

# Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft

Schlussbericht

Annemarie Kummer Wyss  
Adrian Ottiger  
Alois Buholzer

## **Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft**

Schlussbericht

lic. phil. Annemarie Kummer Wyss

lic. phil. Adrian Ottiger

Prof. Dr. Alois Buholzer

Im Auftrag der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion  
des Kantons Basel-Landschaft, Amt für Volksschu-  
len

21. Dezember 2009

*Bitte wie folgt zitieren:*

Kummer Wyss, A.; Ottiger, A.; Buholzer, A. (2009). Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. Schlussbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.



## Vorwort

Der Schlussbericht zur Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Land liegt vor. Darin sind Grundlagen enthalten, die zur Entscheidung der zukünftigen Ausrichtung der Förderangebote erforderlich sind. Die Resultate basieren auf der Dokumenten- und Literaturanalyse sowie auf einer empirischen Bedürfnisanalyse. Abgerundet werden die Informationen durch die Ergebnisse aus den Echoräumen und mit einer Zusammenstellung der zentralen Entwicklungsaspekte für die Spezielle Förderung.

Im Grundsatz geht es um die Frage, auf welcher Basis und mit welchen Regelungen die Volksschule auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen reagieren soll. Fend (2006) zeigt in seiner «neuen Theorie der Schule» auf, wie die Schule durch ein komplexes Regelwerk geprägt wird. Das Regelwerk setzt sich aus Pflichten und Rechten zusammen, die in normativen Übereinkünften, gesetzlichen Verordnungen definiert und festgehalten sind. Darin ist umschrieben, welche Aufgaben «dazugehören» und welche nicht, was zu tun ist, wenn neue Anforderungen umzusetzen sind und wie die Akteure im Rahmen von normativen Strukturen zusammen wirken. Dabei zeigt sich, dass die innere Struktur von Schulen sehr komplex ist, denn die Akteure handeln im Rahmen von sozialen Ordnungen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Zusammenwirken auf den verschiedenen Ebenen unterliegt Regeln, die Teil des gesamten Ordnungsgefüges sind.

Die Umgestaltung eines separativ geprägten Schulsystems in ein integrativ orientiertes bedeutet einen massiven Eingriff in das komplexe Regelwerk der Schule. Dabei werden bei den Trägern der Institution Unsicherheiten, Ängste und mitunter auch Widerstände ausgelöst. Dieser Umstand ist bei einem Entwicklungsprozess stets mitzubeherrschenden. Konzepte und Modelle sind das eine, der Einbezug der Akteure in der Planungs- und Ausgestaltungsphase das andere. Mit Expertengesprächen, einer offenen online-Umfrage sowie insbesondere mit dem Einrichten von Echoräumen wurde diesem Erfordernis Rechnung getragen. Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Stufen, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wurden eingeladen, Stellung zu beziehen, Fragen zu stellen sowie Anregungen zur Weiterentwicklung einzubringen. Die Ergebnisse dieser Veranstaltungen mit insgesamt über 200 Teilnehmenden finden sich im Bericht und beinhalten die Kernthemen zur schulischen Integration sowie Reflexionen zu den erarbeiteten Perspektiven.

Projekte dieser Grössenordnung sind das Produkt einer Vielzahl von Faktoren. Zu nennen ist – neben der Kompetenz und dem persönlichen Engagement der Einzelpersonen – vor allem das Teamwork. Als Leiter des Instituts für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) ist es mir an dieser Stelle ein Anliegen, allen Beteiligten herzlich zu danken.





## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1. Ausgangslage . . . . .	1
1.2. Auftrag . . . . .	1
1.3. Methodisches Vorgehen . . . . .	2
<b>2. Dokumenten- und Literaturanalyse</b>	<b>5</b>
2.1. Internationale Ebene . . . . .	7
2.1.1. UNO und UNESCO . . . . .	7
2.1.2. WHO: relevante Klassifikationen . . . . .	11
2.1.3. Europäische Union (EU) . . . . .	12
2.1.4. Politische Umsetzungsversuche integrationspädagogischer Ideen . . . . .	14
2.1.5. Integrationsforschung international . . . . .	16
2.2. Nationale Ebene . . . . .	21
2.2.1. Rechtliche Grundlagen . . . . .	21
2.2.2. Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) . . . . .	23
2.2.3. Intergrationsforschung Schweiz . . . . .	24
2.2.4. Prospektivstudie Heil-/Sonderpädagogik Schweiz . . . . .	28
2.3. Interkantonale Ebene . . . . .	30
2.3.1. Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik («Sonderpädagogik-Konkordat») . . . . .	30
2.3.2. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule («HarmoS-Konkordat») . . . . .	32
2.4. Regionale Ebene . . . . .	33
2.4.1. Region Nordwestschweiz . . . . .	33
2.4.2. Tendenzen in anderen Regionen . . . . .	37
2.5. Kantonale Ebene . . . . .	42
2.5.1. Bildungsgesetz . . . . .	42
2.5.2. Auszüge aus Verordnungen zum Bildungsgesetz . . . . .	45
2.5.3. Relevante Dokumente zur Speziellen Förderung . . . . .	50
2.5.4. Bildungsbericht 2007 . . . . .	51
2.5.5. Bildungsstatistische Angaben . . . . .	54
<b>3. Empirische Bedürfnisanalyse</b>	<b>56</b>
3.1. Experteninterviews . . . . .	56
3.1.1. Vorgehen . . . . .	56

3.1.2.	Ergebnisse	56
3.2.	Online-Befragung	61
3.2.1.	Vorgehen	61
3.2.2.	Ergebnisse	62
3.3.	Aktuelle Praxis im Kanton BL aus externer Sicht	67
<b>4.</b>	<b>Erste Schlussfolgerungen</b>	<b>71</b>
4.1.	Angebote der Speziellen Förderung	71
4.1.1.	Breite Angebotspalette bündeln	71
4.1.2.	Strukturierung auf allen Ebenen analogisieren	72
4.1.3.	Zentrale Akteure in die Entwicklung mit einbeziehen	72
4.1.4.	«Förderung all inclusive» unterstützen	73
4.1.5.	Angebote «bottom up» konkret ausgestalten	73
4.2.	Schulmodelle	74
4.2.1.	Zentraler Anker Schulleitung stärken	74
4.2.2.	Die Sekundarstufe I adäquat weiterentwickeln	74
4.2.3.	Zentrale Fragen für die Praxis beantworten	75
4.3.	Finanzierung	75
4.3.1.	Kollektive und individuelle Ressourcenzuteilung unterscheiden	75
4.3.2.	Poollösungen kreieren	76
4.4.	Zuweisung	76
4.4.1.	Abläufe klären	76
4.4.2.	Administration und Verantwortlichkeit klar platzieren	77
4.4.3.	Gewaltentrennung einhalten	77
4.5.	Personal	78
4.5.1.	Qualifikationen verlangen und vereinheitlichen	78
4.5.2.	In personale Ressourcen investieren	78
4.5.3.	Vielfalt in Weiterbildungsangeboten fördern	79
4.5.4.	Entwicklungszeit gewähren	79
<b>5.</b>	<b>«Echoräume»</b>	<b>80</b>
5.1.	Vorgehen	80
5.2.	Ergebnisse	81
5.2.1.	Angebotsstruktur	81
5.2.2.	Gestaltung der Angebote in den Schulen	82
5.2.3.	Finanzierung/Ressourcensteuerung	83
5.2.4.	Abklärung/Zuweisung	83
5.2.5.	Personal	84
5.2.6.	Fazit	85
<b>6.</b>	<b>Entwicklungslinien für die Neugestaltung</b>	<b>86</b>
6.1.	Grundlinien zur Weiterentwicklung der Speziellen Förderung	86
6.1.1.	Öffentlichkeitsarbeit	87



6.1.2.	Beteiligung . . . . .	87
6.1.3.	Nachhaltigkeit . . . . .	88
6.1.4.	Zeit . . . . .	88
6.1.5.	Steuerung . . . . .	89
6.2.	Prioritäre Entwicklungslinien . . . . .	89
6.2.1.	Neustrukturierung der Angebote der Speziellen Förderung . . . . .	89
6.2.2.	Personalfragen . . . . .	90
6.2.3.	Pauschales Ressourcierungsmodell . . . . .	93
6.2.4.	Zusammenfassung . . . . .	94
<b>A.</b>	<b>Interviewleitfaden Experteninterviews</b>	<b>96</b>
<b>B.</b>	<b>Online-Fragebogen</b>	<b>99</b>
<b>C.</b>	<b>Programm der Echoräume</b>	<b>104</b>
<b>D.</b>	<b>Folien der Präsentation in den Echoräumen</b>	<b>106</b>
<b>E.</b>	<b>Handout für die Echoräume</b>	<b>116</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>118</b>





## Tabellenverzeichnis

2.1.	Übersichtstabelle zur Neukonzeption der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. . . . .	6
2.2.	Konzeptionelle Linien der Integrationsentwicklung (vgl. Hinz, 1993, S. 31). .	15
2.3.	Erforschte Wirkungen schulischer Integration (Bless, 2004, ergänzt). . . . .	25
2.4.	Wirkungen integrativer/separativer Schulung auf der Sekundarstufe I. . . . .	29



## Abbildungsverzeichnis

1.1.	Design zur Erarbeitung von Entscheidungsgrundlagen zur Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. . . . .	3
2.1.	Zentrale Einflussgrössen im Zusammenhang mit der Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. . . . .	5
2.2.	Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI 2005). . . . .	12
2.3.	Das Arbeitsmodell «Eine Schule für alle» aus dem sonderpädagogischen Konzept beider Basel. Quelle: Broder et al., 2009. . . . .	36
2.4.	Aussonderungsquoten der Kantone im Schuljahr 2007/08 (Daten BfS, 2009). . . . .	55
2.5.	Mengengerüste der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft 2007–2010 (Daten AVS BL, 2009). . . . .	55
3.1.	<i>Wie geeignet sind die folgenden Bedingungen an Ihrer Schule, um Kinder mit besonderem Bildungsbedarf integrativ zu fördern? – % der Antworten mit «(eher) nicht geeignet». N= 389. . . . .</i>	63
3.2.	<i>Welche Art von Unterstützung halten Sie für zwingend erforderlich, um in einer Klasse/Schule Kinder mit besonderem Bildungsbedarf schulisch zu fördern? – % der zustimmenden Antworten. N= 389. . . . .</i>	64
3.3.	<i>Für Schulleitungen: Wie gut sind folgende Bereiche handhabbar? – % der Antworten mit «sehr/eher schlecht». N= 58. . . . .</i>	64
3.4.	<i>Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen. – % der zustimmenden Antworten. N= 389. . . . .</i>	65
3.5.	<i>Sind Ihnen die Struktur und konkrete Umsetzung dieser Angebote der Speziellen Förderung völlig klar? – % der zustimmenden Antworten. N= 389. . . . .</i>	66





### **Das Wichtigste in Kürze**

Dieser Bericht basiert auf einer umfassenden Ist-Analyse der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. Das Angebot und seine Ausgestaltung, die Zuweisungspraxis und sowie Personal untersucht und analysiert. Es wurden Dokumenten- und Literaturanalysen, Expertengespräche, eine schriftlichen Befragung (online) sowie Echoräume an vier Standorten im Kanton Basel-Landschaft durchgeführt. Eine Ist-Soll-Analyse führte zu abschliessenden zentralen Entwicklungsaspekten für die Spezielle Förderung: Die bestehenden Förderangebote gilt es neu zu strukturieren. Ihre integrative Ausrichtung ist zu definieren.

Für die konkrete Umsetzung vor Ort gilt es Zusammenarbeitsformen und -gefässe festzulegen und Instrumente z. B. zur Förderplanung zu beschreiben.

Aus- und Weiterbildungsanforderungen sowie zukünftige Weiterbildungselemente müssen definiert werden.

Ein pauschales Ressourcierungsmodell ist zu entwickeln.

In der Folge sind die Zuständigkeiten, Entscheidungsebenen und Abläufe im Bereich der Förderangebote auf kantonaler Ebene und für die einzelnen Schulen zu bestimmen.

Die Neugestaltung der Speziellen Förderung beginnt nicht bei Null, sie kann auf eine vielfältige Praxis zurückgreifen. Werden diese Erfahrungen und praktischen Umsetzungsmodelle in die Weiterentwicklung einbezogen, kann die Neustrukturierung der Förderangebote gelingen und zu einer tragfähigen Volksschule Basel-Landschaft beitragen.





## 1. Einleitung

«Die Spezielle Förderung hilft Schülerinnen und Schülern mit einer speziellen Begabung, einer Lernbeeinträchtigung oder einem Lernrückstand, ihre Fähigkeiten soweit als möglich innerhalb der öffentlichen Schule zu entwickeln.»  
[§ 43, Bildungsgesetz des Kantons Basel-Landschaft, 2002]

### 1.1. Ausgangslage

Was lebt, verändert sich ständig! Die Schulen im Kanton Basel-Landschaft sollen in Abstimmung mit dem Bildungsraum Nordwestschweiz künftig stärker integrativ ausgerichtet sein. Gründe für diese Neuausrichtung liegen im Rückzug der Invalidenversicherung aus der Sonderschulfinanzierung im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs NFA und die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2005 (EDK). Gemäss Artikel 3 der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich sind integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation.

In der Regierungsvereinbarung zum Bildungsraum Nordwestschweiz vom 23. Juni 2008 (damals «Staatsvertrag») wurden Bestimmungen zur integrativen Bildung (§ 4), zur Begabungsförderung (§ 5) sowie zum sonderpädagogischen Angebot (§ 6) ausgehandelt. Vor diesem Hintergrund sind auf kantonaler Ebene Entscheidungsgrundlagen zur Neuausrichtung der Speziellen respektive Integrativen Förderung zu erarbeiten. Insbesondere sind die Angebote sowie die Steuerungs- und Finanzierungsinstrumente den veränderten Bedingungen anzupassen. Gegenstand der vorliegenden Überlegungen ist die Neuausrichtung der Speziellen Förderung. Darunter fallen u.a. Einführungsklassen, Kleinklassen, Förderunterricht sowie weitere Angebote.

Die Entscheidungsgrundlagen sind in Rückkoppelung mit dem Amt für Volksschulbildung sowie der Projektsteuerung «Bildungsraum Nordwestschweiz» zu erarbeiten.

### 1.2. Auftrag

Gemäss Entscheid der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft vom 3. Juli 2008 und in Absprache mit der Fachstelle für Spezielle Förderung des Amtes für Volksschulbildung des Kantons Basel-Landschaft sollen folgende Aufträge durch das Institut für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Luzern übernommen werden:

- Analyse des Ist-Zustandes der Speziellen Förderung, insbesondere Angebote, Zuweisungspraxis (Abläufe, Administration), Personalfragen (Aus-/Weiterbildung, Aufgaben, Ressourcen), Finanzierungspraxis, Schulmodelle (stufenspezifisch, Schulleitung, Schulorganisation)
- Darlegung von Entscheidungsgrundlagen im Sinne möglicher Entwicklungslinien (Szenarien) zur Neuausrichtung der Speziellen Förderung

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht betrachtet, wird eine umfassende Evaluation der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft gemacht. Evaluationen haben zum Ziel, für «praktisch folgenreiche Entscheidungen» (Kuper, 2005) Informationen bereitzustellen. Im vorliegenden Fall muss der Kanton entscheiden, wie es mit der Speziellen Förderung weitergehen soll. «Entscheidungen können durch sachliche Richtigkeit und durch die Berücksichtigung von Interessen begründet werden. Im ersten Fall bildet Rationalität das regulative Prinzip für Entscheidungen, im zweiten Fall ist es Demokratie» (Kuper, 2005, 65). Das Design der vorliegenden Evaluationsstudie soll beide Begründungsperspektiven angemessen einbeziehen.

### 1.3. Methodisches Vorgehen

Um dem Evaluationsauftrag des Auftraggebers in einem umfassenden Sinne nachzukommen, wurden verschiedene Module des Zugangs gewählt (vgl. Abbildung 1.1).

Im ersten Modul wird einerseits mit Hilfe einer Dokumentenanalyse die Fragestellung konkretisiert und die Rahmenbedingungen abgeklärt, innerhalb welcher die Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft anzusiedeln ist. Vor allem geht es dabei um die Klärung der konkreten und dokumentierten Situation der Speziellen Förderung und der Bedürfnisse auf der Ebene «Bildungssystem». Die Rahmenbedingungen werden analysiert, um das Fundament für die angestrebte Neuausrichtung zu klären. Andererseits geht es in einer ergänzenden Literaturrecherche darum, mögliche visionäre oder zukünftige Realitäten zu erfassen und eine breite Analyse verschiedener Forschungsergebnisse und Studien zum Thema zu sichten, um eine solide Grundlage für die Empfehlungen zu generieren. Im zweiten Modul werden im Rahmen von Sondierungsgesprächen die von verschiedenen Expertinnen und Experten im System der Speziellen Förderung wahrgenommenen «Problemlagen» erhoben. Mithilfe weniger Experteninterviews wird der wesentliche Handlungsbedarf aufgedeckt, um zentrale Bedürfnisse auf diesem Weg in eine Neukonzeption der Speziellen Förderung aufnehmen zu können.

Um das Ausmass der Bedürfnisse «im Feld» feststellen zu können und damit eine gewisse Priorisierung im Prozess der Neuausrichtung zu ermöglichen, wird im dritten Modul eine schriftliche Kurzbefragung von Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen (Regellehrpersonen und Schulische Heilpädagogik) online durchgeführt.

Das vierte Modul sind so genannte «Echoräume», welche im Rahmen von regionalen Anlässen an den vier Standorten Arlesheim, Binningen, Gelterkinden und Liestal durchgeführt



**Abbildung 1.1.:** Design zur Erarbeitung von Entscheidungsgrundlagen zur Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft.

werden. Diese Anlässe ermöglichen die «anwendernahe» Entwicklung der zentralen Entscheidungsgrundlagen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass ein komplexes System auch ein adäquates (Evaluations-)Design braucht, um entsprechend erfasst und in seiner Entwicklung gesteuert werden zu können. Die Spezielle Förderung ist als Angebot der Volksschule auf eine besondere Art und Weise ins Gesamtsystem eingebettet: Sein Setting hat starke Auswirkungen auf die integrative Ausgestaltung insgesamt des Bildungssystems. Je nach Regeldichte und gesetzlichen Vorgaben führt die Umsetzung der Speziellen Förderung zu unterschiedlichen Modellen und zu unterschiedlich ausgelegter Praxis vor Ort – ein Phänomen, das auch auf den Kanton Basel-Landschaft zutrifft.

Die zudem derzeit anstehenden und geführten Diskussionen um das sonderpädagogische Angebot sowie die (integrative) Ausgestaltung des kantonalen Bildungssystems können an einer so umfassenden Grundlagenstudie nicht spurlos vorüber gehen. Mit den Forschenden





## 2. Dokumenten- und Literaturanalyse

Ein kantonales Schulsystem entwickelt sich nicht in luftleerem Raum. Insbesondere in den Bereichen Pädagogik, Finanzen, Personal und Organisation der Schule sind juristische und politische Rahmenbedingungen gegeben, innerhalb welcher sich die Schule bewegen kann. Die Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft – ein Teilbereich innerhalb des kantonalen Bildungssystems – fusst auf verschiedenen Grundlagen und hat wesentliche Auswirkungen auf die Schule als Ganzes.

Die Spezielle Förderung im Kanton Basel-Landschaft befindet sich darüber hinaus in einem internationalen und nationalen Kontext, der seinerseits Wirkungen auf die kantonale Umsetzung ausübt.

Ziel der folgenden Darlegung von Dokumenten und Literatur zum Bereich der Speziellen Förderung ist es, diesen Kontext aufzuzeigen, in welchem sich die Praxis der Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf bewegen kann und in verschiedener Hinsicht auch soll. In Abbildung 2.1 ist dargestellt, welche relevanten Dokumente und Einflussgrössen auf den verschiedenen Ebenen in die Analyse einbezogen werden.

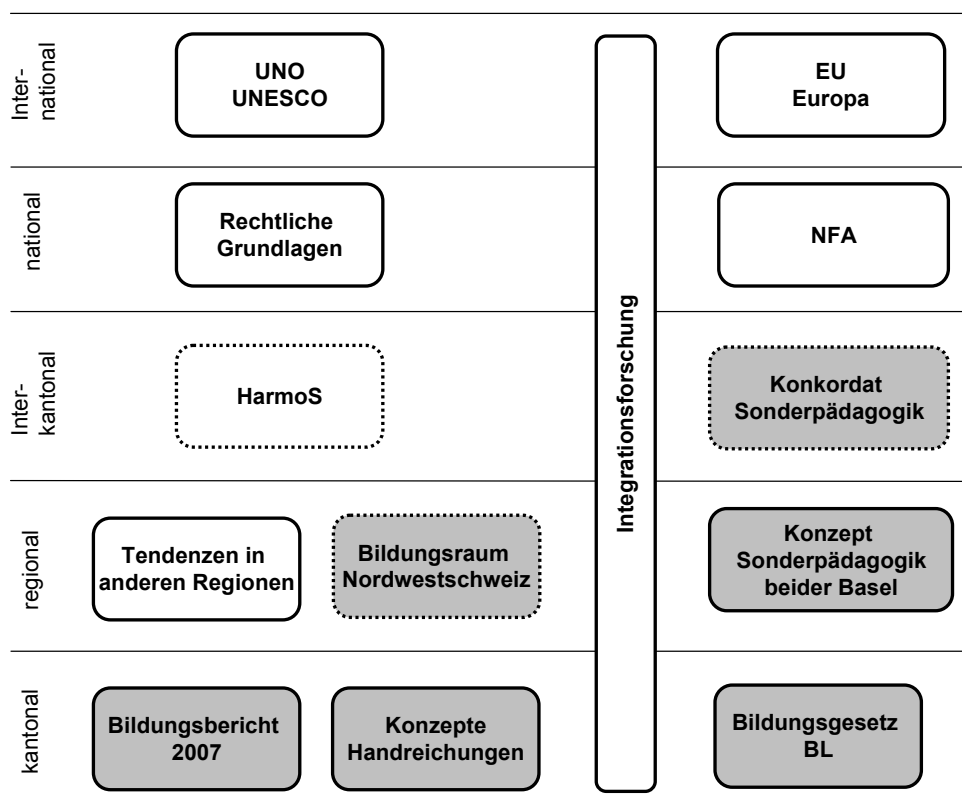


Abbildung 2.1.: Zentrale Einflussgrössen im Zusammenhang mit der Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft.

**Tabelle 2.1.:** Übersichtstabelle zur Neukonzeption der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft.

DATUM	AKTIVITÄT
28. November 2004	Annahme der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen («NFA») durch das Schweizervolk
Mai 2005	Beschluss der Regierungsräte BL und BS zur gemeinsamen Erarbeitung der sonderpädagogischen Konzepte
16. Juni 2006	Bestandesaufnahme der schulunterstützenden, sonderpädagogischen und andersschulischen Angebote und Regelungen der Volksschule sowie der Aufgaben und Angebote der diagnostischen Dienste in den Kantonen BL und BS
16. Juni 2006	Beurteilung der heutigen Situation im Hinblick auf die Kantonalisierung der Sonderschulung und der Auswirkungen der NFA
November 2006	Zwischenbericht über die zukünftige Ausrichtung und Gestaltung des Sonderpädagogischen Konzepts der Kantone BL und BS
13. Juni 2007	Bericht über die zukünftige Ausrichtung und Gestaltung des sonderpädagogischen Konzepts der Kantone BL und BS
14. Juni 2007	Verabschiedung der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule («HarmoS-Konkordat») durch die EDK
25. Oktober 2007	Verabschiedung der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich («Sonderpädagogik-Konkordat») durch die EDK
1. Januar 2008	Inkrafttreten NFA: Kantone übernehmen gesamte fachliche, rechtliche und finanzielle Verantwortung für die Schulung und Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen
15. Dezember 2008	Vernehmlassungsbericht zum Programm des Bildungsraums Nordwestschweiz
Ende 2009	Sonderpädagogisches Konzept der Kantone BL und BS
1. Januar 2011	Frühster Zeitpunkt für Inkrafttreten des Sonderpädagogik-Konkordats

Auf internationaler Ebene soll vor allem auf die UNO/UNESCO sowie auf die EU Bezug genommen werden. Darüber hinaus wird eine kurze Übersicht über wichtige und aktuelle, internationale Studien zur schulischen Integration gegeben.

Auf nationaler Ebene sind es hauptsächlich bundesrechtliche Grundlagen und die Neugestaltung des Finanzausgleichs zwischen Bund und Kantonen (NFA), die verbindliche Grössen für nachgeordnete Ebenen definieren. Zudem sollen auch hier relevante Resultate der Integrationsforschung in der Schweiz dargelegt werden.

Weiter gibt es Bestrebungen im Rahmen der Eidgenössischen Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK), die als wichtige Kontextfaktoren zu nennen sind.

Es sind auch auf regionaler Ebene zentrale Einflussgrössen einzubeziehen – sowohl in der Region Nordwestschweiz als auch in anderen Regionen der Schweiz –, die als Umfeld des Kantons Basel-Landschaft tendenziell zu berücksichtigen sind.



Schliesslich bestehen im Kanton selbst hinsichtlich der Speziellen Förderung verschiedene Richtgrössen, die in die vorliegende Analyse einzubeziehen sind.

## **2.1. Internationale Ebene**

Zur Entwicklung integrativer Settings im Bildungsbereich ist es hilfreich und horizontweiternd, einen Blick über den Zaun zu werfen. Dieses Kapitel bietet eine Art «Tour d’horizon» in internationale Gewässer: (Völker-)Rechtliche Grundlagen der Vereinigten Nationen und der EU (2.1.1 und 2.1.3), einen kurzen Einblick in verschiedene Versuche schulischer Integration in Europa (2.1.4) sowie ein Forschungsüberblick über die Praxis und Wirkungen in integrativen Settings (2.1.5).

Bei den internationalen Organisationen beschränken wir uns auf Dokumente und Deklarationen der Vereinigten Nationen UNO, ihrer Unterorganisation UNESCO (2.1.1) sowie auf die Europäische Union (2.1.3).

Für die Schweiz als Mitglied der UNESCO, seit 2002 auch der UNO, aber nicht der EU weisen die hier vorgestellten Dokumente unterschiedliche Verbindlichkeit auf. Als Mitgliedland hat die Schweiz bei jeder Deklaration zu entscheiden, ob sie sie ratifizieren will. Bei den internationalen Deklarationen handelt es sich um nicht einklagbares Recht. Als völkerrechtliche Vereinbarung stehen sie jedoch über der Bundesverfassung (ebenfalls nicht einklagbar).

Es sei hier eine Bemerkung angebracht: Zur Integration von Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen machten – historisch gesehen – zuerst Dokumente Aussagen, die sich auf Menschen mit Behinderungen und deren Gleichstellung konzentrieren. Diese gaben international auch den Anstoss zur schulischen Integration von Kindern mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten, die bislang zwar in der Volksschule, aber in separativen Schulstrukturen unterrichtet wurden. Nicht zuletzt deshalb und auch in Zusammenhang mit den medizinisch geprägten Klassifikationen der WHO (zuletzt die ICF, International Classification of Functioning, 2005) hat sich der Behinderungsbegriff zum Begriff der so genannten «besonderen Bildungsbedürfnisse» verändert, der sowohl Kinder mit Schulschwierigkeiten als auch solche mit Behinderung einschliesst.

### **2.1.1. UNO und UNESCO**

In verschiedenen Dokumenten haben sich die Vereinigten Nationen UNO ([www.un.org](http://www.un.org)) bisher zu den Rechten von Personen mit besonderem Bildungsbedarf geäussert. Ausgewählte werden hier thematisch gebündelt in angemessener Kürze aufgeführt.

#### **Menschenrechte**

Die Allgemeine Deklaration der Menschenrechte der UNO vom Dezember 1948 plädiert für Frieden, Gerechtigkeit, Würde, Gleichberechtigung und Freiheit des Menschen. Sie spricht sich aus für das Recht jedes Individuums auf Bildung. Die Menschenrechtsdeklaration bildet die Grundlage für die weiteren hier aufgeführten und für unseren Fokus der

«Speziellen Förderung» relevanten Dokumente, die sich insbesondere um die Rechte der Kinder und der Menschen mit Behinderungen kümmern.

## Rechte des Kindes

Zum Schutz der Kinder erliess die UNO eine Deklaration (1959) und später zur Konkretisierung eine Konvention der Rechte des Kindes (1989).

Die Kinderrechtskonvention wurde von der Schweiz ratifiziert und ist am 26. März 1997 in Kraft getreten. Sie gilt für alle Personen bis zum 18. Altersjahr und verpflichtet die Vertragsstaaten alle fünf Jahre einen Bericht über den Stand der Umsetzung abzugeben. Die in der Kinderrechtskonvention festgehaltenen Rechte gelten – so Art. 2 – für alle Kinder, auch für Kinder mit Behinderungen, für die in der Konvention klare Aussagen gemacht werden (United Nations, 1989):

### Artikel 23

<sup>1</sup> Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.

[...]

<sup>3</sup> 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.

## Rechte behinderter Menschen

Dem damaligen Zeitgeist entsprechend wird in der Deklaration der Rechte geistig behinderter Menschen (1971) auf Einschränkungen, die sich aus einer geistigen Behinderung erheben, und auf das Ziel eines möglichst normalen Lebens hingewiesen. Geistig behinderten Menschen 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.

Die Deklaration der Rechte behinderter Personen (1975) lehnt sich weitgehend der Deklaration der Rechte geistig behinderter Menschen an: Der Respekt der Würde jeder behinder-



ten Person und deren Anrecht auf die gleichen bürgerlichen und politischen Rechte wie alle anderen Menschen wird verankert. Insbesondere ist auch das Recht auf Schulung und berufliche Bildung, medizinische und soziale Rehabilitation sowie weiterer Massnahmen, die eine maximale Entfaltung der Fähigkeiten und Fertigkeiten behinderter Menschen und ihre Integration ermöglichen, beschrieben. Wenn ein Aufenthalt in einer spezialisierten Einrichtung unvermeidbar wird, so müssen die Lebensbedingungen und das Umfeld so nahe wie möglich am normalen Leben einer gleichaltrigen Person sein.

Die UNO-Konvention zur Förderung und zum besseren Schutz der Rechte behinderter Menschen ist für die beigetretenen Staaten am 3. Mai 2008 in Kraft getreten. Im Eidgenössischen Parlament wurde eine Motion von Pascale Bruderer zur Ratifizierung am 20. März 2009 abgeschrieben, in der Herbstsession wurde die Anfrage jedoch wieder aufgegriffen und vom Bundesrat beantwortet: «Le Conseil fédéral part aujourd'hui du principe que la convention n'engendre pas de nouveaux engagements, mais qu'elle confirme la politique et la législation actuelles de la Suisse dans le domaine de l'égalité des personnes handicapées. Il prévoit en conséquence d'approuver le message correspondant au cours du second semestre 2010» (<http://www.parlament.ch/> – nur auf frz.).

## **Chancengleichheit**

1981 erklärte die UNO zum internationalen Jahr behinderter Menschen und stellte das Thema der Teilhabe und Gleichstellung behinderter Menschen ins Zentrum. Im Jahr darauf beschloss die UNO-Vollversammlung das Weltaktionsprogramm zugunsten behinderter Menschen und setzte ein Jahr darauf mit den Standardregeln über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung (1983) ein neues Instrument moderner internationaler Politik ein. Die Standardregeln sollten den während der Internationalen Dekade behinderter Menschen (1983–1992) stattfindenden Einzelaktionen besser koordinieren und zu einer grösseren Durchschlagskraft verhelfen. Sie bieten zudem konkrete Richtlinien für die Umsetzung der Chancengleichheit in den Staaten.

Das Thema der Chancengleichheit führte vom Rehabilitationsgedanken der früheren Deklarationen weg und lenkte die Perspektive von der Wohltätigkeit auf die Bürgerrechte: Die Verwehrung der festgesetzten Rechte gilt als Diskriminierung.

Die Regel 6 beschreibt das Prinzip gleicher Bildungschancen auf Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen, die in integrativen Settings wahrgenommen werden sollen. Ein barrierefreier Zugang zu Bildungsangeboten ist zu gewährleisten (Unterstützungsdienste und flankierende Massnahmen). Die Staaten werden aufgerufen, eine klare politische Leitlinie für ein inklusives Bildungssystem zu formulieren. Zwar mag unter gewissen Umständen Sonderschulung für einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf angemessen sein – aber auch diese soll wenn möglich innerhalb des Regelschulsystems in z. B. Sonderklassen «integrativ» resp. «inklusiv» stattfinden.

Menschen mit Behinderungen sollen – so Regel 7 – grundsätzlich eine Beschäftigung auf dem offenen Arbeitsmarkt finden. Angebote in geschützten oder unterstützten Arbeitsfel-





- Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschliessen.
- Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.
- Ziel 4: Die Analphabetenrate unter Erwachsenen soll bis 2015 um 50% reduziert werden.
- Ziel 5: Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.
- Ziel 6: Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.

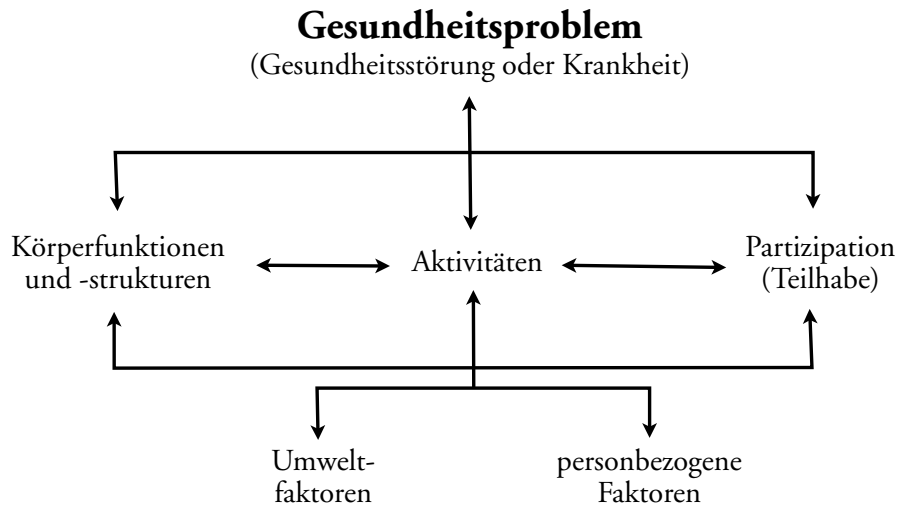
### 2.1.2. WHO: relevante Klassifikationen

Einen wesentlichen Einfluss auf die Betrachtungsweise von «Behinderung» respektive von «besonderen Bildungsbedürfnissen» haben die beiden Klassifikationen ICIDH (International Classification of Impairment, Disease and Handicap, 1980) und ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001) der Weltgesundheitsorganisation. Es lohnt sich deshalb, kurz auf diese Klassifikationen einzugehen. Zudem weisen aktuelle Entwicklungen darauf hin, dass die ICF als Instrument schulnaher Diagnostik in Zukunft eine wichtige Rolle in der Schweiz spielen wird: Sie bildet die Grundlage für das sog. «Standardisierte Abklärungsverfahren», das im Rahmen des Sonderpädagogik-Konkordats der EDK begleitend vorgeschlagen wird. Im Kanton Zürich beispielsweise liegt die ICF dem so genannten «Schulischen Standortgespräch» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007) zugrunde. Das Schulische Standortgespräch ist gedacht als «Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen», wird jedoch in der Praxis in verschiedenen Gemeinden des Kantons sogar flächendeckend für alle Schülerinnen und Schüler für Elterngespräche verwendet.

Die ICF-Vorgängerklassifikation ICIDH hat als Klassifikation kein übergreifendes Konzept. Dies wurde für die ICF berücksichtigt im Konzept der «funktionalen Gesundheit», welche die Funktionsfähigkeit und dadurch die aktive Teilhabe (Aktivität, Partizipation) am gesellschaftlichen Leben der jeweiligen Person im jeweiligen Kontext betrachtet. Die ICF vertritt also ein bio-psycho-soziales Modell von Gesundheit, während in der ICIDH die Folgen von «Krankheit» klassifiziert wurden. Es ging also in der ersten Klassifikation um eine defizitorientierte Sichtweise, mit der «Schädigungen», «Fähigkeitsstörungen» sowie (soziale) «Beeinträchtigungen» erfasst werden konnten – während in der ICF explizit nur die Beeinträchtigungen in einem bestimmten Kontext betrachtet werden. Anders gesagt: In der ICIDH werden diese sozialen Beeinträchtigungen als Attribut der Person definiert. Die



ICF bestimmt die Beeinträchtigung der Teilhabe als Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt (vgl. Abbildung 2.2).



**Abbildung 2.2.:** Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI 2005).

Beide Klassifikationen sind ursprünglich medizinischer Herkunft. Sie sind gedacht für die Anwendung im gesundheitlichen Kontext – also ein Kontext, dem sich auch die Schule nicht entziehen kann! Und: Die ICF will nicht Menschen insgesamt klassifizieren; sie klassifiziert Gesundheitscharakteristiken von Menschen in einer möglichst neutralen, positiven, konkreten Sprache (z. B.: nicht «geistig behinderte Person», sondern «Person mit einem Problem im Lernen»). Die ICF dient mit dieser breiten Zugangsweise nicht nur dem sonderpädagogischen Bereich, sondern sie dient damit dem gesamten Bereich der «Förderangebote» im Regelschulbereich.

Im Anschluss an die Verabschiedung der ICF in der WHO wurde die Entwicklung einer Spezialversion für Kinder und Jugendliche angeregt – diese sog. ICF-CY ist bereits veröffentlicht worden und hat die Entwicklung der oben genannten Instrumente für die Schweiz oder in einzelnen Kantonen mitgeprägt.

### 2.1.3. 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 (vgl. Bürli, 2005). Ihr Engagement hat sich bis Ende der 1990er Jahre thematisch auf die Bereiche der Rehabilitation und Gesundheit sowie auf die wirtschaftliche Eingliederung behinderter Arbeitnehmer beschränkt.



1996 verabschiedete der Rat der Europäischen Union eine Entschliessung für die Umsetzung der Chancengleichheit für behinderte Menschen in Anlehnung an die entsprechenden UNO-Standardregeln (vgl. oben) 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, in dem die Mitgliedstaaten in erster Linie verantwortlich sind, Ausgrenzung und Diskriminierung zu beseitigen. Einleitend wird im Leitfaden darauf hingewiesen, dass «zur Eingliederung von Personen mit besonderen Bildungsbedürfnissen mehr gehört als einen Lernenden einfach in eine Regelschule 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» (Europäische Kommission, 1996, S. 39f.).

