell erhält in der Reformdiskussion und in der Fachliteratur (s. C.3.3.2. Leistungsvereinbarung gemäss New Public Management; Throughput-Modell nach Meijer 1999) besonders gute Noten. Auch hier geht es darum, die Vor- und Nachteile bei der Neugestaltung der Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Nach der Wahl des Abgeltungsmodells sind weitere Massnahmen zu ergreifen (s. C.3.2.6.5. bis 3.2.6.9.), um die Vorteile zu verstärken, die Nachteile zu reduzieren und um dadurch grösstmögliche Qualität zu erhalten.

Das Abgeltungsmodell kann nicht nur von der Bundesebene gegenüber den Kantonen angewandt werden, sondern Leistungsvereinbarungen mit Pauschalabgeltungen können auch von den Kantonen mit den Gemeinden oder Durchführungsstellen abgeschlossen werden.

C.3.2.6.5. Absicherungen auf Bundesebene

Geht man davon aus, dass sich die Invalidenversicherung von der Finanzierung der Sonderschulung zurückzieht, so ist die Garantierung des Rechts auf angemessene Bildung für behinderte Kinder und Jugendliche durch einen geplanten Artikel der Bundesverfassung (neu Art. 62 Abs. 3 BV) sowie durch das neue Behindertengleichstellungsgesetz eine begrüssenswerte Absicherung. Damit wird der Individualanspruch auf IV-Leistungen durch den Individualanspruch auf angemessene Bildung ersetzt.

Ferner wird zu prüfen sein, inwiefern die neuen Verfassungs- und Gesetzesartikel (Art. 48a BV; Art. 10 bis 16 FAG) zur interkantonalen Zusammenarbeit mit Lastenausgleich als Grundlage für eine verbesserte und verbindliche interkantonale Zusammenarbeit auf diesem Gebiet herangezogen werden können.

C.3.2.6.6. Interkantonale Zusammenarbeit mit Lastenausgleich

Auf alle Fälle ruft die Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen nach dem Wegfall der IV-Regelungen und -Beiträge nach einer Verstärkung der interkantonalen Zusammenarbeit, wie dies die NFA tatsächlich vorsieht. Nur so kann in der kleinräumigen Schweiz ein effektives Angebot auch für kleine Kantone und auch für seltene besondere Bildungsbedürfnisse aufrecht erhalten werden. Bei ausserkantonalen Platzierungen kann für die Leistungsabgeltung die Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) beigezogen werden, deren Geltungsbereich gegebenenfalls auf weitere heil-/sonderpädagogische Angebote ausgedehnt werden müsste.

C.3.2.6.7. Zentrale Strategie – Operationelle Dezentralisierung

Es gehört zu den Zielen der NFA, den Föderalismus – und damit auch den Bildungsföderalismus – zu stärken und den Kantonen mehr Autonomie auf der Ebene der Durchführung zu verleihen. In die gleiche Richtung gehen die Bestrebungen, den einzelnen Schulen vermehrte bzw. Teil-Autonomie zu gewähren. Diese *Dezentralisierung*, die auch international zu beobachten ist, führt dazu, dass über den konkreten Mitteleinsatz sowie über die Art und Organisation der Durchführung vor Ort entschieden wird. Die Finanzierung soll einen möglichst freien, wenn auch zweckgebundenen und zielgerichteten Einsatz der Mittel ermöglichen und nicht an eine bestimmte Kategorie oder Schulungsart gebunden sein.

Im Interesse der Rechtsgleichheit bedarf es aber auf schweizerischer Ebene gegenüber den Kantonen, genau so wie (sekundär) auf der Ebene der einzelnen Kantone gegenüber den Gemeinden und Durchführungsstellen, einer ziel- und wirkungsorientierten *Strategie*. Nach dem Rückzug der IV sollen diese schweizerischen Rahmenbedingungen wohl nicht mehr durch ein Bundesgesetz, sondern durch eine interkantonale Vereinbarung festgelegt werden. Auf kantonaler Ebene werden die strategischen Ziele in der kantonalen Bildungsgesetzgebung festgehalten.

C.3.2.6.8. Schweizerische Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen, die für die ganze Schweiz Gültigkeit haben, bestimmen die Leistungen, auf welche Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen oder mit Behinderungen Anrecht haben. Dabei werden die Angebote und die betroffenen Personengruppen umschrieben sowie die rechtlichen und finanziellen Regelungen festgelegt.

Für die Umsetzung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen werden die nötigen Ressourcen zugesichert, um den besonderen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Die Finanzierung erreicht die Ziele der Transparenz, der Kontinuität, der Einfachheit und Klarheit sowie der Effektivität. Einen Beitrag zur Transparenz bedeutet auch die Klärung und Harmonisierung der Terminologie sowie der Angebotsstrukturen im heil-/sonderpädagogischen Bereich.

Von entscheidender Bedeutung ist ferner, dass nach dem Rückzug der IV die neuen, alternativen Finanzierungsmodelle, sei dies das Rückzugs- oder das Abgeltungsmodell, durch Qualitätssicherungsmassnahmen begleitet werden (s. C.3.3.).

C.3.2.6.9. Ermöglichung eines kohärenten und integrativen Bildungssystems

Die Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen wird so gestaltet, dass sie nicht zu einer Aufteilung des Bildungswesens (z.B. in Allgemeines Bildungswesen und Sonderschulwesen) führt. Heil-/sonderpädagogische Förderung ist ein integraler Teil des ganzen Bildungswesens. Die Finanzierung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen, ebenso wie deren administrative Unterstellung und Verantwortung, unterscheidet sich nicht grundsätzlich von derjenigen der Bildung allgemein.

Ferner wird die Finanzierung so gestaltet, dass sie integrative Ansätze nicht behindert, sondern ermöglicht und fördert sowie geringere Anreize für separative Lösungen bestehen. Die Frage der Kosten integrativer Förderung im Vergleich zur Sonderschulung wird zwar kontrovers beantwortet; aber es ist davon auszugehen, dass sie unter Wahrung gleicher Qualität weder kostengünstiger noch teurer ist.

C.3.3. Administrative Aspekte

Unter dem Stichwort Administration sollen einige Aspekte aufgezeigt werden, *wie* das ganze heil-/sonderpädagogische System mit all seinen Teilen (Rechtsgrundlagen, Finanzierung, Personenkreis, Personal, Angebote, Prozesse) verwaltet und gesteuert wird bzw. gesteuert werden sollte.

Die Terminologie auf dem Gebiet, das nachfolgend zur Diskussion steht, ist (nach Buschor 1994; 1995) keineswegs einheitlich. Zudem erleben wir seit rund zehn Jahren eine anhaltende, unübersichtliche Q-Welle. Die Verwendung der verschiedenen Begriffe soll deshalb eingangs geklärt werden.

Nach der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V. (zitiert nach Wettstein & Leumann 1996, S. 7) ist Qualität «die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse beziehen». Nach Wettstein & Leumann (1996, S. 7) sorgt «Qualitätssicherung ... dafür, dass ein bestimmtes Qualitätsniveau dauernd eingehalten wird». Dies wird durch Qualitätskontrolle sichergestellt. Organisationen «benötigen ein Qualitätsmanagement, damit sicher alle Stellen ihren Teil der Verantwortung übernehmen. Die Steigerung der Qualität wird als Qualitätsentwicklung bezeichnet.»

Die Administration (im Sinne von Verwaltung und Steuerung) des heil-/sonderpädagogischen Angebots ist durch (C.3.1.) rechtliche und (C.3.2.) finanzpolitische Vorgaben in weiten Teilen mitbestimmt. Daher werden auch die zur Diskussion stehenden Reformen auf gesetzgeberischer Ebene mit ihren Auswirkungen auf die Finanzierung sich direkt auf die Administration sowie auf die (C.3.4.) Angebotsstrukturen auswirken.

Unter den administrativen Aspekten werden folgende Problemkreise thematisiert: (C.3.3.1.) Steuerung des Bildungssystems; (C.3.3.2.) Traditionelles versus wirkungsorientiertes Verwaltungsmodell; (C.3.3.3.) Steuerung von Durchführungsstellen; (C.3.3.4.) Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring. Gleichzeitig wird jeweils auf Verbesserungsmöglichkeiten in diesen Bereichen hingewiesen.

C.3.3.1. Steuerung des Bildungssystems

Ausgangslage

Dem Aufbau des schweizerischen Bildungssystems entsprechend lassen sich Steuerungsaspekte und -probleme auf der Ebene Bund – Kantone, auf der Ebene der Kantone sowie auf der Ebene Kantone – Durchführungsstellen betrachten. Nach dem WOV-Glossar (o.J.) ist Steuerung der umfassende Begriff für Planung, Führung und Überwachung.

C.3.3.1.1. Ebene Bund – Kantone

Gemäss *Bundesverfassung* sind die *Kantone* für das Schulwesen zuständig; diese haben für einen ausreichenden obligatorischen Grundschulunterricht zu sorgen, der unter staatlicher Leitung oder Aufsicht steht.

Im Pflichtschulbereich gilt die Verfassungsgrundlage selbstverständlich auch für das *Sonderschulwesen*. Dieses wird aber auf administrativer Ebene stark durch die *Invalidenversicherung* beeinflusst und mitgeprägt. Zwar tritt die IV nicht als Trägerin von heil-/sonderpädagogischen Einrichtungen auf und garantiert kein Anrecht auf Förderung, sondern nur auf finanzielle Beiträge an Förderungsmassnahmen, wenn die Versicherungsbedingungen erfüllt sind (s. C.3.1.3.).

Die Mitfinanzierung durch die IV verbessert zwar die *Chancengleichheit* unter den Kantonen bezüglich der heil-/sonderpädagogischen Versorgung; aber die IV teilt mit ihren Regelungen den Personenkreis und teilweise auch die Durchführungsstellen nach den Kriterien der IV-Berechtigung in *zwei Kategorien*, was einem kohärenten Bildungssystem zuwider läuft.

Diese indirekten Einflüsse der IV fallen weitgehend dahin, wenn die Abgeltung der IV an den Kanton durch eine pauschale Kostenvergütung erfolgt (Art. 12 IVV) oder wenn sich die IV im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA; s. C.3.2.2.) aus dem Sonderschulbereich zurückzieht.

C.3.3.1.2. Ebene Kantone

Der rechtlichen Grundlage entsprechend (s. C.3.1.) tragen die Kantone die administrative *Verantwortung* für das obligatorische Schulwesen. Dem kantonalen Bildungsdepartement bzw. der kantonalen Erziehungsdirektion obliegt die Gestaltung und Verwaltung des Bildungswesens, meistens einschliesslich des heil-/sonderpädagogischen Angebots, das nur selten und teilweise auch der Sozialdirektion untersteht.

Insbesondere für kleine Kantone ist es schwierig, ein spezialisiertes heil-/sonderpädagogisches Angebot für seltene Behinderungsformen anzubieten. Diese Situation muss in *interkantonaler Zusammenarbeit* angegangen werden, die sich in den kommenden Jahren angesichts der NFA noch intensivieren dürfte (s. C.3.2.4.).

Die rechtliche und administrative Verantwortung der Kantone für die Sonderschulung bedeutet nicht zwingend, dass sie die *Durchführung* dieser Aufgabe auch selber übernehmen und Träger von Einrichtungen werden; sie können dies auch an Durchführungsstellen (Gemeinden, Stiftungen, Vereine oder Private) delegieren.

C.3.3.1.3. Ebene Kanton – Durchführungsstellen

Das Verhältnis von Kanton zu Gemeinden und anderen Durchführungsstellen ist aufgrund der unterschiedlichen kantonalen Gesetzgebungen *nicht einheitlich* geregelt (s. Dittli & Sturny 1991; Boillat 1999). Viele der heil-/sonderpädagogischen Angebote in der Schweiz werden im Rahmen kantonaler Richtlinien von *Gemeinden* oder von *Privaten* getragen.

Der Begriff *Träger* ist allerdings (nach Plotke 2003) mehrdeutig. Ganz generell bedeutet er einerseits, dass jemand ganz oder teilweise für die Aufwendungen aufkommt, andererseits, dass jemand für einen ordnungsgemässen Betrieb der Schule sorgt sowie nach innen und aussen die Verantwortung für die Schule übernimmt.

Private Trägerschaften sind vor allem geschichtlich begründet. In der Pionierzeit der Sonderschulen ging es interessierten oder betroffenen Personenkreisen darum, Angebote für Kinder und Jugendliche mit einer bestimmten Behinderungsart zu schaffen. Die

Bereitschaft der Öffentlichkeit, solche Institutionen finanziell und ideell zu unterstützen, war offenbar gross und ist z.T. auch heute noch beträchtlich. Obschon die Restfinanzierung durch die Kantone unterschiedlich ist, wollen zahlreiche Einrichtungen trotz finanzieller Belastungen und eventueller Nachteile an ihrer privaten Trägerschaft festhalten.

Die *externe Steuerung* von heil-/sonderpädagogischen Durchführungsstellen erfolgte bis vor kurzem zur Hauptsache zentral, input-orientiert und durch verschiedene Instanzen und Finanzquellen (Invalidenversicherung, Kanton, Gemeinden, Private). Die Aufsicht wurde teils von der Invalidenversicherung, teils durch den Kanton bzw. durch sein (Sonderschul-)Inspektorat, teils durch Aufsichts- oder Schulkommissionen wahrgenommen. Minimale Qualitätsstandards existieren kaum. Lehrpläne für besondere Schulen in der Schweiz fehlen ebenfalls weitgehend. Eine gezielte Steuerung im Sinne von Qualitätssicherung fehlte bis anhin. Leistungsvereinbarungen mit Globalbudgets sind neueren Datums, ebenso Einrichtungen, die als Vorreiter von teilautonomen und geleiteten Schulen betrachtet werden können (Näheres zur internen Steuerung und Qualitätssicherung von Durchführungsstellen s. Abschnitt C.3.3.3.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das derzeitige heil-/sonderpädagogische System mit den verschiedenen beteiligten Ebenen (Bund, Kantone, Gemeinden, Durchführungsstellen) sehr komplex ist. Dies führt zu einer fehlenden Transparenz der Abläufe sowie zur Schwierigkeit, das gesamte, vielschichtige System zielgerichtet zu steuern. Ein System, das vor allem durch seine Komplexität und Trägheit ein hohes Niveau an heil-/sonderpädagogischer Versorgung zu bewirken vermag, ist schlecht auf künftige Veränderungen und Herausforderungen vorbereitet. Verbesserungen sind somit angezeigt.

C.3.3.1.4. Verbesserungsvorschläge zur Systemsteuerung

Perspektiven

Als Erstes ist eine *Vereinfachung* der rechtlichen Vorgaben, der Finanzierungsmodalitäten und der administrativen Abläufe anzustreben. Dies ist vor allem durch eine Reduktion der involvierten Ebenen, durch die Klärung der Zuständigkeiten, die Vermeidung von Doppelspurigkeiten sowie durch eine verstärkte interkantonale Harmonisierung zu erreichen.

Im Sinne einer besseren Kundennähe und demokratischeren Kontrolle sind die Interessen von wichtigen *Anspruchsgruppen*, allen voran der Betroffenen und deren Angehörigen, vermehrt zu berücksichtigen.

Die künstliche Dichotomie nach dem Kriterium der IV-Berechtigung ist in einem künftigen System zu überwinden. Diese *Zweiteilung* in Personen mit und ohne Anspruch auf IV-Beiträge ist diagnostisch problematisch und widerspricht einer zeitgemässen Auffassung von Behinderung.

Eine Neuregelung der finanziellen, rechtlichen und administrativen Steuerungsebenen ist so zu gestalten, dass sie die *schulische Integration* von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf erleichtern und fördern.

Organisationsstrukturen und Entscheidungsprozesse (z.B. Wahl des entsprechenden heil-/sonderpädagogischen Angebots) orientieren sich vorzugsweise am Prinzip der *Dezentralisierung*. Grundsätzlich werden Steuerungskompetenzen vermehrt dezentralen Instanzen übergeben. Die eingesetzten Steuerungselemente sind der hohen dezentralen Autonomie anzupassen. Zur Sicherung der heilpädagogischen Kompetenzen, insbesondere in Bezug auf spezifische Behinderungsformen, sind auf regional-zentraler Ebene entsprechende Kompetenz- bzw. *Förderzentren* zu schaffen bzw. zu fördern (s. C.3.4.).

C.3.3.2. Traditionelles versus wirkungsorientiertes Verwaltungsmodell

Ausgangslage

Was weitere entscheidende Verbesserungen für die Systemsteuerung (s. C.3.3.1.), aber auch für die Steuerung und Qualitätssicherung einzelner Durchführungsstellen (s. C.3.3.3.) bringen dürfte, ist der Wechsel vom traditionellen zum wirkungsorientierten Verwaltungsmodell. Deshalb sollen nachfolgend die beiden Modelle einander gegenübergestellt werden.

C.3.3.2.1. Traditionelles Verwaltungsmodell

Nach dem heute verbreitetsten Verwaltungsmodell erfolgt die Steuerung, so auch diejenige des heil-/sonderpädagogischen Systems (s. C.3.3.1.), durch *Inputsteuerung* über detailliert festgelegte Budgets. Es werden keine Angaben über die zu erbringende Menge (Output) oder die Leistungsqualität (Outcome) gemacht. Als «Erfolgsmassstab» gelten Kriterien der formalen Rechtmässigkeit, insbesondere die Einhaltung des Budgets (Buschor 1995, S. 272; Hablützel o.J.; 1995). Es ist eine durch *Verrechtlichung* und *Bürokratisierung* geprägte Kultur, die sich den meisten Ereignissen in ihrer Umwelt gegenüber indifferent verhält und zum bürokratischen Immobilismus führt (Hablützel).

Die *Verwaltungsreform* ist (nach Buschor 1994, S. 1) ein facettenreiches Dauerthema. In der Schweiz konzentrierte man sich auf den Ausbau des Finanzausgleichs zwischen den verschiedenen Gemeinwesen. Dies führt zu einer ausgeprägten finanziellen *Verbund - wirtschaft* zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden. Dadurch wurden zwar die traditionellen Gemeinwesen erhalten, aber gleichzeitig führte dies zu einem grossen finanziellen Aufwand, weil eine zunehmende Zahl von Gemeinwesen in zunehmenden Aufgabenbereichen zu Vollzugsorganen zum Teil dreistufiger Subventionsregelungen (Bund – Kantone – Gemeinden) wurden. Die schweizerische Verbundwirtschaft erschwerte die nötigen Innovationen.

Ende der achtziger Jahre gerieten die öffentlichen Haushalte in die Krise. Der Druck in Richtung einer rationelleren, bürger- und kundennäheren *Leistungserbringung* nahm zu.

Politik und Verwaltung sollten sich stärker nach unternehmerischen Erfolgsprinzipien, marktwirtschaftlichen Steuerungsmechanismen und nach betriebswirtschaftlichen Managementtechniken ausrichten. Neue Beurteilungskriterien sollten die Verwaltungsleistungen (Outputs) bzw. Nutzen und Wirkungen des Verwaltungshandelns sein (Buschor 1995, S. 272; Hablützel). Der Handlungsbedarf für einen *Systemwandel* war gegeben, da immer mehr schwierigere und komplexere Aufgaben auf die Politik und die Verwaltung zu kamen, die tendenziell mit knapperen Mitteln bewältigt werden müssen (Hablützel o.J.).

C.3.3.2.2. Wirkungsorientiertes Verwaltungsmodell

Perspektiven

Aus den genannten Gründen wurde das «New Public Management» (NPM) bzw. die «Wirkungs- oder ergebnisorientierte Verwaltung» entwickelt, ein Ansatz zur Reorganisation der Steuerungsabläufe in der öffentlichen Verwaltung mit dem Ziel einer höheren Effizienz und Effektivität in der Aufgabenerfüllung (Dubs 1996). Inzwischen wurde NPM auf verschiedenen Gebieten in Erwägung gezogen, diskutiert, kritisiert und erprobt, so auch im Sozialwesen, im Bildungswesen (vgl. Schulqualität 1997; «New Public Management» auf Internet: http://www.edk.ch) sowie im heil-/sonderpädagogischen Bereich.

Das New Public Management (NPM), welches nach Buschor (1994, S. 4) das erste weltweite, zugleich auch das radikalste und erfolgreichste Verwaltungsführungsmodell darstellt, bietet sich an, vermehrt auch auf die Verwaltung und Steuerung des heil-/sonderpädagogischen Systems auf allen Ebenen zu übertragen und anzuwenden. Als Reform-, Problemlösungs- und Qualitätsentwicklungsansatz wirkt es sich aus auf die Bereiche der Führung und Steuerung, der Organisation und des Personals.

Die Unterschiede zwischen dem traditionellen Verwaltungsmodell und der Wirkungsorientierten Verwaltung sind summarisch in Tabelle C.3.3.2. dargestellt. Die wichtigsten Elemente des NPM lassen sich aufgrund der Fachliteratur (Buschor 1994; 1995; Dubs 1996; Hablützel et al. 1995; Schedler 1995; Stadelmann 1999) kurz wie folgt charakterisieren:

Bereich	Traditionelle Verwaltung	Wirkungsorientierte Verwaltung
Führung	Vermischung von strategischer und operativer Führung	Trennung von strategischer und operativer Führung
Steuerung	Input-orientiert durch Vorschriften und Ressourcen	Wirkung-orientiert mit Rückkoppelung durch Controlling
	Wenig klare Leistungsmassstäbe	Klare Leistungsmassstäbe
Leistungsmessung	Wenig an Leistungen und Wirkungen orientiert	Pragmatisches Messen von ausgewählten Wirkungen
Qualitäts-management	Kein systematisches Qualitätsmanagement	Qualitätsfaktoren der Ausstattung, des Prozesses und der Wirkung
Arbeitsweise/ Organisation	Bürokratische Fachverantwortung; segmentierte Arbeitsteilung	Prozess- und Teamorientierung; Projektmanagement
	Übersteuerung, Absicherung	Abbau von Regelungen
	Standardisierung; Reglementierung	Lernende, schlanke Organisation; rollende Planung
	Zentrale, einheitliche Steuerung	Dezentrale Steuerung und Verantwortung
	Straffe vertikale Hierarchie	Flache Hierarchie
	Bürokratie	Verkürzte Entscheidungswege
Personal	Bürokratische Spezialisten; Beamtentum	Generalisten mit Führungs- und Kommunikationskompetenzen
	Erfüllungsgehilfen	Zielerreicher
	Misserfolgsverhinderer	Erfolgssucher
Unternehmenskultur	Staatliches Hoheitsdenken; rigider Vollzugsapparat	Dienstleistungsgedanke; Innovationsfreudigkeit; Kundenorientierung
	Vollzug von Vorschriften	Finales Denken und Handeln
	Wenig/kein Wettbewerb	Produktionsoptimierung durch Wettbewerb und Benchmarking

Tab. C.3.3.2.: Traditionelles versus wirkungsorientiertes Verwaltungsmodell

Bei NPM wird klar zwischen strategischer und operativer *Führung* unterschieden. Dabei legt das strategische Führungsorgan zentral die Ziele und Leistungen fest (was?), der operativen Führung hingegen obliegt die selbstständige Verwaltung und Durchführung (wie?).

Die *Steuerung* der Leistungserbringung erfolgt nicht mehr in erster Linie input-orientiert durch Vorschriften (Gesetze, Verordnungen) und Ressourcen (Personal, Finanzen, Detailbudget), sondern wirkungsorientiert (Output, Outcome) durch leistungssteuernde Vereinbarungen mit Globalbudget. Dies fördert das Leistungs- und Kostenbewusstsein.

Qualitätssicherung und *Leistungsmessung* (Performance Measurement) sind weitere NPM-Merkmale. Pragmatisch ausgewählte Aspekte der Leistung bzw. der Wirkung werden systematisch hinsichtlich Effizienz, Effektivität und Wirtschaftlichkeit (3-E-Konzept) gemessen und beurteilt. Es findet eine konstante, kohärente Gestaltung des Verhältnisses von Qualität, Kosten und Zeitbedarf der Leistungserbringung statt. Das Qualitätsmanagement setzt an beim Input (Ausstattung zur Erfüllung von Aufgaben), bei Prozessen (Evaluation) wie auch bei Ergebnissen (Beurteilung bzw. Messung von Produkten, erreichten Nutzen und Wirkungen).

Die *Arbeitsweise* und *Organisation* ist nicht durch Arbeitsteilung und bürokratische Fachverantwortung gekennzeichnet, sondern sie ist team- und prozessorientiert (Projektmanagement, rollende Planung, lernende Organisation). Übermässige Regelungen werden abgebaut bzw. vermieden, die bürokratische Amtshierarchie durch flache Hierarchie ersetzt, Entscheidungen und Verantwortungen möglichst dezentral angelegt.

Hinsichtlich *Personal* braucht es dazu nicht bürokratische Spezialisten («Beamte»), Erfüllungsgehilfen, Misserfolgsverhinderer, sondern in erster Linie Fachgeneralisten mit Führungs- und Kommunikationskompetenzen, Zielerreicher und Erfolgssucher. Das Personal gilt als wichtigster Produktionsfaktor. Deshalb wird dessen Auswahl, Aus- und Weiterbildung grosse Beachtung geschenkt.

Die *Unternehmenskultur* zeichnet sich aus durch Leistungsorientierung, verbunden mit Kundenorientierung (Kundenzufriedenheit), Risikobereitschaft und Entscheidungsfreudigkeit. Durch unternehmerisches Denken, Kommunikation und Kooperation wird die Effizienz und die Effektivität gesteigert. Die Produktion soll durch Wettbewerb und Benchmarking optimiert werden. Staatliches Hoheitsdenken weicht dem Dienstleistungsgedanken. Im Vordergrund steht nicht der Vollzug von Vorschriften (Was nicht vorgeschrieben ist, ist verboten!), sondern ein finales Denken und Handeln (Was nicht verboten ist, ist erlaubt!).

C.3.3.3. Steuerung und Qualitätsmanagement innerhalb von Durchführungsstellen

Ausgangslage

Die Steuerung innerhalb pädagogischer wie heil-/sonderpädagogischer Einrichtungen und Angebote erfährt derzeit und wohl auch weiterhin starke Veränderungen und Verstärkungen. Sowohl im allgemeinen Bildungsbereich (C.3.3.3.1) wie in der Heil-/Sonderpädagogik (C.3.3.3.2.) werden Qualitätssysteme eingeführt, sei dies direkt oder indirekt nach dem Gedankengut der wirkungsorientierten Verwaltung (C.3.3.2.).

Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang (C.3.3.3.3.) die Standards, (C.3.3.3.4.) die Schulaufsicht und Schulleitung, (C.3.3.3.5.) die Evaluation, (C.3.3.3.6.) die Förderplanung, (C.3.3.3.7.) die Globalbudgets und Leistungsvereinbarungen. Diese Steuerungsinstrumente gewinnen umso mehr an Bedeutung, je mehr (Sonder-)Schulen, Institutionen und Durchführungsstellen dezentral gesteuert und geleitet und damit (teil-) autonom werden.

Rückblickend hat sich die Fragestellung von der Schulreform über die Schulentwicklung zur Qualitätssicherung entwickelt.

Heute lassen sich fünf Ansätze der Qualitätspolitik im Bildungsbereich erkennen (EDK 2003):

a) Überprüfung von Ergebnissen: Qualität ist, wenn die Ergebnisnormen erfüllt sind bzw. gute Rangplätze erreicht wurden (s. PISA, Aufnahme- und Abschlussprüfungen)
b) Personalpflege: Qualität ist, wenn das Personal gut ausgebildet ist und engagiert arbeitet (s. Ausbildungsanerkennung, Qualifikationssysteme)
c) standardisierte Prozesse: Qualität ist, was in Form von Standards bzw. Prozessbeschreibungen sorgfältig definiert, aufgeschrieben und einheitlich umgesetzt wird
d) Schulaufsicht: Qualität ist, was durch externe Autorität professionell inspiziert wird (Inspektorate, Schulevaluation)
e) Selbstevaluation: Qualität ist, was aus eigenem Antrieb professionell überprüft und umgesetzt wird

Unter diesen Ansätzen, die nicht voneinander unabhängig und trennscharf sind, ist eine sensible Balance anzustreben. Heute verfolgt die Qualitätspolitik zwei Anliegen: nämlich die Rückgewinnung von verlorenem Vertrauen durch Rechenschaftsablage (Accountability), ferner die Gewinnung von Steuerungswissen zum Ausgleich von Schwächen (EDK 2003; s. auch Schwerpunkt 2002).

Als Entwicklungslinien in der Erforschung der Schulqualität unterscheidet Dubs (2003)

a) von der Versorgungsbetrachtung (Quantität, Gleichheit) zur Qualitätsdiskussion (Exzellenz)
b) von Wirksamkeitsuntersuchungen (harte Kriterien) zum Fokus Schulqualität (Schulklima)
c) von Untersuchungen zur Schul-(Unterrichts-)Wirksamkeit (School Effectiveness Research) zur Innovation der ganzen Schule (School Improvement Movement)

Methoden der Qualitätssicherung, die in der Wirtschaft entwickelt wurden, lassen sich nicht direkt auf den Bildungsbereich übertragen. In der *Marktwirtschaft* stehen sich zwei Akteure gegenüber, der Anbieter und der Käufer. Durch seinen Kauf entscheidet der Kunde letztlich über die Qualität des Produkts oder der Dienstleistung. Für den Anbieter steht im Vordergrund, die Herstellung seines Produkts oder die Erbringung einer Dienstleistung gegenüber dem Kunden transparent zu machen.

Im *System Schule* gibt es mehr als zwei Akteure: Anbieter von Bildung, Empfänger von Bildung und Finanzierer von Bildung. Empfänger sind Schüler und deren Angehörige. Zu den Anbietern zählen Lehrpersonen und weitere beteiligte Fachpersonen, ferner Schulleitungen sowie kommunale und kantonale Schulbehörden, letztere weitgehend auch in der Rolle der Finanzierer. Im Falle der Sonderschulung tritt noch die Invalidenversicherung als weiterer Akteur auf.

Im Gegensatz zum Marktmodell hat der Empfänger von Bildung keine echte *Wahl*, wenn man von den Möglichkeiten absieht, den Wohnort nach Schulkriterien auszuwählen oder eine private Schule zu besuchen. Der Empfänger bezahlt auch die Kosten nicht, zumindest nicht direkt. Fraglich ist auch, ob er die Qualität der angebotenen Dienstleistungen beurteilen kann (s. auch Schratz et al. 2000).

C.3.3.3.2. Qualitätssicherung im heil-/sonderpädagogischen Bereich

Trotz kritischer Vorbehalte wird die Qualitätsdiskussion in der Heil-/Sonderpädagogik im Allgemeinen als dringend notwendige *Aufgabe* und als *Chance* für die Weiterentwicklung des Fachgebiets betrachtet (Bernath 2000; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995; Speck 1999; 2002; Walther-Müller 2002). Dadurch sollen u.a. behinderte Menschen vor unzureichenden Bedingungen geschützt werden.

Grundsätzlich ist Qualitätssicherung im Sonderschulbereich nicht neu. Die *traditionell* eingesetzten Mittel (u.a. Lehrerbildung, Schulaufsicht, Schulinspektion, Lehrpläne) setzen vor allem bei der Prozessqualität des Unterrichtens an, jedoch kaum bei dessen Ergebnissen.

Die Frage, was in der Heil-/Sonderpädagogik als *Qualität* gilt und wer darüber zu befinden hat, ist allerdings noch schwieriger zu beantworten als im allgemeinen Bildungswesen. Qualität ist aber (nach Hollenweger 2002, S. 20) nicht eine absolute, messbare, leicht bestimmbare Grösse, sondern relativ, d.h. abhängig von verschiedenen Variablen und Personengruppen (s. auch EDK 2001).

In dieser Situation wird Qualität nicht inhaltlich zu definieren versucht, sondern *Beurteilungsgesichtspunkte* zu den zur Verfügung gestellten Ressourcen (Input), zum Bildungsprozess (Abläufe) und/oder zu den Lernergebnissen (Output, Outcome) bestimmt (Theiss 2000, S. 417 f.). Hollenweger (2002, S. 23) nennt folgende heil-/sonderpädagogisch relevante Qualitätsindikatoren: 1) Zugang zu Bildung; 2) Curriculum; 3) individualisierter Unterricht; 4) Einstellung der Lehrperson; 5) wirksame Unterrichtsmethoden; 6) Flexibilität der Unterstützung; 7) Fachleute; 8) integriertes Dienstleistungsangebot; 9) Evaluation.

C.3.3.3.3. Standards

Neben der Ziel-, Wirkungs- und Ergebnisorientierung sowie der regelmässigen Evaluation gehört die Entwicklung von *Bildungsstandards* (s. Klieme 2003) zu den modernen Mitteln zur Qualitätsentwicklung und Systemveränderung. Standards scheinen (nach Oelkers 2003) zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Vom Kindergarten bis zur Lehrerbildung ist seit kurzem immer von Standards die Rede, wenn notwendige Reformen vorgeschlagen sind. Ohne klare Definitionen werden einfach semantisch «Ziele» durch «Standards» ersetzt. So führen Standards zu einer unerfüllbaren beliebigen Forderungsflut, statt sich durch Ausschluss auf etwas festzulegen. Ziele und Standards sind nicht unerfüllbare Daueraufgaben, sondern müssen sich grundsätzlich in-

nerhalb einer bestimmten Frist erreichen lassen. Standards legen Inhalte, Leistungen oder Möglichkeiten des Lernens fest (Oelkers 2003). Die Wichtigkeit der Formulierung von Standards ist allgemein anerkannt, obwohl sich dabei auch negative Auswirkungen (Bürokratisierung, Kostensteigerung, Defizitorientierung) einstellen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995).

Ein *Beispiel* zur Entwicklung von Bildungsstandards ist das EDK-Projekt HarmosS, in welchem für den Pflichtschulbereich Minimalstandards (Treffpunkte, Sprachportfolios usw.) entwickelt und festgelegt werden sollen (s. Bildungsstandards 2004; Qualitätsstandards 2003).

Auf *heil-/sonderpädagogischem* Gebiet setzte sich der Fachverband INTEGRAS Anfang 2000 zum Ziel, eine gemeinsame, gesamtschweizerisch gültige Grundlage von Qualitätsstandards zu erarbeiten. Diese Minimalstandards sollen eine möglichst gleichwertige Ausgangslage für die Sonderschulung von behinderten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz ermöglichen oder erhalten – unabhängig vom Finanzierungsprinzip oder Wohnort. Die ersten Unterlagen, welche acht Standards sowie Richtwerte zur Personalausbildung, zu den Anstellungsbedingungen und zur Betreuung enthalten, liegen vor (18.6.2001) und werden weiterentwickelt.

Die Erreichung von Standards, die auf im Voraus definierten Zielen und angestrebten Ergebnissen der heil-/sonderpädagogischen Massnahmen aufbauen, wird regelmässig und systematisch überprüft, sei dies durch (C.3.3.3.4.) Schulaufsicht oder (C.3.3.3.5.) Evaluationen.

C.3.3.3.4. Schulaufsicht und Schulleitung

Die *Schulaufsicht* geschieht in der Schweiz (nach Rhyn 1997) im Allgemeinen durch *Schulinspektorate*, aber auch (im erweiterten Sinne einer Qualitätskontrolle) von einem komplexen Geflecht von Verfahren, Institutionen, Instanzen und Betroffenen. Die Mitsprache der Lehrpersonen ist in allen Kantonen verankert, weniger hingegen die Mitsprache der Eltern, was allerdings durch die Möglichkeiten der direkten Demokratie etwas aufgewogen wird.

Auf Gemeindeebene nehmen auch Schulpflegen bzw. -kommissionen, die aus politisch gewählten Laien bestehen, die Schulaufsicht wahr.

Die Schulaufsicht steckt – sowohl im Regel- wie im Sonderschulbereich – in einem starken *Veränderungsprozess*. Erstens gibt es seit relativ kurzer Zeit Bestrebungen, die Laienbehörden durch *professionelle* Gremien zu ersetzen. Zweitens werden die kantonalen und regionalen *Inspektorate* zunehmend zu Stellen der Schulevaluation und der Beratung umfunktioniert, wobei oft unklar bleibt, ob sie primär ein Instrument der Kontrolle oder der Organisationsentwicklung sind. Drittens besteht die Tendenz, der Schulpflege lediglich die strategische Führung der Volksschule (Personalwesen, Finanzen, Qualitätssicherung usw.) anzuvertrauen (Erziehungsdepartement 1999), die operative Führung hingegen einer professionellen Schulleitung zu übergeben. Im

Gegensatz zum heil-/sonderpädagogischen Gebiet steckt diese Entwicklung im Regelschulbereich noch in den Anfängen.

C.3.3.3.5. Evaluation

Interne und *externe* Evaluation ergänzen sich; Schulen müssen ein internes Qualitätsmanagement aufbauen, zu dem eine dazu passende externe Evaluation entwickelt wird. Externe Evaluation wird sehr aufwändig, wenn sie nicht an interner Evaluation anknüpfen kann. So kann die externe Evaluation die Prozesse und Ergebnisse des internen Qualitätsmanagements überprüfen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse zur Diskussion stellen. Dies erleichtert auch die Zusammenarbeit mit den externen Evaluatoren (s. Rhyn 2003; Strittmatter 2001; Weiss 2001).

Um Widerstände gegen externe Evaluation, die meist auftreten, möglichst zu minimieren und die Akzeptanz für die Ergebnisse der Evaluation zu steigern, ist eine gute *Kommunikation* und Abstimmung des Evaluationsvorhabens mit den Beteiligten von zentraler Bedeutung (s. Hochreutener & Eichler 1998). Mögliche Nachteile bzw. Gefahren von externer Evaluation sind die Kosten, der Aufwand und der Umgang mit den Ergebnissen. Aus diesen Gründen favorisieren Schulen die interne Evaluation von Schulen (Strittmatter 2002; Wottawa & Thierau 1998). Zur Selbstevaluation von Schulen sind EDK-Empfehlungen (2003) und Grundsätze in Vorbereitung (s. auch Fournier 2000; Schopler et al. 1995).

C.3.3.3.6. Förderplanung

Ein naheliegender Steuerungsansatz geht von der Beurteilung aus, welche Ergebnisse im Anschluss an die individuelle Förderplanung erreicht werden. Auf Prozessebene ist zunächst schon das Vorhandensein einer Förderplanung ein entscheidendes Qualitätsmerkmal (Meijer & Walther 2002). Unter dem Aspekt der Qualitätssicherung ist es wichtig, dass alle beteiligten Fachpersonen, aber auch die Eltern bei der Bestimmung der Förderziele und bei der Beurteilung der Förderergebnisse einbezogen werden. Die Basisdaten für die Beurteilung der Sonderschule kommen also in diesem Falle hauptsächlich von «Insidern» dieser Schule, eine aus der Sicht der Qualitätssicherung nicht gerade optimale, jedoch kaum vermeidbare Situation.

C.3.3.3.7. Globalbudgets und Leistungsvereinbarungen

Nicht zuletzt wegen der Schwierigkeiten bei der Ergebnisbeurteilung (Output-Steuerung) wird auch zu Finanzierungsmodellen gegriffen, welche eindeutig zu Ansätzen des New Public Management oder der wirkungsorientierten Verwaltung gehören. Gemeint ist die Steuerung über Globalbudgets und Leistungsvereinbarungen. Auf der Ebene einzelner Institutionen gehen diese Ansätze mit Ergebnisbeurteilung und externer Evaluation einher.

Häufig werden diese in der Heil-/Sonderpädagogik stark kritisiert, mit dem Hinweis, sie seien mit einem unverhältnismässigen administrativen Aufwand verbunden und könnten die Sicht auf das pädagogisch Relevante verstellen. Berichte aus Institutionen, die entsprechende Instrumente eingeführt haben, fallen aber mitunter sehr positiv aus (z.B. Erne 2001; Bachmann 1998).

C.3.3.3.8. Verbesserungsvorschläge zur Steuerung innerhalb von Durchführungsstellen

Perspektiven

Die herkömmlichen Steuerungsinstrumente für heil-/sonderpädagogische Angebote werden zukünftigen Anforderungen nicht mehr gerecht; sie müssen verbessert und weiterentwickelt werden. *Neue Methoden* (Leistungsverträge, Qualitätsmanagement), die bereits praktisch erprobt werden, müssen etabliert und breiter angewendet werden (s. Zutter 2003).

Auf nationaler Ebene sind *Standards* als Mindestvorgaben für die Ausgestaltung von heil-/sonderpädagogischen Angeboten zu formulieren und zu etablieren.

Steuerung und Evaluation sind im heil-/sonderpädagogischen Bereich noch nicht hinreichend und adäquat entwickelt. Damit es nicht einfach beim Input-System der Subventionen bleibt, müssen die vom Leistungserbringer erbrachten *Leistungen beurteilbar* sein und beurteilt werden sowie die relevanten Kosten analysiert werden. Die Frage bleibt, wie die Ergebnisse (Outcomes) von heil-/sonderpädagogischen Leistungen – direkt oder indirekt – am besten erfasst werden können. Hier muss noch entsprechende *Entwicklungsarbeit* geleistet werden.

Die *Kontrollierbarkeit* der Ergebnisse kann aber nicht nur auf der Ebene der einzelnen Institutionen sichergestellt werden, sondern muss sich auch auf das gesamte System heil-/sonderpädagogischer Angebote bzw. das gesamte Bildungssystem beziehen (s. C.3.3.1.)

C.3.3.4. Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring

Ausgangslage

Wichtige Grundlagen für die Systemsteuerung liefern (C.3.3.4.1) internationale Leistungsmessungen sowie (C.3.3.4.2.) Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring. Beide gewinnen international und national an Bedeutung; sie sind auch für die Heil-/Sonderpädagogik von Relevanz. Die nachfolgenden Ausführungen zeigen, dass die Politik offenbar gewillt ist, Bildungssysteme vermehrt nach Qualitäts-, Effizienz- und Wirkungskriterien zu steuern und sich dabei auf eine wachsende Anzahl statistischer Indikatoren zu stützen.

C.3.3.4.1. Internationale Leistungsmessungen

Die Schweiz nimmt an internationalen Leistungsmessungen wie PISA und TIMSS teil. Diese Leistungsmessungen berücksichtigen zurzeit die sonderpädagogischen Bereiche nicht, doch ist für PISA eine vermehrte Berücksichtigung von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf vorgesehen (BFS/EDK 2000; OECD PISA 1999; Walther-Müller 2003). In der PISA-Leistungsmessung erhielt die Schweiz allgemein keine sonderlich guten Werte; auffallend ist aber, dass die tieferen Leistungsgruppen besonders schlecht abschnitten. Dies deutet darauf hin, dass das Schweizer Schulsystem insbesondere für die schwächeren Schüler keine optimalen Bedingungen bietet (Bildungsmonitoring 2002; PISA 2003).

C.3.3.4.2. Bildungsstatistik

Ganz allgemein engagiert sich in der Schweiz vorab das Bundesamt für Statistik (BFS), in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), für die Weiterentwicklung der *Bildungsstatistik*. International ist es in erster Linie die OECD (s. u.a. OECD 2001), welche zur Entwicklung von Bildungsindikatoren beiträgt. Bildungsindikatoren bestehen aus einer oder aus mehreren statistischen Masszahlen und betreffen klar umschriebene Aspekte (Gilomen 2000).

Auf *heil-/sonderpädagogischem Gebiet* bemüht sich die OECD *international* um eine Verbesserung der Datenlage bezüglich Kinder- und Jugendlichen mit *besonderem Bildungsbedarf* (s. OECD 2000). Die Schweiz ist (unter Mitarbeit der SZH) seit Beginn an diesem Projekt beteiligt. Diese Aktivitäten haben zwar zu einer international verbesserten Vergleichbarkeit der Daten geführt, innerhalb der *Schweiz* jedoch diesbezügliche Schwierigkeiten nicht verkleinern können.

Die *Datenlage* bezüglich Heil-/Sonderpädagogik auf schweizerischer Ebene ist bis heute *unzureichend*. Relativ am genauesten dokumentiert ist der Pflichtschulbereich. Hier sammelt das BFS (2003; OFS 2003) auf nationaler Ebene Gruppendaten zur Anzahl Schüler und Schülerinnen *mit besonderem Lehrplan.* Die Zuordnung basiert auf einem Klassifikationsschema, das von der SZH vor mehr als zehn Jahren erarbeitet und seither ständig angepasst wurde. Die Segregationsquoten (Gruppendaten) auf Primarschulstufe und Sekundarstufe I zeigen interkantonal stark unterschiedliche Selektionspraktiken (BFS 1999; s. auch Hollenweger, Meili & Stalder 2000).

Quantitative Daten zu heil-/sonderpädagogischen *Stütz- und Fördermassnahmen* bzw. zu den pädagogisch-therapeutischen Massnahmen sowie zur Heilpädagogischen Früherziehung fehlen auf nationaler Ebene ganz; sie sind häufig auch auf kantonaler Ebene nicht bzw. sehr unterschiedlich verfügbar (Rosenberg 2002).

Ganz allgemein gibt es auf nationaler Ebene praktisch keine Daten zu den heil-/sonderpädagogischen Massnahmen auf den *nichtobligatorischen Bildungsstufen.* Zudem finden in jedem Kanton andere *Erhebungsinstrumente* Anwendung. Interkantonale, aber auch internationale Vergleiche sind aufgrund der aktuellen Datenlage nur eingeschränkt möglich.

Auch in Bezug auf Fragen der *Wirksamkeit* heil-/sonderpädagogischer Massnahmen (z.B. hinsichtlich Integration, Finanzierung und Qualität) wären bildungsstatistische Grundlagen eine wichtige Basis (Walther-Müller 2001; s. auch Kaschubowski 1999). Eine interkantonal abgestimmte Datenerhebung könnte diesbezüglich erhebliche Synergien ergeben (vgl. IEDK 1999) sowie die wissenschaftliche Bearbeitung bestimmter Probleme (wie z.B. zur Integration; s. Bless & Kronig 2000) ermöglichen.

C.3.3.4.3. Bildungsmonitoring

Der Aufbau eines nationalen *Bildungsmonitorings* ist gemäss Tätigkeitsprogramm 2002 der EDK eine ihrer drei prioritären Aktivitäten. Nach Ambühl et al. (2002, S. 1) versteht man unter Bildungsmonitoring «die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Es dient als Grundlage für Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide für die Rechenschaftslegung und die öffentliche Diskussion».

Seine Notwendigkeit wird begründet durch 1) den Mangel an Wissen über das Schweizer Bildungswesen, insbesondere über seine Wirkungen; 2) die Möglichkeit, Steuerungswissen generieren zu können; 3) die Möglichkeit zur systematischen und koordinierten Betrachtung und Weiterentwicklung des schweizerischen Bildungswesens (Stamm 2003, S. 10).

Auf der Grundlage einer Skizze (Ambühl et al. 2002) entwickelte Stamm (2003) das Konzept Bildungsmonitoring Schweiz. Nach einer Projektphase (evtl. ab 2004) sollte ein erster Bericht voraussichtlich 2006 steuerungsrelevantes Wissen zum schweizerischen Bildungssystem liefern, was sowohl für den Bund wie für die Kantone von bildungspolitischem Interesse ist. Nötig sind in diesem Zusammenhang (nach Buschor 2001, S. 7) die gemeinsame, verbindlichere Umschreibung von Leistungszielen, rechtsetzende Instrumentarien und neue Zusammenarbeitsformen unter den bildungspolitischen Instanzen.

C.3.3.4.4. Umgang mit Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring

Im Zusammenhang mit Bildungsstatistik ist es von zentraler Bedeutung, Klarheit über *Ziel und Zweck* der Datenerhebungen zu behalten. Die wichtigste Frage lautet: Für welche Analysen und Entscheidungen können diese Daten herangezogen werden und für welche nicht?

Mit aussagekräftigen Bildungsindikatoren (d.h. vor allem aus der Individualstatistik) ist die Analyse von *Bildungsverläufen* langfristig möglich. Für die *Steuerung* einzelner Institutionen sind diese Daten aus zwei Gründen nicht geeignet: Erstens stehen die Daten nur mit grosser zeitlicher Verzögerung, d.h. nach mehreren Jahren, zur Verfügung. Zweitens können zwar statistische Aussagen über eine grosse Anzahl von Kindern und Jugendlichen gemacht werden, nicht aber auf der Ebene einzelner Institutionen, weil in den Einrichtungen meist eine spezifische Auswahl von Leistungsempfängern (z.B. mit

spezifischen Bildungsbedürfnissen) vorliegt und die Anzahl auch nach statistischen Kriterien zu klein ist, um aussagekräftige Analysen zuzulassen.

Keinesfalls dürfen statistische Werte und Indikatoren den Blick auf den einzelnen Menschen verstellen. Eine gesunde *kritische Distanz* zur Statistik ist also Pflicht, nicht nur was den Datenschutz anbelangt. Es geht auch darum, nicht einfach nur diejenigen Kennzahlen zu berücksichtigen, die sich leicht erfassen lassen. Indikatoren z.B. zur Chancengleichheit (Equality/Equity; s. Hutmacher 2000) müssen ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Besondere Beachtung verdienen dabei auch Aspekte der sozialen Kohäsion bzw. des sozialen Ausschluss (s. Evans 2000/2001), wie die brisanten Resultate der PISA-Studie zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg in der Schweiz zeigten (Moser 2001a; 2001b).

Schliesslich bleibt zu vermerken, dass die Erarbeitung harmonisierter Erhebungsinstrumente auch eine *Transparenz* der Daten ermöglicht, die nicht unbedingt überall gleich willkommen sein könnte, da eine solche Transparenz für die Öffentlichkeit und Politik u.a. auch eine verstärkte Kontrollmöglichkeit darstellt.

C.3.3.4.5. Verbesserungsvorschläge zur Bildungsstatistik und zum Bildungsmonitoring

Perspektiven

Der *Einbezug von Schülern und Schülerinnen*, die von heil-/sonderpädagogischen Förder- oder Unterstützungsmassnahmen profitieren, ist in internationalen und nationale Bildungsstatistiken sicherzustellen. International ist z.B. die Aufnahme in die PISA-Stichprobe zu realisieren.

National ist ein flächendeckendes *Bildungsmonitoring* prioritär, weil ansonsten die verfassungs- und gesetzmässigen Vorgaben zur Gleichstellung Gefahr laufen, in der Praxis unterlaufen zu werden.

Ebenso sollen heil-/sonderpädagogische *Angebote* im Bildungsmonitoring erfasst und abgebildet werden. Die Klassifikation der Bildungsangebote muss weiterentwickelt werden, dass auch Angebote für integriert geschulte Kinder, pädagogisch-therapeutische Massnahmen von der Heilpädagogischen Früherziehung über die Primar- und Sekundarstufen I bis hin zur Sekundarstufe II erfasst werden können.

Hohe Priorität hat die *Harmonisierung* der statistischen Erhebung in den Kantonen, verbunden mit interkantonal einheitlichen und international kompatiblen *Kategorien* und *Begriffen*.

Ferner ist das heil-/sonderpädagogische *Fachpersonal* zu erfassen, um z.B. Bedarfsanalysen und Beurteilungen des Ausbildungsstandes vornehmen zu können.

Die *Individualstatistik*, die bereits zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz erfasst, soll flächendeckend eingeführt werden. Dies würde eine grosse qualitative Verbesserung der Datenlage bringen. Dabei müsste für die erfassten Personen ein eindeutiger Indikator eingeführt werden, der auch den Erfordernissen des Datenschutzes gerecht wird.

C.3.4. Angebotsstrukturen

Die vorhandenen und angestrebten Angebotsstrukturen sind abhängig von den vorherrschenden Leitideen (s. B.3.), der jeweiligen Auffassung von Heil-/Sonderpädagogik (s. C.1.) sowie deren Adressatenkreis (s. C.2.). Strukturen und Prozesse (s. C.4.) stehen in einem wechselseitigen, komplementären Verhältnis.

Zu fragen ist: Welche heil-/sonderpädagogischen Angebote werden Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen angeboten bzw. sind anzubieten? Wie lassen sich die einzelnen Dienstleistungen umschreiben? Wie spielen sie als System zusammen? Welche innovativen Veränderungen sind feststellbar und wünschbar?

Dazu lassen sich allgemeine Aussagen (C.3.4.1.), aber auch spezifische Bemerkungen zu den einzelnen Bildungsstufen formulieren, nämlich zu den Angeboten auf Vorschulstufe, zu welcher die (C.3.4.2.) Heilpädagogische Früherziehung und die (C.3.4.3.) Kindergarten- und Basisstufe gehören, ferner Angebote auf (C.3.4.4.) Primarstufe und auf (C.3.4.5.) Sekundarstufe I, die zusammen den Pflichtschulbereich bilden, schliesslich Angebote auf (C.3.4.6.) Sekundarstufe II, auf (C.3.4.7.) Tertiärstufe sowie im (C.3.4.8.) Quartären Bildungsbereich. Auf spezifische Angebotsstrukturen nach Behinderungsart wird nicht eingegangen.

Eine allgemeine Übersicht über das Bildungssystem der Schweiz ermöglicht die Website der EDK (http://www.edk.ch).

C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein

Die Frage der Einrichtung, Organisation und Gestaltung von Angeboten ist in der Heil-/Sonderpädagogik nach wie vor ein zentraler Diskussions- und Gesichtspunkt (s. Bürli 2002; Sturny-Bossart 1995a; 1995b; Chatelanat & Pelgrims 2003; Doudin 1996), auch wenn sich seit Ende der achtziger Jahre ein Perspektivenwechsel vom institutionsbezogenen zum personenbezogenen Denken, Planen und Handeln abzeichnet. Aber der individuelle besondere Förderbedarf (s. C.2.) ruft nach einer Ergänzung durch die sozialräumliche Perspektive (Thimm 2001, S. 9).

Ausgangslage

Unter heil-/sonderpädagogischem Aspekt wird das Bildungsangebot in der Schweiz durch die Bildungsstatistik, die Invalidenversicherung sowie durch die Schulorganisation in groben Zügen eingeteilt:

In *bildungsstatistischer* Hinsicht wird unterschieden zwischen Abteilungen mit normalem Lehrplan und solchen mit besonderem Lehrplan (s. jährliche bildungsstatistische Publikation des BFS/OFS). Zu letzteren gehören sowohl Sonderklassen für Schüler mit Lernschwierigkeiten wie auch Sonderschulen für Behinderte. Diese Unterteilung ist allerdings terminologisch nicht zutreffend, da es z.B. auch Sonderschulen für Hörbehinderte, Blinde, Körperbehinderte sowie Sonderklassen für Schüler mit anfänglichen Schulschwierigkeiten (Einführungsklassen) gibt, die sich nach dem Regellehrplan richten.

Eine weitere typisch schweizerische Grobstruktur ergibt sich nach dem *versicherungs - technischen* Kriterium der IV-Anerkennung. Dabei gibt es auf der einen Seite die «Volksschule» und auf der anderen Seite die «Sonderschulung für bildungsfähige Versicherte, die das 20. Altersjahr noch nicht vollendet haben und denen infolge Invalidität der Besuch der Volksschule nicht möglich oder nicht zumutbar ist» (Art. 19 Abs. 1 IVG). Zu beachten ist, dass der Begriff der *Volksschule* unterschiedlich verwendet wird, teils synonym zur Pflichtschule (1. bis 9. Schuljahr), teils unter Ausschluss gymnasialer Züge (Plotke 2003). Als Volksschule im Sinne der IVV (s. Art. 8 Abs. 3) «gilt der auf der Kindergarten-, der Primar- sowie der Sekundarstufe I vermittelte Unterricht in Regel-, Hilfs- und Förderklassen und anderen diesen gleichwertigen Schulungsformen sowie der nach der Schulpflicht auf der Sekundarstufe II fortgesetzte Unterricht, welcher der Schliessung von Schullücken oder der Vorbereitung auf die Berufsausbildung dient». Es fällt auf, dass die IV dem Strukturbegriff «Schule» nicht die «Sonderschule» gegenüberstellt, sondern von «Massnahmen für die *Sonderschulung*» (Art. 19 IVG) spricht, zu denen der Sonderschulunterricht, Massnahmen zur Ermöglichung des Volksschulbesuches sowie zur Vorbereitung auf den Sonder- und Volksschulunterricht gehören (Art. 8 bis 10 IVV).

Ausgehend vom IV-mitbedingten Grundschema wurden die hauptsächlichsten *Schul- und Sonderschulformen* in der Schweiz in geringfügigen Varianten mehrfach dargestellt (Dittli & Sturny-Bossart 1991, S. 7; Sturny-Bossart 1999b, S. 10; Bürli 1992, S. 21; Bürli & Besse 1994, S. 22; Bürli & Martinoni 1993, S. 21), ohne dabei Strukturen («Sonderschule») und Prozesse («Sonderschulung») terminologisch klar auseinander zu halten.

Anknüpfend an Dittli & Sturny-Bossart wird (in Abb. 3.4.1.1a.) die bisherige, heute noch *gängige Grobstruktur* dargestellt, dabei konsequent zwischen Struktur- und Prozessbegriffen unterschieden sowie neu (wie bei Sturny-Bossart 1999b, S. 10) integrative Zwischenformen mitberücksichtigt. Der Begriff der Regelschule ist ein unliebsames

Konstrukt zur Abgrenzung gegenüber besonderen Schulungsangeboten. Der Oberbegriff der Besonderen Schulung wird nur selten verwendet, obwohl damit deutlich gemacht werden könnte, dass Sonderschulung mehr als nur IV-anerkannte Sonderschulung umfassen kann. Der Begriff Sonderschulung wird denn auch verwirrenderweise in einem dreifachen Umfang verwendet: 1) im Sinne der IV-Terminologie; 2) Schulung in den institutionellen Formen der Sonderschulen und Sonderklassen; 3) alle Massnahmen der besonderen, zusätzlichen Schulung.

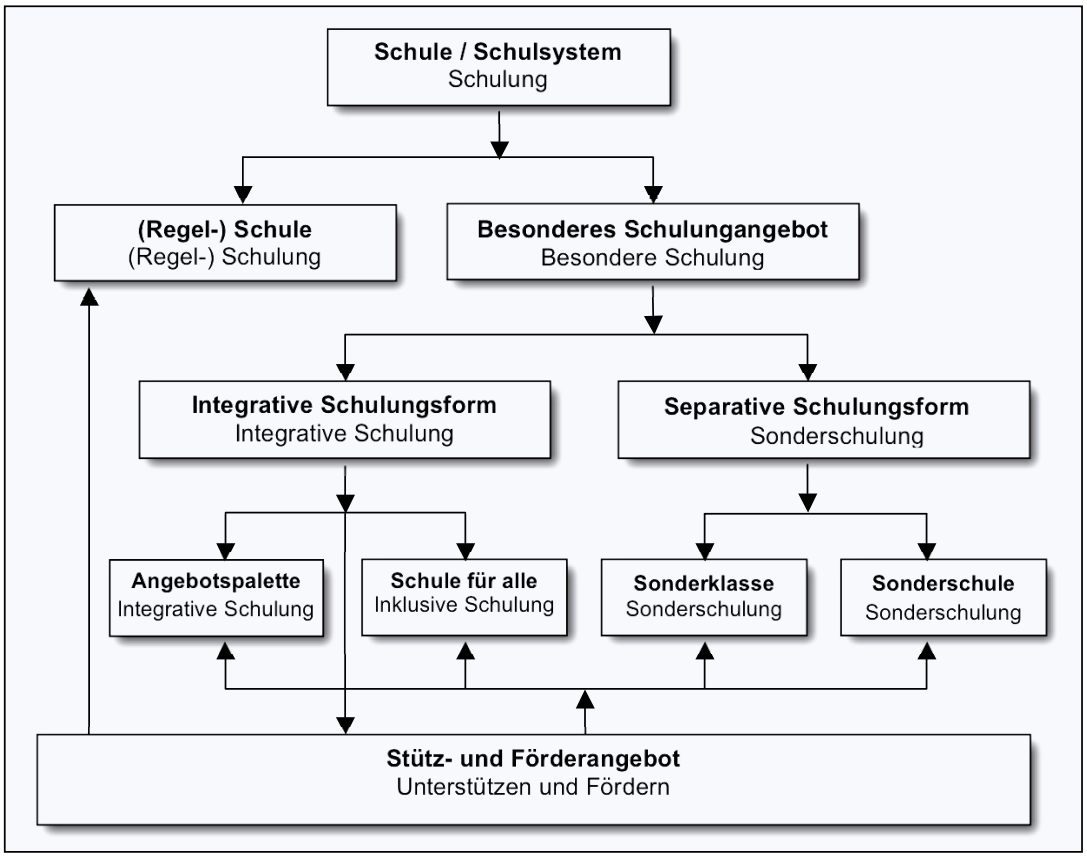

Abb. 3.4.1.1a.: Bisherige Grobstruktur der Angebote und ihre Terminologie
Fette Schrift = Angebote (Strukturen); Magere Schrift = Tätigkeiten (Prozesse)

Integrative und separative Schulungsformen sind ein künstliches begriffliches Gegensatzpaar. Nach verbreiteter Auffassung bedient sich nämlich integrative Schulung einer breiten Angebotspalette (einschliesslich Sonderklassen und -schulen), wobei die am wenigsten einschränkende Umgebung gewählt wird. Inklusive Schulung hingegen geht vom Konzept der Schule für alle aus, welche der Heterogenität der Schülerschaft in erster Linie mit innerer und weniger mit äusserer Differenzierung begegnet (s. B.3.2.; C.1.1.4.; C.4.).

Schliesslich ist darauf hinzuweisen, dass die mit der Regelschule eng verbundenen Sonder- oder Kleinklassen praktisch nie weder terminologisch noch strukturell unter dem Begriff Sonderschule zusammengefasst werden, aber eigentlich zur Sonderschulung

gehören. Der Begriff der Sonderschule bleibt mehr oder weniger gänzlich dem IV-Bereich überlassen, wobei deren Unterabteilungen kaum je als Sonderklassen bezeichnet werden. Die Stütz- und Förderangebote entspringen einer integrativen Intention, können aber überall – von der Regelschule bis zur Sonderschule – eingesetzt werden (s. auch C.3.4.1.4. Differenzierung der Angebote).

Perspektiven

Die *bildungsstatistische Unterscheidung* in Abteilungen mit normalem und mit besonderem Lehrplan entspricht nicht den Tatsachen; ihre Terminologie müsste deshalb richtig gestellt werden. Zudem ist sie rudimentär und somit wenig aussagekräftig; die Daten müssten differenzierter dargestellt werden.

Wenn die *Invalidenversicherung*, wie geplant, sich im Rahmen der NFA aus dem Sonderschulwesen zurück zieht (s. C.3.2.), wird die künstliche Unterteilung des Bildungswesens in einen IV- und einen Nicht-IV-Bereich entfallen. Damit wird der Weg frei zu einem integralen Bildungssystem, das beide Aspekte einschliesst (s. C.3.4.1.2.).

In der bisherigen Darstellung der Angebots-Grobstruktur (s. Abb. 3.4.1.1a.) dominiert noch allzu sehr die Denkweise von klar abgrenzbaren und abgegrenzten Angebotskategorien. In diesem Sinne ist sie das Gegenstück des Netzwerkgedankens und eines flexiblen, kooperierenden Schulsystems (s. C.3.4.1.7.).

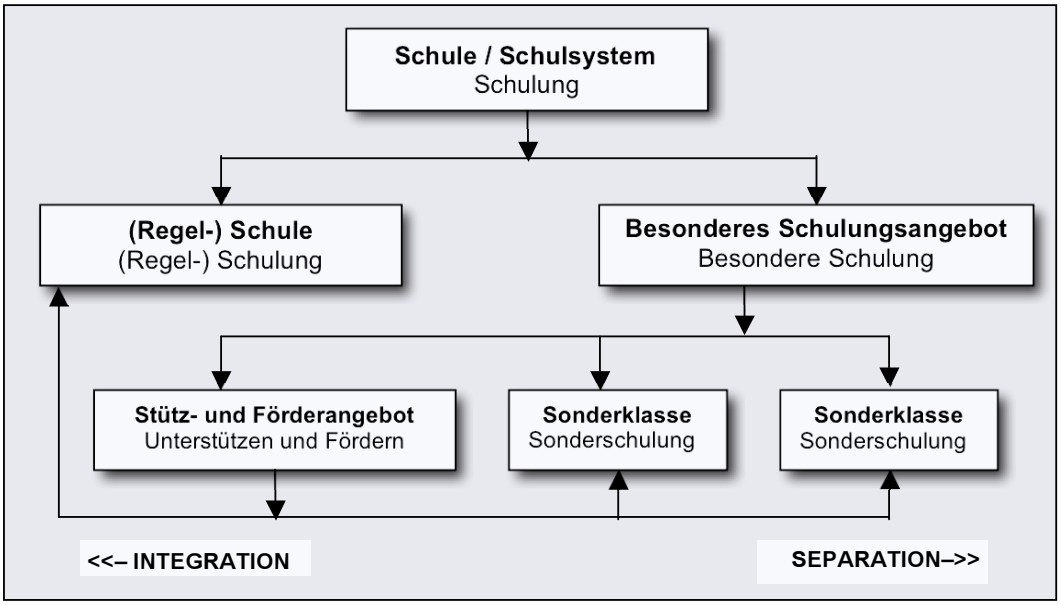

Abb. 3.4.1.1b.: Vereinfachte Grobstruktur der Angebote und ihre Terminologie
Fette Schrift = Angebote (Strukturen); Magere Schrift = Tätigkeiten (Prozesse)

Dennoch müssen auch in Zukunft institutionelle Bereiche in *vereinfachter Form* voneinander abgesteckt werden (s. Abb. 3.4.1.1b.). Es ist zweckmässig, der (Regel-) Schule unter dem neueren, umfassenden Oberbegriff alle Besonderen Schulungsformen gegenüberzustellen, der über den Begriff der Sonderschulung hinausgeht. Auf den Gegensatz von integrativen und separativen Schulungsformen könnte künftig verzichtet werden, da Sonderklassen und Sonderschulen in einem integrativen Konzept in die Angebotspalette eingebunden sind, in einem inklusiven Konzept weitgehend durch Binnendifferenzierung der (Regel-) Schule ersetzt werden sollten. Separative Schulungsformen ohne integrative Intention sollte es in diesem Sinne nicht mehr geben. Stütz- und Förderangebote kommen weiterhin bei Bedarf in allen Schulformen zum Einsatz.

Hilfreich und klärend ist die konsequente terminologische Unterscheidung zwischen strukturellen Angeboten und prozessualen Hilfestellungen.

C.3.4.1.2. Verhältnis von Regel- und Sonderschulstrukturen

Ausgangslage

Wie die bisherige Grobstruktur der Angebote zeigt (s. C.3.4.1.1a.), existieren noch immer weitgehend *zwei separate, wenig durchlässige Bildungssysteme*, das eine für die Regelschulangebote, das andere für die heil-/sonderpädagogischen Einrichtungen. Das Sonderschulwesen entwickelt sich auch heute noch z.T. losgelöst von ihm weiter. Dies zeigt sich nicht nur in (C.3.1.) rechtlicher, (C.3.2.) finanzpolitischer und (C.3.3.) administrativer Hinsicht, sondern auch bei den Angebotsstrukturen (C.3.4.).

Eine zusätzliche *Zweiteilung der Sonderschulmassnahmen* wird, wie erwähnt (C.3.4.1.1.), durch die Invalidenversicherung vorgenommen, deren Rechtsgrundlage eine klare Trennung zwischen Regel- und Sonderschulung erfordert. Durch die versicherungstechnischen Kriterien der IV werden die betroffenen Personen sowie die heil-/sonderpädagogischen Massnahmen in zwei Kategorien geteilt, nämlich in solche, die ein Anrecht auf IV-Beiträge haben und solche, die kein Anrecht darauf haben. Dabei werden durch die finanzielle Steuerung die segregativen Einrichtungen favorisiert sowie flexible Übergänge und integrative Lösungen erschwert. Die Zweiteilung verhindert die Schaffung eines kohärenten, graduell abgestuften Angebotssystems.

Perspektiven

Entsprechend der Leitidee der Normalisierung und der Integration ist ein *integrales Bildungssystem* anzustreben, das für alle Bereiche der Bildung (einschliesslich Sonderschulung) zuständig und verantwortlich ist.

Die *vermehrte Annäherung* und gegenseitige Verzahnung des Regel- und des Sonderschulsystems ist von beidseitigem Interesse und Gewinn. Dazu gibt es bereits verschiedene Anknüpfungspunkte, und zwar sowohl auf bildungspolitischer Ebene wie auch

auf allen Bildungsstufen (vgl. Bürli 2001b). Die heil-/sonderpädagogische Angebotsstruktur lehnt sich vermehrt der allgemeinen Bildungstruktur mit ihren Bildungsstufen an. Eine solche Annäherung bzw. Durchlässigkeit von bisher stark getrennten Bildungsbereichen und Schultypen findet übrigens heute nicht nur zwischen Regel- und Sonderpädagogik statt.

Zwischen den sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Angeboten besteht soweit als möglich eine *enge Kooperation*. Der Generalsekretär der EDK (Ambühl 2001) nennt als eine Herausforderung für den Bildungsraum Schweiz die Stärkung der *Integrationsfähigkeit* der Schule. Als Konsequenz postuliert er, dass die Heilpädagogik von allen Zielen und Prioritäten in der Entwicklung der Schule mitbetroffen sein sollte, sie daher einzubeziehen sei und sie auch mitdenken müsse.

Eine *integrative Schule* bzw. eine Schule für alle bedeutet Lernen unter einem Dach, bedeutet Schule als offenes Haus des Lernens für alle, in welchem durch Kooperation vor Ort zwischen Schulen sowie pädagogischen, psychologischen, medizinischen und sozialen Diensten eine abgestimmte ganzheitliche Förderung erfolgen kann (s. Thimm 1994; 2001; Hagmann 2002). Die entsprechende Planung und Verwirklichung geschieht in einem überschaubaren sozialen Raum (s. auch C.3.4.1.8.).

C.3.4.1.3. Föderalistisch geprägte Angebotsstruktur

Ausgangslage

Die Angebotsstruktur in der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik ist je nach Kanton recht verschieden (s. Dittli & Sturny 1991; Bürli & Büchner 1994). Denn das Bildungswesen in der Schweiz – und damit auch die heil-/sonderpädagogischen Strukturen – sind stark *föderalistisch* geprägt. Dies wird grundsätzlich vorderhand auch weiterhin so bleiben. In den Leitlinien der EDK/CDIP (2001) wurde jedenfalls deren Haltung bekräftigt, die Schulhoheit der Kantone zu erhalten.

Der ausgeprägte Bildungsföderalismus führt dazu, dass die heil-/sonderpädagogischen Angebotsstrukturen und die dazu gehörige Terminologie *sehr uneinheitlich* sind. Dies hat damit zu tun, dass in der Schweiz die meisten Angebote nicht nur dezentral angesiedelt, sondern auch dezentral gesteuert sind. Zu den Vorteilen zentraler Lösungen gehören Einheitlichkeit und Steuerbarkeit. Dezentral angesiedelte und insbesondere dezentral gesteuerte Angebote bringen Vielfalt, lokal abgestimmte Lösungen, Kreativität, kleine, überschaubare Einrichtungen, Bürger-, Gemeindenähe, Selbstverantwortung vor Ort, aber auch die Gefahr der Entprofessionalisierung (Einbezug von Laien), Entspezialisierung (Heterogenisierung der Personengruppe) sowie der Rechtsungleichheit. Ferner können sie die interkantonale Zusammenarbeit erschweren, welche angesichts der oft kleinen betroffenen Schulpopulationen nötig ist. Diesen Nachteilen kann mit zentral festgelegten Rahmenbedingungen und Qualitätssystemen begegnet werden.

Angesichts der uneinheitlichen Angebotsstrukturen könnte es sein, dass nicht alle Kantone eine hinreichende, *vollständige Grundversorgung* für alle Bildungsstufen (Vorschule, Pflichtschule, Sekundar-II- und Tertiärstufen, Quartärbereich) anbieten bzw. mittels interkantonaler Zusammenarbeit gewährleisten.

Perspektiven

Die *Kooperation* innerhalb des Bildungsföderalismus ist zu stärken. Die EDK bekannte 2001 klar ihre Absicht, bei der Erarbeitung einer kohärenten Bildungsverfassung mitzuhelfen, das Konkordat unter den Kantonen weiterzuentwickeln und die Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme voranzubringen. Die beabsichtigte Stärkung eines kooperativen Föderalismus ist für die Heil-/Sonderpädagogik von besonderem Interesse, dies umso mehr, wenn im Rahmen der NFA das Sonderschulwesen kantonalisiert werden sollte. Dann sind als Ersatz für die Regelungen der IV die Erarbeitung von nationalen Rahmenbedingungen für das heil-/sonderpädagogische Angebotssystem unabdingbar.

In der Heil-/Sonderpädagogik zeichnet sich zunehmend die Ansicht ab, dass dezentral angesiedelte und dezentral gesteuerte *Angebote*, die durch *zentral* festgelegte *Rahmen - bedingungen* abgesichert sind, zu optimalen Lösungen führen (B.3.; C.3.4.1.8.).

Es ist sicherzustellen, dass alle Kantone auf allen Bildungsstufen eine hinreichende heil-/sonderpädagogische *Grundversorgung* garantieren.

Die *Terminologie* heil-/sonderpädagogischer Angebote ist einander anzunähern und so weit als möglich zu vereinheitlichen.

