

Peter Walther-Müller und Kurt Häfeli

WASA I: Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich

Im Behindertengleichstellungsgesetz steht klar: „Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohle des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.“ (Artikel 20, Abs. 3) Zugleich steht die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) an. Vor dem Hintergrund zunehmender Separation stellt sich eindringlich die Frage: Wie lässt sich das sonderpädagogische Angebot steuern? Im Forschungsprojekt WASA wurden Antworten darauf gesucht.

Ausgangslage und Zielsetzung

Auf nationaler Ebene ist der Anteil von Kindern, welche in der obligatorischen Schule nach besonderem Lehrplan unterrichtet werden, von 4.3% (Schuljahr 1980/81) auf 6.2% (Schuljahr 2003/04) angestiegen (BfS Schülerstatistik). Im internationalen Vergleich belegt die Schweiz damit einen unrühmlichen Spitzenplatz (European Agency, 2003a, S. 18). Diese Entwicklung hat auf politischer Ebene einige Diskussionen ausgelöst: Warum wächst die Zahl der Lernenden in Sonderklassen und Sonderschulen immer weiter? Wie lässt sich diese Entwicklung stoppen beziehungsweise steuern? Diese Fragen sind angesichts des Behindertengleichstellungsgesetzes, der Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA), massiver Defizite der IV, der Kosten des sonderpädagogischen Angebots, der Diskussion um die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems (z.B. PISA) sowie dem Anspruch nach Chancengerechtigkeit von höchster politischer Bedeutung. Ein umfassendes sonderpädagogisches Angebot ist in Hinblick auf eine angemessene Bildung von Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen eine wertvolle Errungenschaft. Ein unkontrolliertes Wachstum hingegen bietet auch Gefahren, denn einerseits entspricht die zunehmende Separation nicht den internationalen, nationalen und fachlichen Zielvorgaben und andererseits besteht die Gefahr von Kürzungen. Erfolgen diese nach rein ökonomischen Kriterien, so besteht die Gefahr eines übermässigen Qualitätsverlustes. So hat WASA zum Ziel, Steuerungsmöglichkeiten für ein angemessenes, integrativ ausgerichtetes und ökonomisches sonderpädagogisches Angebot aufzuzeigen. Dafür wurde die Entwicklung des sonderpädagogischen Angebots ausgewählter Kantone im Verlauf der letzten zehn Jahre sowie die aktuelle Ausgestaltung des Angebots in einer systemischen Perspektive untersucht und miteinander verglichen.

Durchführung

Das Projekt dauerte von Sommer 2003 bis Frühling 2005. Sechs Kantone konnten für die Teilnahme gewonnen werden: Aargau (AG), Appenzell Ausserrhodon (AR), Basel-Stadt (BS), Nidwalden (NW), Schaffhausen (SH) und Thurgau (TG). Die Studie wurde gemeinsam von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) und der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik Luzern (SZH) in engem Kontakt mit den teilnehmenden Kantonen durchgeführt.

Die Studie ist in fünf Teile gegliedert: vier Teilstudien und eine Synthese. Im ersten Teil wurde das sonderpädagogische Angebot, dessen rechtliche Grundlage sowie deren Steuerungssysteme in den teilnehmenden Kantonen zusammengestellt. Im zweiten Teil wurden die vorhandenen kantonalen, statistischen Daten zum sonderpädagogischen Angebot analysiert. Die Teile 3 und 4 bestehen aus Befragungen. In Teil drei wird der Zuweisungsprozess durch eine Befragung von Lehrpersonen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen genauer untersucht (vgl. Lanfranchi, S. XX). Teil 4 fokussiert in einer Befragung von Lehrpersonen auf die

¹ Dr. Peter Walther-Müller; Departement Schule und Sport Winterthur, Leiter Sonderpädagogik, Palmstrasse 16, 8402 Winterthur; Prof. Dr. Kurt Häfeli, Leiter Forschung & Entwicklung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstr. 239, 8057 Zürich

² Vgl. K. Häfeli & P. Walther-Müller (2005): *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern: Edition SZH/CPS.