Seit 2003 steht die Verwirklichung der Chancengleichheit im Mittelpunkt der Strategie der Kommission für Menschen mit Behinderungen. Der Aktionsplan der EU für Menschen mit Behinderungen 2003-2010 («Disability Action Plan») dient der Förderung der integrativen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen und soll sicherstellen, dass die Belange von Menschen mit Behinderungen in allen relevanten Politikbereichen der EU berücksichtigt werden. Der Plan wird alle zwei Jahre überarbeitet und den gegebenen Bedingungen und Entwicklung in den Ländern angepasst.

Zur Chancengleichheit für Schüler und Studierende mit Behinderungen in Schulung und Ausbildung hat der EU-Rat am 5. Mai 2003 eine kurze Resolution (2003/C134/04) abgegeben, in welcher er sich für angemessene Schulung und für den Einbezug behinderter Menschen ins Bildungssystem einsetzt. Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, z. B.

«i) die volle Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in die Gesellschaft durch eine angemessene allgemeine und berufliche Bildung sowie durch deren Eingliederung in ein Schulsystem, das ihren Bedürfnissen [...] angepasst ist, zu fördern und zu unterstützen; [...]

vi) die Bemühungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften auf dem Gebiet der besonderen Bedürfnisse fortzusetzen und gegebenenfalls zu verstärken, insbesondere um geeignete pädagogische Techniken zu vermitteln und Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen;» (EU, 2003, S.6f)

2007 fand das Europäische Jahr der Chancengleichheit für alle statt, der Europarat forderte in einer Entschliessung «gleiche Chancen und uneingeschränkte gesellschaftliche Beteiligung für alle jungen Menschen» und ein Jahr später die Ermöglichung aktiver Beteiligung «junger Menschen mit geringeren Möglichkeiten» an Bildung, Arbeitswelt und Gesellschaft. Es zeigt sich bei all diesen Entwicklungen eine Veränderung in der Ausrichtung: Ging es früher eher um spezielle Massnahmen und Rehabilitation, so wird heute die Beseitigung von Hindernissen in Gleichstellung und Teilhabe an allen gesellschaftlichen Aspekten gefördert, die schliesslich allen Menschen zugute kommen. Der Fokus hat sich zudem mit

dem Aktionsplan für Menschen mit Behinderungen differenzierter auf Kinder und Jugendliche gerichtet. Ein Credo, das auch in der Schweizer Politik und Gesetzgebung spätestens mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (vgl. 3.2.1) langsam Fuss fasst.

#### **2.1.4. Politische Umsetzungsversuche integrationspädagogischer Ideen**

Andreas Hinz hat in seiner Publikation «Heterogenität» (1993) die drei klassischen «Spezialpädagogiken» (Gender, Interkulturelle Pädagogik, Integration) untersucht, sie historisch nachgezeichnet und ihre Gestaltungsversuche im Bildungsbereich systematisiert. Für die Integration – also das gemeinsame Beschulen behinderter und nichtbehinderter Kinder, wobei der Behinderungsbegriff hier manchmal eng, manchmal weiter, manchmal auf kognitive Leistungsunterschiede grundsätzlich bezogen auch bis in die Begabungsthematik hineinreicht – stellt er folgende «Umgangsversuche» (vgl. Tabelle 2.2) vor, die nach wie vor ihre Gültigkeit haben und nach wie vor in ihren verschiedenen Formen praktiziert werden. Allen diesen Konzeptionen ist gemeinsam, dass sie beitragen möchten zu einer schülergerechten Schule und Aussonderungen möglichst vermeiden möchten.

Grundsätzlich zeichnen sich die Linien, die hier beschrieben werden, aus durch die Ambivalenz eines allgemeinpädagogischen Zugangs, der scheitert an «speziellen» oder «schwierigen» Erziehungs- und Bildungssituationen, und eines spezialisierten pädagogischen Zugangs, der spezifisches Wissen für einzelne Probleme, die bei Kindern im allgemeinpädagogischen Setting auftauchen, zur Verfügung stellt. Es braucht beides. Und es ist praktisch unmöglich, ohne Ungerechtigkeiten zu statuieren, eine saubere Trennung in Zuweisung und Unterstützung zu generieren.

Diese konzeptionellen und bildungspolitischen Umsetzungslinien integrativer Gedanken wurden von der European Agency for Development in Special Needs Education – wo auch die Schweiz mitarbeitet – in Verschränkung mit verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. 2.1.5) mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern nationaler Bildungsverwaltungen diskutiert. Anlässlich dieser Diskussionen kam ein Dokument zustande, das Empfehlungen für die Bildungs- und Sozialpolitik zusammenfasst. Folgende «Grundprinzipien für bildungspolitische Massnahmen zur Förderung der integrativen/inkluisiven Bildung» (Watkins, 2003) wurden zusammengetragen:

Die Bildungspolitik sollte rechtliche und politische Rahmenbedingungen garantieren, die Integration/Inklusion fördern:

- Verfolgung einer klaren Philosophie der Integration
- Schrittweiser Ausbau einer Politik der Integration (kurzfristig: spezifische Aktionspläne zur Unterstützung integrativer Schulen im Rahmen der allgemeinen Bildungspolitik; mittelfristig: Integration als Teil der allgemeinen bildungspolitischen Strategie; langfristig: Integration als selbstverständlicher Bestandteil aller bildungspolitischen Massnahmen/Strategien)



**Tabelle 2.2.:** Konzeptionelle Linien der Integrationsentwicklung (vgl. Hinz, 1993, S. 31).

VERSUCHE	SCHWERPUNKTE, ZIEL	«GEFAHREN», PROBLEME
<b>Versuche mit einer Behinderungsart (differenzierte Sonderschule)</b>	Zugang zu höheren Schulabschlüssen; mehr soziale Kontakte; Spezialisierung auf Probleme einer Behinderungsart	Gefahr der Anpassung; nur eingeschränkte Kontakte; Entfernung aus dem sozialen Umfeld
<b>Versuche mit einer differenzierten Grundschule</b>	Eingehen auf die Heterogenität der Lerngruppe, besonders am Schulanfang; Veränderung des Unterrichts (Öffnung, Individualisierung)	eingeschränkte Schülerschaft (Aussonderung vor Einschulung); gleiche Anforderungen für alle (wenn auch mit Modifikationen)
<b>Präventionsversuche in Regelklassen</b>	Vermeidung von Aussonderung; zusätzliche Hilfen für Kinder, Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen	wenig Notwendigkeit zur Veränderung des Unterrichts, geringes Innovationspotential; keine Aufgabe der gleichen Anforderungen für alle; eingeschränkte Schülerschaft, institutionelle Begrenzungen
<b>Integrationsklassen</b>	«eine Schule für alle» mit unausgelesener Schülerschaft; Aufgeben gleicher Anforderungsniveaus für alle (ziendifferentes Lernen); stärkere Entwicklungsanreize in bewusst heterogener Lerngruppe	Auslese bei Aufnahme; schiefe Repräsentanz der Anteile von Kindern mit Behinderung und Behinderungsarten; soziale Selektivität (besonders bei Elterninitiativen); Zweiteilung von Schule und Kollegium (integrative und normale Klassen); enge Kooperation der Pädagoginnen/ Pädagogen
<b>Integrationssschulen</b>	Vgl. Integrationsklassen; angemessene Berücksichtigung der Behinderungsarten und der Schichten; Wohnortnähe für alle; keine Zweiteilung der Schule	Probleme der Heranziehung spezifischer Hilfen; enge Kooperation der Pädagoginnen/Pädagogen; Verteilung von Sonderpädagoginnen/-pädagoginnen auf den ganzen Jahrgang
<b>Einzelintegration</b>	soziale Bezüge im Umfeld, Wohnortnähe, Normalität des Stadtteils bzw. ländlichen Umfelds; stärkere Entwicklungsanreize ausserhalb der Sonderschule; Integrationsmöglichkeit ausserhalb elitärer Schulversuche	Gefahr der Anpassung an unveränderten Unterricht, Tendenz von der Integration zur Addition; Gefahr der Vereinzelung von Kindern mit Behinderung; Gefahr der Selektivität mit einer «integrierbaren» Schülerschaft
<b>Dezentralisierte Sonderpädagogik</b>	Prinzip: Spezialistinnen/Spezialisten zu Kindern, nicht umgekehrt; Unterstützung wohnortnaher Integration durch apparative, didaktische und therapeutische Hilfen	Gefahr der Anpassung an unveränderten Unterricht; Gefahr der Vereinzelung von Kindern mit Behinderung

- Berücksichtigung der Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen bei der Planung, Finanzierung, Gestaltung, Umsetzung und Evaluation der bildungspolitischen Strategien
- Schaffung flexibler Strukturen, damit auf lokaler Ebene bedarfsgerecht gearbeitet werden kann
- Förderung sektorenübergreifender Zusammenarbeit (Bildungs-, Gesundheits-, Sozialverwaltung) über die gesamte Bildungszeit hinweg (Vorschule, obligatorische Schule, Tertiärbereich)
- Berücksichtigung internationaler/europäischer Strategien und Initiativen im sonderpädagogischen Bereich bei der Gestaltung nationaler Strategien

Diese Empfehlungen gelten für die Schweiz insbesondere für die kantonale Ebene, da mit dem föderalistischen Bildungswesen dort die Entscheidungsträgerinnen und -träger zu finden sind. Insbesondere zu berücksichtigen sind für unseren spezifischen Kontext der Speziellen Förderung im Zusammenhang mit diesen Empfehlungen:

- Finanzierungsregelungen: Dezentralisierte Konzepte haben sich als integrationsfördernd erwiesen, damit auf lokaler Ebene effektive Praxis entstehen kann und die einzelnen Schulen oder Institutionen flexibel mit den Finanzmitteln umgehen können.
- Wirksame Mechanismen für Aufsicht und Evaluation.
- Unterstützung der Lehrpersonen (Aus- und Weiterbildung, Coaching, Entwicklungstage, Mediation etc.).
- Entwicklung integrativer Beurteilungspraxis und entsprechender Instrumente der Förderplanung unter Berücksichtigung der Übergänge Vorschule-Schule-Nachschulische Bildung (weiterführende Schulen/Berufsbildung).

### **2.1.5. Integrationsforschung international**

Es ist im Rahmen dieses Berichts nur teilweise möglich, auf die vielfältigen Befunde der Integrationsforschung einzugehen. Die hier rezipierten Ergebnisse stammen aus Studien aus den USA, Israel, England und Deutschland sowie aus den Berichten der European Agency for Development in Special Needs Education.

Wir möchten den Hinweis voranstellen, dass – so eine Einschätzung von Preuss-Lausitz (1997) für Deutschland – die meisten Befürchtungen über die Folgen der schulischen Integration durch Forschungsergebnisse ausgeräumt werden konnten (vgl. auch Kapitel 2.2.3). Aus amerikanischer sowie englischer Perspektive kann diese Einschätzung grundsätzlich geteilt werden: «Was für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hilfreich ist, kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute» (Meijer, 2004, S. 4). Ferguson (2008) zieht eine Zwischenbilanz für die anglo-amerikanischen Forschungsbemühungen in den 1990er Jahren: «Wir lernten, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, auch



diejenigen mit schwersten Beeinträchtigungen, am Regelschulunterricht teilnehmen und lernen konnten. [...] Wir lernten, dass Regelschullehrpersonen und spezielle Fachkräfte ihr professionelles Wissen und ihre professionellen Fähigkeiten zusammen teilen, ihre Rollen in der Zusammenarbeit verändern und ihre pädagogische Praxis so entwickeln konnten, dass sie Gruppen mit ziemlich unterschiedlichen Lernenden die passende Förderung und Unterstützung fürs Lernen bieten können» (S. 110; Übersetzung A.K.W.).

Vor allem die Salamanca-Erklärung der UNESCO (vgl. 2.1.1) hat eine breite internationale Welle schulischer Integration ausgelöst – auch in europäischen Staaten wurde «inclusive education» auf die Agenda gesetzt, wissenschaftlich begleitet durch die European Agency for Development in Special Needs Education ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

In einem Bericht über «Special Education across Europe» (Meijer, 2003) wurden 18 europäische Staaten, darunter auch die Schweiz, hinsichtlich ihrer sonderpädagogischen Praxis auf nationaler Ebene untersucht. Die Schweiz kommt im Vergleich mit den anderen europäischen Ländern statistisch schlecht weg, sie steht auf Platz eins, was die separative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsbedürfnissen angeht.

Zahlen sagen jedoch nicht so viel aus über die konkrete Wirklichkeit. Wir möchten hier insbesondere über die effektive Praxis und ihre Wirkungen berichten.

### **Effektive Unterrichtspraxis**

Auf europäischer Ebene wurden zwei Projekte zum Thema «effektive Unterrichtspraxis» durchgeführt, eines auf der Primarstufe (Meijer & Walther-Müller, 2003), eines auf Sekundarstufe I (Meijer, 2005). Im Rahmen dieser beiden Studien wurde jeweils von der europäischen Projektleitung auch eine breit angelegte Literaturstudie durchgeführt, weshalb die hier vorgestellten Resultate als «Gelingensbedingungen» im internationalen Zusammenhang verstanden werden können und in Kürze auf den Punkt bringen, «what works».

Beide Projekte waren ähnlich angelegt: Für die Literaturstudie wurde englischsprachige Literatur beigezogen, v.a. aus den USA, Kanada sowie Australien. Alle beteiligten Länder erstellten so genannte Länderberichte über die Struktur des Bildungswesens, die Entwicklung inklusiver Modelle und Unterrichtspraxis sowie zwei Fallstudien über je eine Schülerin respektive einen Schüler mit Lernbehinderung und mit Verhaltensauffälligkeiten. Diese Berichte wurden zusammengeführt und im Rahmen europäischer Arbeitstreffen gebündelt und analysiert. Anschliessend wurden Schulen in fünf Ländern von einer Delegation aus unterschiedlichen Ländervertretungen besucht, beschrieben und analysiert. Zusammenfassend wurden an einer abschliessenden Konferenz dann Faktoren für einen gelingenden Unterricht in inklusiven Schulen ermittelt. Die ersten fünf Faktoren gelten sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe I, die letzten beiden Faktoren (Stammklassen, alternative Lehr- und Lernstrategien) wurden zusätzlich für die Sekundarstufe I gefunden.

**Kooperativer Unterricht** «Die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen und die Kooperation mit externen Fachleuten trägt zur gelingenden integrativen/inkluisiven Unterrichtspraxis bei.» (Meijer, 2005, S. 15)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Kooperatives Lernen** «Peer Tutoring» (Lernbegleitung durch Mitschülerinnen und Mitschüler) ist in kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht eine sinnvolle Methode. Schülerinnen und Schüler, die einander helfen, besonders innerhalb einer flexiblen und gut durchdachten Schülergruppierung, profitieren vom gemeinsamen Lernen.» (Meijer, 2005, S. 17)

**Kooperative Problembewältigung** «Ein systematischer Ansatz für den Umgang mit unerwünschtem Verhalten ist ein effektives Instrument für Lehrkräfte, welche Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten integrieren. Häufige und intensive Störungen während des Unterrichts können damit positiv beeinflusst werden. Klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Jugendlichen vereinbart werden, haben sich als effizient erwiesen.» (Meijer, 2005, S. 19)

**Heterogene Gruppenbildung** «Heterogene Gruppenbildung und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung sind notwendig und effizient, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden.» (Meijer, 2005, S. 20)

**Wirksamer Unterricht** «Alle Lernenden zeigen verbesserte Schulleistungen, wenn ihre Arbeit systematisch beobachtet, bewertet, geplant und evaluiert wird. Der Lehrplan kann entsprechend den individuellen Bedürfnissen angepasst werden und mit Hilfe eines individuellen Förderplans adäquat umgesetzt werden. Es besteht eine Passung zwischen dem individuellen Förderplan und dem allgemeinen Curriculum.» (Meijer, 2005, S. 22)

**Stammklassen** «In einigen Schulen wurde die Unterrichtsorganisation radikal verändert: Der gesamte Unterricht findet in (zwei oder drei) eng beieinander liegenden Klassenräumen mit gemeinsamem Bereich statt. Ein kleines, überschaubares Team von Lehrkräften ist für alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges zuständig.» (Meijer, 2005, S. 23)

**Alternative Lernmethoden und -strategien** «Um die Integration/Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen, wurden in den letzten Jahren verschiedene Programme entwickelt, die den Jugendlichen vermitteln, wie sie lernen und Probleme lösen können. Es trägt zum Erfolg der Integration im Sekundarschulbereich bei, wenn den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen wird.» (Meijer, 2005, S. 26)

Diese «Strategien» können dazu beitragen, dass Integration respektive Inklusion wirksam wird und positive Wirkungen zeitigt.

## **Wirkungen integrativer Schulung**

Sollen international die Wirkungen integrativer Schulung beschrieben werden, so kann man sich schnell im Dschungel der Literatur und der verschiedenen Projekte verlieren. Methodisch wird ganz unterschiedlich vorgegangen, die Fragestellungen könnten verschiedener



nicht sein. Wir können deshalb hier nicht auf die einzelnen Projekte genauer eingehen. Wir versuchen jedoch überblicksartig die wichtigsten belegten Wirkungen der schulischen Integration zusammenzustellen. Die Auswahl der Literatur ist in diesem Sinn notgedrungen selektiv.

Es gibt Aspekte, die in Forschung und Literatur tendenziell als positive oder negative Wirkungen beschrieben werden – diese werden unten entsprechend aufgeführt. Es gibt aber auch Aspekte, die ambivalent sind. Insbesondere weisen prozessbezogene Merkmale integrativer Schulung auf Schulebene je nach Bedingungen unterschiedliche Auswirkungen auf:

- **Schulentwicklung:** Integrative Schulungsformen fördern die Schulentwicklung auf struktureller sowie unterrichtspraktischer Ebene (Ferguson, 2008; Schley & Köbberling, 2000). Nicht zu unterschätzen sind hierbei die personellen und fachlichen Ressourcen: Je besser und stärker unterstützende Ressourcen zur Verfügung stehen für Lehrpersonen, umso weniger belastet fühlen sie sich und umso zufriedener sind sie mit ihrer integrativen Praxis (Friedman, 1992; Talmor et al., 2005). Es gilt der Unterstützung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen hier besonderes Augenmerk zu schenken: «Schulen müssen so organisiert sein, dass sie den Lehrpersonen Raum bieten für gemeinsames Planen, Lernen und Arbeiten» (Ferguson, 2008, S. 113, Übersetzung der Autoren).
- **Freundschaften:** Zwar sind integrierte Lernende grundsätzlich sozial gut integriert und akzeptiert. Die Resultate sind jedoch ambivalent und weisen insbesondere dann, wenn es um Freundschaften und nicht einfach um ein «nettes Nebeneinander im Klassenzimmer» geht, in einzelnen Studien kritische Werte auf (zusammenfassend in Farrell et al., 2007), freundschaftliche Kontakte ausserhalb der Schule sind deutlich geringer für Kinder mit Behinderungen (Maikowski & Podlesch, 1997; Preuss-Lausitz, 1990a). Positive Sozialisationseffekte können – so eine Studie in Deutschland (Dumke, 1991) – über die Veränderung von Unterricht ausgelöst werden.
- **Unterrichtsentwicklung:** In integrativen Settings verändert sich der Unterricht hin zu differenzierenden und individualisierenden Lehr- und Lernformen. Diese sinnvolle Anpassung an die Heterogenität der Lerngruppe fördert z. B. kooperatives Lernen, gegenseitige Unterstützung der Lernenden, Formen des Modellerns und positive Gefühlsäusserungen (Dumke, 1991). Die Unterrichtsentwicklung liegt aber bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen meistens hinter den Erwartungen zurück (Schley & Köbberling, 2000) – eine mögliche Erklärung ist die klare Zuständigkeit der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen für diese Schülerinnen und Schüler in Integrationsklassen.

Positive oder neutrale Wirkungen sind bezüglich Schulleistung, Übergang ins Berufsleben, soziale Integration, Einschätzung der nichtbehinderten Kinder, Lehrpersonen und Eltern zur Integration auszumachen:

- **Schulleistungen:** Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, die integrativ geschult werden, zeigen im Vergleich zu ihren separativ geschulten Kameradinnen und Kame-



raden bessere Schulleistungen (Wagner et al., 2005; Wocken, 1997). Schülerinnen und Schüler mit guten oder tiefen Schulleistungen, aber ohne indizierten Förderbedarf, zeigen – wenn sie gemeinsam mit Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen geschult werden – mindestens gleich gute oder bessere Schulleistungen im Vergleich zu Lernenden in Klassen ohne integrierte Schülerinnen und Schüler (Farrell et al., 2007; Huber et al., 2001). Generell lässt sich sagen, dass sich «homogene und heterogene Gruppen [...] nicht in ihren durchschnittlichen Lernleistungen» (Wocken, 1997, S. 319) unterscheiden.

- Übergang in die Arbeitswelt: Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen finden einen einfacheren und meist erfolgreichen Weg in die Arbeitswelt (Wagner et al., 2005).
- Soziale Integration und Kompetenz: Integrative Settings fördern nachweislich und nachhaltig soziale Kompetenzen. Die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit, die gegenseitige soziale Unterstützung und ist insbesondere in Integrationsklassen sehr hoch (Helmstetter et al., 1994; Preuss-Lausitz, 1997; Schley & Köbberling, 2000). Der individualisierende Unterricht (vgl. oben Unterrichtsentwicklung) und das Klima des Zusammenlebens wird von nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen positiv gewertet (Schley & Köbberling, 2000; Shevlin & O'Moore, 2000).
- Einstellung der Lehrpersonen: Mit wachsender Erfahrung verändert sich für einen Grossteil der Lehrpersonen die Einstellung zur Integration (zusammenfassend in Hinz, 1993, S. 72ff.). Ihr Umgang mit behinderten Kindern und behindernden Situationen verändert sich – anstelle von Blockiertsein, Distanz und Berührungsängsten tritt eine «als offen, normal, natürlich bezeichnete Haltung» (Prenzel, 1990, S. 175).
- Elternzustimmung: Der Eindruck der Eltern von Kindern in integrativen Klassen ist sehr positiv, mit wachsender Erfahrung immer mehr. Bereits die räumlich-soziale Nähe von Kindern mit und ohne Behinderungen in den Schulen zeigt eine positive Einstellungsänderung, auch wenn die eigenen Kinder nicht unbedingt mit Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in eine Klasse gehen (Dumke & Schäfer, 1987; Preuss-Lausitz, 1990b).

Kritisch zu betrachten sind insbesondere bestimmte Faktoren, die Benachteiligung verstärken, die emotionale Integration insbesondere kognitiv schwächerer Lernenden und die Integration auf der Sekundarstufe I. Diese Aspekte müssen bei Einführung und Umsetzung integrativer Settings sorgfältig geplant und unterstützend gefördert werden:

- Faktoren, die Benachteiligung verstärken: Schülerinnen und Schüler mit emotionalen Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten sind die am schwierigsten zu integrierende Gruppe und erleben die grössten Benachteiligungen (Farrell et al., 2007; Ferguson, 2008; Meijer & Walther-Müller, 2003). Ihnen wird von Lehrpersonen jeweils der grösste heilpädagogische Unterstützungsbedarf zugeschrieben – mehr als z. B. Kindern mit geistiger Behinderung (Feuser & Meyer, 1987). Ebenfalls grosse



Benachteiligungen werden ausgewiesen für Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (Ferguson, 2008).

- Emotionale Integration: Das Wohlbefinden und die sozialen Beziehungen schätzen sogenannte Lernbehinderte und geistig behinderte Lernende (mit zunehmendem Alter) in integrativen Settings kritischer ein – im Vergleich zu separiert geschulten Kindern und Jugendlichen (Maikowski & Podlesch, 1997; Randoll, 1992). Wocken (1993) hat die soziale Distanz in Schulklassen bezüglich verschiedenen Behinderungsformen untersucht – der höchste Wert erreichen die Sonderschulen: «nirgendwo stossen Behinderte auf mehr Ablehnung» (S. 105). Es kann zwar nicht das integrationspädagogische Ziel sein, dass «sich alle Kinder lieben, aber gegenseitige Akzeptanz ist das zentrale Anliegen integrativer Erziehung» (Hinz, 1993, S. 66).
- Die Integration auf der Sekundarstufe I: die stärkere Ausrichtung auf das Fachlehrerprinzip, die zunehmende Abstraktheit der Lerninhalte, grösser werdende Unterschiede in der Schülerschaft betreffend Leistungs-, Interessensentwicklung sowie entwicklungspsychologischer Veränderungen sowie die stärker eingeforderten Qualifikationsansprüche erschweren einen wirksamen und gelingenden Unterricht mit heterogenen Lerngruppen (Dumke, 1998; Köbberling, 1998; Schley & Köbberling, 1994; Wischer, 2001).

## 2.2. Nationale Ebene

Auf nationaler Ebene sind es die Bundesverfassung, der Bildungsrahmenartikel, das Behindertengleichstellungsgesetz als juristische Grundlagen sowie die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen, die einen indirekten Einfluss auf die Neugestaltung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft haben. Darüber hinaus lohnt sich ein Blick auf die integrative Forschungslandschaft in der Schweiz.

### 2.2.1. Rechtliche Grundlagen

Einschlägige rechtliche Grundlagen auf Stufe Bund beziehen sich hauptsächlich auf die Kooperation der Kanton in Bildungsfragen sowie auf die schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher.

#### **Bundesverfassung**

Die Bundesverfassung nimmt an verschiedenen Orten Stellung zur Nicht-Diskriminierung. In Art. 8 Abs. 2 steht, dass «niemand [...] diskriminiert werden [darf], 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». Weiter setzt Abs. 4 fest,





Der Art. 2 Abs. 5 spezifiziert darüber hinaus Benachteiligungen, welche bei der Inanspruchnahme von Bildungsangeboten vorliegen können. Es handelt sich vor allem darum, dass die Verwendung von behindertenspezifischen Hilfsmittel oder der Beizug notwendiger persönlicher Assistenz nicht erschwert werden dürfe. Die Dauer und Ausgestaltung der Angebote als solche sollen den besonderen Bedürfnissen Behinderter angepasst sein.

Da das Schul- und Bildungswesen in der Schweiz wie erwähnt grösstenteils in der Hand der Kantone liegt, sieht das BehiG in Art. 20 besondere Bestimmungen für die Kantone vor.

Erstens müssen die Kantone nach Art. 20 Abs. 1 dafür sorgen, dass speziell Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung eine Grundschulung erhalten, die ihren Bedürfnissen gerecht wird. Weiter sind die Kantone angehalten, entsprechende integrative Schulungsformen für behinderte Kinder und Jugendliche zu führen, so weit es dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen dient (Abs. 2).

### **2.2.2. Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA)**

Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA), welche das Schweizer Volk am 28. November 2004 an der Urne angenommen hat und welche seit dem 1. Januar 2008 in Kraft getreten ist, wurde eine Reorganisation der Finanzierung auch im Bereich der Sonderschulung angestrebt. Hauptsächlich ging es darum, in der finanziellen Zusammenarbeit von Bund und Kantonen Aufgaben zu entflechten und Doppelspurigkeiten zu verhindern.

Bis dahin war die Finanzierung der Sonderschulung als Verbundaufgabe zwischen Bund und Kantonen mit individuellen und kollektiven Beiträgen der Invalidenversicherung (IV) gemäss dem Invalidenversicherungsgesetz (IVG) gewährleistet. Im Rahmen der NFA wurde die Sonderschulung als Ganze zur Kantonsaufgabe erklärt. Der Bund zog sich per 1. Januar 2008 mit der IV vollständig aus der Mitfinanzierung der entsprechenden Angebote zurück. Mit der NFA im Bereich der Sonderschulung war eine Verfassungsänderung verbunden. Es wurde ein neuer Abs. 3 in Art. 62 der Bundesverfassung aufgenommen. Darüber hinaus trat eine Übergangsbestimmung zum gleichen Artikel in Kraft.

Die Kantone sind somit angehalten, für eine «ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr» (BV Art. 62 Abs. 3) zu sorgen.

Mit der Übergangsbestimmung zu Art. 62 mussten die Kantone die bisherigen Leistungen der IV an die Sonderschulung ab Inkrafttreten des Bundesbeschlusses übernehmen. Darüber hinaus wurden die Kantone verpflichtet, ein kantonal genehmigtes Sonderschulkonzept zu erarbeiten. Die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt haben letztere Aufgabe kooperativ gelöst (vgl. weiter unten Abschnitt 2.4.1, Sonderschulkonzept beider Basel).

Im Rahmen der Information zur NFA (Faktenblatt 16 Sonderschulung) wurde auch festgehalten, dass die «Zuweisung der vollen fachlichen und finanziellen Verantwortung für die Sonderschulung an die Kantone [...] die Verwirklichung eines integrativen Ansatzes zur Förderung und Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung» erleichtere. Es gehe auch darum, die «heutige, oft künstliche Trennung zwischen IV-Berechtigten

und Nicht-IV-Berechtigten» fallen zu lassen. Es sei vorgesehen, die interkantonale Zusammenarbeit der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) im Bereich der Integration weiter zu entwickeln und auszubauen. Entsprechende Bestrebungen werden in Abschnitt 2.3 besprochen.

### 2.2.3. Intergrationsforschung Schweiz

Das Thema der schulischen Integration ist seit den 1970er Jahren ein Thema in der Schweiz, einige Aspekte wurden bereits untersucht, zu anderen stehen Ergebnisse aus. Was als globales Ergebnis aus den Zürcher Begleitstudien für integrative Schulungsformen konstatiert werden kann: Mit der Erfahrung kommen die positiven Einstellungen und zufriedene Lehrpersonen (Bächtold et al., 1992; Barth et al., 2009).

Bevor wir allerdings einen Überblick über die Integrationswirkungsforschung in der Schweiz geben, lohnt es sich, einen Gedanken an die Aussonderungspraxis der Schweiz zu verschwenden. Während in den 1980er Jahren vermehrt integrative Schulungsformen eingeführt wurden, stieg parallel dazu die Aussonderungsquote in Schulangebote mit besonderem Lehrplan (Schuljahr 1980/81: 4.3 % / Schuljahr 2003/2004: 6.2 %).

Zwei grössere Projekte in der Deutschschweiz und dem gesamten Bildungsraum Westschweiz und Tessin gingen diesem Befund auf den Grund (Häfeli & Walther-Müller, 2005; Kronenberg et al., 2007). Ein Ergebnis der breit angelegten Studien ist, dass die Zuweisung v.a. in Sonderschulen vom vorhandenen Angebot abhängt: Ist das Angebot (und damit die Möglichkeit zur Aussonderung) vorhanden, wird auch ausgesondert. Oder anders ausgedrückt: Der Umgang mit Heterogenität wird wesentlich von den historisch gestalteten institutionellen Vorgaben eines Bildungssystems geprägt, denn sie zeichnen Differenzlinien vor, die von den Akteuren – Lehrpersonen, Schulleitungen – beachtet werden müssen (Sieber, 2006, prägnant nachgezeichnet für den Kanton AG).

Ein zusätzlich brisantes Ergebnis in dieser Hinsicht ist auch die «systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs» (Kronig, 2007). Die Selektionsquote hängt stark vom Wohnort, von den Konnotationen der Lehrperson (was ist eine Lernbehinderung?) und v.a. von der sozialen Herkunft ab: Schülerinnen und Schüler «aus privilegiertem Elternhaus und aus ansässigen Familien haben bei gleicher Leistung um durchschnittlich 30 % höhere Chancen auf einen anspruchsvollen Bildungsweg» (S. 220). Oder anders und als Resultate der Längsschnittstudie «Familie – Schule – Beruf» der FHNW (Pädagogische Hochschule Solothurn, Neuenschwander et al.) gesagt: Bei gleicher Leistung geben Lehrpersonen einem Kind von Eltern mit hohen Bildungserwartungen bessere Noten und: Da sich Eltern aus bildungsfernen Schichten weniger um schulische Belange kümmern, haben deren Kinder erhebliche Nachteile (vgl. z. B. Cortesi, 2009; Seifert, 2009).

Immer mehr Integration und immer mehr Selektion? Immerhin scheinen die Bildungsstatistiken seit zwei Jahren in die umgekehrte Richtung zu weisen und – seit die EDK sich auch dem Thema annimmt – Wirkung zu zeigen (vgl. Bless, 2009) . . .

Bless (2004) hat in seinem Hauptreferat am Schweizer Heilpädagogik-Kongress im Jahr 2003 Bilanz gezogen über die erforschten Wirkungen schulischer Integration (vgl. Tabelle 2.3).



**Tabelle 2.3.:** Erforschte Wirkungen schulischer Integration (Bless, 2004, ergänzt).

WIRKUNGSVARIABLE	EFFEKT
Soziale Entwurzelung	+
Einstellungen der Eltern	+
Lernfortschritte	+
Wirkungen auf nicht behinderte Mitschülerinnen und -schüler	+
Einstellungen der Lehrpersonen	= - +
Langzeitwirkungen	+
Aspekte der Persönlichkeit	=
Soziale Akzeptanz	- =

Bless bezieht sich in seiner Zusammenstellung vor allem auf die Forschungsergebnisse der so genannten «Int-Sep»-Studie der Universität Fribourg (vgl. Bless, 2002; Haeberlin et al., 1999; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000). Aber auch weitere Studien, die in der Schweiz durchgeführt wurden, belegen seine Bilanzierung – auf sie soll im Folgenden auch eingegangen werden.

Positive Wirkungen zeigen integrative Settings aufgrund der Schweizer Forschungslage in folgenden Bereichen:

- Soziale Entwurzelung: Die schulische Integration verhindert die Entwurzelung aus dem sozialen Umfeld (Bless, 2002; Mettaufer Szaday, 2004).
- Einstellungen der Eltern: Insgesamt können die Einstellungen der Eltern hinsichtlich der schulischen Integration als positiv bezeichnet werden.
- Schulleistung: Behinderte Schülerinnen und Schüler machen im Allgemeinen grössere Lernfortschritte im Rahmen der Integration (Bächtold et al., 1992; Haeberlin et al., 1999; Bless, 2002). «Die Integration führt zu grösseren schulischen Fortschritten als dies in segregativen Strukturen möglich ist, sie kann jedoch schulisches Zurückbleiben nicht aufholen, wenn man den Leistungsstand der behinderten Kinder mit dem nicht behinderter Kinder vergleicht. Das wäre aber auch viel verlangt (Bless, 2004, S. 45). Die Leistungsentwicklung nichtbehinderter Kinder wird durch die Integration nicht gebremst (Bächtold et al., 1992; Haeberlin et al., 1999).
- Langzeitwirkungen: Integration weist hier einen leichten Vorteil aus (Riedo, 1999). Eine gute Übergangsbegleitung wird in der Theorie oft gefordert, empirisch belegt ist diesbezüglich das Coachingprojekt im Kanton Zürich, das insgesamt eine positive Wirkung zeitigt und den Eintritt für Jugendliche mit besonderen Bildungsbedürfnissen in die Arbeitswelt erleichtert (Pool & Schley, 2004).

Ambivalente Auswirkungen zeigen sich in den Einstellungen der Lehrpersonen und der sozialen Akzeptanz:

- Einstellungen/Zufriedenheit der Lehrpersonen: Zwar sind sie grundsätzlich überzeugt von der pädagogischen Idee der Integration. Wenn es dann aber um die konkrete Umsetzung geht, so formulieren sie Widerstände und Vorbehalte an erster Stelle (Kummer Wyss, 2007). Es besteht aber ein positiver Zusammenhang mit der erlebten Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderungen: Neuere Studien weisen eine gleich bleibende oder erhöhte Zufriedenheit mit der eigenen Praxis aus (Frei, 2008). Der Zusammenarbeit im Team kommt hier eine besondere Rolle zu – sie kann zum Gelingen oder Misslingen der Integration beitragen und wesentliche Entwicklungen auf Schul- und Unterrichtsebene unterstützen oder behindern (Bächtold et al., 1992; Frei, 2008; Frommherz & Halfhide, 2003; Mettauer Szaday, 2004). Vor allem der Zusammenarbeit zwischen Schulischer Heilpädagogin respektive Schulischem Heilpädagogen und der Regelklassenlehrperson ist hier besondere Aufmerksamkeit zu schenken – sie birgt durchaus Zündstoff und erhöht die Komplexität in den Teams (Barth et al., 2009). Sie kann, wenn sie gut funktioniert, sehr entlastend wirken (Frei, 2008; Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008). Ein überraschender Befund wurde in der so genannten WASA-Studie gemacht (Wachstum des Sonderpädagogischen Angebots, Studie in 6 Deutschschweizer Kantonen): In Teams mit gut etablierten Zusammenarbeitsformen korrelierten diese unerwartet positiv mit der Aussonderungsquote (Greminger et al., 2005).
- Soziale Akzeptanz: «Kinder mit Sehbehinderungen, geistiger Behinderung, Seh- und Hörbeeinträchtigungen und Körperbehinderungen geniessen soziale Akzeptanz wie ihre Klassenkameradinnen und -kameraden. Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten hingegen haben gesamthaft gesehen eine wenig günstige soziale Position. Angesichts der Tatsache, dass diese Kinder den grössten Teil der Kinder mit Behinderungen ausmachen, muss die soziale Akzeptanz als nicht unwesentliche Problematik aufgenommen werden – und kann nicht einfach gelöst sein durch den Ausschluss dieser Kinder aus der Regelschule» (Bless, 2004, S. 46). Das Klassenklima nimmt bezüglich der Akzeptanz integrativer Fördermassnahmen einen wichtigen Stellenwert ein (Frei, 2008); die Beziehungs- und Interaktionsqualität in der Regelklasse beeinflusst die Wirksamkeit der schulischen Integration (Bächtold et al., 1992; Joller Graf, 2006). Ist das soziale Klima in der Klasse positiv, so werden integriert geschulte Kinder mit Schulschwierigkeiten eher akzeptiert, ebenso, wenn die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Klasse gut ist (Bächtold et al., 1992).