Ausgangslage

C.3.4.1.4. Ausweitung und Differenzierung des Angebots

Ausgehend von der dargelegten Grobstruktur (s. C.3.4.1.1.) wurde das heil-/sonderpädagogische Angebot in den letzten Jahrzehnten international, national wie auch kantonal ausgeweitet und differenziert. Treibende Faktoren des Differenzierungsprozesses waren im Allgemeinen: Homogenisierung der Schülerschaft, ambulante Stützmassnahmen, Vorhandensein finanzieller Mittel, differenzierte Erfassung, verfügbares Personal, zunehmende Schülerzahlen, wissenschaftliche Konzepte, Paradigmen sowie Forschungen (Zemke 1996, S. 199).

Die entsprechende Einteilung kann nach Aufgabenschwerpunkt, nach Lebens- und Lernort, nach Alters- bzw. Bildungsstufe, nach Art der Behinderung, nach Schulungsform und nach Integrationsstufe erfolgen (s. auch Klein 1999; Speck 2003).

a) Aufgabenschwerpunkt

Heil-/sonderpädagogische Angebote können zunächst nach dem Gesichtspunkt des *Aufgabenschwerpunkts* unterschieden werden. So gibt es Einrichtungen der integrativen oder besonderen Schulung, Förderung, Erziehung, Beratung, Abklärung, Begleitung, Therapie, Rehabilitation, Wohnbetreuung und Lebensgestaltung usw. Die Aufgabe der Schulung nimmt in der Heil-/Sonderpädagogik (so auch in diesem Bericht) immer noch, eventuell sogar zunehmend, eine dominante Stellung ein. Gewisse Bereiche (z.B. Erziehung, Begleitung, Wohnbetreuung) gingen eindeutiger in den Zuständigkeitsbereich der Sozialpädagogik über.

b) Lebens- und Lernort

Unter dem Gesichtspunkt des *Lebens- und Lernortes* gibt es u.a.: Familie, Wohngemeinschaft, Horte, schulische Einrichtungen, Werkstatt, Heime. Letztere gehören eher in den sozial- als in den heil-/sonderpädagogischen Zuständigkeitsbereich; kombinierte Einrichtungen wie z.B. Sonderschulheime werden der Heil-/Sonderpädagogik und/oder der Sozialpädagogik zugerechnet.

c) Alters- bzw. Bildungsstufe

Die *Ausweitung nach Alters- bzw. Bildungsstufe* brachte neben dem Pflichtschulbereich (s. C.3.4.4.; C.3.4.5.) Angebote auf der Vorschul- (s. C.3.4.2.; C.3.4.3.) und auf den postobligatorischen Bildungsstufen (s. C.3.4.6.; C.3.4.7.; C.3.4.8.). Die Angebote für Menschen mit Behinderungen bzw. mit besonderem Bildungsbedarf sind je nach Lebensalter bzw. Bildungsstufe unterschiedlich ausgebaut. Im Pflichtschulbereich gibt es am meisten heil-/sonderpädagogisch spezifische Angebote. Der Frühbereich hat sich inzwischen ebenfalls gut etabliert. Die Frage ist, ob Menschen mit Behinderungen oder besonderem Bildungsbedarf auf den übrigen Bildungsstufen genügend Rechnung getragen wird. Es scheint offensichtlich, dass Angebote auf Tertiärstufe und im Quartärbereich weniger entwickelt sind.

d) Art der Behinderung

Traditionellerweise richtet sich das heil-/sonderpädagogische Angebot stark nach der *Art der Behinderung* aus. So gibt es Schulen bzw. Klassen für Hörbehinderte, Lernbehinderte, Blinde usw.; hinzu kamen Einrichtungen für Geistigbehinderte und Mehrfachbehinderte. Entsprechend dem Paradigmawechsel von der Behinderungskategorie zum besonderen Bildungsbedarf (s. C.2.) bahnt sich auch bei den Angeboten ein Umdenken an, sich an Förderschwerpunkte zu orientieren (Bleidick et al. 1995; Zeitschrift für Heilpädagogik 1999; KMK 1994; VDS 1994a; 1994b).

e) Schulungsformen

Weiter differenziert wurden schliesslich die in der Grobstruktur (s. C.3.4.1.1.) grundgelegten *Schulungsformen*, nämlich die integrativen Schulungsformen im Regelschulbereich, die Sonderklassen, die Sonderschulen sowie die Stütz- und Fördermassnahmen. Dieses Grundmuster gilt in erster Linie für die Primar- und Sekundarstufe I, weshalb sie

dort weiter diskutiert werden (s. C.3.4.4.). In abgeschwächter und/oder reduzierter Form kommen sie auch auf den übrigen Bildungsstufen vor.

f) Schulische Integrationsstufen

In engem Zusammenhang mit den obigen Schulungsformen, aber unter stärkerer Betonung der *schulischen Integration*, sind zwischen den Polen Regelschule und Sonderschule *verschiedene Angebotsstufen-Modelle* vorgestellt worden (s. Bürli 1997, S. 84 ff.; 1981; Heimlich 1999a; 1999b). Für die Schweiz sei exemplarisch an jenes von Sturny (1994, S. 92 ff.; 1995, S. 77 ff.) erinnert, das im Rahmen einer EDK-Kommission Sonderpädagogik zur Schulung Lernbehinderter in der Schweiz entstanden ist, welches aber auch auf andere Behinderungsformen übertragbar und durch die beiden letzten Angebotsstufen (Sonderschule) zu ergänzen ist. Dabei können kurz zusammengefasst folgende Stufen unterschieden werden:

- Regelklasse ohne spezielle Hilfestellung
- Regelklasse mit reduziertem Bestand
- Regelklasse mit Beratung der Lehrperson durch externe Fachperson
- Regelklasse mit Stützunterricht in bestimmten Fächern durch externe Fachperson
- Regelklasse mit externer Therapie / Stützunterricht durch externe Fachperson
- Sonderklasse in Verbindung mit Regelschule mit z.T. typenübergreifendem Unterricht
- Sonderklasse in Verbindung mit Regelschule ohne typenübergreifenden Unterricht
- Sonderklasse separat von Regelschule, jedoch mit z.T. typenübergreifendem Unterricht
- Sonderklasse separat von Regelschule, ohne typenübergreifenden Unterricht
- Sonderschule in Kooperation mit Regelschule
- Sonderschule ohne Kooperation mit Regelschule

In ähnlicher Weise fordert in Deutschland die Kultusministerkonferenz (KMK 1994, S. 485) statt Sonderschulen eine höhere Flexibilität der Förderangebote in einem System gestufter und miteinander verbundener, kooperierender Hilfen (s. auch Bleidick et al. 1995; VDS 1994a; 1994b; Zeitschrift 1999).

In den USA wird per Gesetz (Individual Disability Education Act, IDEA) ein umfassendes Kontinuum von Dienstleistungen (Comprehensive Continuum of Services) vorgeschrieben, verbunden mit dem Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung (The Least Restrictive Environment, LRE) (Jülich 1996; 1998, S. 180).

Obwohl dieser Grundgedanke (nach Jülich 1998, S. 179) auf den ersten Blick einleuchtend und sehr attraktiv scheint, ist zu prüfen, wie er in der Praxis angewendet wird (s. C.3.4.1.5.) und welche positiven und negativen Auswirkungen er nach sich zieht (s. C.3.4.1.6.).

Spezifische Abgebote, die neben der regulären Schule verfügbar sind, werden als zusätzliche Ressourcen Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf zugewiesen. Die daraus sich ergebenden *statistischen Kennwerte* sind also durch den zugeschriebenen besonderen Bildungsbedarf und die dementsprechend zugeteilten zusätzlichen Ressourcen definiert. Wie viele Personen effektiv «behindert» bzw. einen besonderen Bildungsbedarf aufweisen, lässt sich bekanntlich methodologisch kaum direkt ermitteln (s. OECD 2000a, S. 205; 2000b; Bürli 2001a, S. 16).

Unter den *zusätzlichen Ressourcen* (zusätzliche Lehrpersonen, ausserschulische Dienstleistungen, Therapien, Anpassung von Unterrichtsmaterial und Gebäuden) lassen sich statistisch am leichtesten die besonderen Einrichtungen (spezielle Schulen, spezielle Klassen) erheben. Statistische Angaben zu besonderen Angeboten in Regelklassen im Sinne von Stütz- und Fördermassnahmen liegen jedoch selten vor.

Je nach Standpunkt (Inklusion versus Integration) werden die statistischen Werte als «Aussonderungsquote» oder als Zuweisung adäquater heil-/sonderpädagogischer Ressourcen interpretiert.

Für ihre Statistiken verwendet die OECD (2000a, S. 210; 2001, S. 189) ferner eine einfache dreigliedrige internationale Taxonomie des *besonderen Bildungsbedarfs*: A) einen solchen als Folge von Behinderungen; B) als Folge von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten; C) als Folge von sozialen, kulturellen und/oder sprachlichen Benachteiligungen.

aufgrund statistischer Daten und einschlägiger Berichte soll der Frage nachgegangen werden, (a) in welchem Ausmass zusätzliche Ressourcen zugeteilt werden, (b) welcher Art diese Ressourcen sind, (c) in welche Richtung sie sich zahlenmässig generell entwickeln, (d) welche Faktoren die Zuteilung bestimmter Ressourcen beeinflussen, (e) ob die zahlenmässige Entwicklung der Ressourcenzuteilung unterschiedlich verläuft und (f) welches die Gründe für die (vermehrte) Wahl zusätzlicher Ressourcen sind.

a) Ausmass der Zuteilung zusätzlicher Ressourcen

In den Ländern der OECD (2000a, S. 211 bzw. 2001, S. 191) erhalten insgesamt (Kategorien A bis C) im Gesamtdurchschnitt rund 10% bzw. 15% aller Schüler der Primar- und Sekundarstufe I zusätzliche Ressourcen, bei einer Bandbreite von weniger als 1% bis 35% bzw. 41%. Die Schweiz nimmt mit einem Durchschnittswert von 5.8% eine Mittelstellung ein.

Bei der Kategorie A (Behinderte) liegen die entsprechenden Durchschnittswerte bei 2.5% (Streubreite: 0.7 bis 8.2%; Schweiz 1.6%), bei der Kategorie B (Lernschwierigkeiten) um 4% bzw. 6% (Schweiz 3.9%) und bei der Kategorie C (Benachteiligungen) bei 11% (Schweiz 0.3%) (OECD 2000, S. 211 bzw. 2001, S. 191; s. auch Bürli 2001a, S. 16).

In beinahe allen OECD-Ländern erhalten erheblich mehr Jungen als Mädchen zusätzliche Ressourcen (OECD 2001, S. 189; s. auch Moser, Keller & Tresch 2003).

Die grosse Bandbreite der Durchschnittswerte weisen auf die grossen konzeptionellen und praktischen Unterschiede zwischen den Nationen hin. Die Zahlen sind nur sehr bedingt ein Gradmesser für ein behindertenfreundliches Schulsystem oder für die Integrations- bzw. Segregationspraxis. Eine niedrige Sonderschulquote muss nicht unbedingt eine hohe Integrationsfähigkeit bedeuten, sondern kann auch auf eine schlechte Versorgungslage hinweisen. Angesichts der zunehmenden Integration in Regelschulen spiegeln die Zahlen der Schüler in speziellen Schulformen die wirkliche Verhältnisse in vielen Ländern nicht vollständig wider.

Nach der schweizerischen Schulstatistik ist der Massstab der Zuweisung besonderer Ressourcen bzw. der Aussonderung der Anteil von Schülern in Klassen mit besonderem Lehrplan. Im Schuljahr 1997/98 waren dies (nach Sturny-Bossart 1999b, S. 12 f.) durchschnittlich 4.1% der Gesamtschülerschaft (bei einer interkantonalen Bandbreite von 2% bis 9.8%).

b) Art der besonderen Ressourcen

Bezüglich *Art* der zusätzliche Ressourcenzuteilung *bzw. Ort* der Schulung stellt die OECD (2000a, S. 212; Bürli 2001a, S. 17) fest, dass – gemessen an allen Schülern der Primar- und Sekundarstufe I – durchschnittlich rund 1.9% aller Schüler mit besonderem Bildungsbedarf (Kategorien A bis C) spezielle Schulen (Bandbreite: 0.04% bis 5%; Schweiz: 1.62%), 1.2% spezielle Klassen (Bandbreite: 0.09% bis 4.1%; Schweiz: 4.1%) und 7.6% Regelklassen (Streubreite: 0.02% bis 25.9%; Schweiz: keine Angaben) besuchen. Nach diesen Zahlen platziert die Schweiz Kinder mit besonderem Förderbedarf hauptsächlich und überdurchschnittlich oft in Sonderklassen. International gesehen gibt es ausgeprägte Unterschiede, ob Schüler mit besonderem Bildungsbedarf Regelklassen, Sonderklassen oder Sonderschule zugewiesen werden (OECD 2001, S. 188).

Von den «behinderten» Schülern der Kategorie A besuchen (gemäss OECD 2000a bzw. 2001) durchschnittlich 46% bzw. 55% *spezielle Schulen* (mit einer Variationsbreite von 2% bis 87% bzw. 1% bis 100%), 16% bzw. 20% *spezielle Klassen* (Streuung 1% bis 32% bzw. 48%), 39% bzw. 32% Regelklassen (Streuung 4% bis 97% bzw. 1% bis 98%). Zuverlässige OECD-Zahlen zur Schweiz fehlen. Die Frage, wo «behinderte» Schüler geschult werden sollen, wird also von den OECD-Ländern sehr unterschiedlich beantwortet.

In der Schweiz besuchen von den Schülern der obligatorischen Schule 94.2% Regelklassen, 4.1% Sonderklassen und 1.6% Sonderschulen (Bless & Kronig 1999, S. 417; s. auch 2000; Bless 1999). Rund 70% der Schüler in Klassen mit besonderem Lehrplan sind in Sonderklassen, 30% in Sonderschulen (Sturny-Bossart 1999b, S. 13).

Von den Schülern in Klassen mit besonderem Lehrplan besuchen (nach Bless & Kronig 1999; 2000; Sturny-Bossart 1999b) rund 55% als Lernbehinderte eine Sonderklasse (Einführungs-, Klein-, Werkklassen), knapp ein Fünftel (18%) als (schulbildungs- und

praktischbildungsfähige sowie mehrfachbehinderte) Geistigbehinderte Abteilungen von *Sonderschulen*.

c) Generelle zahlenmässige Entwicklung der Ressourcenzuteilung

Trotz Integrationsdiskussion und -praxis ist hinsichtlich Zuteilung besonderer Ressourcen bzw. Aussonderungsquote generell eine steigende Tendenz festzustellen. So ist in der *Schweiz* der Anteil der *Kinder* in Klassen mit besonderem Lehrplan (nach Bless & Kronig 1999, S. 419; Sturny-Bossart 1999b, S. 12 ff.) innert rund 20 Schuljahren (1977 bis 1998) von rund 4.3% auf 5.6% (also um rund 25% oder jährlich um 1.5%) gestiegen. Dieser Anstieg erfolgte lediglich in den Sonderklassen, nicht aber in den Sonderschulen.

Nicht nur die Anzahl der «ausgesonderten» Schüler ist gestiegen, sondern es fand z.B. innert drei Schuljahren (1994 bis 1997) auch eine im Vergleich zur Regelschule (3.5%) überproportionale Zunahme der Klassenbestände mit besonderem Lehrplan (7.9%) statt, jedenfalls im Durchschnitt und in 10 der 26 Kantone (Sturny-Bossart 1999b, S. 13).

Auch in Deutschland nimmt (nach Bleidick et al. 1995, S. 257) die Zahl der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf trotz Integration merklich zu. Die verschiedenen Formen des gemeinsamen Unterrichts haben (nach Reiser 2002, S. 127) nicht dazu beigetragen, die Überweisungen in die Sonderschulen zu verringern; die Hoffnung auf den Rückgang der Aussonderung wurde nicht erfüllt. Umgekehrt ist nicht ersichtlich, dass die Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung in den allgemeinen Schulen eine Erhöhung der Sonderschüler nach sich zieht (Reiser 2002, S. 131).

In den *USA* ist (nach Jülich 1998, S. 179 ff.) seit der Verabschiedung des Integrationsgesetzes die Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf von 1976/77 bis 1995/96 explosionsartig um 45% gestiegen.

d) Zahlenmässige Entwicklung bestimmter Ressourcenzuteilungen

Zur Frage der Zunahme bestimmter Ressourcenzuweisungen sei auf drei Studien hingewiesen. Sieber (2002; 2003) versuchte im Kanton Aargau spezifische Faktoren zu eruieren, die zu den stetig anwachsenden Zuweisungsquoten führen. Lienhard (2002a; 2002b) evaluierte die Zuweisungspraxis zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich. Hier war trotz Rückgang der Schülerzahlen allgemein in zehn Jahren ein Zuwachs von 40% zu verzeichnen und immer noch ist jährlich mit einem Wachstum von 3 bis 5% zu rechnen (Lienhard 2002a; 2000b). Ferner lieferte die Zürcher Studie von Moser, Keller & Tresch (2003) zum Bildungsverlauf Hinweise zur Ressourcenzuteilung von Stütz- und Fördermassnahmen. Danach durchliefen weniger als die Hälfte (nämlich 42.6%) der evaluierten Drittklässler die Schule regulär. Der grosse Rest beanspruchte in dieser Zeit mindestens eine zusätzliche Massnahme. Knapp ein Viertel besuchte irgendeine Therapie, rund 30% der Schülerschaft durchliefen eine Sonderklasse oder eine Klassenrepetition und ebenfalls bei 30% wurden unterrichtsnahe Stütz- und Fördermassnahmen verordnet.

Die Feststellungen und Schlussfolgerungen dieser Berichte fliessen, zusammen mit inländischen Analysen (Bless & Kronig; Sturny-Bossart) und ausländischen Erfahrungen (u.a. Jülich; Schor) in die differenzierte Betrachtung der Entwicklungen sowie in die Schlussfolgerungen ein (s. unten).

e) Differenzierte zahlenmässige Entwicklung der Ressourcenzuteilung

Die Aussonderungsquote und deren Entwicklung muss differenziert betrachtet werden. Unterschiede gibt es in folgender Hinsicht:

- *Kantone:* In der Mehrzahl der Kantone war z.B. in der Zeit von 1994 bis 1997 kein Anstieg der Aussonderungsquote zu verzeichnen (Sturny-Bossart 1999b, S. 13). Die interkantonale Streuung der Schülerschaft im Pflichtschulalter betrug im Schuljahr 1997/98 2% bis 9.8% (Durchschnitt 5.6%) (Bless & Kronig 2000; Sturny-Bossart 1999a). Teilweise betragen die Unterschiede von einem Kanton zum andern ein Siebenfaches.
- *Regionen:* Die Aussonderungsquote in der Schweiz variiert auch je nach Region. In der Nordwestschweiz betrug sie 1997/98 6.5%, in der Ostschweiz 5.9%, in der Zentralschweiz 5.7%, in der Westschweiz und im Tessin 4.1% (Sturny-Bossart 1999a, S. 13 ff.).
- *Staatsangehörigkeit:* Der Ausländeranteil der Schülerschaft in Abteilungen mit besonderem Lehrplan ist (nach Sturny-Bossart 1999a, S. 16) im Vergleich zur Gesamtschulpopulation im Schulpflichtalter (22%) markant erhöht (45%). Der Anteil der ausgesonderten Ausländer hat sich im Vergleich zur ausländischen Schülerschaft von 1980/81 bis 1997/98 von 6.6% auf 11.66% erhöht, d.h. nahezu verdoppelt. Dies ist weder durch den Anstieg der ausländischen Kinder in der Schweiz noch durch die Verschiebungen hinsichtlich Herkunftsländer erklärbar (Bless & Kronig 1999, S. 419 f.). Der Ausländeranteil ist in Sonderklassen durchwegs höher als in Sonderschulen.
- *Wohnort / Sozioökonomische Situation:* Die Art und Qualität der Förderung ist – wohl nicht nur in den USA – abhängig vom Wohnort und damit auch von der finanziellen Situation der Schule, vom familiären Hintergrund sowie von der sozioökonomischen Zusammensetzung der Klassen. Hier gibt es sehr grosse Differenzen (Jülich 1998, S. 182).
- *Behinderungsform:* Die Art und Qualität der Förderung ist abhängig von der Behinderungsform. In den USA stieg z.B. die Kategorie der spezifischen Lernstörungen nach der Einführung des Integrationsgesetzes um 221% im Vergleich zum allgemeinen Anstieg behinderter Schüler von 45% (Jülich 1998, S. 182).
- *Behinderungsgrad:* Je schwerwiegender die Beeinträchtigung, umso eher werden separate Schulformen als notwendig erachtet (Jülich 1998, S. 179).
- *Alter:* Mit zunehmendem Alter der Kinder mit Behinderungen sinkt ihre Chance, integrativ unterrichtet zu werden. (Jülich 1998, S. 182).

Zu den *Stütz- und Fördermassnahmen* bzw. den integrativen Schulungsformen gibt es keine verlässlichen Daten, höchstens (kantonale bzw. regionale) Schätzungen. Nach der Schätzung von Bless & Kronig (2000, S. 6) profitieren 15 bis 30% der Schulkinder von den Angeboten der Schuldienste. Nach Milic (1997) erhielten 1996/97 im Kanton Zürich schätzungsweise 11.9% aller Primarschüler Stütz- und Fördermassnahmen.

f) Gründe für die (vermehrte) Wahl zusätzlicher Ressourcen

Im Anschluss an die erwähnten Untersuchungen und statistischen Analysen sowie der Gesichtspunkte der vorliegenden Studie können u.a. folgende Gründe für die (vermehrte) Wahl zusätzlicher Ressourcen bzw. «aussondernder» Angebote genannt werden:

– Heil-/sonderpädagogisches Selbstverständnis (s. C.1.):
  - Heil-/Sonderpädagogik als separatives System
  - Integration vorwiegend im Sinne eines Angebotskontinuums
  - Missachtung des Prinzips der am wenigsten einschränkenden Umgebung
  - Betonung des besonderen, separaten Förderorts
  - Eigenständigkeit der heil-/sonderpädagogischen Angebote
– Personenkreis (s. C.2.):
  - zu grosse Heterogenität und Multikulturalität des Personenkreises
  - Ausweitung bzw. Verschiebung des Personenkreises
– Strukturen (s. C.3.):
  - schwierige Rahmenbedingungen in der Regelschule
  - Belastung des homogenitätsorientierten Schulsystems durch zunehmende Heterogenität und Multikulturalität der Schülerschaft
  - Aussonderung in hohem Masse, abhängig vom Anteil fremdsprachiger Kinder in einzelnen Schulen
  - leichte Verfügbarkeit zusätzlicher Ressourcen; Angebot schafft Nachfrage
  - Finanzierungsvorgaben steuern massgeblich die Zuweisung besonderer Angebote
  - beliebig ausbaubares Angebot
  - Bildungsföderalismus fördert Unterschiede zwischen den Kantonen und das Festhalten an historisch gewachsenen Lerngruppen
– Prozesse (s. C.4.):
  - unscharfe diagnostische Zuweisungskriterien
  - Mangel an standardisierten Abklärungsverfahren
  - unklare Abläufe und Entscheidungsprozesse bei der Zuweisung
  - Einstellung der Abklärungsstellen (z.B. Schulpsychologische Dienste)
  - Schwierigkeit integrativer Didaktik
– Fachpersonal und Eltern (s. C.5. und C.2.2.):
  - Fachkompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit Lernschwierigkeiten
  - Einstellung der Lehrkräfte zur Integration
  - positive Bewertung der zusätzlichen Ressourcen bzw. der «Aussonderungen»
  - integrative Schulformen werden in der Praxis als Ergänzung und nicht als Ersatz zur Aussonderung gesehen
  - Entlastung der eigenen Unterrichtstätigkeit durch Aussonderung bzw. durch Homogenisierung
  - äussere Differenzierung befreit die Lehrkräfte von der Individualisierung und inneren Differenzierung
  - entgegen dem Prinzip der gemeinsamen Schulung wird das Angebot der «leichteren Exklusion» durch (externe) Stütz- und Fördermassnahmen legitimiert
  - Stütz- und Fördermassnahmen werden als weniger diskriminierende, stigmatisierende Hilfen empfunden

- Sinken der Hemmschwelle der Lehrpersonen bei Überweisung
- unterschiedliche (Wahrnehmung der) Belastung der Lehrpersonen durch Heterogenität
- vorschnelle Pathologisierung der Kinder durch Lehrpersonen und Eltern
- Verunsicherung der Erziehenden
- Entlastung von Verantwortung

– Forschung (s. C.6.):
  - ungetrübter Glaube an die Wirksamkeit der Separation und an die Vorteile homogener Lerngruppen
  - Forschungsergebnisse dringen nicht bis zur Bildungsverwaltung und Praxis vor
– Gesellschaftlicher Kontext (s. B.1.):
  - Abnahme der Toleranz gegenüber Normabweichungen, besonders in wirtschaftlich schwierigen Zeiten
  - Nichtakzeptanz des sozialen Wandels und Beklagen des sozialen Umfelds
  - Wachsen der Anforderungen an die Schülerschaft
  - höhere Erwartungen an die Lehrpersonen

C.3.4.1.6. Auswirkungen und Grenzen der Angebotsdifferenzierung

Perspektiven

• *Individuelle Förderung durch Angebotsdifferenzierung:*

Die Ausweitung und Differenzierung des Angebots hat den Zweck, allen Personen mit besonderem Bildungsbedarf eine angemessene, *individuelle Förderung* zu gewährleisten.

Die Heil-/Sonderpädagogik darf sich nicht nur auf schulische und sonderschulische Angebote beschränken, sondern sie umfasst auch *ausser- und nebenschulische Aufgaben* wie z.B. Erziehung, Beratung, Therapie und Rehabilitation.

Entsprechend dem generellen Postulat eines lebenslangen Lernens muss es nicht nur im Pflichtschulbereich, sondern auf allen *Alters- und Bildungsstufen* allgemeine und spezifische, angemessene und hinreichende Angebote für Personen mit besonderem Bildungsbedarf geben.

• *Angebote nach Förderschwerpunkten:*

Die Angebote haben sich vermehrt an *Förderschwerpunkten* und weniger an Behinderungsformen auszurichten. Dies führt u.a. zu polyvalenteren, durchlässigeren Angebotstypen, die eine breite Palette von besonderem Bildungsbedarf abdecken (Milic 1999, S. 7).

• *Angebote nach Leitidee:*

In allen europäischen Ländern gibt es, mehr oder weniger eng mit der Regelschule verbunden, ein unterschiedlich differenziertes System von Angeboten bei besonderem Bildungsbedarf (s. Bürli 1997; 2003; Meijer 1998). Wer vom Konzept der Inklusion (s.

B.3.2.3.) oder der integrationsfähigen Schule (s. C.3.4.1.8.) ausgeht, bezeichnet diese Angebote als segregativ oder aussondernd. Wer das Konzept der Integration (s. B.3.2.) mit ihrer Angebotspalette vertritt, betrachtet diese Angebote (auch im Sinne der OECD) als besondere, zusätzliche Ressourcen. Ein umfassendes heil-/sonderpädagogisches Leitbild bringt die nötige Klärung und Orientierungshilfe.

- *Sehr unterschiedliche Segregation bzw. Ressourcenzuteilung:*

International wie national werden sehr unterschiedliche Anteile der Schülerschaft als der zusätzlichen Ressourcenzuteilung bedürftig definiert bzw. aus Regelklassen ausgesondert.

Die Verteilung der Schülerschaft auf die verschiedenen Schulformen erfolgt nicht nur nach pädagogischen und defizitdiagnostischen Gesichtspunkten, sondern wird mindestens ebenso sehr durch andere Faktoren gesteuert (s. C. 3.4.1.5.), die nicht übersehen werden dürfen. Es ist darauf zu achten, flächendeckend ein gleiches und hinreichendes Angebot zur Verfügung zu stellen und den Einfluss nichtpädagogischer Faktoren auf die Ressourcenzuteilung möglichst gering zu halten. Insbesondere dürfen die finanziellen Anreize und Ströme der pädagogischen Intention nicht zuwider laufen.

- *Optimierung des Zuweisungsverfahrens:*

Die Zuweisung zu heil-/sonderpädagogischen Massnahmen ist von den Beteiligten gemeinsam zu entscheiden (Milic 1999, S. 12). Die Zuweisungsprozesse sind zu klären, zu optimieren und stärker auf die Förderplanung auszurichten. Auch ein mehrfach gestuftes System von Angebotsformen unterteilt die Schülerschaft in verschiedene Segmente, die mit der Gefahr zunehmender Diskriminierung einhergeht (Jülich 1998, S. 187). Mit der Aussonderung bzw. Zuweisung zusätzlicher Ressourcen erfolgt eine gewisse Pathologisierung des Kindes (Moser, Keller & Tresch 2003).

- *Begrenzung der Angebotsdifferenzierung:*

Der Aspekt der Integration, ein *Kontinuum von abgestuften Angeboten* bereitzustellen, verfolgt ebenfalls das Ziel einer individuellen und zudem einer möglichst integrativen Förderung. Dies darf dabei aber nicht zu einem weitgehenden Verlust von Problemlösungskompetenzen innerhalb des Regelschulbereichs und zu einer übermässigen Verlagerung auf funktional differenzierte heil-/sonderpädagogische Angebote führen (s. Heimlich 1999a, S. 19). Der überdimensionalen äusseren Differenzierung der Angebote muss die *Steigerung der Integrationsfähigkeit* der Regelschule entgegengesetzt werden.

Trotz gewissen Vorzügen folgt die Angebotsdifferenzierung primär dem Prinzip der Auslese (Schor 2003, S. 370). Aber auch ein noch so gegliedertes Angebot bildet heterogene Lerngruppen und vermag trotz seiner Vielfalt der Forderung nach individueller bedürfnisorientierter Förderung nicht völlig zu genügen (Schor 2003, S. 370 f.). Ein weiterhin unverzichtbares Kontinuum von Angeboten ist soweit als möglich zu bündeln (s. C.3.4.1.7. Förderzentrum), mit der Regelschule zu *vernetzen* oder in sie zu *integrieren*

(s. C.3.4.1.8.). Eine zu grosse Differenzierung der Angebote wirkt sich kontraproduktiv aus, indem sie das Anliegen einer Schule für alle schwächt.

Die Angebotsdifferenzierung kann zwar (nach amerikanischer Erfahrung; s. Jülich 1998, S 181) die *Bildungschancen deutlich verbessern* und eine dem besonderen Förderbedarf individuell angepasstere Bildung bringen, konnte aber nicht alle Erwartungen und Hoffnungen hinsichtlich schulischer Integration erfüllen (Schor 2003. S. 372 f.). Ein Kontinuum von Förderangeboten neben der Regelschule, sei dies in Form von Sonderklassen, Sonderschulen oder insbesondere auch von Stütz- und Fördermassnahmen, führt *nicht automatisch zu einer vermehrten Integration* bzw. Inklusion von Kindern mit Schulschwierigkeiten in die Regelschule (s. Jülich 1998, S. 179). Integrationisten fragen sich, was die vielen Zwischenformen zur Integration beitragen (Sander 1999b, S. 49).

- *Stärkung der Integrationsfähigkeit der Regelschule:*

Es besteht die Gefahr, dass die Existenz und Verfügbarkeit ausdifferenzierter Angebote die *Toleranzbreite* der allgemeinen Schule einengt («was ist normal»?) statt erweitert (Jülich 1998, S. 185 f). Angesichts äusserer Differenzierungen fühlen sich Lehrkräfte vom individualisierenden Unterricht befreit (Schor 2003, S. 371). Die Rolle der Regelschule, deren konkrete Bedingungen und Integrationsfähigkeit dürfen nicht übersehen und vernachlässigt werden.

Trotz intensiver öffentlicher Integrationsdiskussion und zahlreicher integrativer Schulformen deuten die vorhandenen bildungsstatistischen Daten nicht darauf hin, dass das Schweizer Schulsystem integrationsfähiger und integrationsfreundlicher geworden ist. Es gibt auch keine deutlichen Anzeichen, dass diesbezüglich in absehbarer Zeit eine Kehrtwende stattfinden wird. Der Eindruck, unser Schulsystem verändere sich weitreichend in Richtung Integration, trügt (Bless & Kronig 2000, S. 7 f.).

- *Übersichtlichkeit und Kohärenz der Angebote:*

Eine weitere Kehrseite der funktionalen Differenzierung, deren Zenit weitgehend erreicht (wenn nicht überschritten) wurde, ist die *Unübersichtlichkeit* (Klein 1999, S. 142), aber auch die benötigte und aufwändige *Koordination* unter all den beteiligten Fachleuten und Angeboten, die für eine erfolgreiche integrative Förderung von entscheidender Bedeutung ist (s. Aeberli & Landert 2001; Meijer & Walther-Müller 2002).

Unter den verschiedenen, weitgehend separaten Angeboten, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen geschaffen wurden, ist grösstmögliche *Kohärenz* anzustreben.

- *Qualität statt Ort der Förderung:*

Die Frage nach der Schulform hat einerseits zu einer einseitigen Fokussierung auf die Fähigkeiten und Defizite des Kindes geführt und andererseits den Gesichtspunkt der Qualität, Ausstattung und Entwicklung der Schule vernachlässigt. Die integrative wie die angebotsdifferenzierte Schulorganisation führen nahezu zu identischen Leistungser-

gebnissen. Der *«richtige Lernort»* und das richtige Angebot sind nur ein Aspekt auf der Suche nach der *guten Schule* und dem guten Unterricht (Schor 2003, S. 370 ff.).

Ein *Wechsel der Sichtweise* ist angezeigt: Es stellt sich nicht die Frage, wer nach welchen Kriterien in die allgemeine Schule gehört oder nicht, sondern wie diese den individuellen Bildungsbedürfnissen gerecht wird (Bless & Kronig 2000).

Die bisherigen Strukturen der Regelschule werden der Heterogenität der Schulpopulation nicht gerecht. Ein Schulsystem, in welchem um 50% der Schüler zusätzliche Massnahmen verschrieben erhalten (s. Moser, Keller & Tresch 2003), erfüllt seine Funktion nicht mehr. Als Volksschule, die allen zu dienen hat, muss sie ihre tradierten Organisationsstrukturen überdenken, das Bildungsgefüge optimieren (Schor 2003, S. 370), sich neu definieren und ausrichten (s. auch C.3.1. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik; sowie C.3.4.1.7. und C.3.4.1.8.).

C.3.4.1.7. Sonderpädagogische Förderzentren

Ausgangslage

Das (sonderpädagogische) Förderzentrum will in vielen Teilen eine Antwort sein auf die Kritik an der bestehenden Angebotstruktur. Die Idee seiner Realisierung geht auf die späten achtziger Jahre zurück. Allerdings bestehen gewisse Ähnlichkeiten mit dem vom Deutschen Bildungsrat (1973) geforderten Kooperativen Schulzentrum.

Der *Begriff* Förderzentrum hat sich bereits etabliert, aber es gibt weder eine einheitliche Definition noch eine eindeutige Konzeption, sondern verschiedene Varianten, Profile und Kombinationen von Elementen (s. Sander 1999a; Wocken 1999a, S. 79 ff.; Zemke 1996; Mierke & Wachtel 1996). Teilweise wird unter dem Terminus Kompetenzzentrum Ähnliches verstanden. Ein gemeinsames Merkmal ist im Allgemeinen die *Zielsetzung*, zur Nichtaussonderung behinderter Schulkinder aus Regelschulen beizutragen. Förderzentren übernehmen also die Aufgabe pädagogischer Prävention in Regelschulen sowie durch Frühförderung. In einer nicht integrationsorientierten Version wird der neue Begriff aber auch schlicht und einfach anstelle von Sonderschule verwendet.

Als *Begründungen* für die Errichtung von Förderzentren werden hauptsächlich vorgebracht: die Entwicklung hin zu einem lernortunabhängigen, wohnort- und familiennahen, dezentralen Fördersystem, einer subsidiären Heil-/Sonderpädagogik vor Ort im Rahmen des heil-/sonderpädagogischen Stützunterrichts, des gemeinsamen Unterrichts in Integrationsklassen oder des teilintegrativen Unterrichts. Als weitere Begründungen dienen ausserschulische Aufgaben, sei dies im Rahmen der Früherziehung oder in der nachschulischen Betreuung. Ferner müssen sich die Massnahmen am Einzelfall orientieren, der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf statt die Sonderschulbedürftigkeit abgeklärt werden. Die diagnostische Abgrenzung und institutionelle Trennung nach Behinderungsarten lässt sich teilweise nicht mehr aufrecht erhalten, so dass Formen einer Bündelung sonderpädagogischer Kompetenz institutionalisiert werden müssen.

Minimaler Konsens besteht darin, an die Stelle des traditionell nach einzelnen Behinderungsarten und Fachsparten gegliederten Sonderschulsystems Sonderpädagogische Förderzentren einzurichten, mit deren Hilfe die verschiedenen Möglichkeiten einer individuell abgestimmten sonderpädagogischen Förderung Behinderter im Schulsystem verankert und die unterschiedlichen Aufgaben heil-/sonderpädagogischer Förderung organisiert werden können (Zempke 1996, S. 197).

Unterschiedliche, z.T. gegensätzliche Positionen bei der Ausgestaltung der Konzeption bestehen in folgenden Fragen: Hat das Förderzentrum selbst eine Förderfunktion oder/und eine organisatorisch-koordinierende Funktion (Schule ohne Kinder)? Ist das Förderzentrum eine zusätzliche Form oder entwickeln sich die traditionellen Sonderschulen zu Förderzentren weiter? Gibt es fachrichtungsspezifische und/oder fachrichtungsübergreifende, regional und/oder überregional organisierte Formen?

Perspektiven

Förderzentrum ist nicht einfach ein neuer Name für Sonderschule. Jedoch können und sollen sich Sonderschulen zu Förderzentren (z.T. auch Kompetenzzentren genannt) weiterentwickeln.

Beim Förderzentrum handelt es sich (wie Zemke 1996, S. 197, zusammenfasst) um ein Konzept, um die im Schulsystem bereits vorhandenen Organisationstrukturen sonderpädagogischer Förderung in ein komplexeres, flexibel und differenziert organisiertes Fördersystem («Sonderpädagogische Infrastruktur») einzubinden. Auf diese Weise soll das bildungspolitische Ziel erreicht werden, den individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf eines behinderten Kindes einzelfallorientiert und unter dem Primat der «geringstmöglichen Veränderung der Lebenssituation» zu organisieren und das hierfür notwendige Mass an sonderpädagogischer Kompetenz unabhängig vom Ort der Beschulung zur Verfügung zu stellen. Dazu braucht es eine minimale Grösse und eine (über-) regionales Einzugsgebiet (s. Wolf 2000).

Das Förderzentrum ist ein vorläufiges Ergebnis einer sich im Umbruch befindenden Heil-/Sonderpädagogik. Als Teilaspekt lässt es sich in ein integrationsorientiertes Netzwerk heil-/sonderpädagogischer Angebote (s. C.3.4.1.8.) einfügen.

C.3.4.1.8. Intergrationsorientiertes Netzwerk von Angeboten

Ausgangslage

Welche Angebotsstruktur gewählt wird, ist vor allem *abhängig* von der vorherrschenden Auffassung von Heil-/Sonderpädagogik (s. C.3.1.) sowie von der Einstellung zur Integration bzw. Inklusion (s. B.2.3.). Für Verfechter der Separation sind gesonderte Angebote wirksame und legitime Mittel der Schulung und der gesellschaftlichen

Eingliederung. Protagonisten der Integration betrachten z.B. die Sonderschulen als Fehlentwicklung, Denkfehler und Reparaturwerkstätte für ein schlechtes Schulsystem.

Die Leitidee der *Integration* führt zu einer mehr oder weniger breiten Palette von Angeboten (einschliesslich Sonderschulen), wobei je nachdem die möglichst wenig separierende Form gewählt wird. Nach der Leitidee der *Inklusion*, die von einer Schule für alle ausgeht, stehen nicht strukturell-institutionelle Angebote im Vordergrund, sondern geeignete Lehr- und Lernprozesse (s. C.4.). Die einen betrachten diese Unterscheidung als Nuance, die anderen als grundsätzlich anderen Standpunkt.

Im Folgenden soll als künftige heil-/sonderpädagogische Organisationsform ein Netzwerk von Angeboten dargestellt werden, das von der systemischen Sichtweise geprägt ist und sich an den Leitideen der Normalisierung, Integration bzw. Inklusion, der Differenzierung und Individualisierung, aber auch der Dezentralisierung orientiert. Trotz Betonung der integrativen bzw. inklusiven Intention werden sog. separative Formen nicht radikal ausgeschlossen, sondern als Übergangsformen in das Netzwerk eingebunden. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidung von Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen nach dem ökosystemischen Integrationsentwicklungsmodell nach Sander (1999c) in Anlehnung an Bronfenbrenner (s. Abb. C.3.4.1.8.). Die reine Polarisierung zwischen den Extremen der Integration und Separation aber hat (nach Thimm 2001, S. 358) den integrativen Umsetzungsprozess erheblich behindert statt erleichtert. Das vorgeschlagene Netzwerk lässt sich (nach Heimlich 1999a, S. 7 ff.; s. auch Reiser 2002; Speck 2003) durch folgende Charakteristika kennzeichnen:

Perspektiven

Heil-/sonderpädagogische Förderung ist *nicht an einen besonderen Förderort gebunden*. Sie findet an verschiedenen Orten des Bildungssystems statt. Verschiedene institutionelle Formen der Allgemeinen und der Sonderschulung sowie pädagogische, psychologische, medizinische, soziale Dienste sind daran beteiligt (Mikrosystem).

Das Sonderschulsystem mit seinen Angeboten ist nicht mehr eigenständig, sondern als flexibles, kooperatives Unterstützungssystem (Mesosystem) in das Gesamtbildungssystem (Makrosystem) eingebunden.

Aus systemischer Sicht vollzieht sich Heil-/Sonderpädagogik als *Organisationshandeln im institutionalisierten Bildungssystem* (s. Abb. C.3.4.1.8.) und nicht nur im unmittelbaren Umgang der Beteiligten (Mikrosystem). Sie muss an bestimmten Orten bzw. in räumlichen Zusammenhängen nach bestimmten Regeln organisiert werden.

Die Monopolstellung der Sonderschulen ist in den letzten Jahren infolge eines *Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesses* durch zahlreiche Zwischenangebote (Sonder-, Förder-, Integrationsklassen, Zusatzmassnahmen usw.) gebrochen. Stationäre Strukturen wurden durch ambulante ergänzt.

Es gilt das *Primat der Integration* und die *Nachrangigkeit von Sondereinrichtungen*. Die Bildung aller findet wenn immer möglich in regulären Einrichtungen statt. Erst wenn diese für den besonderen Bildungsbedarf nicht ausreichen, werden (subsidiär) ambulante Unterstützungssysteme eingesetzt. Sonderschulen sind als letztrangige Angebote (ultima ratio) zu betrachten.

Dadurch werden die *Problemlösungskompetenzen des regulären Bildungssystems*, die durch die funktionale Differenzierung ausgelagert wurden, wieder zurückgegeben und gestärkt, mit dem Ziel einer integrativeren Schule. Behinderte und Nichtbehinderte werden im Rahmen kooperativer Schulzentren (s. C.3.4.1.6. Förderzentren; Mesosystem) *weitmöglichst gemeinsam* unterrichtet. Dies erfolgt durch innere Differenzierung innerhalb der allgemeinen Schule, durch Formen der Teilintegration, durch Klassen und Schulen für Behinderte sowie durch weitere Unterstützungsdienste. Der *Netzwerkgedanke* dient dazu als neue Leitidee.

Horizontal verknüpfen *Netzwerke* die vorhandenen regionalen Ressourcen mit dem Ziel der Integration; die Zusammenarbeit der lokalen Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Fachleute werden intensiviert (Mesosystem).

Vertikal müssen diese lokalen Strukturen flankiert und unterstützt werden, z.B. durch Schulaufsicht, Beratung und Fortbildung, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen (Exosystem).

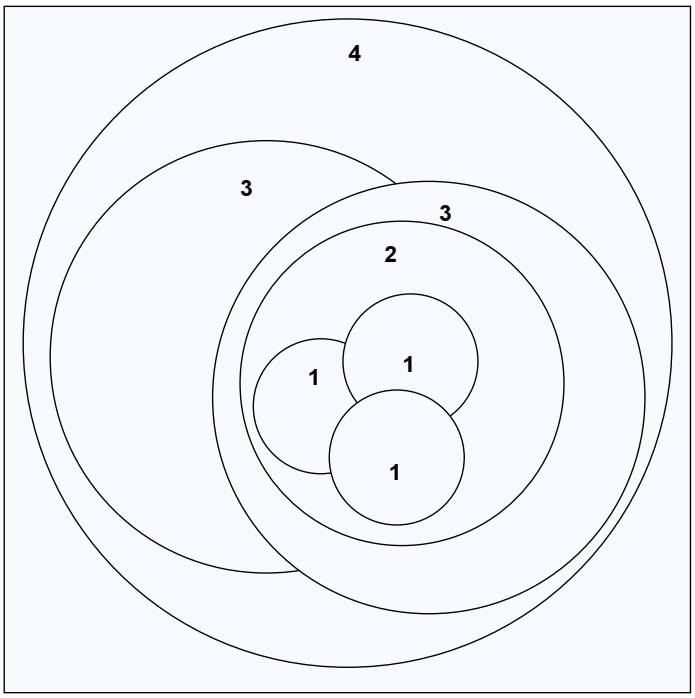

Abb. C.3.4.1.8.: Intergrationsorientiertes Netzwerk von Angeboten
1 Mikrosysteme, 2 Mesosysteme, 3 Exosysteme, 4 Makrosysteme

Wegleitend ist ferner der *Dienstleistungsgedanke*. Dadurch werden aus den geschlossenen Formen der Sonderbeschulung offene, flexible Dienstleistungsangebote (Mesosystem). Die Folge ist, dass die Betroffenen aus einem grösseren Angebot auswählen und selbst entscheiden können, ob sie die Dienstleistung in Anspruch nehmen wollen oder nicht. Behinderte Menschen sind nicht mehr Objekt bürokratischen Verwaltungshandelns, sondern idealerweise als Subjekt Kunde eines Dienstleistungsangebots.

Damit im Zusammenhang steht der Wechsel von einer stark zentralisierten Angebotsstruktur («Komm-Struktur») zu einem *wohnort- und familiennahen Fördersystem* («Bring-Struktur») mit überschaubaren Einheiten und kleineren Einzugsgebieten (Leben in Nachbarschaften, s. Thimm 1994; 2001). Dabei wird in Kauf genommen, dass es nicht unbedingt ein landesweit einheitliches Fördersystem (Makrosystem) gibt.

Demzufolge werden die *Verantwortung* für die Organisation des Fördersystems von oben nach unten delegiert und die Kompetenzen der Regionen, Gemeinden und Schulleitungen gestärkt (Meso- und Exosystem).

Zur Einführung bzw. Verstärkung eines integrativen Bildungssystems ist Schul-, Team- bzw. *Organisationsentwicklung* notwendig. Auf dem Weg der «langfristigen Utopie» einer integrativen Schule braucht es mittelfristig noch zahlreiche *Zwischen- und Übergangsformen* heil-/sonderpädagogischer Förderung, die zu kontinuierlichen Angeboten der allgemeinen Schule werden müssen. Zusammenfassend sind künftige heil-/sonderpädagogische Dienstleistungssysteme nach Heimlich (1999b, S. 29) gekennzeichnet

- «durch regionalisierte und dezentralisierte Angebotsstrukturen im Sinne von nachbarschaftlichen und stadtteilorientierten Lösungen verbunden mit kleinen Einzugsbereichen,
- durch ambulante und integrative Förderangebote, die in der Allgemeinen Schule stattfinden,
- als flexible Unterstützungssysteme, die auf wechselnde Bedarfslagen und heterogene Erfordernisse ihrer Adressatinnen und Adressaten einzugehen vermögen,
- durch netzwerkartige Kooperationsformen mit beteiligten Institutionen, sozialen Diensten und Selbsthilfegruppen.»

Perspektiven

C.3.4.1.9. Integrationsfähige Schule als Ziel

Unter strukturellem Gesichtspunkt besteht das Ziel darin, eine *integrationsfähige Schule* zu schaffen, in welcher Behinderte und Nichtbehinderte weitmöglich gemeinsam in kooperierenden Schulzentren unterrichtet werden, in erster Linie eine innere Differenzierung der allgemeinen Schule stattfindet und das heil-/sonderpädagogische Fördersystem mit seinen vielfältigen Organisationsformen eine stützende und helfende Funktion wahrnimmt (Heimlich 1999b, S. 28 f.).

Bei der integrationsfähigen Schule geht es (nach Bless & Kronig 2000, S. 7) «nicht um die Integrationsfähigkeit des einzelnen Kindes, sondern jene der öffentlichen Schule... Es geht nicht darum festzustellen, wie leistungs- und funktionsfähig ein Kind ist, damit es als «integrierbar» gelten kann, sondern um die Frage, wie eine Schule beschaffen, ausgestattet oder organisiert sein muss, damit sie in der Lage ist, ein Kind zu integrieren. ... Die Integrationsfähigkeit der öffentlichen Schule ist gegeben, wenn sie eine adäquate und wohnortnahe Förderung aller Kinder garantieren kann, ohne dabei auf das Mittel der Aussonderung zurückzugreifen. Eine integrationsfähige Schule akzeptiert Normabweichungen und versucht diesen in adäquater Weise zu begegnen» (s. auch Haeberlin et al. 1999, S. 149 bis 153).

Wie reagiert die Lehrerschaft auf solche Perspektiven? Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH 1999) z.B. schreibt dazu in seinem Merkblatt: «Für die Lehrerschaft ist der Umgang mit schwierigen Klassenzusammensetzungen zwar nicht angenehm, aber heutzutage ein normaler und auch zunehmend akzeptierter Teil des Berufs. Es war und bleibt eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Volksschule, ein Förderort für alle Kinder und Jugendlichen zu sein – für Schnell- und Langsamlernende, für verschiedenartige Begabungen, für Kinder aller Sozialschichten und Kulturen, für Fremdsprachige, für Ansässige und für kurzfristige Aufenthalter. Nur muss man Fachleuten, denen man eine anspruchsvolle Aufgabe stellt, auch die entsprechende Ausrüstung zur Verfügung stellen.» Die vorgeschlagene «11-teilige Grundausrüstung» ist denn auch für Schulen ein Muss, wenn diese mit gemischt zusammengesetzten Schulklassen wirksamen Unterricht gestalten sollen.

3.4.2. Angebotsstrukturen der Heilpädagogischen Früherziehung

Nach der Diskussion der allgemeinen Grundstrukturen (s. C.3.4.1.) sollen nun nachfolgend strukturelle Besonderheiten der verschiedenen Bildungsstufen dargelegt werden, und zwar zuerst der Heilpädagogischen Früherziehung, die zusammen mit der Kindergartenstufe (s. C.3.4.3.) zum vorschulischen Bereich gehört.

Bereits früher gab die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 1991; CDIP 1991) eine Studie zur Situation und zu den Perspektiven der Heilpädagogischen Früherziehung in der Schweiz in Auftrag, die inzwischen bereits einiges zu deren Klärung und Konsolidierung beigetragen hat.

Heilpädagogische Früherziehung gehört mit der Kleinkinderbetreuung allgemein zu den wichtigen familien- und sozialpolitischen Anliegen (vgl. Chatelanat & Panchaud 1996; Meyer et al. 2002; Vorschulkinder 2002). Inzwischen haben sich auch internationale Organisationen wie die European Agency for Development in Special Needs Education (http://www.european-agency.org) sowie die UNESCO (1997) der Thematik der Heilpädagogischen Früherziehung angenommen.

C.3.4.2.1. Umschreibung der Heilpädagogischen Früherziehung

Heilpädagogische Früherziehung (HFE) wird definiert als gezielte pädagogisch-therapeutische Massnahme für das in seiner Entwicklung erheblich gefährdete, gestörte oder behinderte Kind von seiner Geburt bis zu seiner Einschulung; ebenso zentral ist die Beratung und Unterstützung seiner Bezugspersonen in ihrer erschwerten Erziehungssituation (EDK 1994).

Der *Personenkreis* umfasst somit *Kinder*, die in ihren ersten Lebensjahren Behinderungen oder Entwicklungsauffälligkeiten von unterschiedlichem Schweregrad aufweisen.

Allerdings besteht nach wie vor das Problem, dass nicht in allen Kantonen die *nötigen Rechtsgrundlagen* vorhanden sind, damit die HFE auch für Kinder angeboten werden kann, die nicht alle versicherungsmässigen Voraussetzungen der Invalidenversicherung (IV) erfüllen, d.h. entweder den Kriterien der Behinderungsdefinition nicht entsprechen oder gar nicht bei der IV versichert sind.

Im Sinne des systemisch-ökologischen Denkens gehören zum *Personenkreis* der HFE auch die *Eltern* oder andere Erziehungsberechtigte sowie das nähere soziale Umfeld eines betroffenen Kindes. Eine nachhaltige Wirkung der HFE ist in der Regel nur dann zu erreichen, wenn nicht vorwiegend kindzentriert gearbeitet wird. Die HFE will dazu beitragen, dass in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit dem Umfeld für ein entwicklungsauffälliges Kind die jeweils bestmöglichen Entwicklungsbedingungen geschaffen werden können. Dadurch wird frühzeitig auf die soziale Integration von Kind und Familie hingewirkt.

Als *Hauptaufgaben* der HFE gelten die Diagnostik, die Förderung des Kindes sowie die Begleitung der Bezugspersonen. Erfassung und Indikation im Bereich der HFE sind angesichts des Entwicklungsalters der Kinder mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert (s. C.2.2.; C.2.3.). Speziell gepflegt wird zudem die interdisziplinäre Zusammenarbeit, weil bei sehr vielen Kindern bereits im vorschulpflichtigen Alter verschiedene Fachleute in die Betreuung und Begleitung involviert sind.

Die *Fachpersonen* der HFE bringen für die vielfältige Tätigkeit eine heilpädagogische Ausbildung mit. Die meisten Ausbildungsstätten bieten HFE zurzeit als Nachdiplomstudium an.

Ähnlich wie in anderen (heil-)pädagogisch-therapeutischen Bereichen befasst sich die HFE erst ansatzweise mit Fragen ihrer *Wirksamkeit* (Guralnick & Neville 1997; Kühl 2002; Lambert 2001; Lanners & Lambert 2002; Was wirkt 2002; Weiss 2002).

C.3.4.2.2. Formen und Institutionen der Heilpädagogischen Früherziehung

HFE wird in der *häuslichen Umgebung* des Kindes durchgeführt oder ambulant im *Früherziehungsdienst* angeboten. Teilweise wird in kleinen *Gruppen* gearbeitet.

Eine spezielle Form wird als *«stationär»* bezeichnet: behinderte Kinder werden vorübergehend oder für längere Zeit in ein Heim aufgenommen, welches eine intensivierte HFE anbietet.

Das Angebot der HFE wird in der Schweiz durch über hundert Früherziehungsdienste (unter sehr unterschiedlichen Bezeichnungen) gewährleistet und kann als flächendeckend bezeichnet werden. Die meisten Angebote beziehen sich auf verschiedenste Entwicklungsprobleme; einzelne Institutionen beschränken sich auf eine bestimmte Behinderungsform. In den letzten Jahren hat die Zahl der freiberuflich tätigen Fachpersonen der HFE deutlich zugenommen.

Die *Trägerschaften* der Früherziehungsdienste sind teils privat-rechtlicher (z.B. Elternvereinigungen), teils öffentlich-rechtlicher Natur (z.B. Gemeinde oder Kanton). Es existieren auch gemischte Trägerschaften. Die Variante «Kanton als Träger» bildet eine kleine Minderheit.

C.3.4.2.3. Finanzierung der Heilpädagogischen Früherziehung

Die Finanzierung der HFE ist für Kinder, welche die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen, auf Bundesebene durch die IV gesichert (s. C.3.2.). Früherziehungsdienste und freiberuflich Tätige schliessen mit der IV Tarifverträge ab. Noch nicht überall gesichert ist hingegen – wie oben erwähnt – die Finanzierung bei Kindern, die zwar eindeutig eine Entwicklungsauffälligkeit aufweisen, aber den IV-Kriterien nicht entsprechen. Zahlreiche Kantone haben es durch die Schaffung einer rechtlichen Basis ermöglicht, dass das ganze Spektrum der Kinder, die der HFE bedürfen, von Früherziehungsdiensten betreut werden kann. Es bestehen aber noch namhafte Lücken, sei es, dass Grundlagen ganz fehlen oder dass bestehende Grundlagen noch nicht befriedigen. Dieses Problem stellt sich verschärft dar, falls bei Einführung der NFA die Verantwortung für die Finanzierung der Sonderschulung einschliesslich der Heilpädagogischen Früherziehung an die Kantone übergeht.

Perspektiven

C.3.4.2.4. Sicherung der Rahmenbedingungen der HFE

Das bisherige Konzept der HFE ist in seinen Grundzügen zu erhalten und zu stärken. Eine Gefahr droht ihr, wenn künftig im Gefolge der NFA die IV-Beiträge an die HFE entfallen und kantonalrechtliche Grundlagen fehlen. In dieser Beziehung sind rechtzeitig Massnahmen zum Erhalt einer qualitativ hochstehenden und flächendeckenden HFE zu ergreifen. Die Finanzierung von notwendigen HFE-Massnahmen ist für alle Kinder zu

regeln; die kantonalrechtlichen Grundlagen sind dementsprechend anzupassen (s. auch Früherfassung 2003).

Zu den neuen Rahmenbedingungen der HFE gehört die geplante Einführung der Basisstufe (s. C.3.4.3.3.). Die Positionierung der beiden Angebote muss gemeinsam entwickelt und festgelegt werden.

C.3.4.2.5. Qualitätssicherung und Wirksamkeitsforschung

Ansätze der Qualitätssicherung und Wirksamkeitsforschung in der HFE sind fortzusetzen und zu intensivieren. Zu überprüfen ist z.B., ob die Fachleute der HFE tatsächlich vom Paradigma des vorwiegend kindzentrierten Arbeitens zum umfeldorientierten Zusammenarbeiten gewechselt haben (s. Schlienger et al. 1996) und wie das systemische Konzept die Entwicklungschancen des Kindes beeinflusst. Ferner lohnt sich der Frage nachzugehen, ob bzw. inwiefern die Eltern das Angebot der HFE tatsächlich als Unterstützung im Sinne des Empowerment-Konzeptes erleben. Bestehende Ansätze zur Erfassung der Elternzufriedenheit sind in Kooperation mit praktisch tätigen Früherzieherinnen und Früherziehern weiter zu entwickeln.

Der Qualitätskontrolle bedarf auch das diagnostische, möglichst objektivierte Vorgehen in der HFE, bei dem nicht nur die Ressourcen des Kindes, sondern auch des Umfeldes eingeschätzt werden müssen (s. C.4.). In prognostischer Hinsicht sind die Ergebnisse der Resilienzforschung zu beachten (vgl. u.a. Scheithauer et al. 2000), die gezeigt hat, dass biologische Faktoren sehr oft den Entwicklungsverlauf eines Kindes mit der Zeit weit weniger stark beeinflussen als sozio-ökonomische Bedingungen.

(s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein)

C.3.4.3. Angebotsstrukturen auf Kindergarten- und Basisstufe

Wie die Heilpädagogische Früherziehung gehört auch die Kindergartenstufe zur Vorschulstufe. Das traditionelle Konzept des Kindergartens wurde neuerdings durch die Idee der Basisstufe erweitert (s. C.3.4.3.3.).

Ausgangslage

C.3.4.3.1. Sonderkindergarten

Ein Teil der entwicklungsauffälligen Kinder besucht heute im Alter von ca. 4 bis 7 Jahren einen Heilpädagogischen Kindergarten oder einen Sprachheilkindergarten.

Das Angebot an Heilpädagogischen und Sprachheilkindergärten ist regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. So weist allein der Kanton Zürich mehr als vierzig Sprachheilkindergärten auf, was fast der Hälfte aller Sprachheilkindergärten der deutschsprachigen

Schweiz entspricht. Dies lässt vermuten, dass die Existenz von Sonderkindergärten nicht nur eine Frage der Auftretenshäufigkeit von Störungen ist.

Heilpädagogische oder Sonderkindergärten bilden die Vorstufen von Heilpädagogischen Schulen und nehmen behinderte Kinder im Alter ab ca. 4 Jahren auf, in der Westschweiz und im Tessin bereits ein Jahr früher.

C.3.4.3.2. Regelkindergarten mit oder ohne heil-/sonderpädagogische Begleitung

Ein kleinerer, aber wachsender Teil der Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten wird in den Regelkindergarten integriert (s. Integrative Arbeitsformen 2001). In diesem Fall werden die Kinder häufig durch die HFE begleitet, oder sie erhalten heilpädagogischen Stützunterricht. Ob entwicklungsauffällige Kinder im Regelkindergarten integriert werden, hängt vorwiegend vom Integrations- bzw. Sonderschulkonzept des betreffenden Kantons ab.

Die Realisierung der integrativen Bestrebungen können auch von den Bedingungen der IV oder vom Wunsch der Eltern beeinflusst werden. Gewisse Eltern oder heilpädagogische Fachpersonen möchten dem Kind einen Schonraum in einem Sonderkindergarten bieten. Aber auch Kindergärtnerinnen können sich gegen eine Integrationslösung entscheiden, wenn sie sich hinsichtlich dieser Aufgabe zu wenig kompetent oder nicht genügend unterstützt und begleitet fühlen.

C.3.4.3.3. Einführung der Basisstufe

Die Einführung der Basisstufe (z.T. auch Grundstufe genannt) für 4- bis 8-jährige Kinder hat nicht nur für den Kindergarten bzw. den Sonderkindergarten konkrete Auswirkungen, sondern stellt ebenso die HFE vor neue Herausforderungen (s. Büchner 2002).

Probleme des Übergangs vom Kindergarten in die Unterstufe der Primarschule sowie der vergleichsweise späte Eintritt in die Schule sind zwei der Gründe, die eine von der EDK eingesetzte Studiengruppe zur Schlussfolgerung veranlasste, die Einführung einer sog. Basisstufe vorzuschlagen. Dem Expertenbericht (EDK 1997; CDIP 1997) folgten im August 2000 entsprechende «Erste Empfehlungen» der EDK, in denen die Einführung der Basisstufe begrüsst wurde.

Das *Konzept* der Basisstufe sieht vor, dass Kinder bereits im Alter von 4 Jahren eingeschult werden und dass der jetzige Kindergarten sowie die ersten 2 Primarschuljahre zu einer Stufe zusammengelegt werden. Die Kinder durchlaufen diese Stufe in 3 bis 5 Jahren. Die Klassen sind in Bezug auf Alter, Begabung usw. heterogen zusammengesetzt; entwicklungsauffällige Kinder sollen aufgenommen werden. Vorgesehen ist ein Pensum von Lehrkräften von insgesamt 150% pro Klasse. Gemäss EDK-Empfehlungen sollte eine der Lehrpersonen heil-/sonderpädagogisch qualifiziert sein. Die Ausbildung des Fachpersonals muss der neuen Stufe entsprechend modifiziert (EDK 1999; CDIP 1999) sowie die Strukturen und Inhalte angepasst werden.

Perspektiven

C.3.4.3.4. Vermehrte Integration in Regelkindergarten

Die Anzahl entwicklungsauffälliger Kinder, die in einen Regelkindergarten integriert werden, nimmt künftig zu. Dies ist umso mehr möglich und sinnvoll,

- wenn die Ausbildung der Lehrpersonen der Kindergartenstufe durch heil-/sonderpädagogische Anteile ergänzt wird,
- wenn heilpädagogisch ausgebildete Fachpersonen (Heilpädagogische Früherzieherinnen oder Schulische Heilpädagoginnen) mit Kompetenzen im Bereich der Begleitung von Kindergärtnerinnen und Eltern sich stärker für Integrationsversuche einsetzen,
- und wenn ferner von kantonaler und kommunaler Seite die nötigen Rahmenbedingungen zugesprochen werden.

Gewisse entwicklungsauffällige Kinder werden parallel zur HFE, aber auch parallel zum Kindergartenbesuch weitere pädagogisch-therapeutische Massnahmen (Logopädie, Psychomotoriktherapie) benötigen. Ferner ist, je nach Integrationsauffassung, nicht davon auszugehen, dass infolge integrativer und begleitender Massnahmen die Sonderkindergärten gänzlich überflüssig werden.

C.3.4.3.5. Heil-/sonderpädagogische Relevanz der Basisstufe

Die Einführung der Basisstufe steht im Interesse der integrativen und individualisierten Förderung von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten in diesem Alter. Eine grössere Anzahl entwicklungsauffälliger Kinder kann somit den Regelkindergarten besuchen. Eine Anzahl von Sonder- und Sprachheilkindergärten sowie Einführungsklassen kann in der Folge voraussichtlich aufgehoben werden. Die dadurch frei werdenden Fachpersonen könnten z.B. im Rahmen der Basisstufe eingesetzt werden.

Namhafte Veränderungen und Herausforderungen ergeben sich insbesondere auch für das *Berufsfeld* der HFE. Die Anbieter von HFE müssen den Nachweis erbringen, dass ihr Angebot zusätzlich bzw. parallel zur Basisstufe weiterhin *sinnvoll und nötig* ist. Dies entspräche teilweise der schon heute praktizierten Arbeitsweise bei entwicklungsauffälligen Kindern, die den Regelkindergarten besuchen und parallel dazu durch die HFE betreut werden.

Eine weitere Frage ist, *welche entwicklungsauffälligen Kinder* dereinst tatsächlich in die Basisstufe integriert werden. In den bestehenden Konzepten fehlen konkrete Angaben zum Thema Entwicklungsauffälligkeit und dem vorgesehenen Umgang damit. Es könnte also die Gefahr bestehen, dass die HFE «nur» noch mit Kindern zu tun hat, die als nicht «basisstufenfähig» gelten, d.h. wohl vor allem mit schwer behinderten Kindern. Würden hingegen alle Kinder in die Basisstufe aufgenommen, würde das Wirkungsfeld der HFE auf die Betreuung von Kindern im Alter von Geburt bis ca. 4 bis 5 Jahren *eingeschränkt*.

Welche *Fachpersonen* übernehmen die heil-/sonderpädagogischen Aufgaben innerhalb und ausserhalb der Basisstufe? Die in den EDK-Texten erwähnten *sonderpädagogischen Kompetenzen* werden nicht konkretisiert. Die Lehrkräfte der Basisstufe müssten von der Ausbildung und von den Rahmenbedingungen her in der Lage sein, die *Zusammenarbeit mit den Eltern* von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen besonders intensiv zu gestalten. Da diesem Teil der Arbeit in der HFE schon lange eine grosse Bedeutung beigemessen wird, könnten Heilpädagogische Früherzieherinnen innerhalb der Basisstufe diesbezüglich eine wichtige Rolle übernehmen. Sinnvoll wäre es, wenn Heilpädagogische Früherzieherinnen sich aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrung vor allem in der Zusammenarbeit mit Eltern entwicklungsauffälliger Kinder so weiterbilden könnten, dass sie als Lehrkräfte *innerhalb der Basisstufe einsetzbar* würden.

(s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein)

C.3.4.4. Angebotsstrukturen auf Primarstufe

Zusammen mit der Sekundarstufe I (C.3.4.5.) bildet die Primarstufe die obligatorische Schule. Viele Charakteristika gelten für beide Stufen. In ihren Angebotsstrukturen kommen die Leitideen (B.3.) und die strukturellen Grundsätze (C.3.4.1.) zur Bildung angesichts von besonderem Bildungsbedarf deutlich zum Ausdruck bzw. zur Anwendung.

Ausgangslage

C.3.4.4.1. Umschreibung der Primarstufe

Je nach Kanton treten die Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 7 Jahren in die 1. Klasse der Primarschule ein. Im Schulkonkordat wurde das *Schuleintrittsalter* auf das vollendete 6. Altersjahr (mit Abweichungen von 4 Monaten) festgelegt. In einigen Kantonen zeichnet sich eine Entwicklung zur früheren Einschulung ab. Mit der Einführung der Basisstufe (s. C.3.4.3.3.) soll der Übergang von der Vorschule zur Schule flexibilisiert werden.

Die Primarstufe in der Schweiz dauert zwischen 4 und 6 *Schuljahre* und führt nachher zur Sekundarstufe I. Die Schülerinnen und Schüler verbleiben entweder die gesamte Primarschulzeit in der gleichen Klasse bei der selben Lehrperson, bei wechselnden Lehrpersonen (2 oder 3 Jahreszyklen) oder in wechselnden Klassen bei verschiedenen Lehrpersonen.

In der Regel werden auf der Primarstufe *Jahrgangsklassen* geführt, in einzelnen Gemeinden verschiedener Kantone in Abteilungen mit 2, 3, oder in abgelegenen Regionen sogar mit mehr Jahrgängen pro Klasse. Die Klassen werden von einer *Klassenlehrperson* geführt. Immer mehr werden auch Fachlehrpersonen auf der Primarstufe eingesetzt oder flexible Lösungen innerhalb der Schulteams gesucht.

Mit einer breiten *Angebotspalette* ist die Primarstufe bestrebt, Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichsten Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Es lassen sich folgende *Angebotsformen* unterscheiden: (C.2.4.4.3.) Reguläre und integrative Schulungsformen; (C.2.4.4.4.) Sonder- oder Kleinklassen; (C.2.4.4.5.) Sonderschulen; (C.2.4.4.6.) Stütz- und Fördermassnahmen.

C.3.4.4.2. Entwicklungen

Gemäss Trendbericht der EDK (1997) findet sich die grösste Vielfalt an *Reformprojekten* nach wie vor auf der Primarstufe. Diese betreffen sowohl strukturelle Fragen (Einrichtung von Schulleitungen, Regelung der Elternmitarbeit, Zuständigkeit der Behörden, Finanzierung, Entwicklung von Teamprozessen usw.) als auch inhaltlich-pädagogische Aspekte (Entwicklung von Leitbildern, Schulprogramme, Einführung der Informatik, Neukonzipierung des Fremdsprachenunterrichts, Revision der Lehrpläne, ganzheitliche Schülerbeurteilung, Integration von Lernbehinderten und Fremdsprachigen in die Regelklassen usw.).

Diese Innovationen bringen einerseits positive *Auswirkungen* mit sich, wie: verbesserte Teamarbeit; klarere Leitungsstrukturen; Profilierung der einzelnen Schulen. Andererseits gehören zu den Kehrseiten: Unübersichtlichkeit infolge verschiedener Profile und Leitbilder der Schulen; Nebeneinander verschiedener Schulungsformen (integrativ – separativ); Erschwerung der Übergänge in weiterführende Stufen infolge unterschiedlicher Schulprofile; Individualisierung versus allgemeine Bildungsziele.

C.3.4.4.3. Reguläre und integrative Schulungsformen

Im Prinzip bestehen (im Gegensatz zur Sekundarstufe I) innerhalb der Regelschulen der Primarstufe *keine getrennten Züge* in Bezug auf Leistungsniveaus. Die Schülerinnen und Schüler gehen gemeinsam in eine Klasse. Es ist davon auszugehen, dass gewisse Schüler mit besonderem Bildungsbedarf bei differenzierendem Unterricht auch ohne zusätzliche Hilfen in der *regulären Primarschule* adäquat und optimal gefördert werden können.

Sind in der Regelschule der Beizug heil-/sonderpädagogischer Fachpersonen oder spezieller Dienste erforderlich, kann von *integrativen Schulungsformen* gesprochen werden (Sturny-Bossart 1999b, S. 9). *Strukturell* kann es sich um Beratungs-, Stütz- und Therapieangebote sowie um Kooperationen zwischen Regel- und Sonderschulungsformen handeln (s. C.3.4.1.4.).

Die *Entwicklung* hin zu integrativen Schulungsformen geht, und zwar insbesondere auf der Primarstufe, in den verschiedenen Kantonen auf die siebziger Jahre zurück (s.u.a. EDK 1995a; CDIP 1995a). Dabei wird (gemäss Netzwerk Integrative Schulungsformen 2002) vom Grundsatz ausgegangen, «dass alle Kinder gemeinsam lernen können. Damit sind auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Begabungen ... wie auch Kinder mit Behinderungen ... gemeint». Die Grundform integrativer Schulungsformen meint die gemeinsame Schulung aller Kinder in der Regelklasse. Bei besonderen Fördersituationen

können Fachpersonen aus dem heilpädagogischen, therapeutischen, sozialpädagogischen oder schulpsychologischen Bereich beigezogen werden.

Gesetzlich verankert sind integrative Schulungsformen noch wenig. In sozusagen allen Kantonen bestehen jedoch *Richtlinien oder Konzepte* zur schulischen Integration. Die diesbezüglichen Modelle und Begrifflichkeiten sind sehr vielfältig: In einzelnen Kantonen gibt es keine Klein- oder Sonderklassen mehr; die Schülerinnen und Schüler werden integriert geschult und erhalten Stütz- und Förderunterricht durch ausgebildetes heilpädagogisches Fachpersonal. Andere Kantone führen sowohl Klein- oder Sonderklassen als auch integrative Schulungsformen nebeneinander. In den meisten Kantonen liegt die Verantwortung der Wahl der Schulungsformen bei den Gemeinden.