Tragfähigkeit der Regelschule (vgl. Greminger, Tarnutzer & Venetz, S. XX). In der Synthese werden die Ergebnisse aus den Teilstudien zueinander in Bezug gesetzt und insbesondere die Unterschiede zwischen den Kantonen analysiert.

Interkantonaler Vergleich

Als erstes Resultat kann festgehalten werden, dass sich die Kantone deutlich voneinander unterscheiden – womit das gewählte Design der Studie bestätigt wird: Die föderalistische Organisation der Schulsysteme insbesondere des sonderpädagogischen Angebots eröffnet ein beträchtliches Potenzial für gegenseitiges Lernen.

Aus der Vielzahl von interkantonalen Vergleichen greifen wir als Beispiel die Entwicklung der *Sonderklassen* heraus (in vielen Kantonen Kleinklassen genannt; wir zählen dazu: Einführungsklassen, Sonderklassen auf Primar- und Sekundarstufe I sowie Klassen für fremdsprachige Lernende). Damit werden Schulformen bezeichnet, welche klar von der Regelschule differenziert sind und zwischen Regelschule und Sonderschule stehen. Gesamtschweizerisch liegt der Anteil der Lernenden in Sonderklassen bei rund 4% (Quelle: BfS). Aus Abbildung 1 (S. XX) gehen grosse kantonale Unterschiede hervor sowohl beim Niveau des Anteils Lernender in Sonderklassen wie auch bei der unterschiedlichen Entwicklung in den letzten Jahren. AR und NW weisen heute einen geringen Anteil Lernender in Sonderklassen auf und haben diesen im Verlauf der letzten Jahre auch deutlich reduziert, wobei NW von einem durchschnittlichen Sonderklassenanteil ausging und AR schon immer einen sehr geringen Sonderklassenanteil aufwies.

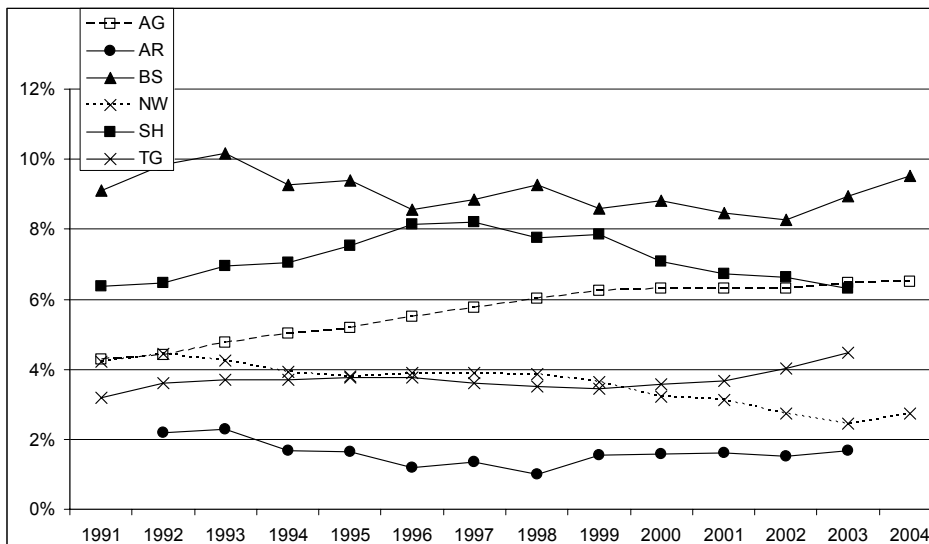


Abbildung 1: Entwicklung des Anteils Lernender in Sonderklassen (inkl. Fremdsprachigenklassen) von 1990/91 bis 2003/04 (Quelle: Kantone)

Ähnliche kantonale Unterschiede zeigen sich bei einem zweiten wichtigen Indikator, dem *Sonderschulanteil*. In den konsolidierten Zahlen für die ganze Schweiz nimmt der Anteil von Lernenden in Sonderschulen seit Mitte der 90er Jahre leicht zu. Dieser Trend lässt sich mit Ausnahme von NW in allen Studienkantonen feststellen.