Negative oder neutrale Auswirkungen können hinsichtlich der emotionalen Integration aufgeführt werden – und auch in der Schweiz zeigen sich verstärkende Faktoren schulischer Aussonderung:

- Emotionale Integration/Wohlbefinden: Im Überblick über verschiedene Studien, welche Effekte auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeit(sentwicklung) von Kindern mit Schulschwierigkeiten oder Behinderungen verglichen und untersucht haben, können weder für die Integration noch für die Separation grössere Vorteile bestätigt werden. Allerdings muss etwas differenziert werden: denn gerade im Zusammenhang



mit dem Selbstbild weisen integrierte Lernbehinderte ein ungünstigeres Konzept auf als ihre separiert geschulten Kameradinnen und Kameraden (Haeberlin et al., 1999). Bächtold et al. (1992) haben in ihrer wissenschaftlichen Begleitstudie zu den ersten Integrationsbemühungen im Kanton Zürich starke Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung der Integration und verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren eruiert. Zentral ist insbesondere die Beziehungs- und Interaktionsqualität zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern sowie der Lernenden untereinander. Diese wird beeinflusst durch die mehr (positiv) oder weniger (negativ) integrativ ausgestaltete Form der Integration: Können Lernende zu mindestens 50% der Unterrichtszeit in ihren «Stammklassen» unterrichtet werden, so kann sich ein soziales Setting bilden, in dem ihr Wohlbefinden und die soziale Akzeptanz (siehe oben) positiv ausschlägt.

- Verstärkende Faktoren der Aussonderung: «Der Zusammenhang zwischen Selektionsempfehlung und der sozialen Herkunft ist unverantwortlich eng» (Kronig, 2007, S. 215). Zudem ist auch hier wiederum ein Augenmerk auf die Wechselwirkungen zwischen Struktur und Praxis der Integration zu legen: Wenn nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen und die Schulteams ihre Normen und Werte hinsichtlich der integrativen Umsetzung der Schulformen nicht abstimmen, so hat dies negative Auswirkungen auf die individuellen Faktoren wie Selbstkonzept, Akzeptanz und Schulleistungen der integriert geschulten Lernenden (Bächtold et al., 1992).

Zur Schul- und Unterrichtsqualität in integrativen Settings gibt es derzeit in der Schweiz noch kaum relevante Forschungsergebnisse. Das hat auch damit zu tun, dass die Schulqualitätsforschung anders als in der angelsächsischen Tradition, nicht mit der Integrationsthematik verbunden wird (hierzu vgl. auch Häfeli & Walther-Müller, 2005, Mettauer Szaday, 2004; Szaday et al., 1996). Auch wenn von verschiedener Seite konstatiert wird, dass Integration ohne Schulentwicklung nicht möglich ist – das ist immerhin ein Resultat! – so findet man doch wenig Erforschtes dazu. Eher wird ein integrativer Unterricht als Gelingensbedingung formuliert. Insbesondere in der Studie von Bächtold et al., die allerdings schon lange zurückliegt, wurde die Entwicklung und Umsetzung integrativer Schulungsformen auch auf der Ebene der Schulen untersucht und daraus Gelingensbedingungen formuliert. Weitere Aussagen können aus den oben genannten Studien dazu gezogen werden. Zum Gelingen und zur Wirksamkeit integrativer Settings trägt bei, wenn

- verbindliche Formen der Zusammenarbeit installiert sind und Lehrpersonen «Fragen der Unterrichtsorganisation, der Unterrichts- und Erziehungsplanung austauschen und eine Annäherung an gemeinsame Lösungen finden können» (Bächtold et al., 1992, S. 150)
- Lehrpersonen einen «individualisierenden und differenzierenden Unterricht» vermitteln und gemeinsame Anlässe diesen Unterricht ergänzen (Bächtold et al., 1992; S. 151).
- «die Lehrpersonen über eine sehr differenzierte und förderorientierte diagnostische Kompetenz verfügen» (Joller-Graf, 2006, S. 128);



- .....
- «es den Lehrpersonen gelingt, neben den Kompetenzen im Sozial-, Sach- und Selbstbereich immer auch Methodenkompetenz in diesen drei Bereichen aufzubauen» (Joller-Graf, 2006, S. 129).

Im internationalen Forschungsüberblick (vgl. 3.1.4) wurde die Integration auf der Sekundarstufe I als problematisches Feld beurteilt. Für die Schweiz wurden spezifisch für die Sekundarstufe I für die Länderstudie zur «Effektiven Unterrichtspraxis» der European Agency (Meijer, 2004, vgl. 3.1.4) Forschungsprojekte analysiert, die Wirkungen integrativer und/oder separativer Schulung auf der Sekundarstufe I untersuchten (Kummer, 2002a; 2002b, vgl. auch Kummer Wyss, 2004). Die Resultate werden in Tabelle 2.4 wiedergegeben.

Zusammenfassend konstatieren wir hier für die Schweiz: «Auch wenn nicht in allen Bereichen die Integration klare Vorteile aufweist, so überwiegen doch die positiven Punkte. Aus diesem Grund ist die Integration von Kindern mit Behinderungen – aus pädagogischer Perspektive – der Separation vorzuziehen. Integrieren wir, gehen wir kein pädagogisches Risiko ein» (Bless, 2004, S. 46). Und: In beiden Begleitstudien, die im Kanton Zürich durchgeführt wurden (Bächtold et al., 1992) respektive werden (Barth et al., 2009), kann gezeigt werden, dass auf zunehmende Erfahrung und entsprechende Anpassung und Entwicklung der integrativen Settings (sowohl strukturell als auch personell und ressourcenbezogen) positive Auswirkungen auf Lehrpersonen und Lernende folgen können. Die Schlussergebnisse der aktuellen Begleituntersuchung zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich stehen jedoch noch aus.

#### **2.2.4. Prospektivstudie Heil-/Sonderpädagogik Schweiz**

In der von der EDK in Auftrag gegebenen «Prospektivstudie» zur Heil- und Sonderpädagogik Schweiz wurden auf der Basis einer breit angelegten wissenschaftlichen Reflexion Vorschläge für mögliche Empfehlungen der EDK gemacht (Bürli, 2005). Diese sollen hier als Anregung teilweise aufgeführt werden, da sie von der EDK in den Entwicklungsarbeiten zur Sonderpädagogik berücksichtigt wurden.

**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.

**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» (Bürli, 2005, S. 294).



Tabelle 2.4.: Wirkungen integrativer/separativer Schulung auf der Sekundarstufe I.

ASPEKT	INTEGRATIV GESCHULT	SEPARATIV GESCHULT
<b>Übertritt ins Berufsleben</b>	Erhöhte Chancen (Bless, 1998)	Geringere Chancen (Bless, 1998)
<b>Arbeitsverhalten</b>	Wird besser (Leuthard, 1995)	(keine Vergleichswerte)
<b>Sozial-emotionale Entwicklung</b>	Verläuft positiv	(keine Vergleichswerte)
<b>Motivation</b>	Aufwertung durch Integration bewirkt «Leistungsschub» (Leuthard 1995)	(keine Vergleichswerte)
<b>Schulleistung</b>	+ Fortschritte v.a. im Arbeitsverhalten und sozio-emotional (Leuthard, 1995)	(keine Vergleichswerte)
<b>Einschätzung eigener Leistungsfähigkeit</b>	Realistisch (Müller-Stump & Rossi Marty 1994) Belastend scheinen die Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Fächern (Steiner, 2002)	überhöht; im Lauf der Schuljahre sinkt das Vertrauen in die eigene Leistung (Selbst-Dequalifizierungsprozesse)
<b>Persönliche Legitimation</b>	Positiv: Angebot SHP neben den Niveauekursen normales Angebot (Leuthard, 1995) Negativ: Konstanter «Rechtfertigungsnotstand» (Riedo, 1999)	Keine Rechtfertigung nötig, da alle im «gleichen Boot»; Problematik bzgl. der «Aussonderung» (vgl. oben)
<b>Wohlbefinden</b>	+ (Müller-Stump & Rossi Marty 1994, Siegen, 1997) Klassenklima erweist sich als wichtigen Faktor für das Wohlbefinden (Müller-Stump & Rossi, 1994)	- (Siegen, 1997) «Längerfristig führt die Aussonderung, besonders auf der Sekundarstufe I, wenn die Identitätssuche zu einem zentralen Thema für die Jugendlichen wird, zu institutionell bedingten Selbst-Dequalifizierungsprozessen. Sie trauen sich weniger zu.» (Riedo 1999)
<b>«Schulfreude»</b>	Bleibt auf mittlerem bis hohem Niveau stehen (Siegen, 1997) Beziehung zu den einzelnen Lehrpersonen hat grosses Gewicht (Engagement der Lehrpersonen) (Leuthard, 1995, Riedo, 1999; Siegen, 1997)	Sinkt im Lauf der Schuljahre (Siegen 1997)
<b>Einschätzung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen zur Integration</b>	+ (Steiner, 2002)	(keine Vergleichswerte möglich)

.....  
.....  
.....  
**Neuorientierung der Heil-/Sonderpädagogik** «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» (Bürli, 2005, S. 296).

**Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals** Die EDK hat in Anlehnung an diese Empfehlungen die Anerkennungsreglemente revidiert: Die heilpädagogischen Berufe wurden so «Bologna-konform» eingeordnet: Logopädie und Psychomotorik-Therapie als Bachelor-Studiengänge, Schulische Heilpädagogik sowie Heilpädagogische Früherziehung als Master-Studiengänge (vgl. [www.edk.ch](http://www.edk.ch) → Dokumentation → Rechtssammlung der EDK, Punkt 4: Diplomanerkenntnisse).

**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-/sonderpädagogischen 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 Forschungsergebnissen sowie auf einem einheitlichen Kategoriensystem.» (Bürli, 2005, S. 299).

**Harmonisierung der Terminologie und Interkantonale Koordination und Zusammenarbeit** Diese Empfehlungen der Begleitgruppe Sonderpädagogik zur Prospektivstudie wurden von der EDK im Rahmen des «Sonderpädagogik-Konkordates» umgesetzt (vgl. 3.3.1). Insbesondere wichtig ist hier der Verweis auf die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit der WHO (DIMDI, 2005), die als Grundlage für die Terminologie und die Zuweisungsprozesse verwendet werden soll.

## 2.3. Interkantonale Ebene

### 2.3.1. Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik («Sonderpädagogik-Konkordat»)

In Folge der NFA (siehe weiter oben) hat die Plenarversammlung der EDK am 25. Oktober 2007 eine neue «Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat)» verabschiedet. Ziel dieser Vereinbarung ist es, einen gesamtschweizerischen Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich zu schaffen. Das Konkordat tritt in Kraft, wenn zehn Kantone beigetreten sind, aufgrund der



Übergangsfrist jedoch frühestens auf den 1. Januar 2011. Der Kanton Basel-Landschaft ist bis dato dem Sonderpädagogik-Konkordat nicht beigetreten.

Bis heute haben sechs Kantone den Beitritt beschlossen – Obwalden, Schaffhausen, Wallis, Genf, Luzern und die Waadt. Im Kanton Uri wurde Mitte September 2009 das Referendum eingereicht. Der entsprechende Abstimmungstermin ist noch nicht klar.

Bis 2011 muss jeder Kanton ein Sonderschulkonzept entwickeln (vgl. Abschnitt 2.2.2). Die Kantone, welche dem Sonderpädagogik-Konkordat beitreten, verpflichten sich dabei zur Einhaltung einiger Rahmenvorgaben. Die wichtigsten Eckwerte werden im Folgenden aufgezeigt.

#### **Art. 2 Grundsätze**

Die Bildung im Bereich der Sonderpädagogik basiert auf folgenden Grundsätzen:

- a. die Sonderpädagogik ist Teil des öffentlichen Bildungsauftrages;
- b. integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation;
- c. für den Bereich der Sonderpädagogik gilt der Grundsatz der Unentgeltlichkeit; für Verpflegung und Betreuung kann von den Erziehungsberechtigten eine finanzielle Beteiligung verlangt werden;
- d. die Erziehungsberechtigten sind in den Prozess betreffend die Anordnung sonderpädagogischer Massnahmen mit einzubeziehen.

Wie Art. 2 des Konkordats fordert, ist der ganze sonderpädagogische Bereich neu dem Bildungsauftrag der Volksschule zuzuordnen, die Unterscheidung zwischen IV-Versicherten und Nicht-IV-Versicherten entfällt somit. Der Versicherungslogik folgt eine pädagogische Logik. Gemäss der Vorgabe des BehiG von 2004 sind nach Möglichkeit integrative Massnahmen zu priorisieren. Weiter werden die Erziehungsberechtigten zur Anordnung der Massnahmen einbezogen.

## Art. 4 Grundangebot

- <sup>1</sup> Das sonderpädagogische Grundangebot umfasst
  - a. Beratung und Unterstützung, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik,
  - b. sonderpädagogische Massnahmen in einer Regelschule oder in einer Sonderschule, sowie
  - c. Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung.
- <sup>2</sup> Die Kantone sorgen für die Organisation notwendiger Transporte und übernehmen deren Kosten für Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Behinderung den Weg zwischen Wohnort, Schule und/oder Therapiestelle nicht selbständig bewältigen.

Das sonderpädagogische Angebot sieht drei Hauptformen vor. Darunter fällt insbesondere die heilpädagogische Früherziehung, die vorher in der Regel nicht dem öffentlichen Bildungsauftrag subsummiert worden ist. «Da die Grenze zwischen heilpädagogischer Früherziehung und obligatorischer Schule fließend ist, werden die Kanton die diesbezüglichen Kompetenzen und Zusammenarbeitsformen in der kantonalen Gesetzgebung definieren müssen» (EDK, 2007, S. 8).

Littera b hält fest, dass die Bildung und Betreuung verschiedene sonderpädagogische Massnahmen umfasst, die in einer Regelschule «punktuell, regelmässig, intensiv oder dauernd» (EDK, 2007, S. 9) eingesetzt werden, um möglichst alle Kinder und Jugendlichen in einer Regelklasse integrieren zu können.

Im Weiteren wird im Rahmen des Sonderpädagogik-Konkordats eine einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik festgelegt (vgl. dazu EDK, 2007b). Darin werden die wichtigsten Begriffe definiert, um in der ganzen Schweiz ein einheitliches Verständnis im Bereich der Sonderpädagogik zu gewährleisten.

### **2.3.2. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule («HarmoS-Konkordat»)**

Als Folge der Volksabstimmung vom 16. Dezember 2005 über den «Bildungsrahmenartikel» (vgl. 2.2.1) ist durch die EDK ein weiterer Recht setzender Vertrag zwischen den Kantonen verabschiedet worden – die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (als Nachfolgekonkordat für das so genannte Schulkonkordat). Insgesamt strebt dieses Konkordat eine Harmonisierung der Unterrichtsziele, Schulstrukturen und der Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems an. Kantone, welche dem Konkordat beitreten, verpflichten sich dazu, ihre kantonale Schulgesetzgebung gewissen



Rahmenvorgaben anzupassen. Diese Vorgaben betreffen jedoch nur indirekt den Bereich der Speziellen Förderung, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

Elf Kantone sind dem HarmoS-Konkordat inzwischen beigetreten: Schaffhausen, Glarus, Waadt, Jura, Neuenburg, Wallis, St. Gallen, Zürich, Genf, das Tessin und Bern. Im Kanton Fribourg wurde das Referendum eingereicht und es wird deshalb eine Volksabstimmung über dieses Geschäft durchgeführt (7. März 2010). In den Kantonen Zug und Uri wurde die Harmonisierung am 27. September 2009 abgelehnt. Der Kanton Basel-Landschaft hat in dieser Frage noch nicht offiziell Stellung bezogen. Insgesamt aber tritt das Konkordat für die beigetretenen Kantone mit einer Übergangsfrist von sechs Jahren per 1. August 2009 in Kraft.

## **2.4. Regionale Ebene**

Auf regionaler Ebene werden zuerst relevante Trends in der Nordwestschweiz betrachtet. Weiter werden auch bildungspolitische Tendenzen in anderen Regionen der Schweiz aufgezeigt.

### **2.4.1. Region Nordwestschweiz**

In der Nordwestschweiz sind vor allem die Regierungsvereinbarung zum Bildungsraum Nordwestschweiz sowie das sonderpädagogische Konzept beider Basel von Bedeutung.

#### **Programm «Bildungsraum Nordwestschweiz»**

Wie andere bildungspolitische Aktivitäten durch den Bildungsrahmenartikel ausgelöst, haben die Erziehungsdirektoren der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn entschieden, «ihre Schulstrukturen grundlegend umzugestalten» (Sekretariat Bildungsraum Nordwestschweiz, 2008). Im Sinne der Harmonisierungsbestrebungen auf nationaler Ebene, wurde in der Region Nordwestschweiz entschieden, einige Eckwerte bezüglich der öffentlichen Bildung in einem Programm festzuhalten.

Die Bildungsdirektoren der Kantone haben am 2. Juli 2009 die Öffentlichkeit im Sinne eines Zwischenberichts über die Resultate des Vernehmlassungsprozesses informiert. Es wurde beschlossen, dass das Projekt des Bildungsraums Nordwestschweiz mit knappen Anpassungen weitergehe: Die Idee der Basisstufe wird als vierkantonales Projekt verworfen; der zweijährige Kindergarten (im Sinne einer achtjährigen Primarstufe) soll aber Bestandteil der Regierungsvereinbarung bleiben.

In diesem Programm sind sieben strategische Schwerpunkte der Harmonisierung vorgesehen:

- Start- und Erfolgchancen für alle
- Verbindlichkeit und Transparenz der Bildungsinhalte und Leistungsanforderungen
- Verstärkung der Integrationskraft
- Tagesstrukturen

- Strukturelle Harmonisierung
- Gute Rahmenbedingungen für den Unterricht und die Lehrpersonen
- Weiterentwicklung der Zusammenarbeit

Artikel 4 des Programms hält relevante Daten zur Gestaltung der Speziellen Förderung fest (siehe weiter unten).

Im Bereich der Speziellen Förderung sind in diesem Programm einige Grundsätze zur Integration von Kindern und Jugendlichen festgehalten (vgl. Sekretariat Bildungsraum Nordwestschweiz, 2008):

- Integrative Bildung: Alle Kinder und Jugendlichen haben das gleiche Recht auf eine optimale Förderung. Wenn möglich sollen alle in Regelklassen unterrichtet werden. Falls dies nicht möglich ist, werden weiterhin separative Angebote benutzt.
- Individuelle Förderung und Gemeinschaftsbildung: Integrative Bildung ist nur sinnvoll, wenn von den Grundsätzen der individuellen Förderung jedes Kindes/Jugendlichen und Gemeinschaftsbildung ausgeht. Weiter sollen im Bildungsraum besondere Angebote zur Begabungsförderung, zusätzlicher Deutschunterricht, Unterstützung bei Lernschwierigkeiten und weitere Unterstützungsangebote koordiniert angeboten werden.
- Leistungsschule: Die Massnahmen zur Verbesserung der Verbindlichkeit und Transparenz der Leistungserwartungen (z. B. Bildungsstandards) sind sowohl im Sinne einer «Leistungsschule» als auch der individuellen Förderung.
- Orientierung an Gelingensbedingungen: Der Bildungsraum Nordwestschweiz ist darauf bedacht, eine Reihe bekannter Gelingensbedingungen für erfolgreiche Integration zu erfüllen. Hierzu zählen z. B. die entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und der Schulleitungen, die Einführung geeigneter Lehrmittel, Unterrichts- und Koordinationsressourcen, welche der Belastungssituation der Schule und der immer wichtiger werdenden Absprache zwischen den Lehrpersonen angemessen sind.

#### § 4 Integrative Bildung

- <sup>1</sup> Die Bildung der Kinder und Jugendlichen erfolgt grundsätzlich integrativ.
- <sup>2</sup> Die Vertragskantone schaffen die nötigen Voraussetzungen, um Schulen und Lehrpersonen einen Gewinn bringenden Umgang mit der Vielfalt zu ermöglichen und die Funktionsfähigkeit der Regelklasse zu gewährleisten. Dazu gehören insbesondere:
  - a) Die Qualifikation der Lehrpersonen und Schulleitungen,
  - b) Lehrmittel sowie Instrumente der Lerndiagnose und Förderung,
  - c) schul- und unterrichtsorganisatorische Massnahmen,
  - d) Unterrichts- und Koordinationsressourcen,
  - e) Unterstützungsangebote für die Schulentwicklung,
  - f) Interventionsmöglichkeiten und zeitlich befristete Schul- und Betreuungsangebote ausserhalb der Regelklasse,
  - g) Unterstützung für die Zusammenarbeit mit den Eltern.
- <sup>3</sup> Dabei sind insbesondere folgende Wirkungen anzustreben:
  - a) Den unterschiedlichen Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler wird Rechnung getragen,
  - b) Begabungen werden besonders gefördert,
  - c) Lernschwierigkeiten werden gezielt angegangen,
  - d) die Wirkungen nachteiliger Heterogenitätsfaktoren werden ausgeglichen,
  - e) der respektvolle Umgang miteinander wird gelernt,
  - f) die Integrationsfähigkeit in die Gemeinschaft wird erhöht,
  - g) Unterschiedlichkeit wird als Chance für das gemeinsame Lernen nutzbar gemacht.

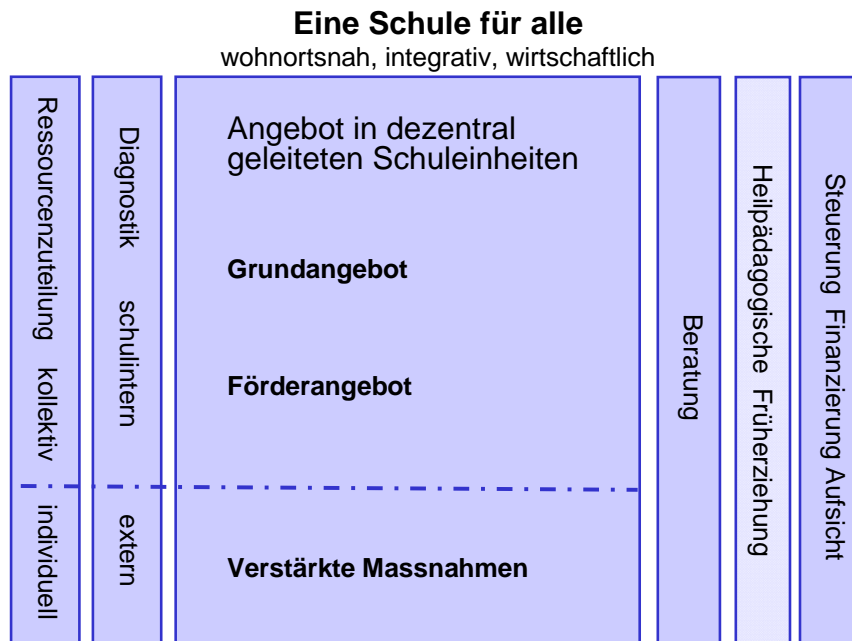
#### Sonderpädagogisches Konzept beider Basel

In Folge der NFA (vgl. Abschnitt 2.2.2) sind die Kantone angehalten ein Konzept für den Bereich der Sonderpädagogik zu erstellen. Die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt haben sich entschieden, diese Aufgabe gemeinsam zu lösen.

Das Konzept ist zum heutigen Zeitpunkt noch nicht in Kraft. In den Jahren 2006 und 2007 wurden vorbereitende Arbeiten veröffentlicht (Broder et al., 2006; Davatz & Zurfluh, 2006, 2007). Seit dem 3. Juni 2009 liegt ein Konzeptentwurf vor. Am 8. resp. 9. September 2009 werden dazu in beiden Kantonen konsultative Gespräche durchgeführt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Konzeptentwurf.

Im Zentrum des Sonderpädagogik-Konzeptes beider Basel steht das Arbeitsmodell «Eine Schule für alle – wohnortsnah, integrativ, dezentral, wirtschaftlich» (vgl. Abbildung 2.3).





**Abbildung 2.3.:** Das Arbeitsmodell «Eine Schule für alle» aus dem sonderpädagogischen Konzept beider Basel. Quelle: Broder et al., 2009.

Ein wichtiger Gedanke des Modells ist, dass die dezentral geleiteten Schuleinheiten der Volksschule die Drehscheiben für die Schulung aller Kinder in ihrem Einzugsgebiet sind. Jede Schule unterhält neben dem Grundangebot ein Förderangebot. Über das durch die Stundentafeln festgehaltene Grundangebot hinaus beinhaltet das Förderangebot Massnahmen wie Deutsch als Zweitsprache, Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im schriftsprachlichen sowie mathematischen Bereich, Begabungsförderung, vorschulische oder schulische Heilpädagogik sowie pädagogisch-therapeutische Angebote.

Das Förderangebot (sowie das Grundangebot) soll mittels Pauschalen («kollektive Ressourcen») an die Schuleinheiten abgegolten werden.

Für Lernende mit Behinderungen oder mit ausgewiesener besonderer Begabung ist darüber hinaus eine zusätzliche Unterstützung im Sinne eines erweiterten Auftrages («individuelle Ressourcen») vorgesehen.

Während Lernende für das kollektiv ressourcierte Förderangebot schulintern abgeklärt werden, sollen für die Gutsprache von individuellen Ressourcen externe, kantonale Dienste Abklärungen treffen.

Die Schulung der Kinder, welche unter den erweiterten Auftrag fallen, kann unter Umständen von der betreffenden Schulleitung auch an eine Privat- oder Sonderschule delegiert werden.

Das Modell geht von folgenden Bedingungen aus (Davatz & Zurfluh, 2007):

- Die Schulen verfügen über eine Leitungsstruktur vor Ort.



- Den Schuleinheiten stehen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf kollektive Ressourcen zur Verfügung.
- Für die Schulung, Betreuung, Pflege und Therapie von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen, aufgrund einer Behinderung oder einer besonderen Begabung, werden individuelle Ressourcen zugeteilt.
- Beratung, Indikation, Durchführung und Aufsicht im Bereich der individuellen Ressourcenzuteilung erfolgen jeweils durch unabhängige Stellen.
- Das so genannte «Kaskadenmodell» (Grund-, Förderangebot, erweiterter Auftrag) dient als Handlungs- und Steuerungsgrundlage.

#### **2.4.2. Tendenzen in anderen Regionen**

«Alle Kinder und Jugendlichen – auch schwer behinderte – sollen in ihrer intellektuellen, sozialen und persönlichen Entwicklung so weit wie möglich gefördert und zu einem möglichst eigenständigen Leben befähigt werden. Alle Kinder und Jugendlichen sollen im Kindergarten und während ihrer Schulzeit möglichst gemeinsam an Bildung und Erziehung teilhaben» (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1996).

«Alle Kinder und Jugendlichen von der Geburt bis zum vollendeten 20. Altersjahr haben ein Recht auf Bildung und Förderung mit dem Ziel einer möglichst umfassenden Integration in die Gesellschaft. Integrative Schulungsformen sind die Regel, separative Massnahmen sind zu begründen» (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2006).

Anfangs 2000 wurde über die gesamte Schweiz eine Art Trendanalyse zum Stand der integrativen Schulung in den Kantonen durchgeführt. Basierend auf einer Dokumentenanalyse aus fast allen Kantonen (ausser AI) der Schweiz wurden folgende Trends erhoben (Kummer, 2001, S. 7f):

- Umgang mit Heterogenität: Ausweitung des Integrationsverständnisses von Schüler/-innen mit Schulschwierigkeiten auf Kinder mit Behinderungen, mit besonderen Begabungen, fremdsprachige Kinder.
- Qualität und Lernen: Bei der Umsetzung von ISF rücken Qualität und Prozesse der integrativen Schulung ins Zentrum. Es wird nicht mehr primär auf die Organisationsform (Strukturen) geachtet, sondern dem Lernen der Kinder und Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit geschenkt.
- Schulentwicklung: Mit dem Fokus auf die Einzelschule als Entwicklungseinheit, wird die Vielfalt der Modelle und Möglichkeiten zur Umsetzung von ISF für die Gemeinden grösser.

- Bastelstunde!: Es herrscht in der Schweiz eine gewisse Orientierungslosigkeit bezüglich der Umsetzung von Integration: Die unterschiedlich entwickelten Gemeinde-Modelle sind untereinander kaum vergleichbar, die Rahmenbedingungen sind unklar, die Kantone versuchen zusammenzuführen und den Austausch herzustellen.
- Networking: Zusammenarbeit als Mittel, Bedingung und Ziel von Integration verändert sich auf der Basis eines system-ökologischen Zugangs, sie wird flexibler und breiter abgestützt durch den Einbezug aller Beteiligten.

Damals wurde das Fazit gezogen, dass sich die Entwicklung integrativer Schulungsformen in der Schweiz – «um es entwicklungspsychologisch auszudrücken» (Kummer, 2001, S. 10) – im Jugendalter befänden: Viel war im Umbruch, nicht zuletzt wegen der tendenziell positiven Forschungsergebnisse der Freiburger Studien (vgl. 2.2.3).

Das war noch vor der NFA (vgl. 2.2.2).

Inzwischen ist die grundsätzliche bildungspolitische Richtung in den meisten Kantonen auch kommuniziert und in relevanten Dokumenten sichtbar: Integrative Settings sind gewollt und werden unterstützend umgesetzt. Ein paar Anmerkungen sollen diese Stossrichtung illustrieren – einleitend mit einem längeren Abschnitt über die Situation in der Zentralschweiz, ergänzend mit einzelnen «Puzzleteilen» aus anderen Kantonen:

- Zentralschweiz: In der Zentralschweiz hat das Rahmenkonzept Sonderpädagogik eine breite Debatte über die Integration ausgelöst. Unter dem Titel «Primat der integrierten Schulung» steht im Rahmenkonzept: «Für alle Lernenden und Schulformen wird eine weitgehende integrative Schulung angestrebt. Dies gilt auch für die Sonderschulung, welche nach Möglichkeit integrativ in den Regelklassen erfolgen soll. Die separierte Schulung in Sonderschulinstitutionen erfolgt nur, wenn im Rahmen der Regelschule keine genügende Förderung angeboten werden kann» (Regionalsekretariat Zentralschweiz, 2007, S. 6). Die bereits langjährigen Bestrebungen integrativer Schulen in den Kantonen der Zentralschweiz wurden somit bestätigt: Die Kleinklassen lassen sich gerade noch an beiden Händen abzählen, im Kanton LU sind die meisten Gemeinden mit Kleinklassen (v.a. Luzern und umliegende Gemeinden) daran, ihre Konzepte zu entwickeln und sich auf die Einführung integrativer Schulungsformen auf spätestens das Schuljahr 2012 vorzubereiten. In den meisten Zentralschweizer Kantonen bestehen noch Kleinklassen auf der Sekundarstufe I, die so genannten Werkklassen oder Werkschulklassen. Sie werden meist als altersgemischte Lerngruppen an den Sekundarschulstandorten geführt, teilweise kooperativ mit den tieferen Anspruchsniveaus der Sekundarschulen. Die Integrative Sonderschulung kann ebenfalls bereits auf längere Erfahrungen zurückschauen, die Integration geistig behinderter Kinder wird derzeit in einem grösseren Forschungsprojekt an der PHZ Luzern untersucht (vgl. Joller-Graf, Tanner & Buholzer, 2009). Die Aufsicht und Entwicklung der sonderpädagogischen Angebote wurde in allen Kantonen bereits seit längerer Zeit unter einem Dach geführt: Sonderschulung und Förderangebote gehören – wie dies auch das Sonderpädagogik-Konkordat will – zur kantonalen Volksschule.



Stellvertretend für alle Kantone der Zentralschweiz soll hier die Situation im Kanton Luzern etwas genauer umrissen werden, insbesondere die Entwicklungen, die in den letzten Jahren angebahnt wurden, bereits in Umsetzung sind oder als «Visionen» in Planung. Wie in allen Kantonen begannen die ersten Gemeinden mit der Umsetzung integrativer Schulungsformen durch die Auflösung der Kleinklassen. Anstelle der Kleinklassen wurde der so genannte «HZU» – Heilpädagogischer Zusatzunterricht – eingeführt. In den ersten Jahren wurde dieser Unterricht häufig in separaten Gruppenräumen durchgeführt, in den letzten Jahren wurden verschiedene Formen des Teamteachings eingeführt, der HZU ist zur Integrierten Förderung IF geworden. Sie findet nun auch in den Klassenzimmern drin statt. Die Dienststelle Volksschulbildung leistet für Schulen, die sich bezüglich integrativer Settings weiterentwickeln Unterstützung. Im Zusammenhang mit dem Innovationsimpuls «Schulen mit Zukunft» und dem Teilprojekt «Lehren+Lernen» wurde das Subprojekt «L+L IF» aufgelegt ([www.schulenmitzukunft.ch/pages/unterlagen/dokumente/L+L-IF-Konzept\\_extern.pdf](http://www.schulenmitzukunft.ch/pages/unterlagen/dokumente/L+L-IF-Konzept_extern.pdf)). Schulen verpflichten sich während dreier Jahre ihren Unterricht und ihre Angebote auf Integration auszurichten und weiterzuentwickeln. Integrative Förderung wird hier als Teil aller Förderangebote gesehen, deren Koordination und Angebotsstruktur mit klaren Vorgaben von kantonaler Seite (AVS/Riedweg, 2007) auf lokaler Ebene konkret umgesetzt werden muss. Integrative Schulungsformen sind inzwischen in der Zentralschweiz weitgehend auf der Unterrichtsebene angekommen: Es geht nicht mehr (nur) um die Angebotsorganisation, es geht vielmehr um die Gestaltung des Unterrichts in gemeinsamer pädagogischer Verantwortung der Lehrpersonen. Themen wie Binnendifferenzierung, Teamteaching oder Ganzheitlich Beurteilen und Fördern sind wichtige Bausteine dazu. Die Zuweisung zu einzelnen Förderangeboten wird im Team und im Kontakt mit den Eltern organisiert, meist finden so genannte «Runde Tische» statt, an denen alle an der Förderung des Kindes Beteiligten gemeinsam über die Durchführung bestimmter Fördermassnahmen entscheiden. In diesem Zusammenhang ist von hoher Relevanz, ob es für die Zuweisung zur integrativen Förderung zwingend eine Empfehlung einer Abklärungsstelle braucht, oder nicht. Unterschieden wird hier meist zwischen dem so genannten «Grundangebot der Förderung» (kollektive Ressourcensteuerung, Pensenpool, schulintern lösbar ohne kantonale Bewilligung) und den «verstärkten Massnahmen» (individuelle Ressourcengutsprache nach Abklärung meist durch den Schulpsychologischen oder den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst, Spezialangebote, Bewilligung notwendig).

- Zürich: Mit der Umsetzung des neuen Bildungsgesetzes müssen alle Gemeinden auf integrative Schulungsformen umsteigen. Diesbezüglich werden sie vom Kanton mit Weiterbildungsangeboten der Hochschule für Heilpädagogik und der PHZH unterstützt. Das Instrument des schulischen Standortgesprächs wird inzwischen nicht mehr nur im Kanton Zürich angewendet, sondern hat auch in anderen Kantonen Nachahmer gefunden: Einheitlichen Formulare für alle Beteiligten (Lehrpersonen, Eltern etc.) unterstützen förderorientierte Gespräche und die gemeinsame pädagogische Mass-

nahmenplanung – die Formulare basieren auf der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, DIMDI/WHO, 2005).

- Fribourg: Seit zwei Jahren nehmen die Quoten von Lernenden in Sonderschulen und Sonderklassen kontinuierlich ab (Bless, 2009).
- Thurgau: Altersgemischtes Lernen als konsequente Weiterführung integrativer Schulungsformen wird in verschiedenen Gemeinden umgesetzt und wurde auch von der PH TG evaluiert.
- Basel-Stadt: Die Integrationsklassen feiern ihr 10-jähriges Bestehen, auf der OS wurden die heilpädagogischen Ressourcen über alle Standorte verteilt, die Kleinklassen aufgelöst. Es gibt lokale Lösungen hinsichtlich der organisatorischen und pädagogischen Verwendung der Ressourcen, aber alle haben in irgendeiner Form integrative Formen konzipiert.
- Tessin: Seit 1970 hat der Kanton Tessin die schulische Integration gesetzlich verankert. Es gibt keine Sonderklassen mehr, der Pädagogische Unterstützungsdienst (Servizio di Sostegno Pedagogico) ist ähnlich der integrativen Schulungsform oder der integrativen Förderung organisiert. Sonderschulklassen sind dezentral organisiert – es gibt keine Sonderschulen im Kanton Tessin. Einzelne Sonderschulklassen werden an Regelschulstandorten örtlich integriert. In den letzten Jahren haben sich die Bemühungen um integrative Unterrichtsgestaltung und um Lösungen im Zusammenhang mit schwierigen Verhaltensweisen von Lernenden verstärkt, die Sekundarstufe I ist derzeit im Umbruch. In den 1980er Jahren wurden an einzelnen Sekundarschulstandorten so genannte Werkklassen (Corso pratico) eingeführt – als durchlässiges «Kleinklassenangebot» (Schulung im corso pratico während einzelner Fächer, die nicht mehr von den Lernenden besucht wurden im Klassenverband, z. B. Fremdsprachen) oder als Kleinklassen. In der jetzigen «riforma 3» der Sekundarstufe zeigt sich, dass das Know-how der Lehrpersonen im corso pratico vermehrt für alle Lernenden eingesetzt wird und somit das Werkklassenangebot wieder am Verschwinden ist. Dem ursprünglichen Gedanken der «Gesamtschule» kommt diese Entwicklung wieder entgegen.
- Wallis: Im Kanton Wallis hat sich Integration teilweise über eine andersläufige Tendenz etabliert: schwindende Sonderschülerzahlen haben die Sonderschulen zu kreativen Lösungen inspiriert – an Sonderschulstandorten entstanden so genannte «Integrationsklassen»: Regelschülerinnen und -schüler wurden in die Sonderschule integriert. Die schulische Integration hat in diesem Bergkanton (wie teilweise in den Zentralschweizer Kantonen ebenfalls) eine lange Tradition. Pragmatische sowie pädagogische Gründe haben dazu geführt, dass gar nicht so viele Kinder und Jugendliche ausgesondert wurden, da die Schulwege dadurch teilweise nicht mehr machbar gewesen wären. Entsprechend mussten die Schulen eine integrative Kultur entwickeln – und waren deshalb auch eher in der Lage, behinderte Kinder in ihr System aufzunehmen.