Ferner zeigen Analysen (s. Kummer 2001; Kummer et al. 2002; Rosenberg 2001; Sturny-Bossart 1999b) folgende Trends auf:

- Es wird vermehrt von einer heterogenen Schulpopulation ausgegangen, nicht nur von behinderten Lernenden, sondern auch von besonderen Begabungen und Fremdsprachigkeit.
- Integration ist eine Grundhaltung und bedeutet auch verstärkte Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschulung.
- Nach der Platzierungsfrage rücken die Qualität und die Prozesse des Lernens in den Vordergrund.
- Integration kann nicht punktuell erfolgen, sie ist ohne Schulentwicklung undenkbar.
- Zusammenarbeit (Networking) als Mittel, Bedingung und Ziel der Integration gelten als unabdingbar.
- Hinsichtlich Umsetzung der Integration besteht immer noch eine gewisse Ratlosigkeit. Deshalb ist das gemeinsame Erarbeiten von Rahmenrichtlinien wichtig (s. Netzwerk 2002).
- Auf die ursprünglichen Integrationsversuche mit lern- und verhaltensschwierigen Kindern folgen nun solche mit schweren Behinderungen.

Die schulische *Integration von Kindern mit schweren Behinderungen* wird je nach Behinderungsart unterschiedlich praktiziert. Kinder mit Sinnesbehinderungen werden häufig und schon seit längerer Zeit in die Volksschule integriert. Zur Vorbereitung auf den Sonder- und Volksschulunterricht sowie zur Ermöglichung des Volksschulbesuches leistet die IV Beiträge an pädagogisch-therapeutische Massnahmen angesichts schwerer Sprachbehinderung, Gehörlosigkeit und Hörbehinderung (Art. 8 und 10 IVV). Für Geistigbehinderte wurde in Ermangelung der entsprechenden Rechtsgrundlage eine andere Integrationslösung gefunden (s. C.3.4.4.5. Sonderschule).

C.3.4.4.4. Klein- oder Sonderklassen

Sonderklassen gibt es, je nach Kanton, mit unterschiedlichen Bezeichnungen (A, B, C usw.) und für unterschiedlichen besonderen Bildungsbedarf. Sie wurden in den letzten Jahren zunehmend als *Kleinklassen* bezeichnet, obschon kleine(re) Klassen allein noch

kein pädagogisches Programm für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf darstellen, auf der anderen Seite aber besonders schwächere Schüler unter schlechteren Lernvoraussetzungen in grösseren Klassen leiden (EDK 2000, S. 51).

Konzeptionell sind Sonder- bzw. Kleinklassen vorgesehen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf. Sie werden in den meisten Kantonen der Volksschule zugerechnet, sind deshalb eng mit der Regelschulung verbunden und meistens in den Gebäulichkeiten der Regelschulen der Gemeinde untergebracht. Der Besuch der Sonderklassen kann ganzzeitig oder nur teilweise (z.B. halbtags oder für gewisse Fächer), mit oder ohne Spezialmassnahmen (z.B. Beratung der Lehrperson; Stützunterricht; Therapien) erfolgen.

Klein- oder Sonderklassen gibt es für *Kinder und Jugendliche* mit Entwicklungsverzögerung bei Schuleintritt (in diesem Fall meist Einführungsklassen genannt), für solche mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, (leichter) geistiger Behinderung, Sprach-, Hör-, Seh- und Körperbehinderung, mit einer chronischen Krankheit oder (in Ausnahmefällen) fremder Muttersprache (Lienhard 1997). Rücküberweisungen in die Regelschule sind selten.

Der Unterricht wird in der Regel durch *Lehrpersonen* mit einer Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik erteilt, ausgenommen in Einführungs- und Immigrationsklassen.

Die meisten Kantone führen Sonder- bzw. Kleinklassen, in einzelnen Kantonen lediglich einen einzigen Typ, in anderen Kantonen im Zuge zunehmender äusserer Differenzierung 3 bis 6 verschiedene Typen. Tendenziell fällt das Angebot in finanzstärkeren und grösseren Kantonen differenzierter aus als in anderen Kantonen.

Das differenzierte Angebot an Klein- bzw. Sonderklassen wurde in den letzten Jahren bildungspolitisch zur *Diskussion* gestellt (s. Bless 1995; Haeberlin et al. 1999), und zwar nicht nur die damit verbundenen finanziellen Folgen, sondern insbesondere auch die Aussonderung aus der Regelschulung, die im Bereich der Verhaltensschwierigkeiten (vgl. Meijer & Walther-Müller 2002) sowie bei Kindern und Jugendlichen mit fremder Muttersprache stark angestiegen ist (Bless & Kronig 1999; Kronig 2000; Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000). Gleichzeitig ist auch die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu integrativen Schulungsformen angestiegen (s. C.3.4.1.5.)

C.3.4.4.5. Sonderschule

Sonderschulen, in der Regel von der *Invalidenversicherung* anerkannt und unterstützt, haben in der Bildungsgesetzgebung und -administration vielfach eine *besondere Stellung*. Örtlich sind sie oft relativ eigenständig, hin und wieder aber mit Regelschulen verbunden. Träger der Sonderschulen können Kantone, Gemeinden, Stiftungen, Vereine oder Private sein.

Die *Gliederung* der Sonderschulwesens ist weitgehend gesteuert durch die finanzielle Unterstützung der Invalidenversicherung. Diese leistet nach bestimmten Kriterien

Beiträge an den Sonderschulunterricht für geistig behinderte, blinde und sehbehinderte, gehörlose und hörbehinderte, körperlich behinderte, sprachbehinderte, verhaltensgestörte Versicherte, teilweise auch für zusätzliche Massnahmen pädagogisch-therapeutischer Art (Art. 8 IVV).

Die geografische Verbreitung der verschiedenen Sonderschultypen ist unterschiedlich. Praktisch in allen Kantonen gibt es Einrichtungen für geistig behinderte und verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche. Zur Sonderschulung von Körper- und Sprachbehinderten, besonders aber von Hör- und Sehbehinderten sowie Mehrfachbehinderten, bedarf es der interkantonalen Zusammenarbeit. Sonderschulen für chronisch kranke Kinder gibt es nur an wenigen Krankenhäusern.

Es gibt immer wieder Bestrebungen und Realisierungen, schwerer behinderte Kinder und Jugendliche, die traditionellerweise eine Sonderschule besuchen müssten, in die Regelschule zu integrieren (s. C.3.4.4.3.). Um diese Möglichkeit auch für geistig Behinderte zu eröffnen, hat Ende 1997 das Bundesamt für Sozialversicherung (BSV) die Rahmenbedingungen skizziert, nach welchen die IV unter der Berücksichtigung der derzeit gültigen rechtlichen Grundlagen schulische Integration unterstützen kann. Dabei geht es im Grunde um eine *Kooperation der Sonderschule* mit der Regelschule unter den folgenden Bedingungen:

- Die schulische Integration von Kindern mit geistigen Behinderungen muss Bestandteil der kantonalen Bildungskonzeption sein.
- Alle Beteiligten müssen die Integration miteinander diskutiert und gemeinsam zu einem Konsens gefunden haben.
- Das integrierte Kind muss differenziert erfasst und gefördert werden.
- Die integrierte Schulung erfolgt gemeinsam durch die Regel- und die Sonderschule; sie ist administrativ dem Sonderschulbereich zugeordnet (Aufsicht; an der Sonderschule angestelltes Fachpersonal; Kind gilt IV-rechtlich als Sonderschüler oder Sonderschülerin).
- Die Sonderschule verpflichtet sich, beim Scheitern der Integration das Kind vorbehaltlos zu übernehmen oder für eine adäquate Platzierung besorgt zu sein (Büchner 1997; Schnyder 1997; Sturny-Bossart 1999a).

Obwohl es also seit 1997 grundsätzlich möglich ist, Kinder mit geistigen oder mehrfachen Behinderungen über eine IV-anerkannte Sonderschule integrativ in der Regelschule zu schulen, geschieht dies erst in sehr wenigen Fällen und mit grossem Aufwand der Beteiligten. Das Kind hat von der IV her Anrecht auf Beiträge für 6 bis 8 Lektionen Begleitung. Bei den praktizierten Beispielen handelt es sich um Einzelintegrationen, auf Initiative von Eltern oder Lehrpersonen mit viel Engagement initiiert und als Schulversuche durchgeführt.

C.3.4.4.6. Stütz- und Förderangebote

Was hier zusammenfassend Stütz- und Förderangebote genannt wird (s. Grossenbacher 1993), figuriert in anderen Zusammenhängen, wenn auch nicht unbedingt in ganz syno-

nymem Sprachgebrauch, unter anderen Bezeichnungen. In der Invalidenversicherung gibt es die *pädagogisch-therapeutischen Massnahmen*. In der Schulgesetzgebung ist zunehmend der Begriff *Schuldienste* zu finden. Mettauer (1995) verwendet in ihrer Zusammenstellung den Oberbegriff *ambulante sonderpädagogische Angebote*. In der englischsprachigen Literatur ist die Rede von *Related Services.*
Abgesehen von den unterschiedlichen Bezeichnungen gibt es auch verschiedene Formen. *Gemeinsames Merkmal* ist deren ergänzende, unterstützende, meist ambulante, beratende, therapeutische Funktion. Sie kommen unabhängig oder in Verbindung mit anderen Angeboten zur Anwendung (s. C.3.4.1.1.), sei dies im Regel- oder Sonderschulbereich. Der heilpädagogische Stützunterricht (bzw. Ergänzungs- oder Zusatzunterricht) z.B. ermöglicht es Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lern- und Förderbedürfnissen, dank ambulanter Unterstützung, anstelle von Kleinklassen (oder zusätzlich dazu) Regelklassen oder Regelkindergärten zu besuchen, also integrativ geschult zu werden (Sturny-Bossart 1999b, S. 9).

Aus den Aufzählungen von Mettauer (1995) und Lienhard (1997) ergibt sich folgende Liste der Angebotstypen:

- Früherziehungsdienste
- Schulgesundheitsdienste
- Psychiatrische Dienste für Kinder und Jugendliche
- Psychotherapeutische Stellen
- Logopädische Dienste
- Psychomotoriktherapie-Stellen
- Pädoaudiologische Dienste
- Schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatungsstellen
- Heilpädagogischer Stütz- bzw. Zusatzunterricht
- Legasthenie- und Dyskalkulieunterricht
- Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder
- Nachhilfeunterricht und Aufgabenhilfe
- Rythmik
- Berufsberatungsstellen
- Sozialdienste (Schulsozialarbeit)
- Sozialpädagogische Dienste
- Ergotherapie und Physiotherapie
- Hör- und Ablesekurse
- Heileurythmie
- Wahrnehmungsschulung
- Maltherapie
- Musiktherapie

Nicht alle aufgeführten Stütz- und Förderangebote sind gleich bedeutend und gleich verbreitet. Einige kommen nur in Sonderschulen, andere nur bei bestimmten Behinderungen vor. Einige können kurzfristig und unkompliziert eingeleitet werden, andere – besonders wenn es um IV-anerkannte und -unterstützte Massnahmen geht – setzen formelle Abklärungen (z.B. durch schulpsychologische Dienste) voraus.

Perspektiven

C.3.4.4.7. Fortsetzung der integrativen Bestrebungen

Die Primarstufe als Teil der Volksschule wird *allen Kindern* gerecht. Sie ermöglicht mit ihren heterogenen Lern- und Leistungsgruppen soziales Lernen und vielfältige Anregungen für alle Schülerinnen und Schüler (s. EDK 2001; CDIP 2001).

Kindern und Jugendlichen *mit besonderem Bildungsbedarf* begegnet sie in erster Linie mit innerer Differenzierung und mit Stütz- und Fördermassnahmen. Die heil-/sonderpädagogischen Kompetenzen der Unterstützung und Beratung können in einem *Förderzentrum* zusammengefasst werden (s. C.3.4.1.7.).

Ein *gestuftes System* heil-/sonderpädagogischer Organisationsformen darf die *Problem - lösungskompetenz* der Regelschule bezüglich Umgang mit Heterogenität nicht schwächen, sondern muss sie stützen und stärken. Die äussere Differenzierung der Schulformen charakterisiert sich durch Effektivität und Übersichtlichkeit; dadurch reduziert sich der Koordinationsaufwand unter den Beteiligten auf ein vernünftiges Mass.

Separate heil-/sonderpädagogische Angebote (Klein- bzw. Sonderklassen; Sonderschulen) bilden einen integralen Bestandteil der allgemeinen Schule. Sie haben eine subsidiäre Funktion, d.h. sie kommen erst in Frage, wenn integrative Schulungsformen nicht zu einer optimalen Bildung führen.

Sonderschulen, die weiterhin nötig sind, werden ebenfalls mit dem allgemeinen Bildungswesen vernetzt. Sie dienen vermehrt als Förder- oder Kompetenzzentren, welche (auch) eine Unterstützungsfunktion für integriert geschulte behinderte Kinder und deren Lehrpersonen wahrnehmen. Diese brauchen kompetente Ansprechpersonen für Fragen zu spezifischen Behinderungsformen.

(s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein; insbesondere C.3.4.1.4. Ausweitung und Differenzierung des Angebots sowie C.3.4.1.5. Zuweisung und Nachfrage nach spezifischen Angeboten)

C.3.4.5. Angebotsstrukturen auf Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I (2A ISCED) beginnt in den meisten Kantonen mit dem 7. Schuljahr und dauert, je nach Dauer der vorausgehenden Primarstufe, 3 bis 5 Jahre; sie ist Bestandteil und Abschluss der obligatorischen Schule von 9 Jahren.

Ausgangslage

C.3.4.5.1. Situation und Entwicklungen

Die Diskussion um die Gestaltung der Sekundarstufe I (EDK 1995b; Dubs 1997) erinnert stark an die heil-/sonderpädagogische Fragestellung nach der optimalen Integrations- und Schulungsform für behinderte Kinder (Bürli 2001, S. 16). Es lassen sich grob drei Angebotsmodelle der Sekundarstufe I unterscheiden: (C.3.4.5.2.) «Traditionelle» Sekundarstufe I; (C.3.4.5.3.) Kooperative Sekundarstufe I; (C.3.4.5.4.) Integrative Sekundarstufe I (vgl. www.edk.ch; EDK 1995b; CDIP 1995b).

C.3.4.5.2. «Traditionelle» Sekundarstufe I

Dieses Modell, auch gegliederte Sekundarstufe I genannt, besteht aus getrennten, kaum durchlässigen Zügen (z.B. Realschule und Sekundarschule). «Die Aufteilung der Schülerschaft in verschiedene Züge beruht u.a. auf der Annahme, es sei möglich, klar zwischen den leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden» (EDK 1995b, S. 14).

Diese Annahme ist nicht zuletzt auch im Hinblick auf Schüler mit besonderen Bildungsbedarf aus folgenden Gründen problematisch: Nicht alle erbringen über alle Fächer hinweg ähnliche Leistungen. Die Leistungen vieler verändern sich über die Schulzeit. «Homogenität» ist ein Mythos; heterogene Lerngruppen bieten bei innerer Differenzierung für soziales und schulisches Lernen günstige Voraussetzungen. Fixe Gruppierung der Schülerschaft leistet dem sozialen Ausschuss und der Diskriminierung Vorschub; ferner erschwert sie den flexiblen Übergang in die Berufsbildung.

C.3.4.5.3. Kooperative Sekundarstufe I

Im kooperativen Modell werden die getrennten Züge der traditionellen Sekundarstufe I in derselben Schule und im gleichen Schulhaus geführt. Es werden 2 bis 3 Anforderungsniveaus geschaffen, nämlich grundlegende, erweiterte und eventuell gymnasiale Anforderungen (EDK 1995b) oder grundlegende, mittlere und gehobene Ansprüche. Zudem wird die Durchlässigkeit erhöht werden; in einzelnen Kursen kommen Kameraden mit denjenigen anderer Züge zusammen.

C.3.4.5.4. Integrative Sekundarstufe I

Das integrative Modell kennt keine Aufteilung in verschiedene Züge. Die einzelnen Klassen sind heterogen zusammengesetzt. Der Unterricht findet einerseits in «Stammklassen» statt, andererseits in leistungsorientiert, also tendenziell homogen zusammengesetzten Kursen. Die Selektion für die Kurse erfolgt für jeden Leistungskurs separat. Für den Stammklassenunterricht werden mindestens zwei Parallelklassen mit innerer Differenzierung geführt.

C.3.4.5.5. Besondere Angebote

Grundsätzlich existieren auf Sekundarstufe I die gleichen behinderungsspezifischen Angebote wie auf Primarstufe (s. C.3.4.4.), allerdings mit dem Unterschied, dass sich integrative Schulungsformen angesichts erhöhter Anforderungen noch nicht in gleichem Masse etablieren konnten. Integration auf Sekundarstufe I ist (nach Kummer 2001) weitgehend noch Brachland.

Auf der Sekundarstufe I werden die Klein- oder Sonderklassen meistens Werkstufe bzw. Werkschulen, im Tessin «corso pratico», im Welschland «cours pratique» genannt.

Perspektiven

C.3.4.5.6. Fortsetzung der integrativen Bestrebungen

Die vorgebrachten Zukunftsperspektiven der EDK (1995b; Empfehlungen Entwurf 15.10.1998) zur Sekundarstufe I können auch für den heil-/sonderpädagogischen Bereich gelten, denn die «Ausrichtung der Strukturvorschläge zielt auf mehr Kooperation und Integration bestehender Strukturen. Es geht um eine optimale Bildung der Schülerinnen und Schüler, die auf ihren individuellen Voraussetzungen, ihren Fähigkeiten und Interessen aufbaut» (EDK 1995b, S. 9).

Auch wenn die Wirkungen schulorganisatorischer Formen (nach Dubs 1997) im Allgemeinen überschätzt werden, soll künftig vermehrt jenes Modell gewählt werden, das die Berufs- und Lebenschancen am positivsten beeinflusst und am wenigsten schichtspezifische Benachteiligungen bewirkt.

Wie auf Primarstufe ist auch auf Sekundarstufe I Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in erster Linie mit innerer Differenzierung sowie mit Stütz- und Fördermassnahmen zu begegnen. Deren Förderung in separaten Bildungseinrichtungen (Klein- oder Sonderklassen; Sonderschulen) kommt erst in Frage, wenn mit integrativen Schulungsformen keine optimale Bildung erreicht werden kann.

Strukturell sind heil-/sonderpädagogische Angebote künftig nicht separat und parallel zur Sekundarstufe I zu konzipieren, sondern sind als ihr integraler Bestandteil zu betrachten. (s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein)

C.3.4.6. Angebotsstrukturen auf Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II (ISCED Stufen 3 und 4) schliesst an die obligatorische Bildung auf Primar- und Sekundarstufe I an. Sie umfasst einerseits *allgemeinbildende* Schulen und andererseits die *berufliche* Grundausbildung. Die Sekundarstufe II soll nach der Intention von Bund und Kantonen nach einem ganzheitlichen, kohärenten Konzept weiter entwickelt werden (EDK/BBT 2000; CDIP/OFFPT 2000).

Ausgangslage

C.3.4.6.1. Allgemeine Bildungsangebote

Die *allgemeinbildenden* Schulen auf Sekundarstufe II umfassen die Gymnasien, die (bisherigen) Lehrerseminare und die Diplommittelschulen (neu Fachmittelschulen genannt).

Die *berufliche* Grundausbildung gemäss bisherigem Berufsbildungsgesetz (BBG) erfolgte grossmehrheitlich als Lehre, teils auch als Vorlehre oder Anlehre, in einem Lehrbetrieb der freien Wirtschaft oder in einer öffentlichen Lehrwerkstätte. Nach neuem Berufsbildungsgesetz (ab 2004) werden diese Ausbildungsformen durch die «zweijährige berufliche Grundbildung mit eidg. Berufsattest» und die drei- oder vierjährige «berufliche Grundbildung mit eidg. Fähigkeitszeugnis» abgelöst. Die Ausbildung an allen Lernorten ist in der Regel mit dem Besuch des *Unterrichts* an einer allgemeinen Berufsschule bzw. Berufsmittelschule kombiniert. Ungefähr 10% der beruflichen Grundausbildungen werden zudem an beruflichen *Voll- oder Teilzeitschulen* (künftig sog. Berufsfachschulen) absolviert.

Allgemeine und berufliche Bildung nähern sich an. Zwischen den beiden Säulen entsteht ein Kontinuum von verschiedenen Schultypen mit unterschiedlichem Theorie-/Praxis-Anteil (s. auch Bürli 2001b, S. 17; Wettstein 2000; Tessaring 1999).

C.3.4.6.2. Behinderungsspezifische Bildungsangebote

Lernende mit Behinderungen oder mit einem besonderen Bildungsbedarf können – mit *Stützmassnahmen* oder/und *Erleichterungen* – die allgemeinen Bildungsangebote der Sekundarstufe II benutzen (s. auch Bernath 1985). In Ausnahmefällen gibt es *behinderungsspezifische Berufsschulen* (z.B. für Hörbehinderte).

Künftig gibt es für Jugendliche mit eingeschränkten Lernfähigkeiten anstelle der bisherige Anlehre neu die zweijährige *berufliche Grundbildung* mit eidg. Berufsattest (Art. 12 ff.; Art. 17 BBG).

Für Einzelfälle werden als Fortsetzung von Anlehren in derzeit 13 Kantonen sog. *praktische Lehren* ausserhalb des BBG angeboten, welche mit dem berufspraktischen Teil der regulären Lehrabschlussprüfung abschliessen und mit einem kantonalen Zertifikat bescheinigt werden (s. auch DBK 2000; Sheldon 2000).

Ergänzend zu diesen beruflichen Ausbildungen gemäss Berufsbildungsgesetz werden Bildungsmassnahmen für Behinderte angeboten, welche durch Beiträge der *Invalidenversicherung* (Art. 16 IVG und Art. 5 IVV) unterstützt werden. Diese werden nicht mit einem kantonal oder eidgenössisch anerkannten Zeugnis abgeschlossen. Solche beruflichen Bildungsgänge dienen der Vorbereitung auf eine Hilfsarbeit in der freien Wirtschaft oder auf die Tätigkeit in einer geschützten Werkstatt. Sie laufen zum grösseren Teil unter dem inoffiziellen Titel der sog. *«IV-Anlehre»* und werden mehrheitlich in geschützten Ausbildungsstätten für Behinderte angeboten. Der Hauptunterschied zwischen der

gesamtschweizerische anerkannten Anlehre nach BBG und der informellen IV-Anlehre besteht darin, dass für die IV-Anlehre nicht beansprucht wird, dass das erworbene Wissen und Können zum Übertritt «in einen anderen Betrieb gleicher Art» (Art. 49 BBG) befähigt.

C.3.4.6.3. Bildungsabschlüsse

In der Schweiz besteht im Gegensatz zum Grundschulunterricht, welcher in der Bundesverfassung vorgeschrieben wird, heute weder ein *Recht* noch eine *Pflicht* zu einem Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II. Derzeit erreichen knapp 90% aller Jugendlichen einen nachobligatorischen Bildungsabschluss; von den restlichen 10% sind rund die Hälfte Bildungsabbrecher (BFS 2000).

Rund 20% aller Jugendlichen schliessen heute die Sekundarstufe II mit einem *allgemeinbildenden* Bildungsgang ab, rund zwei Drittel erwerben (u.a.) einen *berufsbildenden* Abschluss. Vor dem eigentlichen Eintritt in solche Bildungsgänge besuchen ca. 15% aller Schulentlassenen sog. *Brückenangebote* bzw. Zwischenjahre, welche die obligatorische Bildung für besondere Zielgruppen (z.B. Lernbehinderte, Fremdsprachige) ergänzen oder vertiefen, Wartezeiten auf geeignete Ausbildungsplätze überbrücken sowie den Anschluss an Ausbildungen mit späterem Eintrittsalter (z.B. im Gesundheitswesen) sicherstellen.

Bei den ehemaligen *Sonderklassen- und Sonderschülern* schliesst schätzungsweise nur knapp ein Drittel die Sekundarstufe II mit einem kantonal oder gesamtschweizerisch anerkannten Ausweis ab. Ebenfalls nach einer Schätzung erwirbt ungefähr ein Fünftel aller Sonderklassen- und Sonderschüler/innen ein nicht allgemein anerkanntes Abschlusszeugnis der IV-Anlehre in einer geschützten Ausbildungsstätte.

C.3.4.6.4. Entwicklungen

Die Sekundarstufe II wurde in den letzen zehn Jahren durch zahlreiche, u.a. bildungspolitische *Entwicklungen* wesentlich verändert (EDK 1996; CDIP 1996) und wird auch noch in den nächsten paar Jahren durch bedeutende Umbrüche geprägt (Caroli 1998; CEDEFOP 1999; Conseil 1997; EDK/BBT 2000; CDIP/OFFPT 2000).

Von *heilpädagogischer Relevanz* sind in der Schweiz insbesondere die Neuerungen im Berufsbildungsgesetz, welche u.a. eine höhere Durchlässigkeit zwischen verschiedenen beruflichen Bildungstypen und Bildungsniveaus, eine höhere Flexibilität hinsichtlich Ausbildungsdauer und Ausbildungsgestaltung (Gindroz 1999) sowie eine bessere Anerkennung der künftigen Anlehre im Sinne der berufspraktischen Bildung auf dem Arbeitsmarkt anstrebt.

Prägend ist auch der *Mangel an Lehr- und Anlehrstellen* seit Mitte der neunziger Jahre, welcher durch demografische Veränderungen und durch die wirtschaftliche Rezession in diesen Jahren bedingt ist. Es ist anzunehmen, dass dieser Mangel an Ausbildungsplätzen

in der beruflichen Grundbildung für die nächsten 5 bis 10 Jahre anhält (vgl. Lischer & Hollenweger 2002).

Zu nennen sind aber auch die Ausdehnung der *Bildungszuständigkeit* des Bundes im Rahmen der neuen Bundesverfassung (seit 1.1.2000) auf alle nichtuniversitären Berufe mit Ausnahme der pädagogischen Berufe, die Etablierung der Berufsmaturitäten im Zuge der Schaffung der Fachhochschulen und die neue Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV).

C.3.4.6.5 Lebensbewältigung als Ziel

Bildung auf Sekundarstufe II ist in der Regel die unmittelbare und meist auch unabdingbare Voraussetzung für eine spätere Erwerbstätigkeit, insbesondere in der freien Wirtschaft. Die *Beschäftigungsaussichten* ungelernter Arbeitskräfte in der Schweiz sind in den letzten zehn Jahren drastisch gesunken und werden künftig noch weiter sinken (Sheldon 2000; Tessaring 1998; 1999; s. auch Bernath & Besse 1986).

Arbeit und Beruf haben in unserer Gesellschaft sowohl für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft einen *herausragenden Stellenwert.* Lebensbewältigung und Lebenszufriedenheit der meisten Menschen werden wesentlich durch Arbeit und Beruf bestimmt. Dies gilt auch für behinderte Menschen.

Dabei bringt eine *Tätigkeit in der freien Wirtschaft* im Vergleich zur Tätigkeit in einer geschützten Werkstätte zusätzliche Integrations- und Gleichstellungschancen für Behinderte: materielle Besserstellung, höhere soziale Anerkennung, erweiterte soziale Beziehungsgeflechte und bessere kognitive Entwicklungsmöglichkeiten. Darüber hinaus verringert eine Tätigkeit in der freien Wirtschaft die sozialen Aufwendungen für Rentenbezüge und für den langfristigen Unterhalt von Arbeitsplätzen in geschützten Werkstätten und Beschäftigungsstätten.

Bildung auf Sekundarstufe II (und auf nachfolgenden Bildungsstufen) ist angesichts eines beschleunigten sozialen Wandels aber auch immer mehr unabdingbar für die *Bewältigung des Alltags* ausserhalb von Beruf und Arbeit. Die Anpassung persönlicher Wertvorstellungen, die Vertiefung und Erweiterung sozialer Fähigkeiten, die Vertiefung der Kulturtechniken beim Verstehen und Beurteilen von Texten, der Erwerb berufsfeldunspezifischer Schlüsselqualifikationen, der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Entwicklung der Lernfähigkeit und Lernmotivation im Hinblick auf lebenslanges Lernen können aus entwicklungspsychologischen und sachlogischen Gründen teilweise erst nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit im erforderlichen Ausmass erfolgen.

Perspektiven

C.3.4.6.6. Unverzichtbare Bildung auf Sekundarstufe II

Bildung auf Sekundarstufe II ist je länger je mehr *unverzichtbar* für die Lebensbewältigung. Als Zielsetzung drängt sich folglich auf, dass künftig alle Jugendlichen, auch diejenigen mit einer Behinderung, ausnahmslos Bildung auf Sekundarstufe II erhalten sollten.

Neue und allgemein verbindliche *Mindest-Rahmenziele* für alle Bildungsniveaus auf Sekundarstufe II sind festzulegen, einschliesslich für Bildungsgänge für «praktischbildungsfähige» Geistigbehinderte. Durch grössere Vielfalt der *Lernwege* und durch Flexibilisierung der Lerndauer ist die Erreichung von Mindestzielen zu fördern.

Die *Allgemeinbildung* in Lehrgängen im dualen System und im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf eine Beschäftigung ohne wirtschaftlichen Ertrag ist zu erweitern und zu verstärken, insbesondere bezüglich Textverständnis, Informationsbeurteilung und Entwicklung von Wertvorstellungen.

Das Erlernen von Fremdsprachen ist bei Schwächeren zu Gunsten anderer Lernziele auf eine einzige Fremdsprache, in der Regel Englisch, zu konzentrieren.

Im Hinblick auf lebenslanges Lernen ist die Lernfähigkeit zu fördern und eine bessere Verzahnung mit der *Erwachsenenbildung* anzustreben.

C.3.4.6.7. Optimierung der Ausbildungssituation

Die Akquisition von *Anlehr- und Lehrstellen in der freien Wirtschaft* ist zu fördern. Wenn dies z.B. mangels geeigneter Ausbildungsplätze nicht von Anfang an möglich ist, sind vermehrt Ausbildungsverbünde zwischen geschützten Ausbildungsstätten und Lehrbetrieben der freien Wirtschaft anzustreben. Einzelne Ausbildungsteile könnten somit im geschützten Rahmen, andere bereits in der freien Wirtschaft absolviert werden. So könnte der Übergang aus dem geschützten Rahmen zu Arbeitsplätzen in der freien Wirtschaft erleichtert und die Anstellungsbereitschaft von Betrieben verbessert werden.

Die *Begleitung* Jugendlicher *und* ihrer Lehrmeister/innen am Ausbildungsplatz ist durch die Schaffung zusätzlicher personeller Ressourcen zu verbessern. Die zusätzlichen Ressourcen für die externe Begleitung am Ausbildungsplatz könnte bei der IV-Berufsberatung oder (aus Gründen der Unabhängigkeit und der Akzeptanz bei Berufsbildnern) bei Berufsschulen, bei Kompetenzzentren im Rahmen von geschützten Ausbildungs- und Eingliederungsstätten angesiedelt werden. Die Finanzierung müsste durch Bund (IV) und (für Sonderklassenschüler) durch Kantone gemeinsam sichergestellt werden.

Die berufsbegleitende *Qualifizierung von Ausbildnerinnen und Ausbildnern* in geschützten Ausbildungsstätten ist zu verbessern. Entsprechende Anreize sind über die Etab-

lierung einer gesamtschweizerisch anerkannten eidg. Berufsprüfung (eidg. Fachausweis) und/oder einer höheren Fachprüfung (eidg. dipl.) zu schaffen (s. auch Bernath & Besse 1996). Derart qualifizierte Ausbildner/innen in geschützten Werkstätten könnten künftig auch Beratungsaufgaben beim Coaching von Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern übernehmen, welche in Lehrbetrieben der freien Wirtschaft ausbilden.

C.3.4.6.8. Ausgestaltung der Ausbildungsgänge und -abschlüsse

Generell ist anzustreben, dass Bildungsmassnahmen auf Sekundarstufe II in einer grösstmöglichen Zahl der Fälle (und auf jeden Fall mehr als heute) zu einem *Bildungsabschluss* führen, welcher entweder zu einem höheren Abschluss weiterführt oder als unmittelbare beruflichen Qualifikation auf einem freien Arbeitsmarkt mit steigenden Ansprüchen anerkannt ist. Hierbei müsste überdies dem Umstand Rechnung getragen werden, dass das Anforderungsniveau auch für die tiefsten arbeitsmarkttauglichen Abschlüsse steigt.

Der Ersatz für die bisherige Anlehre, die neue zweijährige *berufliche Grundbildung* mit eidg. Berufsattest (Art. 12 ff.; Art. 17 BBG) ist in Verordnung und Reglementen sowie schliesslich in der Praxis optimal auszugestalten, u.a. durch verstärktes individuelles Coaching der Lernenden und der Lehrmeister/innen am Arbeitsplatz, durch Teilprüfungen, Credits aus Arbeitsergebnissen und neue Qualifikationsverfahren (Portfolio-Ansätze), ferner durch heilpädagogische Weiterbildung spezialisierter, interkantonal tätiger Prüfungsexperten für Lernbehinderte (Knutti 2000; Lischer 2000).

Die informellen *«IV-Anlehren»* sind soweit als möglich in die neue «berufliche Grundbildung mit eidg. Berufsattest» zu integrieren. Wo dies nicht möglich ist, sollte für mindestens einen Teil der verbleibenden «IV-Anlehrlinge» der Übertritt durch geeignete Schnittstellen (verbindliche Lernziele, Passerellen-Programme, Anrechnung von Teilleistungen) gewährleistet sein.

(s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein)

C.3.4.7. Angebotsstrukturen auf Tertiärstufe

Die Tertiärstufe (ISCED 5 und 6), auch Höhere Bildung genannt, setzt die Bildung auf Sekundarstufe II unmittelbar oder erst nach einer Phase kürzerer oder längerer Berufstätigkeit fort und führt zu einem höheren Abschluss.

Ausgangslage

C.3.4.7.1. Allgemeine Bildungsangebote der Tertiärstufe

Die Tertiärstufe umfasst universitäre Hochschulen und (neuerdings) Fachhochschulen sowie Lehrgänge der sog. «Höheren Berufsbildung». *Voraussetzung* für Bildungsgänge auf der Tertiärstufe sind in der Regel ein Lehrabschluss, ein Berufsfachschulabschluss,

eine Berufsmaturität, eine gymnasiale Maturität oder ein Erstabschluss auf der Tertiärstufe. Für den Abschluss von ausseruniversitären Bildungsgängen auf der Tertiärstufe werden zusätzlich ein oder mehrere Jahre Berufstätigkeit in einschlägigen Berufsfeldern vorausgesetzt.

In Abgrenzung zu kürzeren Bildungsgängen nach der Sekundarstufe II (quartärer Bildungsbereich bzw. Weiterbildung; s. C.4.4.8.) umfasst ein Abschluss auf der Tertiärstufe *Prüfungen* oder andere Qualifikationsverfahren in *mehreren* Fächern bzw. Sachgebieten. Postsekundäre Kurse ohne Abschluss werden generell dem quartären Bildungsbereich bzw. der Weiterbildung zugeordnet.

Einen *Bildungsabschluss* auf der Tertiärstufe besitzt rund ein Viertel der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren (Stand 1999). Nahezu 10% dieser Altersgruppe hat einen universitären Hochschulabschluss. Wie viele Menschen mit Behinderung über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, ist nicht bekannt.

Die Ausbildung an *Hochschulen* erfolgt mehrheitlich im Vollzeitstudium und dauert in der Regel in einer ersten Phase zwischen drei (Fachhochschulen) und sechs Jahren (faktische Ausbildungsdauer an Universitäten). Berufsbegleitende Studiengänge werden an Fachhochschulen sowie im Rahmen universitärer Nachdiplomstudien angeboten.

Die *höhere Berufsbildung* umfasst die Vorbereitung auf ca. dreihundert verschiedene Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen, höhere Fachschulen sowie die Vorbereitung auf Zertifikate ohne eidgenössische Regelung. Höhere Berufsbildung erfolgt mehrheitlich berufsbegleitend und dauert in der Regel zwei bis drei Jahre. Die Vorbereitung auf Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen ist besonders flexibel; sie kann individuell oder mittels verschiedenartiger Lehrgänge erfolgen, da im Unterschied zu den Fachhochschulen und Höheren Fachschulen hier nur die Ausbildungsziele bzw. Prüfungen (und die Dauer der beruflichen Vorerfahrung) und nicht die Ausbildungsinhalte reglementiert werden. Das Niveau höherer Berufsbildungen reicht von Anforderungen, welche einem anspruchsvolleren Lehrabschluss entsprechen, bis zu Anforderungen, wie sie auf Hochschulstufe üblich sind.

C.3.4.7.2. Behinderungsspezifische Angebotsstrukturen

Im Gegensatz zur Sekundarstufe II gibt es auf der Tertiärstufe keine speziellen *Bildungsangebote* für Behinderte bzw. Bildungsangebote, die mehrheitlich von Behinderten in Anspruch genommen werden. Einzelne Hochschulen verfügen jedoch über spezielle Beratungsdienste für Studierende mit einer Behinderung (s. Hollenweger 2000).

Besondere heil-/sonderpädagogische Bedeutung hat tertiäre Bildung im Rahmen der *erstmaligen beruflichen Ausbildung* (inkl. «Weiterausbildung» im Rahmen einer eingeschlagenen Berufsrichtung; s. Randziffern 3017 bis 3019 des BSV-Kreisschreibens über die Eingliederungsmassnahmen beruflicher Art / KSBE) und im Rahmen von *Umschulungen* von Behinderten.

Die Kosten für behinderungsbedingte *Umschulungen* werden zum grössten Teil (inkl. Taggeld für den ausbildungsbedingten Lohnausfall) und unter bestimmten Bedingungen (s. Randziffer 4016 des KSBE) von der Invalidenversicherung finanziert.

C.3.4.7.3. Entwicklungen auf der Tertiärstufe

Der Anstieg der Bildungsquote auf dieser Stufe, die Einführung von modularen Bildungsformen, die steigende Nachfrage nach höheren Qualifikationen sowie der rasche Wandel der beruflicher Tätigkeiten und der erforderlichen Kompetenzen sind Entwicklungstrends, die auch von heil-/sonderpädagogischer Relevanz sind.

Eine *Verdoppelung der Bildungsquote* hat in den vergangenen zwanzig Jahren auf der Tertiärstufe stattgefunden. Wichtigste Neuerungen während dieses Zeitraumes waren die Einführung der sog. *Berufsprüfungen* (Abschluss: «eidg. Fachausweis»), welche weniger hohe Anforderungen als Höhere Fachprüfungen (Abschluss: «eidg. dipl.») stellen, ferner die kürzliche Umwandlung bzw. Integration eines Teils der Höheren Fachschulen in die neu geschaffenen *Fachhochschulen*. Im Nachgang zur Einführung der neuen Bundesverfassung dehnt der Bund seine Mitverantwortung für die tertiäre Bildung in den kommenden Jahren auf das Gesundheits- und das Sozialwesen sowie auf Kunst und Gestaltung aus.

Die *Einführung modularer Bildungsformen* wird die traditionellen Lehr- und Studiengänge auf der Tertiärstufe in den kommenden Jahren in wesentlichen Teilen ergänzen. Traditionelle Lehrgänge zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Regel als Gesamtpaket an einer einzigen Schule und nach fixem Zeitplan absolviert werden. Das *Baukasten - system* ermöglicht es hingegen, in zeitlich individuell verteilbaren Etappen, welche auch bei verschiedenen Bildungsanbietern absolviert werden können, in flexibler Weise zu einem höheren Abschluss zu gelangen. Über den erfolgreichen Abschluss einer geeigneten Kombination von in sich geschlossenen Bausteinen, sog. Bildungsmodulen, kann somit ein Qualifikationsausweis der höheren Bildung erworben werden. Gewisse Module sind gar im Rahmen verschiedener Abschlüsse anrechenbar, was die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen fördert. Im Bereich der höheren Berufsbildung existieren bereits erprobte Baukastensysteme. Modularisierte Bildungswege werden auch an Fachhochschulen und an Universitäten Fuss fassen.

Es besteht eine *steigende Nachfrage nach Berufsleuten mit höheren Qualifikationen*: Bildung auf der Tertiärstufe wird angesichts steigender Nachfrage nach Berufsleuten mit höheren Qualifikationen immer mehr verlangt. Damit könnten langfristig die Chancen auf dem Arbeitsmarkt in besonderem Masse auch für Menschen mit einer Behinderung steigen. Bei gegebener Eignung und Neigung kann Höhere Bildung gegebenenfalls Benachteiligungen teilweise kompensieren.

Ein *rascher Wandel der beruflichen Tätigkeiten und der erforderlichen Kompetenzen* zeichnet sich ab. Steigende Tertiäre (und Quartäre) Bildung wird deshalb für die Wahrung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt immer wichtiger. Der beschleunigte Wandel von Tätigkeiten in einem angestammten Beruf kann früher oder später eine Umschulung in

einen anderen Beruf oder eine andere berufliche Funktion notwendig machen. Häufig wird dabei mittels tertiärer Bildung eine *Spezialisierung* in der angestammten Branche und/oder im angestammten Berufsfeld angestrebt.

Perspektiven

C.3.4.7.4. Kompensatorische Funktion tertiärer Bildung

Bildung auf der Tertiärstufe hat über die generell zunehmende Bedeutung für einen wachsenden Bevölkerungsanteil hinaus einen besonderen Stellenwert für Menschen mit einer Behinderung. Bildung auf der Tertiärstufe bedeutet für sie eine *kompensatorische Massnahme* zum Ausgleich von Benachteiligungen auf dem künftigen Arbeitsmarkt bzw. zur Erhaltung von längerfristigen Beschäftigungschancen.

Dies gilt sowohl für die *erstmalige berufliche Ausbildung* wie auch für unmittelbar behinderungsbedingte Umschulungen, schliesslich auch für Berufswechsel, welche aufgrund einer wesentlichen Änderung der eignungs- und neigungsmässigen Voraussetzungen für einen früher erlernten Beruf notwendig werden.

Unter diesem Gesichtspunkt müssen spezialisierte *Beratungsdienste* für behinderte Studierende an Hochschulen ausgebaut und auf die neugeschaffenen Fachhochschulen ausgedehnt werden.

C.3.4.7.5. Förderung flexibler Lernformen und alternativer Qualifikationsformen

Eine weitere *Flexibilisierung* der Lernformen und der Lerndauer auf der Tertiärstufe steht im Interesse behinderter Menschen. Sie ist angesichts der zunehmenden *Differenzierung* der Lernstile auf den nachobligatorischen Bildungsstufen und angesichts von behinderungsbedingter Einschränkungen zu fördern.

Die *modulare Bildung* auf der Tertiärstufe, wie sie das neuen Berufsbildungsgesetz vorsieht, ist als flexible und durchlässige Bildungsform aus heil-/sonderpädagogischer Sicht zu begrüssen.

Ferner sind alternative *Qualifikationsverfahren* (vgl. neues Berufsbildungsgesetz) aus heil-/sonderpädagogischer Sicht zu fördern. Dazu gehören beispielsweise Portfolio-Ansätze, welche auch Lernprozesse und Vorerfahrungen ausserhalb üblicher Bildungsgänge sowie Arbeitszeugnisse, Arbeitsergebnisse, Assessment-Berichte und andere Belege berücksichtigen.

C.3.4.7.6. Förderung der erstmaligen beruflichen Ausbildung

Die *erstmalige berufliche Ausbildung* für behinderte Menschen bis zu einem Abschluss auf der Tertiärstufe sollte vermehrt gefördert werden. Die Förderung muss einerseits bei der Ausbildungsgestaltung und andererseits bei der Ausbildungsfinanzierung ansetzen.

Bezüglich *Ausbildungsgestaltung* sollten Studiengänge an den Fachhochschulen hinsichtlich Studiendauer und Präsenzverpflichtungen für Menschen mit einer Behinderung ähnlich flexibel absolviert werden können wie Studiengänge an universitären Hochschulen. Entsprechende Regelungen könnten hierbei auch als Ausnahmeregelungen konzipiert werden.

Bezüglich *Ausbildungsfinanzierung* übernimmt derzeit die Invalidenversicherung (gemäss Art. 16 IVG) unter bestimmten Bedingungen (Randziffern 3010 und 3019 KSBE) invaliditätsbedingte Mehrkosten für die erstmalige berufliche Ausbildung und die Weiterausbildung, ferner (gemäss Art. 17 IVG; Randziffern 4001 ff. KSBE) Umschulungen Behinderter. Die diesbezüglichen Bestimmungen sind innerhalb der IV-Revisionen zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

(s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein)

C.3.4.8. Angebotsstrukturen im Quartären Bildungsbereich

Der Quartäre Bildungsbereich umfasst die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung; er ergänzt unser traditionelles Bildungssystem (Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe).

Ausgangslage

C. 3.4.8.1. Umschreibung des Quartären Bildungsbereichs

Quartäre Bildung bedeutet Weiterbildung; darunter versteht man heute die systematische Förderung *gezielten*, allenfalls auch weitgehend *selbstgesteuerten Lernens Erwachsener*, soweit solche Bildungsbemühungen *nicht* zu einem umfassenden *höheren Abschluss* führen sollen. Bildungsmassnahmen mit umfassenden höherem Abschluss sind der Tertiärstufe zuzuordnen.

Weiterbildung setzt frühere Bildung, welche auf einer beliebigen Stufen des Bildungssystems erworben wurde, im *Erwachsenenalter* fort oder nimmt sie nach einem Unterbruch wieder auf. Sie schliesst somit auch das Nachholen verpasster Volksschulbildung oder eines Lehrabschlusses im Erwachsenenalter ein und wird deshalb nicht als Bildungsstufe, sondern als Bildungsbereich bezeichnet. Sie dient – im Unterschied zu den drei klassischen Bildungsstufen – oft dazu, erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erneuern oder zu erhalten.

Ähnlich wie in vorangegangenen Bildungsphasen kann sie aber auch dazu dienen, Wissen und Können zu vertiefen, zu erweitern oder sich neu anzueignen. Die Begriffe «Erwachsenenbildung» und «Weiterbildung» werden im deutschsprachigen Raum heute weitgehend *synonym* verwendet.

Hin und wieder werden auch Bildungsangebote auf der *nicht-universitären Tertiärstufe*, wie die Vorbereitung auf Berufsprüfungen, höhere Fachprüfungen und der Besuch von höheren Fachschulen (z.B. Technikerschulen, Hotelfachschulen usw.) zur Weiterbildung im weitesten Sinne gerechnet, sofern sie nach dem erstmaligen Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgen (z.B. Buchmann et al. 1999). Mit der Etablierung von Bildungsangeboten im Baukastensystem werden die Grenzen zwischen tertiärer und quartärer Bildung zunehmend fliessender. Der hier verwendete Weiterbildungsbegriff beschränkt sich jedoch (vorläufig) noch auf den Quartärbereich.

C.3.4.8.2. Bedeutung der Weiterbildung

Das Tempo des wirtschaftlichen und technologischen Wandels (s. B.1.6.) führt dazu, dass Wissen, Können und Werthaltungen ganz allgemein bis ins hohe Alter immer häufiger angepasst bzw. erneuert, vertieft, ergänzt und mitunter gar grundlegend erweitert werden müssen.

Verstärkt wird diese *Entwicklung* durch den demografisch bedingten Rückgang des Zustromes an Jugendlichen mit aktuellen Qualifikationen in die Betriebe einerseits und durch den Überhang an Arbeitskräften anderseits, welche im Produktionssektor ausgebildet, aber im Dienstleistungssektor nachgefragt werden und somit über kurz oder lang umgeschult werden müssen.

Um diesen Umwälzungen gerecht zu werden, wird allgemeine, persönlichkeitsorientierte und berufsbezogene Weiterbildung künftig – und dies ist neu – *alle Bevölkerungs - schichten*, auch traditionell bildungsferne Gruppen (z.B. Lernbehinderte) erreichen müssen. Sie wird vom selbstgesteuerten, aber organisierten Lernen am Arbeitsplatz und in der Freizeit über den regelmässigen Besuch kleinerer, durch das Bildungssystem rasch austauschbarer Kursmodule bis zur (wiederholten) Umschulung in neue Berufsfelder reichen (vgl. Lischer 1999).

Weiterbildung hat darüber hinaus eine spezielle Bedeutung für *Lern- und geistig Behinderte.* Mittels einer Ausdehnung der Bildungsbemühungen über einen längeren Lebenszeitraum können trotz behinderungsbedingter Einschränkungen des Lerntempos im Erwachsenenalter grundlegende Lernziele erreicht werden, wie sie für die Bewältigung möglichst *selbstständigen Lebens* unabdingbar sind.

Schliesslich schafft der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen *soziale Kontakte* mit Nicht-Behinderten, welche für viele Behinderte sonst nicht möglich wären. Dies gilt insbesondere für Menschen mit Behinderungen, die in Wohnheimen leben und/oder in geschützten Werkstätten oder Beschäftigungsstätten tätig sind.

C.3.4.8.3. Formen der Weiterbildung

Weiterbildung *allgemein* wird in der Schweiz überwiegend in Form von Kursen mit einer Dauer von 10 – 40 Stunden absolviert. Weiterbildungskurse werden im Unterschied zu den anderen Bildungsstufen mehrheitlich von *privaten* Bildungsinstitutionen (z.B. Klubschulen, Volkshochschulen) auf dem Markt angeboten; seitens der öffentlichen Hand bieten vor allem kaufmännische und gewerbliche Berufsschulen Weiterbildung an.

Weiterbildung für behinderte Menschen erfolgt vor allem im Rahmen von sog. Bildungsklubs, insbesondere für geistig, psychisch und schwer(st) Behinderte (Babst et al. 1996). *Bildungsklubs* gibt es in fast allen Schweizer Kantonen. Sie werden durch Dachorganisationen der privaten Behindertenhilfe (Pro Infirmis, Insieme usw.) getragen. Daneben organisieren auch Wohnheime, geschützte Werkstätten und Beschäftigungsstätten *behindertenspezifische Angebote*. Schliesslich bieten Organisationen, welche im Bereich des funktionalen Analphabetismus bzw. Illetrismus tätig sind (z.B. Verein Lesen und Schreiben), Kurse an, die wesentlich auch auf Lernbehinderte ausgerichtet sind. Integrative Angebote werden seit Ende der neunziger Jahre in verschiedenen Bildungsklubs erprobt. Vereinzelt werden für Menschen mit leichteren geistigen Behinderungen auch sog. *Wohnschulen* angeboten, welche auf eine möglichst selbstständige Bewältigung des Alltags zielen.

C.3.4.8.4. Beteiligung an Weiterbildung

Jedes Jahr nehmen in der Schweiz nahezu 40% der *Wohnbevölkerung* im Alter von 20 bis 74 Jahren an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Die Beteiligung unter den jungen Erwachsenen hat seit den siebziger Jahren zugenommen hat (vgl. Buchmann et al. 1999); in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre stagnierte die Beteiligung an Kursen; gleichzeitig nahm das individuelle Lernen (z.B. Fachlektüre, Besuch von Tagungen, PC-gestütztes Lernen) etwas zu (s. BFS 2001; SVEB 1998).

Auf der anderen Seite besuchte fast die *Hälfte* aller Erwachsenen in den letzten fünf Jahren *keinen* einzigen Kurs oder Lehrgang. Die Weiterbildungsbeteiligung steigt mit dem erreichten Bildungsniveau. Nur knapp 20% der Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss – dies sind vermutlich mehrheitlich *Lernbehinderte* – haben im letzten Jahr einen Weiterbildungskurs besucht.

Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass die Weiterbildungsbeteiligung von b*e -hinderten Menschen* wesentlich tiefer liegt als bei nicht-behinderten Personen. Genauere Daten fehlen allerdings.

Perspektiven

C.3.4.8.5. Stärkung der Weiterbildung

Analog zur Weiterbildung allgemein, ist die Erwachsenenbildung für behinderte Menschen künftig zu stärken. Dies bedarf besonderer Anstrengungen, denn im

Weiterbildungsbereich besteht im Rahmen des Schweizer Bildungssystems der grösste (zusätzliche) Handlungsbedarf (vgl. Expertenbericht Gonon & Schläfli 1999 sowie der darauf aufbauende Bericht des Bundesrates 2000).

Zwar wurden der Gedanke der «rekurrenten Bildung» bereits in den siebziger Jahren international propagiert (s. Eurydice 2000) und die wachsende Bedeutung des Quartärbereichs unter dem neuen Schlagwort des «lebenslangen Lernens» in der Schweiz seit den achtziger Jahren langsam erkannt. Ein eigentlicher Entwicklungsschub des Quartären Bildungsbereichs ist indes bisher ausgeblieben, u.a. auch deshalb, weil die diesbezüglichen Zuständigkeiten in der Schweiz besonders stark zersplittert sind. Angesichts der neuen Bundesverfassung, der Revision der Bildungsgesetzgebung sowie der angelaufenen Koordinationsbemühungen im Rahmen des gesamtschweizerischen «Forum Weiterbildung» (vgl. Bericht des Bundesrates 2000) dürfen jedoch in den nächsten Jahren Fortschritte erwartet werden.

Erschwerend kommt allerdings hinzu, dass die Finanzierung der Weiterbildung Behinderter durch die Invalidenversicherung (gemäss Art. 74 IVG; Art. 108 IVV) voraussichtlich im Rahmen der NFA eingeschränkt wird. Bezüglich Weiterbildung von Lernbehinderten besteht ohnehin keine Rechtsgrundlage der IV. Bei der allgemeinen, d.h. nicht berufsorientierten Weiterbildung leistet der Bund (gemäss Art. 67 BV) nur ergänzende Beiträge zu kantonalen Leistungen. Die Weiterbildung Behinderter fällt somit zunehmend in den Aufgabenbereich der Kantone.

C.3.4.8.6. Höhere Weiterbildungsbeteiligung behinderter Menschen

Vor diesem Hintergrund, dass in den kommenden Jahren für *alle Bevölkerungskreise* die Bedeutung der quartären Bildung enorm zunehmen wird, ist es ein vorrangiges Ziel, die Weiterbildungsbeteiligung von *behinderten Menschen* wesentlich zu erhöhen. Es sind Anreize für lebenslanges Lernen zu schaffen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei der grossen Gruppe der Lernbehinderten und geistig Behinderten aufgrund negativer Schulerfahrungen überdurchschnittliche und spezifische Motivierungsmassnahmen notwendig sind.

Nachdem der Bund eine im Bericht von Gonon & Schläfli (1999) vorgeschlagene Weiterbildungsoffensive für «wenig Qualifizierte und Benachteiligte» nicht in die Wege leiten will (s. Bericht des Bundesrates 2000, S. 12), sollten die Kantone einen *Entwicklungsschub* zu Gunsten eines Weiterbildungsangebotes für Behinderte (und andere benachteiligte Gruppen) initiieren.

C.3.4.8.7. Modularisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung

Das Weiterbildungssystem der Schweiz wird in den nächsten Jahren systematisch modularisiert (vgl. C.3.4.6. Tertiärstufe). Dies wird u.a. dazu führen, dass Kurse im Quartärbereich vermehrt auch als formal standardisierte Bausteine in umfassendere Modul-Bausätze und Modul-Baukästen der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe) integ-

riert werden. Die *Standardisierung* solcher Module hinsichtlich Lernziele, Dauer und Qualifikationsnachweis dürfte u.a. zu einer *Qualitätssteigerung* der Kurse führen.

Ausserdem darf durch die Integration von Kursen in Bausätze und Baukästen eine bessere *Verwertbarkeit* des erworbenen Wissens und Könnens auch im beruflichen Kontext erwartet werden. Dies selbst dann, wenn Kurse als in sich geschlossene Einheiten nicht im Hinblick auf einen höheren Abschluss auf der Tertiärstufe oder gar ausschliesslich zu ausserberuflichen Zwecken besucht werden.

Eine weitere Flexibilisierung der Lernformen und der Lerndauer in der Weiterbildung ist angesichts der zunehmenden Differenzierung der Lernstile im nachobligatorischen Bildungsbereich und angesichts von behinderungsbedingten und behinderungsspezifischen Einschränkungen zu fördern.

C.3.4.8.8. Professionalisierung der Weiterbildung

Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist fortzusetzen. Dies kann einerseits durch die Qualifizierung des Personals generell (u.a. kantonal anerkannte Diplome; eidg. Fachausweise) oder die behinderungsadäquate didaktische Vorbereitung der unterrichtenden Personen geschehen. Diese zeichnen sich zwar häufig durch hohe Fachkompetenz aus, aber verfügen oft über unzureichende didaktische Kompetenzen. Hierbei ist nicht zwingend eine heil-/sonderpädagogische, sondern eine erwachsenenbildnerische Kompetenz gefordert (vgl. z.B. Schlussfolgerungen aus dem Pilotprojekt des Bildungsklubs der Pro Infirmis des Kantons Zürich: vgl. Skelton & Ryffel 2001 sowie bei Schöler 2000). Angebote, welche (u.a.) auch von Lernbehinderten und geistig Behinderten besucht werden, sollten sich nicht nur durch inhaltliche Qualität (welche in der Regel gewährleistet ist), sondern auch durch spezielle didaktische Qualität (inkl. Praxisnähe) auszeichnen.

Andererseits kann die Professionalität verbessert werden durch Akkreditierungssysteme für Weiterbildungsinstitutionen (z.B. das «EduQua»-Zertifikat), wie sie derzeit im gemeinsamen Auftrag der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktbehörden beim Bund sowie der Berufsbildungsbehörden der Kantone implementiert werden.

(s. auch C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein)

[Zusammenfassung s. D.3.3.]

C.4. Prozesse und Aufgaben

? Fragestellung:
Welche Prozesse und Aufgaben ergeben sich für die Heil-/Sonderpädagogik angesichts ihrer heutigen Leitideen und Grundauffassungen, ihrer Umschreibungen des Personen- bzw. Problemkreises, ihrer Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen sowie der Rolle und Ausbildung des Fachpersonals?

! These:
Mit der integrationsbedingten Annäherung von Allgemeinpädagogik und Heil-/Sonderpädagogik stellt sich heute deutlicher die existentielle Frage, inwiefern sich bisher typische heil-/sonderpädagogische Funktionen und Aufgaben im Bereich der Diagnostik sowie der Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen von jenen der Allgemeinpädagogik unterscheiden.

-> Perspektiven:
Nach Phasen der Absonderung und der Betonung der Andersartigkeit kehrt die Heil-/Sonderpädagogik tendenziell zur früheren Ansicht zurück, dass sie «nichts anderes als Pädagogik» (P. Moor) sei und dass die Grenzen zur Allgemeinpädagogik fliessend und künstlich sind. Dies führt u.a. weg von einer medizinisch orientierten Statuserfassung hin zu einer prozess-begleitenden Diagnostik, ferner zu einer am Regel-Curriculum orientierten, aber individuell ausdifferenzierten Förderplanung. Bei der Gestaltung des Bildungsprozesses zeichnet sich eine Entwicklungslinie von der Besonderen Schulung zur integrativen Förderung (Schulsystem mit heil-/sonderpädagogischen Zusatzangeboten) bis hin zur inklusiven Bildung (auf Heterogenität und Individualität ausgerichtete Schule für alle) ab.

Im Gegensatz zur Darstellung der eher statischen (C.3.) Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen kommen hier *dynamische* Aspekte (wie: Prozessabläufe, Funktionen, Handlungsweisen, Aufgaben) zur Sprache. Wiederum ist darauf hinzuweisen, dass diese in enger Wechselwirkung zu allen übrigen Bereichen der Heil-/Sonderpädagogik stehen (s. B.1. bis B.3.; C.1. bis C.3. und C.5. bis C.6.).

Als erste Aufgabe stellt sich in der heil-/sonderpädagogischen Arbeit, den vorliegenden Problembereich zu erfassen und abzuklären (s. C.4.1. Diagnostik), um daraus die (C.4.2.) Zuteilung von Massnahmen abzuleiten. Ausgehend von einem Bildungsplan, folgen anschliessend Planung (s. C.4.3.) und Gestaltung (s. C.4.4.) entsprechender Bildungs- und Förderprozesse. – Es geht hier nicht darum, all die genannten Bereiche enzyklopädisch umfassend abzuhandeln, sondern nur diesbezüglich auf aktuelle Fragestellungen einzugehen.

Vor der Integrationsbewegung war (nach Speck 1995, S. 23) das Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik relativ klar und unangefochten: Strukturell gesehen wurde diese Spezialdisziplin in besonderen Institutionen (Sonderschulen) praktiziert. In der Zwischenzeit gilt das Prinzip der Vielfalt der Förderorte. Umso mehr stellt sich nun beim Themenkreis *Prozesse und Aufgaben* die schwierige und heikle Frage, ob es sich dabei um *typisch heil-/sonderpädagogische Funktionen* handelt, die sich von allgemeinpädagogischen unterscheiden. Die Heil-/Sonderpädagogik ist heute mehr denn je durch solche Fragen herausgefordert und muss (nach Speck 1995, S. 23) Rechenschaft über das pädagogisch Besondere ablegen. Was unterscheidet also die Arbeitsweise eines Heil-/

Sonderpädagogen von jener eines Allgemeinpädagogen? Gibt es eine sonderpädagogische Diagnostik, die sich wesentlich von der Diagnostik allgemein unterscheidet? Wird nicht auch in der Regelschule der Unterricht differenziert?

Die Antworten zu diesen Fragen plädieren zur Hauptsache für eine zunehmende Nähe der Heil-/Sonderpädagogik zur Allgemeinpädagogik, ohne aber spezifische Unterschiede – und ginge es dabei auch nur um ein quantitatives Mehr – völlig aufgeben zu wollen. Die Heil-/Sonderpädagogik muss (nach Speck 1995) den Weg zwischen Spezialisierung und Verschlucktwerden vom Allgemeinen finden.

Ähnlich wird in den Empfehlungen (1994) der KMK die Heilpädagogik nicht als prinzipiell anders gesehen, sondern als subsidiär. Die *sonder*pädagogische Förderung wird als *pädagogischer* Handlungsbegriff bezeichnet. Auch nach Bleidick (1999, S. 92 ff.) sind die Grenzen zwischen allgemein- und behindertenpädagogischen Aktivitäten fliessend und künstlich. Nach seiner Beurteilung ist «die gegenwärtige Situation dadurch gekennzeichnet, dass das allgemeinpädagogische Anliegen in die Behindertenpädagogik zurückgeholt und der Auftrag der Erziehung behinderter Menschen wieder als eine grundsätzliche Verantwortung der Pädagogik verstanden werden muss. Dabei kann es, trotz unreflektierten Integrationsideologien, nicht um eine Auflösung der Behindertenpädagogik zu Gunsten allgemeinpädagogischer Allerweltskompetenzen gehen». Die Gefahr, dass in diesem Zusammenhang die Nivellierung von Spezialwissen und Expertentum in Kauf genommen wird, ist (nach Hansen 2001) aber durchaus vorhanden. Dem steht die Forderung gegenüber, dass Heil-/Sonderpädagogen künftig noch über mehr und vertieftes Spezialwissen (z.B. in Diagnostik und Unterrichtsplanung) verfügen und auch auf neue Funktionen (z.B. Zusammenarbeit, Beratung, Begleitung, Konzeptarbeit, Fortbildung) vorbereitet werden müssen (s. Reiser 2002).

In Bezug auf den Unterricht mit behinderten Kindern und Jugendlichen kommt Wember (2000, S. 351) zu einer ähnlichen Kompromissformulierung: «In der sonderpädagogischen Praxis bleibt uns nichts anderes übrig, als fachlich kompetente Pädagoginnen und Pädagogen auszubilden, die didaktische Prinzipien je nach Situation begründet auswählen, reflektiert umsetzen und angemessen modifizieren können».

Eine weitere Herausforderung, die sich der Heil-/Sonderpädagogik heute stellen muss, ist die Frage nach der Wirksamkeit ihrer pädagogischen Ansätze und Vorgehensweisen. Dazu gibt es zwar eine Menge von Theorien und Meinungen, aber nur wenige empirische Überprüfungen. Meta- und Mega-Analysen weisen zumindest darauf hin, dass die verschiedenen «Methoden» bei weitem nicht immer das halten, was sie versprechen, sondern sehr unterschiedliche Wirkungsgrade aufweisen (Bürli 1998; Walter 2002).

C.4.1. Diagnostik

Der Begriff der Diagnostik bzw. der Psychodiagnostik bezeichnet in der Heil-/Sonderpädagogik eine Disziplin, «die auf dem Hintergrund von Persönlichkeitsmodellen inter- und intraindividuelle Unterschiede beschreibt und dieses Wissen für Entwicklungsprognosen und Schullaufbahnentscheidungen nutzt». Inzwischen entwickelt sich die

heil-/sonderpädagogische Diagnostik «zu einer Pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe unter erschwerten Bedingungen die institutionellen und ausserinstitutionellen Prozesse der Erziehung und Bildung nach Massgabe entwicklungspsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Konzepte gestaltet und begleitet werden» (Schuck 2001, S. 260).

Der Diagnostik geht teilweise die *Erfassung* (im Sinne von Dépistage oder Screening) voraus. Sie kann als das unsystematische Auffinden oder das systematische Aufsuchen von Störungen, Behinderungen oder Besonderem Bildungsbedarf verstanden werden. In systematischer Weise erfolgt sie in der Heil-/Sonderpädagogik eher selten. So wird beispielsweise das Neugeborenen-Screening für die Erfassung von Hörstörungen erst in grösseren und spezialisierten Spitälern durchgeführt. Schon lange eingebürgert haben sich hingegen Reihenuntersuchungen in Kindergärten zur Erfassung von schweren Sprachauffälligkeiten.

Ausgangslage

C.4.1.1. Zusammenhang zwischen Diagnostik und Personenkreis

Heil-/sonderpädagogische Diagnostik steht in direkter Abhängigkeit von der Auffassung und Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises (s. C.2.1.). Wer eine relativ stabile Eigenschaft der Person als Problemfeld der Heil-/Sonderpädagogik betrachtet, wird auf standardisierte Tests zurückgreifen, nach dem medizinischen Modell zu kategorialen Diagnosen kommen und die dazu passende Schulform vorschlagen. Wer erschwerende situative Gegebenheiten ins Zentrum stellt, wird die konkrete pädagogische Situation beobachten und analysieren (s. Schuck 2001, S. 261).

Bleibt dieser Zusammenhang ungeklärt, führt dies (nach Schlee 1998, S. 1) zu einer «permanenten Unzufriedenheit mit der sonderpädagogischen Diagnostik». Fälschlicherweise wird dabei angenommen, «dass sich deren Unzulänglichkeiten aus unzuverlässigen Instrumenten, Verfahren oder Prozeduren ergäben. Tatsächlich liegt die Schwachstelle jedoch nicht in der Diagnostik, sondern in dem vagen Gegenstandsverständnis. Wenn man keine klaren Vorstellungen von dem hat, was es zu diagnostizieren gilt, darf man sich nicht wundern, wenn die Diagnostik keine zufriedenstellenden Resultate erbringen kann. ... Soll Diagnostik fruchtbar werden können, dann muss die theoretische bzw. begriffliche Klärung des Gegenstandes sowohl logisch als auch zeitlich vorangehen» (Schlee 1998, S. 5).

C.4.1.2. Schwache Position der heil-/sonderpädagogischen Diagnostik

Nicht nur erzieherische, unterrichtliche, pädagogisch-therapeutische, sondern auch *diagnostische Fähigkeiten* und Funktionen gehören zum heil-/sonderpädagogischen Berufsbild (s. Rahmenordnung des VHpA 1995, S. 3; Anerkennungsreglement der EDK 1998 für Schulische Heilpädagogen). Zumindest in der Ausbildung scheint die heil-/sonder-

pädagogische Diagnostik an Bedeutung zu gewinnen (s. Achermann & Buholzer 2001; Niedermann et al. 2004).

Demgegenüber wird beklagt, dass eine eigenständige heil-/sonderpädagogische Diagnostik vielfach fehlt, sie meist einen *geringen Stellenwert* einnimmt oder von der medizinischen und/oder psychologischen Diagnostik verdrängt wird. Eigentlich baut die heilpädagogische Diagnose (nach Kobi 2003, S. 29) «auf der medizinischen und psychologischen auf, spezifiziert und ergänzt diese jedoch in erzieherischer Richtung. Als Bildbarkeitsdiagnose ist sie auf die erzieherischen und unterrichtlichen Möglichkeiten gerichtet, welche ein Kind bietet und die unter den strukturellen Bedingungen seines Lebensraumes wahrgenommen und realisiert werden können».

Vonseiten der Praxis wird zudem oft bemängelt, dass für die förderdiagnostische Arbeit, welche Einzelabklärungen und Gespräche mit Eltern, Lehrpersonen, Therapeuten sowie individualisierte Beobachtungen und Arbeitsanalysen verlangt, noch *unbefriedigende Zeitgefässe* zur Verfügung stehen.

Hinzu kommt, dass in der Schweiz die Zuständigkeiten für spezielle diagnostische Fragestellungen (z.B.: Einschulung, Zuweisung in eine Sonderschule, Legasthenietherapie, Heilpädagogische Früherziehung) oder Entwicklungsverlaufskontrollen unterschiedlich und nicht immer explizit geregelt sind. Ferner lässt sich heil-/sonderpädagogische Diagnostik nur *unscharf* von der Diagnostik von Nachbardisziplinen (Schulpsychologie, Kinderpsychiatrie, Ergotherapie, Berufsberatung) abgrenzen.

C.4.1.3. Uneinheitliches diagnostisches Instrumentarium

Heil-/sonderpädagogisch anwendbare Diagnostikinstrumente sind ein wesentliches Element der Qualitätssicherung. In Ergänzung zu Schul- und Förderberichten verlangen Behörden, Institutions- und Schulleitungen von den Mitarbeitenden heute vermehrt den konsequenten Einsatz von individuellen Förderplänen und die regelmässige Überprüfung von Förderzielen im Sinne einer Prozessdiagnostik.

Das diagnostische Instrumentarium, das den Heilpädagogen dabei zur Verfügung steht, hat sich im Verlauf der letzten Jahre formal insbesondere durch den Einsatz elektronischer Medien stark erweitert, wie die Zusammenfassung computerunterstützter Möglichkeiten der Förderdiagnostik von Buholzer & Meier (2002) zeigt. Unter Bezugnahme auf neue Erkenntnisse der Entwicklungs-, Lern- und Neuropsychologie hat es sich aber auch inhaltlich stets verfeinert (vgl. Bigger 2001; Eggert 1998; Kleimann & Steppacher 2000; Ledl 1998; Ledl & Bettinger 1999; Schlatter 1999; Steppacher 2004; Strasser 2001).

Bisher verwendeten pädagogische Fachleute unterschiedliche Diagnoseverfahren und waren kaum interessiert, sich der gängigen internationalen Klassifikationen (ICIDH, DSM, ICD) zu bedienen oder sich daran zu orientieren. Da nun die überarbeitete internationale Klassifikation in Form der International Classification of Function, Disability and Health (ICF) vorliegt und den Anspruch erhebt, über eine mehrachsige Beschreibung nicht mehr nur die Beschreibung von «Funktionsausfällen» und die «Beeinträchtigung

von Körperstrukturen», sondern darüber hinaus auch die «begrenzte Beteiligung der Betroffenen an verschiedenen Lebenssituationen» und die «Rolle des Umfeldes in diesem Prozess» zu erfassen, zeigen die Fachleute aus pädagogisch-therapeutischen Berufen zunehmend Interesse an einer entsprechenden Systematisierung, sei dies im Schulbereich (Hollenweger 2001), in der Heilpädagogischen Früherziehung (Büchner 2002) oder in der Logopädie (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie 2002).

C.4.1.4. Mitspracherecht der Eltern

Die Eltern an der Entwicklungsbeurteilung und Erarbeitung von Förderzielen ihrer Kinder zu beteiligen, ist – zumindest für den heil-/sonderpädagogische Vorschulbereich – längst eine Selbstverständlichkeit geworden (s. Rennen-Allhof 1993).

Im Schul- und Berufsbildungsbereich vieler Kantone hängt der Miteinbezug der Eltern in die individuelle Förderplanung derzeit noch stark von der Eigeninitiative der Eltern sowie der persönlichen Wertschätzung der Elternarbeit durch die Fachpersonen ab. Erste Konzepte sind aber bereits eingeführt, z.B. der «Runde Tisch» im Kanton Zürich (Hollenweger & Lienhard 2003).

Nach Müller (2001, S. 28) sind «in 16 Kantonen neben Lehrpersonen und anderen Instanzen wie Vormundschaftsbehörden auch die Eltern berechtigt, einen Antrag auf besondere Schulungsmassnahmen zu stellen. In 19 Kantonen haben die Eltern ein Mitspracherecht bei den Abklärungen. In 2 Kantonen verfügen die Eltern weder über Antrags- noch über ein Mitsprache- oder Entscheidungsrecht, was einen Verstoss gegen die Kinderrechtskonvention bedeutet».

Wie bereits dargelegt (s. C.2.2.), sind in den letzten Jahrzehnten erhebliche Veränderungen der rechtlichen Stellung der Eltern eingetreten. Eltern steht rechtlich mehr Einfluss und Mitsprache bei der diagnostischen Abklärung von Behinderungen sowie bei der Zuweisung geeigneter Massnahmen zu. Die Frage jedoch, ob z.B. bei einer Platzierung nach Konsultation der betroffenen Personen und Instanzen letztlich die zuständige Bildungsverwaltung oder die Eltern entscheiden, wird in den kantonalen Gesetzgebungen unterschiedlich beantwortet.

Das Mitspracherecht der Eltern bedingt das Recht auf Akteneinsicht, auf Abklärungs- und Schulberichte sowie auf transparente fachliche Information. Diese Ansprüche sind deutlich gestiegen. Die diesbezüglichen Regelungen werden von den verschiedenen Abklärungsstellen, Institutionen und Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt; die eidgenössischen und kantonalen Rechtsgrundlagen sind Fachleuten und Eltern wenig bekannt.