Die absolute Höhe des Anteils von Sonderschülerinnen und Sonderschülern ist jedoch je nach Kanton unterschiedlich. Im Schuljahr 2002/03 weisen AG, BS und SH einen Anteil von rund 3% aus, was deutlich über dem schweizerischen Mittel von rund 2% liegt (Daten BfS). AR liegt bei 2.6%. Für TG liegt der Wert bei knapp 2% und für NW um 1.5% und damit deutlich darunter.

Wie lassen sich diese Unterschiede erklären und wie lassen sie sich beeinflussen? Im folgenden werden diejenigen Einflussfaktoren diskutiert, die sich in unserer Studie als zentral für das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots herausgestellt haben.

³ Dazu zählen wir Einführungsklassen, Klein- und Sonderklassen auf Primar- und Sekundarstufe sowie Klassen für fremdsprachige Lernende.

Angebot und Nachfrage

Der interkantonale Vergleich zeigt zunächst einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Nutzung des Sonderschul- und Sonderklassenangebots: Insofern gelten die weiter oben verwendeten Separationsquoten sowohl für Sonderschulen wie für Sonderklassen. Die einzige Ausnahme bildet AR mit einer hohen Sonderschulquote und einer tiefen Sonderklassenquote. Wie zu erwarten, besteht zwischen dem Umfang von ISF (integrative Schulungsform) und von Sonderklassen ein umgekehrter Zusammenhang: Wo ISF stark ausgeprägt ist, werden weniger Lernende in Sonderklassen unterrichtet und umgekehrt. Einzig BS schert aus diesem Zusammenhang aus: Hier sind Sonderklassen mit Abstand am stärksten vertreten, obwohl auch in beträchtlichem Umfang ISF angeboten wird. Generell ist allerdings einschränkend zu erwähnen, dass ISF an sich häufig separativ ausgestaltet ist (Teilprojekt 4 zur Tragfähigkeit). Das heisst, dass die Lernenden für die besondere Förderung im Rahmen von ISF während einzelnen Lektionen aus der Klasse herausgenommen werden und einzeln oder in Gruppen unterrichtet werden.

Als praktisch unabhängig von Sonderschule, Sonderklassen und ISF erweist sich der Umfang der *ambulanten Förderung*. Dazu ist allerdings zu vermerken, dass die verfügbaren Daten nicht vollständig sind, da diese Angebote häufig auf Ebene der Gemeinden organisiert sind. Die kantonalen Unterschiede sind insbesondere für Logopädie eher gering.

Massive Unterschiede bestehen hingegen bezüglich der *Repetitionsquote* mit einer Spannweite von praktisch Null (TG) bis 23% (AG und SH). Eine Repetition mag weniger diskriminierend empfunden werden, als eine Zuweisung zu einer Sonderklasse. Ein einschneidendes Erlebnis bleibt es für die Betroffenen allemal und auch der pädagogische Wert der Massnahme wird immer wieder angezweifelt (Bless et al., 2005). Die zwei Kantone mit den höchsten Repetitionsquoten sind zugleich auch bezüglich ihres sonderpädagogischen Angebots stark separativ ausgerichtet. Die beiden deutlich integrativ ausgerichteten Kantone NW und AR hingegen weisen mittlere Repetitionsquoten auf. Davon weicht wiederum BS ab: Trotz höchster Separation ist die Repetitionsquote sehr tief. TG mit minimaler Repetition (allerdings erst seit kurzem) weist umgekehrt eine mittlere Separation auf.

Damit können die Kantone grob wie folgt charakterisiert werden: NW und AR sind konsequent integrativ, AG und SH hingegen separativ. BS und TG sind Mischformen, zusätzlich gekennzeichnet durch tiefe Repetitionsquoten. Bezüglich Intensität des separativen sonderpädagogischen Angebots befinden sie sich allerdings auf unterschiedlichem Niveau: in BS ist diese hoch und in TG tief.