Insgesamt kann zudem von einem Trend zur Bündelung der Förderangebote gesprochen werden: Integrative Schulungsformen werden nicht mehr nur gesondert als zusätzliches Angebot der (schulischen) Heilpädagogik betrachtet, seit der Aufhebung der Ausbildungsgänge für Legasthenie- und Dyskalkulie-Therapeutinnen und -Therapeuten wurde der so genannte «Förderunterricht» oder der «Spezialunterricht» ebenfalls in die «Integrative Förderung» überführt. Deutsch als Zweitsprache respektive Deutsch für Fremdsprachige kam als zusätzliches Angebot in starkem Mass dazu, Begabungs- und Begabtenförderung hat in den letzten Jahren ebenfalls eine starke Ausbreitung erfahren – und wird in einzelnen Kantonen bereits durch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen angeboten. Somit ergeben sich vielerorts grössere Pensen für die «Speziallehrkräfte», die dann auch flexibel eingesetzt werden können. In den meisten Kantonen werden die zusätzlichen Förderangebote im Rahmen von Pensenpools gerechnet (so kommt z. B. in den Kantonen Zug und Luzern auf 120 Lernende ein Vollpensum SHP auf der Primarstufe, im Kanton Luzern ist ein Mindestpensum von 50% SHP auf der Sekundarstufe gesetzt).

Die meisten Kantone lassen bezüglich der Entwicklung integrativer Modelle den einzelnen Schulen Raum, u.a. aufgrund der Erkenntnis, dass Schulentwicklung – und ohne geht es nicht bei der Entwicklung von Bildungsangeboten – eine lokale Angelegenheit ist (bottom up), der man mit kantonalen Vorgaben einen klaren Rahmen (top down) – aber nicht mehr! – setzen kann. Allerdings kann dies heissen, dass – wie oben unter dem Stichwort «Bastelstunde» erwähnt – eine unübersichtliche Modellvielfalt entsteht.

In kaum mehr einem Kanton wird gefragt, *ob* integriert werden soll, sondern die Diskussionen werden in praktisch allen Fällen zum *Wie* geführt. Diese Diskussionen verlaufen jedoch nicht nur harmonisch, sondern teilweise mit heftiger Brisanz auf allen Ebenen: Politisch werden die integrativen Bemühungen stark umkämpft und immer wieder hinterfragt – je nach Ausrichtung der politischen Entscheidungsträger kann in einem Kanton der Integration, auch wenn sie pädagogisch und wissenschaftlich gerechtfertigt scheint, der Hahn zugedreht werden.

Lehrpersonen wehren sich zu Recht über die Schüttelsituationen (vgl. aktuellerweise im Kanton Aargau), setzen der Integration aber zumindest auf Verbandsebene oft auch grosse Widerstände entgegen. Auch innerhalb des Lehrpersonals verbitterte Kämpfe ausgefochten: Integrationsfreundliche Lehrpersonen werden als Verräterinnen der Zunft gesehen – integrationsfeindliche Lehrpersonen als borniert und als Bremser. Die Bereitschaft, sich auf die schulische Integration einzulassen, kommt häufig einer Huhn-oder-Ei-Frage gleich: Es gibt Lehrpersonen, die müssen zuerst möglichst genau wissen, ob und wie es geht. Und es gibt solche, die nicht zögern und die Aufgabe anpacken. Beide haben ihre Berechtigung – und beiden sollte es ermöglicht werden, auf ihre Art und Weise damit umzugehen und in ihren Ängsten und Unsicherheiten sowie in ihrer Bereitschaft und ihrem Engagement unterstützt zu werden.

Je weniger klar die Haltung auf kantonaler Ebene formuliert und entschieden ist, desto heftiger werden die Kämpfe ausgefochten. Derzeit sind wir auf der Ebene des Bildungs-

systems in einer «Übergangsphase»: Das alte Schulkonkordat wird abgelöst durch HarmoS – aber noch nicht in allen Kantonen. Einzelne Kantone verstärken ihre regionale Zusammenarbeit, aber manchmal herrscht dennoch wenig Einigkeit über einzelne Themen und Vorgehensweisen. Das Sonderpädagogik-Konkordat ist noch nicht in Kraft, die durch die NFA ausgelöste Übergangszeit läuft Ende 2010 ab. Die Kantone müssen danach für die Sonderschulung ab 2011 auf ihre Art und Weise Verantwortung übernehmen.

## 2.5. Kantonale Ebene

Auf der kantonalen Ebene sind es hauptsächlich rechtliche Grundlagen sowie verschiedene Handreichungen zum Bereich der Speziellen Förderung, welche für die vorliegende Analyse von Belang sind.

### 2.5.1. Bildungsgesetz

Das Bildungsgesetz und einige seiner Verordnungen beschreiben Rahmenbedingungen, wie die Spezielle Förderung im Kanton Basel-Landschaft ausgestaltet werden soll. Diese Umstände werden im Folgenden kurz betrachtet.

Das neue Bildungsgesetz des Kantons Basel-Landschaft ist seit dem 1. August 2003 in Kraft. In Bezug auf das Förderangebot an den Schulen hält es einerseits in einem allgemeinen Sinne fest, wer Anspruch auf Bildung geltend machen kann. Im Besonderen werden darin die Ziele und das Anbot des Förderunterrichts genauer festgehalten. Art. 4 umschreibt die Anspruchsgruppen für die Bildung. Ein weiteres Ziel des neuen Bildungsgesetzes war eine strikte Trennung zwischen dem Sonderschul- und Förderbereich.

#### § 4 Bildungsanspruch

- <sup>1</sup> Jedes Kind hat bis zum Abschluss der Sekundarstufe II Anspruch auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende Bildung.
- <sup>2</sup> Jede und jeder Erwachsene hat Anspruch auf die Nutzung eines nach Fähigkeiten, Neigungen und Alter differenzierten Bildungsangebots.
- <sup>3</sup> Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung haben Anspruch auf eine ihnen gemässe Sonderschulung oder Ausbildung.
- <sup>4</sup> Die Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Schulen haben Anspruch auf Gesundheitsförderung und Suchtprävention.

Für die Spezielle Förderung ist es vor allem Abs. 1, der sehr umfassend definiert, dass alle Kinder bis ins frühe Erwachsenenalter ihren «Fähigkeiten entsprechende» Bildungsangebote nutzen dürfen. In Abs. 2 wird dieser Grundsatz im Sinne des lifelong-learning-Prinzips sogar weiter aufs Erwachsenenalter ausgedehnt. Schliesslich expliziert Abs. 3 den Anspruch auch von behinderten Menschen auf Bildung.



Insgesamt lässt sich im Bildungsanspruch-Artikel eine sehr umfassende Bildungsverantwortung des Kantons gegenüber seiner Bevölkerung ablesen. Ein integratives Element («Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung») ist auch Bestandteil dieses Artikels.

**§ 43 Ziel [der Speziellen Förderung]**

Die Spezielle Förderung hilft Schülerinnen und Schülern mit einer speziellen Begabung, einer Lernbeeinträchtigung oder einem Lernrückstand, ihre Fähigkeiten soweit als möglich innerhalb der öffentlichen Schule zu entwickeln.

Art. 43 ist ein klares Statement zur Förderung von Kindern und Jugendlichen, welche nicht «normal begabt» sind, innerhalb der Schule. Insbesondere soll die Spezielle Förderung auch Kinder mit besonderen Begabungen einschliessen. Das Angebot selbst wird in Art. 44 genauer definiert.

**§ 44 Angebot [der Speziellen Förderung]**

<sup>1</sup> Die Spezielle Förderung umfasst an der Volksschule:

- a. die Einführungsstufe, in welcher Schülerinnen und Schüler die erste Jahrestufe der Primarschule in zwei Jahren absolvieren;
- b. die Kleinklasse für Schülerinnen und Schüler mit speziellen schulischen und sozialen Lernbedürfnissen im Kindergarten, an der Primarschule und den Anforderungsniveaus A und E der Sekundarschule oder an ihrer Stelle die integrative Schulungsform. Die Kleinklassen des 8. und 9. Schuljahres im Anforderungsniveau A werden als Werkjahr geführt;
- c. den Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich sowie in der Sprachentwicklung und Kommunikation;
- d. die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen kognitiven, musischen oder sportlichen Leistungsfähigkeit;
- e. den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache.

<sup>2</sup> Die Spezielle Förderung kann im Sinne einer Früherfassung von Beeinträchtigungen bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten einsetzen.

Der Angebotsartikel unterteilt die Palette der Speziellen Förderung an der Volksschule in fünf Bereiche. Das schonende Einstiegsgefäss der Volksschule stellen die Einführungsstufen dar (Abs. 1 lit. a). Weiter sollen für Kinder mit besonderen schulischen und sozialen Bedürfnissen Kleinklassen über alle Schulstufen (ausser dem progymnasialen Sekundarschulniveau) zur Verfügung stehen. Eine Besonderheit stellt das Kleinklassenangebot fürs 8. und



9. Schuljahr dar. Auch erwähnt ist in Abs. 1 lit. b die Möglichkeit, *anstatt* der Kleinklassen die integrative Schulungsform zu wählen. Litteris c führt den Förderunterricht für mathematische und schriftsprachliche Belange, die Sprachentwicklung und Kommunikation auf. Weiter soll ein Angebot für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer speziellen Begabung bestehen (Abs. 1 lit. d). Schliesslich wird als fünfter Bereich die sprachliche Förderung von Kindern nicht deutscher Erstsprache aufgeführt (Abs. 1 lit. e). Ausserdem wird festgehalten, dass die Spezielle Förderung vor dem Kindergarteneintritt erfolgen kann.

#### § 45 Inanspruchnahme

- <sup>1</sup> Die Aufnahme einer Speziellen Förderung gemäss § 44 Absatz 1 Buchstabe a bis d sowie für die Angebote gemäss § 45 Absatz 3 setzt eine vorherige Abklärung durch eine vom Kanton bestimmte Fachstelle voraus.
  - <sup>2</sup> Die Abklärung hat im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten bzw. den mündigen Schülerinnen und Schülern zu erfolgen.
  - <sup>3</sup> Über die Aufnahme einer Speziellen Förderung entscheidet die Schulleitung im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten. In die Einführungsstufe ist eine Aufnahme gemäss § 25 Absatz 3 auch ohne Einverständnis der Erziehungsberechtigten möglich.
  - <sup>4</sup> Für die Kursbildung und die Einzelmassnahmen der Speziellen Förderung gemäss § 44 Absatz 1 Buchstaben a bis e können Lektionenpauschalen vorgesehen werden.
- [...]

Art. 45, der 2003 im neuen Bildungsgesetz Eingang fand, verankerte das so genannte «Elternprimat». Sowohl die Abklärung (Abs. 2) als auch die Zuweisung (Abs. 3) in ein Angebot der Speziellen Förderung hat «im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten» zu erfolgen. Dieses Elternprimat («im Einverständnis») stellt eine Besonderheit in der Schweizer Bildungslandschaft dar. So kennen andere Kantone moderatere Elternrechte. Das Luzerner «Gesetz über die Volksschulbildung» z. B. spricht von einem «Mitwirkungsrecht» der Erziehungsberechtigten. Im Kanton Wallis («Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen») als weiteres Beispiel sind die Eltern sogar nur «anzuhören».

#### § 46 Spezielle Förderung an Privatschulen

- <sup>1</sup> Die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion kann ein Angebot der Speziellen Förderung einer Privatschule übertragen. Vorrang haben Massnahmen der Speziellen Förderung innerhalb der öffentlichen Schulen des Kantons und der Einwohnergemeinden.
- <sup>2</sup> Die Bewilligung zur Aufnahme einer Speziellen Förderung an einer Privatschule erteilt die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion auf Antrag einer vom Kanton bestimmten Fachstelle.
- <sup>3</sup> Vorgängig der Erteilung einer Bewilligung zugunsten einer Schülerin oder eines Schülers des Kindergartens oder der Primarschule nimmt die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Rücksprache mit dem zuständigen Schulrat.

Eine wichtige Stellung nehmen im Kanton Basel-Landschaft bei der Speziellen Förderung auch verschiedene Privatschulen ein. Dem Bildungsbericht 2007 (S. 12) ist zu entnehmen, dass auf der Sekundarstufe I etwa 4% aller Lernenden ein privates Schulangebot besucht.

#### 2.5.2. Auszüge aus Verordnungen zum Bildungsgesetz

Die einschlägigen Artikel im Bildungsgesetz machen nur Angaben zur Struktur des kantonalen Förderangebots. Im Folgenden sind dazu die wichtigsten Artikel zur Speziellen Förderung aus den Verordnungen für die verschiedenen Bildungsstufen gesammelt. Diese werden im Zusammenhang mit den Schlussfolgerungen wieder aufgegriffen.

#### Verordnung für den Kindergarten und die Primarschule

##### § 35 Fachstellen

Im Rahmen der Speziellen Förderung führen folgende Fachstellen Abklärungen durch:

- a. der Schulpsychologische Dienst;
- b. der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst;
- c. die Logopädischen Dienste;
- d. die Vorschulheilpädagogischen Dienste.

Im Art. 36 ist die Unentgeltlichkeit der Leistungen dieser Fachstellen festgesetzt.

§ 37 **Einführungsklasse**

- <sup>1</sup> Die Einführungsklasse bereitet Schülerinnen und Schüler während 2 Schuljahren auf den Übertritt in die 2. Klasse der Primarschule vor.
- <sup>2</sup> Sie wird in der Regel als altersgemischte Kleinklasse geführt.
- <sup>3</sup> Der Besuch der Einführungsklasse zählt als ein Schuljahr.

§ 38 **Kleinklasse**

- <sup>1</sup> Der Kleinklassenunterricht im Kindergarten besteht in der Regel aus einer heilpädagogischen Förderung an einem oder mehreren Halbtagen pro Schulwoche.
- <sup>2</sup> Die Kleinklassen an der Primarschule werden in der Regel als altersgemischte Lerngruppen für die 2. und 3. sowie für die 4. und 5. Klasse geführt.

§ 39 **Integrative Schulungsform in der Primarschule**

Werden Schülerinnen und Schüler anstatt in einer Kleinklasse im Rahmen der Integrativen Schulungsform heilpädagogisch gefördert, so stehen dafür folgende Zusatzlektionen zur Verfügung:

- a. bei 1 oder 2 geförderten Schülerinnen und Schülern in einer Klasse 4–6 Lektionen;
- b. für jede weitere geförderte Schülerin und jeden weiteren geförderten Schüler in einer Klasse 2 Lektionen.

§ 40 **Förderunterricht im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich**

- <sup>1</sup> Der Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im schriftsprachlichen und/oder mathematischen Bereich (ehemals Legasthenie und Dyskalkulie) findet in der Regel in einer Gruppe von 2 bis 4 Kindern statt.
- <sup>2</sup> Die Aufnahme des Förderunterrichts setzt eine fachliche Abklärung voraus. Für die Abklärung und die Aufnahme des Förderunterrichts ist das Einverständnis der Erziehungsberechtigten nötig.
- <sup>3</sup> In besonderen Fällen kann die Schulleitung auf Antrag einer Fachstelle Einzelförderung bewilligen.
- <sup>4</sup> Die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion kann die Gesamtzahl der Lektionen nach oben begrenzen.

#### **§ 42 Förderung besonderer kognitiver, musischer oder sportlicher Leistungsfähigkeit**

- <sup>1</sup> Bei vermuteter besonderer Leistungsfähigkeit von Primarschülerinnen und Primarschülern im kognitiven oder musischen Bereich richten die Erziehungsberechtigten ein Gesuch um Abklärung an die Schulleitung, welche das Gesuch nach ihrer Zustimmung an das Amt für Volksschulen weiter leitet.
- <sup>2</sup> Das Amt für Volksschulen bestimmt im Einzelfall eine Fachperson oder eine Fachstelle mit speziellen Kenntnissen, die mit der Abklärung beauftragt wird. Die Kosten der Abklärung trägt der Kanton.
- <sup>3</sup> Bei durch das Amt für Volksschulen bestätigter Leistungsfähigkeit richten die Erziehungsberechtigten ein Gesuch für eine besondere Form des Schulbesuchs an die zuständige Schulleitung, die für eine allfällige Kostengutsprache des Gemeinderates sorgt.
- <sup>4</sup> Das Amt für Volksschulen kann zusätzlich Lektionen für die gruppenweise Förderung von Kindern mit besonders kognitiven Leistungsfähigkeiten bewilligen, sofern die Kostengutsprache des Gemeinderates vorliegt.
- <sup>5</sup> Für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen sportlichen Leistungsfähigkeit finden die Bestimmungen der Verordnung vom 31. August 2004 über die Förderung von sportbegabten Jugendlichen Anwendung.

#### **§ 43 Grundsatz [Integration von fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler]**

- <sup>1</sup> Neu zugezogene fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden in der Regel in die ihrem Jahrgang entsprechende Klasse aufgenommen..
- <sup>2</sup> Schülerinnen und Schüler mit ungenügenden oder fehlenden Deutschkenntnissen haben, unabhängig vom Zeitpunkt ihres Zuzugs ins deutsche Sprachgebiet, Anspruch auf den Besuch eines Förderangebots.
- <sup>3</sup> Die Schulleitung entscheidet über die Aufnahme in einen Kurs in Deutsch als Zweitsprache, in einen Intensivkurs in Deutsch oder in eine Integrationsklasse.

In den Art. 44 bis 47 werden diese Angebote genauer erläutert.

## Verordnung für die Sekundarschule

### § 14 Fachstellen

- <sup>1</sup> Im Rahmen der Speziellen Förderung führen folgende Fachstellen Abklärungen durch:
  - a. der Schulpsychologische Dienst;
  - b. der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst;
  - c. die Logopädischen Dienste im Kanton.
- <sup>2</sup> Die Kommission Leistungssportförderung ist für die Aufnahme in die Angebote der Leistungssportförderung zuständig.

Art. 15 hält die Unentgeltlichkeit der Abklärung und Beratung durch die kantonalen Fachstellen fest.

### § 16 Kleinklassen

- <sup>1</sup> Die Kleinklassen im Anforderungsniveau A können als altersgemischte Lerngruppen geführt werden.
- <sup>2</sup> Solange im Niveau E keine Kleinklassen geführt werden, können betroffene Schülerinnen und Schüler Kleinklassen an Privatschulen besuchen. Das Amt für Volksschulen umschreibt die Voraussetzungen und entscheidet aufgrund einer Abklärung durch den Schulpsychologischen oder den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst.

**§ 17 Integrative Schulungsform im Anforderungsniveau** Werden Schülerinnen und Schüler anstatt in einer Kleinklasse des Anforderungsniveaus A im Rahmen der integrativen Schulungsform heilpädagogisch gefördert, so stehen dafür folgende Zusatzlektion zur Verfügung:

- a. bei 1 oder 2 geförderten Schülerinnen und Schüler in einer Klasse 4 Lektionen;
- b. für jede weitere geförderte Schülerin und jeden weiteren geförderten Schüler in einer Klasse 2 Lektionen.

## § 18 Werkjahr

- <sup>1</sup> Das Werkjahr bereitet Jugendliche aus dem Niveau A, welche eine heilpädagogische Unterstützung benötigen, sowie Jugendliche aus Sonderschulen auf einen beruflichen oder schulischen Anschluss vor. Anstelle der speziellen Förderung im Werkjahr kann eine Sekundarschule die Schülerinnen und Schüler aus dem Niveau A auch im Rahmen der Integrativen Schulungsform heilpädagogisch fördern.
- <sup>2</sup> Die Anmeldung zum Übertritt in das Werkjahr oder für die Integrative Schulungsform erfolgt durch die Schulleitung im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten.
- <sup>3</sup> Die Schulleitung des Werkjahres hat in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler insbesondere folgende Aufgaben:
  - a. sie teilt sie einem Schulort ihrer Schule zu;
  - b. sie veranlasst bei Bedarf ihre Anmeldung bei der Invalidenversicherung durch die Erziehungsberechtigten;
  - c. sie sorgt für ihre Betreuung über die Mittagszeit.
- <sup>4</sup> Für verschiedene Betreuungsaufgaben wie Gemeinschaftskochen, Mittagszeit, Berufswahlvorbereitung und Nachbetreuung steht pro Klasse ein Pool von 6.8 Lektionen zur Verfügung.
- <sup>5</sup> Der Schulrat setzt sich aus mindestens 7 Mitgliedern zusammen.

## § 19 Förderunterricht im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich

- <sup>1</sup> Die Aufnahme von Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im schriftsprachlichen und/oder mathematischen Bereich (ehemals Legasthenie und Dyskalkulie) setzt eine fachliche Abklärung voraus.
- <sup>2</sup> Für die Abklärung und die Aufnahme des Förderunterrichts ist das Einverständnis der Erziehungsberechtigten nötig.
- <sup>3</sup> In besonderen Fällen kann die Schulleitung auf Antrag einer Fachstelle Einzelförderung bewilligen.
- <sup>4</sup> Die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion kann die Gesamtzahl der Lektionen nach oben begrenzen.

.....  
.....  
.....

### § 21 Förderung besonderer kognitiver oder musischer Leistungsfähigkeit

- <sup>1</sup> Bei vermuteter besonderer Leistungsfähigkeit im kognitiven oder musischen Bereich richten die Erziehungsberechtigten ein Gesuch um Abklärung an das Amt für Volksschulen.
- <sup>2</sup> Das Amt für Volksschulen bestimmt im Einzelfall die Fachperson oder Fachstelle, die mit der entsprechenden Abklärung beauftragt wird.
- <sup>3</sup> Bei bestätigter spezieller Leistungsfähigkeit richten die Erziehungsberechtigten ein Gesuch für eine besondere Form des Schulbesuchs an das Amt für Volksschulen, das auch über eine allfällige Kostengutsprache entscheidet.

### § 22 Förderung besonderer sportlicher Leistungsfähigkeit

Für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer besonderen sportlichen Leistungsfähigkeit finden die Bestimmungen der Verordnung von 31. August 2004 über die spezielle Förderung von sportbegabten Jugendlichen Anwendung.

### § 23 Anspruch [Integration von fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler]

- <sup>1</sup> Neu zugezogene fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden in der Regel in eine Klasse eingeteilt, die der Jahrestufe und dem Anforderungsniveau der Klasse entsprechen, die sie in ihrem Herkunftsland besucht haben.
- <sup>2</sup> Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, die weniger als 3 Jahre eine Schule im deutschen Sprachgebiet besucht haben, haben Anspruch auf den Besuch eines Förderangebots für Fremdsprachige.
- <sup>3</sup> Die Schulleitung entscheidet über die Aufnahme in einen Kurs in Deutsch als Zweitsprache, in einen Intensivkurs in Deutsch oder in eine Integrationsklasse.

In den Art. 24 bis 27 werden diese Angebote genauer erläutert.

### 2.5.3. Relevante Dokumente zur Speziellen Förderung

Seit dem Jahr 2003 wurden für den Bereich der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft verschiedene Handreichungen und Richtlinien herausgegeben.

Im Juni 2003 hat das damalige Schulinspektorat zusammen mit dem Schulpsychologischen Dienst Richtlinien für den Förderunterricht im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich publiziert. Es wurden in diesem Dokument in einem zusammenfassenden Stil Ziele und Formen des Förderunterrichts, aber auch die Voraussetzungen und Abläufe definiert



sowie die Aufgaben der abklärenden Dienste, des AVS und der betreffenden Schulleitungen festgehalten.

Für das «Handbuch für Schulräte und Schulleitungen» wurde im August 2006 sowohl ein Dokument «Vorschulheilpädagogik» als auch ein Dokument zur «Integration neu zugezogener Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse» herausgegeben. Für die Vorschulheilpädagogik werden im entsprechenden Dokument Ziele, Aufgabenbereiche, Organisation und personalrechtliche Aspekte definiert. In der Schrift zur Integration neu zugezogener Schüler ohne Deutschkenntnisse werden die Verfahren für Gemeinden mit und ohne Integrationsklassen konzipiert. Weiter werden Hinweise gegeben, wie die Schülerinnen und Schüler speziell unterstützt werden können. Ein kurzer Abschnitt befasst sich mit der Beurteilung und den Zeugnissen für die betreffenden Kinder und Jugendlichen. Schliesslich wird auch das Prozedere nach einem Jahr Integrationsklasse besprochen.

Eine umfangreichere «Handreichung zur Integrativen Schulungsform (ISF)» wurde im Dezember 2006 von der Fachstelle Spezielle Förderung des AVS veröffentlicht. Darin werden zuerst Grundsätze und Begriffe definiert. Dann werden Hinweise zur Entwicklung und Umsetzung gegeben. Weiter werden die Aufgabenbereiche der Beteiligten – vom Schulpsychologischen Dienst bis zu den Behörden und Erziehungsberechtigten – ausformuliert. Es wird in diesem Papier auch deklariert, wie die Zuteilung der heilpädagogischen Unterstützung funktioniert. Schliesslich befasst sich der letzte Abschnitt mit der Schülerinnen- und Schülerbeurteilung. Das ISF-Dokument schliesst mit einem Anhang zur Förderdiagnostik und Förderplanung. Auf dem AVS können Gemeinden, welche die Integrative Schulungsform umsetzen möchten, so genannte «Musterkonzepte» abrufen, in denen die zentralen Aussagen zur Organisation und Praxis integrativer Formen beschrieben werden. Diese Mustervorlagen sind Konzepte, die in den Schulen bereits umgesetzt werden und in diesem Sinn von der Fachstelle «Spezielle Förderung» genehmigt wurden.

Dem Schulräte- und Schulleitungshandbuch wurde im Oktober 2007 ein Papier zur «Speziellen Förderung» hinzugefügt. Dieses befasst sich insbesondere mit der Speziellen Förderung im Einzelfall – einerseits an einer Privatschule und andererseits bei kognitiver Leistungsfähigkeit. Anhand von Ablaufschemata wird jeweils erläutert, wie das Antragsverfahren abzulaufen hat.

#### **2.5.4. Bildungsbericht 2007**

Als Folge des im Jahr 2002 von den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern des Kantons Basel-Landschaft angenommenen Bildungsgesetzes wurde der Regierungsrat verpflichtet, dem Landrat alle vier Jahre einen Bericht zur Standortbestimmung des Bildungswesens vorzulegen. Im Jahr 2007 wurde ein erster Bildungsbericht veröffentlicht. Der Bericht nimmt zu allen Stufen des kantonalen Bildungswesens Stellung. Thematisch orientiert er sich jedoch an den Neuerungen, welche das neue Bildungsgesetz angestossen hat.

Obwohl der Bericht selber die Spezielle Förderung nicht als Schwerpunktthema aufgenommen hat, beinhaltet er direkt und indirekt einige Angaben zum Stand und zur Weitergestaltung des Förderangebots in den Schulen des Kantons. Im Folgenden werden einige Bereiche



beleuchtet, welche im Zusammenhang stehen mit der aktuellen Neuausrichtung der Speziellen Förderung Relevanz haben.

### **Geleitete Teilautonomie der Volksschulen**

Mit dem neuen Bildungsgesetz wurden die einzelnen Schulen mit mehr Selbstverantwortung ausgestattet. Diese sollen im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen selber festlegen können, wie und mit welchen schulischen, organisatorischen und personellen Mitteln sie die Bildungsziele erreichen wollen. Der Gesetzgeber hat die Schulleitungen mit mehr Autonomie, aber auch mehr Eigenverantwortung ausgestattet – in der Erwartung, «dass die Schule durch die geleitete Teilautonomie insgesamt ‹produktiver› und entwicklungsfähiger würde: Mehr Identifikation der Beteiligten, angemessene Problemlösungen vor Ort mit abgestimmten und gewichteten lokalen Entwicklungsschwerpunkten und Projekten, arbeitsteiliges Schaffen optimaler Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler, um bessere Lernergebnisse zu erzielen» (BKSD BL, 2007, S. 17). Weiter wird berichtet, dass diese Ansiedlung der «primären Führungsverantwortung» bei den Schulleitungen zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel geführt habe. «Während früher die einzelne Lehrperson die Arbeit mit ihrer Klasse als Kernaufgabe aufgefasst hat, steht heute die Schule als Gesamtorganisation im Zentrum. Nicht mehr ‹Ich und meine Klasse› lautet der Leitsatz in den Kollegien, sondern ‹Wir und unsere Schule›. Das bedingt mehr Zusammenarbeit und gegenseitige Offenheit» (S. 29). Diese Zusammenarbeit, wird weiter berichtet, werde vor allem durch die obligatorischen Weiterbildungstage vor Ostern begünstigt.

Als Problem der Schulleitungen werde im Zusammenhang mit den geleiteten Schulen wiederholt der Rollenkonflikt genannt, welcher entsteht, wenn die Schulleitung als Lehrperson zum Kollegium gehöre, aber gleichzeitig vorgesetzte Person sei. Eine Verbesserung – aber auch eine zusätzliche Effizienzsteigerung – werde erwartet, wenn kleine Schulen zu Kreisschulen zusammengelegt würden. Der Kanton wolle diese Entwicklung noch weiter fördern.

Nach der Bildungsgesetzgebung ist die Kompetenzenteilung zwischen dem Schulrat (ehemals Schulpflege) und der Schulleitung wie folgt geregelt: Der Schulrat führt die Schule auf strategischer Ebene, die Schulleitungen haben das operative Tagesgeschäft inne. Dieser Grundsatz sei «mittlerweile akzeptiert» (S. 29). Das neue Bildungsgesetz stellt mit der Teilautonomie der Schulen insgesamt die beste Grundlage zur Verfügung, um auch im Bereich der Speziellen Förderung mit einer pauschalen Ressourcierung für das Grund- und Förderangebot zu arbeiten.

### **Steuerung der Schulen**

Mit dem neuen Bildungsgesetz und der Teilautonomie der Schulen haben auch neue Formen der Steuerung im Baselbieter Schulwesen Eingang gefunden. Elemente der Rechenschaftslegung, der Qualitätssicherung und -entwicklung sind vorgesehen. So wurde die neue Freiheit der Schulen «mit einer Stärkung der internen und der externen Evaluation verbunden» (BKSD BL, 2007, S. 9). Es sollen periodisch Standortbestimmungen durchgeführt wer-



den. Neben der schuleigenen Evaluation, welche durch den jeweiligen Schulrat, die Schulleitung und das Kollegium durchgeführt wird, überprüft die Fachstelle Evaluation des AVS die Schulen auch extern. Wie dem Bildungsbericht zu entnehmen ist, war der Bereich der Speziellen Förderung bisher in keiner Schule Bestandteil der Evaluationen.

Im Weiteren liegt mit dem neuen Bildungsgesetz auch die Erarbeitung eines Schulprogramms in der Verantwortung der einzelnen Schule. Als Teil der Rechenschaftslegung muss hier dargelegt werden, mit welchen Regelungen und Mechanismen die Schule den Bildungsauftrag des Gesetzes umsetzen und ihre Freiräume gestalten will. Die Analyse dieser Programme durch das AVS kommt zum Schluss, dass in den Bereichen «interne Evaluation», «Gender» und «Gesundheitsförderung» noch Unterstützungsbedarf vorhanden sei. Inwiefern die Spezielle Förderung resp. deren Umsetzung an den Schulen Bestandteil der Schulprogramme ist, dazu nimmt der Bildungsbericht keine Stellung.

### **Berufsauftrag der Lehrpersonen**

Zur Entwicklung der teilautonomen, geleiteten Schulen gehört auch, dass mit den Lehrpersonen ein neuer Berufsauftrag erarbeitet worden ist. Der Berufsauftrag ist neu gegliedert worden in folgende Arbeitsbereiche:

- Unterrichten;
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts;
- Teamarbeit, Schulentwicklung, Schulverwaltung;
- Kontakte mit den Erziehungsberechtigten und Schülerberatung;
- Weiterbildung.

### **Umgang mit Heterogenität**

Die statistischen Angaben im Bildungsbericht zeigen vor allem die kulturelle Heterogenität, weniger aber die Heterogenität im Leistungsbereich auf (siehe oben). Im Bericht wird die «breite Palette spezifischer Instrumente» (BKSD BL, 2007, S. 30) zum Umgang insbesondere mit der Leistungsheterogenität erläutert – die Integrative Schulungsform, Kleinklassen, Einführungsklassen, Förderunterricht, logopädische Angebote usw. Insbesondere wird die Spezielle Förderung im Einzelfall erwähnt, welche eingerichtet wurde, «um dem schulheilpädagogischen Förderbedarf auf dem Niveau E der Sekundarschule gerecht zu werden» (S. 31). Weiter wird ausgeführt, dass ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität (insbesondere im Kindergarten und der Primarschule) «vom Belastungserleben der Lehrpersonen, ihren Einstellungen zur integrativen Schulung aller Kinder und ihrem Unterrichtsstil mitbestimmt wird» (S. 46). Die BKSD will daher prüfen, wie mit Unterstützungsangeboten und der Entwicklung eines guten Schulklimas eine Überforderung der Lehrpersonen vermieden werden kann. «Ausserdem sind noch stärker als bisher Unterrichtsformen zu fördern (Lehrmittel und Lernmaterialien, Grundausbildung und Weiterbildung), welche der

Heterogenität des Lern- und Entwicklungsstands der Kinder in den Lerngruppen entsprechen» (S. 46).

Auf der Ebene der Sekundarstufe I wurde im Rahmen des neuen Bildungsgesetzes die «Sekundarschule unter einem Dach» geschaffen. «Das Werkjahr wird vorläufig als eigenständige Schuleinheit von einem Jahr Dauer weitergeführt» (S. 53). Die BKSD erwartet von dieser organisatorischen Vereinheitlichung für die Lernenden der Sekundarschule, dass «sie auf das Leben in einer heterogenen, arbeitsteiligen und multikulturellen Gesellschaft vor[bereitet] und [...] ihnen Wertschätzung gegenüber Menschen mit anderen Fähigkeiten und Erfahrungen [vermittelt werden]» (S. 54). Daher würden die Lernenden heute in verschiedenen Angeboten (z.B. Freifächer) oft niveaübergreifend unterrichtet.

Zu einer Bündelung der Angebote der Speziellen Förderung im Besonderen nimmt der Bildungsbericht keine Stellung.

### **2.5.5. Bildungsstatistische Angaben**

Das kantonale Statistikamt hat für den Bildungsbericht 2007 statistische Porträts erarbeitet. In einem Überblick werden allgemeine Kennzahlen des Baselbieter Bildungswesen ausgewiesen. So wird der finanzielle Bildungsaufwand von Kanton und Gemeinden im Jahr 2006 mit rund 925 Mio. Franken beziffert, wovon etwa 500 Mio. Franken auf die Volksschule inklusive der Speziellen Förderung fällt. Spezifische Zahlen zum Förderbereich resp. den einzelnen Angeboten werden nicht ausgewiesen. Weiter wird die kulturelle Heterogenität in den Abteilungen illustriert. Es zeigt sich hier, dass über 5000 Kinder aus mehr als 60 Staaten die Kindergärten besuchen. Weiter betrage der Ausländeranteil bei 19% der Regelklassen auf der Primarstufe über einen Drittel. Solche Klassen werden im Bildungsbericht Schweiz 2006 mit dem Attribut «sehr heterogen» bezeichnet. Darüber hinaus wird berichtet, welche Angebote der Speziellen Förderung direkt nach dem Kindergarten in Anspruch genommen werden. So sind es etwa 14% aller Lernenden (N=300), die nach dem Kindergarten eine Einführungsklasse besuchen. Diese Zahl nahm in den zehn Jahren von 1996 zu. Damals waren es erst 244 Lernende, die einer Einführungsklasse zugewiesen worden waren. Insgesamt gebe es auch deutlich mehr Knaben – sowie überdurchschnittlich viele Ausländer – als Mädchen resp. Schweizer in den Angeboten der Speziellen Förderung.

Genauere Zahlen zu den einzelnen Fördergefässen sind dem Bildungsbericht 2007 jedoch nicht zu entnehmen. Es war im Rahmen dieses Projekts auch sehr schwierig, relevante Daten zur Speziellen Förderung – bezogen auf Lernende, auf die Förderlehrkräfte oder auf die Angebotsstruktur – zu erhalten. Gemäss den Angaben des Bundesamtes für Statistik kann dem Kanton Basel-Landschaft für das Jahr 2006 das Siegerpodest der «Separation» zugewiesen werden. In keinem anderen Kanton wurden zu diesem Zeitpunkt mehr Lernende sowohl in Sonderklassen als auch in Sonderschulen ausserhalb der Regelklassen geschult (vgl. Abbildung 2.4).

Aus den Angaben des Amtes für Volksschulbildung zu den «Mengengerüsten» der Speziellen Förderung kann konstatiert werden, dass in den letzten drei Jahren die Aussonderung in die Kleinklassen nur wenig rückläufig war, während das Angebot der Integrativen Schulungsform parallel dazu stärkeren Zulauf erhielt (vgl. Abbildung 2.5).

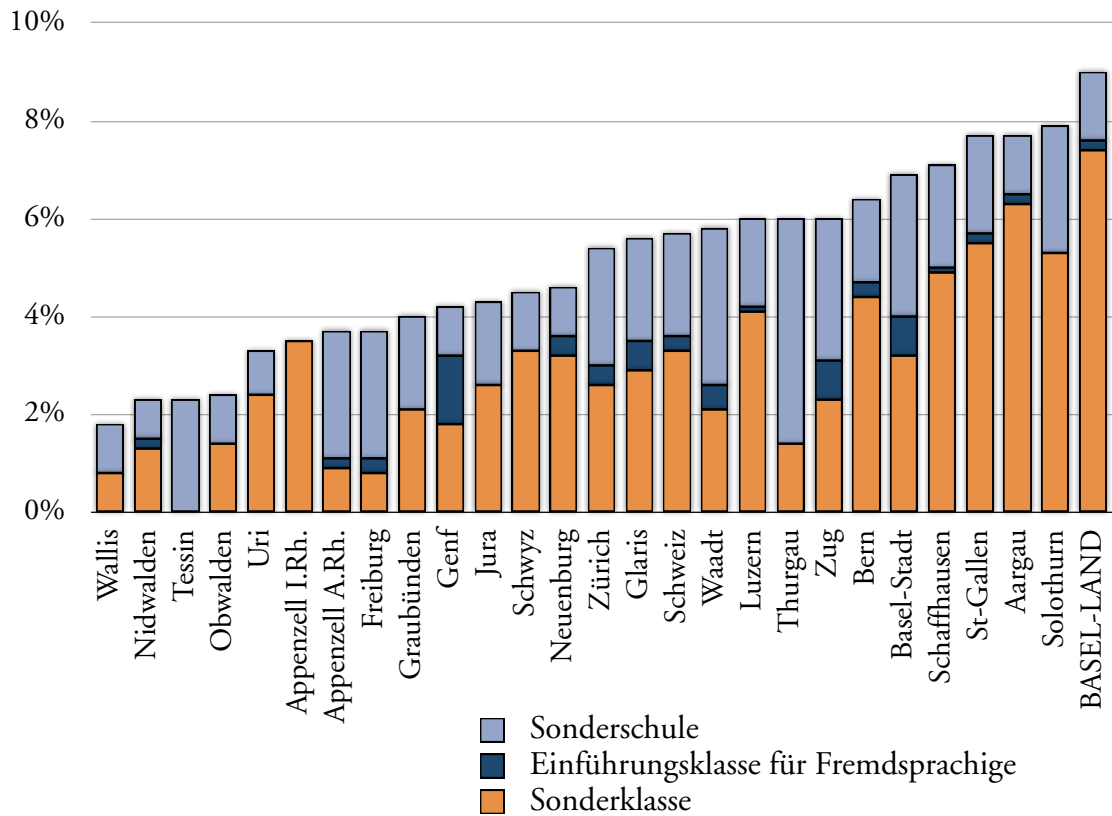


Abbildung 2.4.: Aussonderungsquoten der Kantone im Schuljahr 2007/08 (Daten BfS, 2009).