C.4.1.5. Neuausrichtung der Diagnostik

Abgesehen von der ICF (s. C.2.1.4.)., die einen Wendepunkt in der heil-/sonderpädagogischen Diagnostik darstellen dürfte und die zurzeit in der Erprobungsphase steht, findet

seit einiger Zeit eine Schwerpunktverlagerung von der medizinisch orientierten Statusdiagnostik hin zur prozessorientierten bzw. systemischen Diagnostik statt (s. Achermann & Buholzer 2001, S. 183). Der Verzicht auf diagnostische Klassifizierung bedeutet keineswegs einen Verzicht auf diagnostische Klärungen.

Die Selektionsstrategie erreichte (nach Schuck 2001, S. 261 f.) in der kritischen Analyse keine verantwortbaren Qualitätswerte, so präzise und multidimensional die Methoden auch waren. Deshalb wurde der Statusdiagnostik eine Prozessdiagnostik zur Begleitung von Lernprozessen gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund wird auch das Umfeld eines entwicklungsauffälligen Kindes stärker beachtet. In einem weiteren Schritt sollen Aspekte der Diagnostik und Förderung vermehrt als eine Einheit gesehen werden (s. auch Bundschuh 1999).

Perspektiven

C.4.1.6. Entwicklungsperspektiven der heil-/sonderpädagischen Diagnostik

- *Klärung des Gegenstandsverständnisses*

Was als Personen- bzw. Problemkreis der Heil-/Sonderpädagogik betrachtet wird, ist im Hinblick auf die Diagnostik vorgängig zu klären.

- *Disziplinär eigenständig und interdisziplinär kooperierende Diagnostik*

Heil-/sonderpädagogische Diagnostik leistet ihren eigenständigen Beitrag im Rahmen von interdisziplinär angelegter Zusammenarbeit und entsprechenden Abklärungs-, Beratungs- und Therapiestellen.

- *Vereinheitlichung des diagnostischen Verfahrens und der Terminologie*

Im Interesse der interregionalen und interdisziplinären Verständigung und Zusammenarbeit sind das diagnostische Instrumentarium und die Verfahrensweisen sowie die dazu gehörige Terminologie soweit als möglich anzugleichen. Die ICF, welche diesem Ziel entgegenkommt, wird auf die Heil-/Sonderpädagogik adaptiert.

- *Verstärkung der Förderdiagnostik*

Die Statusdiagnostik ist durch die Förderdiagnostik zu ergänzen bzw. zu ersetzen, welche die qualifizierten heil-/sonderpädagogischen Massnahmen begleitet.

- *Hinreichendes Zeitgefäss*

Für eine optimale Förderdiagnostik und Förderplanung ist genügend Zeit zur Verfügung zu stellen.

- *Institutionalisierter Einbezug der Eltern*

Der Einbezug der Eltern in die (Förder-)Diagnostik wie auch in die Förderplanung ist zu generalisieren und zu institutionalisieren.

- *Klarer Datenschutz*

Die Rechtslage des Personen-Datenschutzes in der Heil-/Sonderpädagogik ist zu klären und durch eine aktive Informationspolitik bekannt zu machen.

C.4.2. Zuteilung von heil-/sonderpädagogischen Massnahmen

Die Zuweisung von heil-/sonderpädagogischen Massnahmen bzw. Zuteilung von Ressourcen personeller und finanzieller Art schliesst sich der Diagnostik an. Früher war das Verhältnis von Diagnostik und Zuweisung sehr eng; es ging in erster Linie um die Zuweisung des «Probanden» zur geeignetsten Schulform. Mit dem Prinzip der Vielfalt der Lernorte hat sich dieses Verhältnis grundsätzlich gelockert.

Ausgangslage

Nach dem Positionsartikel von Wocken (1996) lässt sich die Ausgangslage thesenhaft wie folgt zusammenfassen (s. auch die in der gleichen Zeitschriftennummer eingegangenen Reaktionen und sowie die Replik von Wocken 1996a):

C.4.2.1. Verknüpfung von Förderbedarf und Fördermassnahme führt zur Eskalation

Es ist ein international bekanntes Phänomen, dass das Ausmass an Besonderem Bildungsbedarf und an benötigten heil-/sonderpädagogischen Ressourcen ständig im Steigen begriffen ist. Wer mehr Kindern Besonderen Bildungsbedarf zuschreibt, erhält mehr personelle und finanzielle Mittel. Das Klagen über mangelnde sowie der Ruf nach mehr Ressourcen hört aber damit nicht auf. Nach der These von Wocken (1996, S. 34 f.) ist diese enge Verknüpfung (Junktim) zwischen Bedarfsdiagnose und Bedarfsforderung für die Eskalation auf beiden Seiten verantwortlich. An sich sollte das Junktim die Ressourcensicherung für alle Kinder mit Besonderem Bildungsbedarf sicherstellen, aber dies nur wenn dieser einsichtig und nachvollziehbar nachgewiesen werden kann. In der Praxis stellt sich aber das problematische Phänomen ein, dass die Ressourcensicherung zur automatischen Ressourcenbeschaffung, das «Denunzieren» von Kindern zum «Prämieren» durch Ressourcen wird.

C.4.2.2. Gefahren des Junktims

Diese automatische Verknüpfung bringt sowohl für den Personenkreis, für die Pädagogik wie die Integrationsreform Gefahren mit sich (Wocken 1996, S. 35). Kinder werden vorschnell als «behindert» klassiert, in integrativen Settings allerdings ohne besonders ne-

gative Konsequenzen und Widerstände der Eltern, da das Stigma Hilfe bringt. Statt dass die Normalitätstoleranz grösser wird, führt eine gesteigerte Sensibilität vielfach ins Gegenteil. Die Grenzen der Aussonderung werden verschoben und die Nicht-Normalität wird zur Normalität. Dieser Zustand führt nicht zu einer zahlenmässigen Verringerung der «Sonderbedürftigen», auch wenn es sich bei der Zuweisung (teilweise) um integrative Lösungen handelt. Die unausweichliche Inflation führt sowohl auch zur Unbezahlbarkeit der Integration wie auch aller von Pädagogen wohlüberlegten Förderkonzepten (Schuck 2001).

C.4.2.3. Schwierigkeit eines quantifizierbaren Unterscheidungskriteriums

Abgesehen von den Gefahren des Junktims (s. C.4.2.2.) liegt eine grosse Schwierigkeit in der ressourcenwirksamen Quantifizierung des Anspruchs (Bleidick 2002, S. 297). Wann kann ein zusätzlicher Hilfebedarf als «besonders» bezeichnet werden? Was ist eine normale, was eine aussergewöhnliche Versorgung? Nach Grohnfeldt (1996, S. 40) kann es sich dabei nur um eine Wertentscheidung mit subjektiver Richtigkeit handeln.

Perspektiven

In der Situation des unlösbaren Widerspruchs (Grohnfeldt 1996, S. 40) und des unausweichlichen Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (Bleidick 1999, S. 79) unterbreitet Wocken (1996, S. 36 ff.) folgende drei Vorschläge (s. C.4.2.4. bis C.4.2.6.), mit denen er die schwierige Diskussion wohl eher ausgelöst als beendet hat; sie werden ergänzt durch drei weitere Anregungen (s. C.4.2.7. bis C.4.2.9.).

C.4.2.4. Angebots-Bedarfs-Regel statt Bedarfs-Angebots-Regel

Bei dieser Regelumkehrung wird von einem verfügbaren Etat von Ressourcen ausgegangen, der dann eine nur bestimmte, beschränkte Häufigkeit von Besonderem Bildungsbedarf zulässt. Dieser Vorschlag nimmt also eine «Rationierung» der Ressourcen und damit auch der Zuschreibungen vor.

C.4.2.5. Engere Fassung des Behinderungsbegriffs

Nach Wocken ist der Einbezug der Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen unter den Behinderungsbegriff eine unnötige Diskriminierung, die nicht unbedingt sonderschulungsrelevant ist. Dieses Andersseits sollte akzeptiert und in der Regelschule aufgefangen werden.

C.4.2.6. Systemorientierte Ressourcenzuweisung

Die heterogene Lerngruppe mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen soll nicht ad personam Ressourcen zugeteilt erhalten, sondern durch eine materielle und personelle Grundausstattung der Regelschule versorgt werden.

C.4.2.7. Gleitskala statt klassifikatorische Abgrenzung

Das Konzept des Besonderen Bildungsbedarfs eignet sich durchaus, Ressourcen auszulösen, aber dies geschieht entlang einer Gleitskala (mehr oder weniger) und nicht durch klassifikatorisch-kategoriale Abgrenzung (Bleidick 2002, S. 293). Insofern eignet es sich relativ schlecht zur präzisen Steuerung von Finanzen. Hierzu bedarf es anderer Steuerungsmechanismen.

C.4.2.8. Lockerung des Junktims

Die enge Verknüpfung von Bedarf und Angebot ist zu lockern. Wenn z.B. Lernschwierigkeiten ein höheres Mass an pädagogischer Aufmerksamkeit erfordern, ist nicht unbedingt gesagt, dass ein gradueller Mehraufwand an pädagogischer Hilfestellung als «besonders» bezeichnet und zugewiesen werden muss.

C.4.2.9. Gemeinsamer Entscheid nach Standortbestimmung

Einen besonderen Weg der Ressourcenzuweisung wird zurzeit. im Kanton Zürich erprobt. Nach der diagnostischen Einschätzung der Situation des Schülers in Schwierigkeiten wird versucht, pädagogisch die beste Lösung zu finden. In neuester Zeit geschieht dies nicht mehr durch eine formelle Zuweisung, sondern durch einen gemeinsamen Entscheid im Rahmen von Standortgesprächen (s. Hollenweger & Lienhard 2003). Dies zeigt deutlich die Abkehr vom personorientierten Paradigma, die Favorisierung der interaktionischen und systemorientierten Sichtweise (s. C.2.1.1.) sowie die Valorisierung der Rolle der Betroffenen.

C.4.3. Bildungsplanung und Bildungsplan

Heil-/sonderpädagogische Bildungsprozesse (s. C.4.4.) bedürfen in der Regel der vorgängigen gezielten Planung. Sie gehen von einem generellen, ausformulierten oder «verborgenen» Curriculum aus und/oder die planerische Entwicklung führt zu einem konkreten Bildungsplan.

In einer engen Begriffsfassung wird mit Curriculum der Lehrplan bzw. der Kanon der Fächer bezeichnet, die in der Schule bzw. in einem bestimmten Schultyp unterrichtet werden. Bei einer breiteren Begriffsauffassung wird von bestimmten, verbindlichen Lehrzielen und damit verbundenen Lehrstoffen ausgegangen, die eine langfristige Unterrichtsorganisation und die Kontrolle des Lernfortschrittes ermöglichen. Curricula

können auch die Unterrichtsmethoden und die Schulorganisation einschliessen (s. Bähr et al. 1999; Künzli et al. 1999).

Ein Zustandsbild zur Curriculumsfrage in der internationalen Heil-/Sonderpädagogik vermitteln die Erhebungen der *OECD* (1995, S. 53 ff; s. auch Bürli 1997, S. 104 ff.) sowie der European Agency (Meijer 1998; 1998a; s. auch Bürli 2000); Soll-Vorstellungen dazu formulierte die *UNESCO* (1995; s. auch Bürli 1997, S. 163 ff.).

Ausgangslage

C.4.3.1. Curriculare Zuständigkeiten

Ausser in der Berufsbildung gibt es in der *Schweiz auf nationaler Ebene* keine Zuständigkeit für den Erlass von Curricula. Zuständig sind primär die 26 *kantonalen* Bildungsinstanzen. Eine Leitungsstruktur für die Ausarbeitung gemeinsamer Lehrpläne fehlte bis anhin. Neuerdings besteht jedoch von der EDK her die Absicht, gesamtschweizerisch im Pflichtschulbereich gemeinsame Bildungsstandards zu entwickeln (Projekt HarmoS).

Im Vergleich dazu werden in *Europa* je nach staatspolitischer Auffassung sowie nach zentralistischer oder föderalistischer Strukturierung des Bildungswesens die Lehrpläne auf *nationaler* oder *regionaler* Ebene erlassen. Praktisch überall formuliert die oberste zuständige (Bildungs-)Instanz ihre Schlüsselziele und Rahmenpläne für Bildung und Erziehung. Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich ihrer Präzision, Verbindlichkeit und Anpassungsfähigkeit.

C.4.3.2. Verbindlichkeits- und Differenzierungsgrad von Curricula

Curricula können in unterschiedlicher Weise standardisiert sein und als verbindlich erklärt werden. Zeichnen sie sich durch *ausgeprägte Standardisierung* und Verbindlichkeit aus, haben alle Kinder den gleichen Schulstoff im gleichen Zeitraum auf dem vorgeschriebenen Leistungsniveau zu lernen, was zu Schulerfolg, gezwungenermassen aber auch zu Schulversagen führt.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass verschiedene Schultypen, u.a. auch heil-/sonderpädagogische Angebote (Sonderklassen, Sonderschulen), über je *eigene Curricula* verfügen.

Eine dritte Möglichkeit ist der *Rahmenlehrplan*: hier haben alle Kinder Zugang zum gleichen Curriculum, das hinreichend differenziert ist, um den Kindern mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten im gleichen Klassenzimmer Lernfortschritte auf ihrem eigenen Leistungsniveau zu ermöglichen. Auf der Grundlage eines solchen Rahmenlehrplans wird bei vorliegendem zusätzlichem Förderbedarf ein individuelles Förderprogramm erarbeitet. Diese Curriculumsdifferenzierung, die zwar von der Heil-/Sonderpädagogik her

postuliert, aber noch nicht durchwegs realisiert wird, ist eine wichtige Voraussetzung schulischer Integration.

In der Schweiz gelten Lehrpläne und Lehrplanarbeit eher als Stiefkinder innovativer Pädagogik und Bildungspolitik (s. Ghisla 1999). Die Verbindlichkeit der Lehrpläne ist relativ gering. Curricula, die von oben oder extern von unbeteiligten Dritten formuliert und verordnet werden, gelten als weniger wirksam und werden weniger umgesetzt.

C.4.3.3. Curricula auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet

Historisch und traditionsgemäss spielen Lehrpläne in Bezug auf die Heil-/Sonderpädagogik eine *entscheidende Rolle*; sie ziehen bekanntlich einen Trennstrich zwischen Regelschulung und Sonderschulung: Wer dem Lehrplan oder dem Unterricht – so heisst es jeweils sinngemäss in den rechtlichen Grundlagen – nicht zu folgen vermag, dem wird eine heil-/sonderpädagogische Massnahme (z.B. Sonderklasse, Sonderschule) zuteil. Der Ausschluss eines Kindes aus dem Regelschulbereich und seine Überweisung in ein heil-/sonderpädagogisches Angebot ist aber noch nicht automatisch ein pädagogisches Programm, sondern macht die Formulierung eines Förderplans erst recht nötig.

Ganz allgemein, aber auf *heil-/sonderpädagogischem Gebiet* insbesondere, ist in der Schweiz ist das systematische curriculare Denken und Planen noch zu wenig entwickelt, wenn auch von zunehmendem Interesse (s. Bähr et al. 1999; Ghisla 1999; Künzli et al. 1999). Zu sehr herrscht noch eine Mentalität der Beliebigkeit und Zufälligkeit vor, die mit dem Hinweis auf die unvergleichbare Individualität jedes (behinderten) Menschen begründet und gerechtfertigt wird.

Angesichts des heterogenen Personenkreises kann es zwar nicht *generelle* Curricula für das ganze Gebiet der Heil-/Sonderpädagogik geben. Im Gegensatz zum Ausland fehlen in der Schweiz aber auch weitgehend *spezifische* Curricula für einzelne Bereiche (Schultypen, Behinderungsgruppen).

Die wenigen existierenden Lehrpläne sind älteren Datums und vorwiegend defizitorientiert. Aus den siebziger und frühen achtziger Jahren stammen u.a. Leitlinien für den Unterricht bei Lernbehinderten bzw. an der Hilfsschule sowie das vom einem Autorenteam (1987) aus dem Kanton Zürich herausgegebene lehrplanähnliche Handbuch für «Eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung». 1991 veröffentlichte die Fürsorgedirektion des Kantons Bern (1991) die «Bildungs- und Erziehungsrichtlinien für Menschen mit geistiger Behinderung im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter», bei denen im Unterschied zu ihrem Vorgänger (1977) bewusst von Normen abgesehen wurde, weil jeder Behinderte sich vom andern unterscheide. Zu erwähnen sind schliesslich der «Lehrplanteil Kleinklasse A (KKA)» des «Lehrplans für die Volksschule des Kantons Bern» (1995) sowie die Anleitung «Ganzheitlich stützen und fördern» der Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (1999).

C.4.3.4. Individuelle Förderpläne

Im Zusammenhang mit individueller Integration behinderter Kinder sind *international und europäisch* gesehen in den letzten Jahren sog. Individualisierte oder Sonderpädagogische Förderpläne eingeführt worden. Ein solcher Förderplan ist (nach Pluhar 2003) ein förderdiagnostisches Planungs- und Reflexionsinstrument für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Er geht gegebenenfalls von einem Rahmen-Curricula aus, basiert auf einem sonderpädagogischen Gutachten sowie auf der lernprozessbegleitenden Diagnostik. Das Ziel ist, die Beurteilung von Defiziten durch das positivere Feststellen von Fähigkeiten und Stärken sowie des Besonderen Bildungsbedarfs zu ersetzen und die geeigneten Massnahmen einzuleiten. An der im Förderplan festgelegten Vereinbarungen sind immer verschiedene Personen (Lehrkräfte, Eltern, Schüler, evtl. weitere Personen und Einrichtungen) involviert. Der Förderplan wird in regelmässigen Abständen revidiert.

Die individualistische Betonung des Besonderen Bildungsbedarfs hat eine *enge Ver - knüpfung der curricularen mit der diagnostischen Fragestellung* nach sich gezogen. Die Förderdiagnostik mit ihrer sukzessiven Hypothesenbildung wird als unverzichtbarer Begleitprozess zur Förderplanung und zu den laufenden sonderpädagogischen Interventionen gesehen. In diesem Sinne kann Lehr- und Förderplanung kein einmaliger Akt sein, sondern ist immer wieder der Entwicklung des Schülers mit Besonderem Förderbedarf anzupassen.

Die sog. Individuellen Förder- oder Bildungspläne gelten als individuelle oder gruppenweise Anpassungen des generellen Lehrplans an besondere Förderbedürfnisse. Trotz gewissen Ansätzen (z.B. Kleinmann & Steppacher 2000) sind in der Schweiz Individuelle Förder- oder Bildungspläne auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet noch wenig bekannt und in Gebrauch. Die Verknüpfung mit förderdiagnostischen Grundlagen ist vor allem in integrativen Schulungsformen noch zu wenig implementiert.

Lehr- und Lernplanung sind zwar ein zentrales Element des Bildungsprozesses; zwischen Lehren und Lernen besteht aber keine linearkausale, sondern bloss eine kontingente Verbindung. Lehren bleibt immer nur ein Angebot, führt aber beim Gegenüber nicht unbedingt zu einem Lernen (s. Gudjons 2001.)

Perspektiven

C.4.3.5. Anrecht auf geplante Bildung

Personen mit einer Behinderung oder mit einem Besonderem Bildungsbedarf haben, wie andere Lernende auch, ein Anrecht darauf, dass ihre Förderung nicht zufällig und ungeplant, sondern gezielt und geplant erfolgt. Curriculares Denken und Planen muss generell auf den verschiedenen Ebenen gefördert werden; die diesbezüglich nationale, interkantonale oder (sprach-)regionale Zusammenarbeit und Koordination auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet ist wünschenswert.

C.4.3.6. Vermehrte Orientierung am Regel-Curriculum

Unter Bezugnahme auf das Normalisierungs- und Integrationsprinzip wird international dafür plädiert, in der heil-/sonderpädagogischen Arbeit vorab vom Regel-Curriculum auszugehen und sich daran zu orientieren. Personen mit Besonderem Bildungsbedarf sollen primär im Rahmen des Regel-Curriculums zusätzliche unterrichtliche Unterstützung erhalten, ohne dass für sie notwendigerweise ein anderer Lehrplan erarbeitet wird. Als Leitprinzip soll gelten, allen die gleiche Bildung zu ermöglichen, mit zusätzlicher Unterstützung für jene, die dies benötigen. In integrierten Schulungsformen ist eine gemeinsame lehrplanähnliche Arbeitsgrundlage geradezu unentbehrlich, damit Regellehrpersonen und Heil-/Sonderpädagogen sich aufeinander abstimmen und verlassen können.

C.4.3.7. Adaptierte, differenzierte Curricula

Ziel curricularen Denkens ist letztlich nicht Einheitlichkeit, sondern individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Im Hinblick auf den Besonderen Bildungsbedarf sind die (Regel-) Curricula zu adaptieren und zu differenzieren. Die Umsetzung der entsprechenden Hinweise in kantonalen Lehrplänen darf aber nicht dem Zufall überlassen werden; sie hängt stark von den Kenntnissen und Kompetenzen des heil-/sonderpädagogischen Fachpersonals ab. Die Differenzierung des Bildungsplans, der Diagnostik sowie des Unterrichts ist eine wesentliche Voraussetzung für die schulische Integration von Schülern mit besonderem Bildungsbedarf.

C.4.3.8. Bedürfnisorientierte, flexible Curricula

In Anlehnung an die Salamanca-Deklaration der UNESCO (1995) sind generell für die erfolgreiche Schulung aller Kinder flexible, anpassungsfähige Schulsysteme einzurichten, die vermehrt den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder Rechnung zu tragen vermögen. Die Lehrpläne müssen den Lernbedürfnissen der Kinder angepasst werden und nicht umgekehrt. Curriculares Denken und Arbeiten muss von *Formativer Evaluation* begleitet sein. Um die Fortschritte jedes Kindes verfolgen zu können, sollten die Beurteilungsverfahren angepasst werden. Die Lernbeurteilung muss in den normalen Bildungsprozess eingebaut werden, um Schüler und Lehrer bezüglich Lernerfolg auf dem Laufenden zu halten, aber auch um Schwierigkeiten feststellen und überwinden helfen zu können (UNESCO 1995; Bürli 1997, S. 163 f.).

C.4.3.9. (Weiter-)Entwicklung der heil-/sonderpädagogischen Förderplanung

Geplante Förderung jedwelcher Form gehört zu den Qualitätsmerkmalen der Heil-/Sonderpädagogik und soll durch die persönlich-individuelle Umsetzung und Gewichtung im Rahmen eines Individuellen Förderplans erfolgen. Künftig soll auch in der Schweiz vermehrt die Erstellung individueller oder gruppenweiser Förderpläne sichergestellt werden. Voraussetzung dazu wäre nicht zuletzt, dass das heil-/sonderpädagogische Fachpersonal neben der Förderkompetenz auch die Fähigkeit besitzt oder entwickelt, Förder- und Entwicklungspläne zu erarbeiten, zu evaluieren und zu verändern (Kretschmann & Arnold 1999).

C.4.4. Bildungs- und Förderprozesse

Im Anschluss an (C.4.1.) diagnostische Abklärungen und (C.4.2.) Zuteilungen von Ressourcen sowie der (C.4.3.) Planung von heil-/sonderpädagogischen Massnahmen werden entsprechende Bildungs- und Förderprozesse initiiert. In diesem Zusammenhang tauchen wichtige Begriffe auf, die immer wieder zu Fragen Anlass geben und auf die deshalb kurz eingegangen werden muss.

C.4.4.1. Sonderschulung

Jahrzehnte lang bestanden die heil-/sonderpädagogischen Aktivitäten zur Hauptsache in der Sonderschulung in ihren vielfältigen Angebotsstrukturen (s. C.3.) und Arbeitsformen (s. C.4.4.). Dabei wird der Begriff der Sonderschulung unterschiedlich verwendet.

Ausgangslage

C.4.4.1.1. Unterschiedliche Begriffsfassungen

Im Zusammenhang mit der (C.3.4.1.1.) Grobstruktur der Angebote wurde bereits darauf hingewiesen, wie unterschiedlich der Begriff der Sonderschulung verwendet wird, nämlich:

- *Engste Begriffsfassung:* Bildungsformen an Sonderschulen, insbesondere an IV-anerkannten Sonderschulen
- *Mittlere Begriffsfassung:* Bildungsformen an Sonderschulen und Sonder- bzw. Kleinklassen
- *Weiteste Begriffsfassung:*Bildungsformen jeglicher zusätzlich-besonderer, separativer wie integrativer Art

Perspektiven

C.4.4.1.2. Besondere Schulung

Die Bindung von Sonderschulung an das separative Angebot der Sonderschulung ist nicht mehr zeitgemäss und läuft dem Integrationsprinzip zuwider. Sonderschulung gilt heute als lernortunabhängig.

Die weiteste Begriffsfassung von Sonderschulung entspricht der Auffassung von einer umfassenden, kohärenten heil-/sonderpädagogischen Angebotsstruktur mit dimensionalen Ausprägungsgraden.

Als Terminus bietet sich der wenig vorbelastete Ausdruck *Besondere Schulung* an.

C.4.4.2. Förderung

Fördern oder die *Förderung* ist ein in der deutsch(sprachig)en Heil-/Sonderpädagogik inflativ verwendeter Begriff, der nicht leicht in andere Sprachen zu übersetzen ist.

Ausgangslage

C.4.4.2.1. Sonderpädagogische Förderung als Zentralbegriff

Sonderpädagogische Förderung ist spätestens mit den Empfehlungen (1994) der KMK – ohne eingehende Reflexion (Speck 1995a, S. 166 f.) – zum zentralen pädagogischen Handlungsbegriff geworden und wird in ähnlicher Weise wie *Sonderschulung* als Oberbegriff verwendet (Speck 1995, S. 26; Schuck 2001, S. 63). Dabei ist ihr Verhältnis zu Erziehung, Bildung und Unterricht ziemlich unklar, teils verflochten, teils abgehoben. Nach Speck (1995, S. 26) ist Förderung eine Spezialisierung von Erziehung und Bildung. Nach den Empfehlungen (1994, S. 9) der KMK unterscheidet sich aber «eine sonderpädagogisch ausgerichtete Erziehung und Unterrichtsausgestaltung...nicht prinzipiell von der allgemeinpädagogischen Arbeit».

C.4.4.2.2. Ziel der Sonderpädagogischen Förderung

Nach den KMK-Empfehlungen (Pt. II, 1) soll «sonderpädagogische Förderung ... das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Mass an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu erlangen».

C.4.4.2.3. Beurteilung des Förderbegriffs

Beim Leitbegriff der (sonderpädagogischen) Förderung werden positive wie negative Aspekte (Bleidick 2002; Speck 1995, S. 31 ff.; 1995a, S. 175 ff.) herausgehoben:

Als *positive* Eigenschaften des Begriffs gelten:

- pädagogisch wegweisend
- institutionsübergreifend
- individualisierungs-, individuumsorientiert
- personzentrierte Hilfezumessung statt institutionelle Zuweisung
- Massnahmen differenzierend
- Diagnostik intensivierend
- zur Heraushebung des sonderpädagogisch Spezifischen und des professionellen Handelns geeignet

Als *negative* Konnotationen des Begriffs gelten:

– funktionalistisch-dirigistisch
– Überbetonung der Leistungsoptimierung
– verengte, lineare Pädagogik
– Vernachlässigung des Umfeldes
– Macher-Mentalität
– Einengung der Entfaltung von Eigenaktivität

Perspektiven

C.4.4.2.4. Restriktive Verwendung des Förderbegriffs

Trotz der inflativen Verwendung der Förder-Terminologie (s. Titel bei Bleidick 2002) wird diese z.T. heftig kritisiert. Es wird ernsthaft bezweifelt, ob sich mit den neuen Sprachmunstern auch inhaltlich etwas Entscheidendes geändert hat (Bleidick 2002, S. 292).

Geraten wird zu einer restriktiven, kritischen und skeptischen Verwendung dieser Begrifflichkeit (Bleidick 2002, S. 297). In diesem Bericht wird anstelle von (sonderpädagogischem) Förderbedarf der Begriff des (Besonderen) Bildungsbedarfs verwendet (s. C.2.1.3.).

C.4.4.3. Bildung

Bildung ist, neben Erziehung, der am häufigsten benutzte Begriff der Pädagogik. Bildung gründet auf der These der Bildsamkeit; erzieherisch zu weckende Kräfte sollen durch das Zusammenwirken von Anlage und Umwelt zur Entfaltung gelangen. Der Begriff der Bildungsfähigkeit ist im Kontext der Heil-/Sonderpädagogik wichtig und näher zu erörtern (s. Antor & Bleidick 2001).

Ausgangslage

C.4.4.3.1. Allgemeine Bildungsfähigkeit des Menschen

Jeder Mensch ist von Natur aus auf Bildung oder auf Lernen angelegt. Das anthropologische Merkmal der Lernfähigkeit gilt für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, von ihren Anlagen, aber auch ungeachtet ihrer durch günstige oder ungünstige Faktoren beeinflussten Entwicklungsmöglichkeiten.

C.4.4.3.2. Bildungsfähigkeit behinderter Menschen

Behinderte Menschen sind pädagogisch gesehen durch die Behinderung ihrer Erziehung, ihres Lernens und ihrer Sozialisation gekennzeichnet (Antor & Bleidick 2001, S. 9). Die

Höhe des erreichten Bildungsstandes kann nicht entscheidend sein für die Bildungsfähigkeit. Auch Menschen mit geringeren Fähigkeiten sind lernfähig entsprechend der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten. Es steht ausser Frage, dass sich Bildung in der Heil-/Sonderpädagogik nicht oder nicht ausschliesslich an kanonisierten Leistungen messen lässt (Antor & Bleidick 2001, S. 10). Bildung im heil-/sonderpädagogischen Kontext ist jeweils individuell bestimmt durch das je einmalige Verhältnis von Lernmöglichkeiten, Lernangeboten und Lernanforderungen.

C.4.4.3.3. Keine zum vorneherein begrenzte Bildungsfähigkeit behinderter Menschen

Es gibt keine Disposition, aus der man zweifelsfrei auf eine fehlende Bildbarkeit schliessen könnte. Das hat die Pädagogik bei Schwerstbehinderten eindrücklich nachgewiesen. Alle, auch behinderte Menschen sind lernfähig, wenn sie Gelegenheit zum Lernen erhalten. Bildsamkeit ist keine Eigenschaft des zu Erziehenden, sondern das Ergebnis der pädagogischen Interaktion.

Die Bildsamkeit ist nicht zuverlässig prognostizierbar. Ohne den Vorschuss an Bildsamkeit gäbe es auf Seiten des Erziehers gar keine ernsthafte Anstrengung. Was Bildung bei behinderten Menschen bewirkt, kann nur der Prozess des bildenden Bemühens verifizieren. Der Lernweg ist niemals abgeschlossen, ebenso wenig wie die Theorie der Bildung nie abschliessbar und endgültig sein kann.

C.4.4.3.4. Keine zum vorneherein festgelegte Schulbildungsfähigkeit behinderter Menschen

Aus ähnlichen Gründen ist die einschränkende Festlegung der Bildungsfähigkeit z.B. auf Schulbildungsfähigkeit höchst problematisch. Die Bezeichnung Praktische Bildbarkeit ist (nach Antor & Bleidick 2001, S. 11) ein Relikt eines pädagogischen Missverständnisses. Solche Vorannahmen wurden durch eine bedürfnisgerecht angepasste und kompensatorische Didaktik längst widerlegt. Schüler überraschen immer wieder dadurch, dass sie mehr können als man ihnen zutraut (Antor & Bleidick 2001, S. 12).

C.4.4.3.5. Bildungsrecht und Bildungspflicht

Es hat Jahrhunderte gedauert, bis den Behinderten überhaupt die Fähigkeiten des Lernens zugetraut und ihnen das Recht auf Bildung zuerkannt wurde (Antor & Bleidick 2001, S. 11). Bis in die jüngste Zeit hinein war die Ausschulung wegen Bildungsunfähigkeit oder der Ausschluss vom Schulbesuch für sog. Schulbildungsunfähige etwas Alltägliches.

Die humanitäre Grundentscheidung leitet das Bildungsrecht aus dem Lebensrecht ab. Das Bekenntnis zum Recht auf Leben schliesst auch jede untere Grenze der Bildungsfähigkeit aus.

Perspektiven

C.4.4.3.6. Umfassende Bildungsfähigkeit

Es gibt keine zum vorneherein festgelegte Bildungsunfähigkeit, Schulbildungsfähigkeit bzw. Praktische Bildbarkeit. Solche Aussagen und Begrenzungen entsprechen nicht mehr den heutigen Erkenntnissen; sie sind deshalb aus dem Vokabular und Gedankengut zu streichen.

Es müssen für alle, auch für Schwerstbehinderte, Lernbedingungen geschaffen werden, die den jeweiligen Lernweisen und Bildungsmöglichkeiten entsprechen (Antor & Bleidick 2001, S. 12).

C.4.4.4. Pflege

Als Alltagskonzept ist Pflege eine spezifische soziale Interaktion, die generell von einem umsorgenden Charakter gekennzeichnet ist. Die professionelle Pflege dagegen orientiert sich an bestimmten psychischen oder somatische Erkrankungen, aber auch an Alter und Behinderung (Fröhlich 2001, S. 383 f.). Sie manifestiert sich in verschiedenen Heil- und Pflegerufen, so auch in der Heil-/Sonderpädagogik.

Ausgangslage

C.4.4.4.1. Verhältnis von Pflege und Heil-/Sonderpädagogik

Pflege(wissenschaft) und Heil-/Sonderpädagogik stehen in unterschiedlicher Beziehung zueinander. Auf der einen Seite hat jede der beiden Disziplinen ihre *eigene professionelle Ausprägung*, die sich in der Praxis relativ klar unterscheidet. Dementsprechend werden immer noch scharfe Abgrenzungen vorgenommen zwischen denjenigen Personen, die pädagogisch noch ansprechbar sind und jenen, die als (reine) Pflegefälle Einrichtungen zugewiesen und dadurch von pädagogischen Angeboten ausgeschlossen werden (s. Fröhlich 2001, S. 383 f.).

Auf der anderen Seite haben Pflege und Heil-/Sonderpädagogik *verschiedene Berüh - rungspunkte*. Beide Disziplinen sind nicht punktuell, sondern prozesshaft ausgerichtet; sie zielen Veränderung und Entwicklung an. Besonders dieser Prozesscharakter eröffnet den Weg für unterschiedlich Pflegemodelle, die mit ihrer Beachtung der Beziehungs- qualität der erzieherischen und therapeutischen Aufgabe sehr nahe kommen. Moderne Pflegetheorien überschreiten die Grenze des rein Medizinischen und fassen auch sozial- psychologische und pädagogische Aspekte des Pflegeprozesses ins Auge.

Zudem gehören teilweise auch pflegebedürftige Kinder, Jugendliche und Erwachsene zum heil-/sonderpägogischen Klientel. Es besteht die Tendenz, den Verantwortungs- horizont der Heil-/Sonderpädagogik auch auf Kranke auszudehnen. Bei schweren Behinderungen kommt pflegerischen Handlungen im heilerzieherischen Prozess mitun-

ter sogar höchste Bedeutung zu, so dass sie keinesfalls aus dem pädagogischen Horizont ausgeklammert werden dürfen. Sowohl vonseiten der Pflegewissenschaft als auch vonseiten der Heil-/Sonderpädagogik ergeben sich deshalb zwingend verstärkte Kooperationsbemühungen.

Perspektiven

C.4.4.4.2. Annäherung von Pflege und Heil-/Sonderpädagogik

Zwischen Pflege und Heil-/Sonderpädagogik gibt es weder in Theorie noch Praxis scharfe Grenzen, sondern viele Ansatzpunkte von Synergie- und Kooperationsmöglichkeiten. Die beiden sich ergänzenden Disziplinen dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Mit der Neuorientierung der Pflege wird die Nähe zum pädagogischen Denken verstärkt.

C.4.4.5. Therapie

Über das Verhältnis von Therapie und Erziehung besteht (nach Kobi 1993, S. 343 ff.) seit Jahrzehnten aus unterschiedlichsten Gründen eine kaum endenwollende Auseinandersetzung.

Ausgangslage

C.4.4.5.1. Therapie und Heil-/Sonderpädagogik

Angesichts der noch grösseren Nähe von Heil-/Sonderpädagogik bzw. Sonderschulung einerseits und Therapie andererseits spitzt sich der Disput hier noch zu. Ähnlich wie die fundamentalen Unterschiede zwischen Therapie und Erziehung (s. Kobi 1993, S. 344 f.) oft übergangen werden, wird nicht klar unterschieden zwischen Therapie und heil-/sonderpädagogischen Massnahmen.

Immer wieder werden unter verschiedensten Termini heil-/sonderpädagogisch orientierte Massnahmen als Therapien bezeichnet (z.B. Lerntherapie, Legastheniethерapie, Simulationstherapie, Delphintherapie, Koordinationsdynamik-Therapie, Hippotherapie). Im Zusammenhang mit schwerer Behinderung z.B. gibt es ebenfalls eine lange Liste von «Behandlungsansätzen» (s. Fröhlich, Heinen & Lamers 2001). Ein spezifischer, wissenschaftlich-empirischer Wirkungsnachweis solcher Therapien, wie sie immer wieder neu aus unterschiedlichsten Gründen (Favorisierung des medizinischen- bzw. rehabilitativen Paradigmas; gezieltes Marketing usw.) lanciert und propagiert werden, liegt meist nicht vor.

Grenzüberschreitungen vonseiten der Pädagogik in Richtung Therapie haben (nach Kobi 1993, S. 343) nicht nur Nachteile, sondern teilweise auch gute Gründe (höheres Sozialprestige, Versicherungsvorteile, Verobjektivierungsversuch, stärkere Zielorientierung, Reaktion auf verengten Bildungsbegriff).

Perspektiven

C.4.4.5.2. Konsolidierung des Therapieangebots

Die Vielfalt spezifischer Therapien, die gezielte Ergebnisse in Aussicht stellen, sollte im Behindertenbereich nicht in eine Inflation ausarten und dadurch das ganzheitliche heil-/sonderpädagogische Anliegen gefährden und untergraben.

Die Terminologie und Wirkungsweise der verschiedenen Therapieformen ist zu klären.

C.4.4.6. Integrativ-inklusive Bildungsprozesse

Die (B.3.2.) Leitidee der Integration bzw. der Inklusion wirkt sich, wie gezeigt (s. C.1., C.2., C.3., C.5.), auf alle Bereiche der Heil-/Sonderpädagogik aus, in ganz besonderem Masse jedoch auf die Gestaltung der Bildungsprozesse. In diesem Zusammenhang muss (in Ergänzung zu B.3.2.) nochmals auf die Begriffe Integration und Inklusion zurückgekommen werden, die in der Praxis unterschiedliche pädagogische Auswirkungen haben (s. C.4.4.1.). Hinsichtlich Verwendung und Inhalt dieser beiden Begriffe herrscht (nach Hinz 2002) zwar einerseits zunehmende Verwirrung, indem sowohl die Bezeichnungen wie die Begriffsinhalte teils gleichbedeutend, teils unterschiedlich verwendet werden. Neuere Diskussionsbeiträge (s. Hinz 2002; 2003; 2004; Mittler 2000; 2003; Reiser 2003; Sander 2002; 2003; 2004; UNESCO 2001) haben allerdings inzwischen einige Klärungen und Akzentuierungen gebracht (s. C.4.4.6.1.). Andererseits löst die Inklusion begrifflich und inhaltlich zunehmend die Integration ab.

Ausgangslage

C.4.4.6.1. Auswirkungen von Integration bzw. Inklusion auf den Bildungsprozess

Ein wesentliches Element der Definition schulischer *Integration* (s. B.3.2.2.) ist das Prinzip der möglichst wenig einschränkenden Umgebung (The Least Restrictive Environment), nach welchem Menschen ihrem Besonderem Bildungsbedarf entsprechend aus einem Kontinuum gestaffelter Zusatzangebote Hilfe erhalten. Der Nachteil dieses Paradigmas ist, dass das differenzierte System von sog. integrativen Angeboten im Grunde genommen selektiv wirkt und das abwertende Herausstellen des Andersseins (z.B. Behinderung, Besonderer Bildungsbedarf) voraussetzt. Bezüglich Bildungsprozess heisst dies, dass eine Gruppe sog. behinderter Menschen in eine Gruppe Nichtbehinderter einbezogen wird, ohne dass sich das Schulsystem grundlegend verändern muss.

Das Konzept der *Inklusion* ging aus der US-Bildungsreform «Regular Education Initiative» hervor (Full Inclusion) und erfuhr später als Begriff (Inclusion) durch die UNESCO-Konferenz in Salamanca (1985) eine grosse Verbreitung. In den Grundzügen bedeutet Inklusion, dass alle Schüler die Regelschule der Nachbarschaft besuchen (Halahan & Kauffman 1997, S. 50 f.). Die unterschiedlichsten Mehr- und Minderheiten – darunter auch Menschen mit einer Behinderung – sollen von vorneherein im

(inklusiven) Schulsystem gut aufgehoben sein. Inklusive Bildung kümmert sich um alle Lernenden, mit dem Fokus auf jene, die traditionellerweise von Bildungsangeboten ausgeschlossen wurden, d.h. u.a. Lernende mit Besonderem Bildungsbedarf bzw. mit Behinderung; Lernende aus ethnisch-sprachlichen Minderheiten. Inklusive Schulen sind in der Lage, allen Lernenden zu dienen, ohne Rücksicht auf Merkmale, Nachteile und Schwierigkeiten (UNESCO 2001, S. 16). Individualität und Heterogenität der Schüler sind Ausgangspunkt gemeinsamer pädagogischer Bemühungen.

Zusammenfassend lässt sich (nach Hinz 2002, S. 359 f.) der Unterschied zwischen *Integration und Inklusion* wie folgt verdeutlichen: «Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will».

C.4.4.6.2. Theorie und Verwirklichung der Integration bzw. Inklusion

Die Idee der gemeinsamen Bildung von behinderten und nichtbehinderten Menschen wird weltweit seit Jahren sowohl nach integrativer als auch zunehmend nach inklusiver Ausrichtung diskutiert, erprobt und z.T. auch praktiziert. Die meisten Länder der Welt betonen ihr Bekenntnis und ihr Engagement für integrative Bildung. Die praktische Umsetzung jedoch ist weitgehend noch nicht erreicht. In sozusagen allen Ländern wird weiterhin eine grosse Anzahl von Kindern auf separative Weise geschult. Die integrative Fragestellung ist in der Fachdiskussion zentral, und die dazu gehörige Literatur geht ins Unermessliche (Schweizer Beispiele s. Bibliografie zu B.3.2.; C.3.4.1.; C.3.4.4.). Im Vergleich dazu fällt die praktische Verwirklichung noch eher bescheiden aus und ist schwer einzuschätzen. Man darf aber nicht unterschätzen, welch enormen Einstellungswandel für die integrative Bildung nötig ist.

C.4.4.6.3. Erfahrungen mit integrativ-inklusiver Bildung

Integration ist eine *Wertentscheidung* und nicht empirisch zu erweisen. Allerdings trägt wissenschaftliche Begleitung zur Optimierung der Realisierungsbedingungen und zur Evaluation der Ergebnisse bei (s. Wocken 2001, S. 79). Die breiten internationalen Erfahrungen und die entsprechende Forschung haben gezeigt, dass schulische Integration von Schülern mit Behinderungen möglich ist; deren *Wirkungen* sind nicht genereller (positiver oder negativer), sondern je nach Behinderungsgruppe und Bedingungsgefüge unterschiedlicher und spezifischer Art (Opp 1996, S. 355 ff.; s. auch Bless 1995). Als unbestrittenes Ergebnis kann gelten, dass nichtbehinderte Kinder durch die Anwesenheit behinderter und leistungsschwacher Kinder in ihren schulischen Leistungen nicht beeinträchtigt werden und sogleich an sozialer Kompetenz zunehmen (Wocken 2001, S. 79).

Das Gelingen hängt von bestimmten *Bedingungen* ab (s. u.a. Netzwerk 2002), jedoch nur bedingt vom Schweregrad der Behinderung. Die anfängliche Frage, welche Schüler integrierbar sind, wurde später weitgehend fallen gelassen. Entscheidend ist hingegen die adäquate pädagogische Gestaltung der Lernsituation. Weitere wichtige Faktoren sind die Einstellung der Lehrpersonen und die Veränderbarkeit des Schulsystems (Opp 1996, S. 355 ff.).

Der ethische Appell des «Miteinander des Verschiedenen» ist sicherlich generell sehr schwierig umzusetzen, aber gerade deshalb umso wichtiger (Feyerer 2003, S. 48). Analog stellt der Umgang mit Unterschieden und individuellen Voraussetzungen in der Klasse eine grosse Herausforderung dar. Lehrpersonen brauchen besondere Kompetenzen, angemessene Lehrmethoden, Materialien und Zeit, um darauf effektiv einzugehen. Sie brauchen aber auch Unterstützung innerhalb und ausserhalb der Schule. Die interne und externe Führung der Schule ist zudem ein entscheidender Faktor (Meijers 2003a, 2003b, 2003c).

C.4.4.6.4. Didaktik der integrativ-inklusiven Bildung

Das didaktische Vorgehen gestaltet sich anders, je nachdem ob die integrative oder die inklusive Ausrichtung überwiegt (s. C.4.4.1.), was aber bisher oft aus der Literatur nicht klar ersichtlich wird. Tendenziell wird aber bei beiden Varianten weniger von einer Norm als vielmehr vom Kind als Massstab und von seinem Recht auf Differenz ausgegangen. Die Integrationspädagogik und die integrativ-inklusive Didaktik sind erst in starker Entwicklung begriffen (s. u.a. Feuser 1995; Feuser 2002; Feyerer 2003; Hildeschmidt & Schnell 1998; Hinz 1993; Lenzen & Tillmann 1996; Myschker & Ortmann 1999; Preuss-Lausitz 2001; s. auch C.4.4.7.).

Bei der Integration wie der Inklusion geht es nicht einfach und unbesehen um die gemeinsame Bildung von behinderten und nichtbehinderten Lernenden, sondern diese Prozesse müssen auch hohen Anforderungen und bestimmten qualitativen Ansprüchen genügen (s. Feuser 2002; Feyerer 2003).

Folgende Unterrichtsformen haben sich (nach der europäischen Untersuchung von Meijers 2003a; 2003b; 2003c) für den integrativen Unterricht als effektiv erwiesen:

- kooperativer Unterricht: Lehrkräfte von Kollegen und Fachleuten unterstützt
- kooperatives Lernen: Gemeinsames Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülern in kleinen Lerngruppen; dazu gehört auch das Unterstützen behinderter Mitschüler durch speziell bezeichnete Klassenkameraden (Peer Tutoring)
- gemeinschaftliche Problemlösung: Gemeinsame Bewältigung von unerwünschtem Verhalten; Vereinbarung von klaren Verhaltensnormen
- heterogene Gruppierungen: Differenzierter Unterrichtsansatz (s. C.4.4.7.) im Umgang mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen
- effektiver Unterricht: verbunden mit hohen Erwartungen, Evaluation, Anweisung und Feedback

C.4.4.6.5. Weiterentwicklung integrativ-inklusiver Bildungsprozesse

Aufgrund der einschlägigen Literatur und der gesammelten Erfahrungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen und Empfehlungen vorbringen (ohne klar zwischen Integration und Inklusion unterscheiden zu können, weshalb hauptsächlich die Bezeichnung Integration verwendet wird):

- *Realisierbarkeit integrativer Bildungsprozesse*

Schulische Integration bzw. gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen ist unbestrittenerweise möglich und soll unter Einhaltung der geforderten Qualitätskriterien ausgebaut werden.

- *Wirksamkeit integrativer Bildungsprozesse*

Die Wirkungen gemeinsamer Bildung sind, je nach Bedingungsfaktoren, unterschiedlicher und spefizischer Natur.

- *Beachtung erfolgversprechender Faktoren*

Die aus Forschung und Erfahrung bekannten Bedingungen für eine erfolgreiche Integration sind zu beachten. Mit der Verbesserung der Förderung von Schülern mit Besonderen Bildungsbedarf werden bessere Lernbedingungen für alle Kinder geschaffen.

- *Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*

Die grosse Diskrepanz zwischen (radikaler) Integrationsreform und bestehender Bildungspraxis ist zu beachten und konstruktiv anzugehen.

- *Überwindung des Dualismus*

Der Dualismus zweier sich kontrastierender Bildungsprozesse und getrennter Bildungssysteme (separativ – integrativ; pädagogisch – heil-/sonderpädagogischen) ist durch kooperative Überschneidungen und gegenseitige Ergänzungen zu überbrücken.

- *Besondere Beachtung segregativ gefährdeter Kinder*

Ein besonderes Augenmerk ist auf jene Schülerinnen und Schüler zu richten, die am stärksten von der Aussonderung bedroht und betroffen bzw. am schwierigsten in die Bildungsprozesse einzubeziehen sind, nämlich Kinder mit sog. Verhaltensauffälligkeiten und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen sowie Migranten-Kinder und -Jugendliche.

- *Einbezug der Regelpädagogik*

Die Integration von Schülern mit Besonderem Bildungsbedarf kann nicht ohne die Regelpädagogik bzw. durch die Heil-/Sonderpädagogik allein vorangetrieben und realisiert werden. In der Integration tätige Lehrpersonen brauchen zusätzliche personelle und

materielle Ressourcen (Zusatzpersonal, Zusammenarbeit, Material, Räume, freier Umgang mit dem Curriculum).

- *Entwicklung des Bildungssystems*

Die Einführung inklusiver Bildung kann nicht befohlen, sie muss entwickelt werden (s. Altrichter, Schley & Schrantz 1998; Blickensdorfer, R. et al. 2000; Philipp 1996; Philipp & Rolff 1998). Dies geht nicht von heute auf morgen, sondern kann nur schrittweise erfolgen. Die Heil-/Sonderpädagogik hat sich an der allgemeinen Schulentwicklung zu beteiligen.

- *Weiterentwicklung der integrativen Didaktik und der Qualitätssicherung*

Es gilt als grosse Herausforderung, die integrative Didaktik sowie das Qualitätsmanagement auf diesem Gebiet zu entwickeln.

C.4.4.7. Umgang mit Heterogenität

Das Thema Heterogenität beschäftigt nicht nur die Heil-/Sonderpädagogik im Zusammenhang mit Integration und Inklusion; sie beschäftigt auch – parallel und weitgehend unabhängig davon – die Allgemein- bzw. die Integrationspädagogik (Demmer-Dieckmann & Struck 2001; Maulini 2000; 2003; Prengel 1993; Schmitt 2001; von der Groeben 2003; Wenning 2004). Dabei wird integrative Pädagogik durchwegs mit Interkulturalität und Gender in Verbindung gebracht. Seit den neunziger Jahren ist (nach Preuss-Lausitz 2001, S. 209) auch die Heil-/Sonderpädagogik am gemeinsamen Diskurs beteiligt.

Durchwegs geht es (nach Preuss-Lausitz 2001, S. 209) um die gleiche zentrale Frage: Wie können unter den Bedingungen von Heterogenität unter den kognitiven, sozialen, ethnischen und physischen Voraussetzungen *innerhalb* der Klassen soziales und fachliches Lernen wirksam miteinander verbunden werden, so dass alle Kinder davon profitieren?

Ausgangslage

C.4.4.7.1. Heterogenität als Tatsache

Heterogenität ist zu einem Sammelwort für verschiedene Veränderungen geworden. Gemeinsam ist dem Begriff, dass es um Unterschiedlichkeit von Lernvoraussetzungen, Interessen, Einstellungen, Fähigkeiten und Leistungen geht. Die wachsende Unterschiedlichkeit der Schüler ist unverkennbar (von der Groeben 2003, S. 6).

Die Schweiz ist eine multikulturelle Gesellschaft mit sehr ausgeprägten sozio-kulturellen Unterschieden geworden. Dies spiegelt sich auch in der Schulsituation (BFS 2004).

C.4.4.7.2. Heterogenität als Nachteil

Da Heterogenität generell als Nachteil gesehen wurde, setzten unsere Schulsysteme bisher auf Homogenität, d.h. auf das «Sortieren» der Kinder (von der Groeben 2003. S. 6).

Die kulturelle Vielfalt einer Schulklasse z.B. mit ihren ausländischen und fremdsprachigen Kindern kann den Schulalltag durchaus erschweren, etwa durch mögliche Probleme bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffes. Dies trifft vor allem auf Schultypen für schulisch Schwächere zu, deren Klassen sehr heterogen zusammengesetzt sind und immer heterogener werden (BFS 2004).

C.4.4.7.3. Heterogenität als Vorteil

Die kulturelle Vielfalt einer Schulklasse kann den Schulalltag aber auch bereichern, da sie von den Kindern und ihren Lehrkräften eine Auseinandersetzung mit dem Fremden verlangt (BFS 2004). Von heterogen zusammengesetzten Schulen wird erwartet, dass sie auf die multikulturelle Gesellschaft vorbereiten, indem sie die Hilfsbereitschaft gegenüber Schwächeren sowie die Akzeptanz von Verschiedenheit fördern. Die Chancen heterogener Leistungsgruppierung besteht ferner darin, dass ein vielfältiges Lernumfeld geschaffen, dass soziales Lernen besser ermöglicht sowie der Zugang zu differenzierenden Unterrichtsformen erleichtert wird (s. EDK 1995; 2001; CDIP 1995; 2001).

Die Einstellung zur Heterogenität an Schulen hat sich massiv verändert, seit Länder mit heterogener Schulzusammensetzung in internationalen Schulleistungsstudien (wie z.B. PISA) gut abgeschnitten haben. Heterogenität wird zunehmend positiv bewertet, soll nicht als Faktum erduldet, sondern als Positivum angestrebt und eingeführt werden (Wenning 2004, S. 565). Schulen und Lehrkräfte sollen lernen, mit der «unterschiedlichen Verschiedenheit» von Schülern umzugehen.

Perspektiven

C.4.4.7.4. Vorbehalte gegenüber Heterogenisierung

Heterogenität an Schulen bringt der Homogenität gegenüber gewisse Vorteile, aber auch Erschwernisse mit sich. Das Ansinnen, quasi die bisherige Homogenität an Schulen durch Heterogenität zu ersetzen, greift (nach Wenning 2004, S. 565) zu kurz.

Eine Pädagogik der Vielfalt kann die Allgemeinpädagogik nicht ersetzten. Homogenität kann also nicht zu Gunsten der Heterogenität aufgegeben werden. Die beiden Seiten der Medaille sind nicht voneinander zu trennen. Sie stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einseitig aufzulösen ist. In der Bildung geht es (Wenning 2004, S. 578) immer um Gleichheit und Verschiedenheit, um vereinheitlichende und differenzierende Prozesse.

Auch ein modernes nationales Bildungswesen muss stets von Gleichheit und Differenz ausgehen und immer homogenisierend und gleichzeitig heterogenisierend wirken. Der Nationalstaat hat ein besonderes Interesse an der systemerhaltenden Wirkung von Standardisierung und Normierung (Wenning 2004, S. 567).

Die Lehrpersonen – mit ihren fest verinnerlichten Unterrichtsbildern – können nicht leicht, problemlos und in kurzer Zeit auf den Umgang mit Heterogenität umstellen. Für die neue Art des Unterrichtens braucht es ein breites Methoden-Know-how, Zeitgefässe für Teambesprechungen, Freiräume und gegenseitige Beratung (s. Jenny 2001; Mutzeck 1996; Palmowsky 2002). Ferner ist die Zusammenarbeit unter allen beteiligten Fachpersonen und den Eltern erforderlich. Dafür müssen Zeitressourcen und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

C.4.3.8. Individualisierung und Differenzierung

Im heil-/sonderpädagogischen Kontext, insbesondere im Zusammenhang mit integrativ-inklusiven Bildungsprozessen (s. C.4.3.6.) und mit dem Umgang mit Heterogenität (s. C.4.3.7.), tauchen häufig die beiden Begriffe Individualisierung und Differenzierung auf, auf die ebenfalls kurz eingegangen werden muss. Einen brauchbaren, wenn auch nicht konsequent durchgehaltenen Vorschlag zur Unterscheidung der beiden Begriffe hat Brunner (1991) vorgelegt (s. C.4.3.8.1. und C.4.3.8.2.).

Ausgangslage

C.4.3.8.1. Begriff der Individualisierung

Individualisierung ist (nach Brunner 1991, S. 15) eine ethische Haltung. Individualisieren heisst, «mit tiefer Ehrfurcht jedem Kind als ganzheitlichem Wesen (nicht eingeengt auf den Aspekt des Lernenden) zu begegnen. ... Es geht darum, immer wieder zu versuchen, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit, seiner Eigenart, in seinem Fühlen und Denken, in seinen Stärken und Schwächen zu verstehen und anzunehmen und was in ihm angelegt ist, zur Entfaltung zu bringen zu seinem und dem gesellschaftlichen Wohle».

Eine weniger schulbezogene Deutung dieses zentralen Begriffs der Moderne stellt die Individuation (Pflege der Selbstbeziehung; sich selber werden und definieren) ins Zentrum.

C.4.3.8.2. Begriff der Differenzierung

Differenzierung ist (nach Brunner 1991, S. 15) ein didaktisches Mittel. Unterschieden wird eine innere und eine äussere Differenzierung.

Die *äussere* Differenzierung beinhaltet (nach Brunner 1991, S. 18) organisatorische Massnahmen der Behörden, die Schülerströme in Lerngruppen aufzuteilen (also behördlich verordnet). *Innere* Differenzierung beinhaltet «didaktische Massnahmen der Lehrperson in ihrem Unterricht zur verfeinerten Aufgliederung der ihr zugewiesenen Lerngruppe mit dem Ziel, den Lehr- und Lernprozess, die Lernmaterialien usw. an die unterschiedlichen Vorausssetzung der Kinder anzupassen. ... Beabsichtigt ist die optimale Vermittlung des vorgeschriebenen Stoffes an alle Schülerinnen und Schüler».

Nach Perrenoud (1999; s. auch 2001a; 2001b) handelt es sich bei der Differenzierung nicht bloss um Dispositiv, um spezielle Methoden oder Mittel, sondern um eine globale, systemische Kompetenz, die alle verfügbaren Ressourcen mobilisiert, um jeden Schüler mit reichhaltigen didaktischen Situationen zu konfrontieren. Diese Unterrichtsdifferenzierung reicht über das Klassenzimmer hinaus und tangiert die ganze Schule.

Perspektiven

C.4.3.8.3. Auswirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik

Sowohl Individualisierung wie Differenzierung sind allgemeinpädagogische und nicht spezifisch heil-/sonderpädagogische Anliegen, bedürfen aber hier der besonderen Betonung und Beachtung. Anstelle von Objektivierungen und Pauschallösungen werden mitverantwortete, bedürfnisorientierte Lösungen angestrebt. Die Förderung erfolgt entsprechend den individuell vorliegenden Fähigkeiten und nicht nach irgendwelchen konstruierten Kategorien.

Nachdem in der Heil-/Sonderpädagogik früher den spezifischen Bedürfnissen durch *äussere* Differenzierung (Gliederung des Schulsystems) gerecht zu werden versucht wurde, fordern heute die Integrations- und Inklusionspädagogik (s. C.4.4.6.) vorwiegend oder ausschliesslich die *innere* Differenzierung, um den heterogenen Bedürfnissen innerhalb der Klasse gerecht werden. Erleichtert werden soll dies durch eine integrative Didaktik, durch alternative Unterrichts- und Lernformen, durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) sowie durch flexiblere Schulorganisation und offenere Schulführung.

[Zusammenfassung s. D.3.4.]

C.5. Fachpersonal

? Fragestellung:
Wie soll das pädagogische Fachpersonal im Behindertenbereich angesichts des sich wandelnden Ausbildungs- und Berufsfeldes ausgebildet werden?

! These:
Im Behindertenbereich arbeiten Fachpersonen mit sehr verschiedenartigen Ausbildungen und beruflichen Funktionen (C.5.2.). Dazu gehören insbesondere jene der Heil-/Sonderpädagogik (C.5.3.), aber auch der Regel- (C.5.4.) sowie der Sozialpädagogik (C.5.5.).

-> Perspektiven:
Angesichts konzeptioneller und bildungsstruktureller Veränderungen steht das heil-/sonderpädagogische, aber auch das sozialpädagogische Fachpersonal in einem Reformprozess. Die heil-/sonderpädagogische Qualifizierung der Lehrpersonen gewinnt an Bedeutung.

C.5.1. Vorbemerkungen zu Aus-, Weiter- und Fortbildung

Bezüglich der Verwendung der Begriffe Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung bestehen *Unsicherheiten und Unklarheiten*, die im Zusammenhang mit der Ausbildung von Fachpersonal im Behindertenbereich bzw. in der Heil-/Sonderpädagogik darzulegen und soweit als möglich zu klären sind.

Ausgangslage

C.5.1.1. Begriffsklärungen in der Literatur

Ausbildung gilt einerseits als Oberbegriff für alle Sparten von Ausbildung, wird andererseits oft auch im engeren Sinne von Grundausbildung verwendet.

Fortbildung «wird inzwischen mehr und mehr bedeutungsgleich mit Weiterbildung verwendet. Beide Begriffe stehen für alle Ausbildungsmassnahmen, die auf eine erste berufliche Qualifizierung folgen» (Schaub & Zenke 1997, S. 144).

Weiterbildung «umfasst alle Bildungsmassnahmen, die sich an die Erfüllung der Schulpflicht und eine berufliche Erstausbildung bzw. an ein Studium anschliessen» (Schaub & Zenke 1997, S. 368). Gegen Ende der sechziger Jahre wurden (nach Lenzen 1995, S. 1610) die Aufgaben der Erwachsenenbildung erweitert; zu den vorwiegend zweckfreien, persönlichkeitsbildenden und kulturellen Inhalten kam die zweckgebundene, berufsbezogene und qualifizierende Bildungsarbeit hinzu. Seither wird der Begriff der Weiterbildung als Oberbegriff für alle Formen der Erwachsenenbildung verwendet, allerdings neu mit einem starken Akzent auf die qualifizierende Funktion.

C.5.1.2. Klärungsversuche von EDK-Kommissionen

In der Schweiz haben sich die EDK und ihre Gremien im Zusammenhang mit der Lehrerbildung mit diesen terminologischen Fragen befasst. Während in den Grundlagen- und Folgeberichten (EDK 1975) zur «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) noch zwischen Fortbildung (formation continue resp. perfectionnement) und Weiterbildung (formation complémentaire resp. formation continue) unterschieden wurde, gab die Arbeitsgruppe Terminologie der SKLFB/CSPE in ihrem Bericht (1997, S. 29) folgende Empfehlung ab: «Für alle Bildungstätigkeiten nach Abschluss der Grundausbildung für Lehrerinnen und Lehrer wird ausschliesslich der Begriff ‹Weiterbildung› (‹formation continue›, ‹formazione continua›) verwendet. Präzisierungen oder innere Abgrenzungen erfolgen durch Adjektive bzw. durch besondere Umschreibungen. Auf die Unterscheidung nach der Zielsetzung (Fort- bzw. Weiterbildung usw.) wird künftig verzichtet.»

Weiterbildung unterscheidet sich (gemäss SKLFB/CSPE 1997, S. 21) «dadurch von der Grund- oder Erstausbildung, dass sie sich an Erwachsene richtet, die bereits über Lebens- und Berufserfahrungen verfügen. ... In struktureller und institutioneller Hinsicht bietet die Weiterbildung ein sehr vielgestaltiges Bild: ... sie kann zertifiziert werden oder nicht; sie kann eine Lohn- oder Statusverbesserung zur Folge haben oder aber im Gegenteil sich darauf überhaupt nicht auswirken; sie kann die Erhaltung und Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten zum Ziel haben oder aber die Teilnehmenden auf eine neue Aufgabe vorbereiten».

Mit dem Vorschlag, den Begriff «Lehrerfortbildung» durch «Lehrerweiterbildung» zu ersetzen, erklärte sich die EDK-Arbeitsgruppe Allgemeine Lehrerbildung (ALB) einverstanden, konnte aber im Übrigen dem Vorschlag der SKLFB in dieser radikalen Weise nicht zustimmen und unterbreitete eine eigene, vierstufige Version (vgl. Brief Präsident ALB vom 19. Januar 1998 an die Präsidenten der EDK-Kommissionen Allgemeine Bildung [KAB] sowie Berufliche Bildung [KBB]).

Darin bringt die ALB u.a. den Begriff «Zusatzausbildung» neu ins Spiel; damit will sie «deutlich machen, dass es Ausbildungsteile gibt, die im Normalfall zertifiziert werden und die Übernahme einer neuen Funktion und/oder den Einsatz auf einer neuen Stufe und/oder die Unterrichtsberechtigung für neue Fächer/Fächerbereiche ermöglichen sollen».

C.5.1.3. Empfehlung der EDK

In Anlehnung an den Vorschlag der ALB erliess die EDK-Plenarversammlung folgende «Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung vom 13. November 1998»:

«1. In teilweiser Abweichung von den Beschlüssen und Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995 sollen für die einzelnen Bereiche der Lehrer- und Lehrerinnenbildung folgende Begriffe verwendet werden:

a) Grundausbildung	formation initiale	formazione di base
b) Berufseinführung	introduction à la profession	introduzione alla professione
c) Weiterbildung	formation continue	formazione continua
d) Zusatzausbildung	formation complémentaire	formazione complementare

2. Die Zusatzausbildung ist in der Regel durch eine Zertifizierung zu bestätigen.»

Perspektiven

C.5.1.4. Klärungen und offene Fragen

Die obigen Ausführungen bringen im Bezug zu Ausbildungsfragen im Behindertenbereich folgende *Klärungen:*

- Auf eine *Unterscheidung* zwischen Weiterbildung und Fortbildung kann heute nach allgemeiner und nach EDK-Terminologie verzichtet werden.
- Der von der EDK für die Lehrerbildung vorgesehene Begriff der *Berufseinführung* ist im Behindertenbereich wenig geläufig, könnte aber sinnvollerweise im Sinne einer eigenständigen Phase verwendet werden.
- Bildungsmassnahmen für Erwachsene, die sich an eine berufliche Erstausbildung bzw. an ein Studium anschliessen, werden generell als *Weiterbildung* bezeichnet. So gilt ein Studium der Heil-/Sonderpädagogik im Anschluss an eine Lehrerbildung als Weiterbildung in Heil-/Sonderpädagogik, ein Logopädiestudium im Anschluss an die Matura jedoch als (Grund-)Ausbildung.

Eine *offene Frage* bleibt, ob diese Unterscheidung – z.B. im Zusammenhang mit der Heil-/Sonderpädagogik-Ausbildung – sinnvoll und praktikabel ist, ob Weiterbildung in dieser enormen Begriffsbreite überhaupt noch eine signifikative Aussage enthält, ob jede «Ausbildung» nach einer Ausbildung tatsächlich automatisch zu einer Weiterbildung wird und es also keine Rolle spielt, ob die berufliche Erstausbildung (z.B. in Behindertenbetreuung) auf dem gleichen oder auf einem ähnlichen Gebiet stattfand wie die nachfolgende Weiterbildung (z.B. in Heil-/Sonderpädagogik) oder aber (im Sinne eines Berufswechsels) auf einem ganz anderen Gebiet (z.B. kaufmännische Ausbildung vor Eintritt in die sozialpädagogische Ausbildung).

Eher Verwirrung als Klärung bringt die Einführung des Begriffs *Zusatzausbildung*, die sich durch das Kriterium Zertifizierung von der Weiterbildung unterscheiden soll, dies aber doch nicht tut, da Zertifizierung auch innerhalb der Weiterbildung möglich ist. Da im Behindertenbereich bzw. in der Heil-/Sonderpädagogik in der Regel eine Zertifizierung erfolgt, macht die Unterscheidung von Weiterbildung und Zusatzausbildung keinen Sinn.

Was in diesem Zusammenhang für die Ausgestaltung von *Aus*bildungen und Berufskarrieren fehlt, ist eine allgemein verbindliche Systematik, Begrifflichkeit und Terminologie zu den Weiterbildungsangeboten (z.B. Nachdiplomstudium, Zusatzausbildung usw.)

Tatsache ist ferner, dass in der Regel von heil-/sonderpädagogischer Ausbildung die Rede ist und nur selten von Weiter- oder Zusatzausbildung, auch wenn diese auf der Lehrerbildung aufbaut.

C.5.2. Fachpersonal im Behindertenbereich allgemein

Das sog. «Behindertenwesen» ist ein breiteres Feld als der pädagogisch orientierte Sektor der Heil-/Sonderpädagogik; diese ist nicht das einzige *Fachgebiet*, das sich mit Menschen mit Behinderungen oder mit besonderem Bildungsbedarf befasst (vgl. Analogie zum Gesundheitswesen, Bildungs- und Erziehungswesen usw.).

Auf der anderen Seite werden nicht alle *Personen*, die im Behindertenbereich (pädagogisch oder anderswie) arbeiten, als Heil-/Sonderpädagogen bezeichnet. Die verschiedenen Akteure auf diesem Gebiet sind und tun nicht das Gleiche.

Ausgangslage

C.5.2.1. Grosse professionelle Vielfalt im Behindertenbereich

Das Fachpersonal im Behindertenbereich lässt sich grosso modo nach den folgenden Gesichtspunkten unterscheiden (s. auch Bürli 1993):

C.5.2.1.1. Wissenschaftsorientierung

Eine erste Entscheidung ist, ob sich eine Gruppe von Fachpersonen ausdrücklich an *Wissenschaft* und Forschung orientiert oder lediglich einen Grundstock von Wissen weiter vermittelt. Je nachdem gestaltet sich die Ausbildung anders.

Die mit Behinderung oder besonderem Bildungsbedarf zusammenhängenden Frage- und Aufgabenstellungen können bekanntlich von verschiedenen *Wissenschaftsgebieten* her angegangen werden, so u.a. von der Medizin, Pädagogik, Sozialarbeitslehre, Theologie, Philosophie, Soziologie, Jurisprudenz, Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre. Es sind also nicht nur Angehörige der heil-/sonderpädagogischen Disziplin im Behindertenbereich tätig, sondern es können dies auch (Spezial-)Ärzte, Psychologen usw. tun.

Die hier zur Diskussion stehende Heil-/Sonderpädagogik wird, wie auch Sozialpädagogik, im Allgemeinen als Teilsystem der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verstanden.

C.5.2.1.2. Ausbildung

Die verschiedenen Ausbildungen, die spezifisch oder u.a. auf die berufliche Arbeit mit behinderten Menschen vorbereiten, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Wissen-

schaftsorientierung (s. C.5.2.1.1.) sowie ihrer bildungsstrukturellen Einordnung (Tertiärstufe: Universität/Hochschule, Fachhochschule/Pädagogische Hochschule, Höhere Fachschule; oder aber Sekundarstufe II: Fachschule, Lehre). Qualifikationen können durch längere Studien oder kürzere Kurse erworben werden. – Weitere Differenzierungen der Ausbildung und damit auch des Berufes ergeben sich zusätzlich aus den nachfolgenden Kritierien (C.5.2.1.3. bis C.5.2.1.5.).

C.5.2.1.3. Personenkreis

Ausbildungen und Berufe im Behindertenbereich richten sich in der Regel auf eine oder mehrere spezifische Personengruppen aus, meist entsprechend den üblichen Behinderungsarten (Geistige Behinderung, Körperbehinderung usw.). Dieses Spezifikum trägt viel zur Wahl der entsprechenden Berufsbezeichnung (z.B. Hörgeschädigtenpädagoge, Legasthenietherapeutin) mit ihren spezifischen Arbeitsfeldern (C.5.2.1.4.) und Arbeitsschwerpunkten (C.5.2.1.5.) bei.

C.5.2.1.4. Arbeits- und Handlungsfelder

Die institutionellen Arbeits- und Handlungsfelder im Behindertenbereich sind sehr *viel - fältig*: Beratungs- und Behandlungsstellen, Schulen, Klassen, Eingliederungsstätten, Wohnheime, Bildungsverwaltung, usw.

Die verschiedenen Professionen und Funktionsträger auf diesem Gebiet lassen sich teils primär einer *bestimmten* Institution zuordnen (z.B. Lehrperson →Schule), teils finden sich gewisse Berufe in *mehreren* Arbeitsfeldern (z.B. Sozialpädagoge in Beratungsstellen und Heimen, als Klassenhilfe an Schulen), teils werden gewisse Arbeits- und Handlungsfelder durch *unterschiedliche* Berufsgruppen (z.B. Heilpädagogen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen als Heimleiter) wahrgenommen.

C.5.2.1.5. Arbeitsweisen, Funktionen, Kernaufgaben

Die verschiedenen im Behindertenbereich tätigen Berufsgattungen lassen sich weitgehend auch durch ihre unterschiedlichen Vorgehensweisen und Funktionen (z.B. Unterricht, Beratung, Diagnostik, Therapie usw.) charakterisieren.

C.5.2.1.6. Berufsbezeichnungen und Berufsgruppen

Aus einer Kombination der genannten Unterscheidungskriterien (C.5.2.1.1. bis C.5.2.1.5.) ergibt sich meist die Berufsbezeichnung (z.B. Sonderschullehrer für Gehörlose; Pädoaudiologe; Mobility-Trainer für Blinde; Maltherapeutin bei geistig behinderten Vorschulkindern; Sonderschulheimleiter).

Diese Berufsbezeichnungen entstehen eher zufällig als systematisch. Sie sind deshalb auch nicht einheitlich und eindeutig in ihrer Aussage.