Die Unterschiede im Umfang der Nutzung des Sonderschulangebots erstaunen, zumal eine geringe Nutzung kaum durch andere Formen kompensiert wird. Geht man davon aus, dass die Schülerpopulationen aller Kantone in Bezug auf Merkmale, die für eine Sonderschulplatzierung relevant sind, vergleichbar sind, so frappieren diese Unterschiede, die im Übrigen zwischen allen Kantonen der Schweiz und auch international stark ausgeprägt sind (Abgottspon et al, 2004; European Agency, 2003b). Die vorliegenden Daten stützen die Hypothese, dass die Nachfrage auch vom Angebot beeinflusst wird, besteht doch gerade in BS und SH, aber auch im AG und AR ein recht umfassendes und auch relativ wohnortnah verfügbares Angebot (vgl. auch Lienhard, 2002, Walther-Müller, 2004). Direkt wird diese Hypothese auch im Teilprojekt 3 (Zuweisungsprozesse) gestützt. Die am Zuweisungsprozess beteiligten Personen orientieren sich an den tatsächlich verfügbaren Angeboten. Damit erweist sich die Vorstellung von trennscharfen Kriterien für die Bestimmung von Sonderschulbedürftigkeit als wenig zutreffend (Walther-Müller & Wyss, 2004). Entgegen den Erwartungen zeigt sich, dass eine gemeinsame Begrenzung der für ISF und Sonderklassen zur Verfügung stehenden Mittel nicht zwingend zu einer Reduktion der Sonderklassenquote (BS) und umgekehrt der Umfang von ISF und Sonderklassen auch ohne solche Steuerungselemente vergleichsweise gering gehalten werden kann (NW).

Entscheidungskompetenz und finanzielle Konsequenzen

Die Abstimmung von ISF und Sonderklassen bietet keine Garantie, dass das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots begrenzt bleibt. Umgekehrt kann das Wachstum auch mit anderen Mitteln kontrolliert werden (siehe oben). Entscheidend ist, ob die finanziellen Konsequenzen jeweils derjenigen Steuerungsebene erwachsen, welche über die Art und Menge des sonderpädagogischen Angebots entscheidet. Diese Abstimmung ist in den Kantonen NW, AR und BS in hohem Masse vorhanden: In NW und AR tragen die Gemeinden zu einem überwiegenden Teil die Kosten der Volksschule und auch die entstehenden Mehrkosten für ISF oder für Sonderklassen. Sie haben zugleich weitgehend die Entscheidungskompetenz, wobei der Kanton eine klare Richtung und Rahmenbedingungen vorgibt. In BS liegen sowohl die finanziellen Verpflichtungen wie auch die Entscheidungskompetenzen weitgehend beim Kanton. In den Kantonen AG, TG und SH hingegen haben die Gemeinden einen bedeutenden Einfluss auf die Ausgestaltung des Angebots, werden aber nicht dementsprechend finanziell in die Pflicht genommen. Das Zusammenführen von finanziellen Verpflichtungen und Entscheidungskompetenz führt zu einem sorgfältigen Umgang mit den materiellen Res-

sourcen, was auch durch die zunehmende Orientierung an Modellen der wirkungsorientierten Verwaltung unterstützt wird.

Ein weiterer wesentlicher Faktor dürfte aber auch die Grösse der Kantone oder – technisch gesprochen – der Steuerungseinheiten sein. Dies lässt sich am besten im Vergleich zwischen AR, NW und BS illustrieren. Alle drei Kantone haben Entscheidungskompetenz und finanzielle Verpflichtungen aufeinander abgestimmt. In AR und NW ist es jedoch die Gemeinde, in BS hingegen der Kanton. Kommt hinzu, dass BS wesentlich grösser ist. Insofern haben AR und NW in doppelter Weise einen sehr hohen Dezentalisierungsgrad: Die Gemeinden (respektive die Schulen) haben eine hohe Autonomie, aber auch auf dem überblickbaren Gebiet des Kantons besteht eine praktisch abschliessende Kompetenz zur Ausgestaltung des Schulwesens in überblickbarem Rahmen. Dass die kantonale Ebene hier durchaus ihre Stärke und Umsetzungskraft hat, zeigt einerseits die konsequente und relativ schnelle Umsetzung sowohl der Reform der Sekundarstufe I als auch der flächendeckenden Einführung von ISF.