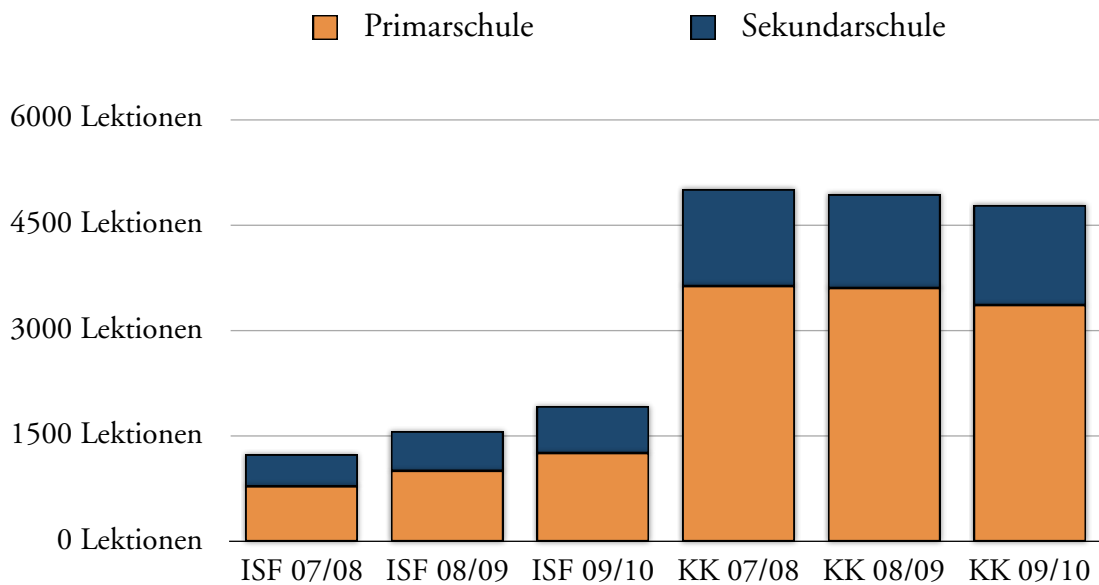


Abbildung 2.5.: Mengengerüste der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft 2007–2010 (Daten AVS BL, 2009).

## 3. Empirische Bedürfnisanalyse

Um die Situation bezüglich der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft zu analysieren, wurde eine Bedürfnisanalyse durchgeführt. Diese gliederte sich in zwei Teile. In einem explorativen Sinne wurden Experteninterviews realisiert. Aufbauend auf den Ergebnissen der Interviews wurde eine Online-Befragung der Schulleitungen und Lehrpersonen organisiert, um die qualitativen Resultate aus den Interviews an einer grösseren Stichprobe zu überprüfen, und damit eine realistische Einschätzung des Handlungsbedarfs aus der Sicht der Akteure in der Praxis zu ermöglichen.

### 3.1. Experteninterviews

#### 3.1.1. Vorgehen

Wie zeigt sich die Spezielle Förderung im Moment? Was läuft gut? Was läuft weniger gut? Und wie könnte sie in Zukunft wohl aussehen? In so genannten Expertengesprächen (Leitfragen im Anhang A), die im Zeitraum März bis Juni 2009 durchgeführt wurden, gaben verschiedene Personen aus Bildungsverwaltung (n=4), Schulleitung (n=5), Lehrerschaft (n=3) und Schuldienste (n=1) Antworten auf verschiedene Fragen.

Das Interview orientierte sich am Leitfaden, der wie folgt aufgebaut war:

- Angaben zur Person und Verbindung zur Speziellen Förderung;
- Analyse der Ausgangslage;
- Differenzierte Betrachtung der Ist-Situation;
- Erörterung und Betrachtung der Soll-Situation;
- Varia.

Im Folgenden finden sich die Meinungen und Ansichten der Befragten. Die Aussagen aus den Gesprächen wurden inhaltsanalytisch verdichtet und gruppiert und stellen die zentralen Diskussionspunkte und erläuterten Themen der Interviews dar.

#### 3.1.2. Ergebnisse

##### Integration vs. Selektion

Der Grundwiderspruch zwischen schulischer Integration und Separation wurde vor allem von den Befragten aus der Bildungsverwaltung angesprochen. Der Schule liege ein Funktionskonflikt zu Grunde: Auf der einen Seite soll sie integrierend wirken, auf der anderen Seite müsse sie Selektion betreiben und den Kindern und vielmehr noch den Jugendlichen



einen Platz in der Gesellschaft zuweisen. Die Funktionen der Integration und Selektion sind per se jedoch nicht kompromisslos miteinander zu vereinbaren. Es wird von den Befragten vorgeschlagen, diesen Widerspruch im Rahmen der Neugestaltung der Speziellen Förderung transparent zu machen und soweit als möglich zu klären resp. in eine allfällige öffentliche Diskussion einzubringen.

### **Expansion des Förderangebots**

Die Expansion der Speziellen Förderung in den letzten 10 Jahren war Thema in zahlreichen Gesprächen. Diese sei hauptsächlich dadurch entstanden, dass «zum Grundstock der Kleinklassen» in einem additiven Sinne die integrative Schulungsform hinzu gekommen sei. Von den Schulleitungen wird argumentiert, dass der Kanton viele Angelegenheiten in diesem Bereich nicht rechtzeitig anpacke, und daher die einzelnen Schulen dazu gebracht werden, diesbezüglich ihre eigenen Lösungen zu implementieren. Das Resultat dieses Mechanismus wurde in den Gesprächen oft als «Wildwuchs» bezeichnet. Diese Fördervielfalt mit ihren mannigfaltigen Konzepten habe seit 1995 auch zu einer intensiven Verteuerung geführt. Nicht zuletzt komme der Druck ein Kind individuell speziell zu fördern auch von Seiten der Eltern, wie die Schulleitungen berichten. Dies fördere den Ausbau der Speziellen Förderung zusätzlich. Die Vertreter der Lehrgewerkschaft bemerkten hierzu ironisch, dass «Eltern sich heute fast dumm vorkommen müssten», wenn ihr Kind nicht vom schulischen Förderangebot profitiere. Die «Verzettelung» des Förderangebots erschwert zudem die Pensenplanung insbesondere der Speziallehrpersonen.

### **Zuweisungs- und Finanzierungspraxis**

Die Förderressourcen dürfen nicht pro Fall gesprochen werden, davon sind die Befragten einhellig überzeugt. In keinem der Gespräche wurde gefordert, die Ressourcierung der Angebote der Speziellen Förderung über diagnostizierte Fälle laufen zu lassen. Im Gegenteil, viele Befragte kritisieren diese Verfahrensweise. Vor allem die Schulleitungen begründen ihre Kritik mit der damit verbundenen Schwierigkeit, die Pensen für die Speziallehrpersonen zu planen (vgl. oben). Weiter wird die Steuerung der Förderangebote über die Diagnostik von den Mitarbeitenden der Bildungsverwaltung als untauglich taxiert. Es gebe auch keine Wirkungskontrolle im Fördersystem, was unbefriedigend sei. Bei der pädagogischen Diagnostik sei ein Wechsel von einer defizitorientierten («Welches Problem, Manko, welche Störung hat das Kind?») zu einer bedarfsorientierten Sichtweise («Was braucht das Kind?») vonnöten. Bis anhin sei die Zuweisungspraxis sehr unklar oder stark defizitorientiert. In diesem Zusammenhang wird mehrfach auch die Frage aufgeworfen, ob das Kleinklassenangebot nicht zu den verstärkten Massnahmen anstatt zum Förderangebot zählen müsse. Verschiedentlich wird diese Frage auch als die zentrale Frage schlechthin bei der Neugestaltung dargestellt (vgl. unten).

## Lehrpersonen

Die Lehrpersonen sind die wichtigsten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Basis des Unternehmens Schule – und waren dadurch auch zentrales Thema in den Expertengesprächen. Der zentrale Punkt in den Interviews war in diesem Zusammenhang meistens die Veränderung des Rollenbilds der Lehrpersonen. Zusammenfassend lässt sich die Veränderung folgendermassen skizzieren: Hatte früher eine Lehrperson die umfassende Verantwortung für eine Klasse («Einzelkämpfer, Alleinunterhalter»), ist heute die einzelne Lehrperson Teil eines pädagogischen Teams («Teamteacher»). Seit 10 Jahren übernehmen laufend mehr Spezial- und Fachlehrpersonen eine (Teil-)Verantwortung im Klassenzimmer, Teilpensen sind inzwischen keine Seltenheit mehr, der Koordinationsbedarf nimmt dadurch unter den Lehrpersonen zu. Zusammenarbeit und Kommunikation müsse in Zukunft mehr Beachtung erhalten – vor allem zwischen Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Diese Kommunikationsgefässe seien nicht zuletzt notwendig, damit die einen überhaupt wissen, was die Arbeit der anderen sei. Oft sei auch das Interesse an der anderen Funktion gar nicht da. Im Gegenzug kritisieren jedoch insbesondere die Vertreter der Lehrgewerkschaft den Trend zum pädagogischen Team, da sie feststellen, dass zu viele Lehrpersonen als Bezugspersonen gewisse Kinder überfordern. Auf der anderen Seite argumentieren Experten aus der kantonalen Verwaltung, dass es zur veränderten Lehrerrolle gehören müsse, dass sich die Lehrperson als Dienstleister für die Kundschaft der Eltern und deren Kinder verstehe – ein gewisses Mass an Heterogenität ist normal und gilt es auszuhalten, im Team ist dies einfacher als allein. Manche Schulleitung wie auch Vertreter des Lehrervereins bemerken, dass bezüglich der Akzeptanz von Neuerungen ein Alterseffekt feststellbar sei. Es seien vor allem die altgedienten Lehrkräfte, welche sich mit Neuerungen im Schulbetrieb (z. B. Integration, Teamteaching) schwer täten. Dies führe bei ihnen zu Ängsten und Unsicherheit. Neue Lehrpersonen, die von der Pädagogischen Hochschule kämen, seien diesbezüglich offener.

## Diskussion über die Neugestaltung

An den Expertengesprächen wurde auch gefragt, wie die Diskussion über die Neugestaltung der Speziellen Förderung wahrgenommen werde. Die Schulleitungen stellen hierbei fest, dass eine öffentliche Diskussion des Themas schlicht nicht stattfindet, was bedauerlich sei. Die Regelschule ist wenig sensibilisiert und wenig interessiert an sonderpädagogische Themen.

Wenn es eine Diskussion gebe, ginge es vor allem um die integrative Volksschule – also um ein integratives Förderangebot –, nicht jedoch um die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher, obwohl im Zuge des Neuen Finanzausgleichs (NFA) das sonderpädagogische Angebot insgesamt betrachtet werden müsse. Die Integration von Behinderten in die Regelschule werfe weniger Wellen als die Auflösung von separativen Förderangeboten. Auf interkantonaler Ebene bestehe ein Konsens zum Integrationsprinzip. Der Kanton Basel-Landschaft müsse sich hier jetzt positionieren. Zentral seien folgende Punkte zu diskutieren: die Umsetzung des so genannten «Kaskadenmodells» sowie der Wille der Politik und



die Bereitschaft der Lehrerschaft zur Integration. Viele Befragte weisen in diesem Zusammenhang auf die Spannung zwischen pädagogischer Logik und politischer Logik hin. Dazu eine Vertretung der Schulleitungen: «Soll integriert werden, um Kosten zu sparen? Oder geht es darum, sich pädagogischen Idealen zu nähern?» Beide Argumentationslogiken unterscheiden sich grundsätzlich und lassen verschiedene Schlüsse zu.

### **Zukunft der Speziellen Förderung**

Zur Frage, wie es mit der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft weitergehen solle, wurden in den Antworten verschiedene Themen angesprochen. Das Wichtigste findet sich thematisch gruppiert in den folgenden Abschnitten.

- *Integration oder der Umgang mit Heterogenität*: Integration und der Umgang mit Heterogenität seien nicht deckungsgleich. Es gebe ein Spannungsfeld zwischen Integration und dem Umgang mit Heterogenität in einem weiteren Sinne. So meinte ein Schulleiter, dass es «wirkliche und nicht nur «separative» Integrationsklassen brauche». Dieses Spannungsfeld wird auch offenbar, wenn eine Schulleiterin darauf hinweist, dass es bei der Speziellen Förderung einen Widerspruch gebe zwischen dem Ruf nach verstärkter Integration und den verschiedenen speziellen Förderangeboten. Die (integrative) Ausgestaltung des Angebots der Speziellen Förderung gilt es diesbezüglich unter die Lupe zu nehmen. Schliesslich zeigt sich in diesem Spannungsfeld der bereits weiter oben angesprochene Funktionenkonflikt im Schulsystem (Integration vs. Selektion/Allokation). Vor allem die Akteure aus der kantonalen Verwaltung stellen fest, dass separative Angebote zwar nötig seien, dass man diese aber einschränken müsse. Man müsse von den Lehrpersonen den professionellen Umgang mit Heterogenität verlangen können. Um die Frage aber zu klären, ob der Weg zum Umgang mit Heterogenität im Kanton Basel-Landschaft ein integrativer sein soll, brauche es eine öffentliche Debatte und den politischen Grundsatzentscheid, was im Moment nicht der Fall sei (vgl. oben).
- *Ressourcensteuerung*: Die finanzielle Steuerung der Speziellen Förderung dürfe nicht weiter über schülerabhängige Pensen funktionieren (vgl. oben). Generell sei ein Steuerungsmodell für die kollektiven Ressourcen von Nöten und die Schulleitungen seien als mittleres Kader der Schule zu stärken. Überhaupt sei es wichtig, dass das «Kaskadenmodell» für den Kanton Basel-Landschaft «ausgedeutet» werde: Was bedeutet es konkret für den Kanton? Ein Gesprächspartner meint, es brauche ein «gemanagetes Kaskadenmodell» mit einer Aufsicht. Damit sind etliche Entscheidungen im Detailbereich verbunden. Sollen oder können Teile des Förderangebots, z. B. Deutsch als Zweitsprache, ins Grundangebot überführt werden? Gehört das Angebot der Kleinklassen in den Bereich der verstärkten Massnahmen? Schliesslich gehe es bei der Ressourcensteuerung hauptsächlich darum, Komplexität zu reduzieren. Die entsprechenden Kompetenzen und Mechanismen müssen handhabbar sein.



- .....
- *Nächste Schritte auf Kantonsebene:* Als wichtigster erster Schritt wird oft genannt, dass von Seiten des Kantons ein klares Statement zur Frage «Wo wollen wir hin?» kommen müsse. Der Grundsatzentscheid pro/contra Integration und deren Ausgestaltung muss fallen, bevor nächste Schritte in Angriff genommen werden.

Es wird vor allem von Schulleitungsseite ein fundiertes, breit abgestütztes Konzept zur Speziellen Förderung verlangt («Keine komplizierte Abhandlung, sondern ein kompaktes Konzept»). In den Grundsatzfragen müsse Eindeutigkeit herrschen. Die Schulleitungen seien oft mit unausgereiften Konzepten konfrontiert, welche umgesetzt werden sollten, wofür aber meistens die nötigen Instrumente fehlten. Zu einer Konzeptualisierung der Speziellen Förderung gehört auch, dass vor allem die Schulleitungen strategische Angaben fordern, um die operative Planung der Schule vornehmen zu können. «Der Kanton soll am Besten vorgeben, welche Schritte die Schulleitungen im welchem Quartal umzusetzen haben.» Die fehlende strategische Klarheit im Bereich der Speziellen Förderung führe auch dazu, dass es oft an Vertrauen in die kantonale Führung der Schule fehle, wie vor allem die Lehrgewerkschaft ausführt. Ein solches Konzept, das die Grundfragen im Förderbereich kläre, müsse im Weiteren professionell kommuniziert und implementiert werden. Wichtige Inhaltspunkte auf der praktischen Ebene, welche von den Schulleitungen genannt werden, sind z. B. die Ressourcierung (mit Entlastungsstunden für Kooperation), Klassengrössen und räumliche Voraussetzungen.

- *Zeitaspekte:* Als Stichtag/Orientierungspunkt für die Umsetzung der neu gestalteten Speziellen Förderung – insbesondere für die kollektive Ressourcierung – wird von den meisten der 31.12.2010 resp. der 1.1.2011 genannt. Die genauere Betrachtung zeigt aber, dass es für den gesamten Prozess vor allem unter den Schulleitungen ein breites Spektrum von Vorstellungen gibt. Die einen finden, dass bezüglich der Neuausrichtung sofort Aufträge an die Schulleitungen zu erteilen seien, während andere meinen, dass es keinen Schnellschuss geben dürfe und der Zeitpunkt 2010/11 zu knapp sei, weil man alle Schulleitungen und Schulräte ins Boot holen müsse. Weiter werden ebenfalls vor allem von den Schulleitungen die durch den HarmoS-Prozess bedingten Umstrukturierungen («der grosse Brocken») genannt. Ihnen wäre es recht, wenn die Neuausrichtung der Speziellen Förderung vorher (bis spätestens Januar 2010) eingeleitet werden könnte. Die Entwicklungen im Bildungsraum Nordwestschweiz legten zudem insgesamt ein enormes Tempo vor, meinen vor allem Vertreter aus der kantonalen Verwaltung. Manche vermuten jedoch, dass vor 2011 in diesem Bereich noch gar nichts geschehe.
- *Gelingensbedingungen:* Damit das Angebot der Speziellen Förderung erfolgreich neugestaltet werden kann, braucht es – wie bereits mehrfach ausgeführt – den kantonalen Grundsatzentscheid der Ausrichtung des Angebots (integrativ/separativ) und entsprechende unterstützende Rahmenbedingungen.



Die gute Kooperation zwischen dem Kanton und den Gemeinden war eine dieser Bedingungen, die genannt wurden. Der Gemeindeverband sei bei der Neugestaltung einzubeziehen.

Weiter sei die Grundlage, welche mit den geleiteten Schulen vorhanden sei, zu nutzen. Diese vereinfache die Umsetzung. Die Schulleitungen würden dabei eine zentrale Rolle einnehmen. Die Schulleitungskonferenz werde heute ernstgenommen, das sei wichtig, meinen die Schulleitungen. Insgesamt sei es wegweisend, an der Basis Vertrauen zu schaffen. Vor allem gegenüber den Logopädinnen und Logopäden sowie den Kleinklassen-Lehrpersonen müssten die Gewinne skizziert werden, die aus einer Neusausrichtung geholt werden können. Von Einzelnen wird auch bemerkt, dass die alte Lehrpersonengeneration das Problem nicht mehr lösen könne. Es brauche hier vor allem die jungen Lehrpersonen mit ihrem modernen Berufsverständnis. Es sei auch bedeutsam, dass der Lehrerverein ins Boot geholt werde.

In der Verwaltung sei es wichtig, dass die Zuständigkeiten geklärt und klare Strukturen geschaffen würden. Das AVS brauche eine einfachere, besser handhabbare Struktur, vor allem was die Anprechpartner für die Schulleitungen angehe.

## 3.2. Online-Befragung

### 3.2.1. Vorgehen

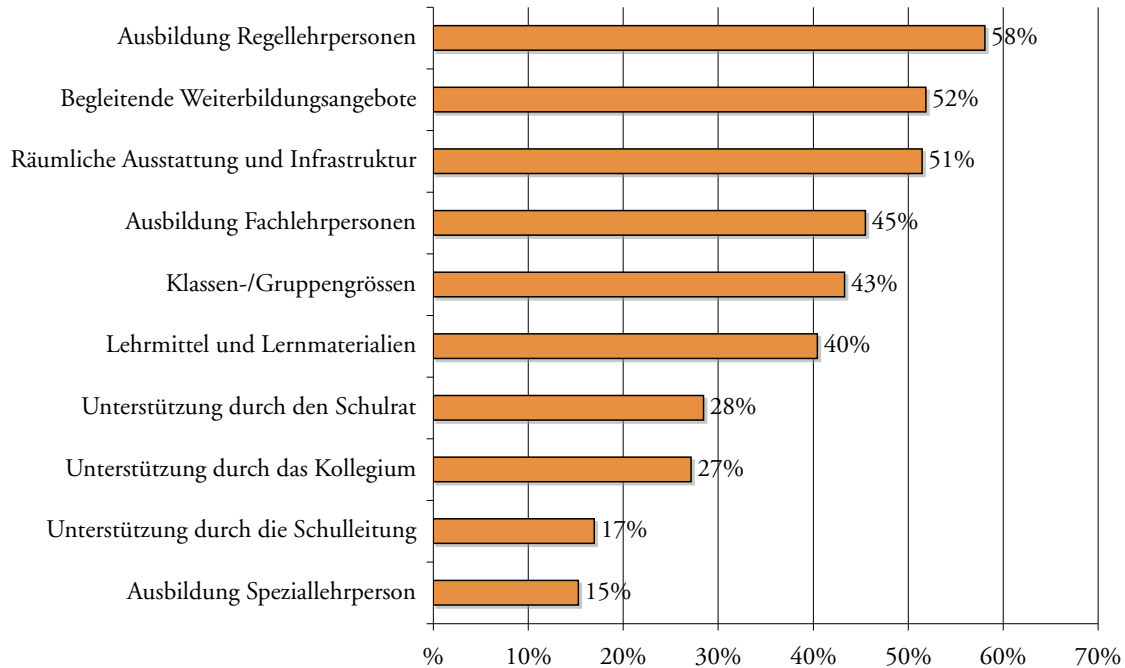
Wie zeigt sich die integrative «Stimmung» im Kanton Basel-Landschaft? Wie gross ist der Wille zur Integration? Wo liegen aus der Sicht der Basis die praktischen Probleme?

Diesen Fragen wurde in einer schriftlichen Kurzerhebung nachgegangen. Es wurden dabei Items verwendet, die sich einerseits bezüglich des Handlungsbedarfs aus den Expertengesprächen ergeben haben. Ebenso flossen Items aus bestehenden Instrumenten (z. B. Boban und Hinz, 2003 oder «Qualitätskriterien für integrative Schulen», Kummer, 2007) ein.

Befragt wurden dabei in einem *niederschwelligen* Verfahren 389 Exponenten des kantonalen Schulsystems (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulräte). Diese schulischen Akteure wurden – vermittelt durch das AVS des Kantons Basel-Landschaft – an ihren Schulstandorten durch die Schulleitungen über die Befragung informiert und gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Im Weiteren hat das AVS die Schulleitungen gebeten, Plakate mit den Login-Informationen für die Befragung im Lehrpersonenzimmer aufzuhängen. Während einem Zeitfenster von Anfang Mai bis Ende Juni konnten sich die Akteure einloggen und an der Befragung teilnehmen.

Bedingt durch das Erhebungsverfahren sowie die Kommunikation via AVS ist der Rücklauf erwartungsgemäss relativ gering ausgefallen. Nichtsdestotrotz vermögen die Daten allgemeine Tendenzen aufzuzeigen, was die Stimmungslage unter den schulischen Akteuren im Kanton Basel-Landschaft betrifft, vor allem, was die Bedürfnisse der Akteure im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Speziellen Förderung betrifft. Die Stichprobe zeigt sich entgegen den Erwartungen repräsentativ, wie im Folgenden entnommen werden kann.





**Abbildung 3.1.:** *Wie geeignet sind die folgenden Bedingungen an Ihrer Schule, um Kinder mit besonderem Bildungsbedarf integrativ zu fördern? – % der Antworten mit «(eher) nicht geeignet». N = 389.*

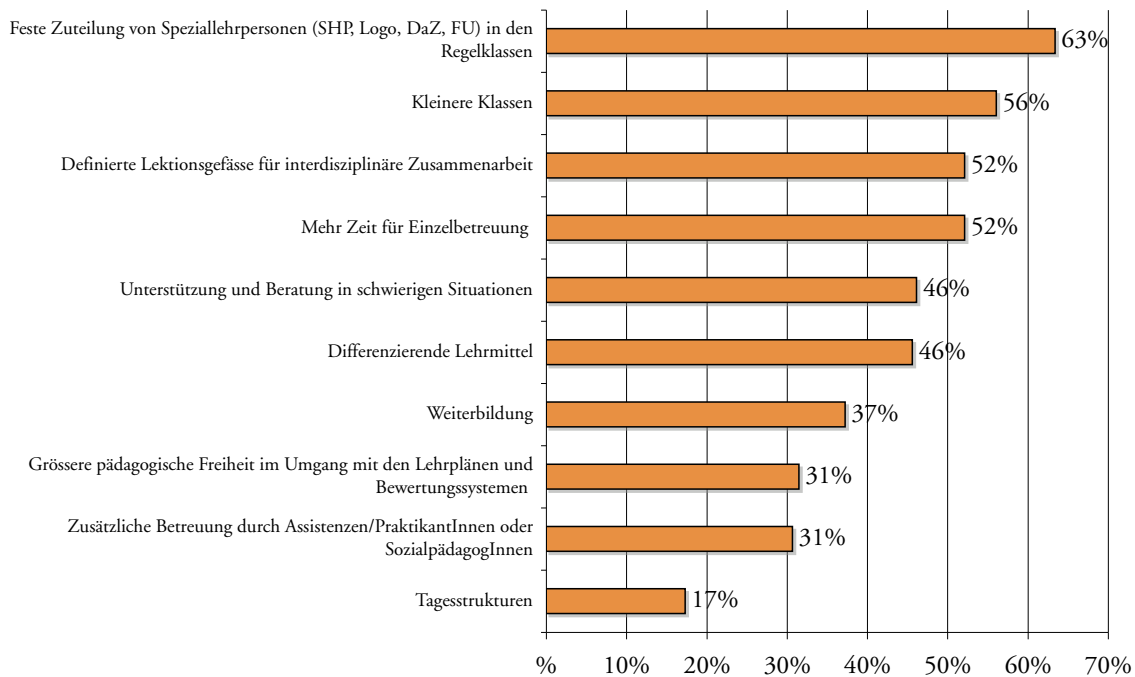
durch die Sozialpädagogik». Auch eine «grössere pädagogische Freiheit im Umgang mit den Lehrplänen resp. den Bewertungssystemen» sowie «Weiterbildung» im Bereich der schulischen Integration wird nur von einer Minderheit als notwendig erachtet. Dies erstaunt, da weiter oben die Aus- und Weiterbildung (der Regellehrpersonen) als wichtiger Mangel erachtet worden sind.

Mehr Zuspruch finden die Massnahmen «differenzierende Lehrmittel» und «Unterstützung und Beratung in schwierigen Situation». Aber auch diese Punkte werden knapp nicht von einer Mehrheit der Befragten als zwingend erachtet.

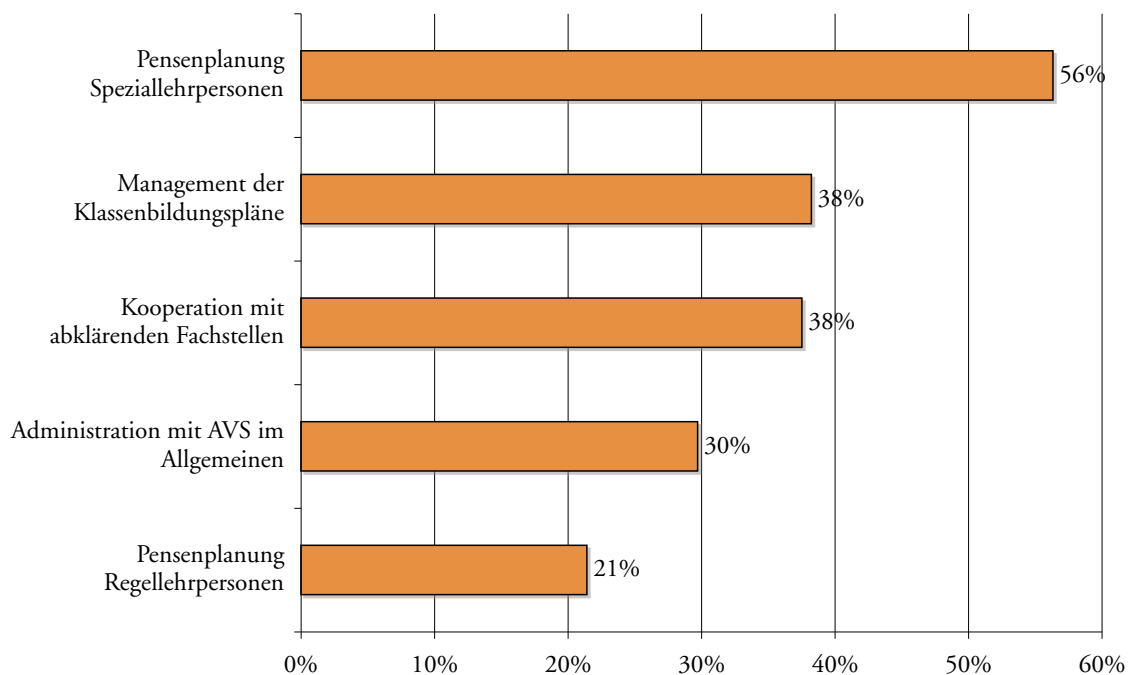
Die Mehrheit findet «mehr Zeit für Einzelbetreuung», «definierte Gefässe für die interdisziplinäre Zusammenarbeit» wichtig. Noch notwendiger werden aber die Massnahmen «kleinere Klassen» und die «feste Zuteilung von Spezialisten in den Regelklassen» gesehen, wenn eine Klasse/Schule integrativ fördern soll.

### **Schulleitungen: Handhabbarkeit einzelner Führungstätigkeiten**

Fragen zur Machbarkeit einzelner Führungstätigkeiten, die den Bereich der Speziellen Förderung tangieren, wurden nur den teilnehmenden Schulleitungen gestellt. Sie wurden hierbei gefragt, wie gut die Handhabbarkeit bestimmter Aktivitäten ist und konnten auf einer Skala von «sehr schlecht» bis «sehr gut» antworten. Dargestellt werden wiederum zur Hervorhebung des Handlungsbedarfs die Prozentzahlen der Kategorien «sehr/eher schlecht». Die Übersicht befindet sich in Abbildung 3.3.



**Abbildung 3.2.:** Welche Art von Unterstützung halten Sie für zwingend erforderlich, um in einer Klasse/Schule Kinder mit besonderem Bildungsbedarf schulisch zu fördern? – % der zustimmenden Antworten. N = 389.

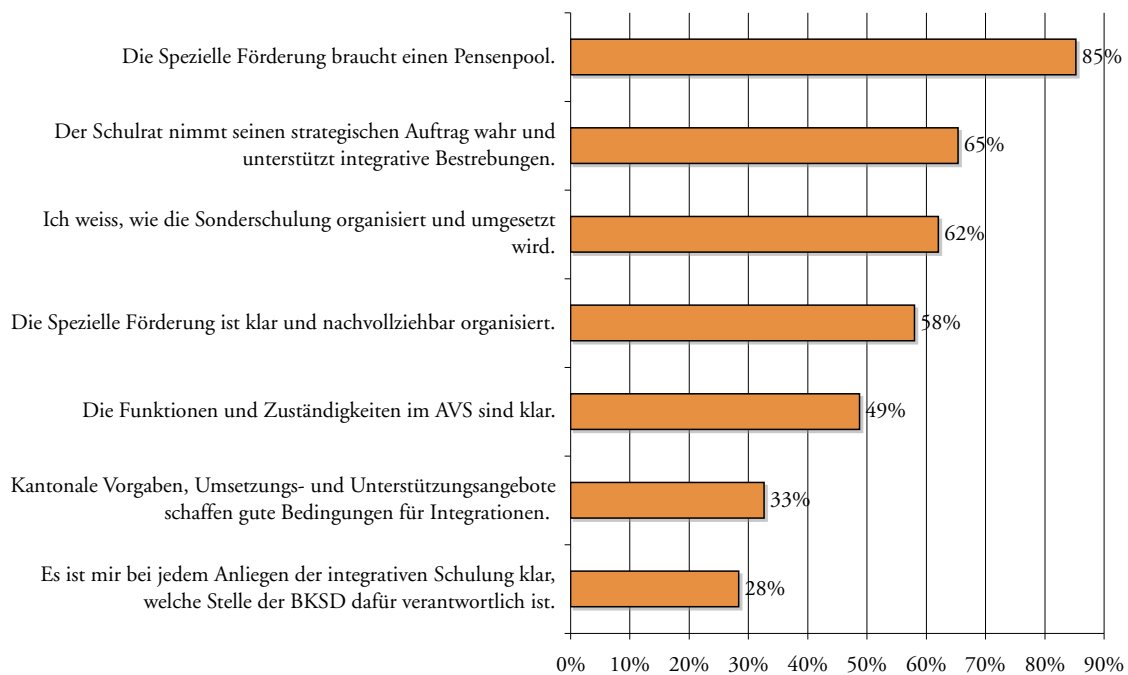


**Abbildung 3.3.:** Für Schulleitungen: Wie gut sind folgende Bereiche handhabbar? – % der Antworten mit «sehr/eher schlecht». N = 58.

Am wenigsten Mühe bereitet den Schulleitungen die Pensenplanung der Regellehrpersonen. Im Mittelfeld, noch immer von einer jedoch bedeutsamen Minderheit der Schulleitungen als schwierig eingestuften Tätigkeiten, befinden sich die «Administration mit dem AVS im Allgemeinen» (30%), gefolgt von der «Kooperation mit den abklärenden Stellen» und dem «Management der Klassenbildungspläne» (zu je 38%). Als schwierigste Aufgabe der Schulleitungen stellt sich die «Pensenplanung der Speziallehrpersonen» heraus. Es sind hier 56% der Befragten, die angeben, diese Planungstätigkeit sei eher oder sehr schlecht machbar.

### Organisation und Transparenz der Speziellen Förderung und deren Angebote

Wissen die schulischen Akteure genau, wie die Spezielle Förderung organisiert ist? Sind ihnen die einzelnen Zuständigkeiten diesbezüglich klar? Braucht es ihrer Ansicht nach eine Globalbudgetierung? Allen Befragten wurden Aussagen zum kantonalen System der Speziellen Förderung vorgelegt. Sie wurden gebeten, diesen Aussagen auf einer vierstufigen Skala zuzustimmen oder sie abzulehnen. In Abbildung 3.4 ist ersichtlich, welcher Prozentsatz der befragten Personen bei den jeweiligen Items zugestimmt haben («stimmt genau» und «stimmt eher»).

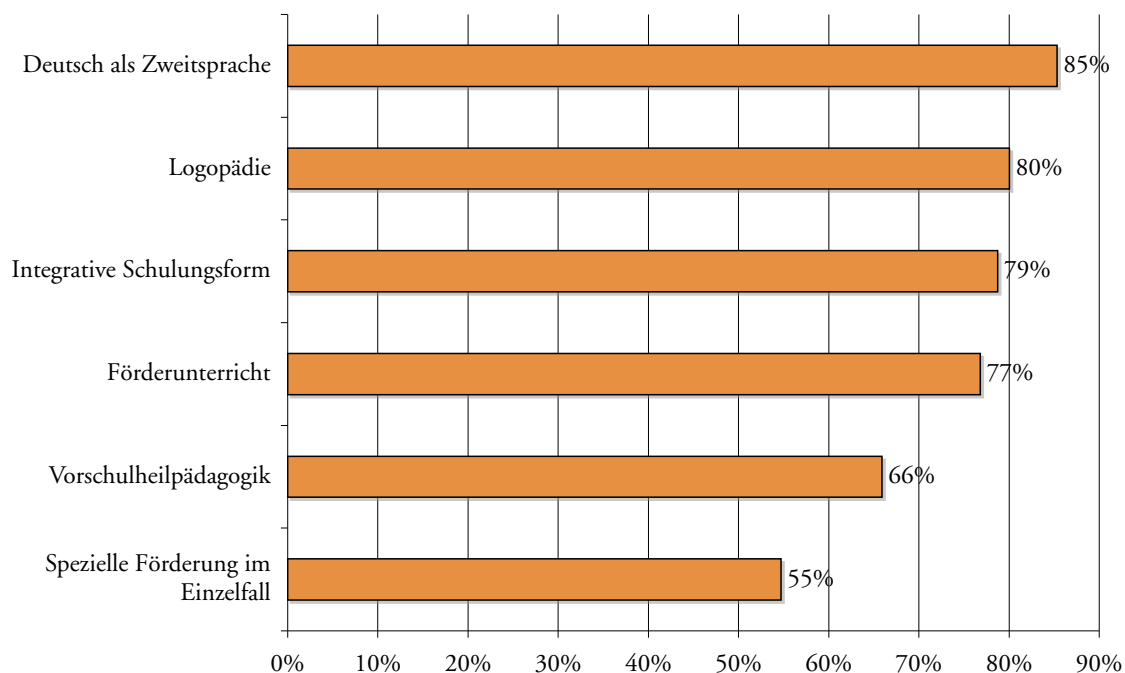


**Abbildung 3.4.:** Bitte geben Sie an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen. – % der zustimmenden Antworten. N = 389.

Die geringste Zustimmung (ca. 30%) fanden die Items, welche danach fragten, wie gross die Unterstützung für schulische Integration von Seiten der kantonalen Behörde sei. Weiter zeigt sich, dass die Zuständigkeiten im AVS und insbesondere die Spezielle Förderung als Ganzes von rund der Hälfte der Befragten als klar und nachvollziehbar bewertet werden. 62% der schulischen Akteure geben weiter an, dass wie wissen, wie die Sonderschulung

organisiert und umgesetzt wird. Auch die Unterstützung der Schulräte bei integrativen Anliegen findet mit 65% eine mehrheitliche Zustimmung. Die Aussage schliesslich, dass es für die Umsetzung der Speziellen Förderung einen Pensenpool brauche ist bei den Befragten mit 85% nahezu unbestritten.

Abbildung 3.5 zeigt, welchen Bekanntheitsgrad die verschiedenen Angebote der Speziellen Förderung bei den schulischen Akteuren aufweisen.