Die verschiedenen Ausbildungen/Berufe können ferner, wenn auch nicht trennscharf und abschliessend, in folgende Gruppen zusammengefasst werden: a) heil-/sonderpädagogische Ausbildungen/Berufe; b) pädagogisch-therapeutische Ausbildungen/Berufe; c) sozialpädagogische Ausbildungen/Berufe; d) medizinisch-therapeutisch-pflegerische Ausbildungen/Berufe.

C.5.2.2. Sich verändernde Ausbildungslandschaft im Behindertenbereich

Die Ausbildungen in Berufen, die direkt oder indirekt das Behindertenbereich betreffen, sind seit einiger Zeit von einem gewissen *Wachstums- und Diversifizierungsprozess*, besonders aber von einem starken *Strukturwandel* betroffen. Fachpersonen, die Aufgaben bei Menschen mit Behinderungen oder besonderem Bildungsbedarf wahrnehmen, werden auf *verschiedenen* Ausbildungsebenen und durch verschiedene Ausbildungsangebote darauf vorbereitet.

Die heil-/sonderpädagogische Ausbildung wird eindeutiger der *Tertiären Bildungsstufe* zugeordnet. Dazu gehören im Allgemeinen auch Fachpersonen der Logopädie und der Psychomotoriktherapie, auch wenn sie sich nicht durchwegs der Heil-/Sonderpädagogik zurechnen (s. C.5.3.1.1.).

Die *Lehrerbildung*, auf der die heil-/sonderpädagogische Ausbildung vielfach aufbaut, wurde tertiarisiert. Für alle Lehrerkategorien müssen neuerdings verbindlich Kenntnisse und Ausbildungselemente in Heil-/Sonderpädagogik sowie in Interkultureller Pädagogik vermittelt werden.

Bisher als «subaltern» betrachtete Ausbildungen in *Nachbarwissenschaften* (wie Sozialpädagogik) rücken auf das Niveau von Höheren Fachschulen und Fachhochschulen auf.

Ferner gibt es im *Weiterbildungssektor* ein grosses Angebot an Einführungskursen, Lehrgängen und Führungsseminare für die behindertenpädagogische Arbeit (vgl. z.B. Fachverband «agogis/insos») oder Ausbildungsgänge für die *Behindertenbetreuung*. Neu ist auch die Einführung der Sozialen Lehre auf Sekundarstufe II.

C.5.2.3. Sich verändernde Berufslandschaft im Behindertenbereich

Die veränderte Ausbildungssituation hat auch Auswirkungen auf die Positionen, Beziehungen und Kompetenzfelder von Berufen im Behindertenbereich. So werden in ausserschulischen Feldern teilweise statt Heil-/Sonderpädagogen zunehmend Sozialpädagogen angestellt. (Klinische) Heilpädagogen sehen sich veranlasst, sozialpädagogische Funktionen zu übernehmen. Schulische Heilpädagogen z.B. verschwinden immer mehr aus dem Schwerstbehindertenbereich. Es besteht zunehmend eine gewisse Konkurrenz unter benachbarten pädagogisch-sozialen Berufen. Eine schleichende Entwicklung zur Anstellung von weniger qualifiziertem und schlechter bezahltem Personal zeichnet sich ab. Heil-/sonderpädagogisch sensibilisierte Lehrkräfte und insbe-

sondere Fächergruppenlehrkräfte mit Schwerpunkt Heil-/Sonderpädagogik könnten künftig teilweise bisherige Arbeiten von voll ausgebildeten Heil-/Sonderpädagogen übernehmen.

Perspektiven

Aus der geschilderten Ausgangs- und Problemlage der professionellen Vielfalt sowie der veränderten Bildungs- und Berufslandschaft im Behindertenbereich allgemein ergeben sich die folgenden Zielsetzungen und Vorschläge.

C.5.2.4. Fortsetzung der Professionalisierung

Die Professionalisierung der Berufe im Behindertenbereich hat in den letzten Jahren *Fortschritte* gemacht; sie ist aber nicht durchwegs gleich weit entwickelt. Die Aus- und Weiterbildungsangebote sowie die Personen mit einer entsprechenden Ausbildung sind auf diesem Gebiet heute zahlreicher als früher.

Als Folge davon hat die Zahl der unterschiedlichen Ausbildungsabsolventen und Berufsrollen und damit die *Arbeitsteilung* im Behindertenbereich zugenommen. Aus dieser *Vielfalt* können sich Probleme der Zusammenarbeit sowie der berufsständischen Abgrenzung ergeben.

Die *Vorteile* der Professionalisierung im Sinne von Statussicherheit und Vorbereitung auf die berufliche Aufgabe sind zu nutzen und zu stärken. Auf der anderen Seite darf Professionalisierung nicht zu beruflicher Immobilität, zur Entmündigung der Betroffenen oder zum Ausschluss von Laien und Eltern führen, sondern soll dem Netzwerkgedanken sowie der professionellen Durchlässigkeit förderlich sein.

Die *Systematik der Bildungsstrukturen* wurde erst in jüngster Zeit zu klären und ergänzen begonnen, wie die Beispiele Pädagogische Hochschule (EDK/CDIP 1993) oder Höhere Fachschulen (Weber et al. 2001) zeigen. Die klare Einordnung der Ausbildungen im Behindertenbereich in diese Systematik ist fortzusetzen und abzuschliessen.

Einige der erwähnten *Berufe und Berufsbezeichnungen* sowie die dazu gehörige Ausbildungen sind gesamtschweizerisch klar umschrieben, geregelt und anerkannt, andere sind es nicht. Diese Unterschiede sind auszugleichen.

C.5.2.5. Darstellung der Ausbildungen und Berufe im Behindertenbereich

Die verschiedenen (insbesondere die behindertenpädagogischen) Ausbildungen und Berufe, die im Behindertenbereich vorkommen, sollen in Form von «Berufsbildern» übersichtlich dargestellt werden.

Dabei kann angeknüpft werden an bisherige Bestrebungen, z.B. der Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (1998; 1999; 2001), in denen z.B. der Schulische Heilpädagoge und die Lerntherapeutin (2001), die Logopädin, die Psychomotoriktherapeutin und die Reitpädagogin (1998) figurieren. Ein breiteres Spektrum sonderpädagogischer Berufsfelder haben früher Bernath (1992) und Wolf (1994) dargestellt. Die Bildungsdirektion (2001) des Kantons Zürich beschreibt als sonderpädagogische Berufsfelder in ihrem Kanton: die integrative Schulung von Kindern, die verschiedenen Kleinklassen, die Behandlung von Lernstörungen im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich, die Psychomotorik-Therapie sowie Rhythmik, Musik und Bewegung. Verschiedene Verbände haben für ihren Bereich Berufsbilder verfasst.

C.5.2.6. Reform auslösende, systematische Darstellung

Aus einer systematischen, übersichtlichen, zusammenhängenden Darstellung der Ausbildungen und Berufe im Behindertenbereich ergeben sich *Reformen*, indem Lücken und Schwächen, aber auch Synergie- und Zusammenarbeitsmöglichkeiten deutlich werden.

Der klaren *bildungsstrukturellen Einordnung* von Ausbildungen im Behindertenbereich ist weiterhin grosse Aufmerksamkeit zu schenken. Sie erleichtert die Anerkennung der entsprechenden Berufe.

Bei dieser Darstellung der Berufe und Ausbildungen ist nicht nur auf gegenseitige Abgrenzung, sondern auch auf *Komplementarität*, Durchlässigkeit, Vernetzung und Interdisziplinarität zu achten.

C.5.2.7. Steigerung der Ausbildungs- und Berufsattraktivität im Behindertenbereich

Klare Beschreibungen der Ausbildung und Berufe, der Anforderungen und Bedingungen, der Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten steigern ihren Bekanntheitsgrad, ihre Anerkennung und Attraktivität. Sie helfen dadurch, den beruflichen Nachwuchs zu sichern.

C.5.3. Heil-/sonderpädagogische Fachpersonen

Als Heil-/Sonderpädagoginnen bzw. Heil-/Sonderpädagogen werden – wie einleitend (s. C.5.) bereits kurz erwähnt – bezeichnet, wer eine entsprechende Ausbildung absolviert hat, die im Tertiären Bildungsbereich angesiedelt ist und sich vorwiegend an der Wissenschaftsdisziplin Heil-/Sonderpädagogik orientiert, und wer durch seine Ausbildung die nötigen Befähigungen erworben hat, in einem der verschiedenen heil-/sonderpädagogischen Berufsfelder eine entsprechende Aufgabe zu übernehmen (Bürli 1993, S. 14). In der Regel werden auch Fachleute der Logopädie und der Psychomotoriktherapie zu den heil-/sonderpädagogischen Fachpersonen gezählt.

Eine Übersicht über die heil- und sonderpädagogischen Ausbildungsgänge geben Rosenberg & Walther-Müller (2002).

Die nachfolgend thematisierten Aspekte der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung betreffen

(C.5.3.1.) ihre wissenschaftliche und bildungsstrukturelle Positionierung
(C.5.3.2.) die Ausbildungsstätten
(C.5.3.3.) die Ausbildungsgänge und Ausbildungsabschlüsse
(C.5.3.4.) die inhaltlich-curriculare Orientierung
(C.5.3.5.) die Ausbildungsformen sowie
(C.5.3.6.) die Studienreform gemäss Bologna-Erklärung

Abschliessend folgen einige Bemerkungen zum (C.5.3.7.) Praxisfeld.

C.5.3.1. Wissenschaftliche und bildungsstrukturelle Positionierung

Die heil-/sonderpädagogische Ausbildung nimmt gegenüber Wissenschafts- und Bildungsstrukturen teilweise keine klare und einheitliche Position ein. Gegenüber gewissen benachbarten Ausbildungsgängen muss sie sich neu positionieren.

Ausgangslage

C.5.3.1.1. Nicht eindeutige wissenschaftliche Ausrichtung

Für heil-/sonderpädagogische Ausbildungen scheint es selbstverständlich, dass sie sich primär an der wissenschaftlichen Disziplin der Heil- bzw. Sonderpädagogik orientieren, sekundär kombiniert mit verschiedenen anderen Wissenschaftsfächern.

Es gibt aber – sozusagen paradoxerweise – Studiengänge an heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsstätten (z.B. Logopädie, Psychomotoriktherapie), die sich nicht oder nur partiell der Heil-/Sonderpädagogik verpflichtet fühlen. Logopädie z.B. kann innerhalb der Heilpädagogik oder innerhalb der Psychologie studiert werden.

C.5.3.1.2. Uneinheitliche Ausbildungsbezeichnungen

Für die Bezeichnung der *Studienabschlüsse* werden unterschiedliche Oberbegriffe («Heilpädagoge», «Sonderpädagoge») oder aber unterschiedliche Unterbegriffe verwendet (Schulischer bzw. klinischer Heilpädagoge; Heilpädagogische Früherzieherin bzw. Heilpädagogin im Vorschulbereich; Sonderschullehrer bzw. Lehrer für ...).

Die Bezeichnungen «Heilpädagoge» bzw. «Heilpädagogin» oder «Sonderpädagogin» bzw. «Sonderpädagoge» weisen nach vorherrschendem Sprachgebrauch primär auf den entsprechenden Studien- oder Ausbildungsabschluss hin und nicht auf einen konkreten

oder einheitlichen Berufsstand. Mit anderen Worten: Heil-/Sonderpädagoge wird man durch das Absolvieren einer heil-/sonderpädagogischen Ausbildung, die zu verschiedenen Funktionen und Berufsfeldern führt. Diese Unterscheidung zwischen *Ausbildungs- und Berufsbezeichnung*, die den Vorteil beruflicher Flexibilität mit sich bringt, ist aber nicht durchwegs geläufig.

C.5.3.1.3. Nicht völlig geklärte bildungsstrukturelle Einordnung

Die bildungsstrukturelle Einordnung der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung wurde zwar im Zuge der EDK-Anerkennung sowie der Schaffung von Fach- bzw. Pädagogischen Hochschulen durch die Zuordnung zur Tertiären Bildungsstufe weitgehend geklärt. Allerdings geht die Harmonisierung durch die EDK nur so weit als sowohl Ausbildungen an einer Universität, einer Pädagogischen Hochschule oder einer anderen Ausbildungsinstitution der Tertiärstufe in Frage kommen.

Vereinzelt gibt es jedoch noch Ausbildungsgänge, die nicht eindeutig im tertiären Hochschulbereich angesiedelt oder inkonsequenterweise nicht pädagogischen, sondern sozialen Ausbildungsinstitutionen zugeordnet sind (vgl. Psychomotoriktherapie bzw. Heilpädagogische Vorschulerziehung).

Im Übrigen ist mit der Anhebung der seminaristischen Heil-/Sonderpädagogik-Ausbildungen auf die Ebene von Pädagogischen Hochschulen für die *universitäre Aus - bildung* auf diesem Gebiet eine neue Situation eingetreten, die Fragen der Zusammenarbeit und Abgrenzung aufwirft.

C.5.3.1.4. Verändertes Verhältnis zu benachbarten Ausbildungen

Einerseits hat sich das Verhältnis der Heil-/Sonderpädagogik zur *Sozialpädagogik* gewandelt, deren Ausbildung weitgehend von der Ebene der Höheren Fachschule zur (Fach-)Hochschulstufe aufgestiegen ist, was im Ausbildungsbereich zu neuen Synergien, im ausserschulisch-beruflichen Bereich aber auch zu neuen Friktionen führen könnte.

Andererseits hat sich insbesondere durch die Reformen der *Lehrerbildung* für die Heil-/Sonderpädagogik eine neue Situation ergeben. Erstens ruft die Tertiarisierung der Lehrerbildung nach einer Restrukturierung der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik (s. C.5.3.3.4.). Zweitens ist im Rahmen der Einführung von Fächergruppen-Lehrkräften eine erste, leichte Spezialisierung der Lehrkräfte hinsichtlich Heil-/Sonderpädagogik möglich (Bürli 1999; EDK 1997). Drittens ist inzwischen für alle angehenden Lehrkräfte eine Einführung in die Heil-/Sonderpädagogik verbindlich vorgeschrieben. Beides muss für die Heil-/Sonderpädagogik-Ausbildung sowohl curriculare wie strukturelle Konsequenzen haben (s. C.5.3.3.; C.5.3.4.).

Perspektiven

C.5.3.1.5. Klärung der wissenschaftlichen und bildungsstrukturellen Positionierung

Primäre Bezugswissenschaft der heil-/sonderpädagogischen Ausbildungen ist die wissenschaftliche Disziplin der *Heil- bzw. Sonderpädagogik*. Vorteilhaft wäre, wenn auch Sparten wie z.B. Logopädie und Psychomotoriktherapie sich eindeutiger und einheitlicher positionieren könnten.

Im Interesse des Fachgebietes und des Berufsstandes sind *einheitliche Ausbildungs - bezeichnungen* zu verwenden. Absolventen schliessen ihr Studium als «Heilpädagoge» oder «Heilpädagogin» bzw. «Sonderpädagogin» bzw. «Sonderpädagoge» ab, eventuell mit ergänzender Erwähnung des Studienschwerpunktes.

Die wissenschaftlich orientierte heil-/sonderpädagogische Ausbildung findet auf der *Tertiären Bildungsstufe* statt, d.h. sie gehört, mit unterschiedlicher Akzentuierung der Angebote, an eine Universität, an eine Pädagogische Hochschule oder – ausnahmsweise – an eine andere Ausbildungsinstitution dieser Stufe. Dort ist sie dem pädagogischen (und nicht dem sozialen) Fachgebiet zuzuordnen. Daneben gibt es auf anderen Bildungsstufen Ausbildungen, die ebenfalls auf berufliche Funktionen im Behindertenbereich vorbereiten.

Veränderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen (s. C.5.4.), aber auch von sozialpädagogischen Fachpersonen (s. C.5.5.) bedingen eine *strukturelle Neupositionierung* (s. C.5.3.2.), aber auch eine curriculare Anpassung der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung (s. C.5.3.4.).

C.5.3.2. Ausbildungsstätten

Ausgangslage

C.5.3.2.1. Breite Palette institutioneller Lösungen

Heil-/sonderpädagogische Ausbildungen in der Schweiz erfolgen bisher an Universitätsinstituten, ferner (nach der Aufhebung von heil-/sonderpädagogischen Seminarien neu) an Pädagogischen Hochschulen oder Fachhochschulen sowie an einer eigenständigen Hochschule für Heilpädagogik, teilweise aber auch im Rahmen der Lehrer-(weiter)bildung, an (Höheren) Fachschulen oder als eigenständiges Ausbildungsangebot.

Das Reglement über die Anerkennung der Hochschuldiplome in *Logopädie* und der Hochschuldiplome in *Psychomotoriktherapie* (vom 3. November 2000) bezieht sich (in Art. 2) auf Diplome, «die den Abschluss der Ausbildung an einer Hochschule bezeugen».

Das EDK-Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in *Schulischer Heil - pädagogik* (vom 27. August 1998) bezieht sich (in Art. 2) auf Lehrdiplome, die «den

Abschluss der Ausbildung an einer Universität, einer Pädagogischen Hochschule oder einer anderen Ausbildungsinstitution der Tertiärstufe bezeugen». Da die Tertiärstufe nicht-universitäre und nicht-hochschulische Einrichtungen einschliesst, lässt diese offenere Formulierung auch andere institutionelle Lösungen zu, dies nicht zuletzt auch dann, wenn es sich um heil-/sonderpädagogische Ausbildungen handelt, die nicht von der EDK reglementiert sind.

Die breite Palette von verschiedenartigen Ausbildungsträgern kann einerseits als bunte Vielfalt flexibler Lösungen betrachtet werden, sie ist aber langfristig der Heil-/Sonderpädagogik als Disziplin und Berufsstand wohl eher abträglich.

C.5.3.2.2. Koordination und Zusammenarbeit unter den Ausbildungsstätten

Seit Jahrzehnten gibt es den Verband der heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz (VHPA), in welchem die meisten der Ausbildungsstätten zusammengeschlossen sind. Ziel dieses Verbandes ist die Förderung und Koordination der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung. Für verschiedene Ausbildungsgänge hat sich der VHPA auf Rahmenordnungen geeinigt.

Die effektive Zusammenarbeit und arbeitsteilige Absprache in Lehre und Forschung ist unter den Ausbildungsstätten noch lückenhaft. Angesichts der gegenwärtigen und anhaltenden Herausforderungen (steigende Studierendenzahlen, Finanzierungsengpässe usw.) wird, wie auch in anderen Bereichen, die Zusammenarbeit in regionalen Netzwerken und die Nutzung von Synergien gefordert (SHK 1998). Angesichts ihrer relativ geringen Grösse können die einzelnen heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsstätten nicht im Alleingang hinreichende Angebote und deren Qualität sicherstellen.

C.5.3.2.3. Institutionelle Einordnung der Ausbildungsstätten

Es gibt Ausbildungsstätten, die institutionell mehr oder weniger losgelöst existieren und nicht in ein grösseres Bildungsunternehmen eingebunden sind. Dies könnte sich negativ auf die Qualität und Offenheit der Ausbildung auswirken.

Ferner besteht die Gefahr, dass eigenständige Hochschulinstitute für Heil-/Sonderpädagogik institutionell und organisatorisch in ungenügender Weise mit den nahestehenden Instituten (z.B. für Allgemein- bzw. Sozialpädagogik) verbunden sind. Dies entspricht nicht den heutigen integrativen Vorstellungen und Forderungen.

C.5.3.2.4. Bezeichnung der Ausbildungsstätten

Ähnlich wie die Fachdisziplin und die Ausbildungsabschlüsse werden auch die *Aus - bildungsinstitute* nicht einheitlich benannt. Hauptsächlich werden aber die Ausdrücke «Heilpädagogik» und «Sonderpädagogik», im Einzelfall auch «Spezielle Pädagogik und Psychologie» verwendet.

Perspektiven

C.5.3.2.5. Bessere Einbindung und Zusammenarbeit der Ausbildungsstätten

Künftig werden heil-/sonderpädagogische Ausbildungen vor allem im Rahmen von *Universitäten* und *Pädagogischen Hochschulen bzw. Fachhochschulen* stattfinden.

Gemeinsam vereinbaren und entwickeln die Ausbildungsstätten künftig *Ausbildungs - konzepte*, regeln gesamtschweizerisch bzw. regional arbeitsteilige *Schwerpunktset - zungen*, arbeiten durch Dozentenaustausch in der Ausbildung zusammen und fördern die nationale und internationale Mobilität der Studierenden, wie es das Gesetz zur Förderung der Hochschulen (HFG 1991) vorsieht.

Die heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsstätten *vernetzen* sich mit anderen Ausbildungsinstitutionen ihres Fachgebiets, mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und anderen Fachhochschulen, nach Möglichkeit auch mit der Lehrerweiterbildung, mit Fach- und Berufsverbänden sowie Organisationen der Selbsthilfe.

Für ihre *Bezeichnung* verwenden sie die Ausdrücke «Heilpädagogik» oder «Sonderpädagogik».

C.5.3.3. Ausbildungsgänge und Ausbildungsabschlüsse

Eine summarische Übersicht über die derzeitigen heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsgänge und Ausbildungsabschlüsse in der Schweiz geben Rosenberg & Walther-Müller (2002) sowie (leicht vereinfacht) Tab. C.5.3.3. und Abb. C.5.3.3. Aufgrund dieser Darstellungen lässt sich die Ausgangssituation wie folgt beschreiben:

Ausgangslage

C.5.3.3.1. Vielgestaltige Ausbildungsgänge und -abschlüsse

In der Schweiz gibt es auf dem Gebiet der Heil-/Sonderpädagogik eine *Vielzahl unter - schiedlicher Ausbildungsgänge* mit entsprechenden Abschlüssen und je eigenen Strukturen. Historisch gesehen sind diese weitgehend unabhängig von einander und aufgrund praktischer, teils lokaler Bedürfnisse entstanden. Etliche sind für eine kleine Gruppe von Studierenden und/oder einen kleinen Adressatenkreis bestimmt. EDK-anerkannte Ausbildungen (s. C.5.3.3.2.) sind am ehesten untereinander vergleichbar.

Die Ausbildungsgänge sind – mit Ausnahme der universitären Angebote – vorwiegend *straff und eigenständig* organisiert, z.T. an eigenständigen Ausbildungsstätten und ohne interinstitutionelle Durchlässigkeit; sie führen zu einer bestimmten Qualifikation (Abschluss) für ein umschriebenes Tätigkeitsgebiet.

C.5.3.3.2. Unterschiedliche Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat bisher die *Anerkennung* der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik, in Logopädie und in Psychomotoriktherapie auf gesamtschweizerischer Ebene geregelt. Dies führte zu einer gewissen Klärung und Strukturierung der Ausbildungssituation sowie zu einer minimalen Vereinheitlichung der Standards und der Terminologie.

Unfriedigend ist, dass derzeit lediglich der «Schulische Heilpädagoge», nicht aber ausserschulische Heil-/Sonderpädagogik-Abschlüsse von der EDK anerkannt werden.

Zudem zeigt sich im Zuge der Anerkennung (z.B. der Heilpädagogischen Früherziehung), dass das gegenseitige Verhältnis der verschiedenen Ausbildungsgänge und -niveaus sowie die Komplementarität von Grundausbildung und Weiter- bzw. Zusatzausbildung (Spezialisierung) auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet nicht ausdiskutiert sind (s. C.5.3.3.5.).

Schliesslich berücksichtigen die heutigen Diplomanerkennungsreglemente lediglich einige formale, statische Kriterien, was den heutigen Anforderungen an eine hinreichende Qualitätssicherung und Zertifizierung von Ausbildungen nicht mehr entspricht.

C.5.3.3.3. Verlängerung der Ausbildungsdauer bzw. Verzögerung des Berufseintritts

Ein- bis mehrjährige Praktika und geforderte Praxiserfahrung vor und/oder nach der Ausbildung verlängern in erheblicher Weise deren Dauer bzw. den Eintritt ins Berufs- und Erwerbsleben. Diese Tatsache vermindert die Attraktivität der Ausbildung und trägt zu einem Mangel an Ausgebildeten bei. Nach der EDK-Terminologie ist die Berufseinführung eine separate Ausbildungsphase (s. C.5.1.3.). Praktika vor Beginn der Ausbildung werden hier nicht dazu gezählt werden, sondern als erforderliche Eintrittsbedingung betrachtet werden.

C.5.3.3.4. Strukturprobleme der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik

Die EDK unterscheidet in ihrem Anerkennungsreglement (1998) drei Varianten der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik (Art. 4 Abs. 2):

a) Aufbauvariante: Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik anschliessend an Lehrdiplom für den Unterricht an Regelklassen
b) Kombinationsvariante: Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik integriert in die Ausbildung für den Unterricht an Regelschulen
c) Anschlussvariante: Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik anschliessend an ein abgeschlossenes Hochschulstudium in Erziehungswissenschaften, Pädagogik oder Psychologie, unter der Voraussetzung angemessener Schulpraxis

In der Schweiz herrscht der Grundsatz vor, dass eine vollständige *Lehrerausbildung als unabdingbare Voraussetzung* für die Berufstätigkeit in Schulischer Heilpädagogik gilt.

Während die Aufbauvariante und die Kombinationsvariante diesem Grundsatz entspricht, wird bei der Anschlussvariante grosszügig darauf verzichtet und lediglich «angemessene Schulpraxis» verlangt.

Studiengang (Abschluss)	**Zulassung**	**Erforderliche Praxiserfahrung**	**Dauer der Ausbildung**
Schulische Heilpädagogik (Diplom)	▷ Pädagogische Grundausbildung (Lehrpatent) ▷ Lizentiatsabschluss	▷ für Vollzeit: 1 J. ▷ f. Teilzeit: 2–3 J. Angemessene Schulpraxis	▷ Vollzeit: min. 2 J. ▷ Teilzeit: 3 Jahre
Logopädie (Diplom)	▷ Matura (oder Äquivalenz) ▷ Pädagogische Grundausbildung	meist 1 Jahr	▷ Vollzeit: min. 3 J. ▷ Licence + Vollzeit 1 J. + Praktikum
Psychomotorik-therapie (Diplom)	▷ Matura (oder Äquivalenz) ▷ Päd. o.ä. Ausbildung	meist: 1 Jahr	Vollzeit: min. 3 Jahre + Praktikum
Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik (Diplom)	Matura (oder Äquivalenz)	Volontariat: 1 J.	Vollzeit: 3.5 Jahre + Praktikum
Anthroposophische Heilpädagogik (Diplom)	Pädagogische Grundausbildung	Praktikum	Vollzeit: 2 J. inkl. Praktikum
Heilpädagogische Früherziehung Ergänzungsstudium (Zusatzdiplom)	Diplom in ▷ Schulischer Heilpäd. ▷ Logopädie ▷ Psychomotoriktherapie Lizentiat		Teilzeit: 1 J.
Heilpädagogik Vorschulbereich (Diplom)	Pädagogische Vorbildung	Praxis: 2 J.	Vollzeit: 2 J. + Praktikum
Lehrer für Geistigbehinderte (Diplom)	▷ Mittelschule ▷ Berufslehre	Praxis 1.5 J.	Vollzeit: 4 J. + Praktikum
Gebärdensprach-dolmetscher (Diplom)	▷ Matura (oder Äquivalenz) ▷ Erstausbildung		Vorkurs Vollzeit 1 J. + Teilzeit 4 J.
Heil-/Sonderpädagogik (Lizentiat)	▷ Matura (oder Äquivalenz) ▷ Diplom in Heilpädagogik, Logopädie	Praktikum	Vollzeit: 4 J.
Heil-/Sonderpädagogik (Doktorat)	Lizentiat		

Tab. C.5.3.3. Gegenwärtige Ausbildungsangebote (▷ = Alternativen)
s. auch: Strasser 2002, Tab. 1; s. auch Rosenberg & Walther-Müller 2002

Während bei der *Kombinatinationsvariante* die Absolventen (gemäss EDK-Bericht 1998) in der Regel sowohl über ein anerkanntes Diplom in Schulischer Heilpädagogik wie auch über ein anerkanntes Diplom als Regelschullehrkraft verfügen müssen und keine der beiden Ausbildungen gekürzt wird, ist man in der Interpretation und Umsetzung

bei der *Anschlussvariante* eher zur Anrechnung individueller Vorleistungen bereit. Die Kombinationsvariante ist angesichts solcher Bedingungen eine unattraktive und unrealistische Ausbildungsform.

Hält man weiterhin am Grundsatz fest (der allerdings durch die Anschlussvariante offiziell bereits durchbrochen ist), dass die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik eine vollständige Ausbildung als Regellehrkraft voraussetzt, dann entsteht durch die inzwischen erfolgte *Tertiarisierung der Lehrerbildung* für die 2- bis 3-jährige Ausbildung in Schulischer Ausbildung ein offensichtliches, erhebliches *Strukturproblem*, das durch die bisher geforderten Praxisjahren noch verschärft wird. Das hat zur Folge, dass der Berufseintritt als Schulische Heilpädagogin erst nach 6 bis 8 Ausbildungs- und Praxisjahren erfolgen kann, was im Vergleich mit anderen Ausbildungen unverhältnismässig lang ist (s. Abb. C.5.3.3.)

Das gleiche Problem stellt sich beim Einstieg in die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik über ein abgeschlossenes Hochschulstudium in Erziehungswissenschaft, Pädagogik oder Psychologie (Art. 4 des EDK-Anerkennungsreglements Schulische Heilpädagogik), ferner wenn eine Logopädie-Ausbildung sich der Lehrerbildung anschliesst (s. Abb. C.5.3.3.), was reglementarisch allerdings nicht erforderlich ist und vermutlich künftig auch seltener vorkommen dürfte.

C.5.3.3.5. Verhältnis Ausbildung–Weiterbildung

Im Bereich der Heil-/Sonderpädagogik, aber auch auf anderen Gebieten, ist das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung *nicht geklärt* und ausdiskutiert noch gibt es ein schweizerisch abgestimmtes System von Nachdiplomstudien. Die Unsicherheit, was eher als Ausbildung und was besser als Weiterbildung angeboten wird, zeigt u.a. das Beispiel der Heilpädagogischen Früherziehung.

Diese Frage kann nach verschiedenen Gesichtspunkten beurteilt werden. Eine frühe und enge Spezialisierung führt zu isolierten Berufen («Sackgasse») mit fehlender Flexibilität und Mobilität. Dabei ist oft für eine kleine Gruppe von Studierenden ein grosser Ausbildungsaufwand nötig, ohne von benachbarten Ausbildungen profitieren zu können. Demgegenüber hat das gestaffelte, zwei- (oder drei)geteilte System von Grundausbildung und Weiterbildungen grosse berufliche, organisatorische und bildungsökonomische Vorteile.

Es kann festgestellt werden, dass die heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsgänge in der Schweiz vorwiegend – und in den letzten Jahren sogar zunehmend – nicht mit einem *Spezialisten*-Diplom (z.B. Lehrer für Lernbehinderte) abschliessen, sondern mit einem *Generalisten*-Diplom (z.B. Schulische Heilpädagogik), verbunden mit der Möglichkeit interner Schwerpunktsetzung (z.B. Lernbehinderung). Diese Konzeption ruft aber andererseits auch nach einem System von Weiterbildungsangeboten zur weiterführenden Vertiefung und Spezialisierung. Breite allgemeine Ausbildung, bildungsgang-interne Schwerpunktsetzung und sich anschliessende Weiterbildung (Spezialisierung) müssen sich ergänzen.

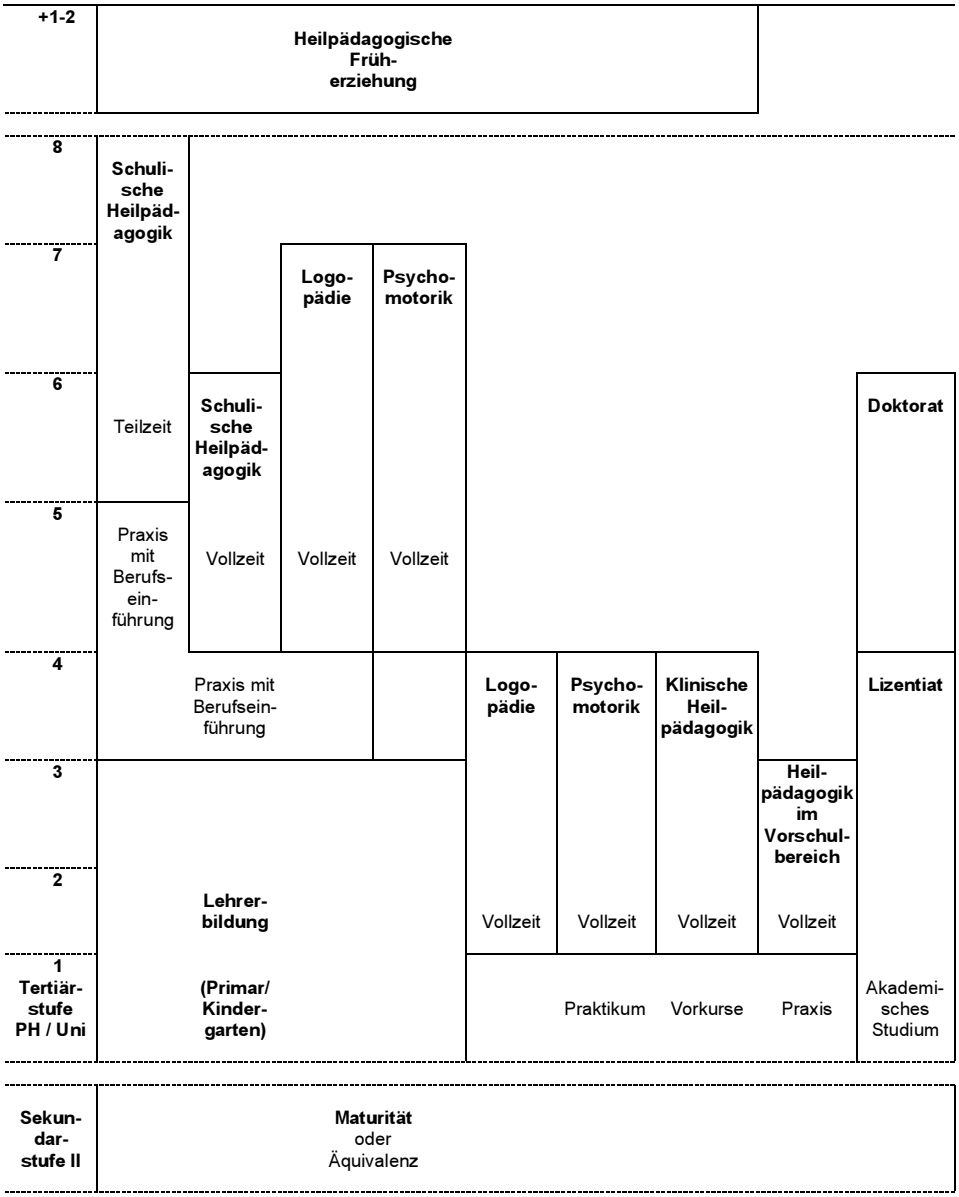

Abb. C.5.3.3.: Gegenwärtiger Aufbau der hauptsächlichsten Ausbildungsgänge (schematisch vereinfacht) in Anlehnung an Strasser 2002, Abb. 1; s. auch Rosenberg u. Walther-Müller 2002

Im Bildungsbereich gibt es (laut ALB 2000) für die Diversifikation der Funktionen und das Bedürfnis nach Zusatzausbildung *bildungspolitische Gründe* (wachsende Heterogenität, Erweiterung der Lerninhalte, erweiterte Lern- und Beurteilungsformen, Führungsaufgaben angesichts geleiteter, teilautonomer Schulen, gesellschaftliche Problemstellungen, Lebenslanges Lernen) wie auch standespolitische Gesichtspunkte (mangelnde Attraktivität, beschränkte Mobilitäts- und Aufstiegsaussichten) zu beachten. Der Aufwertung von Diversifikation und Mobilität dienen u.a. folgende Zusatzausbildungen, die – unter Ergänzung des Zielgruppen-Aspekts (Behinderungen) – auch auf den heil-/ sonderpädagogischen Bereich angewendet werden können:

A) unterrichtsbezogene Zusatzausbildungen: Qualifikation für
   a) neue Unterrichtsstufen
   b) neue Unterrichtsfächer
   c) neue Lehr- und Lernmethoden
   d) fächerübergreifende Lernbereiche, evtl. Expertenkompetenz innerhalb des Schulteams (Heil-/Sonderpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Informatik usw.
B) funktionsspezifische Zusatzausbildungen:
   e) Schulleitung/Schulmanagement
   f) Schulentwicklung
   g) Beratung
   h) Qualitätssicherung und Qualitätsförderung

Perspektiven

C.5.3.3.6. Reform der Ausbildungsgänge und Ausbildungsabschlüsse

Aufbau, Dauer und Anzahl der bisherigen Ausbildungsgänge sowie ihre Abschlüsse werden entsprechend der *Strukturreform* gemäss Erklärung von Bologna (s. C.5.3.6.) revidiert und reformiert.

Dabei werden die bisher straff und isoliert organisierten Ausbildungsgänge durch *Modularisierung* «aufgeweicht» und durchlässiger gemacht, damit sie relativ flexibel und individuell «durchlaufen» werden können, aber dennoch zu einer bestimmten, festgelegten Qualifikation (Abschluss) führen.

Die Ausbildungen sind nicht streng kategorial (z.B. nach Behinderungen), sondern fachrichtungs- und lehramtsübergreifend zu konzipieren. Dies bedingt allerdings, dass auch die *Anstellungsbedingungen* entsprechend dereguliert werden.

Im Hinblick auf die Studienreform nach Bologna ist die *EDK-Anerkennung* der heil-/sonderpädagogischen Ausbildungen einer *Totalrevision* zu unterziehen. Noch nicht geregelte Ausbildungen werden während oder nach dem Reformprozess in die Anerkennung einbezogen. Dabei werden die verschiedenen Bildungsstufen und Weiterbildungsformen (Nachdiplomstudien) klar unterschieden. Die EDK-Anerkennung ist im Sinne einer modernen Qualitätssicherung weiterzuentwickeln.

Statt die *Dauer* der Grundausbildungen zu verlängern, sollen die Vorteile zwei- (und eventuell mehr-)stufiger Modelle (Bachelor/Master/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen) genutzt werden. In diesem Zusammenhang sind die ausbildungsverlängernden und berufseintrittsverzögernden Praktika vor und nach der Ausbildung auf ihre Funktion und Länge hin zu überprüfen.

Als Folge der tertiarisierten Lehrerbildung ist die zeitliche und curriculare Anpassung der *Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik* dringend und zwingend. Dabei geht es nicht einfach um eine Verkürzung dieser Ausbildung, sondern um die Neuverteilung der Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen auf die *drei Stufen*:

a) Lehrergrundausbildung, für die eine heil-/sonderpädagogische Einführung als obligatorisch vorgesehen ist
b) mögliche heil-/sonderpädagogische Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Lehrergrundausbildung (im Sinne der Fächergruppenlehrer-Ausbildung)
c) Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik, die demzufolge inhaltlich und zeitlich redimensioniert wird. Diese Anpassung hat spätestens im Rahmen der Strukturreform nach Bologna (s. C.5.3.6.) zu erfolgen

Ausgehend von den neueren Richtlinien der EDK (2001; 2004a; 2004b) wird für den heil-/sonderpädagogischen Bereich gesamtschweizerisch in interinstitutioneller Zusammenarbeit ein kohärentes *System von Weiterbildungsangeboten* mit klaren Bedingungen und einheitlicher Terminologie erarbeitet und angeboten sowie durch Anerkennungsreglemente gesichert.

C.5.3.4. Inhaltlich-curriculare Orientierung

Heil-/sonderpädagogische Ausbildungen vermitteln Kompetenzen zur Bewältigung eines Problemfeldes. Üblicherweise wird zwischen Wissens-, Handlungs- und Haltungskompetenzen unterschieden. Kompetenzen im Sinne von Befähigungen und Qualifikationen haben eine Vermittlerrolle zwischen Theorie und Praxis.

Ausgangslage

C.5.3.4.1. Vorgegebene Ausbildungsinhalte

Für die Schulische Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotoriktherapie sind die Ausbildungsinhalte in den entsprechenden Anerkennungsreglementen der EDK (Art. 3) vorgegeben; für die Umsetzung bedürfen sie selbstverständlich der Ausdifferenzierung und Konkretisierung. Bei den nicht EDK-anerkannten Ausbildungen fehlen derartige gesamtschweizerisch gültigen Vorgaben.

C.5.3.4.2. Inhaltlich-curriculare Absprachen

Der Bologna-Reformprozess bringt eine veränderte *Studienarchitektur* und eine bessere Staffelung von Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsangeboten.

Ferner werden heil-/sonderpädagogische *Kompetenzen* nicht mehr nur in den betreffenden Ausbildungen vermittelt, sondern zunehmend auch in anderen, benachbarten Ausbildungen, insbesonders in der Lehrergrundausbildung.

Diese Veränderungen rufen nach Absprachen und Entscheiden hinsichtlich der inhaltlich-curricularen (Neu-)Verteilung der Lernstoffe. Damit sollen Doppelspurigkeiten und Wiederholungen vermieden werden.

C.5.3.4.3. Vorbereitung für alle Bildungsstufen

Hinsichtlich stufenspezifischer Ausrichtung fällt auf, dass sich die heil-/sonderpädagogische Ausbildung bisher in erster Linie auf den Primarschulbereich, teilweise auch auf die Vorschulerziehung konzentriert, aber dass praktisch keine spezifischen Aus- bzw. Weiterbildungsangebote bestehen für den Sekundarbereich I und II sowie für die Tertiär- und Quartärstufe.

C.5.3.4.4. Beachtung des sich verändernden Berufsfeldes

Zwischen Wissenschaft/Ausbildung und Praxis besteht eine *Wechselwirkung*. Beide sind in *ständiger Veränderung* begriffen. Verschiebungen, die sich in den letzten Jahren ergeben haben, deuten folgende Beispiele an:

- Die theoretischen Hintergründe und praktischen Aufgabenstellungen der Allgemeinen und der Heil-/Sonderpädagogik haben sich im Zeichen der Integration und der Inklusion *angenähe*rt. Dadurch haben sich berufliche Rollen (vgl. ambulanter Heilpädagoge) entscheidend verändert; die Zusammenarbeit beispielsweise ist zu einem wichtigen Erfordernis geworden.
- Das Denken in Behinderungskategorien wurde teilweise durch das Konzept des *besonderen Bildungsbedarfs* verdrängt (s. C.2.) und brachte neue Einstellungen und Zugänge mit sich.
- Die Zahl der immigrierten Kinder und Jugendlichen ist an Sonderschulen mindestens so hoch und in Sonderklassen fast doppelt so hoch wie an Regelschulen. Deshalb brauchen insbesondere auch heil-/sonderpädagogische Fachpersonen Wissen und Kompetenzen in *interkultureller Pädagogik* und integrativer Didaktik (vgl. EDK 2000).
- Heil-/sonderpädagogische Arbeit ist heute weniger individuumszentriert bzw. kindzentriert, sondern richtet sich vermehrt auf *Lebenswelten* mit ihren sozialen Wechselwirkungen. Durch die veränderte und verstärkte Position der Eltern hat die Beratungsaufgabe neben Unterricht und Erziehung an Bedeutung gewonnen. Angestrebt wird ein möglichst konstruktives Zusammenwirken von professioneller Fachlichkeit und alltäglich Privatem (Speck 1998).

Ferner haben sich die Lernformen in der Allgemeinen wie in der Heil-/Sonderpädagogik, u.a. auch durch die Informationstechnologien, verändert.

Schliesslich erhält der *Forschungsbezug* und das Forschungsverständnis und damit kritisch-reflexive Haltungen in der Ausbildung einen neuen Stellenwert.

C.5.3.4.5. Kaum thematisierte heil-/sonderpädagogische Professionalität

Ob es eine spezifische heil-/sonderpädagogische Professionalität mit ganz bestimmten Handlungsweisen und Kompetenzen gibt bzw. geben soll, wird wenig thematisiert und sehr unterschiedlich beantwortet (Heinrich 1994; Zaszkaliczky 1994; Kanter 1997; Lindmeier 2000; Benkmann 2001; Haeberlin 2002; Dlugosch 2003). Die Antwort hängt

weitgehend vom Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik als einer separaten Disziplin oder als Integrationspädagogik ab. Sie wäre aber wichtig für die curriculare Konzeption von heil-/sonderpädagogischen Ausbildungen.

Perspektiven

C.5.3.4.6. Inhaltlich-curriculare Planung und Reform

Das *gesamte* heil-/sonderpädagogische Ausbildungssystem wird in inhaltlich-curricularer Hinsicht einer Planung und Reform unterzogen.

Es wird laufend geprüft und sichergestellt, dass heil-/sonderpädagogische Ausbildungen die für das sich verändernde Berufsfeld *erforderlichen Kompetenzen* vermittelt.

Es wird geklärt, welche *Schlüsselkompetenzen* (Kanter 1997) in der Grundausbildung, welche spezifischen Qualifikationen in Weiter- bzw. Zusatzausbildungen vermittelt werden sollen.

Die heil-/sonderpädagogische Ausbildung bereitet *nicht nur* auf den Vorschul- und Primarschulbereich vor, *sondern auch* auf die Sekundarbereiche I und II sowie auf die Tertiärstufe und auf den Quartärbereich.

C.5.3.5. Ausbildungsformen

Ausgangslage

C.5.3.5.1. Vollzeit- versus Teilzeitausbildung

Die alte Kontroverse, ob es neben der Vollzeitausbildung auch eine Teilzeit- bzw. berufsbegleitende Ausbildung geben soll, hat sich zwar etwas gelegt, taucht aber immer wieder auf. Diese Frage wird heute relativiert durch Formen der Modularisierung, des Fernstudiums und des E-Learning (s. unten).

C.5.3.5.2. Zurückhaltung gegenüber Modularisierung

Die gegenseitige Anerkennung (via European Credits Transfer System) sowie die Flexibilisierung von Ausbildungsgängen setzt die *Modularisierung* der Ausbildung voraus. Während diese Entwicklung auf anderen Gebieten fortgeschritten ist, steht sie auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet eher am Anfang.

Dabei führt die Modularisierung zu einigen Vorteilen, so zur Erleichterung der Mobilität, zur Ausbildungsanerkennung und zur Anrechnung von individuellen Ausbildungsleistungen. Sie ermöglicht bei Ausbildungslücken eine gezielte und effiziente Nachqualifikation. Sie hilft eine «Zweiklassen-Heilpädagogik» und die Anstellung von nur

teilweise ausgebildetem Personal zu vermeiden, indem sie unterschiedliche Qualifikationen ausgleicht und den Bedarf an gut ausgebildeten Fachpersonen zu decken hilft.

C.5.3.5.3. Vorbehalte gegenüber Fernstudium

Gegenüber dem Fernstudium bestehen immer noch – nicht nur in heil-/sonderpädagogischen Kreisen – gewisse *Vorbehalt*e. Dabei geht diese Form des akademischen Studiums in verschiedenen Ländern bis ins 19. Jahrhundert zurück, hat jedoch in den dreissiger Jahren mit der Errichtung eigenständiger Fernuniversitäten und der Entwicklung der Kommunikations- und Informationstechnologien starke *Impulse* erhalten (Münch 1999).

Auch die Verbindung von *Lehrerbildung* und Fernstudium ist international und im deutschsprachigen Raum keineswegs ungewöhnlich. Vor dem Hintergrund eines erheblichen und dauerhaften Mangels an ausgebildeteten *Lehrpersonen an Sonderschulen* führt z.B. die Fernuniversität Hagen seit mehr als zwanzig Jahren entsprechende Angebote, die curricular und rechtlich dem Studium an Präsenzuniversitäten vergleichbar sind.

Es kommt hinzu, dass die *Veränderung der heil-/sonderpädagogischen Aufgaben - stellungen* in Sonderschulen, allgemeinen Schulen sowie kooperierenden psychosozialen Einrichtungen in der berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Lehrerbildung neue organisatorische und didaktische Vorgehen notwendig machen. In der Folge sollte für einen grossen, heterogenen Adressatenkreis mit unterschiedlichen Voraussetzungen eine systematische, wissenschaftlich fundierte Informationsvermittlung gewährleistet werden. Diese pädagogisch-didaktischen Arrangements für ein problem- und alltagsnahes Lernen sollten sowohl individuell wie auch von Gruppen genützt werden können (Münch 1999).

C.5.3.5.4. Ungenutztes Potenzial des E-Learning

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verfügen über ein enormes Potenzial, von dem (gemäss SHK 1998) Lehre und Forschung an den Hochschulen profitieren können und müssen. Studieren per Internet gilt weltweit als *Bildungsmarkt der Zukunft*. E-Learning dürfte für die Bildungslandschaft und für die Lernformen nachhaltige Veränderungen mit sich bringen. Internet-Kurse werden professorale ex-cathedra-Vorlesungen – zumindest im Grundstudium – ersetzen. Partnerschaftliches Coaching wird an Stelle der hierarchischen Wissensvermittlung treten; dadurch werden Dozierende frei für andere Aufgaben. Die Frage ist nicht, ob sich der *virtuelle Unterricht* durchsetzt, sondern nur, wie am besten von den neuen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wird. Studierende werden selbst bestimmen können, wann und in welchem Tempo sie sich mit dem Stoff auseinander setzen wollen. E-Learning wird zu einer gewissen *Harmonisierung* der Studiengänge führen, da Module mit gleichen Inhalten an verschiedenen Hochschulen angeboten werden können (s. Sturny-Bossart 2004).

Der *«Virtuelle Campus Schweiz»* (VCS), das gemeinsame Programm aller Schweizer Hochschulen und Fachhochschulen, wird nach der Projektphase ab 2004 in die

Konsolidierungsphase treten. Das Gebiet der Heil-/Sonderpädagogik ist von diesen Bestrebungen noch kaum betroffen.

Perspektiven

C.5.3.5.5. Nutzung verschiedenartiger und neuer Ausbildungsformen

Vollzeit- und berufsbegleitende Ausbildungen sind gleichwertige Varianten, sofern sie zur Erreichung des gleichen Kompetenzniveaus führen. Beide Formen sind nach Möglichkeit und bei Bedarf anzubieten.

Im Interesse der nationalen und internationalen Mobilität der Studierenden sowie der Flexibilisierung, Durchlässigkeit und gegenseitigen Anerkennung der Ausbildungen treiben die Ausbildungsstätten gemeinsam die *Modularisierung der Ausbildung* voran. Zur Modularisierung gehört auch die Berücksichtigung und Anrechnung von Kompetenzen und Erfahrungen, die im Rahmen von anderen Ausbildungen oder ausserhalb von formellen, etablierten Ausbildungsgängen erworben wurden.

Bestehende Möglichkeiten des *Fernstudiums und des E-Learning* werden in der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung nutzbar gemacht, noch fehlende Angebote werden wenn möglich gemeinsam entwickelt.

C.5.3.6. Studienreform nach der Erklärung von Bologna

Wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, ist davon auszugehen, dass die Studienreform, wie sie durch die Erklärung von Bologna (1999) ausgelöst wurde, in den nächsten Jahren in der Schweiz umgesetzt wird und dabei auch die heil-/sonderpädagogischen Ausbildungen einbezogen werden.

Ausgangslage

C.5.3.6.1. Erklärung von Bologna

Im Juni 1999 haben 32 europäische Länder, darunter die Schweiz, eine gemeinsame Erklärung zur Vereinheitlichung und Harmonisierung der Hochschulausbildung unterzeichnet. (http://europa.eu.int/comm/education/bologna)

Die *Stossrichtungen* der damit eingeleiteten Reform sind: a) Harmonisierung der Studienstrukturen in Europa; b) Verbesserung der Mobilität von Studierenden und Dozierenden; c) Stärkung des Bildungsstandortes Europa im weltweiten Wettbewerb.

Durch folgende *Mittel* soll die Bildungskooperation in Europa verbessert werden: a) generelle Gliederung der Hochschulstudien in Bachelor- und Master-Studiengänge

(BA/MA); b) Vereinheitlichung der beim Aufbau des European Credit Transfer System (ECTS) anwendbaren Kriterien; c) gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Diplomen; d) zwischenstaatliche Zusammenarbeit in den Bereichen Qualitätsmanagement und Akkreditierung.

Die zweiteilige Studienstruktur gilt für Universitäten wie für Fachhochschulen; beide stellen gleichwertige Diplome (BA und MA) aus.

Der *Bachelor* kann nach drei Studienjahren (Vollzeit) erreicht werden und entspricht in etwa unserer jetzigen Diplomausbildung.

Der *Master* kann – aufbauend auf dem Bachelor – nach weiteren zwei Studienjahren (Vollzeit) erreicht werden. Die Master-Ausbildung zählt zur Diplomausbildung (2. Stufe) und nicht zur Weiterbildung, fällt also unter die Regelungen betr. Hochschulbeiträge sowie Stipendien. Sie steht besonders befähigten Studierenden zur Verfügung, sofern sie nicht zum Regelabschluss wird.

Allerdings bieten bereits einige Ausbildungsstätten den *«Executive Master»* (exec.MA) an; dabei handelt es sich nicht um den Master in der oben umschriebenen Bedeutung, sondern um Weiterbildung im Sinne von Nachdiplomstudiengängen (NDS). Im Rahmen des Bologna-Prozesses gibt es allerdings einen Vorschlag, die NDS durch den Begriff des exec.MA zu ersetzen (Bürgisser 2002). Lebenslanges Lernen gilt weiterhin als sehr bedeutsam und erlaubt es, die Dauer der Grundausbildung kurz zu halten.

Das *Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung* lässt sich einerseits an den ECTS-Punkten abschätzen: Der Studienumfang beim Bachelor umfasst 180 ECTS, beim Master 120 ECTS, während NDS lediglich 60 ECTS umfassen. Andererseits streben Nachdiplomstudien (NDS) und Nachdiplomkurse (NDK) Spezialisierungen im Hinblick auf Aufgabengebiete, Methoden oder Funktionen an, während Master-Studiengänge gekennzeichnet sind durch eine Erweiterung und Vertiefung der Grundausbildung sowie mit einer Ausweitung auf Forschungs- und Entwicklungsarbeit verbunden sind. Überdies ist die Weiterbildung über kostendeckende Kursgelder zu finanzieren (Bürgisser 2002).

Die *Studienleistungen* werden, wie bereits erwähnt, in sog. *ECTS-Punkten* ausgewiesen. Das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (European Credit Transfer System) wurde ursprünglich (1988-1995) im Rahmen des EU-Programms Erasmus entwickelt und nach einer langen Erprobungsphase von der Europäischen Kommission (1998) zur Anwendung frei gegeben. Es ist ein Mittel zum Messen und Vergleichen von Lernleistungen und deren Übertragung von einer Ausbildungsstätte auf die andere.

ECTS-Kreditpunkte sind der quantitative Arbeitsanteil, welcher Kurseinheiten zugemessen wird, um den Studienaufwand zu umschreiben. Anrechenbar sind Vorlesungen, praktische Arbeiten, Seminare, private Arbeit (Labor, Bibliothek, Hausarbeit) sowie Examens- und Beurteilungsarbeiten. 1 ECTS-Punkt bedeutet 30 Stunden Arbeitsleistung in Form von Kontaktstudium, Vor- und Nachbereitung, Selbst- und Fernstudium. 60 Credits repräsentieren ein Studienjahr (1800 Arbeitsstunden), 30 Credits ein Semester (6

Monate). Die Credits werden zugesprochen nach erfolgreichem Abschluss (Prüfungen, Bewertungen usw.) der erforderlichen Kurseinheiten.

Die Anwendung des ECTS setzt die *Modularisierung* der Ausbildung voraus. Ein Modul ist eine abgeschlossene Themeneinheit, die in einer bestimmten Zeit vermittelt bzw. erarbeitet wird und am Ende mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen wird. Der Katalog der besuchten Module und der erteilten ECTS-Punkte wird im «Diploma Supplement» festgehalten.

Durch die Modularisierung wird der *Wechsel* an andere Hochschulen sowie der Übertritt von der Fachhochschule zur Universität ermöglicht bzw. erleichtert. Für solche *Über - gänge* werden zudem Passerellen geschaffen. Ferner kann den Bedürfnissen von Teilzeitstudierenden (Werkstudenten), interdisziplinär Interessierten und Weiterbildungswilligen (Lebenslanges Lernen) Rechnung getragen werden.

C.5.3.6.2. Umsetzung der Erklärung von Bologna in der Schweiz

Die Schweiz hat die Erklärung von Bologna *mitunterzeichnet.* Die Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) und die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) begrüssen grundsätzlich die allgemeinen Zielsetzungen der Bologna-Erklärung und unterstützen deren Implementierung (CRUS/KFH 2001). Zu den verschiedenen Studienstufen werden folgende vorläufigen Erklärungen abgegeben:

- Der *Bachelor* an Universitäten vermittelt eine grundlegende wissenschaftliche Bildung, an Fachhochschulen eine praxisorientierte Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage. Standard-Abschluss an Fachhochschulen soll in der Regel der Bachelor-Grad sein.
- Der *Master* führt zu einer Fachvertiefung und zu erster eigener Erfahrung mit Forschung. An Universitäten soll die Mehrheit der Studierenden ihr Studium mit dem Master-Grad abschliessen.
- Das *Doktorat* (PhD) an Universitäten erfolgt durch wesentliche Mitarbeit in der Forschung. An Fachhochschulen gibt es keine Promotionen.
- *Weiterbildungskurse* von mindestens einjähriger Dauer können Universitäten im Anschluss an die Bachelor- oder Master-Zyklen anbieten. Sie dienen der wissenschaftlichen oder berufsorientierten Vertiefung oder Spezialisierung und führen zu einem Titel wie «scientific», «professional», «executive» usw. Master (vgl. die heutigen NDS-Diplome). Das Gleiche gilt für die Fachhochschulen, wobei die Weiterbildungsangebote dort in der Regel nicht direkt an die Bachelor- oder Master-Studien anschliessen.
- Das duale System von Universitäten und Fachhochschulen soll in der Schweiz erhalten bleiben (CRUS/KFH 2001).

Die Grundgedanken der Bologna-Erklärung sollen nicht nur bei den von den Kantonen getragenen Hochschulen verwirklicht werden, sondern auch in das *revidierte Fachhochschulgesetz* des Bundes Eingang finden, das frühestens 2004 in Kraft tritt (www.bbt.admin.ch).

Selbstverständlich gibt es auch *Vorbehalte* gegenüber dem Bologna-Modell, wie z.B. die Dominanz der formalen Dispute über Studieninhalte; reine Strukturreform statt inhaltliche Reform; Rigidität des Systems; Gefahr der Verschulung und Verflachung; Vernachlässigung des reflexiven Wissens; Effizienz- und Ökonomiedenken usw. Die internationale politische Entschlossenheit, diesen Weg zu gehen, ist aber bemerkenswert und kaum aufzuhalten. Angesichts der vielen Vorteile ist eine Zustimmung aus pragmatischen Gründen angezeigt, verbunden mit der Hoffnung auf eine gleichzeitige Optimierung des Studiums in didaktischer und inhaltlicher Hinsicht.

C.5.3.6.3. Umsetzung der Erklärung von Bologna in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Schweizerische Fachhochschulrat der *EDK* (FHR 2002) hat im Dezember 2002 auf Antrag der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) und der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) verbindliche «Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen» erlassen und damit Eckwerte für die Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesetzt.

Darin wird u.a. festgehalten, dass das *Bachelor-Studium* 180 Kreditpunkte, das *Master - Studium* 90 bis 120 Kreditpunkte umfasst. Beide ersetzen die bisherigen Studiengänge und gelten hinsichtlich Studiumsfinanzierung, Stipendien und Studiengebühren als eine oder zwei Stufen desselben Ausbildungsganges (Art. 1).

Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vergeben *Kreditpunkte* gemäss ECTS aufgrund von kontrollierten Studienleistungen. Ein Kreditpunkt entspricht einer Studienleistung, die in 30 Arbeitsstunden erbracht werden kann (Art. 2).

Die zuständigen Behörden legen nach international anerkannter Terminologie die *Benen - nung der Studienabschlüsse* fest. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vereinheitlichen die Benennung ihrer *Weiterbildungsabschlüsse* aufgrund einer gemeinsam erarbeiteten Regelung, welche sich nach international anerkannten Bezeichnungen richtet (Art. 4).

Im Hinblick auf die *Umsetzung* der Bologna-Erklärung verabschieden die FH und die PH bis spätestens Ende 2005 die erforderlichen Reglemente und Einführungsplanungen, ebenso die gemeinsame Regelung für die Benennung der Abschlüsse. Die Umsetzung der neuen Strukturen in sämtlichen Studiengängen aller Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen wird bis Ende 2010 abgeschlossen (Art. 5).

Ausgehend von den obigen Richtlinien des Schweizerischen Fachhochschulrats der EDK (FHR 2002) hat die *Schweizerische Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)* in Zusammenarbeit mit der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) eine Arbeitstagung zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchgeführt. In der darauf folgenden Medienmitteilung (vom 19. Juni 2003) wird festgestellt: «Für Vorschul- und Primarschullehrkräfte soll mindestens einen Bachelorabschluss (dreijährige Hochschulausbildung) angestrebt werden, der mit einem

Master (zusätzlich 1 bis 2 Studienjahre) ergänzt werden kann. Für die Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe I wurde als mittelfristiges Ziel der Masterabschluss (...) formuliert. Für Lehrkräfte der Sekundarstufe II (Unterrichtsbefähigung an Gymnasien) wird neben dem anzustrebenden Master in den entsprechenden Fachwissenschaften wie bisher zusätzlich eine didaktische Ausbildung (rund ein weiteres Studienjahr) notwendig sein, die während diesem Masterstudium oder nach diesem absolviert werden kann. Schliesslich stellt sich die Situation für die verschiedenen *heil - pädagogischen Ausbildungsgänge* aufgrund der vielfältigen Ausbildungsstrukturen etwas komplexer dar. Je nach Ausbildungsrichtung wird der Bachelor- oder der Masterabschluss angestrebt. Entscheiden über diese Zuordnungen (...) werden schlussendlich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sowie die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK)».

Die Entwicklung (2002) der pädagogischen Hochschulen und die Modularisierung (2002) ihrer Studiengänge ist in der Zwischenzeit bereits weit vorangeschritten.

C.5.3.6.4. Umsetzung der Erklärung von Bologna in der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung

Mit der Studienreform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach dem Bologna-Modell sind für die heil-/sonderpädagogische Ausbildung erste deutliche Zeichen gesetzt, denn die Lehrerbildung war seit jeher ein Referenzrahmen für die zum grossen Teil darauf aufbauende heil-/sonderpädagogische Ausbildung. Zudem arbeiten die beiden Berufsgruppen in der Praxis z.T. eng zusammen (Strasser 2003).

Die Diskussion um die Positionierung der heil-/sonderpädagogischen Ausbildungen im Bologna-Reformkonzept ist zurzeit (Ende 2003) noch nicht abgeschlossen, sondern Gegenstand von Gesprächen zwischen dem Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz (VHPA) und der Arbeitsgruppe Heilpädagogik der Schweizerischen Konferenz der *Pädagogischen Hochschulen* (SKPH) auf der Grundlage des Exposé von Strasser (2003). Die *Umsetzung* der Erklärung von Bologna in der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung ist dabei *unbestritten*.

Derzeit können, ausgehend von den Ausführungen von Strasser (2003), folgende Perspektiven aufgezeigt und folgende *Vorschläge* unterbreitet werden:

Perspektiven

C.5.3.6.5. Vorschläge zur Umsetzung der Bologna-Erklärung in der Heil-/Sonderpädagogik

Zur Ausbildung in *Schulischer Heilpädagogik* sind verschiedene Optionen denkbar (vgl. Tab. C.5.3.6. und Abb. C.5.3.6.):

– *Option 1 (B-L⇨M-SH):* Studierende mit einer pädagogischen Grundausbildung (Lehrerbildung für die Vor- und Primarschule) schliessen an der PH nach 1.5 bis 2

Jahren Vollzeit (180 ECTS) oder 3 Jahren Teilzeit (90–120 ETCS) mit dem Master in Schulischer Heilpädagogik ab.

– *Option 2 (B-L+⇨M-SH):* Vorschul- und Primarlehrkräfte mit Bachelor-Abschluss, die in ihrer Grundausbildung den Schwerpunkt Heil-/Sonderpädagogik (30 ECTS) belegt haben, können nach mindestens 3 Semestern (90 ETCS) den Master in Schulischer Heilpädagogik erlangen.
– *Option 3 (B-X⇨P⇨M-SH):* Nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium (Universität, PH, FH) in Heilpädagogik, Pädagogik, Psychologie oder Sozialpädagogik und einer vorgeschriebenen Passerelle kann der Master in Schulischer Heilpädagogik erworben werden. Diese Option entspricht bereits weitgehend dem EDK-Reglement und der Anerkennungspraxis (s. C.5.3.3.4.).
  Passerellen sind bei dieser Option, aber auch anderswo, von besonderer Bedeutung für die Flexibilisierung der Studiengänge. Das EDK-Anerkennungsreglement für die Schulische Heilpädagogik sieht hier als zusätzliche Zulassungsbedingung «angemessene Schulpraxis» vor. Diese umfasst nach dem Beschluss des EDK-Vorstandes vom 31. Mai 2002 mindestens neun Monate. Generell zeichnet sich in der Anerkennungspraxis ab, dass bei den Hochschulabsolventen ohne vorgängige Lehrerbildung als Passerelle 60 ECTS theoretische und praktische Ausbildungsanteile verlangt werden.
– *Option 4 (⇨B-SH):* Ein dreijähriges Studium in Schulischer Heilpädagogik (180 ECTS) führt zum Bachelor. Dieser Vorschlag hat die Zweistufigkeit (BA/MA) der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik zur Folge und führt direkt zu einem ersten Abschluss in Schulischer Heilpädagogik ohne vorgängige Lehrerbildung.
  Gegenüber dieser Option ist einiger Widerstand zu erwarten, obwohl die Forderung nach einer vollständigen Lehrerbildung vor der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik bereits offiziell durchbrochen ist (s. Option 3). Zu klären wäre, ob damit eine eingeschränkte Lehrbefähigung verbunden werden könnte, und wenn ja: welche (z.B. nur für bestimmte heil-/sonderpädagogische Bereiche). Selbstverständlich liegt die Frage der Unterrichtsberechtigung und der Anstellung letztlich bei den Kantonen.
– *Option 5 (⇨B-SH⇨M-SH):* Studierende mit einem Bachelor in Schulischer Heilpädagogik können an der PH nach 1.5 bis 2 Jahren Vollzeit (180 ECTS) oder 3 Jahren Teilzeit (90–120 ETCS) mit dem Master abschliessen.
  Im Gegensatz zu Strasser (2003, Tab. 3) wird hier der Schwerpunkt Heil-/Sonderpädagogik innerhalb der Lehrergrundausbildung nicht zu den heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsgängen gezählt (s. C.5.4.).

Ausbildungen für den *ausserschulischen Bereich* (neben der Schulischen Heilpädagogik) sind grundsätzlich zu begrüssen. Solche Angebote gibt es als akademische Studien an der Universität (B-H), auf Diplomstufe auch unter dem Namen «Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik» (B-X). Als *Bachelor*-Studiengang (⇨B-X) könnte diese Ausbildung zu einem ersten Abschluss in ausserschulischer bzw. klinischer Heilpädagogik führen; auf der anderen Seite könnte sie, analog zu einem anderen Hochschulabschluss in Pädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie (s. Option 3) künftig auch als Grundlage für ein *Master*-Studium (M-H) auf diesem Gebiet gelten, mit möglicher Schwerpunktbildung z.B. in heil-/sonderpädagogischer Erwachsenenbildung oder Heil-/Sonderpädagogik im Früh- und Vorschulbereich.

Studiengang	Option	Eingangs-qualifikation	Dauer ECTS	Abschluss
Schulische Heilpädagogik	Option 1: B-L ⇨M-SH	Pädagogische Grundausbildung (Bachelor)	Vollzeit: 1.5–2 J. 180 ECTS Teilzeit: 3 J. 90–120 ECTS	Master
	Option 2: B-L+ ⇨M-SH	wie Option 1 + Schwerpunkt Heil-/ Sonderpäd. (30 ECTS) in Grundausbildung	Vollzeit: 1.5 J. 90 ECTS	Master
	Option 3: B-X ⇨P⇨M-SH	Abgeschlossenes Hochschulstudium in Heilpäd., Päd., Psych. oder Sozialpäd. + Schulpraxis/Passerelle	(wie Option 1): Vollzeit: 1.5–2 J. 180 ECTS Teilzeit: 3 J. 90–120 ECTS	Master
	Option 4: ⇨B-SH	Matura oder Äquivalenz	Vollzeit: 3 J. 180 ECTS	Bachelor
	Option 5: ⇨B-SH⇨M-SH	Bachelor (s. a. Option 4)	(wie Option 1): Vollzeit: 1.5–2 J. Teilzeit: 3 J. 90–120 ECTS	Master
(Ausserschulische/ Klinische) Heilpädagogik	⇨B-X	Matura oder Äquivalenz	Vollzeit: 3 J. 180 ECTS	Bachelor
	⇨B-X⇨M-H	Bachelor	Vollzeit: 1.5–2 J. 90–120 ECTS	Master
Logopädie	⇨B-Log	Matura oder Äquivalenz	3 J. 180 ECTS	Bachelor
	B-Log⇨M-Log	Bachelor	Vollzeit: 2 J. 90–120 ECTS	Master
Psychomotoriktherapie	⇨B-PM	Matura oder Äquivalenz	3 J. 180 ECTS	Bachelor
	B-PM⇨M-PM	Bachelor	Vollzeit: 2 J. 90–120 ECTS	Master
Heilpädagogik im Früh- u. Vorschulbereich	B-X⇨M-FE	Bachelor (Heilpäd., Päd., Psych., Sozialpäd.)	Vollzeit: 1.5–2 J. Teilzeit: 3 J. 90–120 ECTS	Master
	B-L+⇨M-FE	wie Option 1 + Schwerpunkt Heil-/ Sonderpäd. (30 ECTS) in Grundausbildung	Vollzeit: 1.5 J. 90 ECTS	Master
Heilpädagogik bzw. Sonderpädagogik (Universität)	⇨B-H	Matura oder Äquivalenz	Vollzeit: 3 J.	Bachelor (Uni)
	B-H⇨M-H	Bachelor (Heilpäd., Päd., Psych., Sozialpäd.)	Vollzeit: 2 J.	Master (Uni)
	M-H⇨Dr-H	Master	2–3 J.	Doktorat (Uni)

Tab. C.5.3.6. Mögliche Vorgaben der hauptsächlichsten Studiengänge nach Bologna-Modell (s. Strasser 2003, Tab. 3)

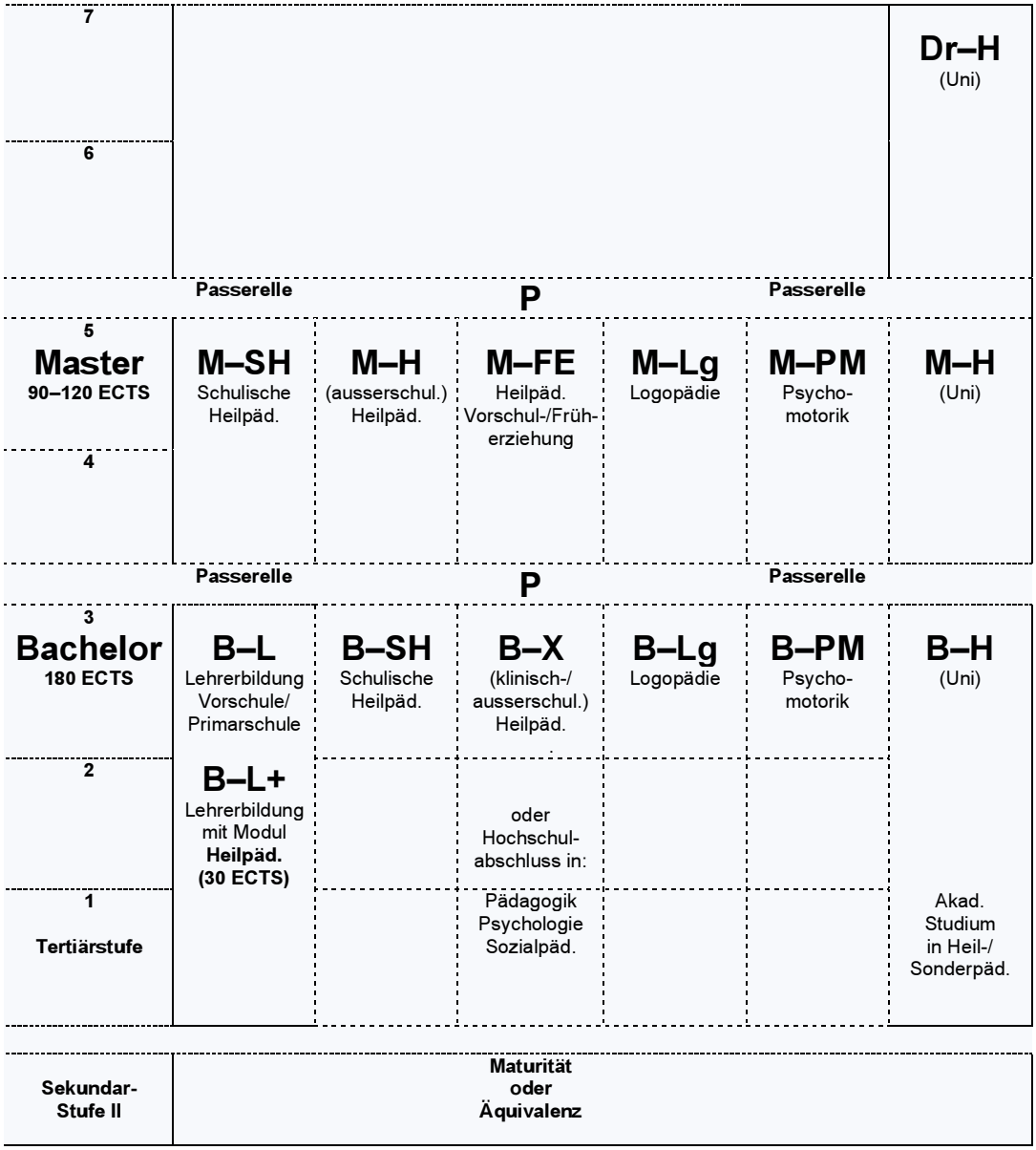

Abb. C.5.3.6. Mögliche Vorgaben der hauptsächlichsten Studiengänge nach Bologna-Modell (schematisch vereinfacht; unter Verzicht auf Vorpraktika, Berufseinführung, Praxiserfahrung) (s. auch Strasser 2003, Abb. 2; Tab. 3 bei Strasser enthält Vorpraktika sowie Praxiserfahrung)

Der Status und das Verhältnis der bisher z.T. kombinierten (Zusatz-)Ausbildungen in Heilpädagogik im *Vorschulbereich* sowie in *Heilpädagogischer Früherziehung* ist zu klären.