Ein Nachteil oder eher ein Risiko hoher Dezentalisierungsgrade und kleiner Steuerungseinheiten, der so nicht direkt aus den Teilprojekten hervorgeht, jedoch in verschiedenem Kontext erwähnt wurde, liegt in der Abhängigkeit von einzelnen Personen in diesen vergleichsweise kleinen Systemen. Einzelne Personen können viel bewirken, weil das System gut überschaubar ist. Damit ist die Entwicklung aber auch stark von der Initiative und Haltung von Personen in Schlüsselpositionen wie Sonderschulverantwortlichen oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen abhängig.

Schule als Team

Dezentralisierung mit zentral vorgegebenen Rahmenbedingungen erweist sich für die integrative Ausgestaltung des Schulsystems als förderlich, wie im vorangehenden Abschnitt ausgeführt. Dies impliziert auch geleitete Schulen, welche über substantielle fachliche, personelle und finanzielle Kompetenzen verfügen. Neben diesen strukturellen Kriterien ergeben sich aber auch Hinweise auf die Funktionsweise von Schulen. Diese werden im Artikel von Greminger, Tarnutzer & Venetz. (S. XX) ausgeführt, so dass hier lediglich folgende Schlussfolgerung gezogen wird:

Dem sozialen Klima im Schulhaus kommt für eine effektive integrative Schule eine grosse Bedeutung zu: Lehrerinnen und Lehrer sind definitiv keine Einzelkämpfer mehr, sondern arbeiten in einem interdisziplinären Team. Ein gutes soziales Klima und die Verfügbarkeit von Beratungsangeboten wirken sich positiv auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen aus. Diese können bei Problemen ein niederschwelliges Unterstützungsangebot im Hause nutzen, wodurch der Problemlöseprozess in einer frühen Phase des Auftretens von Schwierigkeiten fachlich kompetent unterstützt und gesteuert werden kann.

Zuweisungsprozess

Obwohl die Gesetzgebung der Invalidenversicherung davon ausgeht, dass klare Kriterien zur Bestimmung einer Sonderschulbedürftigkeit bestehen, erweist sich gerade diese Annahme in der Praxis häufig als wenig haltbar. Dies zeigt sich sowohl in den unterschiedlichen Sonderschulquoten, insbesondere wenn man diese nach Behinderungsart aufteilt, als auch in den unterschiedlich ausgestalteten Zuweisungsprozessen (Walther & Wyss, 2004; Walther, 2004; Lienhard, 2002). Wenn dies bereits für Behinderungen im Sinne der IV, also in einem hochschwelligem Bereich gilt, so ist derselbe Effekt noch viel stärker bei niederschwelligeren Angeboten wie Sonderklassen, ISF oder ambulanter Förderung zu erwarten. Die Hoffnung auf trennscharfe und objektive Indikationen für sonderpädagogische Angebote erweist sich – mit Ausnahme weniger Behinderungsformen – als trügerisch. Das Problem ist erkannt und hat im Zusammenhang mit der NFA eine besondere Brisanz, da die Kriterien der IV durch kantonale Vorgaben, die vielerorts noch zu definieren sind, abgelöst werden.