**Abbildung 3.5.:** Sind Ihnen die Struktur und konkrete Umsetzung dieser Angebote der Speziellen Förderung völlig klar? – % der zustimmenden Antworten. N = 389.

Was die Bekanntheit der verschiedenen Angebote der Speziellen Förderung betrifft, sind es vor allem Deutsch als Zweitsprache, Logopädie, die integrative Schulungsform und der Förderunterricht, welche einen sehr hohen Bekanntheitsgrad geniessen. Diesen folgt das Angebot der Vorschulheilpädagogik mit 66%. Die Spezielle Förderung im Einzelfall ist schliesslich nur gut der Hälfte der befragten Akteure aus der Schule völlig klar.

Über die im zweiten Teil der Befragung erhobenen Skalen zur kulturellen Dimension wird nicht ausführlich berichtet, obwohl sie gute Konsistenzen aufweisen.

Trotzdem lohnt die grundlegende Aussage zu machen, dass die Befragten die Integrationskultur im Kanton Basel-Landschaft tendenziell positiv einschätzen. Dies steht im Kontrast zum Eindruck, den man aus dem öffentlichen Diskurs zur Integration in der Volksschule erhält.



### 3.3. Aktuelle Praxis im Kanton BL aus externer Sicht

Die Spezielle Förderung ist in einem grösseren Ganzen eingebettet – nämlich dem kantonalen Bildungssystem mit seinen gesetzlichen Grundlagen und dem jeweils aktuellen politischen Klima. Und sie löst mit ihrer Veränderung weit mehr aus (Systementwicklung) als bloss die eigene strukturelle Veränderung (Neugestaltung der Speziellen Förderung). Im Rahmen der Expertengespräche sowie zusätzlicher Gespräche per Telefon, Kontakte per E-Mail oder Zufallsbegegnungen, hat sich der Blick auf die konkrete Ausgestaltung der Speziellen Förderung im Kanton Baselland für die Projektleitung geschärft. Verschiedene Lehrpersonen und Schulleitungen sind im Lauf des Projekts auf uns zugekommen und haben uns Informationen zukommen lassen über ihre Schule, über ihre spezifischen Modelle. Zusätzlich war uns die Fachstelle für Spezielle Förderung trotz knappen Ressourcen eine wertvolle Hilfe bezüglich der Einschätzung und Wahrnehmung der Kulturen, Strukturen und der vielfältigen Praxis der Speziellen Förderung. Ein kurzer zusammenfassender Blick soll deshalb hier nicht ausgeklammert werden, da auch solche Informationen den wissenschaftlichen Prozess und den Verlauf des evaluativen Designs beeinflussen.

Letzte Entwicklungen zeigen, dass das Thema der Integration – nicht nur bezüglich der Speziellen Förderung, sondern insbesondere ausgelöst durch die Entwicklungen zum Bildungsraum Nordwestschweiz sowie dem Konzept Sonderpädagogik beider Basel – eine hohe Brisanz aufweist. Die Kommunikation ist angeheizt, die Töne nicht mehr nur sachlich. Dies weist auf viele Unklarheiten im System hin, auf Unsicherheiten und Ängste, die immer entstehen, wenn Veränderungen angekündigt, aber noch nicht manifest sind.

Wenn wir thematisch bei der «Integrationsdebatte» bleiben: Insbesondere die integrative Ausrichtung des Gesamtsystems, die z. B. in der Sonderschulverordnung vom 13. Mai 2003 gefordert wird (vgl. § 4 «Prüfung integrativer Schulungsmöglichkeiten»), also seitens des «aussondernden» Systemsteils Sonderschulung, löst Veränderungen aus in der Gestaltung der Speziellen Förderung – und dadurch in der Gestaltung sowohl struktureller, kultureller als auch praktischer Aspekte der Volksschule. Dass die selektionierende und in den höheren Bildungsstufen stark strukturell getrennte «Regel»-Schule (respektive ihre Beteiligten) mit Befürchtungen, Ängsten und Widerstand reagieren, muss eingerechnet und mitbedacht werden. Das unterstützende System der Speziellen Förderung steht in diesem Zusammenhang an einem heiklen Ort, was die konkrete Ausgestaltung in den einzelnen Schulen – soweit sie uns bekannt sind – zeigen. Einzelne Schulen haben sich mit einer starken Leitung und bewegt durch den Teamgedanken auf den Weg gemacht, spezifische integrative Settings auf ihre lokalen Strukturen und Möglichkeiten anzupassen und die Angebote der Speziellen Förderung unterstützend in ihren Regelschulalltag einzubetten. Für diese Schulen ist der Umgang mit Heterogenität Selbstverständlichkeit und bewusst gelebte Realität. Teamteaching von Regellehrkräften und Schulischen Heilpädagogen ist zwar auch in diesen Systemen noch wenig an der Tagesordnung, aber doch schon in Ansätzen sichtbar. In anderen Schulen sind die Lehrpersonen noch stark als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer tätig – Zusammenarbeit und gemeinsame Schulentwicklung stehen noch wenig auf der Traktandenliste, was nicht heisst, dass in diesen Schulen kein guter Unterricht gemacht







(Förderunterricht, Kleinklasse, ISF gemäss Verordnung; «Spezielle Förderung im Einzelfall» SfiE als zusätzliches Angebot). Sonderschulung bezeichnet die «verstärkten Massnahmen» im Schulbereich, die in jedem Fall mit individuellen Ressourcen zugeprochen werden und entweder integrativ in einer Regelschule (integrative Sonderschulung) oder separativ in einer speziell dafür vorgesehenen Institution (z. B. Heilpädagogische Schule Baselland) durchgeführt wird.

- In der Praxis finden die Angebote der Speziellen Förderung häufig in getrennten Rollen (u.a. auch strukturell bedingt durch unterschiedliche Anstellungsbedingungen/Lohneinstufungen) und meist auch in getrennten Räumen statt. Rollenklärungen finden meist statt, wenn Aufgaben untereinander aufgeteilt werden. Die Verantwortung wird also eher geteilt und nicht gemeinsam getragen. Teamteaching ist noch eher selten zu sehen, die integrative Ausgestaltung (Förderung im Regelklassenzimmer) der Angebote der Speziellen Förderung findet wenig statt.
- Es gibt keinen Pensenpool für die Spezielle Förderung, 100% ISF entsprechen einem Pensum einer Kleinklassenlehrperson. Lektionen für ISF werden einzelnen abgeklärten Kindern in den entsprechenden Klassen zugewiesen (max. 13 Kinder aus 2-5 Regelklassen, Primarstufe: pro 1-2 Lernende in einer Klasse 4-6 Lektionen, für weitere Lernende je 2 Lektionen zusätzlich; Sekundarstufe: pro 1-2 Lernende in einer Klasse 4 Lektionen, für weitere Lernende je 2 Lektionen zusätzlich). Abklärungs- und Zuweisungsverfahren scheinen wenig transparent und teilweise nicht nachvollziehbar zu sein. Immerhin gibt es für in der Handreichung des AVS zur Förderdiagnostik und -planung Standards und Indikatoren. Man könnte auf der Basis einzelner berichteter Erfahrungen und Fragen aus der Schulpraxis sowie Aussagen aus der empirischen Bedürfnisanalyse auf ein «Jekami» schliessen: Wer aktiv mehr Kinder zuweist und abklären lässt, kann mehr Ressourcen abholen.
- Schulnahe Diagnostik könnte hier Entspannung bieten, die Wege verkürzen und flexibilisieren, Erfahrungen werden auf der Vorschulstufe bereits gute gemacht! Vorschulheilpädagoginnen klären schul- (respektive kindergarten-)nah ab, bringen ihr Know-how ein und garantieren so eine pragmatische und schnelle (präventive) Förderung für die entsprechenden Kinder. Die Anträge der Vorschulheilpädagoginnen und -pädagogen genehmigt die Schulleitung. Sie müssen sich zwar dem Vorwurf aussetzen, sich selber sozusagen die Kinder ins Angebot zuzuweisen, was auch für eine schulnahe Diagnostik in der Volksschule gelten kann, wenn die diagnostischen Verfahren und Instrumente und die vorhandenen Ressourcen für die konkrete Ausgestaltung des Angebots nicht klar sind. Die Pensen werden als Pool vorgeschlagen – je nach Anzahl Kindergartenkinder (100% für 230 Kinder) und/oder nach Anteil Kinder nicht deutscher Muttersprache (prozentual abgestuft).
- Der Widerspruch zwischen der Integrations- und Selektionsfunktion der Schule wird auch sichtbar in den Vorgaben zur Beurteilung und Promotion. Auch in der Handreichung zur integrativen Schulungsform (2006) wird auf eine noch zu erstellende





## 4. Erste Schlussfolgerungen

Das Design der Evaluation bezog in angemessener Weise rationale (v. a. Dokumentenanalyse) und demokratische, interessenszentrierte (v. a. empirische Analyse) Begründungszusammenhänge ein. Aufgrund des Feldzugangs, der im ersten halben Jahr 2009 stattgefunden hat, lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, die insbesondere in den fünf entscheidungsrelevanten Bereichen Angebote, Schulmodelle, Finanzierung, Zuweisungspraxis sowie Personal gebündelt werden.

Diese Schlussfolgerungen haben zum Ziel, der Ist-Soll-Analyse ihren vorläufigen Abschluss zu setzen. Sie führen im Anschluss danach zur Entwicklung von Szenarien respektive möglichen Entwicklungslinien, die jedoch nicht Inhalt dieses Zwischenberichts sind. Hier verweisen wir auf den geplanten Schlussbericht Ende 2009 – nach der Durchführung verschiedener Echoräume im Kanton BL zu diesen möglichen Szenarien und der letzten Spiegelung im Feld.

Vorgeschoben folgende «erste Schlussfolgerung»: Als Grundlage für die Neugestaltung der Speziellen Förderung ist ein grundlegender politischer Entscheid vonnöten. Alle Zeichen stehen zwar auf Integration. Aber die heftigen Widerstände insbesondere aus den gewerkschaftlichen Reihen weisen auf die bislang vermisste bildungspolitische Entscheidung (vgl. 4.1.) für die konsequente Integration hin – auch wenn z. B. im «Offenen Brief an den LVB» des Bildungsdirektors vom «Engagement für eine integrative Volksschule» die Rede ist. Es ist verständlich, dass aufgrund der derzeitigen Sachlage ein entsprechender Entscheid nicht einfach zu fällen ist (vgl. 3.3. und 3.4.), dennoch bietet sich durch die teilweise unklare Situation ein Feld, in dem kommunikatives Klingenkreuzen ein optimales Biotop findet – auch wenn die einzelnen Positionen an sich gar nicht so weit voneinander abweichen. Ein grundlegender Entscheid richtet den Fokus auf das «Wie» der konkreten Gestaltung und nicht auf das «Ob» der schulischen Integration.

Es geht also darum,

- *dass ein klarer bildungspolitischer Entscheid hinsichtlich der Entwicklung des Bildungssystems BL respektive einzelner Teilbereiche die Grundlage für die Neugestaltung der Speziellen Förderung legen soll.*

### 4.1. Angebote der Speziellen Förderung

#### 4.1.1. Breite Angebotspalette bündeln

Das Angebot der Speziellen Förderung im Kanton Baselland ist breit und vielfältig. Es orientiert sich – wie in den anderen Kantonen – hauptsächlich an den grössten Gruppen

benachteiligter Schülerinnen und Schülern: Lernende mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und -beeinträchtigungen, Lernende mit Migrationshintergrund sowie Lernende mit besonderen Begabungen. Die Ausgestaltung insbesondere der heilpädagogischen Angebote in einzelnen Schulen weist eine hohe Vielfalt auf. Es entstehen teilweise parallel integrative, separative oder teilintegrative Angebote sowie Integrationsklassen in unterschiedlicher Hinsicht, integrative (Sonder-)Schulungsformen und Förderunterricht werden integrativ oder separativ angeboten. Das kann zu einer eher willkürlichen Umsetzung eines Angebots Spezieller Förderung in den Schulen führen. Ob ein Kind im Kanton Baselland in einer Kleinklasse separativ oder im Rahmen von ISF integrativ und innerhalb der Klasse gefördert wird, ist also rein zufällig und hängt vom Wohnort ab.

Es geht darum,

- *eine klare Angebotsstruktur zu schaffen.*
- *die verschiedenen heil-/sonderpädagogischen Angebote zu bündeln und im Profil der Schulischen Heilpädagogik der EDK zusammenzuführen (betrifft: ISF, ISF im Einzelfall, Förderunterricht, Integrative Sonderschulung).*

#### **4.1.2. Strukturierung auf allen Ebenen analogisieren**

Die Neugestaltung der Speziellen Förderung darf nicht losgelöst von den Entwicklungen in der Sonderschulung gedacht werden, da der Übergang zwischen den beiden Angebotsstrukturen fließend ist und zwingende Kooperation auch auf kantonaler Ebene verlangt. Mit der Umsetzung der NFA ist Sonderpädagogik insgesamt ein Thema der Volksschule. Die Organisation und die Ressourcierung (personell und finanziell) der entsprechenden Fachstellen (für Spezielle Förderung und für Sonderschulung, Jugend- und Behindertenhilfe) ist bei der Neugestaltung zwingend zu berücksichtigen. Die Angebotsstruktur sollte auch in der Bildungsstatistik entsprechend abgebildet werden, um zukünftige Entwicklungen und Bedarfsanalysen zu erleichtern und abzustützen. Zudem sind die zentralen Fragestellungen, die sich aus der Speziellen Förderung ergeben, auch in der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Kantons abzubilden.

Es geht darum,

- *die Struktur der Bildungsangebote der Speziellen Förderung und der Sonderschulung auf kantonaler Ebene (Bildungsverwaltung, -statistik) sinnvoll abzubilden.*
- *die Fachstelle für Spezielle Förderung personell und finanziell dem Auftrag angemessen zu dotieren.*
- *die Umsetzung der Angebote Spezieller Förderung adäquat in die Schulevaluation und Qualitätssicherung einzudenken.*

#### **4.1.3. Zentrale Akteure in die Entwicklung mit einbeziehen**

Bisherige Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen in anderen Kantonen legen nahe, dass ein zentraler Aspekt gelingender Schulentwicklung darin liegt, die wichtigsten Akteu-



re (Lehrpersonen, Schulleitungen und lokale Schulbehörden) in die Planung und Umsetzung einzubeziehen. So können grosse Entwicklungsvorhaben, die sich auf allen Ebenen des Systems auswirken, gemeinsam und loyal getragen werden. Befürchtungen und Unsicherheiten der Beteiligten in der Schulpraxis finden so eine Plattform. Sie können in angemessener Form in den Prozess eingebunden werden. Mit konservativ-bewahrenden Kräften soll dadurch ein konstruktiver Dialog ermöglicht werden.

Es geht darum,

- *Kommunikation und Kooperation zwischen den wichtigsten institutionalisierten Gremien (Verwaltung, Berufsverbände, amtliche Konferenzen) herzustellen.*
- *in Zusammenarbeit mit den relevanten Akteuren die Neugestaltung der Speziellen Förderung zu planen und umzusetzen.*

#### **4.1.4. «Förderung all inclusive» unterstützen**

In praktisch allen Deutschschweizer Kantonen werden die Angebote der Speziellen Förderung analog wie im Kanton BL gebündelt und als Teil der Volks-/Regelschule organisiert. Damit soll die grundsätzliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und der Regelunterricht fachlich und personell entlastet werden. In der Praxis stossen viele Kantone respektive viele Schulen oft an ihre Grenzen, denn schulorganisatorisch stellen sich Barrieren in den Weg wie 45'-Minuten-Lektionen, zu wenig qualifiziertes Personal, kaum Ressourcen für die Zusammenarbeit, Klassenlehrersystem etc. Durch den innovativen und teilweise kreativen Umgang mit diesen «Barrieren» hat sich die Ausgestaltung der Förderangebote in Schulen mit längerer Erfahrung immer integrativer entwickelt z. B. durch offenen Unterricht, der sich weniger an den Lektionenrhythmus hält, Teamteaching und gemeinsam verantworteten Unterricht.

Es geht darum,

- *Schulen in ihren integrativen Bemühungen durch flexible Strukturen zu unterstützen.*
- *Schulen ihr Förderangebot «schülerfreundlich» ausgestalten können.*

#### **4.1.5. Angebote «bottom up» konkret ausgestalten**

Der Kanton BL gibt die Angebotsstruktur der Speziellen Förderung zwar grundsätzlich vor, er lässt aber den einzelnen Schulgemeinden oder Schulen auch relativ viel Spielraum, was die konkrete Ausgestaltung vor Ort betrifft. Das bedeutet, dass die lokalen Eigenheiten der Schule, ihrer Schüler- und Lehrerschaft an sich optimal berücksichtigt werden könnte. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die pädagogische Ausgestaltung nicht immer den wohl intendierten gesetzlichen Grundlagen entspricht. ISF und Kleinklassen können durchaus auch parallel angeboten werden, obwohl gesetzlich ISF anstelle der Kleinklassen gedacht wäre. In diesem Zusammenhang ist das Werkjahr als spezielles Angebot auf der Sekundarstufe I zu erwähnen, welches als Kleinklassenangebot ebenfalls der Speziellen Förderung zugerechnet wird, jedoch als völlig eigenständige Schulorganisation auftritt. Das fördert

einerseits eine hohe Kompetenz bezüglich der spezifischen Situation des Übergangs von Sekundarstufe in die Berufsbildung. Andererseits koppelt sich diese Kompetenz von der Sekundarstufe I ab, was zur Folge hat, dass die Regelschulen diese Kompetenz selber aufbauen oder sie im Gegenzug vernachlässigen – sie wird weniger tragfähig.

Es geht darum,

- *eine klare Form zu finden, wie lokale Schulentwicklungsprozesse auf kantonaler Ebene gesteuert und begleitet werden.*
- *die (Neu)Gestaltung der Speziellen Förderung auf der Sekundarstufe I speziell zu betrachten.*
- *Bestehendes und Entwickeltes in den einzelnen Schulen und Schulungsformen zu würdigen und davon zu lernen.*

## **4.2. Schulmodelle**

### **4.2.1. Zentraler Anker Schulleitung stärken**

Die Schulleitung braucht für die Umsetzung integrativer Modelle und der Unterstützung der Schulteams im Umgang mit Heterogenität sowohl Know-how als auch entsprechende zeitliche und finanzielle Ressourcen. Eine neue Verordnung für die Schulleitungen soll in Erarbeitung sein, es ist allerdings noch nicht klar, ob und wie die Organisation der Speziellen Förderung sowie der integrativen Sonderschulung als gegebener Teil des Schulleitungsumsatzes seinen Niederschlag findet.

Es geht darum,

- *die Schulleitungen für die Anliegen der Speziellen Förderung zu sensibilisieren.*
- *den Schulleitungen die entsprechenden Ressourcen zuzusprechen.*

### **4.2.2. Die Sekundarstufe I adäquat weiterentwickeln**

Die in praktisch allen Kantonen feststellbare Kluft zwischen Primar- und Sekundarstufe ist auch im Kanton BL offensichtlich. Primarschulen sind wie Gesamtschulen organisiert, die Schülerinnen und Schüler werden vielfältig und heterogen gemischt in Klassen (meistens jahrgangsorientiert) unterrichtet. Die Sekundarstufe ist typengetrennt organisiert. Sekundarschulen sind meist Zentrumsschulen – das heisst, dass die Lernenden aus verschiedenen Gemeinden in eine Sekundarschule in einer grösseren Standortgemeinde zur Schule gehen. Meistens finden sich in den Sekundarschulhäusern alle Niveaus angeboten, es kommt aber auch vor, dass wie z. B. in Liestal die verschiedenen Leistungszüge (A, E, P) in separaten Schulhäusern angeboten werden.

In praktisch allen Kantonen hat sich durch die schulische Integration sowie durch zunehmend heterogenere Schülerschaften die Sekundarstufe verändert respektive ist sich am Entwickeln. Typengetrennte Modelle sind kaum mehr anzutreffen, auch die Sekundarschulen



verändern sich Richtung «Gesamtschulmodelle» – in einigen Kantonen radikal verstärkt durch altersgemischte Klassen.

Die frühe Selektion der deutschsprachigen Länder stellt seit den PISA-Studien der OECD eine Barriere für Chancengleichheit im Bildungssystem dar.

Es geht darum,

- *die Übergänge zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I hinsichtlich der Speziellen Förderung zu klären.*
- *die Kooperationen zwischen den einzelnen Schulangeboten zu fördern.*

#### **4.2.3. Zentrale Fragen für die Praxis beantworten**

Damit die Angebote der Speziellen Förderung integrativer und kooperativer umgesetzt werden können, müssen Ressourcen bereit gestellt werden für die Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte. Dies kann sich nicht erschöpfen in zusätzlichen zeitlichen respektive zusätzlich finanzierten Lektionen. Wichtig an der Zusammenarbeit sind Verbindlichkeit und klare Aufgaben- und Verantwortungsklä rung. Die Arbeit in pädagogischen Teams gehört zur Ausgestaltung spezieller Förderangebote. In der Folge verändert sich auch die Rolle der Lehrpersonen vom Einzelkämpfer zum Teamplayer, ein zeitintensiver Personalentwicklungsprozess. Der Unterricht muss sich an die Heterogenität der Lerngruppe anpassen, sonst trägt er den Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht Rechnung. Für die Unterrichtsentwicklung braucht es Zeit, Weiterbildungsangebote, die auf die Teams zugeschnitten sind, sowie angepasste Lehrmittel, Beurteilungsformen etc. Es geht darum,

- *die Veränderung der Praxis umsichtig zu planen sowie konkrete Schritte mit fachlichen Ressourcen zu unterstützen (Weiterbildung, Netzwerkarbeit, Hospitationsmöglichkeiten etc.)*
- *Zeit zu geben für die notwendigen Schritte zur Veränderung.*
- *Widerständen, Unsicherheiten und Ängsten ebenso Raum zu geben wie pädagogischer Innovation, Euphorie und Bereitschaft und sie mit flankierenden Massnahmen abzufedern.*

### **4.3. Finanzierung**

#### **4.3.1. Kollektive und individuelle Ressourcenzuteilung unterscheiden**

Die Ressourcensteuerung der Angebote der Speziellen Förderung muss geklärt werden. Insbesondere steht die finanzielle Zuweisung der Angebote zur kollektiven oder individuellen Ressourcensteuerung im Zentrum: Sind die heilpädagogischen Angebote der Speziellen Förderung (ISF/Kleinklassen) kollektiv oder individuell finanziert? Gehören sie also zum Grundangebot der Volksschule oder werden sie als verstärkte Massnahmen betrachtet?







(verstärkte Massnahmen)? In den meisten Kantonen werden die diagnostischen Kompetenzen verstärkt an die einzelnen Schulen delegiert. Am Runden Tisch wird ein formalisiertes Standortgespräch geführt, worauf gemeinsam – Lehrpersonen, Fachlehrpersonen, Schulische Heilpädagogen, Therapeutinnen sowie die Eltern, teilweise auch die Lernenden – entschieden wird, wie die Förderung geplant und durchgeführt wird und wann man sich das nächste Mal darüber austauscht. Erst, wenn diese «niederschweligen» Massnahmen nicht mehr greifen, kann der Schulpsychologische Dienst beigezogen werden für eine Abklärung, welche möglicherweise dann zusätzliche Ressourcen und ein eventuell anders geartetes Massnahmenpaket auslöst.

Es geht darum,

- *das Verfahren der Zuweisung zu den einzelnen Angeboten der Speziellen Förderung zu bestimmen.*
- *Instrumente für die einzelnen Schritte im Zuweisungsverfahren für die verschiedenen Angebote der Speziellen Förderung zur Verfügung zu stellen.*

#### **4.4.2. Administration und Verantwortlichkeit klar platzieren**

Die Schulleitung der Regelschule ist in praktisch allen Kantonen zuständig für alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Gemeinde, also auch für alle Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Behinderungen. Sie ist administrativ für diese Kinder und Jugendlichen zuständig und trägt für die Bildung dieser Kinder die Verantwortung. Sie koordiniert die Abläufe und die Zuweisungsentscheide in Kooperation mit den entsprechenden Stellen. Sie sollte auch die Kompetenzen haben, Verantwortung an die pädagogischen Teams zu delegieren. Meist tragen in den einzelnen Klassen die Klassenlehrpersonen die administrative Verantwortung für die ihnen zugeteilten Kinder und Jugendlichen. Auch diese Verantwortung kann geteilt werden, im pädagogischen Team auf der Stufe, im Schulhaus, von Regellehrperson und Schulischer Heilpädagogin respektive Schulischem Heilpädagogen.

Es geht darum,

- *die Schulleitungen in ihrer Verantwortung für die administrative Zuständigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.*
- *den Schulteams zu ermöglichen, die Verantwortung für alle Lernenden gemeinsam zu tragen.*

#### **4.4.3. Gewaltentrennung einhalten**

Abklärung, Zuweisung und Durchführung einer bewilligten Massnahme dürfen nicht durch die gleiche Stelle stattfinden, damit das «Mehraugenprinzip» gewährleistet ist (vgl. EDK-Sonderpädagogik-Konkordat). Dies gilt insbesondere für Angebote der verstärkten Massnahmen. Wenn Angebote der Speziellen Förderung dazu gehören sollen (vgl. oben), so müssen die entsprechenden Stellen klar definiert werden.

Es geht darum,

- *bei Angeboten der Speziellen Förderung, die eine Abklärung benötigen, die entsprechenden Stellen der Abklärung, der Zuweisung/Bewilligung sowie der Durchführung der bewilligten Massnahme zu bezeichnen sowie deren Kompetenzen und Aufgaben zu definieren.*

## **4.5. Personal**

### **4.5.1. Qualifikationen verlangen und vereinheitlichen**

Für die Arbeit als Schulische Heilpädagogin oder als Schulischer Heilpädagoge in ISF und Kleinklassen ist in allen Kantonen das entsprechende (Master-)Diplom Voraussetzung, ebenso für die reglementierten Ausbildungen in Logopädie und Psychomotoriktherapie. Lehrpersonen in DaZ-Unterricht sowie in Begabungsförderungsangeboten müssen entsprechende Qualifikationen (CAS oder MAS) ausweisen. Lehrpersonen, die nicht über die entsprechende Qualifikation verfügen, können sie im Rahmen einer befristeten Anstellung nachholen.

Es geht darum,

- *bei der Neugestaltung des Angebots der Speziellen Förderung die Qualifikationen für die einzelnen Angebote zu definieren.*
- *für Lehrpersonen ohne entsprechende Qualifikation oder mit einer Teilqualifikation entsprechende Passerellen in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Aus- und Weiterbildungsstellen zu definieren.*
- *wo nötig Kontingente bei ausbildenden Hochschulen beantragen, damit auch Plätze für Ausbildungswillige bereitgestellt werden und (teil)finanziert werden.*

### **4.5.2. In personale Ressourcen investieren**

Eine Neugestaltung der Speziellen Förderung verlangt von allen Beteiligten Entwicklung und Veränderung. Netzwerkarbeit zwischen den Schulen, der Austausch von Erfahrungen, von konkreten Unterrichtsideen, von Know-how oder gegenseitige Hospitationen bringen Anregungen und können für einzelne Schulteams entlastend wirken, da konkrete Einsichten in die Praxis gewonnen werden können. Als zentraler Punkt geht es hier aber auch darum, zu würdigen und anzuerkennen, was bereits von den einzelnen Lehrpersonen und Teams geleistet wird. Bewährte pädagogische Arbeitsweisen und Modelle sollen beibehalten werden können, Erarbeitetes (Material, Unterrichtsmethoden, Zusammenarbeitsformen) soll weiterverwendet und -entwickelt werden können. Das Know-how jedes Einzelnen im Umgang mit Heterogenität gehört zum System.

Es geht darum,

- *den Austausch und die Vernetzung der Schulen zu ermöglichen und dadurch die gegenseitige Fachlichkeit zu fördern.*
- *Bewährtes sichtbar zu machen und zu würdigen und die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen optimal zu nutzen.*



#### 4.5.3. Vielfalt in Weiterbildungsangeboten fördern

Schulen, die sich verändern, haben unterschiedliche Bedürfnisse an Weiterbildungsunterstützung. Diesen Bedürfnissen gilt es Rechnung zu tragen und entsprechende Angebote bereit zu stellen. Entsprechende Ressourcen müssen abgeholt werden können: Unterstützungsangebote der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Weiterbildung (Kurse, auf die Schulen zugeschnittene Holkurse), Coaching oder Entwicklungsbegleitung etc.

Es geht darum

- *Lehrpersonen und Schulleitungen, aber auch Behörden, durch vielfältige Unterstützungsangebote auf dem Weg zur Umgestaltung ihres schulischen Angebots der Speziellen Förderung zu begleiten.*
- *mit Anbietern verschiedener Unterstützungs- und Aus- sowie Weiterbildungsangeboten zu kooperieren und entsprechende flankierende Angebote zur Verfügung zu stellen.*

#### 4.5.4. Entwicklungszeit gewähren

In vielen Kantonen, insbesondere in den Kantonen der Zentralschweiz mit einer langen Integrationsgeschichte, haben sich integrative Settings über längere Zeit entwickelt. Es braucht viel Zeit für Schulen, eine Kultur aufzubauen, die in der Heterogenität der Schülerschaft eine Chance und Herausforderung sehen kann. Wir haben in der Schweiz inzwischen unterschiedliche Erfahrungen machen können mit grossen Schulentwicklungsvorhaben, viele sind an ihrer eigenen Grösse (fast) zerbrochen (z. B. Bildungskleeblatt [AG], Bildungsgesetzesvorlage [ZH]), andere an ihrer umsichtigen Planung gewachsen (z. B. Schulen mit Profil über 10 Jahre und Schulen mit Zukunft noch laufend [LU]). Diese letzte Schlussfolgerung scheint uns gleichzeitig die Wichtigste zu sein hinsichtlich der Neugestaltung der Speziellen Förderung.

Es geht darum,

- *die Neugestaltung der Speziellen Förderung zeitlich grosszügig zu planen.*
- *Umsetzungshilfen für die Praktikerinnen und Praktiker zu leisten (Vorlagen, Formulare, Lehrmittel etc.).*
- *den Schulen zeitlich und verbindlich die Möglichkeit zu geben, ihre Schule und ihren Unterricht zu entwickeln und sich gemeinsam zu stärken für den Umgang mit Heterogenität.*

## 5. «Echoräume»

### 5.1. Vorgehen

Nachdem die ersten Schlussfolgerungen erarbeitet und in einen Zwischenbericht zuhanden des Auftraggebers verarbeitet worden waren (vgl. Kapitel 4), wurden sie im Feld validiert. Das vierte Modul «Echoraum» der Untersuchungsanlage (vgl. Kapitel ??) stellte neben den Expertengesprächen das zweite «demokratische Element» (vgl. Kuper, 2005) dar. Vier so genannte Echoräume fanden an folgenden Standorten statt:

- Am 10.11.2009 in Binningen (mit ca. 35 Teilnehmenden);
- am 13.11.2009 in Liestal (ca. 50 Teilnehmende);
- am 24.11.2009 in Arlesheim (ca. 60 Teilnehmende) und
- am 1.12.2009 in Gelterkinden (ca. 65 Teilnehmende).

Insgesamt haben ungefähr 210 Schulleitungen, Lehrpersonen sowie vereinzelt Behördenmitglieder an den Echoraumveranstaltungen teilgenommen.

Die Echoräume dienten dazu, die erarbeiteten Perspektiven für das schulische Fördersystem auf ihre Akzeptanz hin zu beurteilen. Die ersten Schlussfolgerungen wurden an den Meinungen und Einstellungen von schulischem Personal gespiegelt. Letztlich wurde dabei herausgearbeitet, welche Entwicklungskriterien strittig waren, und welche als eher selbstverständlich hingenommen wurden.

Die Einladungen für die Echoräume gingen via AVS des Kantons an die Schulleitungen der Volksschule, welche angewiesen wurden, ihre Lehrpersonen für einen der Anlässe zu ermuntern. Anmeldungen waren über eine kantonsexterne Internetseite möglich. Die schulischen Akteure, mit welchen schon ein Experteninterview (vgl. oben) geführt worden ist, wurden zusätzlich persönlich angeschrieben.

Die Echoräume folgten dem Prinzip, dass die eingeladenen schulischen Akteure die präsentierten Entwicklungslinien mit verschiedenen Mitteln kommentieren konnten (Programm der Echoräume siehe Anhang C): Nach der Präsentation (Anhang D) der Schlussfolgerungen und des Projektstandes durch die Projektleitung wurden die Teilnehmenden aufgefordert, individuell ihre ersten Eindrücke und Reaktionen schriftlich festzuhalten. Diese wurden dem Projektteam anschliessend gleich übergeben. In einem zweiten Schritt diskutierten die Anwesenden in Gruppen von ca. 4–6 Personen ihre Fragen, Anregungen und Meinungen zu den präsentierten Schlussfolgerungen (Anhang E). In allen Gruppen wurde das Gespräch dokumentiert und am Schluss in einem mündlichen Statement im Plenum noch einmal verdichtet dargelegt.



Dieses Vorgehen führte zu einer breiten qualitativen Datenbasis, die sowohl die individuellen als auch die im sozialen Raum entwickelten gemeinsamen Gedankengänge zur Neugestaltung der Speziellen Förderung berücksichtigte. Diese Daten wurden inhaltsanalytisch verdichtet und in einem weiteren Schritt verwendet, um eine Gewichtung der fünf Bereiche, aber auch deren Differenzierung, zu erhalten.

## 5.2. Ergebnisse

### 5.2.1. Angebotsstruktur

Über die Gesamtzahl der Rückmeldungen gesehen, war in den Echoräumen der Bereich der Angebotsstruktur das meist diskutierte Thema. Wenn man die Äusserungen zu dieser Thematik genauer untersucht, stellt man fest, dass insbesondere die Folgerung zur Bündelung der Angebote (vgl. 4.1.1) stark problematisiert worden ist und zu einer «Zweiteilung» der Beteiligten geführt hat. Auf der einen Seite standen die Vertreter einer starken Relativierung dieses Bestrebens nach einer Zusammenführung der Angebote. Insbesondere die Einführungs- und Kleinklassen, aber auch das Werkjahr standen im Fokus dieser Relativierung. Diese Gefässe sollten nach der Meinung dieser Vertreter vor allem als «Schonraum» erhalten bleiben. Oft steht dahinter die Überzeugung, dass es «unintegrierbare Kinder und Jugendliche» gebe resp. solche, die eine kleine Bezugsgruppe («Nestwärme») bräuchten –, weil sie ansonsten Sonderschulen zugewiesen würden. Die folgende Rückmeldung kann diese Position illustrieren: «Einführungsklasse und Kleinklasse müssen in beschränkten Rahmen erhalten bleiben, jedoch mit kleineren Lernendenzahlen, weil oft nur noch die «schlimmsten» Kinder in die Kleinklasse eintreten – früher wären diese ausgesondert worden». Weiter wurden in dieser Kategorie auch die «Grenzen der Integration» thematisiert. Man müsse genau darauf achten, welche Angebote gebündelt werden sollten. «Deutsch als Zweitsprache ist nicht das Gleiche wie die Integrative Schulungsform».

Auf der anderen Seite standen Rückmeldungen zur Bündelung der Angebote, welche eine konsequente Anwendung verlangten. Im Sinne einer «gerechteren Verteilung» meinen die Vertreter dieser Position, sollten alle – nicht nur «abgeklärte Kinder» speziell gefördert werden. «Fallführung und Förderdiagnostik» sollten mit allen Lernenden angewendet werden. Das System solle durch eine adäquate Pauschalressourcierung so flexibel sein, dass auch «nichtangemeldete Kinder in den Genuss der Unterstützung kommen». Weiter wurde hier bemerkt, dass «man alle integrieren soll, und sich nicht wieder Hintertüren offen lassen soll für ungemütliche Fälle – vgl. Basel-Stadt». Dahinter steht oft die Überzeugung dieser Vertreter, dass auch «Normkinder» oder «Regelkinder» Förderbedarf aufweisen und nicht übergangen werden dürften.

Mit der Diskussion um die Angebotsstruktur ist wiederholt die Frage nach der Bewertung von ISF-Kindern aufgetaucht. Es herrsche in diesem Bereich eine «grosse Unsicherheit»: «Bewertungssysteme (Noten, Zeugnisse etc.) müssen im Hinblick auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen neu überdacht werden». Es stand die Frage nach Konzepten resp. nach einer Vision im Zentrum dieser Diskussion.

Die Kooperation zwischen den Lehrpersonen der Schulischen Heilpädagogik und der Regelpädagogik wurde als Folge der Angebotsbündelung auch thematisiert («Türen aus den Schulhäusern entfernen!»). Von Seiten der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen geht einerseits der Wunsch dahin, «in einer oder zwei Klassen zu sein, dahin zu gehören», andererseits wird festgestellt, dass die Regellehrpersonen die Integrierte Schulungsform «oft für Einzelnachhilfe-Unterricht halten». Der Bedarf nach verstärkter Zusammenarbeit wird mehrheitlich akzeptiert. Es wird der Wunsch nach kleineren Teams offenbar (vgl. 5.2.2). Betont wurde wiederholt, dass die allfällige Umstrukturierung des Förderangebots von der Basis her («von den zentralen Akteuren her», bottom-up) geschehen müsse, um den Widerstand möglichst klein zu halten. Teams, die ein Umstrukturierungsprojekt in Angriff nähmen, sollten eine angepasste Unterstützung erhalten («Jene Teams unterstützen, die wollen!»).

### **5.2.2. Gestaltung der Angebote in den Schulen**

Zur Ausgestaltung der Angebote an den Schulen war hauptsächlich die Kooperation zwischen den Lehrpersonen das Thema. Es brauche «institutionalisierte und integrierte Zusammenarbeitszeit» für den Austausch und Fallbesprechungen, insbesondere zwischen Klassenlehrpersonen und Förderlehrpersonen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Pädagogischen Teams wiederholt aufgegriffen. Auch Supervision sei für die Zusammenarbeit nötig. Zur Illustration dient folgende Äusserung: «Es braucht konstante, stabile Teams, die ihre integrativen Klassen begleiten». Die Forderung nach Gefässen zur Zusammenarbeit ist von den schulischen Akteuren unbestritten.

Im Weiteren wird bei der Ausgestaltung der Förderangebote darauf hingewiesen, dass die Leitung an den Schulen weiter gestärkt werden müsse. «Man muss schauen, dass die Teilautonomie an den Schulen nicht einfach ein tolles Schlagwort bleibt». Es wird vorgeschlagen, einerseits die Ressourcen für die Leitung zu erhöhen – «nicht nur finanziell und fachlich, sondern auch personell, zeitlich» – und andererseits den Administrationsaufwand zu verkleinern. Zu diesem Punkt wird keine gegenteilige Meinung vertreten.