Einerseits sollte – analog zur Lehrerbildung – in der Ausbildung von Fachpersonen des Vorschulbereichs (Hortnerinnen, Eingangsstufenlehrkräfte bzw. Kindergärtnerinnen) eine *Schwerpunktsetzung in Heil-/Sonderpädagogik* (30 ECTS) möglich sein.

Ein eigentlicher Studiengang könnte unter der zusammenfassenden Bezeichnung *«Heilpädagogik im Früh- und Vorschulbereich»* angeboten werden. Jedoch ist dieses Fachgebiet erfahrungsgemäss zu klein, um auf *Bachelor-Stufe* einen eigenständigen, grundständigen Ausbildungsgang aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Auf dieser Stufe (B-X) wäre höchstens eine Schwerpunktsetzung in diesem Fach denkbar.

Deshalb wird vorgeschlagen, «Heilpädagogik im Früh- und Vorschulbereich» entweder als eigenständiges *Master-Studium* anzubieten (M-FE) oder als Schwerpunkt in einem Master-Studium in Heilpädagogik (M-H) zu integrieren. Beides hat zudem den Vorteil, dass Absolventen und Fachleute mit verschiedenen Bachelor-Vorbildungen (Heilpädagogik, Pädagogik, Psychologie) eintreten könnten, was eine Bereicherung sein dürfte.

Die Ausbildung in *Logopädie* wie auch in *Psychomotoriktherapie* ist in Anlehnung an die bisherige Ausbildungsdauer und in Relation zu anderen Berufen nach einem dreijährigen Studium (180 ECTS) an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität mit dem Bachelor (⇨B-Log) (⇨B-PM) abzuschliessen, mit der Möglichkeit der Vertiefung auf Master Stufe (B-Log⇨M-Log) (B-PM⇨M-PM).

Die *akademischen Studien* in Heil- bzw. Sonderpädagogik an der Universität werden ebenfalls nach dem Bologna-Modell umstrukturiert (s. B-H, M-H und Dr-H). Sie geben sich in Abhebung zu den analogen Ausbildungen an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen ein eigenes Profil. Zur Verleihung des Doktorats sind (vorderhand) nur Universitäten berechtigt.

C.5.3.6.6. Schlussfolgerungen

Die angefangenen Verhandlungen zur Bologna-Studienreform in der Heil-/Sonderpädagogik sind unter Berücksichtigung der bisher erarbeiteten Grundlagen (s. C.5.3.6.4. und C.5.3.6.5.) unter den betroffenen Partnern bis zur Entscheidungsreife fortzusetzen (s. EDK 2004) und dann den Entscheidungsgremien zu unterbreiten.

Mit der Umsetzung der Reform nach der Erklärung von Bologna wird die Strukturierung der heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsgänge vereinfacht und verbessert, die Vergleichbarkeit untereinander erhöht und ihre Relation zu anderen Ausbildungen geklärt. Dadurch können zahlreiche Postulate zur Verbesserung der heil-/sonderpädagogischen Ausbildungssituation (s. C.5.3.) in der Schweiz eingelöst werden:

a) Klärung der bildungsstrukturellen Positionierung (s. C.5.3.1.)
b) Klärung des Verhältnisses unter den verschiedenen Ausbildungen und Ausbildungsstätten (s. C.5.3.1.; C.5.3.2.)
c) Vernetzung, Durchlässigkeit, Synergien und Zusammenarbeit der verschiedener Ausbildungen (s. C.5.3.1.; C.5.3.2.)
d) Vereinheitlichung der Ausbildungsbezeichnungen und Ausbildungsabschlüsse (s. C.5.3.1.; C.5.3.3.)
e) Erleichterung der internationalen und interkantonalen Ausbildungsanerkennung (s. C.5.3.3.)

f) indirekte Klärung der inhaltlichen Ausrichtung von Ausbildungen (s. C.5.3.4.)
g) verbesserte Strukturierung von Ausbildung und Weiterbildung (s. C.5.3.3.)
h) Einbezug verschiedenartiger und neuer Ausbildungsformen (s. C.5.3.5.)
i) Flexibilisierung der Ausbildung durch Modularisierung (s. C.5.3.5.)
j) Förderung der Mobilität der Studierenden, Ausgebildeten und Dozierenden

C.5.3.7. Heil-/sonderpädagogisches Praxisfeld

Ausgangslage

C.5.3.7.1. Uneinheitliche heil-/sonderpädagogische Berufsbezeichnungen

Teilweise analog zu den Berufen im Behindertenbereich generell (s. C.5.2.), gibt es nicht eine einheitliche, der gegenseitigen Verständigung dienende Verwendung von heil-/sonderpädagogischen Berufsbezeichnungen. Ein Beispiel ist der Begriff des Schulischen Heilpädagogen, der, abgesehen von der Verwendung als Ausbildungsbezeichnung, teils für den ambulant bzw. integrativ tätigen Heilpädagogen, teils für den Legasthenietherapeuten verwendet wird.

C.5.3.7.2. Permanent ungedeckter Bedarf an heil-/sonderpädagogisch Ausgebildeten

Was in der Heil-/Sonderpädagogik schon lange als Problem schwelt, ist derzeit bezüglich Lehrberufsstand allgemein von besonders brennender Aktualität. Die EDK hat deshalb im Sommer 2001 eine Task Force «Lehrberufsstand» ins Leben gerufen, die sich in vierfacher Hinsicht mit den langfristigen Perspektiven des Lehrberufs beschäftigt: a) Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern; b) das Bild des Lehrberufs; c) die Rekrutierung der Lehrpersonen; d) die gezielte Kommunikation über die Perspektiven des Lehrberufs. Bisher sind das «Leitbild Lehrberuf» (EDK 2003; CDIP 2003) sowie der Bericht «Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen» (EDK 2003; CDIP 2003) erschienen.

Auf dem Gebiet der Heil-/Sonderpädagogik – insbesondere im schulischen Bereich, wenn auch mit regionalen und fachspezifischen Unterschieden – gelingt es seit Jahrzehnten nicht, den Bedarf an ausgebildetem Fachpersonal zu decken. Dabei spielt wohl die extreme Feminisierung dieser Berufe und die damit verbundene starke Rotation eine grosse Rolle. Die unausweichliche Folge davon ist der Einsatz von nicht vorbereitetem Personal. Dieser strukturell bedingte Mangel dürfte sich, wenn keine Gegenmassnahmen ergriffen werden, angesichts der neuen Strukturen in der pädagogischen und heil-/sonderpädagogischen Ausbildung künftig noch verstärken. Die Qualität der heil-/sonderpädagogischen Arbeit sowie die Berufsattraktivität nehmen dadurch Schaden.

Perspektiven

C.5.3.7.3. Verbesserungen im Berufsfeld

Im Interesse der gegenseitigen Verständigung sollen die *heil-/sonderpädagogischen Berufsbezeichnungen* gesamtschweizerisch vereinheitlicht werden.

Um die Qualität heil-/sonderpädagogischer Arbeit sicherzustellen, ist der *Bedarf an aus - gebildetem Fachpersonal* zu decken. Dies geschieht durch ein hinreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen sowie einer Strukturreform der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik (s. C.5.2.6.). Ferner dürften sich die Bestrebungen und Erkenntnisse der EDK zum Lehrberufsstand auch auf die Heil-/Sonderpädagogik auswirken und auf sie übertragen lassen.

Genügend Ausbildungsplätze und ausgebildetes Personal sind auch dann sicherzustellen, wenn die Invalidenversicherung im Rahmen der NFA ihre Beiträge an die Ausbildungsstätten streichen sollte (s. Bürli 2004a; 2000b).

C.5.4. Heil-/Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Thema Heil-/Sonderpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ähnlich wie der Problemkreis Interkulturelle Pädagogik (EDK/CDIP 2000), beschäftigt die schweizerische Bildungsöffentlichkeit seit etlichen Jahren und in zunehmendem Masse (EDK/CDIP 1994, S. 61 f.). Dies hängt mit Fragen der Heterogenisierung der Schule und dem Anliegen der Integration zusammen.

Ausgangslage

C.5.4.1. Grundlagenarbeiten

Ein wichtiger *Entwicklungsschub* wurde 1990 durch die EDK eingeleitet mit der Einsetzung einer Studiengruppe «Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule» und mit dem daraus hervorgehenden *Bericht* (EDK/CDIP 1994).

In der Folge verzichtete die EDK auf die Formulierung offizieller Empfehlungen, erteilte vielmehr 1994 der SZH einen Projektauftrag zur *praktischen Umsetzung* der Schlussfolgerungen. In diesem Zusammenhang fanden verschiedene regionale *Fachtagungen* mit Verantwortlichen der Lehrerbildungsinstitutionen statt. Lehrerbildnern wurden *Weiterbildungen* angeboten. Ein ergänzendes Umsetzungspapier (EDK 1997) wurde verfasst. Verschiedene Beiträge sollten die theoretische Auseinandersetzung und praktische Umsetzung unterstützen (Beiträge 1995; Büchel 1995; Heilpädagogik 2003; Thommen 1998; Landert 1999; Zingg 2000) sowie aus internationaler Sicht untermauern (Bürli 1995). Die heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz legten ihre Position zur Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung dar (VHPA/UIPC 2002).

Ohne all die Vorarbeiten in Einzelheiten wiederholen zu können bzw. zu wollen, seien nachfolgend die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst (C.5.4.2. bis C.5.4.6.), um daraus die Perspektiven und Vorschläge formulieren zu können (C.5.4.7.).

C.5.4.2. Heterogenität als Realität

Die Annahme einer homogenen Schülerschaft erweist sich zunehmend als Fiktion. Die Schule sieht sich immer mehr vor die Aufgabe gestellt, Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen, mit verschiedenartigem Lebensstil sowie sprachlichem und kulturellem Hintergrund gerecht zu werden. Die Bemühungen, Kinder mit Behinderungen oder besonderem Bildungsbedarf in der Regelschule zu fördern, verstärken die Heterogenität der Schule. Immer mehr muss von einer *«Pädagogik der Vielfalt»* (Demmer & Struck 2001; Prengel 1995) ausgegangen werden.

Die Lehrkräfte müssen auf diese Tatsache vorbereitet werden. Es kann aber nicht darum gehen, die Regellehrkraft zu einer omnipotenten Fachperson auszubilden, die auch heil-/sonderpädagogische Aufgaben voll und ganz übernimmt. Vielmehr sind neue Formen der *Zusammenarbeit* und der *Aufgabenteilung* zwischen Regellehrkräften einerseits sowie heil-/sonderpädagogischen Lehrkräften und Spezialisten mit vertieftem Fachwissen andererseits erforderlich (EDK 1997, S. 5 f.). Für den Schulerfolg ist aber die Personalausbildung nur *ein* Faktor neben anderen Voraussetzungen (personelle und materielle Ressourcen, räumliche Rahmenbedingungen, Klassengrösse, zusätzliche Stütz- und Fördermassnahmen, Beratungsangebote).

Die Beschäftigung mit erschwerten Lern- und Beziehungsverhältnissen, mit Andersartigkeit, Abweichung, Heterogenität und speziellen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen von Kindern ist zunehmend nicht nur eine Aufgabe der Sonderpädagogik und sonderpädagogischer Einrichtungen, sondern ebenso eine *Herausforderung* und Aufgabe für die allgemeine Pädagogik *und* die Regelschule (EDK 1997, These 1, S. 3).

C.5.4.3. Konvergenz von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik

Zwischen Regelpädagogik und Sonderpädagogik haben sich aufgrund von Entwicklungen in Theorie und Praxis zunehmend Konvergenzen ergeben (Thommen 1998).

Die *Grenzen* zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik sind *fliessender* geworden (EDK 1997, S. 4). Das hängt u.a. damit zusammen, dass es in der Heil-/Sonderpädagogik nicht mehr nur um *Behinderungen* im Sinne von ausschliesslich individuellen Merkmalen geht, sondern unter *systemischem Blickwinkel* um Bedingungen im sozialen und institutionellen Umfeld, die zu erschwerten Lern- und Beziehungssituationen führen. Entsprechend ist man gegenüber definitiven Zuweisungen zu bestimmten (heil-/sonderpädagogischen) Bildungsinstitutionen vorsichtiger geworden.

Beschäftigte sich die Heil-/Sonderpädagogik traditionellerweise vorwiegend mit der Frage, wie behinderte Kinder in *separierten Institutionen* möglichst gut gefördert wer-

den, stellt sie sich heute vermehrt auch der Aufgabe, Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsbedürfnissen in *Regelschulen* vor Desintegration und Separation zu bewahren. Der Ausbau und Einsatz heil-/sonderpädagogischer Unterstützungssysteme stösst zudem organisatorisch und finanziell an Grenzen. Die Aufgabe der Prävention und *Integration* in Regelschulen rückt immer mehr ins Zentrum der Allgemeinen Pädagogik wie der Sonderpädagogik (EDK 1997; VHPA/UIPC 2002).

Zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik ergeben sich somit bezüglich Zielen, Fragestellungen, Aufgaben und schulischer Praxis zunehmend Konvergenzen und Überlappungen (EDK 1997, These 2, S. 3). Daraus ergibt sich eine verstärkte Notwendigkeit der Zusammenarbeit und Aufgabenteilung (EDK 1997, These 3, S. 3).

C.5.4.4. Heil-/sonderpädagogisch relevante Inhalte und Kompetenzen

Sollen heil-/sonderpädagogische Anliegen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Eingang finden, stellt sich die Frage nach den zu vermittelnden Grundhaltungen, nach relevanten Inhalten und Kompetenzen (EDK 1994, S. 87 ff.; EDK 1997, S. 8; s. auch Obolenski 2001).

Ausgewählte, sonderpädagogisch relevante Inhalte und Kompetenzen müssen im Rahmen der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt werden (EDK 1997, These 4, S. 3; VHPA/UIPC 2002, S. 12). Dies sehen die Anerkennungsreglemente der Ausbildungen aller Lehrerkategorien der Vor- und Pflichtschule verbindlich vor.

Im Umsetzungspapier (EDK 1997, S. 8 ff.) werden drei Schlüsselkompetenzen und deren Vermittlung umschrieben.

C.5.4.4.1. Umgang mit Heterogenität (Schlüsselkompetenz 1)

Der Umgang mit Heterogenität gehört zum Auftrag der Schule. Neben der Erfüllung der durch den Lehrplan vorgegebenen Klassenziele ist es Aufgabe der Lehrkraft, auch individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten einzelner Kinder in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen.

C.5.4.4.2. Arbeit im Team, Zusammenarbeit (Schlüsselkompetenz 2)

Die Lehrkräfte einer Schule verstehen sich als Team, das sich bei der Bewältigung der Herausforderungen und Aufgaben unterstützt. Probleme sind nicht ausschliesslich individuelle Probleme der einzelnen Lehrkraft, sondern Probleme der Schule. Für die Lösung von Problemen werden die Ressourcen im Team und die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Fachpersonen optimal genutzt.

C.5.4.4.3. Beteiligung an Schulentwicklung (Schlüsselkompetenz 3)

Die Schule ist eine Organisation. Die Lehrkraft mit ihrer Klasse ist Teil dieser Organisation. Die Zusammensetzung der Klasse, die Aufgabe und Rolle der Lehrkraft und die Arbeit in der Klasse sind abhängig von der sie umgebenden Schulorganisation. Das Team der Lehrkräfte einer Schule ist mitverantwortlich für die Gestaltung der Schule.

C.5.4.5. Formen der Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen

Heil-/Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht primär gedacht als ein neues, additiv hinzugefügtes Fach. Kompetenzen des Umgangs mit Unterschieden und Andersartigkeiten sind ein speziell zu gewichtender Gesichtspunkt in bereits bestehenden Gefässen und Inhalten der allgemeinen Lehrerbildung (EDK 1997, S. 6 f.; VHPA/UIPC 2002, S. 9).

Die Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenz soll nicht nur in der Lehrergrundausbildung erfolgen, sondern mit zunehmendem Gewicht im Verlauf der Berufseinführungsphase und in der Weiterbildung (EDK 1997, S. 6 f.; VHPA/UIPC 2002, S. 11).

Die Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen erfolgt einerseits in spezifischen, als Heil-/Sonderpädagogik ausgewiesenen Modulen, andererseits aber auch im Rahmen der verschiedenen Module der Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Fachdidaktik (VHPA 2002, S. 10).

Die Vermittlung erfolgt durch heil-/sonderpädagogisch ausgewiesene Fachdozierende wie auch über die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden der Allgemeinen Pädagogik, der Fachdidaktik und der Heil-/Sonderpädagogik (VHPA/UIPC 2002, S. 11).

C.5.4.6. Inhalte der Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen

Heil-/sonderpädagogische Ausbildungsinhalte müssen als Teil einer Pädagogik der Vielfalt Eingang in die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden. Die Pädagogischen Hochschulen richten ihre Curricula grundsätzlich an einer Pädagogik der Vielfalt aus (VHPA/UIPC 2002, S. 9).

Angehende Lehrpersonen werden vor allem auf den Umgang mit Schülern mit Lernstörungen, Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensstörungen vorbereitet (VHPA/UIPC 2002, S. 10).

C.5.4.7. Grundauffassungen, Postulate und Vorschläge zur Lehrerbildung

Aus den vorausgehenden Ausführungen und aus der Sicht der Heil-/Sonderpädagogik (s. Thommen 1998) lassen sich im Hinblick auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (kurz: Lehrerbildung) die nachfolgenden Grundauffassungen postulieren und Vorschläge unterbreiten.

C.5.4.7.1. Heterogenität als allgemeine Herausforderung

Die Beschäftigung mit Heterogenität, mit erschwerten Lern- und Beziehungsverhältnissen, mit besonderen Bildungsbedürfnissen ist nicht nur eine Aufgabe der Heil-/Sonderpädagogik, der heil-/sonderpädagogischen Ausbildung und der heil-/sonderpädagogischen Einrichtungen, sondern ebenso eine Herausforderung und Aufgabe für die Pädagogik, Lehrerbildung und Schule allgemein.

C.5.4.7.2. Konvergenz von Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik

Die Annäherung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik bezüglich Zielen, Fragestellungen, Aufgaben werden im Hinblick auf die schulische Praxis in der Lehrerbildung betont und gefördert.

C.5.4.7.3. Zusammenarbeit zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil-/Sonderpädagogik

Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil-/ Sonderpädädagogik ist sowohl in der Lehrerbildung wie in der Schulpraxis notwendig.

C.5.4.7.4. Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen

Ausgehend von einer Pädagogik der Vielfalt werden ausgewählte, heil-/sonderpädagogisch relevante Inhalte von kompetenter Seite in allen Phasen (Grundausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aller Stufen vermittelt, sei dies in spezifischen Modulen oder integriert in andern Fächern.

Die Chance, beim strukturellen und curricularen Aufbau der Pädagogischen Hochschulen heil-/sonderpädagogische Aspekte und Anliegen zu integrieren, ist von allem Anfang an zu nutzen.

C.5.5. Fachpersonal des Sozialbereichs

Zwischen Heil-/Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit (als Oberbegriff für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation) bestehen sowohl hinsichtlich Aus-

bildungsinhalten als auch im Berufsfeld z.T. enge Beziehungen, auf die eingangs (s. C.5.5.1.) kurz hingewiesen werden soll.

Zudem ist es wichtig, Veränderungen auf dem Gebiet der Ausbildungen (s. C.5.5.2.) und des Berufsfeldes (s. C.5.5.3.) im benachbarten Sozialbereich zur Kenntnis zu nehmen, da sie nicht ohne Rückwirkungen auf die Heil-/Sonderpädagogik sind.

Ausgangslage

C.5.5.1. Verhältnis von Heil-/Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit

Die Abgrenzung der Heil-/Sonderpädagogik von der Sozialen Arbeit und insbesondere von der Sozialpädagogik kann nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten erfolgen (vgl. C.1.1.3.2.). Aus berufspraktischer Sicht sei hier zur Diskussion des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und Heil-/Sonderpädagogik sowie Bildung und Erziehung vereinfachend in vier Bereiche aufgeteilt werden.

C.5.5.1.1. Berufsfelder

Einerseits kann zwischen einem schulnahen Bereich (für den prototypisch das Unterrichten steht) und einem schulfernen oder ausserschulischen Bereich (für den prototypisch die Erziehung durch die Eltern steht) unterschieden werden. Eine *zweite Unterteilung* betrifft die Bildung und Erziehung unter Regelbedingungen und diejenige unter erschwerten oder besonderen Bedingungen, etwa bei Vorliegen von besonderen Bildungsbedürfnissen. Das folgende Schema (Abb. 5.5.1.1.) veranschaulicht diese vier Bereiche der Bildung und Erziehung.

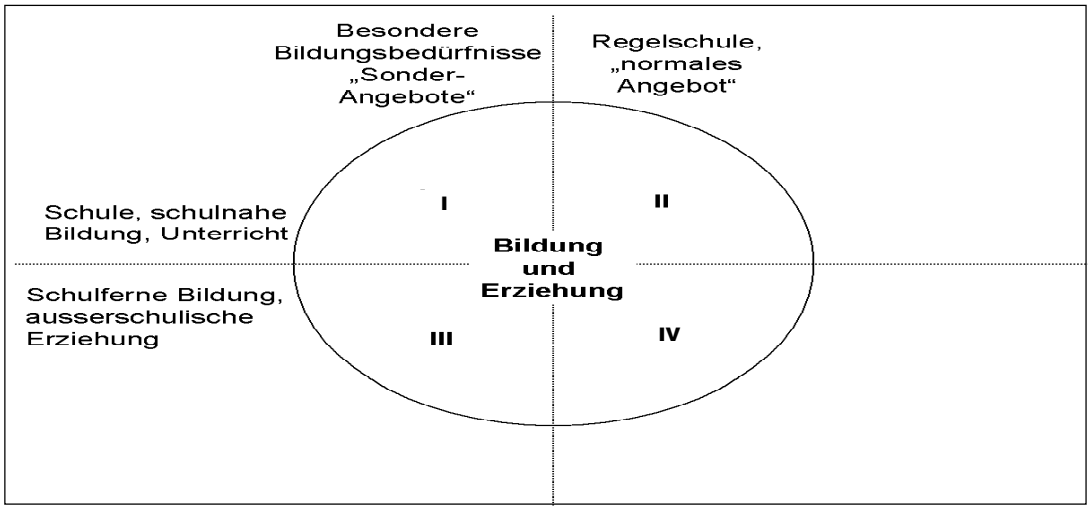

Abb. 5.5.1.1. Bildungs- und Erziehungsbereiche

Der *Sektor II* repräsentiert die Regelschule und alle ihr nahen oder mit ihr in enger Verbindung stehenden Angebote. *Sektor I* ist das Gebiet der schulischen Heil-/ Sonderpädagogik und als solches bezüglich beruflicher Qualifikation in der Schweiz recht klar abgegrenzt und geregelt (s. C.5.3.).

Ebenfalls vergleichsweise klar ist die Zuordnung von Berufsprofilen und Tätigkeitsfeldern im *Sektor IV*, welcher der klassische sozialpädagogische Bereich darstellt. Dieser Bereich beinhaltet insofern immer auch Aspekte des Aussergewöhnlichen, als er in der Schweiz im Normalfall immer noch den Eltern vorbehalten ist und daher in diesem Normalfall kein Bedarf an Fachleuten besteht.

Beim *Sektor III* hingegen besteht berufsständisch und von der wissenschaftlichen Zuständigkeit her ein Spannungsfeld zwischen Heil-/Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Klassischerweise umfasst Heil-/Sonderpädagogik «die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung in beeinträchtigten Beziehungs- und Lernverhältnissen» (Haeberlin 1996, S. 15). Insofern deckt sie auch die ausserschulische Erziehung ab. Allerdings hat die Sozialpädagogik dieses Gebiet immer mehr besetzt. Für die Sonderpädagogik hingegen kann eine zunehmende Abgrenzung vom Gebiet der schulfernen Bildung und Erziehung konstatiert werden. Noch ausgeprägter ist diese Differenzierung zwischen schulischer Sonderpädagogik einerseits und ausserschulischer Heilpädagogik und Sozialpädagogik in Deutschland.

C.5.5.1.2. Qualifikationen

Die Ausbildung zum Sozialpädagogen oder zur Sozialpädagogin berechtigt nicht zum *Unterrichten;* Didaktik gehört nicht zu deren Lehrplan. Dies dürfte ein, wenn nicht der entscheidende Unterschied zur schulischen Heil-/Sonderpädagogik sein.

Zu fragen wäre, durch welche spezifische Kompetenz sich die Sozialpädagogik von der Heil-/Sonderpädagogik unterscheidet. Möglicherweise ist es der seit langem gewohnte *Umgang mit Heterogenität*, also mit sozialen und kulturellen Unterschieden, eine Fähigkeit, die in der Heil-/Sonderpädagogik eine vergleichsweise neue Herausforderung darstellt.

Ein weiterer Unterschied ist bedingt durch die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus in der Sozialen Arbeit, während die Heil-/Sonderpädagogik im schulischen Bereich nur eine Qualifikationsebene kennt. Die *Kompetenz zur Zusammenarbeit* in heterogen zusammengesetzten Teams ist in der Sozialen Arbeit eine wichtige Grundlage, während dieser Aspekt in der (schulischen) Heilpädagogik erst im Rahmen vermehrter Integration in den Vordergrund getreten ist.

Eine Sonderstellung nimmt die Ausbildung in *klinischer Heilpädagogik und Sozial - pädagogik* an der Universität Freiburg i.Ü. ein. Diese Ausbildung qualifiziert für eine Tätigkeit im oben beschriebenen Sektor III, wobei im Unterschied zu sozialpädagogischen Ausbildungen behindertenspezifische Aspekte besonders stark gewichtet werden.

Diese kombinierte Ausbildungsform bringt Probleme der Ausbildungsanerkennung in beiden Richtungen mit sich.

Ausgebildete Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind teilweise auch im schulischen Umfeld tätig, sei dies in der Schulsozialarbeit, sei dies in der Förderung mehrfach und geistig behinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener. Während bei der Schulsozialarbeit eine klare *Aufgabenteilung* zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitenden besteht, übernehmen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in Sonderschulen häufig ähnliche Aufgaben wie die Sonderlehrkräfte.

C.5.5.1.3. Berufsständische Aspekte

Sowohl für die Soziale Arbeit wie auch für die Heil-/Sonderpädagogik existieren schweizerische Verbände der *Ausbildungsstätten* (Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz [VHPA]; Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulen und Höheren Fachschulen für Soziale Arbeit [SASSA]).

Die Soziale Arbeit verfügt auch über einen *Berufsverband* auf schweizerischer Ebene, den Schweizer Berufsverband Soziale Arbeit (SBS), welcher u.a. die berufspolitischen Interessen seiner Mitglieder vertritt. Für die Heil-/Sonderpädagogik gibt es zurzeit keinen vergleichbaren Verband mehr. Der Schweizerische Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SBH) und die Föderation heil-/sonderpädagogischer Berufsverbände (FHS) wurden nach einigen Jahren ihres Bestehens wieder aufgegeben.

Der berufliche *Status* und insbesondere das Lohnniveau der heil-/sonderpädagogischen Lehrpersonen ist generell deutlich höher als dasjenige der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen.

C.5.5.2. Berufsbildung in Sozialer Arbeit im Wandel

Eine neue Rechtsgrundlage hat den Weg zu neuen Ausbildungs- und Berufsstrukturen im Sozialbereich eröffnet.

C.5.5.2.1. Neue Rechtsgrundlage für Ausbildungen und Berufe in Sozialer Arbeit

Die Sozialausbildungen in den Bereichen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokultureller Animation stehen in einem Reformprozess. Bisher waren sie vorwiegend in der Obhut der kantonalen Sozial- bzw. Fürsorgedirektionen und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Sozialdirektionen (SODK). Mit der Annahme der neuen Bundesverfassung (1999) und im Rahmen der neuen *Berufsbildungsgesetzgebung* (nBBG) werden die Gesundheits-, Sozial- und Kunstberufe in die Bundeskompetenz überführt. Dies bringt einerseits eine einheitlichere, übersichtlichere Strukturierung der Ausbildung, andererseits die bundesweite Anerkennung der betreffenden Berufe mit sich.

Berufsbildung ist aber eine *gemeinsame Aufgabe* von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt. In der Phase der Überführung erhält dieser Grundsatz des nBBG eine besondere Bedeutung, indem die genannten Partner darauf achten, dass die Lösungen von möglichst vielen Betroffenen mitgetragen werden. Das zuständige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) arbeitet insbesondere eng mit der Erziehungsdirektoren- und mit der Sanitätsdirektorenkonferenz zusammen (Bericht 2000; Berufsbildung 2001; Filières 2001).

C.5.5.2.2. Neue Ausbildungs- und Berufsstrukturen im Sozialbereich

Ein Problem der sozialen Ausbildungsgänge lag bisher bei der unklaren bildungsstrukturellen Zuordnung: die meisten liessen sich nicht klar der Sekundarstufe II oder der Tertiärstufe zuordnen. Die neuen nBBG-Berufszweige sollen nun betreffend Qualifikationsniveaus und Durchlässigkeit national und international *transparent und kohärent* sein. Die Zugänge zu den verschiedenen Ausbildungstufen müssen definiert, die Qualifikationsstufen abgegrenzt und die Anerkennung geregelt werden.

In der Sozialen Arbeit gibt es – im Unterschied zur Heil-/Sonderpädagogik i.e.S. (s. C.5.3.) – *zwei Qualifikationsniveaus,* nämlich auf Sekundarstufe II wie auf Tertiärstufe. Als neue Grobstruktur zeichnet sich ab (s. Bericht 2000; Berufsbildung 2001; Fempel-Anner 2001; Filières 2001; Karas 2000; Suter 2001; Sitzungsunterlagen und Mitteilungen des BBT zum Projekt Transition):

Die *Tertiärstufe* besteht aus einem Hochschulbereich und einem Nichthochschulbereich. Im *Hochschulbereich* gibt es einerseits Universitäten, andererseits Fachhochschulen (zurzeit 9 FH), welche Sozialarbeiter FH, Sozialpädagogen FH und Soziokulturelle Animatoren FH ausbilden. Da die meisten der bisherigen Höheren Fachschulen auf Fachhochschulebene angehoben wurden, stellt sich die Frage nach der inhaltlich-curricularen Anpassung an dieses Niveau. Für die Fachhochschulen hat der Bund ein eigenes Gesetz, das zurzeit in Revision ist.

Im *Nichthochschulbereich* gibt es einerseits die Berufsprüfung und die höhere Fachprüfung. Als Berufsabschlüsse kommen in Fragen: eidg. dipl. Heimleiterin, eidg. dipl. Arbeitsagogin, Mitarbeiterin Freiheitsentzug. Andererseits soll es weiterhin (neben den Fachhochschulen) die Höhere Fachschule (HFS) geben. Mögliche Berufsabschlüsse sind hier: dipl. Sozialpädagogin HFS, Educateur spécialisé ES, Educatrice de la petite enfance, Maître socioprofessionnel, Aktivierungstherapeutin.

Auf *Sekundärstufe II* müssen die Angebote teilweise noch geklärt, ergänzt und geschaffen sowie der Zugang zu sozialen Ausbildungen und Berufen des Tertiärbereichs geregelt werden.

Zu den *nicht-berufsbezogenen* Angeboten der Sekundarstufe II gehören die Matura und die Diplommittelschulen (neu: Fachmittelschulen).

Zu den *berufsbezogenen* Angeboten zählen die Berufsfachschulen sowie die geplante Soziale Lehre. Absolventen wären hier: Hauspflegerin, Behindertenbetreuerin, Kleinkinderzieherin, Betagtenbetreuerin, Sozialagogin, Operatore socio-assistenziale, Aide familiale, Assistante en soins, Accompagnante sociale.

C.5.5.3. Soziale Berufsfelder im Wandel

Die Hierarchisierung der Ausbildungen (s. Schaffung von Fachhochschulen und Ausbau der Sekundarstufe II) bringt auch eine *Hierarchisierung der Berufe* mit sich. Dies kann negative Auswirkungen mit sich bringen; als Differenzierung könnte es aber auch bewirken, dass mehr Personen sich sozialen Ausbildungen und Berufen zuwenden (Fempel-Anner 2000).

Jedenfalls stellen sich z.B. für die Heimlandschaft neue Personalfragen: Welche Leute braucht es für welche Tätigkeiten? Sind Jugendliche bereits mit 16 Jahren für eine soziale Berufslehre geeignet? Welche finanziellen Auswirkungen hat diese Reform auf die Saläre? Werden die Sozialberufe mit den Fachhochschulen akademisiert? Arbeitgeber in sozialen Einrichtungen legen bekanntlich grossen Wert auf eine praxisorientierte Ausbildung; deshalb soll die etwas in Vergessenheit geratene Höhere Fachschule erhalten und neu belebt werden.

Als weiterer Faktor werden *demografische Veränderungen* und Entwicklungen das sozialpädagogische Berufsfeld (weiterhin) herausfordern. Stichworte dazu sind die Migration, die wachsende Überalterung der Gesellschaft sowie die Zunahme der unvollständigen Familien und der Kinderkrippen. Dies dürfte zu einem enormen Bedarf an Personal der Betreuung, Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, von behinderten und pflegebedürftigen Menschen führen (Fempel-Anner 2000). Es wäre das Ziel, durch attraktive und differenzierte Ausbildungsangebote den Bedarf an ausgebildetem Fachpersonal zu decken.

Perspektiven

C.5.4.4. Unterstützung und Umsetzung der Reformen

Zielsetzung der laufenden Reform- und Koordinationsbestrebungen ist einerseits, dass die Menschen, welche der Hilfe, Beratung und Betreuung bedürfen, in allen Lebenssituation von kompetenten, *ausgebildeten Berufsleuten* umgeben sind.

Andererseits soll den Berufstätigen im Sozialbereich ein *durchgängiges Bildungssystem* angeboten werden, das berufliche Entwicklungen und Veränderungen ermöglicht. Im Sinne der Gleichwertigkeit und Attraktivität sollen die Sozialausbildungen den übrigen BBT-Berufen strukturell angeglichen werden.

Jugendliche, welche an einer sozialen Ausbildung und Berufstätigkeit interessiert sind, haben künftig die Möglichkeit, auf *Sekundarstufe II*, d.h. nach Abschluss der Volksschule (also im Alter von 16 Jahren) in geeigneter Form eine soziale Berufsausbildung zu beginnen und, bei genügender Leistungsfähigkeit, eine Berufsmaturität anzustreben, so dass ihnen Weiterbildungsmöglichkeiten auf der Tertiärstufe offen stehen.

Schliesslich verspricht die Schaffung von *Fachhochschulen* neue, zusätzliche Impulse für die Forschung und Entwicklung im Sozialbereich.

Die aufgezeigten Entwicklungen im Sozialbereich rufen hinsichtlich *Ausbildung* nach vermehrter Durchlässigkeit zur Heil-/Sonderpädagogik, hinsichtlich Berufsfeld nach veränderten Berufsrollen und Zusammenarbeitsformen. Grosse Statusunterschiede zwischen Heil-/Sonderpädagogen und Sozialpädagogin erschweren die Zusammenarbeit und sollen deshalb abgebaut werden.

[Zusammenfassung s. D.3.5.]

C.6. Forschung und Entwicklung

? Fragestellung:
Wie steht es um die Forschung und Entwicklung zur Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz?

! These:
In der Schweiz besteht ein deutlicher Bedarf an Forschung und Entwicklung auf heil-/ sonderpädagogischem Gebiet.

-> Perspektiven:
Forschung und Entwicklung zur Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz müssen quantitativ und qualitativ optimiert werden, um den veränderten wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und praktischen Herausforderungen gerecht zu werden.

Forschung und Entwicklung sind für jedes Fachgebiet und Tätigkeitsfeld – so auch für die Theorie und Praxis der Heil-/Sonderpädagogik – von vitaler Bedeutung.

Aus der Charakterisierung der Situation der heil-/sonderpädagogischen Forschung und Entwicklung in der Schweiz sollen Perspektiven, Zielsetzungen und konkrete Vorschläge abgeleitet werden. Dies erfolgt in (C.6.1.) quantitativer, (C.6.2.) qualitativer und (C.6.3.) inhaltlicher Hinsicht.

C.6.1. Bedarf an Forschung und Entwicklung

Ausgangslage

Die Heil-/Sonderpädagogik bzw. die Existenz und Förderung behinderter Menschen sieht sich vielseitigen *Herausforderungen* gegenüber, sei dies z.B. vonseiten der Medizin, der Ethik und der Technologie (s. B.1. Kontexte), der Finanz-, Sozial- und Bildungspolitik (s. C.3. Rahmenbedingungen) sowie fachinterner Veränderungen allgemein (s. C.1.). In wichtigen Problemfeldern sind hier durch Forschung und Entwicklung Lösungen und Antworten zu suchen.

Insbesondere an *Universitäten*, teilweise aber auch innerhalb von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen der Bildungsverwaltung, besteht eine langjährige Forschungstradition im Bereich der Heil-/Sonderpädagogik. Einzelne Universitätsinstitute zeichnen sich aus durch eine kontinuierliche, intensive und thematisch fokussierte Forschung. Einen nicht unwesentlichen Forschungsbeitrag leisten auch die Doktorandinnen und Doktoranden mit ihren wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten (vgl. Rosenberg 2000).

Eine quantitative Zunahme an heil-/sonderpädagogischer Forschung und Entwicklung dürfte sich aus der Verpflichtung ergeben, dass die im Aufbau begriffenen (Heil-) *Pädagogischen Hochschulen* bzw. Fachhochschulen Forschung betreiben und Dienstleistungen anbieten müssen (Criblez 2001; BBT 2000).

Perspektiven

Die gesellschaftlichen Herausforderungen sowie die fachinternen Veränderungen im heil-/sonderpädagogischen Zusammenhang legen einen *vermehrten Bedarf* an Forschung und Entwicklung nahe. Die Anstrengungen und Aktivitäten auf diesem Gebiet sind demnach durch Anreizsysteme (Finanzen, Forschungsstellen, Kommunikation) zu intensivieren und zu verbessern.

Teilweise kommt diesem vermehrten Bedarf die Forschungsverpflichtung der künftigen Pädagogischen Hochschulen nach. Die Studierenden können aber in einem dreijährigen Diplomstudium nicht zu wissenschaftlich kompetenten Forschenden ausgebildet werden. Sie können höchstens in die Forschung eingeführt werden und sich daran beteiligen.

Im gesamten Tertiärbereich (Universitäten, Fach- bzw. Pädagogische Hochschulen) sind quantitativ und qualitativ hinreichende Forschungskapazitäten sicherzustellen. Eine Entwicklung in Richtung «Zweiklassen-Forschung» ist zu vermeiden.

Um die Kommunikation unter den Forschenden sowie mit dem Praxisfeld sicherzustellen, sind in allen Projektphasen heil-/sonderpädagogisch relevante Forschungsdatenbanken einzubeziehen.

C.6.2. Planung und Vernetzung der Forschung und Entwicklung

Ausgangslage

In formaler Hinsicht kann die heil-/sonderpädagogische Forschung in der Schweiz als zu wenig systematisch geplant und vernetzt bezeichnet werden. Dass es mit der Forschung und Wissenschaftsentwicklung auch in der Bundesrepublik Deutschland nicht zum Besten bestellt ist, welcher Klauer (1999/2001) Rückständigkeit bescheinigt und damit eine Debatte (s.u.a. Schlee 2001) initiiert hat, kann nur ein schwacher Trost sein.

Die heil-/sonderpädagogische Forschung in der Schweiz macht, abgesehen von wenigen Ausnahmen, einen *wenig geplanten*, unsystematischen, eher zufälligen Eindruck. Sie lässt wenig an längerfristiger Forschungspolitik erkennen und greift wichtige, aktuelle Themen nicht auf.

Dass die heil-/sonderpädagogische Forschung in der Schweiz zudem *zu wenig vernetzt* ist, hat eine Analyse der entsprechenden Projekte der beiden letzten Jahrzehnte gezeigt (Rosenberg 2000; s.a. 2002). 75% der Projekte wurden organisatorisch isoliert durchgeführt; sie wurden zwar ungefähr zur Hälfte im Team erarbeitet, aber nicht interinstitutionell, interregional, interdisziplinär oder international vernetzt.

Ansätze zu einer (besseren) Vernetzung bestehen durchaus: Über den Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz (VHPA) existieren bereits Verbindungen sowie Initiativen (z.B. hinsichtlich Durchführung von Forschungstagungen).

Ferner befindet sich ein Netzwerk für Forschende im Bereich der Heil-/Sonderpädagogik im Aufbau, welches interdisziplinär ausgerichtet ist und u.a. die Vernetzung zur allgemeinen Bildungsforschung intensivieren will (Walther-Müller 2003).

Die noch sehr geringe interdisziplinäre Beteiligung von heil-/sonderpädagogischer Seite zeigte sich in den letzten Jahren auch bei verschiedenen interdisziplinär angelegten Nationalen Forschungsprogrammen (Haug 2001; 2002).

Perspektiven

Eine bessere *Planung* und Konzentration der heil-/sonderpädagogischen Forschung und Entwicklung dürfte sich aus den Bestrebungen des Bundes ergeben, der eine stärkere Vernetzung und Koordination der Hochschulen fordert, neue Instrumente der Forschungsförderung (Schwerpunktprogramme und Aufbau von Kompetenzzentren) vorsieht sowie eine stärkere Einbindung der schweizerischen Hochschulnetzwerke in die internationale Zusammenarbeit anstrebt (vgl. Universitätsgesetz vom 1. April 2000; Bundesrätliche Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Technologie 2000–2003; Thesen zur Berufsbildungsforschung des BBT 2000). In dieser Hinsicht ist auch für die Heil-/Sonderpädagogik eine kooperativ gestaltete Forschungsorganisation zu entwickeln.

Für eine bessere interpersonelle, interinstitutionelle und internationale *Vernetzung* und Kooperation spricht auch die Tatsache, dass die heil-/sonderpädagogischen Ausbildungs- und Forschungsinstitute und ihre personellen und finanziellen Ressourcen in der Schweiz relativ klein sind. Ansätze zu einer besseren Vernetzung sollen fortgesetzt und intensiviert werden.

Die Verpflichtung zu vermehrter *interdisziplinärer* Forschungszusammenarbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass viele Fragestellungen im Behindertenbereich nicht originär heil-/sonderpädagogischer Natur sind, sondern nur in Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gesehen und angegangen werden können. In diesem Sinne bilden interdisziplinär angelegte Nationale Forschungsprogramme wichtige Forschungsmöglichkeiten, die von der Heil-/Sonderpädagogik noch vermehrt und koordinierter genutzt werden könnten.

Zwischen dem Prinzip der *Forschungsfreiheit* einerseits sowie der Planung und Koordination von Forschung andererseits ist ein optimales Verhältnis zu finden.

Grundlagenforschung und Angewandte bzw. Aktionsforschung müssen sich ergänzen. Eine besondere Aufmerksamkeit ist der Vernetzung und gegenseitige Befruchtung von Forschung, Lehre und Praxis zu schenken.

C.6.3. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Forschung und Entwicklung

Ausgangslage

Hier stellt sich vorerst die Frage, wie die inhaltliche Wahl von Forschungsthemen jeweils zu Stande kommt und ob die gewählten Themen auch die aktuell relevanten Fragestellungen abdecken. Die Vermutung einer relativ grossen Zufälligkeit liegt nahe.

In der heil-/sonderpädagogischen Forschung werden, ähnlich wie in der allgemeinen Bildungsforschung (s. Hofstetter & Schneuwly 2001a: 2001b), gewisse Bildungsstufen bevorzugt erforscht, andere hingegen vernachlässigt (Rosenberg 2000; 2002). So gehört z.B. die Primarstufe, gefolgt von der Sekundarstufe I, zu den meist erforschten heil-/sonderpädagogischen Forschungsfeldern (s.a. Institut 1999; Gretler 2000). Die Tertiärstufe, die Erwachsenenbildung und die Berufsbildung wurden deutlich weniger erforscht.

Perspektiven

Für die Heil-/Sonderpädagogik ist ein gemeinsames *Forschungsprogramm* zu erarbeiten, an dem sich Universitäten wie auch Fach- bzw. Pädagogische Hochschulen beteiligen. Nicht zuletzt wegen der neuen Forschungsaufgabe der Pädagogischen bzw. Fachhochschulen ist eine unkoordinierte, zerstückelte und zerflatterte Forschungslandschaft in dieser relativ kleinen Disziplin unbedingt zu vermeiden (Criblez 2001).

Inhaltlich müssten künftig heil-/sonderpädagogische Forschungsthemen, um eine bessere Wirkung zu erreichen, bewusst besetzt und im Sinne einer kontinuierlichen *Forschungspolitik* in einen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Schweizerische Koordinationskonferenz 1994). Im Sinne einer offensiveren Forschungspolitik müssten auch Überlegungen zur Kommunikations- und Informationsstrategie (Forschung – Politik – Öffentlichkeit) angestellt werden.

Die heil-/sonderpädagogische Forschung und Entwicklung geht inhaltlich von vorliegenden Bedürfnissen heil-/sonderpädagogischer Praxis, aktuellen bildungspolitischen Veränderungen und Reformen sowie theoretisch-fachlichen Grundsatzfragen aus und konzentriert sich auf wichtige *Schwerpunkte*.

Solche *Forschungsschwerpunkte* könnten u.a. sein:

- Grundlagen: Theorie und Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik, Beziehung und Zusammenarbeit mit Nachbarwissenschaften (Beziehungen zur Interkulturellen Pädagogik, Hochbegabten- bzw. Begabtenförderung, Sozialpädagogik u.a.)
- Bildungsstufen: Heil-/Sonderpädagogik in der Berufsbildung (Sekundarstufe II) (berufspraktische Ausbildung, Brückenangebote, Karriereverläufe behinderter Menschen), im Tertiären und Quartären Bildungsbereich (lebenslanges Lernen, gesellschaftliche Integration)

- Bildungsstrukturen: Teilautonome Schulen (Auswirkungen auf die Leistungsdifferenz, soziale Polarisierung und demokratische Bildung); organisatorische Flexibilität
- Personenkreis: behindernde Faktoren (u.a. geschlechtsspezifische Einflüsse)
- Methodik/Didaktik: Umgang mit Heterogenität; Lehrplanforschung (Auswirkungen der Lehrplanbefreiung in Sonderschulen und Sonderklassen auf die Leistungsentwicklung und Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Lernschwächen); Fremdsprachenerwerb und neue Lerntechnologien in Sonderschulen, Sonderklassen und niederschwelligen Berufsbildungsangeboten (Berufs- und Zukunftschancen Behinderter und Lernbehinderter); Klassenzimmerforschung (integrative Didaktik, neue sonderpädagogische Unterstützungsformen im Regelklassenzimmer); Einsatz und Wirkung von ICT
- Qualität: Internationale Leistungsmessung (Beteiligung von Sonderschulen und Sonderklassen an PISA u.a.); Wirksamkeit pädagogisch-therapeutischer Massnahmen
- Bildungsökonomie: Ökonomisierung der Bildung; neue Finanzierungsbedingungen für besondere Bildungsmassnahmen (Auswirkung auf die Bildungs- und Lebensqualität behinderter Menschen)

Um den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Herausforderung und Veränderungen gerecht zu werden, muss die Angewandte wie die Grundlagenforschung im heil-/sonderpädagogischen Bereich intensiviert sowie interinstitutionell, interdisziplinär und international vernetzt werden. Sie geht sowohl von wissenschaftlichen Grundfragen als auch von praktischen Bedürfnissen und bildungspolitischen Veränderungen aus. Ferner entwickelt sie ein gemeinsames, mehrjähriges Forschungsprogramm mit inhaltlichen Schwerpunkten.

[Zusammenfassung s. D.3.6.]

D. Zusammenfassung

D.1. Der Auftrag und seine Realisierung (s. Kap. A.)

Nach mehreren Vorarbeiten und Initiativen erteilte die Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Ende 1999 der Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) in Luzern/ Lausanne den *Auftrag*, zur «Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des Schweizerischen Bildungswesens» einerseits eine problemorientierte Darstellung der gegenwärtigen Situation sowie andererseits Perspektiven zu skizzieren und Empfehlungen zu formulieren.

Als *Begründungen und Zielsetzungen* des Projekts wurden angeführt: die Nutzung von Synergien; die Förderung des Informationsaustauschs, der interkantonalen Zusammenarbeit, der Konsensfindung, der Harmonisierung, der Systemkohärenz, des Problem- und Reformbewusstseins, des prospektiven Denkens; die Vernetzung mit dem allgemeinen Bildungssystem; die pädagogische Akzentsetzung sowie die Aktualisierung von Empfehlungen.

Unter der *Projektleitung* von Dr. Alois Bürli, bis Ende 2001 Direktor der SZH, beteiligten sich die wissenschaftlichen Mitarbeitenden der SZH in Luzern und Lausanne an der *Sachbearbeitung.*

Die Arbeit wurde begleitet von einer *EDK-Begleitgruppe* (Vorsitz: Dr. Mauro Martinoni) von neun Fachleuten aus allen Regionen und Sprachgebieten der Schweiz. An 15 (meist eintägigen, teilweise zweitägigen) Sitzungen diskutierten sie die Berichtsentwürfe, insbesondere auch Vorschläge von Empfehlungen.

Die *externe Kommunikation* bestand einerseits in der Durchführung von zwei öffentlichen Tagungen, andererseits in schriftlicher Form durch zahlreiche Beiträge in Fachzeitschriften sowie in mündlicher Form durch Referate, Präsentationen und Diskussionen an Tagungen, an Ausbildungsstätten und innerhalb von Fachvereinigungen und Fachgremien.

Die Projektleitung legte den Akzent weniger auf eine genaue Zustandsbeschreibung als vielmehr auf die *Zukunftorientierung*; durch klärende Beschreibungen sollen positive Ansätze weiterentwickelt und künftige Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Inhaltlich äussert sich die vorliegende Prospektivstudie zur Situation und Zukunft der Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz auf allen *Bildungsstufen*, schwerpunktmässig jedoch vor allem zum Vorschul- und Pflichtschulbereich.

D.2. Kontexte der Heil-/Sonderpädagogik (s. Kap. B.)

Um die Ausgangssituation und die Zukunftsperspektiven der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik beurteilen zu können, soll sie zuerst in einem grösseren Zusammenhang be-

trachtet werden, sei dies im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Bereiche, vor dem Hintergrund internationaler Deklarationen zu Behindertenfragen und schliesslich im Zusammenhang mit wichtigen Leitideen auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet.

D.2.1. Der gesellschaftliche Kontext (s. Kap. B.1.)

Schweizer Heil-/Sonderpädagogik ist nicht isoliert, sondern in der Vernetzung mit verschiedenen gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlichen Bereichen zu sehen. Sie ist nicht nur davon abhängig, sondern sie kann und soll im Austausch auch ihren spezifischen Beitrag leisten. Solche Zusammenhänge werden thesenhaft und exemplarisch anhand von acht Bereichen aufgezeigt.

Vonseiten der *Bildung* allgemein besteht eine deutliche Herausforderung an die Heil-/Sonderpädagogik bezüglich Qualität, Effizienz, Chancengleichheit und Wettbewerb. Hinsichtlich *Weltanschauung* werden Einflüsse durch zunehmenden Wertepluralismus, Werteverschiebungen und Entsolidarisierungstendenz festgestellt. Das hoch entwickelte und kostenintensive *Gesundheitswesen* vermag Störungen noch besser zu beheben und behindertes Leben zu erhalten. Das professionelle und finanziell stark belastete *Sozial - wesen* wird durch zusätzliche Problemfelder stark gefordert. Die Schweizer *Bevölkerung* zeichnet sich aus durch ein sehr geringes Wachstum, durch eine starke Überalterung und durch einen sich verändernden und stabilisierenden Ausländeranteil. Die zunehmend globalisierte und neoliberale *Wirtschaft* bringt einen beschleunigten Wandel in Produktion und *Technologie* mit sich und führt zu neuen finanzpolitischen Verteilkämpfen. Die Technologie bringt für behinderte Menschen sowohl Lebenserleichterungen als auch paradoxe, erschwerende Auswirkungen mit sich. Neue Formen der öffentlichen *Verwaltung* bringen zwar mehr Transparenz und Flexibilität, aber auch Kostendruck.

Alle diese Wechselwirkungen bringen für die Heil-/Sonderpädagogik bzw. für behinderte Menschen gewisse Vorteile wie auch gewisse *Nachteile* mit sich.

D.2.2. Internationale Grundprinzipien (s. Kap. B.2.)

Als Zweites stellt sich die Frage, welche Rechte und Grundprinzipien die internationale Gemeinschaft (am Beispiel von Deklarationen der UNO, der UNESCO und der Europäischen Union) im Hinblick auf behinderte Menschen statuiert und postuliert, die auch für die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik massgebend und relevant sind.

Darin kommt deutlich zum Ausdruck, dass behinderte Menschen die gleichen Rechte haben wie andere Bürger, dass ihnen also das Recht auf volle gesellschaftliche Partizipation, Lebensqualität und normale Lebensbedingungen, Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung zusteht.

Hinsichtlich Bildung behinderter Menschen propagieren internationale Verlautbarungen (explizit oder implizit) die Leitideen der Normalisierung und der Integration bzw. der Inklusion. Danach haben diese Menschen Anspruch auf Zugang zu Bildung; die entspre-

chenden Angebote sind ein integraler Bestandteil des Bildungssystems; mit einer breiten Angebotspalette (äussere Differenzierung), die auch Stützmassnahmen und Sonderschulformen einschliesst, wird dem Besonderen Bildungsbedarf Rechnung getragen (Integration). Auf der anderen Seite vermag die «Schule für alle» (Inklusion) mit einem flexiblen, angepassten Curriculum (innere Differenzierung) der Heterogenität und Verschiedenartigkeit der Lernenden gerecht zu werden (s. auch C.4.4.6.).

D.2.3. Leitideen in der Heil-/Sonderpädagogik (s. Kap. B.3.)

Die Leitideen der Normalisierung und der Integration bzw. Inklusion durchziehen nicht nur internationale Deklarationen; sie durchdringen als übergreifende Prinzipien auch die Theorie und Praxis der Heil-/Sonderpädagogik (s. Kap. C. und Abschnitt D.3.) sowie die Lebenswelt behinderter Menschen. Sie werden durchwegs begleitet vom Anliegen der Individualisierung (Akzeptanz und Entfaltung des Individuums in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit) sowie der Differenzierung d.h. der Anpassung der Angebote und Vorgehensweisen (s. auch C.4.3.8.)

Das Prinzip der *Normalisierung* beinhaltet u.a. möglichst normale Lebensweisen, Lebensqualität, Aufwertung der sozialen Rolle, Akzeptanz, Nichtdiskriminierung, Bürgerrechte, Selbstbestimmung, Selbsthilfe, Subjekt- und Bedürfnisorientierung, Dezentralisierung, Deinstitutionalisierung.

Beim Prinzip der *Integration* im Bezug auf Bildung gilt es die verschiedenen Bedeutungen und Ebenen zu beachten, so z.B. die rechtliche, administrative, terminologische, lokale, soziale, curriculare und didaktische Integration, die proklamierte, modellhafte oder generell praktizierte Integration, schliesslich die partielle oder totale Integration.

Im Bildungszusammenhang kann *Integration* umschrieben werden als das Bestreben, Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf in einer möglichst wenig einschränkenden Umgebung in unterschiedlichen Angebotsstrukturen und Vorgehensweisen eine Schulung und Erziehung zu gewährleisten, die ihren persönlichen Bedingungen und den äusseren Rahmenbedingungen derzeit optimal entspricht. – Der *Inklusionsansatz* hingegen geht eher davon aus, dass alle Lernenden dank innerer Differenzierung in einer Schule für alle gut aufgehoben sind (s. auch C.4.4.6.).

Bei den genannten Leitideen geht es nicht um Prinzipien um ihrer selbst willen, sondern um eine Optimierung der Lebens- und Bildungsqualität im Interesse und unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse behinderter Menschen. Die Betonung kategorialer Andersartigkeit von Menschen und Systemen weicht der Favorisierung vermehrter Individualität und Gemeinsamkeit.

D.3. Ausgangslage und Perspektiven der Heil-/Sonderpädagogik (s. Kap. C.)

Nach der Situierung der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik im gesellschaftlichen und internationalen Umfeld (s. D.2.) werden ihre gegenwärtige Situation sowie ihre mögliche und wünschbare Entwicklung umschrieben. Dabei lassen sich folgende Gesichtspunkte unterscheiden:

Wie (D.3.1.) versteht sich die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik in Theorie und Praxis und wie ordnet sie sich wissenschaftlich ein? Weitere Determinanten ihres Selbstverständnisses sind: (D.3.2.) der Personen- bzw. Problemkreis, mit dem sie sich befasst, (D.3.3.) die Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen, (D.3.4.) ihre Prozesse und Aufgaben sowie (D.3.5.) das Fachpersonal und seine Ausbildung auf diesem Gebiet. Schliesslich: (D.3.6.) Wie ist diese Fachdisziplin durch Forschung weiterzuentwickeln?

Da es bei den Perspektiven in erster Linie um Verbesserungen und Klärungen geht, ist es naheliegend, dass die Ausgangslage hauptsächlich aus Hinweisen auf Probleme und Unklarheiten (und weniger auf positive Errungenschaften) besteht.

D.3.1. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik (s. Kap. C.1.)

Die (Schweizer) Heil-/Sonderpädagogik betrachtet sich sowohl als wissenschaftliche *Disziplin* wie auch in ihrer praktischen Umsetzung als relativ eigenständiges, spezifisches Gebiet, das aber in einem interdisziplinären Zusammenhang steht und insbesondere zur Pädagogik bzw. zu den Erziehungswissenschaften in einer historisch unterschiedlich engen und auch nicht durchwegs eindeutigen Beziehung steht. Im Zeichen der integrativ-inklusiven Bestrebungen findet aber deutlich eine Annäherung der Heil-/Sonderpädagogik an die (Allgemein-/Regel-)Pädagogik statt. Ihre spezifischen Frage- und Aufgabenstellungen rechtfertigen aber weiterhin ihre Existenz als subsidiär-komplementäres Teilsystem der Pädagogik bzw. des Bildungswesens.

Als Disziplin trägt sie, teilweise entsprechend der theoretischen Ausrichtung, verschiedene *Bezeichnungen*, in der Schweiz hauptsächlich Heilpädagogik und Sonderpädagogik. Im Interesse der Kommunikation findet unter Vernachlässigung unterschiedlicher Akzentuierungen eine Beschränkung auf diese beiden Begriffe statt, hier zusammengefasst als Heil-/Sonderpädagogik.

Entsprechend der neuen Umschreibung des *Personen- bzw. Problemkreises* (s. D.3.2.) befasst sich die Heil-/Sonderpädagogik nicht mehr nur mit der Bildung von behinderten Kindern und Jugendlichen, sondern bezieht deren Umfeld mit ein. Ferner haben eine Ausweitung und eine gewisse Abkehr weg von spezifischen Behinderungskategorien hin zum Besonderen Bildungsbedarf oder sogar zu allen Lernenden unterschiedlichster Art (Heterogenität) stattgefunden. Von daher rückt sie näher an andere Disziplinen wie Sozialpädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Schliesslich beschränkt sich die Heil-/Sonderpädagogik nicht nur auf Kinder und Jugendliche (s. D.3.2.) oder auf den

Pflichtschulbereich, sondern auf alle Stufen (s. D.3.3.) der Bildung angesichts von Besonderem Bildungsbedarf.

Hinsichtlich ihrer *Strukturen* (s. D.3.3.) und *Vorgehensweisen* (s. D.3.4.) lässt sich die Heil-/Sonderpädagogik zunehmend vom Prinzip der Integration bzw. Inklusion leiten. Das führt dazu, dass sie vermehrt innerhalb allgemeiner Bildungsstrukturen und -prozesse unterstützend und fördernd tätig zu sein versucht.

Heil-/Sonderpädagogik ist ein durch *Ausbildung* professionalisiertes Tätigkeitsfeld (s. D.3.5.). Die verschiedenen Fachleute mit ihren spezifischen, sich wandelnden Aufgabenschwerpunkten arbeiten unter sich und mit dem weiteren Umfeld eng zusammen.

Als wissenschaftliche Disziplin ist die Heil-/und Sonderpädagogik – im engen Zusammenhang mit der Ausbildung – der Forschung und Entwicklung verpflichtet (s. D.3.6.). Diese ist zu intensivieren und systematisieren sowie vernetzter und interdisziplinärer zu gestalten.

Zusammenfassend lässt sich das Selbstverständnis der Schweizer Heil-/Sonderpädagogik umschreiben als wissenschaftliche, pädagogische Disziplin, die bestrebt ist, neben und zusammen mit anderen Disziplinen unter der Leitidee der Integration bzw. Inklusion, der Individualisierung und Differenzierung Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf mit möglichst regulären Angeboten, Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen mit adäquat ausgebildetetem Personal eine optimale Bildung und Erziehung zu gewährleisten.

D.3.2. Personen- bzw. Problemkreis (s. Kap. C.2.)

Ein wichtiges konstitutives Element für das Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik ist die *Definition* des Personen- bzw. Problemkreises, mit dem sie sich befasst. Dies geschieht einerseits durch die Umschreibung von Behinderungs- oder Störungskategorien, andererseits von Besonderem Bildungsbedarf, neuerdings auch gemäss der Internationalen Klassifikation ICF. Für die inklusive Pädagogik schliesslich gibt es keinen spezifischen Personen- oder Problemkreis.

Die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises mittels *Behinderungen und Störungen* hat in der Heil-/Sonderpädagogik die grösste Tradition und Verbreitung. Die entsprechenden Definitionen, Terminologien, Klassifikationen und Interpretationen sind aber je nach Sichtweise (Paradigma) und Wissenschaftsdisziplin (Pädagogik, Psychologie, Medizin, Soziologie, Philosophie usw.), aber auch je nach Kulturraum und Anwendungsgebiet (z.B. Gesetzgebung) sehr unterschiedlich und uneinheitlich. Dies hat zur Folge, dass Behinderungsstatistiken schwer durchführbar, interpretierbar und vergleichbar sind.

Grosso modo werden Behinderungen oder Störungen einerseits als *Merkmal des Individuums*, andererseits als *Ergebnis sozialer, gesellschaftlicher Prozesse* gesehen. Zunehmend besteht die Auffassung, dass Behinderung kein ausschliesslich personenbe-

zogenes Merkmal ist, sondern ein relativer Zustand, der von sozialen Normen, von interaktionellen Zuschreibungen und von Systemen abhängig ist.

Die defizitorientierte Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises dient zwar der Kommunikation und der Auslösung von Massnahmen, birgt aber als Nachteile die Gefahr der Diskriminierung, Stigmatisierung, Einschränkung und Vernachlässigung individueller Aspekte in sich. Trotz Zweifel an ihrer pädagogischen Relevanz ist dieser Zugang immer noch stark in der Heil-/Sonderpädagogik verankert.

Ein zweiter Zugang der Definition des Personen- bzw. Problemkreises besteht in der Beschreibung des *Besonderen Bildungsbedarfs* («Special Educational Needs», übersetzt auch als sonderpädagogischer Förderbedarf). Diese vermehrt pädagogische Sichtweise verschiebt die Gewichtung von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung, von der ätiologischen zur finalen Frage, von der kategorialen zur dimensionalen Denkweise, von der institutionellen zur personellen Sichtweise. Dabei besteht die Absicht, die individuellen Bedürfnislagen, die behindernden Bedingungen beim Individuum und in seinen Lebenswelten festzustellen und daraus die selbst- und fremdbestimmten Hilfebedürfnisse abzuleiten. Zu beachten ist, dass durch dieses Konzept der Personenkreis der Heil-/Sonderpädagogik erheblich erweitert wird und nicht nur sog. behinderte, sondern auch sozio-kulturell deprivierte, fremdsprachige und hochbegabte Lernende mit einschliesst. Als Gefahren sind u.a. zu erwähnen: die Möglichkeit des Etikettenschwindels; die inflationäre Verwendung dieses Labels sowie die Beeinflussung der Beurteilung des Besonderen Bildungsbedarfs durch vorhandene Ressourcen.

Die dritte Zugangsweise zur Definition des Personen- bzw. Problemkreises besteht in einer *mehrdimensionalen Umschreibung der Behinderungssituation* unter Einbezug personaler und sozialer Aspekte. Diesem Anliegen trägt insbesondere die Internationale Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) Rechnung, mit der sich die verschiedenen Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung systematisch zu den hindernden oder fördernden Kontextfaktoren in Beziehung setzen lassen. Als gemeinsames konzeptionell-begriffliches Instrument wird die ICF auch zur Anwendung in der Heil-/Sonderpädagogik empfohlen.

Für die inklusive Pädagogik ist die Unterschiedlichkeit der Lernenden (Heterogenität) kein herauszustellende Problematik oder Symptomatik, sondern ein Vorteil und eine Selbstverständlichkeit.

Zum Adressatenkreis der Heil-/Sonderpädagogik gehören nach heutiger Auffassung auch die *Eltern, Erziehungsverantwortlichen und Familien* als sekundär Betroffene. Die Rechtsstellung der Eltern wurde gestärkt, ihre Rolle als «Objekt» hat sich im Kooperationsmodell verändert. Dennoch bleibt ein Unterstützungsbedarf und eine Belastungssituation für Eltern und Familien mit einem behinderten Kind.

Die *Fremd- und Selbstsicht* des (primären und sekundären) Personenkreises der Heil-/Sonderpädagogik hat sich ebenfalls erheblich verändert. Dies zeigt sich in der

Forderung nach Selbstbestimmung, Selbsthilfe und gesellschaftlich-politischer Partizipation.

D.3.3. Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen (s. Kap. C.3.)

Die Schweizer Heil-/Sonderpädagogik ist abhängig von rechtlichen, finanzpolitischen und administrativ-organisatorischen *Rahmenbedingungen*. Abgesehen von einer allgemeinen Angebotsstruktur weist sie zudem auf allen Bildungsstufen eine spezifischen *Angebotssituation* auf.

Was die *rechtlichen* Rahmenbedingungen betrifft, gibt es in der Bundesverfassung, in Bundesgesetzen sowie in den kantonalen Gesetzgebungen Aussagen zur Heil-/Sonderpädagogik bzw. zur Stellung von Behinderten. In der Bundesverfassung sind behinderungsrelevante Grundrechte, Bürgerrechte, Sozialziele sowie die Zuständigkeiten im Bildungsbereich festgelegt. Ein neues Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) des Bundes ist am 1. Januar 2004 in Kraft gesetzt worden. Zahlreiche Regelungen im Bundesgesetz zur Invalidenversicherung, welche die Stellung und Förderung behinderter Menschen betreffen, werden im Rahmen «der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen» (NFA) geändert.

Bezüglich der *finanziellen* Rahmenbedingungen wurde schon mehrfach der Zusammenhang der Invalidenversicherung mit dem Sonderschulwesens analysiert, problematisiert und Reformvorschläge dazu unterbreitet, aber wenig davon realisiert. Nun wird im Rahmen der NFA sich die Invalidenversicherung aus dem Sonderschulwesen zurückziehen, womit dieses ganz in die Kompetenz der Kantone fällt. Dieser Rückzug bringt zwar gewisse Klarheit und Vereinfachungen, jedoch sind dadurch auf kantonaler und interkantonaler Ebene entsprechende neue Regelungen zu treffen.

Unter den *administrativ-organisatorischen* Rahmenbedingungen ist die vielschichtige Systemsteuerung durch Bund, Kantone und Institutionen sehr komplex und wenig transparent; sie bedarf der Klärung, Vereinfachung und wirkungsorientierten Verwaltung. Die an Bedeutung zunehmende Bildungsstatistik und das Bildungsmonitoring sind auch auf die Heil-/Sonderpädagogik zu übertragen. Die Steuerung auf der Ebene der Institutionen hat durch Aufsicht, Leitung und Qualitätssicherung zu erfolgen.

Generell sind die *heil-/sonderpädagogischen Angebotsstrukturen*, die noch durch Vereinzelung, Separation, Unübersichtlichkeit und verwirrende Terminologie gekennzeichnet sind, dem allgemeinen Bildungssystem anzunähern und ihm einzugliedern. Dadurch kann ein kohärentes Bildungssystem mit vermehrter Kooperation und Transparenz entstehen. Die Auffassung nimmt zu, dass heil-/sonderpädagogische Förderung nicht mehr (ausschliesslich) an einen besonderen Förderort gebunden ist, sondern dass im Gegenteil nach dem Integrations-/Inklusionsprinzip dem Besonderen Bildungsbedarf primär in der allgemeinen Schule entsprochen werden soll; dabei haben die heil-/sonderpädagogischen Angebote eine subsidiäre, nachrangige, stützende Funktion. Die heil-/sonderpädagogischen Angebote haben sich auf dem Weg zu einer integrative(re)n Schule zu vielfältigen, flexiblen Unterstützungssystemen ausdifferenziert.

Sie dürfen aber die integrative Kraft der Regelschule, in die sie eingebunden sind, nicht schwächen, indem sie aussondernd wirken. Organisatorische Leitidee ist dabei ein Netzwerk von offenen, dezentral angebotenen heil-/sonderpädagogischen Dienstleistungen in Wohnortsnähe und mit kleinen Einzugsgebieten, die durch zentral festgelegte Rahmenbedingungen abgesichert sind und bei denen die regionalen Ressourcen mit dem Ziel der Integration verknüpft werden.

Bezüglich *Bildungsstufen* lässt sich sagen, dass die heil-/sonderpädagogischen Angebote insbesondere im Vorschul- und Pflichtschulbereich gut ausgebaut sind, weniger jedoch im Sekundar II-, Tertiär- und Quartärbereich.

Auf der Stufe der *Heilpädagogischen Früherziehung* und des *Kindergartens* wirft die Einführung der Basisstufe einige Grundsatzfragen der heilpädagogischen Versorgung auf.

Die *Primarstufe* ermöglicht grundsätzlich mit ihren heterogenen Lern- und Leistungsgruppen für die ganze Schülerschaft vielfältige Anregungen für kognitives und soziales Lernen. Daneben besteht aber die Tendenz, das Problem der Heterogenität durch Aussonderung in Klein-/Sonderklassen oder Sonderschulen zu lösen. Gleichzeitig nehmen die Formen integrativer Bildung in allen Kantonen zu.

Die *Sekundarstufe I* ist infolge erhöhten Leistungsanforderungen in drei bis vier Schultypen gegliedert. Generell sind hier integrative Formen weniger realisiert und schwieriger zu verwirklichen.

Die *Sekundarstufe II* umfasst einerseits allgemeinbildende Schulen und andererseits die berufliche Grundbildung. Die Angebote der Berufsbildung orientieren sich nach dem neuen Berufsbildungsgesetz, das für die verschiedenen Leistungsgruppen unterschiedliche Bildungsgänge und -abschlüsse vorsieht.

Auf der *Tertiärstufe* gibt es, abgesehen von Beratungsdiensten, keine behinderungsspezifischen Angebotsstrukturen, jedoch kommen gewisse Entwicklungen (wie z.B. Modularisierung) dem Besonderen Bildungsbedarf entgegen.

Der Quartäre Bildungsbereich mit seinen Angeboten der Weiterbildung bzw. der Erwachsenenbildung ist für Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf bzw. mit Behinderungen von grosser Bedeutung; er ist je nach Behinderungsart unterschiedlich weit entwickelt.

D.3.4. Prozesse und Aufgaben (s. Kap. C.4.)

In Komplementarität zu den institutionell-strukturellen Aspekten (s. D.3.3.) geht es hier bei den dynamisch-prozessualen Gesichtspunkten der Heil-/Sonderpädagogik in erster Linie um Diagnostik und Zuteilung von Massnahmen, um Bildungs- oder Förderplanung sowie um Bildungsprozesse. Mit der integrativen Neuorientierung der Heil-/Sonderpädagogik drängt sich die Frage auf, ob und inwiefern es sich bei diesen Prozessen und

Aufgaben um *spezifische* heil-/sonderpädagogische Funktionen handelt, die sich von den allgemeinpädagogischen unterscheiden.