Die Abhängigkeit von Angebot und Nachfrage, aber auch Plafonierungen bei Sonderklassen, ISF und ambulanten Förderangeboten, ergeben demgegenüber ein grundsätzlich anderes Zuweisungsmodell: Die Indikation löst dabei eigentlich keine Mittel aus, diese sind weitgehend konstant. Durch den Zuweisungsprozess wird dann bestimmt, wie diese Mittel verteilt werden. Pointiert formuliert ist die Frage nicht: „Was braucht dieses Kind (und damit mittelauslösende Zuweisung)?“ sondern „Welches Kind braucht dieses Angebot am dringendsten (und damit Ressourcenzuteilung)?“ Dass dies nicht unbedingt ein Widerspruch sein muss, zeigen viele Modelle, die in den untersuchten Kantonen mit Plafonierung funktionieren und zugleich den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Anders betrachtet geht es um die Frage, inwiefern die an Abklärung und Zuweisung beteiligten Instanzen in der Verantwortung für den Einsatz sonderpädagogischer Mittel eingebunden werden sollen.

Der Schulpsychologische Dienst SPD spielt bei der Zuweisung in den meisten Kantonen eine zentrale Rolle. Diese ist für den Bereich der Sonderschulen unbestritten, wird jedoch für niederschwellige Angebote, vor allem für ambulante Förderangebote, ISF aber auch bei schulischen Schwierigkeiten, die keine besondere

Massnahme erfordern, zunehmend durch die Verfügbarkeit von sonderpädagogischen Fachleuten in den Schulteams (Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen SHP) ergänzt. Die Teilprojekte 3 (Zuweisung) und 4 (Tragfähigkeit) verweisen auf das Potenzial, das darin steckt. Zugleich zeigt sich insbesondere bei der Beurteilung der Fallvignetten (vgl. Lanfranchi, S. XX), dass der SPD nicht nur eine Aussensicht, sondern auch eine erhöhte Professionalität einbringt. Dies dürfte zur Wahrung der Interessen der Lernenden, aber auch als Faktor der Qualitätssicherung, insbesondere bei Entscheiden für separative Schulungsformen, weiterhin von grosser Bedeutung sein.

Fremdsprachige Lernende

Chancengerechtigkeit in der Bildung ist nicht nur in der Bundesverfassung vorgeben, sondern auch auf kantonaler Ebene erklärtes Ziel: Chancengerechtigkeit wird als wichtiges Qualitätsmerkmal von Bildungssystemen verstanden (Wolter, 2001; Bildungsmonitoring Schweiz, 2002). In der vorliegenden Studie konzentrieren wir uns auf den Aspekt der Fremdsprachigkeit. Wie hinlänglich bekannt (Bless & Kronig, 1999; Kronig, 2000; Rosenberg, 2001), zeigen sich hier auf nationaler Ebene wie auch in den Kantonen deutliche Einschränkungen. In Sonderklassen besteht eine bis zu dreieinhalbfache Überrepräsentation fremdsprachiger Kinder im Vergleich zur Volksschule insgesamt (Teilprojekt 2 zur Statistik).

Das Teilprojekt 3 (Zuweisungsprozesse) gibt einen Hinweis auf mögliche Ursachen. Das Resultat ist erschreckend, zeigt es doch auf, wie stark die Assoziation zwischen Schulschwäche und Herkunft (Ethnie und Schicht) bei den Lehrpersonen verankert ist.

Für Schulpsychologinnen und -psychologen zeigt die Befragung keinen Ethnie- wohl aber einen Schichteffekt. Offenbar stützt sich diese Berufsgruppe professioneller auf die relevanten Merkmale der Lernenden ab, um zu einer Beurteilung über die erforderlichen Massnahmen zu kommen.

Schliesslich zeigt die Analyse der Fremdsprachigkeit in Sonderschulen ein überraschendes Resultat. Während Rosenberg (2001) noch von einem durchschnittlichen Anteil Fremdsprachiger in Sonderschulen ausging, zeigt sich nun, dass dieser in verschiedenen Kantonen zum Teil deutlich höher als in der Regelschule liegt.