Das Bedürfnis, die ganze Volksschule unter die Trägerschaft des Kantons zu stellen, wird zur Ausgestaltung ebenfalls oft genannt. Aus einer solchen pädagogischen Vereinheitlichung verspricht man sich eine einheitlichere Umsetzung punkto Ressourcierung, Infrastruktur oder Schulleitungsressourcen. Auch die Probleme an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe I (wie z.B. der Datenfluss, strukturelle Angleichung) könnte nach der Meinung einiger Echoraum-Teilnehmer dadurch besser in Angriff genommen werden.

Insgesamt votierten einige Teilnehmer für eine nötige Diversität, die im Kanton möglich sein müsse. Einerseits könnten die Lösungen für die Primarschule nicht automatisch auch für die gegliederte Sekundarstufe I gelten, andererseits soll man an den einzelnen Schulstandorten auf die diversen Bedürfnisse der Kinder eingehen können: «Kreative Modelle vor Ort von totaler Integration zur kompletten Separation».

Zur Sekundarstufe wird als Vision geäussert, dass es nötig sei, die Durchlässigkeit zwischen den Niveaus zu erhöhen, und dass es zu einer Überforderung führe, wenn nur im Niveau A integriert gearbeitet würde. Zum Teil wurde auf die Wichtigkeit der Infrastruktur an den



Schulen als Gelingensbedingung für integratives Arbeiten hingewiesen. Auch das Thema der Tagesstrukturen wurde teilweise aufgenommen: «Tagesstrukturen sind ein sine qua non für die Entwicklung integrativer Schulungsformen».

### **5.2.3. Finanzierung/Ressourcensteuerung**

Die Finanzierung wurde in den Echoräumen kontrovers diskutiert. Die meisten Äusserungen gingen dahin, dass «mehr Ressourcen» nötig seien, um eine integrative Förderlösung umzusetzen. Rückmeldungen wie «Wer zahlt die Zeitgefässe für Kooperation?» oder «Wo ist das Geld, um Integration umzusetzen» sollen als Illustration dienen. In einem grundsätzlichen Sinne wurde auch wiederholt gefragt, ob der Kanton ein integratives Setting bevorzuge, um Geld einzusparen. In vielen Äusserungen wurden Zweifel sichtbar, ob das Unternehmen der Neustrukturierung der Förderangebote schliesslich nicht in politischen Finanzdiskussionen «begraben» wird. Ein Teilnehmer sprach metaphorisch von der Baselbieter «Entwässerungsanlage» Vernehmlassung.

Neben diesen grundsätzlichen Bedenken zur Finanzierung wurde aber vor allem die Idee einer pauschalen Ressourcierung der Förderangebote diskutiert. Im Grundsatz gab es kaum Widerspruch zur Finanzierung über ein pauschales Ressourcierungsmodell («Pool kann Wege vereinfachen», «Pool muss gross genug sein», «Pauschalressourcierung finde ich gut und notwendig»). Die Details waren eher strittig. Von vielen wird auch der Einbezug eines klar nachvollziehbaren Sozialindex begrüsst, um den verschiedenen kommunalen Bedingungen gerecht zu werden. Auch die Doppelzählung von «Verhaltensinteressanten und störenden Schülern» wurde hier eingebracht. Andere meinten, dass es einfach eine «grosszügige und mutige Ressourcierung aufgrund der Klassen- resp. Kinderzahlen pro Schule, nicht aufgrund der «bedürftigen» Kinder» brauche. Es gab Rückmeldungen dazu, dass «Pensenpools für Schulhäuser und nicht für Gemeinden» installiert werden oder es auf der Sekundarstufe es einen Pensenpool «für ISF pro Schule pro Niveau» geben sollte. Auch meinten einzelne, dass es in Sonderfällen möglich sein müsste, zusätzlich zum Pool die Heilpädagogische Unterstützung auszubauen. Es wird hier auch auf die Gefahr hingewiesen, «dass wir für die Fördermassnahmen zu wenig Stunden zur Verfügung haben». Die Begabungsförderung dürfe nicht vergessen werden bei der pauschalen Ressourcierung.

Zu diesen mannigfaltigen Diskussionen zur konkreten Gestaltung eines pauschalen Ressourcierungsmodells, gab es aber viele Rückmeldungen, die einfach eine (möglichst einfache) Definition oder Konzeption dieser Idee vorgelegt bekommen möchten.

### **5.2.4. Abklärung/Zuweisung**

Was die Abklärung und Zuweisung der Kinder in die verschiedenen Förderangebote betrifft, gab es vor allem Äusserungen zur schulnahen Diagnostik: «Die Diagnostik-Leute gehören an die Schule». Vor allem die Zuweisung zur ISF sollte durch die Schule erfolgen. Die entsprechende Verantwortlichkeit sollte auf Schulleitungsebene angesiedelt sein. Die Schulische Heilpädagogik sollte Kompetenzen für die Abklärungen vor Ort erhalten. Gleichzeitig wird aber wiederholt darauf hingewiesen, dass es wichtig sei, die «Gewaltentrennung»



zwischen Abklärung, Zuweisung und Durchführung einzuhalten. Auch gab es klare Äusserungen dazu, dass «Abklärungen von externer Stelle gemacht werden, aber schneller» als bis anhin. Zum Thema der Diagnostik an der Schule wurde auch oft gefragt, wie dieser Prozess konkret gestaltet werden sollte. Schliesslich erwarte man in dieser Frage klare Instrumente seitens des Amtes für Volksschulen.

Ein Thema waren auch die Kompetenzen der Erziehungsberechtigten. Die einschlägigen Rückmeldungen reichen von «die Abhängigkeit von den Eltern ist unhaltbar, weil sie zu schwankenden Pensen führt» bis «die Elterninteressen sind nicht mehr so zentral». In diesem Bereich scheinen lokal ganz unterschiedliche Bedingungen zu herrschen.

Einig waren sich die Teilnehmenden darin, dass «die Grundlagen für alle identisch sein sollen». Die Zuweisung zu den Angeboten soll kantonal stark vereinheitlicht werden. Auch hier lässt sich aus den Äusserungen schliessen, dass die Zuweisung kantonal nicht einheitlich gehandhabt wird.

### **5.2.5. Personal**

Der Personalbereich gab insgesamt gesehen nach der Angebotsstruktur den «zweithäufigsten» Diskussionsstoff in den Echoräumen. Neben Aussagen von «verunsicherten, verärgerten, frühpensionierungswilligen, demotivierten, überarbeiteten Lehrpersonen», die eine allgemeine Unzufriedenheit über die stetige Veränderung ihres Arbeitsfeldes ausdrücken, nahmen zwei Themen hier eine zentrale Stellung ein: die Anstellungsbedingungen und Fragen der Aus- und Weiterbildung.

«Neuer Berufsauftrag/Entlöhnung und neues Arbeitszeitmodell!» ist eine der Rückmeldungen zum erstgenannten Thema. Die Situation, dass die Lehrpersonen, welche im Förderbereich arbeiten, nicht in der gleichen Lohnklasse eingestuft sind (v.a. Lehrpersonen der Schulischen Heilpädagogik und Förderlehrpersonen), wird von vielen Teilnehmern als Misslingensfaktor für ein integratives Förderangebot gesehen. Auch solle «sich die Entlöhnung nach Funktion und nicht ausschliesslich nach Ausbildung richten». Auch die Zeitarbeitsverträge für die Lehrpersonen der Schulischen Heilpädagogik wurden wiederholt kritisiert. Insgesamt wird gewünscht, dass die Verträge vereinheitlicht werden. Was das Arbeitszeitmodell betrifft, wird von vielen Teilnehmern gefordert, dass nach Präsenzzeit und nicht nach Lektionen abgerechnet wird. Auch solle in Stunden und nicht in Lektionen gerechnet werden.

Eine Umstellung zu mehr Integration und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen verlange entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Was die Ebene der Schulleitungen betrifft, solle man von ihnen «im Bereich Spezielle Förderung fachliche Qualifikationen verlangen». Sie müssten also auch die Gelegenheit erhalten, diese zu erlangen. Auch für Lehrpersonen wurden Passerellenlösungen nachgefragt, die es den schulischen Akteuren erlauben, sich für die neuen Bedingungen in den Schulen bereit zu machen. «Die Weiterbildung muss nach den Bedürfnissen des Systems, das heisst systematisch nicht nach den Bedürfnissen der Lehrpersonen konzipiert sein». Auf der anderen Seite wies man aber auch darauf hin, dass die Lehrpersonen punkto Weiterbildung z.B. für die Frühfremdsprachen bereits stark belastet seien. Im Weiteren sei darauf Einfluss zu nehmen, dass die Integra-



tive Förderung, die Teamarbeit und die Individualisierung bereits in der Ausbildung der Lehrpersonen entsprechend thematisiert würden. «Zum Teil gibt es katastrophale Voraussetzungen bei den ISF-Lehrpersonen, frisch ab Ausbildung, ohne Erfahrung». Insgesamt war auch hier ein grosses Informationsbedürfnis feststellbar: «Welche Ausbildung brauche ich jetzt?», «Werden die Weiterbildungen nun als Module angeboten?», «Wie viele Kurse muss ich besuchen, um in einer Klasse eine breite Förderung anbieten zu können?», «Wie kann ich Fehlendes ergänzen? In Kursen?»

### 5.2.6. Fazit

Aufgrund der Echoräume kann nun noch einmal verdichtend eine Gewichtung der Argumente vorgenommen werden. Drei Punkte stehen für die Anwesenden ganz zuoberst auf der Prioritätenliste für eine Neugestaltung der Speziellen Förderung:

Hoch oben auf der Prioritätenliste steht die *Klärung und Strukturierung des Angebots* – allerdings ohne eine klare Stossrichtung vorzugeben, sondern eher mit einer offensichtlichen Unklarheit, in welche Richtung z. B. eine mögliche Bündelung der Angebote gehen sollte. Insbesondere betrifft es die «sonderpädagogischen» Angebote Förderunterricht, Kleinklassen (auch Einführungsklassen und Werkjahr) sowie die Integrative Schulungsform und Angebote der Begabten- und Begabungsförderung. Es zeichnet sich hier ab, dass eine sofortige Bündelung aller Angebote von vielen schulischen Akteuren als wenig realitätsnah wahrgenommen wird.

Weiter war ein prioritäres Thema die Schaffung eines *pauschalen Ressourcierungsmodells für die Spezielle Förderung*. Als breit akzeptierte Forderung aus den Reihen der Schulpraxis ist in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Pauschalressourcierung festzustellen. Darüber hinaus wurde dieses Thema jedoch in vielfältiger Weise diskutiert. Neben den unterschiedlichen Vorschlägen zum Berechnungsmodus – welche sich gelegentlich auch widersprechen (z. B. zur Frage, ob ein Sozialindex nötig sei oder nicht) – scheint hier vor allem das Bedürfnis nach Klarheit und Verständlichkeit der pauschalen Ressourcenverteilung auf. Als letztes wichtiges Thema kristallisierte sich im Personalbereich die Frage nach adäquaten *Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten* heraus. Es scheint ein grosses Bedürfnis der Echoraum-Teilnehmenden zu sein, die Möglichkeit zu erhalten, sich für die neuen Herausforderungen fit zu machen. Hier standen vor allem Äusserungen im Zentrum, die nach solchen Möglichkeiten fragten. Insbesondere die Thematik der Teamarbeit stand im Fokus dieser Nachfrage. Weiter war es aber auch die Funktion der «Generalistenlehrperson», für welche Möglichkeiten gesucht werden, sich im Rahmen von Passerellenlösungen entsprechend zu qualifizieren. Ein modulartiger Aufbau käme vielen Akteuren entgegen.

## 6. Entwicklungslinien für die Neugestaltung

«Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.» [Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), französischer Flieger und Schriftsteller]

Die Neugestaltung der Speziellen Förderung ist kein einfaches Geschäft und kein einmaliges Traktandum. Es ist eine komplexe Angelegenheit, die von den Visionen, Haltungen und Meinungen der Beteiligten getragen werden muss, damit sie gelingend Realität wird. Die engagierten Diskussionen der Anwesenden in den Echoräumen hat dies deutlich gezeigt. Die Neugestaltung der Speziellen Förderung wird nicht um diesen engagierten Diskurs herum kommen, sie kann sich den Gegebenheiten von Schulentwicklung nicht entziehen. Deshalb erlauben wir uns an dieser Stelle zuerst ein paar Gedanken zur Neugestaltung, die sich im Zusammenhang mit den Diskussionen zu den Schlussfolgerungen an den Echoräumen herauskristallisiert haben (6.1). Sie dienen der Herstellung einer Art «Folie», auf der sich die Neugestaltung der Speziellen Förderung bewegt und bilden in diesem Sinn erste Entwicklungslinien grundlegender Art.

Im zweiten Abschnitt (6.2) führen wir die aus den Echoräumen priorisierten Aspekte etwas ausführlicher aus. Wir schliessen mit den vordringlichsten «Entwicklungslinien» respektive den für die nächsten Schritte zu definierenden Eckwerten für die Einführung neuer und für die Entwicklung bestehender Angebotsstrukturen Spezieller Förderung im Kanton.

### 6.1. Grundlinien zur Weiterentwicklung der Speziellen Förderung

Bei jeder Entwicklung im Bildungssystem (vgl. Schley, 2009) gilt es darauf zu achten, dass ...

- ... sie viel Öffentlichkeit(sarbeit) brauchen;
- ... Betroffene zu Beteiligten gemacht werden;
- ... sie nicht effektiv stattfinden, sondern nachhaltig;
- ... sie viel Zeit brauchen;
- ... sie zentral gesteuert, begleitet, unterstützt und dezentral konkretisiert, umgesetzt und entwickelt werden.



### 6.1.1. Öffentlichkeitsarbeit

Ein Punkt, der in den Echoräumen oft zu reden gegeben hat, der jedoch bezogen auf die Schlussfolgerungen etwas in den Hintergrund geriet, war die Angst, dass die für alle Entwicklungsvorhaben notwendige Anschubfinanzierung nicht gesprochen werden könnte. Es wurde gefordert, dass hier die politischen Entscheidungsträger für einmal nicht den Sparhebel ansetzen sollen, sondern realistische Ressourcen zur Verfügung stellen. Dieser Aspekt wird hier an erster Stelle genannt, weil er viel mit Öffentlichkeitsarbeit zu tun hat: Spezielle Förderung hat mit schulischer Integration und damit mit der Tragfähigkeit der Regelschule zu tun. *Die Angebote der Speziellen Förderung dienen der schulnahen Förderung von Kindern, die in den Regelklassen manchmal nicht optimal gefördert werden können, aber sie dienen nicht der Förderung von behinderten Kindern.* Selbstverständlich kann eine Schulische Heilpädagogin, die an einer Schule in der «Integrativen Schulungsform» tätig ist, auch ein Kind mit einer geistigen Behinderung integrativ unterrichten – die Finanzierung und Zuständigkeit ist jedoch eine andere. Die Spezielle Förderung ist nicht Sonderschulung, aber sie bietet u.a. auch sonderpädagogische Unterstützung in den derzeit bestehenden Angeboten wie Förderunterricht, ISF sowie in den Kleinklassen, teilweise auch – je nach Konzept – Begabungsförderung. Die Vermischung von Spezieller Förderung und Sonderschulung in der Diskussion um die schulische Integration hat bereits zu Forderungen und Aussagen im öffentlichen Diskurs geführt, die aus fachlicher Sicht irreführend sind. Es braucht diesbezüglich sachliche Klarheit, damit die schulischen Strukturen und die unterrichtliche Praxis erfolgreich weiterentwickelt werden können (zur gelingenden Umsetzung integrativer Schulungsformen an der Volksschule vgl. z. B.: Boban & Hinz, 2003; Kummer, 2007; LCH, 2008; vpod/ssp, 2009, Zurflüh, 2008).

Die Stossrichtung der Entwicklung der Speziellen Förderung an sich klar: Die stark separative Ausrichtung des Basellandschaftlichen Bildungssystems soll eine integrative Richtungsänderung erfahren (vgl. offener Brief von Regierungsrat Wüthrich an den LVB). Dies kann in verschiedenen aktuellen Entwicklungslinien in der schweizerischen und internationalen Bildungspolitik nachgezeichnet werden: Die Regelschule soll, damit sie dem Grundgedanken der Volksschule gerecht wird, tragfähiger werden und besser mit Heterogenität umgehen können. Diese Entwicklung wird grundsätzlich auch von den Verbänden mitgetragen. Für die weitere Entwicklung im Kanton Basel-Landschaft braucht es den klaren bildungspolitischen Entscheid für die (integrativen) Grundprämissen zur Neugestaltung. Dieser muss öffentlich und formell kommuniziert werden, damit auf dieser Grundlage ein Konzept zur Umsetzung entwickelt werden kann. Diese Konzeptarbeit sollte den Einbezug relevanter Partner in irgendeiner Form berücksichtigen (vgl. nächster Punkt).

### 6.1.2. Beteiligung

Die mediale Auseinandersetzung mit dem Thema ist das augenfälligste Beispiel dafür, dass über andere, direkte Kanäle anscheinend nicht kommuniziert werden kann oder nicht partnerschaftlich am gleichen Strick gezogen wird. Dort, wo bildungspolitisch entschieden werden muss und dadurch auch Macht ausgeübt wird, entstehen Ängste, Unsicherheit und regt





### **6.1.5. Steuerung**

Ist der grundlegende politische Entscheid gefällt, und sind die relevanten Akteure in den Prozess eingebunden, so können die gemeinsamen Pfade konkreter bestimmt werden. Zentral soll dann so viel wie nötig gesteuert werden. Dezentral soll so viel wie möglich an die einzelnen Schulen, Schulkreise oder -verbände abgegeben werden.

Denjenigen Schulen, die wollen oder bereits auf dem Weg sind respektive bereits ihr Modell entwickelt haben und es optimieren möchten, müssen Steine aus dem Weg geräumt werden. Für die Umsetzung der Stossrichtung und den Eckwerten zur Speziellen Förderung (vgl. unten) ist es hilfreich, wenn Umsetzungshilfen und flankierende Angebote in Aus- und Weiterbildung generiert und bereit gestellt werden – auch dies ein Aspekt der Steuerung seitens des Kantons. Es soll zu Beginn bereits darauf geachtet werden, dass die Eckwerte eingehalten werden können und die Qualität des Unterrichts gesichert respektive weiterentwickelt werden kann.

## **6.2. Prioritäre Entwicklungslinien**

Die Schlussfolgerungen (Kapitel 4) wurden in den Echoräumen grundsätzlich positiv aufgenommen. Ein Ziel der Echoräume war die Gewichtung dieser schlussfolgernden Entscheidungsgrundlagen aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker (Kapitel 5). Die prioritären Aspekte (und damit angesprochen die neuralgischen Punkte für die Neugestaltung der Speziellen Förderung) aus den Echoräumen werden hier abschliessend erläutert:

1. Bündelung der Angebote der Speziellen Förderung
2. die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und daran anschliessend die Klärung des Arbeitsauftrags betreffend Zusammenarbeit/Teamarbeit
3. Pensenpoolregelung

### **6.2.1. Neustrukturierung der Angebote der Speziellen Förderung**

Dieser erste Punkt ist augenfällig: Wenn man nicht weiss, welches Förderangebot zur Verfügung gestellt werden soll, so können alle nachfolgenden Aspekte, wie z. B. deren Finanzierungsmodi, die konkreten Umsetzungsmodelle vor Ort, deren (integrative respektive separative) Ausrichtung, Zusammenarbeitsformen, Personalfragen etc. nicht bestimmt werden.

Die breite Angebotspalette der Speziellen Förderung soll gebündelt werden, dies insbesondere in den sonderpädagogischen Angeboten. Förderunterricht, Integrative Schulungsform, Spezielle Förderung im Einzelfall, Kleinklassen inkl. Einführungsklassen und Werkjahr sowie teilweise Angebote im Bereich der Begabungsförderung können von heilpädagogisch ausgebildetem Fachpersonal angeboten werden. Seit den 1990er Jahren wurden die Ausbildungsgänge für Legasthenie- und Dyskalkulie-Therapie verstärkt in die Ausbildung der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eingebunden. Seit die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik als Masterstudiengang konzipiert ist, sind die Inhalte ganz integriert worden. Weiterhin gibt es Weiterbildungsangebote im Bereich Legasthenie-/Dyskalkulie-Therapie. Begabungsförderung wird teilweise von Fachpersonen Schulischer Heilpäd-

agogik angeboten. ISF ist als Angebot anstelle der Kleinklassen gedacht. Die Zusammenführung dieser «sonderpädagogischen» Angebote an der Volksschule führt zu einer grundsätzlichen Neustrukturierung und bündelt sowie fachliche wie personelle Ressourcen (vgl. unten, Punkt 2).

Integrative und separative Angebote werden von einem Teil der Echoraumteilnehmenden weiterhin parallel gewünscht. Ebenfalls in diese Thematik gehört der starke Wunsch nach mehr «Einzelbetreuung» der Lernenden (vgl. auch 3.2. Online-Befragung), der sich in der Praxis in der Nachfrage nach «Spezieller Förderung im Einzelfall» SFiE manifestiert. Dies führt – wie die Praxis im Kanton Basel-Landschaft zeigt – zu einem immer höheren «separativen» Mengengerüst parallel zu einem steigenden ISF-Mengengerüst. Der Anteil der Lernenden in Kleinklassen ist im Kanton Basel-Landschaft in den Schuljahren von 1990/91 bis 2004/05 von 4,6% auf 7,5% angestiegen (Daten des Bundesamtes für Statistik). Dies geschieht insbesondere auch deshalb, weil die beiden Angebote Kleinklassen (separative heilpädagogische Förderung) und Integrative Schulungsformen (integrative heilpädagogische Förderung) in einzelnen Gemeinden oder in Schulverbänden gleichzeitig und parallel angeboten werden, obwohl an sich auf gesetzlicher Basis dieses Modell nicht vorgesehen ist. Vorgesehen ist, ISF *anstelle* der Kleinklassen zu führen. Diese gesetzliche Grundlage wird mit der Parallelführung und mit Einzelbetreuung unterlaufen und belastet das System auch finanziell. Diese Doppelführung ist längerfristig wohl weder finanziell noch pädagogisch tragbar.

Ein etwas differenzierterer Blick auf die Kleinklassen zeigt zudem für die Weiterentwicklung an, worauf speziell zu achten ist: Den grössten Zuwachs haben die Einführungsklassen sowie das Niveau A der Sekundarschule (Kleinklassen und Werkjahr) erfahren (Bericht PPR an den Bildungsrat, Januar 2008). Auf der Primarstufe scheint die Einführung der Integrativen Schulungsform zu einer geringfügigeren Steigung der Kleinklassenzahlen geführt zu haben – dies gibt ein Hinweis darauf, dass im Kleinklassenbereich die Funktion und das Angebot der Einführungsklassen sowie des Werkjahrs genau geprüft werden müssen. Dies jeweils in enger Kooperation zwischen der Vorschulstufe (Kindergarten, Vorschulheilpädagogik) sowie der Sekundarstufe I. Die Klärung der integrativen Ausgestaltung des Angebots kann auch Konsequenzen für die Gestaltung der gegliederten Sekundarstufe I haben. Dies ist unbedingt zu berücksichtigen. Die Vision einer nicht mehr gegliederten Sekundarstufe, welche auch im Rahmen eines Echoraums von zwei Diskussionsgruppen geäussert wurde, ist zu bedenken.

Die weiteren Angebote der Speziellen Förderung, insbesondere Angebote für Kinder nicht Deutscher Muttersprache und für Kinder mit besonderen Begabungen, sind unbestritten.

### 6.2.2. Personalfragen

Die *Aus- und Weiterbildung* der Lehrpersonen wurde als zweiter zentraler Punkt in allen Echoräumen heftig diskutiert (vgl. auch LCH, 2008, Ziffer 1 der «Tarifliste»).

Grundsätzlich ist schweizweit ein Standard gesetzt durch die Diplom-Anerkennungsreglemente der EDK. Eine Schulische Heilpädagogin, die eine Kleinklasse führt oder Lernende mit Schulschwierigkeiten integrativ fördert, hat ein Masterdiplom in Schulischer Heilpäd-



agogik vorzuweisen. Die derzeit bestehende breite Angebotspalette in Spezieller Förderung und die Grenznähe zu Deutschland führen dazu, dass Lehrpersonen mit ganz unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsabschlüssen in verschiedenen Funktionen tätig sind. Mit der Klärung des Angebots sind deshalb auch zwingend die jeweiligen Qualifikationen zu definieren. Aufgrund der fehlenden Daten auf Kantonsebene kann zum jetzigen Zeitpunkt offenbar keine Auskunft über die entsprechenden Qualifikationen der einzelnen Lehrpersonen gemacht werden. Wenn Weiterbildungsangebote entwickelt oder Aus- und Weiterbildungspasserellen definiert werden, so müsste diese statistische Lücke zuerst geschlossen werden, um situationsspezifisch und adäquat planen, die entsprechenden Kostenfolgen berechnen sowie Angebote massgeschneidert bereit stellen zu können.

Für die Angebote für Lernende nicht Deutscher Muttersprache (Deutsch als Zweitsprache, Intensivsprachkurse, integrierte Sprachförderung, interkulturelle Pädagogik etc.) und für Lernende mit besonderen Begabungen (Begabungsförderung, Begabtenförderung etc.) bestehen Angebote im Bereich der Weiterbildung.

Das *Arbeitszeitmodell* ist ebenfalls ein wichtiges Thema.

Mehrere Aussagen gehen in die Richtung, dass nicht mehr nach Lektionen angestellt werden soll, sondern nach Präsenz- und Jahresarbeitszeit. Ein Jahresarbeitszeitmodell würde einer flexibleren Zeiteinteilung entgegen kommen, für Teilpensen würde die Jahresarbeitszeit im Verhältnis zum Anstellungspensum errechnet. Solche Modelle gibt es bereits in einigen Kantonen (z. B. in der Zentralschweiz) respektive an einzelnen Schulen (exemplarisch bei Achermann, 2005). Die Klärung der Arbeitsbedingungen, die Aufgabenzuteilung und der Berufsauftrag hängen eng damit zusammen. So lange die Lehrpersonen nach Lektionen angestellt sind, gilt es allenfalls hinsichtlich der Lektionenzahl Anpassungen vorzunehmen. Das Know-how von Lehrpersonen, die in Angeboten tätig sind, die es nach einer Neugestaltung nicht mehr oder in reduziertem Umfang noch geben wird, darf nicht verloren gehen, die Stellen sollten wenn möglich überführt werden können und nicht abgebaut werden. Die Integration darf nicht Sache der sonderpädagogischen Speziallehrperson sein, sondern sie muss von allen Lehrpersonen getragen werden, die Förderlehrpersonen müssen also in die Teams «integriert» werden. «Langfristiges Ziel ist es, dass alle Lehrkräfte gleichberechtigte Team-Mitglieder sind. Das muss sich auch in den Anstellungsbedingungen (Pensen, Löhne, etc.) zeigen» (vpod, 2008).

Die *Zusammenarbeit* ist insgesamt ein grosser Diskussionspunkt. In diesem Zusammenhang gilt es, klare Gefässe zu definieren und die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit festzulegen. Aktuell wird schweizweit über die «Personalvielfalt» (vgl. LCH, 2009) diskutiert. Ohne Kooperation auf Pädagogenebene kann Spezielle Förderung integrativ kaum stattfinden, denn eine integrative Ausgestaltung der Förderangebote fordert verschiedene Formen des Teamteachings. Je mehr Lehrpersonen an einer Klasse tätig sind, desto komplexer und je nach Teilpensen auch komplizierter werden die Möglichkeiten zu Absprachen. Es ist «anzustreben, dass eine Person für die verschiedenen Fördermassnahmen in einer Klasse zuständig ist» (AVS des Kantons Luzern, 2007). Dieser Aspekt wird auch von einigen Teilnehmenden der Echoräume sehr befürwortet, auch wenn damit neue Fragen auftauchen (vgl. oben Aus-/Weiterbildung, unten: Pensenpool). Zusammenarbeit lernt man nicht von heute auf



morgen, und sie ist ein dauernder Prozess der gegenseitigen Abstimmung. Es braucht Unterstützung und Begleitung für Teams, die aus dem Einzelkämpfer-Dasein rauskommen möchten. Angebote wie Beratung für Teamentwicklung, Supervision oder Intervision sind den Schulen flankierend bereit zu stellen.

Ein weiterer Aspekt, der eng mit der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zusammenhängt, ist die Unterrichtsentwicklung und Instrumente zur Förderplanung. Binnendifferenzierende und individualisierende Unterrichtsettings verlangen nach entsprechenden Lehr- und Lernmitteln. Für die individuelle Begleitung von integriert geschulten Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sind Instrumente zu entwickeln, die für alle Beteiligten einen Minimalkonsens erlauben und den fallspezifischen Überblick ermöglichen. Erfahrungen und bereits bestehende Instrumente, z.B. im förderdiagnostischen Bereich (Vorschulheilpädagogik, ISF oder in Kleinklassen) sind in die Entwicklungen einzu beziehen. Auf der anderen Seite sind die Beurteilungsformen zu klären – Zeugnisvorgaben müssen klar definiert werden, nicht zuletzt auch für die «Kunden» und «Abnehmer» des Bildungssystems: Eltern, Erziehungsberechtigte, Berufsausbildner, weiterführende Schulen. Diese beiden Aspekte gehören übrigens auch in Schulen mit jahrelanger Integrationserfahrung zu immer wiederkehrenden Grundfragen – es sind die praxisrelevanten Fragen, die es bei einer Einführung und Weiterentwicklung zu beantworten gilt, soweit es möglich ist. Die Personal-Frage zieht zudem weitere Kreise, die nicht ausser Acht gelassen werden dürfen:

- Die Fachstelle für Spezielle Förderung und deren Auftrag ist genauer zu fassen sowie angemessen mit Ressourcen auszustatten. Sie hat einen wesentlichen Auftrag bei der Umsetzung einer neu gestalteten Speziellen Förderung beizutragen, sie sollte den Austausch fördern können, Fachberatung anbieten und Systementwicklungsarbeit (Schul- und Unterrichtsentwicklung) auf kantonaler Ebene zur Unterstützung der Volksschulen leisten können (vgl. auch vpod, 2008). Das bedeutet auch, dass sie nicht nur für Beratungsarbeit beauftragt, sondern auch mit Entscheidungskompetenzen ausgestattet wird, die es erlauben, Entwicklung zu initiieren.
- Der Wunsch nach übersichtlichen und relativ kleinen pädagogischen Teams kann auch Folgen für die integrative Sonderschulung haben. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die an einer Regelschule z. B. in der integrativen Schulungsform tätig sind, könnten ebenfalls gleich vor Ort, eingebunden in das Team der Regelschule, auch Kinder mit Behinderungen heilpädagogisch betreuen. Dies könnte zu einer Pensumbündelung und effizienter Förderung führen und mit den zusätzlichen Stunden die entsprechende Regelklassenlehrperson über mehrere Lektionen unterstützen (vgl. Konzept Integrative Sonderschulung, 2009).
- Die Neugestaltung der Speziellen Förderung hat auch Auswirkungen auf den Funktionenkatalog der pädagogisch Tätigen an den Volksschulen, insbesondere was die Anschlusslösungen zur integrativen Sonderschulung betrifft. Optimierte und kostengünstige Fördersysteme dürfen nicht ausschliesslich über heilpädagogische Settings



definiert werden, Funktionen wie Klassenhilfe, Assistenz oder Sozialpädagogik werden bereits im Rahmen der (integrativen) Sonderschulung eingesetzt und sind bereits bekannt. (Kosten-)Aufwändige Einzelförderung kann über die Unterstützung der gesamten Klassensituation pädagogisch adäquater (und kostenbewusster) eingesetzt werden.

### 6.2.3. Pauschales Ressourcierungsmodell

Am 24. November 2008 hat der Vorsteher der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion informiert, dass die Vernehmlassung für die nach längeren Diskussionen entstandene Pensenpool-Regelung für die Spezielle Förderung zurückgestellt werde. Dafür wurde das AVS beauftragt, «Entscheidungsgrundlagen für eine allfällige Neuausrichtung der Speziellen Förderung zu erarbeiten». Die Erarbeitung eines Pensenpools für die Spezielle Förderung steht nach wie vor an oberster Stelle. Die flexible Handhabung der Ressourcen vor Ort in den Händen der Schulleitung der teilautonomen Schulen Baselland wurde oft genannt, die Wege können so vereinfacht werden.

Bei der konkreten Gestaltung ist man sich weder einig noch im Klaren. Viele Fragen wurden gestellt. Die Befürchtung, dass alles zur *Sparübung* werde, wurde laut. In den Echoräumen wurde betreffend der Entwicklung eines Pensenpools zudem gewünscht, weitere Aspekte wie

- Klassengrösse,
- Aus-/Weiterbildung der Lehrkräfte,
- Arbeitsauftrag der Lehrpersonen,
- Soziale Belastung der Klassen/Schulen,

in die Berechnungen einzubeziehen.

Für eine konzeptionelle Umsetzung der Speziellen Förderung geht es – nach der Klärung der Angebotsstruktur (!) – also darum, ein pauschales Ressourcierungsmodell für die Ressourcensteuerung zu definieren. Die fehlenden bildungsstatistischen Kennwerte erlauben es uns nicht, genaue Angaben zu den finanziellen Kosten auszuführen. Mit dem bereits bestehenden, relativ grossen Mengengerüst Spezieller Förderung scheint jedoch grundsätzlich die Möglichkeit für einen grosszügigen Pensenpool z. B. für sonderpädagogische Angebote für alle Schulen gegeben, ohne dass zusätzliche wiederkehrende Kosten entstehen. Als Beispiel können hier die Richtwerte des Netzwerks Integrative Schulungsformen beigezogen werden. In den Rahmenbedingungen für «Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule» (2002) wird empfohlen: «Die heilpädagogische Unterstützung von 5-6 Kindergarten- und Regelklassen oder von 100-150 Kindern und Jugendlichen ergeben ein Vollpensum SHP». Diese Richtwerte wurden von den meisten anderen Deutschschweizer Kantonen so in die Gesetzgebung und Ressourcierung der Angebote im Bereich «Spezieller





## Nachwort

Der Auftrag des BKSD war umfangreich und fachlich herausfordernd. Wir bedanken uns an dieser Stelle ganz herzlich für das Vertrauen und die Unterstützung, die wir durch den Auftraggeber erfahren haben. Ein besonderer Dank geht an die engagierten Schulleiterinnen, Schulleiter, Schulbehördenmitglieder und Lehrpersonen, die sich an den Expertengesprächen, an der online-Umfrage sowie an den Echoräumen aktiv und diskussionsfreudig eingebracht haben. Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen, die zusätzlich mit uns den Kontakt gesucht haben, haben wesentlich zum Inhalt und zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.





## A. Interviewleitfaden Experteninterviews

### Interviewleitfaden Experteninterviews Spezielle Förderung Basel-Landschaft

#### 1. Einstieg

Ich führe dieses Interview mit Ihnen, weil Sie in dieser Fragestellung – gemäss Aussagen AVS? – ein besonderes Wissen aufweisen.

Können Sie in Ihren Worten kurz skizzieren, wo Sie arbeiten und in welcher Funktion und wie Ihr Bezug zur Speziellen Förderung aussieht?

#### 2. Zur Ausgangslage

Im Kanton Basel-Landschaft geht es darum, die Spezielle Förderung neu zu gestalten.

Was halten Sie von diesen Bemühungen?

Wie nehmen Sie die Diskussion um die schulische Integration im Kanton BL wahr?

#### 3. Zum Ist-Zustand: Beurteilung der Wirklichkeit und des Handlungsbedarfs

3.1 Wenn wir die Spezielle Förderung im Status Quo betrachten, was funktioniert gut? Wo bestehen Probleme?

Bitte notieren Sie in diesem Schema stichwortartig die Aspekte, die Ihnen in den Sinn kommen (während oder vor dem Erläutern).

Das funktioniert gut	Das funktioniert weniger gut

[Gibt es Überforderungen auf den einzelnen Stufen, Ebenen des Systems? SHP? RLP? SL? Primarstufe? Sekundarstufe? Welche? Warum bestehen diese Probleme?]

3.2 Differenzierung positive Aspekte: Welche positiven/funktionierenden Aspekte muss man

a) unbedingt beibehalten und welche gäbe es

b) zu optimieren in welche Richtung? (evtl. mit Farben markieren!!)

3.3 Problematische Aspekte: Wo besteht in Ihren Augen zwingender Handlungsbedarf? (Weshalb?)



#### **4. Analyse Soll-Zustand**

##### *4.1 Auftrag und Angebot*

Wie sehen Sie die Zukunft der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft?

Welche Schritte sind nötig zu deren Umsetzung?

##### *4.2 Zeitmanagement*

Bestehen zeitliche Einschränkungen und Gegebenheiten für die Umsetzung einer Neugestaltung?

##### *4.3 Systembezug*

Sehen Sie Bezüge in der Kooperation beider Basel, im Bildungsraum NWCH oder in EDK-Entwicklungen?

##### *4.4 Grenzen und Barrieren*

Welche Umstände könnten eine effiziente Umsetzung der Neuausrichtung be- oder verhindern? (Risiken, Politik, Finanzierung...)

##### *4.5 Chancen und Ressourcen*

Was kann aus Ihrer Sicht zu einer erfolgreichen Umsetzung auf allen Ebenen beitragen? (Ressourcen, Gremien, Kommunikationskultur...)

Eine Skala von 0-100: Wie hoch schätzen Sie das Innovationspotential der Praxis (Schulleitungen, Lehrpersonen etc.) in den Schulen ein? (Bereitschaft/Lust auf Entwicklung, Widerstand gegenüber Veränderungen...)

#### **5. Varia**

Was wollen Sie unbedingt noch loswerden? Was wollen Sie uns bei unserer Arbeit mit auf den Weg geben? Was muss noch gesagt werden?

12.03.09 / ota





## B. Online-Fragebogen

### Online-Befragung

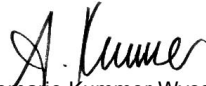
#### zur Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft

Sehr geehrte Schulratsmitglieder, Schulleitungen und Lehrpersonen

Danke, dass Sie sich ungefähr eine Viertelstunde Zeit nehmen, unsere Fragen zur Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft zu beantworten.