Die *Diagnostik* in der Heil-/Sonderpädagogik ist in grossem Masse davon abhängig, was als ihr Personen- bzw. Problemkreis betrachtet wird (Behinderung, Besonderer Bildungsbedarf usw.). Je nachdem verliert auch die Statusdiagnostik zu Gunsten der Förderdiagnostik an Gewicht. Verfahren der Erfassung und Abklärung sind sehr uneinheitlich und wenig geregelt. Ein gemeinsames Konzept und eine gemeinsame Sprache (wie sie die ICF anbietet) dürfte die Professionalität und den Stellenwert der heil-/sonderpädagogischer Diagnostik entscheidend verbessern. Trotz eigenständiger diagnostischer Gesichtspunkte bedarf sie der interdisziplinären Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten, aber auch mit den betroffenen Eltern. Die personengebundene Zuweisung von Ressourcen im Anschluss an die Diagnostik stellt ein sehr schwer zu lösendes Problem dar.

Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf haben ein Anrecht auf eine systematische, *geplante Förderung*. Dabei ist vom Regel-Curriculum auszugehen, das adaptiert und zu einem Individuellen Förderplan entwickelt wird. Der Bildungsprozess wird kontinuierlich von Förderdiagnostik begleitet und gesteuert.

Bei den *Bildungsprozessen* zeichnet sich sowohl in der Allgemein- wie in der Heil-/Sonderpädagogik eine Verlagerung von der Schulung und Sonderschulung von homogenen Lerngruppen zur integrativ-inklusiven Bildung von heterogenen Lerngruppen ab. Dies soll weniger durch äussere, funktionale Differenzierung der Angebote, sondern durch Individualisierung sowie innere Differenzierung des Unterrichts und der Unterrichtsformen geschehen. Als integrationsfördernde Formen gelten u.a. offener Unterricht, kooperativer Unterricht, kooperatives Lernen, systematische Begleitung und gemeinsames Problemlösen.

In diesem Zusammenhang sind ferner von besonderer Bedeutung: der heil-/sonderpädagogisch erweiterte Bildbarkeitsbegriff; die Annäherung von Erziehung und Pflege; die Unterscheidung von Erziehung/Bildung und Therapie.

D.3.5. Fachpersonal (s. Kap. C.5.)

Im *Behindertenwesen allgemein* gibt es eine grosse professionelle Vielfalt von ausgebildeten Fachpersonen aus unterschiedlichen Disziplinen, Ausbildungsgängen und Ausbildungsebenen, mit unterschiedlichen fachlichen Qualifikationen und Qualitäten, Methoden und Berufsbezeichnungen. Dies entspricht einer diversifizierten und sich verändernden Ausbildungslandschaft. Aus dieser unübersichtlichen Vielfalt, die einer Klärung bedarf, ergeben sich Probleme der Zusammenarbeit, der Durchlässigkeit und Abgrenzung der Ausbildungswege sowie der berufsständigen Positionierung.

Im Zeichen der Integration und der Verstärkung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen in der Schule allgemein erhalten *Regellehrpersonen* durch Aus- und Weiterbildung die benötigten Grundkenntnisse für den Umgang mit schulischer Heterogenität.

Die Ausbildung von *Heil/-Sonderpädagoginnen und -pädagogen* erfolgt auf Tertiärstufe, sowohl an Universitäten wie an Pädagogischen und Fachhochschulen, sei dies mit Diplom-, Lizentiats- oder Doktoratsabschluss. Als Folge der Tertiarisierung der Lehrerbildung muss das darauf aufbauende Studium der Schulischen Heilpädagogik restrukturiert werden, dies auch im Zusammenhang mit der Umsetzung der Bologna-Deklaration. Um dem permanent ungedeckten Ausbildungsbedarf zu begegnen, sind alle Ausbildungsformen (inkl. berufsbegleitend, modularisiert, E-Learning) zu nutzen. Ein kohärentes System von Aus- und Weiterbildungsangeboten, das nur ansatzweise vorhanden ist, ist systematisch aufzubauen. Die Ausbildung ist auf die veränderte heil-/sonderpädagogische Berufspraxis (inkl. integrative Formen, Beratung, Schulentwicklung usw.) auszurichten.

Weiteres Fachpersonal, das teilweise oder vorwiegend pädagogisch im Behindertensektor tätig ist, wird im Bereich der *Sozialen Arbeit* ausgebildet und angesiedelt, sei dies auf Sekundarstufe II, an einer Höheren Fachschule, an einer Fachhochschule oder an der Universität. Von den drei Ausbildungsprofilen in Sozialer Arbeit weist die Sozialpädagogik die grösste Nachbarschaft zur Heil-/Sonderpädagogik aufweist. Generell rufen die Entwicklungen bezüglich Ausbildungen und Berufe in Sozialer Arbeit nach einer Überprüfung ihres Verhältnisses zur Heil-/Sonderpädagogik.

D.3.6. Forschung und Entwicklung (s. Kap. C.6.)

Die Heil-/Sonderpädagogik bzw. die Förderung behinderter Menschen sieht sich vielseitigen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und praktischen Herausforderungen gegenüber. Angesichts der damit entstehenden Veränderungen, Unklarheiten und Unsicherheiten besteht ein *vermehrter Bedarf* an Forschung und Entwicklung auf diesem Gebiet.

Verbesserungen können dadurch erreicht werden, indem Forschung und Entwicklung systematisch geplant sowie interinstitutionell, interdisziplinär und international vernetzt werden.

Ferner sind, ausgehend von wissenschaftlichen Grundfragen sowie praktischen Bedürfnissen und bildungspolitischen Veränderungen, gemeinsame Forschungsprogramme zu erarbeiten und Forschungsschwerpunkte zu bilden.

D.3.7. Vision

Fortwährendes Bemühen ist erforderlich, um tolerante und akzeptierende Haltungen zu verbreiten, welche die Erforschung von optimalen pädagogischen Lösungen für die Schüler sowie die aktive Partizipation der Familienangehörigen begünstigen.

Die Aufrechterhaltung eines hoch spezialisierten Kerns von Schulen und Institutionen ist wünschenswert, als Teil des Angebots des pädagogischen Systems, sei es als vorübergehende Lösung zum besonderen Schutz der Schüler, als stationäre Lösungen in Fällen von

besonderem Schweregrad oder als Kompetenzzentren, die dem ganzen Schulsystem zur Verfügung stehen.

Nötig ist ein intensives Netz zwischen Schule, spezialisierten Einrichtungen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich der Ausbildung, der Forschung und des Erkenntnisgewinns für die Ausbildung des spezialisierten Personals hinsichtlich direkter Betreuungs- und Förderarbeit, Evaluation, Leitung, Mediation. Schaffung von hervorragenden Kompetenzzentren von nationaler und internationaler Bedeutung. Ohne Forschung und Ausbildung auf hohem Niveau gibt es keine Qualität auf operativem Niveau im Umgang mit den Schülern.

Die Betreuung der Schüler in allgemeinen Schulen wird in Phasen der Evaluation und Entscheidungen sowie in Form von Begleitung durch kompetentes Personal unterstützt. Die Eltern werden in Entscheidungsprozesse einbezogen. Die Schulleitungen sind für die allgemeine Führung verantwortlich und pflegen das Klima der Institution. Sie unterstützen die Zusammenarbeit des Fachpersonals und die Teambildung sowie die Führung in Form von Projekten.

Die EDK handelt Vereinbarungen unter den Kantonen aus, die definierte Qualitätskriterien, Aussagen zur Finanzierung und zur interkantonalen Zusammenarbeit, gemeinsame Kriterien bezüglich Einsatz von Fachleuten im heil-/sonderpädagogischen Bereich enthalten. Die Kantone garantieren die Finanzierung, wie sie bisher durch die IV wahrgenommen wurde. Sie anerkennen, dass die Schulung von Schülern mit Behinderungen bzw. mit Besonderem Bildungsbedarf höhere Kosten verursachen als die übliche Schulung, welche Form der Differenzierung oder der Integration auch immer gewählt wird.

Die Kantone anerkennen die Wichtigkeit, die Partnerschaft u.a. mit Behinderten- und Elternorganisationen zu konsolidieren, um die Informations- und Kommunikationsarbeit mit der Gesellschaft sicherzustellen, um ferner die Bedürfnisse des pädagogischen Personenkreises besser definieren zu können und um Formen der Freiwilligenarbeit und der finanziellen Unterstützung zu konsolidieren. Diese Formen der Zusammenarbeit, die in der Heil-/Sonderpädagogik verankert sind, könnten ein innovatives Element in der Führung des Bildungssystems darstellen.

Tabellarische Zusammenfassung

H/S = Heil-/Sonderpädagogik

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
B. Kontexte und Leitideen der Heil-/Sonderpädagogik		
B.1.	**Gesellschaftliche Kontexte**	
	Vernachlässigung des gesellschaftlichen Umfeldes der H/S	Berücksichtigung und Bearbeitung des Umfeldes der H/S
	Gettohaftes Dasein der H/S	Systemisches Denken in der H/S
	H/S als separates, isoliertes System	H/S als integriertes, subsidiäres System
B.2.	**Internationale Grundprinzipien**	
	Wohltätigkeit, Fürsorge	Bürgerrechte, Behindertenpolitik
	Diskriminierung	Menschenwürde, gleiche Rechte
	Benachteiligung	Chancengleichheit
	Gesellschaftlicher Ausschluss	Gesellschaftliche Partizipation
	Soziale, wirtschaftliche Abhängigkeit	Soziale, wirtschaftliche Sicherheit
		Recht auf Beschäftigung
	Vernachlässigung	Recht auf Betreuung und Behandlung
	Persönliche Abhängigkeit	Persönliche Entfaltung
		Selbstverantwortung
	Bildungsausschluss	Recht auf Bildung
	Bildungseinschränkung	Gleiche Bildungschancen
	Separative Bildung	Integrativ-inklusive Bildung
	Architektonische Barrieren	Barrierenfreier Zugang
B.3.	**Leitideen**	
B.3.1.	**Normalisierung**	
	Personenkreis:	
	Negative Bewertung	Positive Bewertung, soziale Anerkennung
	Biologistisches Menschenbild	Humanistisches Menschenbild
	Behinderungskategorien	Ablehnung der Etikettierung
	Diskriminierung	Anerkennung der Menschenwürde
		Anerkennung der Bürgerrechte
	Strukturen:	
	Zentrale Grosseinrichtungen	Dezentrale Einrichtungen
	Institutionalisierung	Deinstitutionalisierung
		Soziale Netzwerke
	Hospitalisierung	Enthospitalisierung
		Selbstständiges/betreutes Wohnen
	Prozesse:	
	Verwahrung	(pädagogische) Förderung
	Keine oder separative Bildung	Favorisierung integrativer Bildung
	Segregation, sozialer Ausschluss	Integration, gesellschaftliche Partizipation
		Pflege von Beziehungen
	Diskriminierung	Lebensgestaltung, Lebensqualität
	Defektorientierung	Ressourcenorientierung
		Bedürfnisorientierung
	Abhängigkeit	Selbsthilfe

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
B.3.2.	**Integration/Inklusion**	
	Rechtliche Integration:	
	Ausschluss bzw. Vorenthalten von Bildung	Anrecht auf Bildung
		Einbezug in Gesetzgebung
	Administrative Integration:	
	Separate Bildungsverwaltung	Einbezug in allgemeiner Bildungsverwaltung
	Terminologische Integration:	
	Sonderstatus durch pathologisierende Terminologie	Vermeidung diskriminierender Terminologie
	Räumlich-lokale Integration:	
	Bildung räumlich je separat	Bildung in räumlicher Nähe Gemeinsamkeit mit Nichtbehinderten
	Soziale Integration:	
	Separate Lebensräume	Förderung des Zusammenlebens
	Wenigkeine Interaktion	Förderung der Interaktion
	Curriculare Integration:	
	Besondere, reduktionistische Lehrpläne	Adaptierte, individualisierte Curricula ausgehend von Regellehrplänen
	Auswirkung der Integration/Inklusion auf:	
	C.1.; C.2.; C.3.; C.4.; C.5.; C.6.	(s. dort)
C. Ausgangslage und Perspektiven der Heil-Sonderpädagogik		
C.1.	**Selbstverständnis der H/S**	
C.1.1.	**Wissenschaftsdisziplin**	
	Leitideen und Denkansätze:	
	Keine geschlossene, transparente Theorie (Weiteres zu Paradigmen unter C.2.)	Reduktion bzw. Klärung der Komplexität Mehrdimensionalität
	Lineare Denkweise	Systemische Denkweise
	(Mono)kausalität	Komplexes Wirkungsgefüge
	Separation	IntegrationInklusion
	Position der H/S:	
	Separates, autonomes System	Subsidiäres, komplementäres, kooperierendes Teilsystem
	Krise, Selbstzweifel, Selbstaufgabe	Wichtiges Subsystem
	Problematisierung durch IntegrationInklusion	Herausforderung an H/S Neupositionierung, Neuorientierung
	Krise Theorie-Praxis-Bezug	Effizienz- und Qualitätsnachweis
	Wissenschaftsbezug:	
	Distanz zur Allgemeinpädagogik	Annäherung an Allgemeinpädagogik
	Steter Wandel dieses Verhältnisses, der dominanten Leitideen und der Terminologie	Dominanz des integrativeninklusiven Ansatzes
	Abgrenzung zu Disziplinen wie: Sozialpädagogik, Interkulturelle Pädagogik	Annäherung an diese Disziplinen Komplementäres Verhältnis

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
C.1.2.	**Begrifflichkeit**	
	Bezeichnung der Disziplin:	
	Ständiger Wechsel als Krisen- oder Evolutionssymptom	Beschränkung auf die Bezeichnung Heilpädagogik undoder Sonderpädagogik
C.1.3.	**Weitere Komponenten des Selbstverständnisses der H/S sind:**	
	C.2. Personen- bzw. Problemkreis	
	C.3. Angebotsstrukturen	
	C.4. Prozesse und Aufgaben	
	C.5. Fachpersonal	
	C.6. Forschung und Entwicklung	s. unten
C.2.	**Personen- bzw. Problemkreis**	
C.2.1.	**Umschreibungen des Personenkreises**	
	Einfluss von Paradigmen:	
	Zahlreiche Sicht- und Handlungsweisen, insbesondere personorientiert-medizinisches Paradigma	Interaktionistisches Paradigma Systemtheoretisches Paradigma Gesellschaftstheoretisches Paradigma
	Defizitorientierte Umschreibung:	
	Behinderung als individuelles Merkmal	Behinderung als Zuschreibung Behinderung infolge Systemrationalität Behinderung als Gesellschaftsprodukt
	Behinderung als Kategorie	Dekategorisierung Relativität von Behinderung
	Behinderung als Faktum	Behinderung als Konstruktion
.		
	Bedürfnisorientierte Umschreibung:	
	Sonderschulbedürftigkeit	Besonderer Bildungsbedarf
	Behinderungskategorien	Einbezug des Kontextes
	Defizitorientierung	Bedürfnisorientierung
	Ätiologische Sicht	Finale Sicht
	Pauschale Massnahmenzuweisung	Individuelle Klärung des Bedarfs
	Enger Personenkreis (Behinderte)	Erweiterter Personenkreis (Bedürftige) inkl. Sozio-kulturell Benachteiligte, Immigranten, Hochbegabte
	Umschreibung nach Klassifikation ICF:	
	Einseitige Umschreibung von Behinderung	Mehrdimensionale Umschreibung der Behinderungssituation
	Vernachlässigung des Umfeldes	Einbezug von Kontextfaktoren
	Monokausale Sicht	Relationale, interaktive Sicht
	Dichotomisierte Merkmale	Funktionsfähigkeiten als Kontinuum
	Fehlen einer gemeinsamen Sprache	Einheitliche, standardisierte Terminologie
	Heterogenität als Problemkreis:	
	Homogene Behinderungsgruppen	Verschiedenheit der Lernenden als
	Besonderer Bildungsbedarf	- selbstverständliche Tatsache
		- vorteilhafter Zustand

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
	Sprachlich adäquate Ausdrucksweise:	
	Der Behinderte	Behinderte(r) Mensch, Person
		MenschPerson mit einer Behinderung bzw. Beeinträchtigung
		MenschenPersonen in behindernden Situationen bzw. Behinderungssituationen
C.2.2.	**Eltern als sekundär Betroffene**	
	Abhängigkeit Betroffene von Experten	Emanzipation
	Unwissende Laien	Mitspracherecht
	Empfänger von Ratschlägen	Expertenrolle als Eltern, Empowerment
	Kotherapeuten	Partnerschaft, Kooperation
	Vernachlässigung	Unterstützungsbedarf/-recht
	Bevormundung	Recht auf Akteneinsicht
C.2.3.	**Rollenverständnis der Betroffenen**	
	Rolle des «Objekts» (Verdinglichung)	Rolle des «Subjekts» (Subjektorientierung)
	Passives Erleiden	Aktives Handeln
	Generelle institutionelle Möglichkeiten	Individuelle Bedürfnisse, Partizipation
	Fremdbestimmung	Selbstbestimmung, Emanzipation
	Professionalismus, Expertentum	Selbsthilfebewegung
		Politisches Engagement
	Finanzierung von Institutionen	Direktzahlungen an Betroffene
C.3.	**Rahmenbedingungen/Angebotsstrukturen**	
C.3.1.	**Rechtliche Rahmenbedingungen**	
	Bundesverfassung (auch für Behinderte):	Nicht-Diskriminierung
		Gleichberechtigung, Chancengleichheit
		Soziale Sicherheit
		Integration
		Ausreichenden, unentgeltlichen Grundschulunterricht
	Behindertengleichstellung:	Bessere gesellschaftliche Stellung
		Weniger behinderte Aus- und Fortbildung
		Bedürfnisentsprechende Grundschulung
		Befürwortung der schulischen Integration
	Invalidenversicherung:	Finanzielle Konsolidierung
		Administrative Reformen
		Ausstieg aus Sonderschulung (vgl. NFA)
	Berufsbildungsgesetzgebung:	Neue Bildungswege auch für Schwächere
		Durchlässigkeit
		Individuelle Anpassungen
	Kantonale Bildungsgesetzgebung:	Föderalistische Vielfalt
		Verstärkte Koordination und Kooperation

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
C.3.2.	**Finanzpolitische Rahmenbedingungen**	
	Beiträge der Invalidenversicherung u.a. an:	*Rückzug der IV in diesen Bereichen (infolge NFA)*
	Sonderschulung und Pädagogisch-therapeutische Massnahmen	Kantonalisierung mit Zusammenarbeit und Lastenausgleich
		Reform der Sonderschulfinanzierung (Steuerung; Qualitätskontrolle; s. C.3.3.)
	Bau- und Betriebsbeiträge	Kantonalisierung
	Ausbildungsstätten für Fachpersonal	Kantonalisierung; Beiträge durch andere Gesetze und Vereinbarungen
	Interkantonaler Lastenausgleich:	
	Interkantonale Heimvereinbarung (IHV)	Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)
C.3.3.	**Administrative Rahmenbedingungen**	
	Steuerung des Bildungssystems:	
	Komplexität, Unklarheiten	Bessere Steuerung auf allen Ebenen
	Verwaltungsmodell:	
.	Traditionelle Verwaltung	Wirkungsorientierte Verwaltung
	Qualitätsmanagement:	
	Keine systematische Qualitätskonktrolle	Professionelle Schulaufsicht; Evaluation
		Entwicklung von Standards
		Globalbudget; Leistungsvereinbarungen
	Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring:	
	Mangelhafte Statistik	VerbesserungHarmonisierung der Statistik
	Fehlen von Steuerungsdaten	Einbezug in das Bildungsmonitoring
		Einbezug in internationale Leistungsmessungen
C.3.4.	**Angebotsstrukturen allgemein**	
	Grobstruktur/Terminologie:	
	Uneinheitlich	Einheitliche Grobstruktur/Terminologie
	Verhältnis Regel-Sonderschule:	
	Separate Systeme	Integrales Bildungssystem; Schule für alle
	Wenig durchlässig	Kooperation und Durchlässigkeit
	Föderalistische Ausprägung:	
	Uneinheitliche Vielfalt	Gesicherte Grundversorgung
		Kooperativer Föderalismus
	Dezentrale Angebote	Zentral festgelegte Rahmenbedingungen
	Ausweitung/Differenzierung des Angebots:	
	Zenit erreicht bzw. überschritten	Polyvalente(re) Förderangebote
	Auslagerung h/s Kompetenzen aus der Regelschule	Rückbindung differenzieller Angebote an die Regelschule
		Stärkung der Integrationsfähigkeit der Schule

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
	Zuweisung besonderer Ressourcen:	(s.a. C.4.2.)
	Unterschiedliches Ausmass generell	Analyse der Ressourcenzuteilung
	Unterschiedlich nach Art der Ressourcen	Optimierung des Zuteilungsverfahrens
	Generelle Zunahme	Analyse der Ressourcenzunahme
	Differenzielle Zunahme	Begründung der Zunahme
	Konzentration der Förderangebote:	
	Separate, unabhängige Einrichtungen	Polyvalentes, kooperatives Kompetenzzentrum mit integrativer Zielsetzung
	Integratives Netzwerk von Angeboten:	
	Isoliertes Denken und Handeln	Systemische Sichtweise
	Delegation an separate Einrichtungen	Primat der Integration
	Geteiltes Schulsystem (Regel- vs. H/S)	Subsidiarität von H/S
	H/S gebunden an Sondereinrichtungen	H/S unabhängig von Förderort
	Isoliertes Handeln im Mikrosystem	Organisationshandeln
	Monopolstellung der Sonderschulen	Differenzierte Angebote
	Problemdelegation an H/S	Problemlösungskompetenzen zurück an reguläres Bildungssystem
	Unabhängige Schuleinrichtungen	Kooperative Schulzentren
	Zentrale Angebote und Verantwortung	Lokale Netzwerke; lokale Verantwortung
	Vollzugsapparat	Dienstleistungsangebot
	Starre, festgelegte Organisation	Organisationsentwicklung
	Äusserlich stark gegliederte Schule	Ziel: integrative Schule
C.3.4.	**Angebotsstrukturen nach Bildungsstufe**	s. Text: C.3.4.2. H/S Früherziehung bis
		C.3.4.8. Quartärer Bildungsbereich
C.4.	**Prozesse und Aufgaben**	
C.4.1.	**Diagnostik**	
	Vager Gegenstandsbereich	Klärung des Gegenstandsbereichs
	Schwache Stellung der H/S-Diagnostik	Vereinheitlichung des Instrumentariums
		Interdisziplinäre Zusammenarbeit
	Klassifikationsdiagnostik	Förderdiagnostik
	Expertenorientierte Diagnostik	Einbezug der Eltern
C.4.2.	**Ressourcenzuteilung**	(s.a. C.3.4.)
	Automatische Verknüpfung von Bedarf und Massnahmenzuteilung	Lockerung der Verknüpfung von Bedarf und Massnahmenzuteilung
	Bedarf führt zu Massnahme	Vorhandene Ressourcen regeln Bedarf
	Breiter Begriff von BehinderungBedarf	Enger Begriff von BehinderungBedarf
	Personorientierte Ressourcenzuweisung	Systemorientierte Ressourcenzuweisung
	Expertenentscheid betr. Zuteilung	Gemeinsamer Entscheid betr. Zuteilung
C.4.3.	**Bildungsplanung und Bildungsplan**	
	Besondere Curricula für H/S	Orientierung an Regel-Curricula
		Individuell adaptierte Förderpläne

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
C.4.4.	**Bildungs- und Förderprozesse**	
	Keine bzw. beschränkte Bildungsfähigkeit	Keine zum vorneherein begrenzte Bildungsfähigkeit behinderter Menschen
	Strikte Trennung von Pflege und Erziehung	Annäherung von Pflege und Bildung
	Therapieboom in der H/S	Bessere Unterscheidung von Therapie und ErziehungBildung
	Sonderschulung	Integrativ-inklusive Bildungsprozesse
	Äussere Differenzierung (Integration)	Innere Differenzierung (Inklusion)
	Homogenität der Lerngruppen	Heterogenität der Lernenden
	Unterricht in homogenen Klassen	Kooperativer Unterricht
		Kooperatives Lernen
	Pauschale Lösungen	Individualisierung, Differenzierung
	Separate, differenzierte Angebote	Entwicklung einer Schule für alle
C.5.	**Fachpersonen**	
C.5.2.	**Fachpersonal allgemein**	
	Professionelle Vielfalt	Professionalisierung
	Veränderung Ausbildung	Systematische Darstellung/Verknüpfung
	Veränderung Berufe	Steigerung der Attraktivität
C.5.3.	**HP-Fachpersonen**	
	Positionierung:	Klarere wissenschaftliche und bildungsstrukturelle Ausrichtung
	Ausbildungsstätten:	Koordination und Zusammenarbeit
		Institutionelle Einordnung
	Ausbildungsgänge *Ausbildungsabschlüsse:*	Konsequente Anerkennung Straffung der Dauer; früherer Berufseintritt Klares Verhältnis Aus-Weiterbildung
	Inhaltlich-curriculare Orientierung:	Vorbereitung für alle Bildungsstufen Beachtung des veränderten Berufsfeldes
	Ausbildungsformen:	Voll-Teilzeitausbildung; Modularisierung Fernstudium/E-Learning
	Studienreform Bologna:	Umsetzung BA und MA in allen
		heil-sonderpädagogischen Ausbildungen
C.5.4.	**HP in Lehrerbildung**	
	Vorliegende EDK-Grundlagen:	Umsetzung der Konzepte
	Heterogenität als Realität:	Herausforderung an Schule
	Konvergenz Allgemeinpädagogik und H/S:	Kooperation der beiden Systeme
	Inhalte und Kompetenzen:	Erwerb der nötigen Schlüsselkompetenzen
	FormenZeitpunkt der Vermittlung:	In verschiedenen Lehrerbildungsphasen
C.5.5.	**Fachpersonal im Sozialbereich**	
.	*Verhältnis zu H/S:*	Klärung der Unterschiede betr. Berufsfelder, Qualifikationen, Berufsstand
		Vermehrte Kooperation
	Berufsfelder im Wandel:	Hierachisierung; neue, veränderte Felder

Bezug	Ausgangslage (bisher)	Perspektiven (künftig)
C.6.	**Forschung und Entwicklung (F+E)**	
C.6.1.	**Bedarf an F+E**	
	Herausforderung vonseiten Wissenschaften, Politik, fachinternen Veränderungen	Vermehrter Bedarf
	Forschungsverpflichtung an Pädagogischen Hochschulen	Erweiterung der Forschungskapazitäten
C.6.2.	**Planung / Vernetzung der F+E**	
	Wenig systematisch	Systematische Planung
	Wenig vernetzt	Bessere Vernetzung der Ressourcen
	Wenig interdisziplinär	Vermehrte interdisziplinäre Kooperation
C.6.3.	**Inhaltliche Schwerpunkte**	
	Wenig Schwerpunktsetzungen	Klare, bedürfnisorientierte Schwerpunktsetzungen

E. Vorschläge für EDK-Empfehlungen

Die EDK-Begleitgruppe Sonderpädagogik beschäftigte sich besonders eingehend mit der Formulierung möglicher Empfehlungen zur Heil-/Sonderpädagogik in der Schweiz.

Gestützt auf den vorliegenden Bericht unterbreitet die EDK-Begleitgruppe Sonderpädagogik der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die nachfolgenden Vorschläge für EDK-Empfehlungen.

Grundsatz

Die EDK bekräftigt den Grundsatz, nach welchem alle Kinder und Jugendlichen einen Platz in der öffentlichen Schule finden sollen, dies unter Respektierung ihrer Unterschiede. Die Empfehlungen halten sich an diese umfassende Zielsetzung.

Deshalb

- beinhalten die Empfehlungen eine Gesamtheit voneinander abhängiger Massnahmen,
- haben sie Entwicklungscharakter,
- verlangen sie nach einer koordinierten, zeitlich gestaffelten Umsetzung,
- werden sie mittel- und langfristig wirksam und
- beziehen sie sich grundsätzlich auf alle Bildungsbereiche, insbesondere jedoch auf die obligatorische Schulstufe.

Empfehlung 1: Recht auf angemessene Bildung

Ausgehend vom Recht jedes Menschen auf angemessene Bildung haben auch jene mit Besonderem Bildungsbedarf oder mit Behinderungen das Recht auf Bildung, Förderung und Erziehung, welche ihren Bedürfnissen entspricht. Bund und Kantone stellen die Verwirklichung dieses Rechts im Rahmen des Bildungssystems sicher.

Kommentar:

Internationale Deklarationen halten fest, dass jedes Individuum das Recht auf angemessene Bildung hat. Insbesondere gilt dieses Recht ohne Unterschied für alle Kinder, auch unabhängig von einer Behinderung. Behinderte Menschen haben ferner Anrecht auf Behandlung, Beratung und Rehabilitation.

Ebenso hält die *Bundesverfassung* der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 den allgemeinen Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht fest, der allen Kindern offen steht (Art. 19 und 62 BV). Bund und Kantone setzen sich dafür ein, dass sich Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können (Art. 41

Abs. 1 BV). – Im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) wird zudem eine Ergänzung der Bundesverfassung (Art. 62 Abs. 3) vorgeschlagen, die festhält, dass die Kantone für eine ausreichende Sonderschulung aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr zu sorgen haben.

Das *Behindertengleichstellungsgesetz* (in Kraft ab 1.1.2004) setzt Rahmenbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern, u.a. sich aus- und fortzubilden (Art. 1 Abs. 2 BehiG). Nach diesem Gesetz (Art. 20 Abs. 1 BehiG) sorgen die Kantone dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren Bedürfnissen angepasst ist.

Dieses Grundrecht (gemäss Art. 62 BV) ist insbesondere durch die *kantonalen Gesetzgebungen* zu garantieren und zu konkretisieren, da die Kantone in erster Linie für Bildung zuständig sind.

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: B.2.; C.3.1.)

Empfehlung 2: Schule für alle

Das öffentliche Bildungswesen schliesst Bildungsangebote für alle Lernenden mit Besonderem Bildungsbedarf oder mit Behinderungen ein. Ausgehend von den allgemeinen Bildungszielen differenziert es seine Ziele, Strukturen und Interventionen und lässt die Lernenden in ihrer Heterogenität in möglichst integrativer und optimaler Weise am Bildungsprozess partizipieren.

Kommentar:

Internationale *Deklarationen und Leitideen* postulieren, dass Menschen mit Besonderen Bildungsbedarf oder mit Behinderungen eine Bildung in möglichst integrativen, wenig separierenden Strukturen erhalten.

Nach dem *Behindertengleichstellungsgesetz* (in Kraft ab 1.1.2004) fördern die Kantone, «soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule» (Art. 20 Abs. 2 BehiG).

Eine *integrative Grundhaltung* führt dazu, dass der Einbezug von Menschen mit Besonderem Bildungsbedarf oder mit Behinderungen die Regel und nicht die Ausnahme ist. Sie hat ferner entsprechende Auswirkungen auf die Gesetzgebung, die Verwaltung, die Bildungsstrukturen, auf den Unterricht und auf die Personalbildung (vgl. nachfolgende Empfehlungen).

Die pädagogische Berücksichtigung des Besonderen Bildungsbedarfs kann insbesondere durch *innere Differenzierung* (fachgerechte Diagnostik, optimale Unterrichtsplanung, didaktisches Vorgehen), aber auch durch *äussere Differenzierung* (Palette von verschiedenen Angeboten) erfolgen, ohne dadurch den sozialen Zusammenhalt zu vernachlässigen.

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: B.2.; B.3.; C.3.4.; C.4.4.)

Empfehlung 3: Neuorientierung der Heil-/Sonderpädagogik

Der integrativen Grundhaltung entsprechend ist die Heil-/Sonderpädagogik als Wissenschaft und Praxis ein integraler Bestandteil eines grösseren Ganzen. So vernetzt sie sich vermehrt mit den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen. Insbesondere gestaltet sie im Sinne ihrer Zielsetzungen und Aufgabenstellungen sowie durch ihre spezifischen Kompetenzen und zusätzlichen Sichtweisen das Bildungswesen mit.

Die Heil-/Sonderpädagogik befasst sich nicht ausschliesslich mit der Bildung Behinderter, sondern mit allen Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Ihre Arbeit findet nicht vorzugsweise in separaten Einrichtungen statt, sondern in enger Kooperation mit dem allgemeinen Bildungssystem.

Kommentar:

Die Heil-/Sonderpädagogik hat sich in den letzten Jahren weg von der «Sonder»pädagogik und «Behinderten»pädagogik hin zu einer *integrativen Pädagogik* entwickelt. Hinsichtlich Terminologie wird hier empfohlen, dennoch die traditionellen Begriffe «Heilpädagogik», «Sonderpädagogik» oder deren Kombination «Heil-/Sonderpädagogik» zu verwenden.

Die Heil-/Sonderpädagogik ist zwar als wissenschaftliche Disziplin sowie in ihrer praktischen Umsetzung ein relativ *eigenständiges, spezifisches Gebiet,* aber sie darf sich nicht isolieren, sondern muss im Austausch mit gesellschaftlichen Entwicklungen sowie mit Erkenntnissen anderer wissenschaftlicher Disziplinen stehen.

Die *Heil-/Sonderpädagogik* versteht sich heute als wissenschaftlich-pädagogische Disziplin und Praxis, die bestrebt ist, neben und zusammen mit anderen Disziplinen unter der Leitidee der Integration und der Differenzierung Menschen mit Besonderen Bildungsbedarf oder mit Behinderungen mit zusätzlichen, spezifischen, aber möglichst regulären Rahmenbedingungen, Angeboten und Vorgehensweisen durch adäquat ausgebildete Fachpersonen eine optimale Bildung und Erziehung zu gewährleisten.

Nach diesem Selbstverständnis konzentriert sich die Heil-/Sonderpädagogik nicht primär auf Defekte und Behinderungen, sondern grundsätzlich auf jeden *Besonderen Bildungs - bedarf* (also gegebenenfalls auch auf Hochbegabung, Migration, Deprivation). Zusammen mit anderen Disziplinen (Regelpädagogik, Sozialpädagogik, Interkulturelle

Pädagogik usw.) leistet sie damit ihren Beitrag zur pädagogischen Bewältigung von Heterogenität.

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: B.1.; C.1.; C.2.1.)

Empfehlung 4: Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals

In der Aus- und Weiterbildung aller Lehrpersonen werden Kenntnisse zur Heil-/Sonderpädagogik vermittelt, um die innere Differenzierung des Unterrichts sicherzustellen.

Die Ausbildung von heil-/sonderpädagogischem Fachpersonal wird den heutigen Gegebenheiten und Erfordernissen angepasst, flexibilisiert und harmonisiert, insbesondere unter Berücksichtigung der Tertiarisierung, Erweiterung und Modularisierung der Lehrerbildung und anderer Nachbargebiete sowie der interkantonalen und internationalen Anerkennung. Die Grund-, Weiter- und Zusatzausbildungen werden aufeinander abgestimmt. Die betreffenden Anerkennungsreglemente werden entsprechend revidiert.

Inhaltlich trägt die heil-/sonderpädagogische Ausbildung der Neuorientierung der Heil-/Sonderpädagogik sowie ihren veränderten Arbeitsweisen und -feldern Rechnung.

Der Bedarf an Ausbildungsplätzen und ausgebildetem Personal wird gedeckt, insbesondere durch attraktive und finanzielle Rahmenbedingungen.

Kommentar:

Die *Ausbildung der Lehrpersonen,* die zu einem grossen Teil Voraussetzung für die heil-/sonderpädagogische Ausbildung ist, wurde eindeutig dem Tertiären Bildungsbereich zugeordnet. In der Grundausbildung werden, wie dies auch die Anerkennungsreglemente der EDK vorsehen, den Lehrpersonen vermehrt heil-/sonderpädagogische Kenntnisse vermittelt. Die EDK hat dazu verschiedene Materialien (u.a. Dossier 27: Sonderpädagogik in der Lehrerbildung) zur Verfügung gestellt, die es umzusetzen gilt.

Die *heil-/sonderpädagogische Ausbildung* ist eingebettet in einen vielschichtigen Reformprozess. Die Lehrerbildung, ähnlich auch soziale Ausbildungen, wurden tertiarisiert, modularisiert und mit heil-/sonderpädagogischen Elementen angereichert. Die Ausbildung in Heil-/Sonderpädagogik muss diesen neuen Gegebenheiten mit Flexibilität Rechnung tragen, Ausbildungsvorleistungen anderer Ausbildungen anerkennen, die Durchlässigkeit fördern und die eigene Ausbildung gegebenenfalls kürzen. Die Vermittlung heil-/sonderpädagogischer Kompetenzen ist neu festzulegen, d.h. was in die Vorbildung, in die Grund- oder Weiterbildung bzw. Spezialisierung gehört.

Ferner steht die Tertiäre Bildung vor der Umsetzung der Bologna-Erklärung und der Einführung des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (European Credit Transfer System [ECTS]), an der sich im Interesse der internationalen Anerkennung und Mobilität auch die Heil-/Sonderpädagogik beteiligt. Diese Entwicklungen sind in den heutigen Anerkennungsreglementen der EDK noch nicht berücksichtigt, weshalb sie zu revidieren sind.

Schliesslich muss das *Ausbildungscurriculum*, entsprechend der Neuorientierung der Heil-/Sonderpädagogik, inhaltlich auf neue Tätigkeitsfelder und Arbeitsschwerpunkte, wie z.B. integrative Schulungsformen, Beratung, Kooperation, ausgerichtet werden.

Der *Bedarf* an heil-/sonderpädagogischen Ausbildungsplätzen und insbesondere an ausgebildetem Fachpersonal ist weitgehend permanent ungenügend gedeckt. Als Gründe können vermutet werden: zu wenig Ausbildungsplätze, zu lange Ausbildung, Feminisierung des Berufs, ungünstige Arbeitsbedingungen. Diesem Mangel an ausgebildetem Personal ist mit Ausbildungsreformen und finanziellen Massnahmen zu begegnen.
.
(Weiteres s. vorliegenden Bericht: C.5.)

Empfehlung 5: Forschung und Entwicklung

Sowohl anwendungsorientierte Forschung als auch Grundlagenforschung im heil-/sonderpädagogischen Bereich werden intensiviert, interdisziplinär und interinstitutionell vernetzt sowie auf wichtige Schwerpunkte und Bedürfnisse ausgerichtet.

Der nachobligatorischen Bildung kommt für alle Lernenden, vor allem auch für solche mit Besonderem Bildungsbedarf oder mit Behinderungen, eine wachsende Bedeutung zu. Dieser Tatsache ist in Forschung und Entwicklung Rechnung zu getragen.

Kommentar:

Forschung auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet vollzieht sich mit Vorteil zu einem beträchtlichen Teil in interinstitutionellen *Netzwerken*, in interdisziplinärer Zusammenarbeit sowie in Zusammenarbeit mit der Ausbildung und der Praxis. Sie kann nicht zuletzt dank der Forschungsverpflichtung der Pädagogischen Hochschulen erweitert werden. Studierende werden an Forschung beteiligt.

Anwendungsorientierte Forschung berücksichtigt die *Bedürfnisse* heil-/sonderpädagogischer Praxis, z.B. Fragestellungen wie: Bedingungen, Mittel und Auswirkungen der Differenzierung; Umgang mit Heterogenität; organisatorische und pädagogische Flexibilität; Einsatz und Wirkung von Informations- und Kommunikationstechnologien; Integrative Didaktik.

Der *nachobligatorischen Bildung* kommt für alle Lernenden angesichts steigender und rasch sich wandelnder Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft eine wachsende Bedeutung zu. Da im Rahmen der vorliegenden Prospektivstudie die berufliche Grundbildung und die Weiterbildung nur am Rande thematisiert wurden, stellen die zuständigen Bildungsinstanzen (EDK, Bund) sicher, dass Stand und Perspektiven nachobligatorischer Bildung von Menschen mit Besonderen Bildungsbedarf oder mit Behinderungen in Folgestudien genauer untersucht werden.

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: C.6.)

Empfehlung 6: Harmonisierung der Terminologie

Die Terminologie wird in allen Bereichen der Heil-/Sonderpädagogik auf schweizerischer bzw. sprachregionaler Ebene harmonisiert. Sowohl die Definitionen der Angebote und der sie anbietenden Fachpersonen einerseits als auch der betroffenen Personengruppen bzw. ihrer bildungsbezogenen Problemstellungen andererseits orientieren sich an international anerkannten und interdisziplinär relevanten Terminologien.

Die Umschreibung des Personen- bzw. Problemkreises erfolgt im Sinne der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelten Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF]).

Kommentar:

Auf heil-/sonderpädagogischem Gebiet sind die *Bezeichnungen* für Schulformen, Klassentypen, ambulante Massnahmen, für Verfahrensweisen und Therapieformen einerseits und der in diesen Angeboten tätigen Fachpersonen andererseits sehr unterschiedlich. Auch die verschiedenen Zielgruppen und festgestellten Problemkreise werden nicht einheitlich beschrieben. Im Hinblick auf die Verbesserung der interkantonalen Verständigung, der Effizienz und Professionalität soll diese Terminologie harmonisiert werden.

Für die interdisziplinäre Verständigung zwischen allen beteiligten Fachpersonen sowie für die Beschreibung von Problemsituationen und die Planung von Massnahmen soll die *Internationale Klassifikation* für Funktionsfähigkeit und Behinderung («International Classification of Functioning, Disability and Health» [ICF]) als gemeinsamer Rahmen verwendet werden. Die Entwicklung schulisch relevanter Instrumente und Verfahren, die mit der ICF kompatibel sind, soll gesamtschweizerisch koordiniert werden.

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: C.2.; C.3.4.; C.4.; C.5.)

Empfehlung 7: Qualitätssicherung und Bildungsmonitoring

Die Qualität der heil-/sonderpädagogischen Angebote wird, analog zu den übrigen pädagogischen Angeboten, kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt. Als Orientierungshilfen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung werden schweizerische Standards entwickelt, welche der Unterschiedlichkeit der Lernenden und der Bildungsangebote Rechnung tragen.

Die heil-/sonderpädagogische Angebote werden, ebenfalls in Anlehnung an die übrigen Bildungsangebote, mittels geeigneter Indikatoren im Rahmen eines Bildungsmonitorings erfasst, das der ganzheitlichen Analyse und Gestaltung des Bildungssystems dient. Die Indikatoren dienen der Planung, Führung und Ausstattung des Angebots wie auch der Überprüfung festgelegter Standards und schaffen auf diese Weise Transparenz. Die Indikatoren basieren auf statistischen Daten, qualitativen Erhebungen und Forschungsresultaten sowie auf einem einheitlichen Kategoriensystem.

Kommentar:

Die Heil-/Sonderpädagogik sorgt im Rahmen der generellen *Qualitätssicherung* des Bildungssystems (vgl. Leitlinien der EDK vom 5. Juli 2001, Pt. I.8.) für geeignete Methoden zur Erfassung von Qualität. Die zu erreichenden Ziele und Ergebniskriterien sind aus heil-/sonderpädagogischer Sicht zu formulieren. Die Qualitätsstandards umfassen Kriterien der eingesetzten Ressourcen (input), des Prozesses (process), der Ergebnisse (output) und der Wirkung (outcome).

Eidgenössische Statistiken zu heil-/sonderpädagogischen Aspekten sind zu verbessern. Diese wurden bisher nur ungenau und in sehr geringem Ausmass erfasst. Gründe für die unzureichende Situation sind u.a.: Mangel an Daten; mangelhaftes Kategoriensystem; terminologische Unterschiede; ungenaue, uneinheitliche Interpretation der verwendeten Kategorien.

Die Verwendung einheitlicher statistischer Indikatoren in der ganzen Schweiz dient der Qualitätssicherung, der kontinuierlichen Evaluation und dem nationalen *Bildungsmoni - toring.* Interkantonale Kooperation und internationale Vergleiche werden dadurch erleichtert. Die Heil-/Sonderpädagogik ist bei diesen Bestrebungen einzubeziehen.

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: C.3.; C.4.)

Empfehlung 8: Interkantonale Koordination und Zusammenarbeit

Das Recht auf angemessene und möglichst integrative Bildung ruft nach Rahmenbedingungen der Umsetzung, die für die ganze Schweiz Gültigkeit haben und Kontinuität garantieren. Verbindliche Vereinbarungen bestimmen die Leistungen, auf welche Lernende mit Besonderem Bildungsbedarf oder mit Behinderungen Anrecht haben.

Für die Umsetzung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen im Sinne der vorliegenden Empfehlungen werden die nötigen Ressourcen bereit gestellt, um dem Besonderen Bildungsbedarf gerecht zu werden. Dies geschieht gegebenenfalls im Rahmen interkantonaler Koordination und Zusammenarbeit.

Die Finanzierung erreichen die Ziele der Transparenz, der Kontinuität, der Einfachheit und der Effektivität. Sie unterstützen die integrative Ausrichtung heil-/sonderpädagogischer Massnahmen.

Zur Sicherstellung der interkantonalen Koordination und Zusammenarbeit legt die EDK die wichtigsten Rahmenbedingungen zur Heil-/Sonderpädagogik fest.

Kommentar:

Die *Notwendigkeit* schweizerischer bzw. interkantonaler Rahmenbedingungen ergibt sich aus den Besonderheiten des heil-/sonderpädagogischen Fachgebietes, das u.a. von seiner geringen Grösse her auf interkantonale Koordination und Zusammenarbeit ausgerichtet und angewiesen ist. Sie dienen auch der konsequenten und koordinierten Umsetzung der

vorliegenden Empfehlungen. Vor allem aber kommt ihnen im Zusammenhang mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) hohe Priorität zu. Die NFA sieht nämlich vor, dass sich die Invalidenversicherung aus dem Sonderschulwesen zurückzieht und dieses ganz in die Verantwortung der Kantone fällt, allerdings mit der Verpflichtung zur interkantonalen Zusammenarbeit. Die durch den Wegfall der IV-Regelungen entstehende Lücke muss zur Unterstützung von Qualität und Chancengleichheit durch andere gesamtschweizerische Standards geschlossen werden.

Zum *Inhalt* der national festzulegenden Rahmenbedingungen, gehören – unter Berücksichtigung der Bundesverfassung, der eidgenössischen und kantonalen Gesetzgebungen – u.a. folgende Gesichtspunkte: Umschreibung der Angebote und der betroffenen Personengruppe; finanzielle Regelungen (Leistungsbereiche, Kostenträger, interkantonaler Lastenausgleich); rechtliche Anspekte (Rechtsanspruch, Entscheidungsträger, Mitsprache, Verfahren, Datenschutz); Qualitätssicherung.

Als *Form* zur Regelung einheitlicher schweizerischer Rahmenbedingungen ist in Erwägung zu ziehen: Erweiterung des Schulkonkordats; interkantonale Zusammenarbeit mit Lastenausgleich nach den Vorschlägen der NFA (interkantonale Rahmenvereinbarung mit Allgemeinverbindlicherklärung bzw. Beteiligungspflicht).

(Weiteres s. vorliegenden Bericht: C.2.; C.3.; C.4.)

Anhang

F.1. Bibliografie

(s. auch F.2. Abkürzungsverzeichnis)

A. Einleitung

(A.4.3.4. Kantonale Planungs- und Prospektivstudien: separat / siehe unten)
(A.4.3.6. Ausländische Planungs- und Prospektivstudien: separat / siehe unten)

Bürli, A. (1992). Grundzüge der Sonderpädagogik in der Schweiz (2. überarb. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC

Bürli, A. (1993). Special Education in Switzerland. Lucerne: Edition SZH/SPC

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC

Bürli, A. (2001). Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 18–24

Bürli, A. (2002a). Die Zukunft der Schweizer Heilpädagogik hat schon begonnen! Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 5–15

Bürli, A. (2002b). L'avenir de la pédagogie spécialisée suisse se conjugue au présent! Pédagogie spécialisée, No 2, p. 8–18

Bürli, A.; Besse, A.-M. (1994). Caractéristique de la pédagogie spécialisée en Suisse (2ème édition revue et augmentée). Lucerne: Edition SZH/SPC

Bürli, A.; Martinoni, M. (1993). La pedagogia specializzata in Svizzera. Lucerna: Edition SZH/SPC

Dittli, D.; Sturny-Bossart, G. (1991). Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Luzern: Edition SZH/SPC

Rosenmund, M.; Zulauf, M. (2004a). Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen? Bern: EDK (Studien + Berichte 20A)

Rosenmund, M.; Zulauf, M. (2004b). Trans Formation. Quel système de formation pour un apprentissage à vie? Bern: CDIP (Etudes + Rapports 20B)

Sturny, G. (1984). Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern: SZH

Sturny, G. (1985). Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en Suisse. Lucerne: SPC

Sturny-Bossart, G.; Fröhlich A.; Büchner, Ch. (Hrsg.) (1999). Zukunft Heilpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC

A.4.3.4. Kantonale Planungs- und Prospektivstudien (ab 1995)

AG Gesundheitsdepartement/Erziehungsdepartement (1998). Der soziale Auftrag des Kantons Aargau in den Bereichen Sonderschulung und Heime, Werkstätten, Wohnheime und Institutionen der Suchthilfe. Grundlagenpapier. Aarau: Kanton Aargau

AR Erziehungs- und Kulturdirektion (1997). Die sonderpädagogischen Angebote im Kanton Appenzell Ausserrhoden: «Ist-Zustand und Perspektiven». Herisau: Kanton Appenzell-Ausserrhoden

BE Reber, H. (2000). Besondere pädagogische Aufwendungen im Kindergarten und in der Volksschule im Kanton Bern. Ist-Zustand, Beurteilung und Vorschläge zur weiteren Entwicklung. Schlussbericht des Projekts Besondere pädagogische Aufwendungen. Bern: Kanton Bern

BL Schulinspektorat (1996). Integrative Schulungsformen (ISF) – Alternative zur Kleinklasse. Handreichungen. Liestal: Kanton Baselland

BS Erziehungsdepartement (1998). Sonderpädagogisches Leitbild Basel-Stadt. Basel: Kanton Basel-Stadt

BS Erziehungsdepartement (1998). Erläuternder Bericht zum Sonderpädagogischen Leitbild Basel-Stadt mit Vorschlägen zur konzeptuellen Umsetzung. Basel: Kant. Erziehungsdepartement

BS Erziehungsdepartement (2001). Erwachsene Menschen mit einer Behinderung im Kanton Basel-Stadt. Basel: Kanton Basel-Stadt

GR Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement (1998). Konzept zur Integration von Kindern mit Behinderungen in das bündnerische Schulsystem. Chur: Kanton Graubünden

LU Erziehungs- und Kulturdepartement (1995). Integrative und separative Schulungsformen in der Volksschule: Modelle und Rahmenbedingungen. Luzern: Kanton Luzern

LU Fachkommission für Kinder- und Jugendheimfragen (1996). Rahmenkonzept für Kinder- und Jugendheime im Kanton Luzern. Luzern: Kanton Luzern

LU Kantonale Fachkommission für Behindertenfragen (1998). Erwachsene mit Behinderungen im Kanton: Gestaltung der Angebote im ambulanten und stationären Bereich. Grundlagenbericht. Luzern: Kanton Luzern

LU Erziehungs- und Kulturdepartement (1998). Heilpädagogischer Zusatzunterricht (HZU). Luzern: Kanton Luzern

LU Erziehungs- und Kulturdepartement (1998). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Rahmenbedingungen. Luzern: Kanton Luzern

NW Bildungsdirektion (1998). Sonderpädagogische Förderung auf der Orientierungsstufe. Schlussbericht der Arbeitsgruppe. Stans: Kanton Nidwalden

OW Bildungs- und Kulturdepartement (1999). Bildungskonzept Kanton Obwalden. Sarnen: Kanton Nidwalden

SG Erziehungsdepartement (1995). Richtlinien für integrative Schulungsformen im Kanton St. Gallen. Vorschlag des Projekts «Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten». St. Gallen: Kanton St. Gallen

SG Erziehungsdepartement (1997). Unterstützungsangebote im Schulbereich. Leitbild. St. Gallen: Kanton St. Gallen

SZ Integrative Massnahmen in der Volksschule. Rahmenbedingungen für integrierte Schulung behinderter Kinder. Merkblatt. Schwyz: Kanton Schwyz

ZG Direktion des Innern (2000). Behindertenhilfe im Kanton Zug. Leitsätze, Angebot, Entwicklung, Probleme, Massnahmen. Zug: Kanton Zug

ZH Erziehungsrat (1999). Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich. Zürich: Kanton Zürich

ZH Bildungsdirektion (1999). Unsere Schule unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform: Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots (RESA). Unter-

stützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Zürich: Kanton Zürich
ZH Milic, A. (1999). Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich. (RESA-Projekt). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 6–13
ZH Bildungsdirektion (2001). Schwerpunkt: Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen / «RESA». Reformjournal. Informationen zur Zürcher Volksschulreform. Zürich: Kanton Zürich
ZH Bildungsdirektion des Kantons Zürich (o.J.). Unsere Schule unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform; Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Projekt RESA). Überblick. Zürich: Kanton Zürich

A.4.3.6. Ausländische Planungs- und Prospektivstudien

Department of Education and Science (DES) (1978). Special Educational Needs (The Warnock Report). London: HMSO
Eberwein, H. (1998). Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates «Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher» von 1973 – Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Gemeinsam leben, Nr. 2, S. 61–64
Hannig, Ch. (1994). Zu den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, 1994, S. 483–494
Lemke, W.; Schuck, K.D. (2002). Bezugspunkte der Sonderpädagogischen Förderung in schuladministrativer Sicht: Die KMK-Empfehlungen von 1994 zwischen Entwicklungs- und Defizitorientierung. Die neue Sonderschule, Nr. 2, S. 85–102
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994
Sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland (1999). Förderschwerpunkte, Förderung in den Ländern, Lehrerausbildung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4 (Themenheft)
Weigt, M. (1998). 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb. Gemeinsam leben, Nr. 2, S. 52–56

B. Kontexte und Leitideen

B.1. Heil-/Sonderpädagogik im gesellschaftlichen Kontext

B.1.1. Bildung

BFS/EDK (Hrsg.) (2002). Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuenburg: BFS und EDK

Bürli, A. (2001). Bildungserschwernisse in Zahlen und Vergleichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 15–21
EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnise aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK
OECD (2000a). Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Ausbildung und Kompetenzen. Paris: OECD
OECD (2000b). Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD
PISA 2000 (2003). Bibliographie. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 31
Rosenberg, S. (2000). Zukunft der Bildung – Differenzierung oder Demokratie? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 7/8, S. 26–31
Walther-Müller, P. (2003) PISA: Kein Zutritt für die Heilpädagogik. Trotzdem betreffen die Resultate auch die Heil- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, 21–27

B.1.2. Weltanschauung

Bartels, H.-P. (2000). Wühlen im Kinderparadies: Hans-Peter Bartels über die von Florian Illies erfundene «Generation Golf». Der Spiegel, Nr. 8
Bolz, N. (2001). Sucht nach Befehlen. Das Magazin, Nr. 30, 56–59
Bovay, C. (1997). L'évolution de l'appartenance religieuse et confessionnelle en Suisse. Berne: OFS
Häussler, M. (2000). Heilpädagogische Haltung. Zur aktuellen Bedeutung eines traditionsreichen Begriffs. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 327–334
Illies, F. (2001). Generation Golf. Eine Inspektion. Frankfurt/M.: Fischer
Jakobs, H. (1997). Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
Saner, H. (1998). «Sie werden sich die Quälgeister vom Leib schaffen»: Hans Saner über die Diktatur des Ökonomischen, Gott und die Phantasie. Weltwoche, Januar
Schmid, P. (1999). Die Werte zerfallen nicht, sie wandeln sich. Kindergarten, Nr. 11, S. 6–7
Speck, O. (1999). Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München, Basel: Ernst Reinhardt

B.1.3. Gesundheit

Antor, G.; Bleidick, U. (1998). Ethische Grundprobleme in der Behindertenpädagogik. Fernuniversität Hagen
Bill, M.; Schwab, M. (1998). Zur Diskussion um Eugenik, Euthanasie und pränatale Diagnostik: Begriffsklärung, Hintergründe, Positionen und Fragen aus der Sicht der Heilpädagogik. VHN, 67, 221–242
Biomédecine: chance ou danger (1998). Bienne: insieme (Dossier)
Eugénisme (1996). Pages romandes, No. 1, p. 7–15 (Dossier)
Feuser, G. (1992). Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC

Hollenweger, J. (1995). Pränatale Entwicklungsbeeinträchtigungen: Theoretische Grundlagen und Folgerungen für die Sonderpädagogik. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft
Koch, J. (2000). Kabel im Kopf. Spiegel, Nr. 19, S. 136–138
Lambert, Jean-Luc (1997). La nouvelle tentation eugénique. Lausanne: Edition des Sentiers
La pédagogie spécialisée face aux enjeux du diagnostic prénatal (1997). Lucerne: SZH/SPC (Dossier; 51)
L'interruption de grossesse (2001). Pages romandes, No. 4, 2–19 (Dossier)
Merz, H.-P.; Frei, E.X. (Hrsg.) (1994). Behinderung – verhindertes Menschenbild. Luzern: Edition SZH/SPC
Mürner, Ch. (Hrsg.) (1996). Ethik – Genetik – Behinderung. Kritische Beiträge aus der Schweiz (2. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC
Mürner, Ch. (Hrsg.) (2002). Die Verbesserung des Menschen. Von der Heilpädagogik zur Humangenetik. Luzern: Edition SZH/SPC
Schumann, M. (2000) Zur Behindertenpädagogik im Zeitalter von Biomedizin und Bioethik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 310–320
Traufetter, G. (2000) Tauchen im Nanokosmos. Der Spiegel, Nr. S. 168–174
Von Bredow, R.; von Blumencorn, M. M. (2000). Die Gen-Revolution. Der Spiegel, Nr. 26, S. 78–90'!'

B.1.4. Soziales

Armut – auch in der Schweiz eine Realität (2003). (Schwerpunkt in:) Soziale Sicherheit CHSS, Nr. 4
BFS (Hrsg.) (2000). Wirksamkeit und Umverteilungseffekte staatlicher Sozialleistungen. info:social, Nr. 3
BFS (Hrsg.) (2001a). Gesamtrechnung der Sozialen Sicherheit. Erste Ergebnisse für die Schweiz nach Essoss-Methodik von Eurostat. info:social, Nr. 4
BFS (Hrsg.) (2001b). Working poor in der Schweiz. Eine Untersuchung zu Ausmass, Ursachen und Problemlage. Info:social, Nr. 5
Breitenmoser, B. et al. (1999). Warum nimmt die Zahl der IV-Rentenbezügerinnen und -bezüger zu? Soziale Sicherheit, Nr. 6, S. 288–292
Die Situation der Working Poor im Sozialstaat Schweiz (2001). (Schwerpunkt in:) Soziale Sicherheit (BSV), Nr. 3
Familienpolitik: was bringt die Zukunft? (1999). Informationsbulletin Familienfragen (BSV), Nr. 2
FNS (Ed.) (1999). Problèmes de l'Etat social. Plan d'exécution du programme national de recherche. Berne: FNS
OFS (Ed.) (2001a). Les comptes globaux de la protection sociale. Premiers résultats pour la Suisse selon la méthodologie Sespros d'Eurostat. info:social, No 4
OFS (Ed.) (2001b). Les working poor en Suisse. Etude de la problématique, de l'empleur du phénomène et de ses causes. info:social, No 5
Politique familiale: de quoi demain sera-t-il fait? (1999) Bulletin d'information Questions familiales (OFAS), No. 2
SNF (Hrsg.) (1999). Probleme des Sozialstaats. Ausführungsplan zum Nationalen Forschungsprogramm. Bern: SNF

Weiss, H. (2001). Armut und soziale Benachteiligung: Was bedeuten sie für die Heil- und Sonderpädagogik. Die neue Sonderschule, Nr. 5, S. 350–367

B.1.5. Demografie

BFS (1996a). Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz 1995–2050. Bern: BFS

BFS (1996b). Herausforderung Bevölkerungswandel: Perspektiven für die Schweiz. Bericht des Perspektivstabes der Bundesverwaltung. Bern: BFS

BFS (2001). Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz 2000–2060. Demos 1+2/2001. Neuenburg: BFS

OFS (1996). Les scénarios de l'évolution démographique de la Suisse 1995–2050. Berne: OFS

OFS (2001). Les scénarios de l'évolution démographique de la Suisse 2000–2060. Demos 1+2/2001. Neuchâtel: OFS

Schmelzer, P. (1999). Zur Lage der Menschheit. GEO, Nr. 10 (Poster)

Schöps, H.J. (2000). Die Lawine schwillt an. Der Spiegel, Nr. 20, S. 142–148

B.1.6. Wirtschaft

Caroli, E. (1998). Technical change, work organisation and skills: Theoretical background and implications for education and training policies. In: CEDEFOP (Hrsg.). Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Lischer, E. (1999). Weiterbildung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Education permanente, Nr. 1, S. 56–58

Sheldon. G. (2000). Die berufspraktische Bildung aus ökonomischer und sozialer Sicht. In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.). Berufspraktische Bildung: Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000. Zollikofen: SIBP (SIBP Schriftenreihe; 11) (S. 9–15)

Tessaring, M. (1998). The future of work and skills – visions, trends and forecasts. In: CEDEFOP (Hrsg.). Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Tessaring, M. (1999). Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

B.1.7. Technologie

Bruderer, H. (1999). Moyens auxiliaires électroniques pour handicapés. Clin d'œil, No. 4, Fondation Suisse des télèthèses, p. 1–2

Brunelles, P. (2000). Aides techniques: l'efficacité au prix d'une réflexion éthique. La nouvelle revue de l'AIS, No 1, p. 136–143

Deleau, M. (1997). Les déficiences et l'approche comparative du développement. In: Moro C.; Schneuwly B.; Brossard, M. (Eds.). Outils et signes. Berne: P. Lang, p. 65–78

European Agency (2001). Information and Communication Technology (ICT) in Special Needs Education (SNE). (E-report)
Fournier, M. (2000). Les nouvelles technologies à l'école. Sciences Humaines, 106, p. 8–9
Linard, M. (2000). La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre: Proceedings of the international conference «Open and distance learning, critical success factors». Genève
Mendelsohn, P.; Jermann, P. (1997). La recherche en Suisse dans le domaine des nouvelles technologies de l'information appliquées à la formation. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Berne: Direction du Programme national PNR 33
Pahud, L. (2000). Nouvelles technologies: quel profit pour les malentendants. Aux écoutes, No 1, p. 6–12
Petitpierre, G. (2002). Technische Kommunkationshilfen und Aufschwung neuer Technologien. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 24–27
Tiberghien, G. (1999). La psychologie cognitive survivra-t-elle aux sciences cognitives. Psychologie Française, 44, p. 265–283

B.1.8. Verwaltung

Baptiste, R. (1996). Le social mérite mieux! Comment améliorer la qualité des prestations sociales. Genève: Edition des Deux Continents
Bernath, K. (1997). Nager dans les eaux de la Nouvelle Gestion. Pédagogie spécialisée, No. 3, p. 6–11
Blindenbacher, R.; Hablützel, P.; Letsch, B. (2000). Vom Service Public zum Service au Public. Zürich: Neue Zürcher Zeitung
Botschaft des Bundesrats zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) vom 14. Nov. 2001. Bern: EMDZ
Message sur la réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) du 14 nov. 2001. Berne: EMDZ
Schedler, K.; Proeller, I. (2000). New Public Management. Stuttgart: Uni-Taschenbücher
Varone, F. (1998). Nouvelle Gestion Publique: Enjeux pour l'enseignement. Pédagogie spécialisée, No. 4, p. 7–13
Walther-Müller, P. (2001). Grundlagen der Qualität sonderpädagogischer Angebote. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 10–12
Wolter, S. C. (2000). Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat. Zürich: Rüegger

B.2. Internationale Grundprinzipien

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC
Droits des enfants – C'est clair? (2001). Famille et société. Berne: OFAS (Hors-série du bulletin Questions familiales; No. 3)
Europäische Kommission (1996). Europäischer Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen. Brüssel: EU
Kinderrecht – Kinderwohl – Kinderschutz (2001). VHN, Nr. 4

Kinderrechte – alles klar? (2001). Familie und Gesellschaft. Bern: BSV (Sonderreihe des Bulletins Familienfragen; 3)
Lindqvist, B. (1995). Europa sollte die Führung übernehmen. Helicope, Nr. 6, S. 2–3
UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO
UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: Accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7–10 juin 1994. Paris: UNESCO
UNESCO (1995). Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO
UNESCO (1995): Rapport final: Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7–10 juin 1994. Paris: UNESCO

B.3. Leitideen

B.3.1. Normalisierung

Bächtold, A. (1987). Normalisierung, Normalisierungsprinzip. Sonderpädagogik, Nr. 3, S. 138–140
Bank-Mikkelsen, N.E. (1999). Historische Entwicklung und eine Zukunft mit Perspektiven. In: Kreuzer M. (Hrsg.): S. 211–219
Barow, Th. (2002). Schwedens Weg der Integration. Bengt Nirje und Karl Grunewald, zwei «Pioniere» der Sonderpädagogik in Nordeuropa, über Eugenik, Mentalitätsveränderungen und Normalisierung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 314–321
Beck, I. (2001). Normalisierung. In: Antor G.; Bleidick U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer (S. 82–85)
Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz
Kreuzer M. (1999) (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik: Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied, Berlin: Luchterhand
Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. VHN, Nr. 1, S. 12–32
Schildmann, U. (1997). Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip – ein kritischer Vergleich. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 48, S. 90–96
Schildmann, U. (1999). Normalisierung. In: Bundschuh, U. et al. (Hrsg.). Wörterbuch Heilpädagogik: Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbronn: Klinkhardt (S. 214–216)
Vaney, L. et al. (1991). Valorisation des rôles sociaux: Textes choisis. Genève: Ed. des Deux Continents
Wolfensberger, W. (1972). The Principle of Normalization in Human Services. Toronto
Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. Mental Retardation, Nr. 21, p. 6

Wolfensberger, W. (1991). La valorisation des rôles sociaux: introduction à un concept de référence pour l'organisation des services. Genève: Editions de Deux Continents

Wolfensberger, W. (1999). A contribution to the history of Normalization, with primary emphasis on the establishment of Normalization in North America between 1967–1975. In: Flynn R.J.; K.E. Lemay (Eds.). A quarter-century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and impact. Ottawa

Wolfensberger, W.; Glenn, L. (1973). Pass 3: Programme d'analyse des systèmes de services: Méthode d'évaluation quantitative des services humains. Genève: Ed. des deux continents

Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1983). PASSING: Program Analysis of Services Systems' Implementation of Normalization Goals. Downsview (USA)

Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1988). PASSING (Edition revue et augmentée). Genève: Editions de Deux Continents

Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1988). Passing: Programme d'analyse des systèmes de services: Application des buts de la valorisation des rôles sociaux. Downsview: Les Communications Opell

B.3.2. Integration

Bleidick, U. (1995). Das Dilemma mit der Integration. Die Sonderschule, Nr. 5, S. 329–346

Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt

Bless, G.; Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen». VHN, Nr. 4, S. 414–426

Bless, G.; Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. Schweizer Schule, Nr. 2, S. 3–12

Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (1999). Integration. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 144–147

Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz

Bürli, A. (2004). Sonderpädagogik in Europa. Anspruch und Wirklichkeit. In: Sasse, A.; Vitková, M.; Störmer, N. (Hrsg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbronn: Klinkhardt

CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003

Eberwein, H. (Hrsg.) (1999). Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (5. Auflage). Weinheim: Beltz

Heimlich, U. (1999). Integrationsforschung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147–149

Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio, 1993

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–361

Kobi, E.E. (1983). Praktizierte Integration: eine Zwischenbilanz. VHN, Nr. 2, S. 196–216

Meijer, C. W. (1998). Integration in Europe – Provisions for Pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries. Middlefart: European Agency

Mittler, P. (2000). Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London: Fulton

OCDE (Ed.) (1995). L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers. Paris: OCDE

OECD (Ed.) (1995). Integrating students with special needs into mainstream schools. Paris: OCDE

OECD (Ed.) (1997). Implementing Inclusive Education. Paris: OCDE

Panchaud Mingrone, I.; Lauper, H. (Ed.) (2001). L'école en changement. Berne: Haupt

Plaisance, E. (1999). Quelle intégration? La nouvelle revue de l'AIS, No 8, p. 61–73

Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen

Sander, A. (2002). Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin. Middlefart: European Agency, S. 143–164

Schwerpunkt: Integration (2001). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Nr. 2

Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt

UNESCO (Ed.) (2000). Des écoles accueillantes. Les élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Paris: UNESCO

UNESCO (Ed.) (2001). Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO

Wocken, H. (2001). Integration. In: Antor, G.; Bleidick, U.: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76–79

C. Ausgangslage und Perspektiven der Heil-/Sonderpädagogik

C.1. Selbstverständnis der Heil-/Sonderpädagogik (* = Lehr-/Handbücher, Nachschlagewerke)

Albrecht, F.; Hinz, A.; Moser, V. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied: Luchterhand

Angerhoefer, U. (1997). Sägt die Sonderpädagogik den Ast ab, auf dem sie sitzt? – Schulische Sonderpädagogik auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Die neue Sonderschule, Nr. 1, S. 66–70

*Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Bach, H. (1987): Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik, Nr. 2, S. 49–59

Bach, H. (1995a): Sonderschule gestern, heute, morgen: Perspektiven schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 4–7

Bach, H. (1995b). Was unterscheidet Heilpädagogik in theoretischer und praktischer Hinsicht von anderer Pädagogik? VHN, Nr. 2, 159–165

*Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt (UTB)

Baumgartner, St. (1994). Sprachheilpädagogik als Heilpädagogik – ein Versuch. Die Sprachheilarbeit, Nr. 3, S. 140–151

Becker, K.-P. (1984). Rehabilitationspädagogik (2. Aufl. 1984). Berlin

*Bleidick, U. (1972/1984) Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher (1. Auflage 1972; 5. Auflage 1984). Berlin: Marhold

Bleidick, U. (1977a). Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.), S. 29–45

Bleidick, U. (1977b). Pädagogische Theorien und ihre Verknüpfung. Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 28, S. 207–229

Bleidick, U. (1994). Pädagogik der Behinderten auf dem Weg in die Postmoderne. Die Sonderschule, Nr. 1, S. 2–17

*Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer

Böhm, W. (2000). Sonderpädagogik. (Stichwort in:) Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner, S. 497–498

Bonfranchi, R. (1997). Löst sich die Sonderpädagogik auf? Luzern: Edition SZH/SPC

*Borchert, J. (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe

*Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt

Bürli, A. (Hrsg.) (1977). Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern: SZH

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC

Bürli, A. (2001). Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 18–24

Bürli, A. (2004a). Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Geschwister – Verwandte – Bekannte. EDK (Hrsg.): Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern. Bern: EDK (Studien und Berichte 19A)

Bürli, A. (2004b). Liens entre la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle: sont-elles des sœurs, des cousines, ou de simples relations? In: CDIP (Ed.): Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires. Berne: CDIP (Etudes et rapports 19B)

Capul, M. & Lemay, M. (1996). De l'éducation spécialisée. Ramonville St-Agnes: Erès

Chatelanat, G.; Pelgrims, G. (2003). Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégration. Bruxelles: De Boeck & Lacier

*Chaulet, E. (1994). Manuel de pédagogie spécialisée. Toulouse: Editions Privat

Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter

Department of Education and Science (DES) (1978). Special Educational Needs (The Warnock Report). London: HMSO

*Dohrenbusch, H.; Blickensdorfer, J. (Hrsg.) (1999). Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung (2 Bände). Luzern: Edition SZH/SPC

Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 46, S. 468–476

*Eberwein, H. (1988/1999). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (1. Aufl. 1988; 5. Aufl. 1999). Weinheim/Basel: Beltz

Ellger-Rüttgardt, S. (2001). Rahabilitation. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 88–91

Grohnfeldt, M. (1994). Die Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Generalisierung und Spezialisierung, Einordnung und Abgrenzung. Die Sprachheilarbeit, Nr. 4, S. 197–210

Grohnfeldt, M. (2001). Sprachbehinderung, Sprachbehinderte, Sprachbehindertenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 135–138

*Gröschke, D. (1997). Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen (2. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt (UTB)

Hagmann, Th.; Simmen, R. (2000). Systemisches Denken und die Heilpädagogik (4. Auflage). Luzern: Edition SZH/SPC

Hamburger, F. (1999). Sozialpädagogik. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 270–273

*Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern, Stuttgart

Heidtmann, H. (1999). Logopädie. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 202

Heimlich, U. (1996). Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 46–54

*Hensle, U.; Vernooij, M. A. (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Wiebelsheim: Quelle & Meyer

Hölter, G. (1998). Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum. Motorik, Nr. 2, 43–49

Hillenbrandt, C. (1999). Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 50, S. 240–246

Hillenbrandt, C. (2001). Verhaltensstörung, Verhaltensgestörte, Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 144–148