Haltungen und Belastung

Die Haltung und Einstellung der Beteiligten, allen voran der Lehrpersonen, sind ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Umsetzung eines integrativen sonderpädagogischen Angebots (UNESCO, 1994; European Agency, 2003c). Zugleich entwickelt sich die Einstellung zur Integration mit zunehmender persönlicher Erfahrung, was auch die Resultate aus den Teilprojekten 3 (Zuweisung) und 4 (Tragfähigkeit) unterstützen. Daraus entsteht die paradoxe Situation, dass eine positive Haltung zur Integration sowohl Voraussetzung als auch Folge eines integrativen Bildungssystems ist.

In diesem Zusammenhang muss ebenfalls die Bedeutung von politischen Zielvorgaben durch den Kanton gesehen werden: NW, AR und BS verfügen über gut verankerte Vorgaben auf kantonaler Ebene, während diese für AG, SH und TG weitgehend fehlen. Die Zielvorgabe und der politische Wille müssen zudem mit bedeutenden Einflussmöglichkeiten durch den Kanton gekoppelt sein, damit die Umsetzung auch realisiert werden kann. Aufgrund der paradoxen Situation, die bezüglich der Haltung besteht, scheint also ein „top down“ Vorgehen zumindest als Anstoss für die Entwicklung wichtig zu sein.

Da Haltungs- und Einstellungsänderungen von den Beteiligten gefordert werden, ist bei der Geschwindigkeit Zurückhaltung angebracht. In NW zeigt sich unter den Lehrpersonen eine eher separative Haltung (Teilprojekt 4 zur Tragfähigkeit). Dies könnte das Resultat eines relativ schnellen Veränderungsprozesses sein, bei dem die Lehrpersonen möglicherweise nicht so umfangreich beteiligt wurden, wie sie dies erwartet oder gewünscht hätten. Trotz dieser Einschränkung zeigt gerade die Einführung von ISF in AR und NW, dass eine solche Veränderung in weniger als zehn Jahren erfolgreich realisiert werden kann, wenn die Rahmenbedingungen günstig sind.

In allen Kantonen finden sich Hinweise darauf, welche Auswirkungen die Verfügbarkeit von SHP in den Schulen hat. Die Lehrpersonen schätzen die sonderpädagogische Versorgung und die eigene Problemlösekompetenz besser ein (Teilprojekt 3 zur Zuweisung). Diese sicherlich positiv besetzten Veränderungen dürften auch zu einer positiven Einstellung gegenüber dem integrativen Modell führen.

Schlussfolgerungen

Die schriftlichen Produkte und die Präsentationen aus dem Projekt WASA geben nur einen Teil der effektiven Ergebnisse wieder: Als Benchmarkprojekt konzipiert, wurde während der ganzen Dauer des Projekts

grosser Wert auf den Austausch zwischen den Kantonen und zwischen den Forschenden und den Kantonen gelegt. Dadurch wurden wichtige Lernprozesse auf allen Seiten ermöglicht, die auch von allen Beteiligten sehr geschätzt wurden. Wie bereits eingangs festgestellt, kann mit geeigneten Methoden das Lernpotential, das im schweizerischen Bildungsföderalismus liegt, freigelegt werden.

Die Resultate von WASA sind jedoch in mehrfacher Hinsicht vorläufig. Es wurde eine Basis von Vergleichswerten geschaffen, die Praktikerinnen und Forschern eine bessere Orientierung erlauben, sowohl für weitere Studien als auch für die zukünftige Ausgestaltung des sonderpädagogischen Angebots. Im Verlaufe der Arbeiten wurde eine an der konkreten Praxis orientierte Struktur für die Beschreibung des sonderpädagogischen Angebots geschaffen, die insbesondere für die konzeptuelle Weiterentwicklung Verwendung finden kann. Und schliesslich ergeben sich aus den vorliegenden Ergebnissen eine ganze Reihe von weiteren Forschungsfragen.