Sie sind es, die ihre praktischen Erfahrungen mit den speziellen Förderangeboten machen. Sie sind es, von denen wir wissen möchten, wie Sie dies in der Bildungslandschaft BL erleben. Und Sie können mit Ihrem Ausfüllen einen Beitrag zur Neugestaltung der Speziellen Förderung leisten.

Luzern, 25. Mai 2009



Annemarie Kummer Wyss (Projektleitung)  
Adrian Ottiger  
Institut für Schule und Heterogenität  
PHZ Luzern



A	Ich bin hauptsächlich tätig im/in...	Es ist nur eine Antwort möglich.
	Kindergarten	
	Primarschule	
	Sekundarschule	

B	In folgender Funktion fülle ich diesen Fragebogen aus (grösstes Pensum, wenn als Schulleiter/Schulleiterin tätig, bitte „Schulleitung“ ankreuzen):	Es ist nur eine Antwort möglich:
	Schulleitung	
	Schulrat	
	Regellehrperson (Klassenlehrperson)	
	Fachlehrperson (Sport, Musik, Religion, Handwerkliches Gestalten, Zeichnen)	
	Lehrperson Kleinklasse/Einführungsklasse/Werkjahr	
	Lehrperson SHP, VHP	
	Logopädin/Logopäde	
	Lehrperson Förderunterricht	
	Lehrperson Deutsch als Zweitsprache	

C	Ich bin in folgendem Schulkreis tätig:	Bitte ankreuzen.
	Allschwil (Allschwil, Schönenbuch)	
	Binningen (Binningen, Bottmingen)	



	Therwil (Therwil, Ettingen)	
	Oberwil (Oberwil, Biel-Benken)	
	Aesch (Aesch, Duggingen, Pfeffingen)	
	Reinach	
	Arlesheim	
	Münchenstein	
	Birsfelden	
	Muttenz	
	Pratteln (Pratteln, Augst, Giebenach)	
	Liestal (Liestal, Arisdorf, Bubendorf, Hersberg, Lausen, Lupsingen, Ramlinsburg, Seltisberg)	
	Frenkendorf (Frenkendorf, Füllinsdorf)	
	Sissach (Sissach, Böckten, Buckten, Diegten, Diepflingen, Eptingen, Häfelfingen, Itingen, Känerkinden, Läfelfingen, Nussdorf, Rümlingen, Tenniken, Thürnen, Wintersingen, Wittinsburg, Zunzgen)	
	Gelterkinden (Gelterkinden, Anwil, Buus, Hemmiken, Kilchberg, Maisprach, Oltingen, Ormalingen, Rickenbach, Rothenfluh, Rünenberg, Tecknau, Wenslingen, Zeglingen)	
	Oberdorf (Oberdorf, Bennwil, Hölstein, Lampenberg, Langenbruck, Liedertswil, Niederdorf, Waldenburg)	
	Reigoldswil (Reigoldswil, Arboldswil, Bretzwil, Lauwil, Titterten, Ziefen)	
	Laufen (Laufen, Burg, Liesberg, Röschenz, Roggenburg, Wahlen)	
	Zwingen (Zwingen, Blauen, Brislach, Dittingen, Grellingen, Nenzlingen)	

<b>D</b>	<b>Ich bin...</b>	Bitte ankreuzen.
	Männlich	
	Weiblich	

	<b>Wie geeignet sind die folgenden Bedingungen an Ihrer Schule, um Kinder mit besonderem Bildungsbedarf integrativ zu fördern?</b>	Nicht geeignet	Eher nicht geeignet	Eher geeignet	Sehr geeignet
<b>1</b>	Lehrmittel und Lernmaterialien				
<b>2</b>	Räumliche Ausstattung und Infrastruktur				
<b>3</b>	Klassen-/Gruppengrößen				
<b>4</b>	Begleitende Weiterbildungsangebote				
<b>5</b>	Ausbildung Regellehrpersonen				
<b>6</b>	Ausbildung Fachlehrpersonen				
<b>7</b>	Ausbildung Speziallehrpersonen (SHP, Logopädie usw.)				
<b>8</b>	Unterstützung durch das Kollegium				
<b>9</b>	Unterstützung durch die Schulleitung				
<b>10</b>	Unterstützung durch den Schulrat				

<b>11</b>	<b>Welche Art von Unterstützung halten Sie für zwingend erforderlich, um Kinder mit besonderem Bildungsbedarf schulisch zu fördern?</b>	Bitte maximal vier Antworten ankreuzen.
	Feste Zuteilung von Speziallehrpersonen (SHP, Logo, DaZ, FU) in den Regelklassen	
	Zusätzliche Betreuung durch Assistenzen/PraktikantInnen oder SozialpädagogInnen	



	Mehr Zeit für Einzelbetreuung	
	Differenzierende Lehrmittel	
	Weiterbildung	
	Grössere pädagogische Freiheit im Umgang mit den Lehrplänen und Bewertungssystemen	
	Unterstützung und Beratung in schwierigen Situationen	
	Kleinere Klassen	
	Tagesstrukturen	
	Definierte Lektionsgefässe für interdisziplinäre Zusammenarbeit	

	<b>Für Schulleitungen: Wie gut sind folgende Bereiche handhabbar?</b>	Sehr schlecht	Eher schlecht	Eher gut	Sehr gut
12	Pensenplanung Regellehrpersonen				
13	Pensenplanung Speziallehrpersonen (SHP, Logo, DaZ, FU)				
14	Kooperation mit den abklärenden Fachstellen (SPD/KJPD)				
15	Administration mit dem AVS im Allgemeinen				
16	Management der Klassenbildungspläne				

	<b>Bitte geben Sie im Folgenden an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen.</b>	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
17	Es ist mir bei jedem Anliegen der integrativen Schulung klar, welche Stelle der BKSD dafür verantwortlich ist.				
18	Die Funktionen und Zuständigkeiten im AVS sind klar.				
19	Kantonale Vorgaben, Umsetzungs- und Unterstützungsangebote schaffen gute Bedingungen für Integrationen.				
20	Der Schulrat nimmt seinen strategischen Auftrag wahr und unterstützt integrative Bestrebungen.				
21	Die Spezielle Förderung ist klar und nachvollziehbar organisiert.				
22	Ich weiss, wie die Sonderschulung organisiert und umgesetzt wird.				
23	Die Spezielle Förderung braucht einen Pensenpool.				

	<b>Sind Ihnen Struktur und konkrete Umsetzung folgender Angebote der Speziellen Förderung völlig klar?</b>	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
24	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)				
25	Förderunterricht (FU)				
26	Integrative Schulungsform (ISF)				
27	Spezielle Förderung im Einzelfall (SFIE)				
28	Logopädie (Logo)				
29	Vorschulheilpädagogik (VHP)				



	<b>Bitte geben Sie im Folgenden an, wie stark Sie den Aussagen zustimmen.</b>	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
30	Alle Mitarbeitenden und Lernenden fühlen sich an unserer Schule in gleicher Weise wert geschätzt.				
31	Alle Kinder mit besonderem Bildungsbedarf sollen in den Regelklassen integrativ unterrichtet werden und nur begründet in separativen Einzelsituationen gefördert werden.				
32	An alle Mitarbeitenden und Lernenden werden an unserer Schule hohe Erwartungen gestellt.				
33	Bei regelmässig stattfindenden Gesprächen werden anhand der Lernportfolios/Förderplanung die Förderschwerpunkte mit den Lernenden und den Erziehungsberechtigten festgelegt.				
34	Die Heterogenität unserer Schülerschaft ist eine positive Herausforderung und bietet grosse Chancen im Unterricht.				
35	Die individuellen Lernvoraussetzungen unserer Schülerinnen und Schüler werden bei der Unterrichtsplanung/-durchführung angemessen berücksichtigt.				
36	Die Kenntnisse und Fähigkeiten der Mitarbeitenden an unserer Schule sind bekannt und werden adäquat eingesetzt und unterstützend gefördert.				
37	Differenzierende / individualisierende Unterrichtssequenzen werden konsequent den Lernenden angepasst.				
38	Das Schul-/Unterrichtsklima fördert die Gemeinschaftsbildung.				
39	Grundsätzlich sollen alle Kinder die Schule an ihrem Wohnort besuchen können, unabhängig ihrer kognitiven, motorischen, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten und Fertigkeiten.				
40	Lernende mit einer Behinderung sollen nach Möglichkeit integrativ geschult werden (Integrative Sonderschulung InSo).				
41	Lernende mit einer Lernbeeinträchtigung oder einer Teilleistungsstörung sollen integrativ geschult werden (Integrative Schulungsform ISF).				
42	Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten sollen integrativ geschult werden.				
43	Integrativ unterrichtete Lernende machen gleichgrosse oder grössere Leistungsfortschritte als in Kleinklassen / Sonderschulen.				
44	Verschiedene Formen der Zusammenarbeit sind fester Bestandteil sowohl in der Planung und Durchführung als auch in der Aus- und Bewertung unserer pädagogischen Praxis.				
45	Wir haben an unserer Schule ein Schulprogramm, das unsere integrative Haltung und Praxis definiert.				
46	Wir orientieren uns an der Vielfalt der Lernenden und entwickeln entsprechende pädagogische und unterrichtsorganisatorische Settings.				
47	Im Schulteam setzen wir uns regelmässig mit unserer pädagogischen Grundhaltung bezüglich der schulischen Integration auseinander.				





## C. Programm der Echoräume



Amt für Volksschulen  
Fachstelle Spezielle Förderung  
Munzachstrasse 25c  
Postfach 616  
4410 Liestal

**PHZ Luzern**  
Institut für Schule und Heterogenität  
Lic. phil. Annemarie Kummer Wyss  
Lic. phil. Adrian Ottiger  
Töpferstrasse 10  
6004 Luzern



### **ECHORÄUME zur Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel- Landschaft**

Seit Januar 2009 arbeitet ein Projektteam des Instituts für Schule und Heterogenität (ISH) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ, Hochschule Luzern, daran, Entscheidungsgrundlagen für eine Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft zu erarbeiten.

Die Projektarbeiten haben inzwischen zu grundlegenden Schlussfolgerungen geführt, die im Rahmen von vier Echoraum-Veranstaltungen vorgestellt werden. Diese bilden die Basis für die Skizzierung von möglichen Entwicklungslinien für die Spezielle Förderung – und mit ihr für „integrative Settings“. Als Bestandteil des methodischen Designs des Projekts geht es nun darum, diese vorläufigen Ergebnisse mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulpraxis (Schulleitungen sowie Lehrpersonen) zu diskutieren.

Als Projektteam laden wir Sie deshalb herzlich zu einem offenen Erfahrungsaustausch ein: Unser „externer“ Blick soll sich an Ihrer Praxis spiegeln, Ihre Anregungen sollen die von uns vorgeschlagenen Entwicklungslinien konkretisieren. Denn: Ihre Erfahrungen aus der Praxis sind wichtig für eine gelingende Neuausrichtung der Speziellen Förderung.

#### **PROGRAMM**


- 1 **Begrüssung**
- 2 **Präsentation der Projektarbeiten zur Neuausrichtung der Speziellen Förderung (Ist und Soll-Zustand)**
- 3 **Echoraum – Teil I: Gruppenarbeiten**
- 4 **Echoraum – Teil II: Offene Fragen und Anregungen**
- 5 **Abschliessende Zusammenfassung der Projektleitung**
- 6 **Weiteres Vorgehen / Ausblick des BKSD/AVS**





## D. Folien der Präsentation in den Echoräumen

Neuausrichtung Spezielle Förderung BL




### Erarbeitung von Entscheidungsgrundlagen für die Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft

lic. phil. Annemarie Kummer Wyss (Projektleitung)  
[annemarie.kummer@phz.ch](mailto:annemarie.kummer@phz.ch)  
lic. phil. Adrian Ottiger (Projektmitarbeit)

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Hochschule Luzern  
Institut für Schule und Heterogenität (ISH)  
Töpferstrasse 10, 6004 Luzern

Neuausrichtung Spezielle Förderung BL



### Das Projekt: Ziel

Unser sozialwissenschaftliches Ziel: Für praktisch folgenreiche Entscheidungen Informationen bereitzustellen.

«Entscheidungen können durch sachliche Richtigkeit und durch die Berücksichtigung von Interessen begründet werden. Im ersten Fall bildet Rationalität das regulative Prinzip für Entscheidungen, im zweiten Fall ist es Demokratie» (Kuper, 2005, 65).



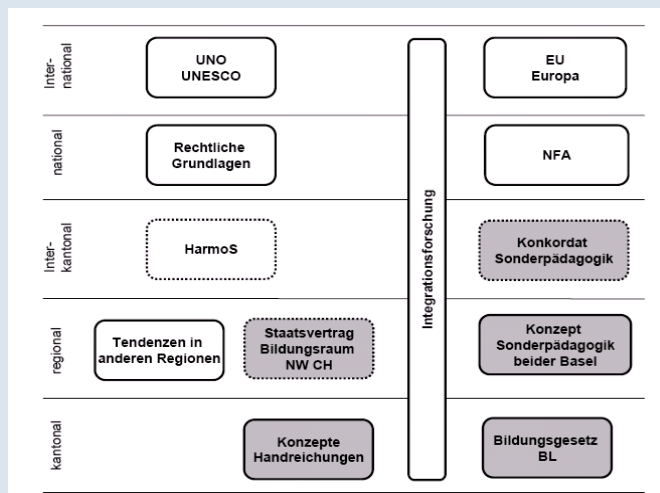


## Zum Projekt: Ergebnisse / Schlussfolgerungen

- Die Literatur/Dokumentenanalyse
- Die empirische Bedürfnisanalyse
- Der Ist-Soll-Vergleich →  
Schlussfolgerungen

## Die Literatur-/ Dokumentenanalyse

[„sachliche Richtigkeit“: IST, SOLL, Trends]





Neuausrichtung Spezielle Förderung BL



## Die Literatur-/ Dokumentenanalyse

[„sachliche Richtigkeit“: IST, SOLL, Trends]

Zentrale Erkenntnisse zur Wirkung von „ISF“ – internationale Studien, Forschungsergebnisse CH:

Wirkungsvariable	Effekt
Einstellungen der Lehrpersonen	= –
Soziale Akzeptanz	– =
Aspekte der persönlichen Entwicklung	=
Langzeitwirkungen	+
Soziale Entwurzelung	+
Einstellungen der Eltern	+
Wirkungen auf nicht behinderte Mitschülerinnen und -schüler	+
Lernfortschritte	+

„the international trend towards inclusive education seems to be justified“ (Ruijs & Peetsma, 2009)

Neuausrichtung Spezielle Förderung BL



## Die empirische Bedürfnisanalyse

[„Begründung von Interessen“: IST, SOLL, Trends]

**Experteninterviews**  
(erfahrene Akteure)  
  
Problembereiche,  
Einstellung, Kultur

Interviews mit 13  
Vertretungen aus BKSD,  
AVS, LVB, SL(K), AKK, SPD



**Schriftliche Kurzerhebung**  
  
Quantifizierung  
der Handlungs-  
felder      Pädagogische  
Kultur

ca. 30-40 Items/online-  
Befragung

→ Alle Lehrpersonen,  
Schulleitungen und Schulräte  
→ Durchführung Mai/Juni



Neuausrichtung Spezielle Förderung BL

## Die empirische Bedürfnisanalyse



Ergebnisse der Expertengespräche

Integration vs. Selektion	Funktionenkonflikt der Schule
Zuweisungspraxis	- Poollösung statt Individualressourcierung
Rolle der Lehrperson	- Schulteamgedanke statt Einzelkämpfertum - Fehlendes Kooperationsverständnis/-gefäss
Zukunft SF	- Grundsatzentscheid Kanton ist (über)fällig - Steuerungsmodell in Anlehnung an „Kaskade“ definieren
Gelingende Faktoren	- Zusammenarbeit Kanton-Gemeinden - Kompetenzen SL - Einfache Angebots- und Verwaltungsstrukturen

Neuausrichtung Spezielle Förderung BL

## Die empirische Bedürfnisanalyse



Ergebnisse der online-Befragung  
(Items mit über 50% Zustimmung)

Misslingsbedingungen	- Ausbildung Regellehrperson - Weiterbildung - Infrastruktur
Unterstützungsmassnahmen	- Feste Zuteilung von Speziellehrpersonen in Regelklassen - kleinere Klassen - definierte Zusammenarbeitsgefässe - mehr Zeit für Einzelbetreuung
System „Spezielle Förderung“: Wo besteht Handlungsbedarf?	- Penspool - Support durch die lokalen Schulbehörden - klarere Organisation des Angebots der Speziellen Förderung



## Der Ist-Soll-Vergleich

Zentrale Aussagen aus der Literatur- und Dokumentenanalyse sowie aus der empirischen Bedarfsanalyse haben zu **Schlussfolgerungen** geführt, welche in 5 Bereichen Entscheidungsgrundlagen liefern:

**Angebot / Schulmodelle /  
Finanzierung / Zuweisung / Personal**

## Schlussfolgerungen

### ANGEBOT (Struktur)

Ein vielfältiges spezielles Förderangebot unterstützt die Regelschule in ihrem Umgang mit Heterogenität. Dieses Angebot wird vielfach separativ in die Praxis umgesetzt. Die Ausgestaltung der Angebote der Speziellen Förderung kann von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein. Die Ressourcierung der kantonalen Fachstelle ist relativ gering.

- Breite Angebotspalette bündeln
- Strukturierung auf allen Ebenen analogisieren (und entsprechend ressourcieren)
- «Förderung all inclusive» unterstützen und Schulen in ihren integrativen Bemühungen unterstützen
- Angebote «bottom up» konkret ausgestalten und Bestehendes würdigen!

## Schlussfolgerungen

### **SCHULMODELLE (Ausgestaltung)**

Es lässt sich eine schulorganisatorische Kluft zwischen Primar- und Sekundarstufe I beobachten. Die Sekundarstufe ist in Leistungszüge unterteilt. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren – sowohl in den Schulen vor Ort (z.B. Teamteaching) als auch zwischen den Schulen und kantonalen Behörden – findet wenig statt. Schulleitungen erhalten relativ wenig Unterstützung für die integrative Umsetzung der Speziellen Förderung.

- Zentrale Akteure in die Entwicklung mit einbeziehen
- Die Sekundarstufe I adäquat weiterentwickeln
- Zentraler Anker Schulleitung stärken und mit entsprechenden Ressourcen (finanziell, fachlich) ausstatten
- Zentrale Fragen für die Praxis beantworten und deren Veränderung umsichtig planen und unterstützen (Konzept)

## Schlussfolgerungen

### **FINANZIERUNG**

In der Praxis scheint die kantonale Steuerung betreffend Ressourcierung der Speziellen Förderung unklar zu sein. Es besteht ein relativ hoher administrativer Aufwand durch die Individualressourcierung einzelner Angebote der Speziellen Förderung. Schulen haben dadurch auch wenig Spielraum für flexible Lösungen vor Ort.

- Kollektive und individuelle Ressourcenzuteilung unterscheiden (Grund-/Förderangebot sowie verstärkte Massnahmen)
- Poolösungen kreieren (Pensenpool SF) und deren Rahmenbedingungen festlegen



Neuausrichtung Spezielle Förderung BL



Pädagogische Hochschule  
Zentralschweiz - Luzern  
Institut für Schule und Heterogenität ISH  
Echoräume 2009

## Schlussfolgerungen

### ZUWEISUNG

Die Zuweisung einzelner Lernender zu einzelnen Angeboten der Speziellen Förderung ist nicht immer nachvollziehbar. Das Mitspracherecht der Eltern kann zu problematischen Zuweisungsmechanismen führen. Diagnostische Kompetenzen sind stark zentralisiert und die Verfahren dauern teilweise zu lange. Die Trennung zwischen Abklärung, Zuweisung und Durchführung einer Fördermassnahme ist eingehalten.

- Abläufe klären und Instrumente zur Verfügung stellen
- Administration und Verantwortlichkeit klar platzieren (schulnah)
- Gewaltentrennung einhalten und Aufgaben/Zuständigkeiten der entsprechenden Stellen klar bezeichnen

Neuausrichtung Spezielle Förderung BL



Pädagogische Hochschule  
Zentralschweiz - Luzern  
Institut für Schule und Heterogenität ISH  
Echoräume 2009

## Schlussfolgerungen

### PERSONAL

Es ist wenig Wissen über das Lehrpersonal im Kanton vorhanden. Die Lehrpersonen sind verunsichert was die kantonale Strategie angeht. Sie fühlen sich wenig bereit und qualifiziert für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und schulischer Integration.

- Qualifikationen verlangen und vereinheitlichen, Passerellen definieren
- In personale Ressourcen investieren: Netzwerke, Austausch, Stärken stärken
- Vielfalt in Weiterbildungsangeboten fördern (Bring-/Holkurse, Weiterbildungszyklen, nachhaltige begleitende Angebote bereitstellen, die Qualität der Weiterbildung entwickeln)
- Entwicklungszeit gewähren und Umsetzungshilfe leisten



„Der beste Weg, die Zukunft  
vorauszusagen, ist, sie zu gestalten.“

Willy Brandt (1913-92)



Haben Sie **offene Fragen**?



Haben Sie **Anregungen**?



Nehmen Sie **Stellung!** (Zum Projekt, zu den Inhalten)

## ECHORAUM I

### 5' **Verarbeitungszeit** (Einzelarbeit)

Notieren Sie für sich Anregungen, Fragen,  
Meinungen etc.

### Ca. 35' **Murmelfase**

1. Setzen Sie sich in Gruppen à 4-max. 6 Personen zusammen.
2. Bestimmen Sie eine Protokollantin / einen Protokollanten.
3. Austauschen, gewichten und dokumentieren.
4. Zentrale Rückmeldungen werden anschliessend im Plenum kurz und prägnant mündlich vorgetragen

Neuausrichtung Spezielle Förderung BL

## ECHORAUM II

Pädagogische Hochschule  
Zentralschweiz - Luzern  
Institut für Schule und Heterogenität ISH  
Echoräume 2009

### Ca. 20' Anregungen Aus den Murrelgruppen



Neuausrichtung Spezielle Förderung BL

## Abschliessende Zusammenfassung

Pädagogische Hochschule  
Zentralschweiz - Luzern  
Institut für Schule und Heterogenität ISH  
Echoräume 2009

### Von der Separation zur Integration? Ohne Schulentwicklung geht es nicht!

Bei jeder **Entwicklung im Bildungssystem** gilt es darauf zu achten:

- dass Betroffene zu Beteiligten gemacht werden (bottom-up vs. top-down)
- dass sie viel Zeit brauchen (zeitgleich vs. sukzessiv)
- dass sie viel Öffentlichkeit(sarbeit) brauchen
- dass sie nicht effektiv stattfinden, sondern nachhaltig
- dass sie zentral gesteuert, begleitet, unterstützt und dezentral konkretisiert, umgesetzt und entwickelt werden







## E. Handout für die Echoräume

Echoräume zur Neugestaltung der Speziellen Förderung im Kanton BL  
Annemarie Kummer Wyss/Adrian Ottiger  
HANDOUT für die Echoräume



### ANGEBOT (Struktur)

Ein vielfältiges spezielles Förderangebot unterstützt die Regelschule in ihrem Umgang mit Heterogenität. Dieses Angebot wird vielfach separat in die Praxis umgesetzt. Die Ausgestaltung der Angebote der Speziellen Förderung kann von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein. Die Ressourcierung der kantonalen Fachstelle ist relativ gering.

- *Breite Angebotspalette bündeln*
- *Strukturierung auf allen Ebenen analysieren (und entsprechend ressourcieren)*
- *«Förderung all inclusive» unterstützen und Schulen in ihren integrativen Bemühungen unterstützen*
- *Angebote «bottom up» konkret ausgestalten und Bestehendes würdigen!*

### SCHULMODELLE (Ausgestaltung)

Es lässt sich eine schulorganisatorische Kluft zwischen Primar- und Sekundarstufe I beobachten. Die Sekundarstufe ist in Leistungszüge unterteilt. Die Ausgestaltung der Angebote der Speziellen Förderung kann von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren – sowohl in den Schulen vor Ort (z.B. Teamteaching) als auch zwischen den Schulen und kantonalen Behörden – findet wenig statt. Schulleitungen erhalten relativ wenig Unterstützung für die integrative Umsetzung der Speziellen Förderung.

- *Zentrale Akteure in die Entwicklung mit einbeziehen*
- *Die Sekundarstufe I adäquat weiterentwickeln*
- *Zentraler Anker Schulleitung stärken und mit entsprechenden Ressourcen (finanziell, fachlich) ausstatten*
- *Zentrale Fragen für die Praxis beantworten und deren Veränderung umsichtig planen und unterstützen (Konzept)*

### FINANZIERUNG

In der Praxis scheint die kantonale Steuerung betreffend Ressourcierung der Speziellen Förderung unklar zu sein. Es besteht ein relativ hoher administrativer Aufwand durch die Individualressourcierung einzelner Angebote der Speziellen Förderung. Schulen haben dadurch auch wenig Spielraum für flexible Lösungen vor Ort.

- *Kollektive und individuelle Ressourcenzuteilung unterscheiden (Grund-/Förderangebot sowie verstärkte Massnahmen)*
- *Poollösungen kreieren (Pensenpool SF) und deren Rahmenbedingungen festlegen*

### ZUWEISUNG

Die Zuweisung einzelner Lernender zu einzelnen Angeboten der Speziellen Förderung ist nicht immer nachvollziehbar. Das Mitspracherecht der Eltern kann zu problematischen Zuweisungsmechanismen führen. Diagnostische Kompetenzen sind stark zentralisiert und die Verfahren dauern teilweise zu lange. Die Trennung zwischen Abklärung, Zuweisung und Durchführung einer Fördermassnahme ist eingehalten.

- *Abläufe klären und Instrumente zur Verfügung stellen*
- *Administration und Verantwortlichkeit klar platzieren (schulnah)*
- *Gewaltentrennung einhalten und Aufgaben/Zuständigkeiten der entsprechenden Stellen klar bezeichnen*

### PERSONAL

Es ist wenig Wissen über das Lehrpersonal im Kanton vorhanden. Die Lehrpersonen sind verunsichert was die kantonale Strategie anbelangt. Sie fühlen sich wenig bereit und qualifiziert für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und schulischer Integration.

- *Qualifikationen verlangen und vereinheitlichen, Passerellen definieren*
- *In personale Ressourcen investieren: Netzwerke, Austausch, Stärken stärken*
- *Vielfalt in Weiterbildungsangeboten fördern (Bring-/Holcourse, Weiterbildungszyklen, nachhaltige begleitende Angebote bereitstellen, die Qualität der Weiterbildung entwickeln)*
- *Entwicklungszeit gewähren und Umsetzungshilfe leisten*

## Literaturverzeichnis

- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: Schulverlag.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U. (1992). *Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich* (2. Aufl.). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Barth, D., Gschwend, R. & Kocher, M. (2009). *Die Umsetzung der VSG-Innovationen im sonderpädagogischen Bereich*. (Referat am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Zürich, 30. Juni 2009)
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft (BKSD BL) (Hrsg.). (2007). *Bildungsbericht 2007. Kanton Basel-Landschaft*. Liestal: BKSD.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Bless, G. (1998). *Einführung integrierter Unterrichtsformen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in den Ländern der OECD*. (unveröffentlichtes Dokument)
- Bless, G. (2002). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Bless, G. (2004). Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41–56). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Broder, R. (2007). Arbeitsmodell für eine Schule für alle. *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 68(4), 6–9.
- Broder, R., Brunner, M., Davatz, E., Signer, H. G., Hodel, G. & Zurfluh, E. (2009). *Sonderpädagogisches Konzept für die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt. Entwurf der NFA-Projektleitung «Sonderschulung»*. [www.nfa-bs-bl.ch](http://www.nfa-bs-bl.ch) (21.09.09).



- Broder, R., Brunner, M., Davatz, E., Signer, H. G., Studer, C. & Zurfluh, E. (2006). *Bestandesaufnahme der schulunterstützenden, sonderpädagogischen und sonderschulischen Angebote und Regelungen der Volksschule sowie der Aufgaben und Angebote der diagnostischen Dienste in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt. Darstellung der heutigen Situation im Hinblick auf die Kantonalisierung der Sonderschulung und der Auswirkungen der NFA.* www.nfa-bs-bl.ch (02.03.09).
- Bürli, A. (2005). *Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungssystems. Ausgangslage und Perspektiven.* Bern: EDK.
- Cortesi, A. (2009). Lehrer können Schülerleistungen nicht vorurteilsfrei benoten. *Tagesanzeiger*, 23. Oktober 2009, 10.
- Davatz, E. (2006). Sonderschulung wird Teil der Volksschule. Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA). *Basler Schulblatt*, 67(12), 4–6.
- Davatz, E. & Zurfluh, E. (2006). *Beurteilung der heutigen Situation im Hinblick auf die Kantonalisierung der Sonderschulung und der Auswirkungen der NFA.* www.nfa-bs-bl.ch (02.03.09). Basel.
- Davatz, E. & Zurfluh, E. (2007). *Bericht über die zukünftige Ausrichtung und Gestaltung des sonderpädagogischen Konzeptes der Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt.* www.nfa-bs-bl.ch (02.03.09). Basel.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information und World Health Organisation (Hrsg.). (2005). *ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.* MMI GmbH.
- Dumke, D. (1991). Soziale Kontakte behinderter Schüler in Integrationsklassen. *Heilpädagogische Forschung*(1), 21–26.
- Dumke, D. (1998). Schulische Integration in der Sekundarstufe. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 241–256). München: Juventa.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1987). *Integrationsklassen in der Beurteilung von Eltern. Berichte aus dem Seminar für Psychologie der Pädagogischen Fakultät der Universität Bonn* (Universität Aufl.). Bonn.
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik – Kommentar zu den einzelnen Bestimmungen.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK. (2007b). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., van Acker, R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14.
- EU. (1996). *Entschiessung des Rates und der im Rat Vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 20. Dezember 1996 zur Chancengleichheit für Behinderte*. eurlex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:41997X0113:DE:HTML (26.06.09).
- EU. (2003). *Entschiessung des Rates vom 5. Mai 2003 über die Chancengleichheit für Schüler und Studierende mit Behinderungen in Bezug auf allgemeine und berufliche Bildung*. eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:134:0006:0007:DE:PDF (26.06.09).
- EU. (2007). *Entschiessung des Rates und der im Rat Vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 25. Mai 2007 Gleiche Chancen und uneingeschränkte gesellschaftliche Beteiligung für alle jungen Menschen*. eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:314:0001:0003:DE:PDF (26.06.09).
- EU. (2008). *Entschiessung des Rates und der im Rat Vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 22. Mai 2008 über die Beteiligung junger Menschen mit geringeren Möglichkeiten*. eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0001:0003:DE:PDF (26.06.09).
- Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach eachone and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Jarik.
- Frei, E. (2008). *Erfahrungen mit integrativer Förderung: Aus den Erfahrungen anderer lernen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Friedman, I. (1992). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich*. (Unveröffentlichtes Skript des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich)



- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (Hrsg.). (2005). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Helmstetter, E., Peck, C. A. & Giancreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: a state-wide survey of high-school students. *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps*, 19(4), 263–276.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497–504.
- Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius.
- Karsten, S., Peetsam, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001). The dutch policy of integration put to the text: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*(22), 7–14.
- Köbberling, A. (1998). Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. In U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.), *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe* (S. 123–135). Weinheim: Beltz.
- Kronenberg, B., Besse-Cajazza, A. M., Lischer, R., Delamadeleine, Y., Moulin, J.-P. & Doudin, P. A. (2007). *Etude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins. Projet COMOF*. [www.ciip.ch/pages/activites/Ens\\_spe/fichiers/COMOF\\_rapport\\_synthese\\_310107.pdf](http://www.ciip.ch/pages/activites/Ens_spe/fichiers/COMOF_rapport_synthese_310107.pdf) (26.06.09).
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- 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: Haupt.
- Kummer, A. (2001). Integrative Schulungsformen in der Schweiz – Trends auf kantonaler Ebene. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(5), 6–10.

- Kummer, A. (2002a). *Inclusive Education and Classroom Practice. Länderreport Schweiz.* (unveröffentlichtes Dokument)
- Kummer, A. (2002b). Integration auf der Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(10), 10–12.
- Kummer Wyss, A. (2004). Integration auf der Sekundarstufe I. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 241–262). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Lanfranchi, A. (2009). *Schule und Migration. Erfolgchancen und Grenzen.* (Referat an der DaZ-Tagung vom 28. August. 2009 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern)
- LCH (Hrsg.). (2008). *Gelingsbedingungen für eine integrative Förderung für alle. Eine «Tarifliste» der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH für die Begleitung der Entwicklungen in den Kantonen.* Biel/Bienne: PA LCH.
- LCH (Hrsg.). (2009). *Personalvielfalt an Volksschulen. Chance nützen, Probleme lösen und Nachteile meiden.* Zürich: GL LCH.
- Leuthard, M. (1995). *Integrative Schulungsformen an der Oberstufe: Bestandesaufnahme der Versuchserfahrungen.* Zürich: Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung.
- Leuthard, M. (1995b). *Die integrative Schulungsform an der abteilungsübergreifenden Oberstufe. Erfahrungen der Versuchsgemeinden.* Zürich: Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung.
- Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (1997). Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Grundschule. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 321–331). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1995). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meijer, C. (2003). *Special education across europe in 2003. trends in provision in 18 european countries.* Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. & Walther-Müller, P. (2003). *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis.* Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.



- Mettauer Szaday, B. (2004). Immer mehr Integration und immer mehr Separation. Aktuelle Qualitätsfragen im Hinblick auf die sonderpädagogischen Angebote der Regelschule. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 157–171). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Netzwerk Integrative Schulungsformen (Hrsg.). (2002). *Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen*. Luzern: SZH/CSPS.
- Pool, S. & Schley, W. (2004). Neue Formen der Lern- und Entwicklungsbegleitung am Übergang von Schule und Beruf. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 301–319). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Prenzel, A. (1990). Subjektive Erfahrungen mit Integration (Untersuchung mit qualitativen Interviews). In H. Deppe-Wolfinger, A. Prenzel & H. Reiser (Hrsg.), *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. München: DJI.
- Preuss-Lausitz, U. (1990a). Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin* (S. 95–128). Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (1990b). Die Eltern innerhalb des Schulversuchs. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin* (S. 169–189). Weinheim: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (1997). Integrationsforschung: Ergebnisse und «weisse Flecken». In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (4. Aufl., S. 299–306). Weinheim: Beltz.
- Randoll, D. (1992). Die schulische Integration Lernbehinderter und ihre Wirksamkeit. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 61, 376–387.
- Riedo, D. (1999). «Ich war halt nie ein guter Schüler!» – Biographien und Berufslaufbahnen von ehemals schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*(4).
- Riedweg, F. (2007). *Integrative Förderung*. Luzern: Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern.
- Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.



- Roten-Zurbriggen, C. & Stieger, U. (2008). *Qualität des Erlebens bei der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Lehrkräften Schulischer Heilpädagogik in der Integrativen Schulform. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method ESM*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Ruijs, N. & T., P. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*(4), 67–79.
- Salend, S. & Garrick Guhaney, L. (1999). The impact of inclusion on student with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 19, 114–126.
- Schley, W. (2009). Schulentwicklung und Symbolpolitik. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 13(2), 4–8.
- Schley, W. & Köbberling, A. (1994). *Integration in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Curio.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. & Marsten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19, 106–119.
- Seifert, E. (2009). Wie die Eltern Schulnoten beeinflussen. *Solothurner Zeitung*, 17. August 2009, 18.
- Sekretariat Bildungsraum Nordwestschweiz (Hrsg.). (2008). *Das Programm des Bildungsraums Nordwestschweiz. Bericht zur Vernehmlassung*. Aarau.
- Shevlin, M. & O’Moore, A. (2000). Creating opportunities for contact between mainstream pupils and their counterparts with learning difficulties. *British Journal of Special Needs Education*, 15(5), 281–287.
- Sieber, P. (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität* (Bd. 13). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Siegen, J. (1996). *Schulorganisation und Schülerbefindlichkeit auf der Sekundarstufe I*. SKBF 1/96/31.
- Spreiter, R. (2008). *ISF-Konzepte im Kanton Basel-Landschaft. Die Zusammenarbeit als zentrale Rahmenbedingung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Bern, Bern.
- Steiner, H. (2002). *Integration und Förderung von IKK-Schülern in der Oberstufe am Beispiel der Schulgemeinden Obersaxen, Lugnez und Vals*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich.
- Szaday, C., Büeler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung. Trendbericht. Nationales Forschungsprogramm 33*. Bern: NFP 33 / SKBF.



- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229.
- UNESCO. (1995). *Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen für eine Pädagogik für besondere Bildungsbedürfnisse*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- UNESCO. (2009). *Weltbericht Bildung für alle. Kurzfassung. Ungleichheit überwinden – warum politisches Handeln zählt*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- UNO. (1948). *Universal declaration of human rights*. Resolution 217A (III).
- UNO. (1959). *Declaration of the rights of the child*. Resolution 1386 (XIV).
- UNO. (1971). *Declaration of the rights of the mentally retarded persons*. Resolution 2856 (XXVI).
- UNO. (1975). *Declaration of the rights of disabled persons*. Resolution 3447 (XXX).
- UNO. (1983). *The standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disabilities*. Resolution 48/96.
- UNO. (1989). *Convention on the rights of the child*. Resolution 44/25.
- vpod (Hrsg.). (2009). *Integrative Schule – ein Schule für alle. Rahmenbedingungen für integrative Schulen*. [http://www.vpod.ch/fileadmin/vpod\\_zentrale\\_files/Bildung\\_Erziehung\\_Wissenschaft/PDFs/IntegrativeSchule\\_Thesenvpod\\_Junio9\\_d.pdf](http://www.vpod.ch/fileadmin/vpod_zentrale_files/Bildung_Erziehung_Wissenschaft/PDFs/IntegrativeSchule_Thesenvpod_Junio9_d.pdf) (15.12.09).
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P. & Marder, C. (2005). *Changes over time in the early postschool outcomes of youth with disabilities. a report from the national longitudinal transition study*. Menlo Park: SRI International.
- Watkins, A. (2003). *Grundprinzipien für bildungspolitische Massnahmen zur Förderung der integrativen/inkluisiven Bildung. Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen*. Middlefart/Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Hrsg.). (1980). *International Classification of Impairment, Disease and Handicap*. Genf: WHO.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Hrsg.). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Genf: WHO.
- Wiener, J. & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities. does special educational placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20–32.
- Wirz, B. (2007). Die Spezielle Förderung im Rahmen der Neugestaltung der Sonderschulung. *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 68(4), 14–18.