Jantzen, W. (1995). Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 8, S. 368–377
Kanter, G. (1993). Brennpunkte veränderter Theorie und Praxis in der sonderpädagogischen Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, 74–82
Klein, F. (1997). Heilpädagogik in der «Wendezeit» – Perspektiven der Rehabilitationspädagogik. Skizze einer persönlichen Erfahrung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–360
*Klein, F.; Meinertz, F.; Kausen, R. (Hrsg.) (1999). Heilpädagogik (10. Aufl.). Bad Heilbrunn
Krawitz, R. (1999). Bildung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 44–47
Kobi, E. E. (1977). Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: Bürli, A. (Hrsg.), S. 13–28
*Kobi, E.E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken (5. Auflage). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
Kuhn, T. S. (1962). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (5. Aufl. 1981). Frankfurt a.M.
Lambert, J.-L. (1982). Enseignement spécial et handicap mental. Bruxelles: Mardaga
*Leonhardt, A.; Wember, F. B. (2003). Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
Leyendecker, Ch. (2001). Bewegung, Bewegungsförderung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 236–238
Lindmeier, Chr. (2001). Die Legitimation der Heilpädadagogik im Spannungsfeld der ethischen und politischen Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit. Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 404–421
Mand, J. (2003). Nach dem Paradigmenwechsel. Neue Aufgaben für die Arbeit mit auffälligen Kindern und Jugendlichen. Behinderte, Nr. 1, S. 60–65
Merten, R. et al. (Hrsg.) (1996). Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand
Merten, R. (2001). Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5, S. 661–691
Merz, K. (1999). Interkulturelle Pädagogik. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.), S. 160–163
Merz, H.-P.; Herzog, F. (Hrsg.) (1998). Wende statt Ende. Blickwinkel sozial- und heilpädagogischer Haltungen um die Jahrtausendwende. Luzern: Edition SZH/SPC
Möckel, A. (1996). Krise der Sonderpädagogik? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–95
*Moor, P. (1999). Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch (Studienausgabe) (1. Auflage 1995). Luzern: Edition SZH/SPC
Moser, V. (1998). Die wissenschaftlichen Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Heilpädagogische Forschung, Nr. 2, S. 75–83
Moser, V. (2000) Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 2, S. 175–191
Moser, V. (2004). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich

Müller, M. (1991). Denkansätze in der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens und der Versuch einer Überwindung der «unreflektierten Paradigmenkonkurrenz». Heidelberg: Schindele

Opp, G. (1995). Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 520–529

Puhl, R. (Hrsg.) (1996). Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz

*Reinhold, G.; Pollak, G.; Heim, H. (Hrsg.) (1999). Pädagogik-Lexikon. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag

Reiser, H. (1993). Entwicklungsperspektiven der (Sonder-) Pädagogik. Die Sonderschule, Nr. 6, S. 329–339

Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.). Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart: European Agency

Reyer, J. (2001). Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5, S. 641–661

*Rondal, J.-A.; Comblain, A. (sous la direction de) (2001). Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation. Bruxelles: Mardaga

Sander, A. (1999). Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.) Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994

Seewald, J. (1998). Zwischen Pädagogik und Therapie – Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik. Praxis der Psychomotorik, Nr. 3, S. 136–143

Speck, O. (1997). System Heilpädagogik – ein ökologischer Ansatz. System – ein verfremdender Begriff? Heilpädagogik, Nr. 4, S. 13–28

*Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung (5., neu bearb. Aufl.). München: Reinhardt

Stadler, H. (2001). Körperbehinderung, Körperbehinderte, Körperbehindertenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), S. 114–117

Thümmel, I. (1997). Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Selbstauflösung und Neuorientierung. Von der Notwendigkeit, nach der UNESCO-Konferenz in Salamanca (1994) das Selbst- und Aufgabenverständnis der deutschen Sonderpädagogik neu zu denken. Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 414–421

Wagner, A. (1995). Zur Debatte um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen. Sozialarbeit, Nr. 9/10, S. 290–297

Wember, F. B. (2003). Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hrsg.), S. 12–57

Ziegler, A.-K. (2000). Psychomotorische Therapie – eine umfassende Entwicklungsbegleitung. Bewegung und Spiel als zentrale Erfahrungs- und Interaktionsmedien. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr.4, S. 7–15

*Zribi, G.; Poupée-Fontaine, D. (1995). Dictionnaire du Handicap. Rennes: Editions ENSP

C.2. Personen- bzw. Problemkreis

C.2.1.: Umschreibungen des Personen- bzw. Problemkreises

Antor, G.; Bleidick, U. (1995). Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg

Bach, H. (1993). Zusätzlicher Förderbedarf. Begriff und Begründung von zusätzlichem Förderbedarf eines Kindes in der Schule. VHN, Nr. 2, S. 137–143

Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

Barsch, S.; Bendokat, T. (2002). Political Correctness in der Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 451–455

Bauer, L. (1996). Was ist sonderpädagogischer Förderbedarf? Erläuterungen zur praxisgerechten Handhabung. Heilpädagogik, Nr. 5, S. 2–3

Beck, I. (1996). Behinderung – spezielle Erziehungsbedürfnisse – sonderpädagogischer Förderbedarf: Theoretische Begründungs- und Vrmittlungsprobleme einer «lebensweltlich» und final orientierten Bestimmung des individuellen Bedarfs an Hilfen. Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 443–455

BFS (2001). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). StatSanté (BFS), Nr. 2, S. 10–16

Begemann, E. (2002). Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. Die neue Sonderschule, Nr. 3, S. 191–216

Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität. Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. Sonderpädagogik Nr. 1, S. 4–13

Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer

Bleidick, U. (2000a). Konstruktion und Perspektivität behindertenpsychologischer Theoriebildung. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 127–134

Bleidick, U. (2000b). Medizinisches Modell. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 183–189

Bleidick, U. (2000c). Interaktionstheorie. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 189–199

Bleidick, U. (2000d). Systemtheoretische Ableitung. In: Borchert, J. (Hrsg.) 2000, S. 200–209

Bleidick, U.; Hagemeister, U. (1998). Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. 1 (6. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer

Borchert, J. (Hrsg.) (2000). Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe

Bürli, A. (2000). Tabellarische Übersicht über heilpädagogische Paradigmen. In: Fröhlich, A. (2000), S. 38

Bürli, A. (2001). Bildungserschwernisse in Zahlen und Vergleichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 13–21
Bürli, A.; Bless, G.; Hollenweger, J. (1997). Behinderte Kinder zählen! Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 6, S. 20–25
Cloerkes, G. (2001). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter
Department of Education and Science (DES) (1978). Special Educational Needs (The Warnock Report). London: HMSO
DIMDI (Hrsg.) (2002). ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfächigkeit, Behinderung und Gesundheit. Entwurf zu Korrekturzwecken. Stand: 24. Sept. 2002
Dreher, W. (2000). Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse. Behinderte, Familie und Gesellschaft, Nr. 23, S. 50–57
Eberwein, H. (1999). Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz
Europäische Kommission (1996). Europäischer Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen. Brüssel: EU
Feuser, G. (1996). «Geistigbehinderte gibt es nicht!». Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung, Nr. 1, S. 18–25
Fröhlich, A. (2000). König Kunde oder Bettelmann. Die neuen Paradigmen. Behinderte, Nr. 3, S. 29–38
Fröhlich, A. (2002). Bettelmänner oder königliche Kunden. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 6, S. 9–16
Gruber, H. (1996) Richtlinien zum sonderpädagogischen Förderbedarf. Heilpädagogik, Nr. 5, S. 4–7
Haeberlin, U. (1994). Das Menschenbild in der Heilpädagogik. Einführung in die Heilpädagogik. Bern: Haupt
Hensle, U.; Vernooij, M. A. (2000). Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I (6. Auflage). Wiebelsheim: Quelle & Meyer
Hollenweger, J. (1998). «Behinderung» neu denken: Ein Schritt nach vorn? Die Revision der internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (ICIDH). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 24–29
Hollenweger, J. (2001). Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICIDH-2) in der Schule: Auf der Suche nach einer gemeinsamen Sprache. In: K. Aregger, R. Hofer & W. Schley (Hrsg.). Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, S. 199–223
Hollenweger, J. (2003a). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) und ihre Bedeutung für Bildungssysteme (Teil I). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 4–8
Hollenweger, J. (2003b). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) und ihre Bedeutung für Bildungssysteme (Teil II). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 40–46
Holtz, K. L.; Nassal, A. (1999). Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen Behinderung. Erste

Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–98
Hoyningen, U.; Lienhard, P. (1998). Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Edition SZH
Karnes, F. A.; Marquardt, R. (1997). Know your legal rights in gifted education. ERIC Digest, Febr. 1997
Kobi, E. E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern, Stuttgart, Wien: P. Haupt
Kornmann, R. (1996). Der sonderpädagogische Förderbedarf – seine Feststellung und Einlösung. Behinderte, Nr. 1, S. 15–22
Lindmeier, Ch. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
Lindmeier, Ch. (2002). Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). (Teil I:). Die neue Sonderschule, Nr. 6, S. 411–425
Lindmeier, Ch. (2003). Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). (Teil II) Sonderpädagogische Förderung, Nr. 1, S. 3–23
Moor, P. (1965). Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern: Huber
Moser, V. (2004). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske+Budrich
Müller, M. (1991). Denkansätze der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung des heilpädagogischen Denkens und der Versuch zur Überwindung der «unreflektierten Paradigmenkonkurrenz». Heidelberg: Schindele
OFS (2001). Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF). Stat-Santé (OFS), No 2, S. 10–16
OMS (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé CIF. Genève: OMS.
Palmowski, W. (1997). Behinderung als eine Kategorie des Beobachters. Sonderpädagogik, Nr. 3, S. 147–157
Rath, W. (2001). Statistik von Behinderungen. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 216–217
Schildmann, U. (2000). Forschungsfeld Normalität. Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–94
Schuntermann, M. F. (2002). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Einführung und Kurzfassung. (www.vdr.de). Zusammenfassung des Referats «ICF und ihre Auswirkungen auf die logopädische Praxis» an der SAL-Tagung vom 29. November 2002 in Zürich
SKBF (Hrsg.) (1999). Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der

Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994; Originalfassung 19 S.; publiziert in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1994, Nr. 7, S. 484–494
Smith, D. D. (1998). Introduction to special education: teaching in an age of challenge. Needhan Heights, MA (USA): Allyn and Bacon
Speck, O. (1995). Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung. Die Sonderschule, Nr. 3, S. 166–181
Speck, O. (1997). Ist der Behinderungsbegriff ein heilpädagogischer Leitbegriff oder ein Hindernis für eine integrative Heilpädagogik? Die neue Sonderschule, Nr. 4, S. 253–265
Urban, K. K. (2001). Hochbegabung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 248–249
Wehrli, P. (2003). ICF: Brauchen wir Betroffenen das?. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 9–14
WHO (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO
Wocken, H. (1996a). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 34–38
Wocken, H. (1996b). Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 57–62
Wolf, D. (2001). L'accompagnement des enfants surdoués: un défit à la mode? Lucerne: Edition SPC

C.2.2. Eltern

Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.) (2001). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
Füssel H.-P. (2001). Schulrecht. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). Handlexikon, S. 311–312
Frühauf, Th. (2001). Elternarbeit. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon, S. 318–320
Seifert, M. (2001). Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen. Geistige Behinderung, Nr. 3, S. 247–222
Speck, O. (2003) System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflektive Grundlegung. München/Basel (5. Aufl.)
Speck, O. (1998) Professionelle und Eltern in der heilpädagogischen Arbeit. Heilpädagogik, Nr. 5, S. 7–21
Speck, O. (1989). Das gewandelte Verhältnis zwischen Eltern und Fachleuten in der Frühförderung. Speck, O.; Warnke, A., (Hrsg.). Frühförderung mit den Eltern. München/Basel 1989 (2. Aufl.), S. 13–20
Thimm, W. (2001). Familie, Familienentlastung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon, S. 323–325
Wolf, D. (1997). Wissen partnerschaftlich teilen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 21–22
Wolf, D.: Besse Caiazza, A.-M. (1999). De la Suisse romande à l'Europe. Renforcer les compétences face au polyhandicap. Lucerne: Edition SPC (Série «aspects» 76)

C.2.3. Rolle des Personenkreises

Beck, I. (2001). Selbsthilfe und Selbsthilfegruppen. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 344–347

Fornefeld, B. (2000). Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. Ein Widerspruch? Behinderte, Nr. 1, S. 27–34

Haeberlin, U. (1996). Selbständigkeit und Selbstbestimmung für alle – pädagogische Vision und gesellschaftliche Realität. Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, S.486–492

Steiner, G. (1999). Die Idee der Selbstbestimmung. Inforum, 3, S. 44–51

Theunissen, G. (2002). Empowerment und Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 178–182

Theunissen, G.; Hoffmann, C. (1997). Empowerment – Ein neuer Wegweiser für die Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Die neue Sonderschule, Nr. 5, S. 334–345

Weiss, H. (2000). Selbstimmung und Empowerment – Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. Behindertenpädagogik, Nr. 3, S. 245–260

Wöhler, K. (1986). Wie die Sonderpädagogik zum Behinderten kam und kommt. Der Behinderte als Objekt und Subjekt. Behinderte, Nr. 5, S. 2–12

Zentrum für Selbstbestimmtes Leben (1997). Bildungspolitik. ZSL-Grundlagenpapier. Zürich: Zentrum für Selbstbestimmtes Leben

Zentrum für Selbstbestimmtes Leben (2002). Assistenzentschädigung. ZSL-Grundlagenpapier. Zürich: Zentrum für Selbstbestimmtes Leben

C.3. Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen

C.3.1. Rechtliche Aspekte

Boillat, J.-M. (Ed.) (1999). L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin. Lucerne: Edition SPC (aspects No. 75)

Botschaft (2000) zur Volksinitiative «Gleiche Rechte für Behinderte» und zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Menschen vom 11. Dezember 2000

Botschaft (2001) zur 4. IV-Revision. Bern: EDMZ

BSV: Invalidenversicherung. Bundesgesetz, Verordnungen, Sachregister. Bern: EDMZ (Aktuellste Versionen s. unter: www.bsv.admin.ch)

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand 1.1.2000)

Bürli, Alois: Sonderschulwesen. In: Das schweizerische Bildungssystem. Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – the Information Database on Education System in Europe» Stand 1.1.2001. Bern: EDK 2001, S. 204–229

CDIP (2001). Déclaration de la CDIP relative au 30e anniversaire du concordat sur la coordination scolaire, du 3 novembre 2000

CDIP (2001). Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), du 5 juillet 2001

Concordat (1972) sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970 (www.edk.ch/f/CDIP/)
Constitution fédéral de la Confédération suisse du 18 avril 1999
Dittli, D.; Sturny, G.: Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Luzern: Edition SZH, 1991 (aspekte Nr. 41)
Dossier Gleichstellung Behinderter Menschen, Verein Volksinitiative zur Gleichstellung Behinderter, info@egalite-handicap.ch
EDK (2000): Erklärung der EDK zum 30-jährigen Bestehen des Schulkonkordats. Bern: 3. Nov. 2000
EDK (2001): Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK, 5. Juli 2001, 4 S.
Gysi, B.: Pädagogische Förderung Behinderter in der Schweiz. Erste Auswertung der kantonalen Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter. Luzern: SZH 1979
Kantonale Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter. Zusammengestellt und bearbeitet von B. Gysi und A. Bürli. Luzern: SZH 1977 ff
Konkordat (1972) über die Schulkoordination vom 29.10.1970 (www.edk.ch)
Législations cantonales des handicapés. Rassemblées et éditées par Barbara Gysi et Alois Bürli. Lucerne: SPC 1977
Message (2000) relatif à l'initiative populaire fédérale «Droits égaux pour les personnes handicapées» et au projet de loi fédérales sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 11 décembre 2000
Message (2001) relatif à la quatrième révision de l'Assurance Invalidité. Berne
OFAS: Assurance Invalidité. Loi fédérale, réglement, index. Berne (voir: www.ofas.admin.ch)
ORESp (1972). Ordonnance du DFI du 11 septembre 1972 sur la reconnaissance d'écoles spéciales dans l'assurance-invalidité (ORESp)
Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht (2., vollst. überarbeitete und stark erweiterte Auflage). Bern: Haupt
SZV (1972). Verordnung des Eidg. Departements des Innern vom 11. September 1972 über die Zulassung von Sonderschulen in der Invalidenversicherung.

C.3.2. Finanzpolitische Aspekte

Aebischer, M.; Detreköy, C. (2001). Sonderschuleinrichtungen brauchen vergleichbare Rahmenbedingungen: die Grundlage der Qualität. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 5–9
Botschaft (2001) des Bundesrats zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) vom 14. Nov. 2001. Bern: EMDZ
BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung (1996): Reformansätze zur Sonderschulfinanzierung. Zwischenbericht. Luzern: SZH
BSV/EDK/FDK-Arbeitsgruppe Sonderschulfinanzierung (1997): Reformansätze zur Sonderschulfinanzierung. Erläuterungen zum «Abgeltungsmodell» (Verbundaufgabe) und zum «Rückzugsmodell» (Kantonalisierung) betreffend IV-Leistungen im Schulbereich. Luzern: SZH (30.6.1997)

Büchner, Ch. (1997): Die Invalidenversicherung unterstützt integrative Massnahmen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 8–9

Bürli, A. (2003a). Sonderschulung ohne Invalidenversicherung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7/8, S. 32–38

Bürli, A. (2003b). Enseignement spécialisé sans assurance invalidité. Pédagogie spécialisée, No. 4, p.17–24

Bürli, A. (2004a). Ausbildungsstätten ohne Beiträge der Invalidenversicherung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 42–48

Bürli, A. (2004b). Les instituts de formation en pédagogie spécialisée privés de subventions assurance invalidité. Pédagogie spécialisée, No. 3, p. 10–15

Bürli, A.; Sturny, G. (Hrsg.) (1988): Sonderschulung zwischen Pädagogik und Finanzen. Luzern: SZH

Financement (1994) de l'enseignement spécialisé. Analyse et modèles concernant le financement de mesures de formation scolaire spéciales au sens de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité. Rapport du 31 août 1993 à l'attention de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), de la Conference suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS). Lucerne: SZH/SPC

Groupe de travail OFAS/CDIP/CDAS (1996): Financement de l'enseignement spécialisé: tentatives de réformes. Rapport intermédiaire. Lucerne: SZH/SPC

IVSE (2002). Interkantonale Vereinbarung für Soziale Einrichtungen vom 20.9.2002. Bern: SODK

Kommentar (2002) zur Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) und Vortrag zum Beitrittsverfahren zu Handen der Kantone. Bern: SODK 6. Juni 2002

Kramer, Urs (1997). Reform der Sonderschulfinanzierung vor der Entscheidung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 9, S. 8–9

Lünnemann, P. (1998). Methoden zur Darstellung der öffentlichen Aufgaben für schulische Bildung nach Bildungsstufen sowie zur Berechnung finanzstatistischer Kennzahlen für den Schulbereich. Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik 1998, S. 141–152

Meijer, C. J. W. (Hrsg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. Middelfart DK: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C. J. W. (Ed.) (1999): Le Financement de l'Education Spéciale. Une étude du rapport entre le financement de l'éducation spéciale et l'inclusion des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans dix-sept pays. Middelfart DK: European Agency for Development in Special Needs Education

Message concernant la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) du 14 novembre 2001

OECD (1995). Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Paris: OECD

Parrish, T.B. (1995). Criteria for effective special education funding formulas. Palo Alto: CSEF

Preuss-Lausitz, U. (2000). Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im Gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 3, S. 95–101

Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik: Vernehmlassung / Stellungnahme Neuer Finanzausgleich Bund/Kantone (NFA); Schreiben vom 13.8.1999. Mit Anhang: NFA. Der Neue Finanzausgleich zwischen Bund und Kantonen. Synoptische Darstellung der NFA-Vorschläge sowie der Bedenken aus der Sicht der Sonderschulung bzw. der Heil- und Sonderpädagogik. Zusammengestellt von der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) Luzern aufgrund verfügbarer Stellungnahmen und Dokumente (Stand 10.8.1999)

Sonderschulfinanzierung (1994). Analyse und Lösungsansätze zur Finanzierung von Sonderschulmassnahmen im Sinne des Invalidenversicherungsgesetzes. Bericht vom 31. August 1993 zuhanden des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Konferenz der kantonalen Fürsorgedirektoren (FDK). Luzern: SZH

Wettstein, G. (2003). Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen.Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 5–10

C.3.3. Administrative Aspekte

Ambühl, H.; Gilomen, H.; Oggenfuss, F. (2002) Bildungsmonitoring Schweiz. Skizze. Bern: 5. April

Bachmann, B. (1998) Wirkungsorientierte Verwaltung – Möglichkeiten und Grenzen des NPM in einer sonderpädagogischen Institution. In: Merz, H.-P. & Herzog, F. (Hrsg.). Wende statt Ende. Luzern: Edition SZH, S. 101–106

Bernath, K. (Hrsg.) (2000). Qualitätsmanagement – vom Unterschied zwischen Sportwagen und sozialen Dienstleistungen. Luzern: Edition SZH

BFS/OFS (1999). Bildungsindikatoren Schweiz 1999. Bundesamt für Statistik, Neuchâtel

BFS/OFS (2003). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2002/2003. Neuenburg: BFS

BFS/EDK (2000). Test 2000. Ausschluss von Schüler/innen. 9.3.2000

Bildungsmonitoring Schweiz (2002). Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: BFS und EDK

Bildungsstandards für die Schweiz (2004). Education.CH. Bern: EDK, Nr. 6 (Schwerpunkt)

Bless, G.; Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. Schweizer Schule Nr. 2, S. 3–12

Boillat, J.-M. (Hrsg.) (1999). L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin. Luzern: Edition SZH

Buschor, E. (1994). New Public Management – der Ansatz zur Ergebnisgeführten Verwaltung. Zürich (Manuskript Dezember)

Buschor, E. (1995). Das Konzept des New Public Management. Schweizer Arbeitgeber, Nr. 6, S. 272–276

Buschor, E. (2001). Elemente eines schweizerischen Bildungsmonitorings. Zürich: Bildungsdepartement, 17. September
Dittli, D.; Sturny-Bossart, G. (1991). Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Luzern: Edition SZH (Aspekte Nr. 41)
Dubs, R. (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. Institut für Wirtschaftspädagogik St. Gallen
Dubs, R. (2003). Qualitätsmanagement an Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
EDK (Hrsg.) (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 14A)
EDK (Hrsg.) (2003). EDK-Empfehlungen zur Selbstevaluation im Schulwesen. Bern: EDK, Entwurf vom 31.7.2003
Erne, H. (2001). Der Weg vom Qualitätsmanagement zur lernenden Organisation als Entwicklungschance. VHN, Nr. 3, S. 238–248.
Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (1999): Schulpflege. Stellung und Aufgaben. Luzern: EKD
Evans, P. (2000/2001). Créer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques. Arbeitspapier OECD/CERI
Fournier, D. (2000). Qualité de vie au travail. Instrument d'évaluation relatif aux personnes présentant une déficience intellectuelle. Lucern: Edition SZH/SPC
Gilomen, H. (2000). Bildungsindikatoren Schweiz: Strategien für die Zukunft. Bundesamt für Statistik, Referat an der Tagung 28.–30. August 2000 in Wildhaus
Hablützel, R. (o.J.). New Public Management. Ein Verwaltungsreformkonzept für die Schweiz? Bern: Eidg. Personalamt
Hablützel, R.; Haldemann, T.; Schedler, K.; Schwaar, K. (1995). Umbruch in Politik und Verwaltung. Bern: Haupt
Hochreutener, M.-A.; Eichler, K.(1998). Messung der Ergebnis-Qualität im Kanton Zürich, Verein Outcome (www.vereinoutcome.ch)
Hollenweger, J.; Meili, S.; Stalder, K. (1998). PISA and Youth with Disabilities in Switzerland. December 2000
Hollenweger, J.; Haskell, S. (Ed.) (2002). Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective. Luzern: Edition SZH
Hutmacher, W. (2000). Towards a system of Equality and Equity indicators. Congrès à Wildhaus, 28 au 30.8.2000. Université de Genève, 15.6.2000
IEDK (1999). Konzept für ein IEDK-Projekt Sonderschulplätze im Bereich IV – regionale Planung. Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 25. November 1999
INTEGRAS (2001). Standards in der Sonderschulung – minimale Rahmenbedingungen für Qualität. Zürich: INTEGRAS, 18.6.2001 (4 S.)
Kaschubowski, G. (1999). Zur Frage der Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit. Luzern: Edition SZH (Dornacher-Reihe Nr. 3)
Klicpera, Ch.; Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Qualitätssicherung in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen. Überlegungen zu den Realisierungsmöglichkeiten. Geistige Behinderung, Nr. 1, S. 48–61

Klieme, E. et al. (2003). Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministrium für Bildung und Forschung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Meijer, C. J. W.; Walther-Müller, P. (Hrsg.) (2002). Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 16–21

Moser, U. (2001a). Der Mythos der Chancengleichheit. In: Aeberli, C. & Landers, C. (Hrsg.): Potenzial Primarschule. avenir suisse, S. 46–52

Moser, U. (2001b). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000. Bundesamt für Statistik, Neuenburg / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern

OECD PISA (1999). PISA Sampling Manual. Main Study Version 1, August 1999

OECD (2000). Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD

OECD (2001 ff.). Bildung auf einen Blick: OECD Indikatoren. Paris: OECD

Oelkers, J. (2003). Standards für Ausbildungen im Schulbereich. Vortrag Hochschule für Heilpädagogik Zürich, 20. August 2003

OFS (2003). Elèves et étudiants 2002/2003. Neuchâtel: OFS

PISA 2000 (2003). Bibliographie. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 31

Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht (2., vollst. überarbeitete und stark erweiterte Auflage). Bern: Haupt

Qualitätsstandards (2003). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 6 (Themenheft)

Rosenberg, S. (2002). Einblick in die (sonderpädagogische) Bildungsstatistik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 1, S. 4–11)

Rhyn, H. (1997). Schulaufsicht und Schulleitung in der deutschsprachigen Schweiz. Länderbericht für das OECD/CERI-Seminar vom 7. bis 13. Oktober 1997 in Innsbruck. Bern: EDK

Rhyn, H. (2003). Zum Verhältnis von interner und externer Evaluation: Konzepte, Erfahrungen und Ansprüche aus der Sicht der Bildungspolitik. Referat AR-GEV-Tagung vom 23. Juni 2003

Schedler, K. (1995). Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Bern: Haupt

Schopler, E. et al. (1995). Profilo psicoeducativo-revisato (PER-R). Strumento per la valutazione e la programmazione d'intervento individualizzato per bambini autistici e con ritardo generalizzato di sviluppo. Lucerna: Edition SZH/SPC

Schratz, M.; Iby, M.; Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz

Schulqualität und New Public Management (1997). Schweizer Schule, Nr. 2 (Themenheft)

Schwerpunkt Qualitätsmanagement im Bildungswesen (2002). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 4

Speck, O. (1999). Die Ökonomisierung sozialer Qualität: zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und sozialer Arbeit. München: E. Reinhardt.

Speck, O. (2002). Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung – Begriffe, Modelle, Probleme. Heilpädagogische Forschung Nr. 1, S. 2–15

Stadelmann, W. (1999). Organisations- und Qualitätsentwicklung an Schulen. SAL-Bulletin, Nr. 94

Stamm, M. (2003). Konzept «Bildungsmonitoring Schweiz». Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen, 17. April 2003

Strittmatter, A. (2001). L'autoévaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. In: Pelletier, G. et al. (Ed.): Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal: Editions de l'AFIDES

Strittmatter, A. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen. In: Thom, N.; Ritz, A. & Steiner, R. (Hrsg): Effektive Schulführung. Bern: Haupt, S. 89–112

Theiss-Scholz, M. (2000). Qualitätsentwicklung – ein Schlüsselbegriff auch für die sonderpädagogische Förderung von lernbeeinträchtigten Schülern? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 417–421

Walther-Müller, P.U. (2001). Grundlagen der Qualität sonderpädagogischer Angebote. Eine wichtige und aktuelle Herausforderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 11, S. 10–12

Walther-Müller, P. (2002). Qualitätsmanagement als Kommunikationsinstrument: Wer sind die Kunden der Heilpädagogik? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 17–21

Walther-Müller, P. (2003) PISA: Kein Zutritt für die Heilpädagogik. Trotzdem betreffen die Resultate auch die Heil- und Sonderpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 21–27

Weiss, J. (2001). L'évaluation interne et externe des établissements scolaires, des pratiques non-concurrentes. In: Pelletier, G. et al. (Ed.): Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal: Editions de l'AFIDES

Wettstein, E.; Leumann, E. (1996). Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Panorama, S. 7–11

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber

WOV-Glossar (o.J.). Kantonale Verwaltung Luzern. Geschäftsstelle Wirkungsorientierte Verwaltung (WOV)

Zutter Baumer, B. (2003). Heilpädagogik und New Public Management. Ein Pädoyer für fachlich reflektierte Leistungsvereinbarungen. Luzern: Edition SZH

C.3.4.1. Angebotsstrukturen allgemein

Aeberli, C.; Landert, C. (2001). Potential Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke. Avenir suisse

Ambühl, H. (2001). Heilpädagogik und schweizerische Bildungspolitik. Referat am Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2001 in Bern

BFS (jährlich). Schülerinnen, Schüler und Studierende. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

Bleidick, U.; Rath, W.; Schuck, K.D. (1995). Die Empfehlungen der Kultursmisterkonferenz zur pädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, S. 247–264

Bless, G. (1999). Förderklassen – ein Weg zur integrationsfähigen Schule ?. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–109

Bless, G. ; Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schuloganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen». VHN, Nr. 4, S. 414–426

Bless, G.; Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. Schweizer Schule, Nr. 2, S. 3–12

Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.) (1999). Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Bürli, A. (1981). Schulorganisatorische Integrationsmodelle. In: Bonderer, E.; Bächtold, A. (Hrsg.): Schweizer Beiträge zur Integration Behinderter. Luzern: Verlag der SZH, S. 93–108

Bürli, A. (1992). Grundzüge der Sonderpädagogik in der Schweiz (2. Aufl.). Luzern: Edition SZH (Aspekte; 20)

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH

Bürli, A. (2001a). Bildungserschwernisse in Zahlen und Vergleichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 15–21

Bürli, A. (2001b). Annäherungsversuche zwischen Regel- und Sonderpädagogogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 13–21

Bürli, A. (2002). Die Zukunft der Schweizer Heilpädagogik hat schon begonnen! Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 5–15

Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hrsg.) (2003). Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz

Bürli, A.; Büchner, Ch. (1994). Behindertenpädagogische Angebote konzipieren und planen. Luzern: Edition SZH

Bürli, A.; Besse, A.-M. (1994). Caractéristiques de la pédagogie spécialisée en Suisse (2ème éd.). Lucerne: Edition SPC (Aspects; 30)

Bürli, A.; Martinoni, M. (1993). La pedagogia specializzata in Svizzera. Lucerna: Edition SPC (Aspects; 40)

CDIP (2001). Lignes directrices de la Conférence suisse des directeurs canonaux de l'instruction publique (CDIP), du 5 juillet 2001

Chatelanat, G.; Pelgrims, G. (Ed.) (2003). Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations. Bruxelles: De Boeck (Raisons éducatives)

Dittli, D.; Sturny-Bossart, G. (1991). Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Luzern: Edition SZH

Deutscher Bildungsrat (1973). Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn: KMK

Doudin, P. A. (1996). Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace?. Psychoscope, Nr. 9, p. 4–7

EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 10)

EDK (2001). Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK, 5. Juli 2001

Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (Hrsg.) (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt

Hagmann, Th. (2002). Das Haus des Lernens – eine Baustelle? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 7–16

Heimlich, U. (1996). Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 2, S. 46–54

Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a). Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer

Heimlich, U. (1999b). Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung – Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a): S. 13–32

Jülich, M. (1996). Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes «Public Law 94–142» – dargestellt anhand einer Analyse der «Annual Reports to Congress». Bad Heilbronn: Klinkhardt

Jülich, M. (1998). Flexible Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Königsweg, Kompromiss oder Irrweg? Ein Blick auf Entwicklungen und Erfahrungen in den USA. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 179–188

Klein, F. (1999). Institutionen, heilpädagogische. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.) (1999): S. 141–143

KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: KMK (s.auch.: Zeitschrift für Heilpädagogik 1994, S. 484–494

LCH (1999). Schulen können Integrationsaufgaben meistern – aber nur mit der nötigen Ausrüstung. Merkblatt. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)

Lienhard, P. (2002a). Unaufhaltsam mehr geistig behinderte Kinder im Kanton Zürich? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 13–16

Lienhard, P. (2002b). Wissenschaftliche Evaluation über die Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Schlussbericht Kurzversion. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagik (44 S.)

Meijer, C. J. W. (1998). Integration in Europe. Provisions for pupils with special educational needs. Middlefart (DK): European Agency

Meijer, C. J. W.; Walther-Müller, P. (2002). Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 16–21

Mettauer Szaday, B. (1995). Ambulante sonderpädagogische Angebote: Darstellungen, Interpretationen und Perspektiven. Luzern: Edition SZH

Mierke, Ch.; Wachtel, P. (Hrsg.). (1996). Sonderpädagogische Förderzentren im internationalen Vergleich. Würzburg: Verband Deutscher Sonderschulen

Milic, A. (1999). Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich (RESA-Projekt). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 6–13

Moser, U.; Keller, K.; Tresch, S. (2003). Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Bern: h.e.p.-Verlag
OECD (2000a). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2000. Paris: OECD
OECD (2000b). Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD
OECD (2001). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Paris: OECD
OFS (annuellement). Elèves et étudiants. Neuchâtel: Office Fédéral de Statistique
Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht. Bern/Stuttgart: Haupt
Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.) (2002). Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart: European Agency
Sander, A. (1999a). Förderzentrum. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): S. 86–88
Sander, A. (1999b). Bildungssystem. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): S. 47–50
Sander, A. (1999c). Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a): S. 33–44
Schor, B. J. (2003). Die Differenziertheit des deutschen Bildungswesens – Chance oder Hemmnis? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 370–376
Sieber, P. (2002). Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau. Schlussbericht (13. Mai 2002). Zürich: Univ. Zürich, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Sieber, P. (2003). Im Kanton Aargau steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen an. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 14–20
Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt
Sturny, G. (1984). Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern: Verlag der SZH
Sturny, G. (1985). Scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Editions du SPC
Sturny-Bossart, G. (Hrsg.) (1995a). Schweizer Schulen – Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: Edition SZH
Sturny-Bossart, G. (Ed.) (1995b). L'école suisse – une école pour tous? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés. Lucerne: Edition SZH/SPC
Sturny-Bossart, G. (1999a). Sonderschülerquote in der Schweiz weiterhin steigend. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 12–16
Sturny-Bossart, G. (1999b). Integrative Schulungsformen in der Schweiz: wo stehen wir heute? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 9–16
Thimm, W. (1994). Leben in Nachbarschaften. Hilfen für Menschen mit Behinderung. Freiburg i.Br.
Thimm, W. (2001). Leben in Nachbarschaften. Struktur und Konzeption eines gemeindenahen Systems besonderer pädagogischer Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–359
VDS (1994a). Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung in den Bundesländern. Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 700–738

VDS (1994b). Leitlinien zur pädagogischen Förderung Behinderter. Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 739–750
Wocken, H. (1999). Ambulanzlehrerzentren – Unterstützungssystem für integrative Förderung. In: Heimlich, U. (Hrsg.) (1999a): S. 79–95
Wolf, D. (2000). La Commission de l'Enseignement spécialisé de la Suisse romande et du Tessin. Pédagogie spécialisée, No 2, p. 27–29
Zeitschrift für Heilpädagogik (1999). Sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. Förderschwerpunkte, Förderung in den Ländern, Lehrerausbildung. Würzburg: vds, Nr. 4
Zemke, C. (1996). Überlegungen zur bildungspolitischen Standortbestimmung des Sonderpädagogischen Förderzentrums. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 196–200.

C.3.4.2. Heilpädagogische Früherziehung
C.3.4.3. Kindergarten- und Basisstufe

Büchner, Ch. (2002). Einführung der Basis- oder Grundstufe. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, S. 11–17
CDIP (Ed.) (1991). Education précoce spécialisée en Suisse. Situation, perspectives, recommandations. Berne: CDIP (Etudes et rapports; 6)
CDIP (Ed.) (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Berne: CDIP (Dossiers; 48B)
CDIP (Ed.) (1999). La formation des enseignantes et enseignants du cycle élémentaire: étude prospective. Berne: CDIP (Dossiers; 57B)
Chatelanat, G.; Panchaud Mingrone, I. (1996). Petites personnes, grands projets. Projets pédagogiques pour jeunes enfants handicapés. Lucerne: Edition SPC
EDK (Hrsg.) (1991). Heilpädagogische Früherziehung in der Schweiz (2. Aufl. 1994). Bern: EDK
EDK (Hrsg.) (1997). Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Bern, 1997 (Dossier; 48A)
EDK (Hrsg) (1999). Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Prospektivstudie. Bern: EDK (Dossier; 57A)
Früherfassung (2003). Schweizerische Zeitschrift, Nr. 3 (Themenheft)
Guralnick, M.J.; Neville, B. (1997). The effectiveness of early intervention. Baltimore
Integrative Arbeitsformen (2001). Einen gemeinsamen Kindergarten für behinderte und nichtbehinderte Kinder gestalten. Kindergarten. Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter (Themenheft September)
Kühl, J. (2001). Was bewirkt Frühförderung? Über die Schwierigkeit, Wirkungszusammenhänge zu objektivieren. In: Frühförderung interdisziplinär, Nr. 1, S. 1–10
Lambert, J.-L. (2001). Früherziehung von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Ist die kindliche Entwicklung ein valides Kriterium für deren Wirksamkeit? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Nr. 1, S. 1–13
Lanners, R.; Lambert, J.-L. (2002). L'intervention précoce en éducation spécialisée. Bilan et perspectives. Lucerne: Edition SZH/SPC
Meyer, G.; Spack, A.; Schenk, S. (2002). Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse. Lausanne: EESP (Cahiers de l'EESP)

Scheithauer, H.; Niebank, K.; Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. In: Petermann, F.; Niebank, K.; Scheithauer, H. (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 65–91

Schlienger, I.; Jantsch, H.; Hasemann, K. (1996). Interdisziplinäre Kooperation unter Beteiligung der Eltern. Das KREIS-Verfahren als innovativer Handlungsansatz im Frühbereich. In: Peterander, F.; Speck, O. (Hrsg.): Frühförderung in Europa. München: Reinhardt,

UNESCO (Ed.) (1997). Consultation internationale sur l'éducation de la petite enfance et les besoins éducatifs spéciaux. Paris: UNESCO

Vorschulkinder in der Schweiz (2002). Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Erziehung und Betreuung von kleinen Kindern. «undKinder», Nr. 68

Was wirkt in der Frühförderung? (2002). Empirie, Reflexion und Perspektiven – Teil 1. Themenheft Frühförderung interdisziplinär, Nr. 1, 2002; Teil 2: Nr. 2

Weiss, H. (2002). Was wirkt in der Frühförderung? – Eine Analyse aus einem pädagogischen Blickwinkel. In: Frühförderung interdisziplinär, Nr. 2, S. 74–87

C.3.4.4 Primarstufe

C.3.4.5 Sekundarstufe I

Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt

Bless, G.; Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen». Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenchaften VHN, Nr. 4, S. 414–426

Büchner, Ch. (1997). Die Invalidenversicherung unterstützt integrative Massnahmen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 8–9

Bürli, A. (2001). Annäherungsversuche zwischen Regel- und Sonderpädagogogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 13–21

CDIP (Ed.) (1995a). Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Tendances et illustrations. Berne: CDIP (Dossier; 34B)

CDIP (Ed.) (1995b). Secondaire I: Perspectives d'avenir. Berne: CDIP

CDIP (Ed.) (2001). Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel. Bern: CDIP

Dubs, R. (1997). Die Gestaltung der Sekundarstufe I. Dreiteilige Oberstufe vs. gesamtschulartige Formen. Die Volkswirtschaft, Nr. 3, S. 60–67

EDK (Hrsg.) (1995a). Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Dossier 34A. Bern: EDK

EDK (Hrsg.) (1995b). Perspektiven für die Sekundarstufe I. Bern: EDK

EDK (Hrsg.) (1997). Reformprojekte Schule Schweiz: Trendbericht. Bern: Information Dokumentation Erziehung Schweiz (IDES)

EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 10)

EDK (Hrsg.) (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen. Bern: EDK

Grossenbacher, S. (1993). Stützen und fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz. Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: SKBF

Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen (3. Aufl.). Bern: Haupt

Kanton Zürich (1999). Unsere Schule unsere Zukunft. Zürcher Volksschulreform: Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots. Zürich: Kant. Bildungsdirektion

Kronig, W. (2000). Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich

Kronig, W.; Haeberlin, U.; Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2000

Kummer, A. (2001). Integrative Schulungsformen in der Schweiz – Trends auf kantonaler Ebene. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 6–10

Kummer, A.; Moser Opitz, E.; Notter-Binder, M.; Wettstein, S. (2002). Integrative Schulung: Wenn Netzwerkarbeit Früchte trägt. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 20–24

Lienhard, P. (1997). Die sonderpädagogischen Angebote im interkantonalen Vergleich. Projektegruppe RESA (Revision sonderpädagogisches Angebot). Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung

Meijer, C.; Walther-Müller, P. (2002). Inklusion im Klassenzimmer. Eine Studie zur Praxis in 18 europäischen Ländern. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 16–21

Mettauer Szaday, B. (1995). Ambulante sonderpädagogische Angebote: Darstellungen, Interpretationen und Perspektiven. Luzern: Edition SZH

Netzwerk Integrative Schulungsformen (2002). Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen. (Bezugsquelle:) Luzern: SZH

Rosenberg, S. (2001). Forschungsergebnisse zur integrativen Unterrichtspraxis im Klassenzimmer. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2, S. 10–19

Schnyder, B. (1997). Die Finanzierung der Integration. In: Integration durch Bildung – gemeinsam lernen, gemeinsam leben. Insieme-Dossier: Biel: Insieme

Sturny-Bossart, G. (1999a). Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Integration. In: Irmann, E.; Lauper, H.: Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule. Ein Wegweiser für Eltern von Kindern mit speziellem Förderbedarf und andere Fachleute. Bern: Haupt, S. 39–51

Sturny-Bossart, G. (1999b). Integrative Schulungsformen in der Schweiz: wo stehen wir heute? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 9–16

C.3.4.6. Sekundarstufe II
C.3.4.7. Tertiärstufe
C.3.4.8. Quartärbereich

Babst, C.; Bernath, K.; Kirstein, J. (1996). Offene Türen, aber... : Erwachsenenbildung Behinderter heute. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 23–26

Bericht (2000) des Bundesrates über Elemente einer Bundespolitik für die Weiterbildung in der Schweiz. Bern

Bernath, K. (1985). Die berufliche Eingliederung behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen – Schweizerische Verhältnisse. Luzern: Edition SZH/SPC

Bernath, K.; Besse A.-M. (Hrsg.) (1986). Keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt? Zur Ausbildung der Ausbildenden von behinderten Jugendlichen und Erwachsenen. Luzern: Edition SZH

Buchmann, M.; König, M.; Hong Li, J.; Sacchi, St. (1999). Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Chur: Rüegger

BFS (Hrsg.) (2000). Berufslehre: Lehrabschlussprüfungen und Lehrverträge (BBG) nach Berufsart 1999. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

BFS (Hrsg.) (2000). Schülerinnen, Schüler und Studierende 1998/99. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

BFS (Hrsg.) (2001). Weiterbildung in der Schweiz 2001. Auswertungen der schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen 1996–2000. Neuenburg: Bundesamt für Statistik

Circulaire (1983) concernant les mesures de réadaptation professionnelle. Berne: OFAS

Conseil de l'Europe (Ed.) (1997). L'enseignement secondaire en Europe: Problèmes et perspectives, par D. Kallen. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Caroli, E. (1998). Technical change, work organisation and skills: Theoretical background and implications for education and training policies. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

CDIP (Ed.) (1996). Projet secondaire II. Berne: CDIP (Dossier; 43B)

CDIP/OFFT (Ed.) (2000). Le secondaire II à venir: Rapport final du groupe de projet secondaire II. Berne: CDIP

CEDEFOP (Hrsg.) (1999). Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. Band I. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

DBK (Hrsg.) (2000). Die praktische Lehre in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Diskussion. Luzern: Deutschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz

EDK (Hrsg.) (1996). Projekt Sekundarstufe II. Bern: EDK (Dossier; 43A)

EDK (Hrsg.) (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich: Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: EDK

EDK/BBT (Hrsg.) (2000). Die Sekundarstufe II hat Zukunft: Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II. Bern: EDK

Eurydice (2000). Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Results of the Eurydice Survey. Brussels: Eurydice

Gindroz, J.-P.; Jost, R. et al. (1999). Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998. Altendorf: MODULA Schweizerische Modulzentrale

Hollenweger, J. (2000). Studierende mit Behinderungen zwischen Hochschule und beruflicher Integration. Die neue Sonderschule, Nr. 1, S. 21–27

Knutti , P. (2000). Ein nationales Projekt für die «Berufspraktische Bildung». Von der Anlehre zu etwas Neuem, Umfassendem, Besseren. Berufsbildung Schweiz, Nr. 10, S. 4–7

Lischer, E. (1999). Weiterbildung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Education permanente, Nr. 1, S. 56–58

Lischer, E. (2000a). Die Zukunft der Anlehre für Behinderte Jugendliche. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7/8, S. 12–16

Lischer, E. (2000b). Berufspraktische Bildung für Jugendliche mit einer Behinderung. In: Schweiz. Institut für Berufspädagogik (Hrsg.): Berufspraktische Bildung. Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000. Zollikofen: SIBP, S. 36–37 (SIBP Schriftenreihe; 11)

Lischer E. (2000c). L'avenir de la formation élémentaire pour les jeunes handicapés. Pédagogie spécialisée, 2000, no 4, p. 6–10

Lischer, E.; Hollenweger, J. (2002). Übergang «Ausbildung – Erwerbsleben» für Jugendliche mit Behinderungen. Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern. Länderbericht Schweiz. Luzern: SZH

Schöler, J. (Hrsg.) (2000). Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationen Vergleich. Berlin: Luchterhand

SVEB (1998). Statistik der Schweizerischen Erwachsenenbildung 1997. Zürich: Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung

Sheldon, G. (2000). Die berufspraktische Bildung aus ökonomischer und sozialer Sicht. In: Schweiz. Institut für Berufspädagogik (Hrsg.): Berufspraktische Bildung. Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000. Zollikofen: SIBP, S. 9–15 (SIBP Schriftenreihe; 11)

Skelton R.; Ryffel G. (2001). Integrierte Erwachsenenbildung in Zürich. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 10–13

Tessaring, M. (1998). The future of work and skills – visions, trends and forecasts. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field. Background report. Luxembourg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Tessaring, M. (1999). Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Wettstein, E. (1999). Berufliche Bildung in der Schweiz (2. Auflage). Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK)

C.4. Prozesse und Aufgaben

Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer

Bürli, A. (1998). Was wirkt in der Heilpädagogik? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7/8, S. 4–8

Empfehlungen (1994) zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 6. Mai 1994. Abdruck in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, S. 484–494

Hansen, G. (2001). «Behindert sind doch in erster Linie Menschen, und deshalb…» – Theoretische Argumente gegen die sukzessive Nivellierung sonder- und heilpädagogischen Spezialwissens. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 25–33

Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart; European Agency, S. 127–142

Speck, O. (1995). Was bedeutet der neue Leitbegriff der «Sonderpädagogischen Förderung» für die Schulwirklichkeit?

Wember, F. B. (2000). Didaktische Prinzipien. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 341–352

Walter, J. (2002). «Einer flog übers Kuckucksnest» oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte. Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 11, S. 442–450

C.4.1./C.4.2. Diagnostik und Zuteilung von Massnahmen

Achermann, M.; Buholzer, A.: Förderdiagnostik am ISH: Ein Modell im Entstehen. In: Aregger, K.; Hofer, R.; Schley, W. (Hrsg.): Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, 2001, S. 171–197

Bigger, A.: Förderdiagnostik Schwer- und Schwerstbehinderter. Diagnostik und Förderung unter dem Aspekt der Kognition. Luzern: Edition SZH 2001 (5., unveränderte Auflage)

Bleidick, U. (2002). Wechselnde Sprachmuster – vorschnell als neue Wirklichkeit gedeutet. Disput zu: Fördern, Förderung, Förderbedarf, Förderbedürfnis, Förderschwerpunkt, Förderdiagnostik, Förderschule, Fördersystem und einiges mehr. Die neue Sonderschule, Nr. 4, S. 291–298

Büchner, Ch.: Auf dem Weg zu vergleichbaren statistischen Angaben. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/2002, S. 9–12

Buholzer, A.; Meier, R.: Computerunterstützte Förderdiagnostik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 8/2002, S. 24–29

Bundschuh, K. (1999). Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München: Reinhardt

Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund: Borgmann, 1998 (3. verb. Auflage)

Grohnfeldt, M. (1996). Zum Umgang mit Aporien: das Etikettierungs-Ressourcen-Problem. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 39–41

Hollenweger J.: Die internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICIDH-2) in der Schule. Auf der Suche nach einer gemeinsamen Sprache. In: Aregger, K.; Hofer, R.; Schley, W. (Hrsg.): Forschung Heilpädagogik. Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, 2001, 199–223

Hollenweger, J.; Lienhard, P. (2003). Interdisziplinäre diagnostische Einschätzung der Situation von Schülerinnen und Schülern der Kindergartenstufe, der Primarschustufe und der Sekundarstufe I. Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen. Ein Verfahren auf der Basis der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Zürich, Erprobungsfassung vom 30. Juni 2003

Kleimann, P.; Steppacher, J.: FörderDiagnostischer Assistent (FDAss): eine Computeranwendung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung. Luzern: Edition SZH 2000 (2. überarb. Aufl.), aspekte 78

Kobi, E. E. (2003). Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit. Luzern: Edition SZH (5., überarbeitete Auflage)

Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. Wien: Verlag Jugend und Volk, 1998.

Ledl, V.; Bettinger, Th.: Kinder beobachten und fördern. CD-ROM 1999 (Bestellung bei www.foerderdiagnostik/diagnosix.com/xyz/diagnose)

Müller, E.: Kinder in der Schweiz – gleiche Recht für alle? In: Kinderrechte – alles klar. Familie & Gesellschaft. Sonderreihe des Bulletins Familienfragen. Bundesamt für Sozialversicherung. 3/2001, S. 25–28

Niedermann, A.; Luder, R.; Buholzer, A.; Bleuler, T. (2004). Kenntnisse von heilpädagogischen Lehrpersonen über förderdiagnostische Materialien im Bereich der Basisfunktionen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 6–10

Rennen-Allhof, B., Allhoff, P., Bowi, U., Laaser, U.: Elternbeteiligung bei Entwicklungsdiagnostik und Vorsorge. Weinheim: Juventa 1993

Schlatter, Ch.: Le Test d'Apprentissage de la Pensée Analogique (TAPA). Fondation théorique et empirique d'un outil d'évaluation pour personnes présentant un retard mental modéré. Thèse, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Section des Sciences de l'Education, 1999

Schlee, J.: Entwicklungen – Standort – Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongress, Hannover 1998 (www.vds-bundesverband.de/Materialalt/kongress98/schlee.htm)

Schuck, K. D. (2001). Psychodiagnostik und Begutachtung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis: Stuttgart: Kohlhammer, S. 260–264

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL): ICF und ihre Auswirkungen auf die logopädische Praxis. Mitgliederversammlung und SAL-Tagung, Freitag, 29. November 2002

Steppacher, J. (2004). Förderdiagnostik in der Schulischen Heilpädagogik. Eine kooperative und interdisziplinäre Aufgabe. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 18–23

Strasser, U.: Wahrnehmen, Verstehen, Handeln: Förderdiagnostik für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Luzern: Edition SZH 2001 (4. Auflage)

Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 34–38

Wocken, H. (1996a). Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. Sonderpädagogik, Nr. 1, S. 57–62

C.4.3. Bildungsplan und Bildungsplanung

Autorenteam (1987). Eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung. Handbuch für Heilpädagogen, Erzieher und Therapeuten. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Bähr, K. et al. (1999). Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwartungen, Perspektiven. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Bern und Aarau

Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH

Bürli, A. (2000). Braucht es sonderpädagogische Lehrpläne? Schweizer Schule, Nr. 2, S. 13–21

Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (Hrsg.) (1999). Ganzheitlich stützen und fördern. Zug

Fürsorgedirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (1991). Bildungs- und Erziehungsrichtlinien für Menschen mit geistiger Behinderung im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Bern: Fürsorgedirektion

Ghisla, G. (1999). Lehrpläne und Lehrplanarbeit: Stiefkinder innovativer Pädagogik und Bildungspolitik? Bildungsforschung und Bildungspraxis / Education et recherche, Nr. 2, S. 137–139

Gudjons, H. (2001). Lehr- und Lernplanung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–38

Kleinmann, P.; Steppacher, J. (2000). FörderDiagnostischer Assistent (FDAss). Eine Computeranwendung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung. Luzern: Edition SZH

Kretschmann, R.; Arnold K.-H.: Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/1999, S. 410–420

Künzli, R. et al. (1999). Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur, Zürich: Rüegger

Lehrplan Volksschule (1995). Lehrplanteil Kleinklasse A (KKA). Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Meijer, C. J. W. (Ed.) (1998). Integration in Europe. Provisions for pupils with special educational needs. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart (DK)

Meijer, C. J. W. (Ed.) (1998). Intégration en Europe: Dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques. Tendances dans 14 pays européens. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart (DK)
OECD (1995). Integrating students with special needs into mainstream schools. Paris: OECD
Pluhar, Ch. (2003). Handreichungen zum Sonderpädagogischen Förderplan. Heilpädagogik, Nr. 4, S. 17–22
UNESCO (1995). Final report: World Conference on Special Needs Education. Access and Quality. Salamana, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO

C.4.4. Bildungs- und Förderprozesse

Altrichter, H.; Schley, W.; Schrantz, M. (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien-Verlag
Antor, G.; Bleidick, U. (2001). Bildung, Bildungsrecht. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 6–14
Bleidick, U. (2002). Wechselnde Sprachmuster – vorschnell als neue Wirklichkeit gedeutet. Disput zu: Fördern, Förderung, Förderbedarf, Förderbedürfnis, Förderschwerpunkt, Förderdiagnostik, Förderschule, Fördersystem und einiges mehr. Die neue Sonderschule, Nr. 4, S. 291–298
Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt
Blickensdorfer, R. et al. (2000). Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
Brunner, J. (1991). Individualisierung und Differenzierung. Versuch einer terminologischen Klärung. Schweizer Schule, Nr. 12, S. 14–22
BSF (2004). Kulturelle Vielfalt der Schulklassen. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
CDIP (1995) (Ed.). Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Tendances et illustrations. Berne: CDIP
CDIP (2001). Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans les classes et des écoles hétérogènes sur les plan linguistique, social et culturel. Berne: CDIP
Demmer-Dieckmann, I.; Struck. B. (Hrsg.). (2001). Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim: Beltz
EDK (Hrsg.) (1995). Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Dossier 34A. Bern: EDK
EDK (Hrsg.) (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Bern: EDK (Studien + Berichte; 14A)
Empfehlungen (1994) zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 6. Mai 1994. Abdruck in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 7, S. 484–494

Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
Feuser, G. (2002). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. Behinderte, Nr. 2/3, S. 67–82
Feyerer, E. (2003). Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. Behinderte, Nr. 1, S. 38–52
Fröhlich, A. (2001). Pflege. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 383–386
Fröhlich, A.; Heinen, N.; Lamers, W. (Hrsg.) (2001). Schwere Behinderung in Praxis und Theorie. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben
Halahan, D. P.; Kauffman, J. M. (1997). Exceptional Learners. Introduction to Special Education. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon
Hildeschmidt, A.; Schnell, I. (Hrsg.) (1998). Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. München: Juventa
Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Kooedukation. Hamburg
Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Wieterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 354–361
Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung, Nr. 4, S. 330–347
Hinz, A. (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des «Index für Inklusion». Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 245–250
Jenny, R. (2001). Kollegialer Austausch in heilpädagogischen und therapeutischen Berufen. Eine praxisorientierte Anleitung für die berufliche Reflexion in Gruppen. Luzern: Edition SZH
Kobi, E.E. (1993). Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken (5. Auflage). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
Lenzen, K.-D.; Tillmann K.-J. (1996). Gleichheit und Differenz. Erfahrungen in integrativer Pädagogik. Bielefeld
Maulini, O. (2000). La négociation des différences. Ethique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire.
Maulini, O. (2003). Der Umgang mit Unterschieden. Ethik der Vielfalt und Ethik der Diskussion in der Schule. Zeitschrift s+e, Nr. 4, S. 8–18
Meijer, C. W. (Hrsg.) (2003a). Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. Middelfart: European Agency
Meijer, C. W. (Ed.) (2003b). Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives. Rapport de Synthèse. Middelfart: European Agency
Meijer, C. W. (Ed.) (2003c). Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche. Middelfart: European Agency
Mittler, P. (2000). Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London: Fulton

Mittler, P. (2003). Building bridges between special and mainstream services. (http://www.eenet.org.uk/theory_practice/build_bridges.shtml)
Mutzeck, W. (1996). Kooperative Beratung. Weinheim: Beltz
Myschker, N.; Ortmann, M. (Hrsg.) (1999). Integrative Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
Netzwerk integrative Schulungsformen (2002). Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen (Dritte, überarbeitete Fassung). Luzern: SZH (www.szh.ch)
Opp, G. (1996). Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 254–359
Palmowsky, W. (2002). Der Anstoss des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Dortmund: Borgmann
Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: Ed. ESF
Perrenoud, Ph. (2001a). Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels. Educateur, No. 10, p. 26–31
Perrenoud, Ph. (2001b). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge. Educateur, No. 11, p. 26–31
Philipp, E. (1996). Gute Schulen verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim: Beltz
Philipp, E.; Rolff, H.G. (1998). Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz
Prengel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich
Preuss-Lausitz, U. (2001). Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für die Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 2, S. 209–224
Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestossen werden? Sonderpädagogische Förderung, Nr. 4, S. 305–312
Sander, A. (2002). Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A.; Boppel, W.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Föderung in Deutschland. Middelfart; European Agency, S. 143–164
Sander, A. (2003). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. Sonderpädagogische Förderung, Nr. 4, S. 313–329
Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 240–244
Schmitt. R. (Hrsg.) (2001). Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Frankfurt a.M.
Schuck, K. D. (2001). Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 63–67
Speck, O. (1995). Was bedeutet der neue Leitbegriff der «Sonderpädagogischen Förderung» für die Schulwirklichkeit? Sonderpädagogik in Schlesig-Holstein, Nr. S. 23–36

Speck, O. (1995a). Aktuelle Fragen sonderpädagogischer Förderung. Die Sonderschule, Nr. 3, S. 166–181
UNESCO (2001). Open file on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO
Von der Groeben, A. (2003). Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. Pädagogik, Nr. 9, S. 6–9
Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswirklichkeit? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4, S. 565–582
Wocken, H. (2001). Integration. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76–80

C.5. Fachpersonal

C.5.1. Vorbemerkungen zu Aus-, Weiter-, Fortbildung
C.5.2. Fachpersonal im Behindertenbereich allgemein
C.5.3. Heil-/Sonderpädagogisches Fachpersonal

ALB (2000). Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK: KAB-Projekt B.3 «Zusatzausbildungen für Funktionen im Bildungsbereich». Bern: EDK 17. August 2000 (6 S.)
Benkmann, R. (2001). Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 90–98
Bernath, K. (Hrsg.) (1992). Sonderpädagogische Berufsfelder. Luzern: Edition SZH
Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2001). Sonderpädagogische Berufsfelder im Kanton Zürich. Zürich: Volksschulamt
Bürgisser, H. (2002). Master wird den Bildungsmarkt längerfristig verändern. WDFplus (Informationsbulletin des Instituts WDF Weiterbildung Dienstleistungen Forschung / Hochschule für Soziale Arbeit / Fachhochschule Zentralschweiz. Nr. 11, S. 1–3
Bürli, A. (1993). Berufliche Identität und Professionalisierung in der Heilpädagogik. Luzern: Edition SZH (Reihe «aspekte» Nr. 46)
Bürli, A. (1999). Heilpädagogische Generalisten oder Spezialisten? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 20–22
Bürli, A. (2004a). Ausbildungsstätten ohne Beiträge der Invalidenversicherung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 42–48
Bürli, A. (2004b). Les instituts de formation en pédagogie spécialisée privés de subventions assurance invalidité. Pédagogie spécialisée, No. 3, p. 10–15
CDIP (Ed.) (1993). Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques. Bern: CDIP (Dossier 24)
CDIP (Ed.) (1997). Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I. Berne: CDIP (Dossier 47)
CDIP (Ed.) (2000). Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Berne: CDIP (Dossier 60)

CDIP (2002). Directives concernant les études postgrades dans les hautes écoles spécialisées (du 28 février 2002)
CDIP (Ed.) (2003a). Stratégie de recrutement des enseignantes et enseignants. Berne: CDIP (Etudes + Rapports 17B)
CDIP (Ed.) (2003b). Profession enseignante – lignes directrices. Berne: CDIP (Etudes + Rapports 18B)
CDIP (2004a). Règlement concernant la reconnaissance de certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement (du 17 juin 2004)
CDIP (2004b). Recommandations relatives à la formation continue des enseignantes et enseignants (du 17 juin 2004)
CRUS/KFH (2001). Conférence des Recteurs des Universités Suisses / KFH – Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz: Umsetzung der «Erklärung von Bologna» in der Schweiz. Stand der Erarbeitung gemeinsamer Thesen nach den Sitzungen der CRUS vom 16. Mai 2001 und der KFH vom 22. Mai 2001. Bern, 27. Juni 2001 (4 S.)
CSPE / Conférence suisse des responsables du perfectionnement des enseignantes et enseignants (1997). Rapport et propositions du groupe de travail «Terminologie» adoptés par le Comité de la CSPE après consultation des régions. Lucerne: CSPE, 34 p.
Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen (2002). Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 2, S. 137–215 (Schwerpunkt)
Die Modularisierung der Studiengänge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2002). Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 1, S. 5–76 (Schwerpunkt)
Dlugosch, A. (2003). Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
EDK (Hrsg.) (1975). Lehrerbildung von morgen (LEMO). Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius
EDK (Hrsg.) (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK (Dossier 24)
EDK (Hrsg.) (1997). Fächergruppenlehrkräfte für die Primartufe und die Sekundarstufe I. Bern: EDK (Dossier 47)
EDK (1998). Bericht zum Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome in Schulischer Heilpädagogik. Bern: EDK 2. Juli 1998
EDK (Hrsg.) (2000). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: EDK (Dossier 60)
EDK (2001). Richtlinien für Nachdiplomstudien an kantonalen Fachhochschulen (vom 28. Februar 2001)
EDK (Hrsg.) (2003a). Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen. Bern: EDK (Studien + Berichte 17A)
EDK (Hrsg.) (2003b). Leitbild Lehrberuf. Bern: EDK (Studien + Berichte 18A)
EDK (2004). Behördliche Vorgaben für die Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beschlussfassung. Bern: EDK, Beschluss Vorstand 29. April 2004 (3 S.)
EDK (2004a). Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen (vom 17. Juni 2004)

EDK (2004b). Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf (vom 17. Juni 2004)
Europäische Kommission (1998). Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS-Handbuch für Benutzer. Brüssel 31.03.1998
FHK / EDK (2002). Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen. Bern: EDK, vom 5. Dezember 2002 (2 S.)
Haeberlin, U. (2002). Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung an den ganzen Menschen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 398–403
Heinrich, P. (1994). Professionalismus und Berufung in der Sonderpädagogik. VHN, S. 439–443
HFG (1991). Bundesgesetz über die Förderung der Universität und die Zusammenarbeit im Hochschulbereich
Kanter, G.O. (1997). In Zusammenhängen denken und handeln – Zu Schlüsselqualifikationen für sonderpädagogisches Arbeiten. Heilpädagogische Forschung, Nr. 1, S. 3–9
Lenzen, D. (Hrsg.) (1995). Pädagogische Grundbegriffe. rowohlts enzyklopädie
Lindmeier, Ch. (2000). Heilpädagogische Professionalität. Sonderpädagogik, Nr. 3, S. 166–180
Münch, J. (1999). Fernstudium und Lehrerbildung für sonderpädagogische Aufgabenstellungen. Kontext, Evaluation und Optionen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 99–105
Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (Hrsg.) (1998). Beratung, Betreuung, Therapie. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (Hrsg.) (1999). Bildung und Unterricht. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
Projektgruppe «Chancen in Beruf und Arbeit» (Hrsg.) (2001). Gesundheitswesen: Pflege und Betreuung. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung
Rosenberg, S.; Walther-Müller, P. U. (2002). Studienziel Heil- und Sonderpädagogik – Ausbildungsgänge in der Schweiz. Etudes en pédagogie spécialisée: les formations en Suisse. Luzern/Lucerne: Edition SZH/SPC
Schaub, H.; Zenke, K.G. (1997): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag
SHK (1998). Schweizerische Hochschulkonferenz: Mehrjahresplan 2000–2003 der Schweizer Hochschulen. Bern: SHK Juli 1998
SKLFB (1997) Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer: Terminologie. Bericht und Vorschläge der Arbeitsgruppe «Terminologie» vom Vorstand der SKLFB genehmigt nach Vernehmlassung in den Regionen. Luzern: SKLFB, 34 S.
SKPH (2003) Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen: Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Medienmitteilung 19. Juni 2003 (1 S.)
Strasser, U. (2003). Die Umsetzung der Erklärung von Bologna und die heilpädagogischen Abschlüsse. Zürich: HfH 14.05.2003
Sturny-Bossart, G. (2004). Per Mausklick zum heilpädagogischen Diplom. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 9–15

Weber, K.; Stämpfli, T.; Gerlings, A. (2001). Harmonisierung der Höheren Fachschulen. Bestandesaufnahme der Bildungsprogramme im nichthochschulischen Tertiärbereich. Universität Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung
Wolf, D. (1994) Champs d'activités en pédagogie spécialisée. Lucerne: Edition SPC
Zaszkaliczky, P. (1994). Professionalität und Berufung in der Sonderpädagogik. VHN, Nr. 2, S. 435–439

C.5.4. Heil-/Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung (1995). Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik: Schulische Heilpädagogik. Heft 2 (Themenheft)
Büchel, F. (1995). Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung. Nr. 2, S. 139–144
Bürli, A. (1995). Internationaler Stellenwert der Heilpädagogik in der Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 2, S. 131–139
CDIP (Ed.) (1994). Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants. Berne: CDIP (Dossier 27)
CDIP (Ed.) (2000). La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Berne: CDIP (Dossier 60)
Demmer-Dieckmann, I.; Struck, B. (Hrsg.) (2001). Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Juventa: Weinheim & München
EDK (1994). Sonderpädagogik in der Lehrerbildung. Bern: EDK (Dossier 27)
EDK (1997). Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Thesen – Anstösse – Vorschläge – Ideen – Literaturhinweise. Ergänzendes Umsetzungspapier zum EDK-Dossier 27 «Sonderpädagogik in der Lehrerbildung». Bern: EDK
EDK (2000). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: EDK (Dossier 60)
Heilpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2003). Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12 (Themenschwerpunkt)
Landert, Ch.(1999). Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Zürich/Chur: Rüegger
Obolenski, A. (2001) Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für «eine Schule für alle». Klinkhardt, Bad Heilbrunn
Prengel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich
Thommen, B. (1998). «Auch das noch. . .» oder «Machen wir schon. . .»?! Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung. Nr. 16 (3), S. 408–411
UIPC (2002). Place de la pédagogie spécialisée dans la formation de base des futurs enseignants. Position de l'UIPC. Lucerne: UIPC 14.3.2002 (19 p.)
VHPA (2002): Vermittlung heilpädagogisch relevanter Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Positionspapier des VHPA. Luzern: VHPA 14.3.2002 (19 S.)
Zingg, C.(2000). Sonderpädagogik als Übersetzungs- und Detektivarbeit. Gedanken zur Sonderpädagogik in der neuen Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 17–23

C.5.5. Fachpersonal des Sozialbereichs

Bericht (2000) zu den Beschlüssen zu den Ausbildungen im Sozialbereich (EDK, vom 26. August 1999). Sozialpädagogik, Nr. 4, S. 11–12

Berufsbildung der Sozialen Arbeit im Wandel (2001). Sozial Aktuell. Die Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation, Nr. 3 (Themenheft)

Fempel-Anner, M. (2000). Veränderungen und Trends im sozialpädagogischen Berufsfeld. Sozialpädagogik Nr. 4, S. 7–10

Fempel-Anner, M. (2001). Neue Ausbildungen im Sozialbereich. Wie reagieren wir SozialpädagogInnen darauf? Sozialpädagogik, Nr. 4, S. 12–14

Filières sociales en mutation (2001). Action sociale. Bulletin d'information de l'Association suisse des professionnels de l'action sociale ASPAS, No. 3 (Numéro spécial)

Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern: Haupt

Karas, M. (2000). Das sozialpädagogische Berufsfeld: Neuste Entwicklungen in der Ausbildungslandschaft. Sozialpädagogik, Nr. 4, S. 16–17

Suter, C. (2001). Schlaglicht auf die neuen Umrisse des Bildungs- und Sozialbereichs. SozialAktuell, Nr. 3, S. 44–53

C.6. Forschung und Entwicklung

BBT (2000). Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), Mai 2000

Criblez, L. (2001). Forschung an Pädagogischen Hochschulen: Funktionen – Standards – Illusionen. In: Aregger, K.; René Hofer. R.; Wilfried Schley (Hrsg.): Forschung Heilpädagogik: Ausbildungsinstitute im Dialog. Aarau: Sauerländer, S. 75–90

Gretler, A. (2000). Die Schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Nr. 1, S. 111–142

Haug, M. (2001). Nationaler Forschungsschwerpunkt «Behinderte Menschen». Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 5, S. 11

Haug, M. (2002). Behinderte Menschen in den neuen Nationalen Forschungsprogrammen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 4, S. 13–14

Hofstettler, R.; Schneuwly, B. (2001a). Les sciences de l'éducation. Histoire, état des lieux, perspectives. Aarau: SKBF/CSRE

Hofstettler, R.; Schneuwly, B. (2001b). Les sciences de l'éducation. Analyse de l'évolution d'une discipline et définition des prospectives. In: Bulletin SGBF No. 3, p. 17–25

Institut romand de recherche pédagogique (IRDP) (1999). La recherche universitaire est demeurée à l'écart. Rapport sur les recherches en éducation en Suisse romande et au Tessin en 1998/99. In: SGBF Bulletin SSRE, No. 3, p. 4–15

Klauer, K. J. (1999) Zur Neuordnung der Ausbildung der Sonderschullehrer. Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, S. 45–56. Wiederabdruck (2001) in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 52, S. 33–37

Rosenberg, S. (2000). Sonderpädagogische Forschungslandschaft Schweiz – Situation und Perspektiven. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 25–32

Rosenberg, S. (2002). Forschung Sonderpädagogik Schweiz von 2000 bis 2002. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 23–31

Schlee, J. (2001). Ist die sonderpädagogische Forschung in Deutschland provinziell und rückständig? In: Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 8, S. 331–337

Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) (1994) / Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED): Leitlinien für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung vom 2. Dezember 1994 / Lignes directrices pour le développment de la recherche suisse en éducation du 2 décembre 1994

Walther-Müller, P. (2003). Forschung und Entwicklung an den heilpädagogischen Ausbildungsstätten der Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 1, S. 28–29

F.2. Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung/Stichwort		s.a./v.a.
ALB	Arbeitsgruppe Lehrerbildung (EDK)	GFE
AI	Assurances-invalidité	IV
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie	OFFT
BFS	Bundesamt für Statistik	OFS
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen	OFAS
CDIP	Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique	EDK
CFG	Commission Formation générale	KAB
CFP	Commission Formation professionelle	KBB
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé	ICF
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin	
CIIS	Convention intercantonale relative aux institutions sociales	IVSE
CRUS	Conférence des Recteurs des Universités Suisses Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS	
CSHES	Conférence suisse des hautes écoles spécialisées	FHK
CSPE	Conférence suisse des responsables du perfectionnement des enseignantes et enseignants	SKLFB
CSPS	Centre suisse de pédagogie spécialisée	SZH
CUS	Conférence des universités suisse	SUK
DEA	Diplôme d'études avancées	NDS
DIP	Departement de l'instruction publique	ED
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information	
ECTS	European Credit Transfer System	
ED	Erziehungsdepartement	DIP
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren	CDIP
EPS	Education précoce spécialisée	
FAG	Finanzausgleichsgesetz	LPF
FHK	Schweizerische Fachhochschulkonferenz	
FNS	Fonds National Suisse	SNF
GFE	Groupe de travail Formation des enseignants	ALB
HFE	Heilpädagogische Früherziehung	EPS
HFG	Hochschulförderungsgesetz	
HfH	Hochschule für Heilpädagogik (Zürich)	
IV	Invalidenversicherung	AI
IVG	Invalidenversicherungsgesetz	LAI
IVV	Invalidenversicherungsverordnung	RAI
IVSE	Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen	CIIS
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen)	
ICT	Information & Communication Technology	
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)	CIF

IRDP	Institut romand de documentation pédagogique	
KAB	Kommission Allgemeine Bildung (EDK)	CFG
KBB	Kommission Berufsbildung (EDK)	CFP
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland	
KSBE	Kreisschreiben zur Beruflichen Eingliederung	
LAI	Loi Assurance-Invalidité	IVG
LPF	Loi sur la péréquation financière	FAG
NDS	Nachdiplomstudiengang	DEA
NGO	Non Governmental Organisation	ONG
NGP	Nouvelle gestion publique	NPM
NFA	Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen	RPT
NPM	New Public Management	NGP
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques	OECD
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit)	OCDE
OFAS	Office fédéral des assurances sociales	BSV
OFFT	Office fédéral de la formation professionelle et de la technologie	BBT
OFS	Office fédéral de la statique	BFS
OMS	Organisation Mondiale de la Santé	WHO
ONG	Organisation non-gouvernementale	NGO
PISA	Programme for International Student Assessment	
RAI	Règlement Assurance-Invalidité	IVV
RPT	Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons	NFA
SHK	Schweizerische Hochschulkonferenz	
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung	CSRE
SKLFB	Schweizerische Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer	CSPE
SKPH	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen	CSHEP
SNF	Schweizerischer Nationalfonds	FNS
SPC	Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée	CSPS
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz	CUS
SZH	Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik	CSPS
UIPC	Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative et spécialisée	VHPA
VDS	Verband Deutscher Sonderschulen	
VHN	Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete	
VHPA	Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz	UIPC
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)	OMS