Schlussfolgerungen, die mit allen Kriterien der wissenschaftlichen Forschung abgestützt sind, lassen sich aus dem Projekt WASA nicht ziehen. Das verbietet nur schon die systemische Betrachtungsweise, welche das sonderpädagogische Angebot in sich aber auch in seinem Bezug zum Bildungsangebot insgesamt und zur Gesellschaft sieht. Dennoch haben wir Folgerungen abgeleitet – vielleicht auf die Gefahr hin, der unzulässigen Vereinfachung bezichtigt zu werden. Wir sind aber überzeugt, dass es deutliche Hinweise auf diese Folgerungen gibt, und dass es für die weitere Diskussion, die sicher stattfinden wird, wertvoll ist, diese thesenartig vorzubringen:

- *Eine klare politische Zielvorgabe und eine Strategie auf kantonaler Ebene ist für ein kohärentes, auf Integration gerichtetes sonderpädagogisches Angebot von zentraler Bedeutung.*
- *Entscheidungskompetenzen und finanzielle Verpflichtungen müssen im sonderpädagogischen Angebot aufeinander abgestimmt sein.*
- *Dezentralisierung unterstützt die Entwicklung angemessener und integrativ ausgerichteter sonderpädagogischer Angebote. Die Rahmenbedingungen müssen dabei aber vom Kanton vorgegeben werden und die Qualitätssicherung muss verstärkt werden.*
- *Der hohe Anteil Fremdsprachiger in separativen Schulformen ist ein Hinweis auf eingeschränkte Chancengerechtigkeit für diese Gruppe: Beeinträchtigte Chancen für Fremdsprachige, für Lernende aus tiefen und bildungsfernen Schichten betreffen das gesamte Bildungssystem und müssen verstärkt wahrgenommen und angegangen werden.*
- *Sonderpädagogische Kompetenz muss niederschwellig in allen Schulen zugänglich sein.*
- *Schulentwicklung ist wichtig und muss immer durch eine sonderpädagogischen Perspektive ergänzt werden.*
- *Die Einstellungen der Lehrpersonen müssen ernst genommen werden, ohne vom Ziel einer möglichst weitgehenden Integration abzurücken.*
- *Separative sonderpädagogische Angebote müssen auch über eine Beschränkung von Platzzahlen gesteuert werden.*

Das sonderpädagogische Angebot befindet sich, angestossen durch die NFA, in einer Phase verstärkter Veränderung und Entwicklung. Wir verstehen WASA als einen Beitrag zur zukunftsfähigen Ausgestaltung des Bildungsangebots und zur Realisierung von Chancengerechtigkeit für Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen.

Literatur

Abgottspon, D. et al. (2004). Standards im sonderpädagogischen Angebot (obligatorische Bildungsstufe). Luzern: SZH.

Bildungsmonitoring Schweiz (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: BfS und EDK.

Bless, G., Bonvin, P. & Schüpbach, M. (2005). Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt.

Bless, G. & Kronig, W. (1999). Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 68 (Nr. 4) 4, S. 414-426.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003a). Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. Middelfart.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003b). Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. Middelfart.

Kronig W. (2000). Die Integration von Immigrant*innenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich.

- Lienhard, P. (2002). Wissenschaftliche Evaluation über die Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich. Kurzversion des Schlussberichts. Zürich: HfH.
- Rosenberg, S. (2001). Interkulturelle Pädagogik – vor allem in Sonderklassen und Sonderschulen? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S. 9-12.
- Walther-Müller, P. (2004): Zusammenfassung und Interpretation der regionalen Statistik im Sonderschulbereich. In A. M. Eberle-Jankowski, F. Moser, F. & P. Walther-Müller (Hrsg.), Regionale Konzeption der sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz. Internet: http://www.bildungsplanung-zentral.ch/content.php?menu=27&page_id=19 [Stand 13.12.2004]
- Walther-Müller, P. & Wyss, H. (2004). Bildung behinderter Kinder und die Sozialversicherungen: der Beitrag der Invalidenversicherung im Kontext des Bildungssystems. Schweizerische Zeitschrift für Sozialversicherung und berufliche Vorsorge, Jg. 48 (Nr. 3), S. 275-294.
- Wolter, S. C. (2001): Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat. Chur und Zürich: Rüegger.