

Die Grund- und Basisstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell:

Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes

Positionspapier F zuhanden der Projektkommission EDK-ost-4bis8

Myrtha Häusler

Zürich, 14. August 2006

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
1.1. Ausgangslage	2
1.2. Auftrag und Zielsetzungen	3
1.3. Vorgehen.....	4
2. Diskussionsstand zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe	5
2.1. Quellenlage	5
2.2. Integrative Ausrichtung	5
2.3. Sonderpädagogisches Angebot.....	7
2.4. Qualitätsfragen der Integration in der Grund- und Basisstufe	8
2.5. Sonderpädagogisches Konzept für die Grundstufe des Kantons Zürich	10
2.6. Einbezug von Kindern mit Behinderungen.....	10
2.7. Heilpädagogische Früherziehung und die Grund- und Basisstufe	12
3. Sonderpädagogische Grundlagen mit Relevanz für die Grund- und Basisstufe	14
3.1. Perspektiven für integrativ-inklusive Bildungsprozesse	14
3.2. Wirksame Steuerung des sonderpädagogischen Angebotes.....	16
4. Visionen und Leitideen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe (Ergebnisse der Expertenbefragung)	19
4.1. Auftrag der Schulischen Heilpädagogik in der Grund- und Basisstufe	19
4.1.1. Ansatz der Schulisch-heilpädagogischen Unterstützung	19
4.1.2. Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen	20
4.1.3. Ziele der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung	22
4.1.4. Rahmenbedingungen für die schulisch-heilpädagogische Unterstützung	22
4.1.5. Einbezug der Fachpersonen.....	25
4.2. Auftrag der ergänzenden Förderangebote und Therapien in der Grund- und Basisstufe.....	26
4.2.1. Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ):	26
4.2.2. Therapien (Logopädie, Psychomotoriktherapie).....	27
4.2.3. Begabtenförderung.....	28
4.2.4. Einbezug der Fachpersonen.....	28
4.3. Die Grund- und Basisstufe als Schule für alle Kinder	30
4.3.1. Integration und zusätzliche Unterstützung von Kindern mit Behinderungen.....	30
4.3.2. Einbezug der Fachpersonen.....	31
5. Synthese: Standards zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe	33
6. Empfehlungen zur Umsetzung und zu Entwicklungsfeldern	36
6.1. Unterstützung der allgemeinen Integrationsfähigkeit der Grund- und Basisstufe	36
6.2. Entwicklungsfelder im sonderpädagogischen Angebot der Grund- und Basisstufe.....	38
7. Auswirkungen auf die anschliessende Primarstufe und die gesamte Volksschule	40
8. Vorschläge zur weiteren Bearbeitung	41
9. Literatur	42
Anhang: Angaben zur Autorin und zur Expertenbefragung.....	43

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage

In den Deutschschweizer Kantonen finden aktuell grundlegende pädagogische Reformen des Schulsystems statt. Zu nennen sind die geleiteten Schulen mit der Professionalisierung der Schulführung und die Einführung integrativer Schulungsformen. Während diese Neuerungen in einigen Kantonen bereits gesetzlich verankert sind, ist die dritte grundlegende Reform – eine neue Schuleingangsstufe – noch in der Entwicklungsphase. Die neue Schuleingangsstufe, wie sie derzeit mit den Modellen Basisstufe oder Grundstufe¹ erprobt wird, weist mehrere innovative Merkmale auf, welche sich grundsätzlich für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen² positiv auswirken:

- Mit der Zusammenführung von Kindergarten und Primarstufe wird der bisherige fixe Schuleintritt durch einen fließenden Übergang mit individuell wählbarem Zeitpunkt für das Erlernen der Kulturtechniken abgelöst.
- Die Grund- und Basisstufe als integrativ ausgerichtetes Modell schafft günstige Voraussetzungen für die soziale und schulische Integration aller Kinder und erlaubt einen wirkungsvolleren Einsatz der sonderpädagogischen Ressourcen als ein separatives Schulmodell.
- In der Grund- und Basisstufe sind pro Klasse durchschnittlich 150% Stellenprozente vorgesehen, die auf verschiedene Lehrpersonen aufgeteilt werden. Dies ermöglicht eine individuellere und integrativere Betreuung aller Kinder in der Klasse – auch der Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen.

Mit den Modellen der Grund- und Basisstufe ist die Erwartung verbunden, dass keine Kleinklassen wie Sprachheilkindergarten oder Einführungsklasse mehr geführt werden müssen. Damit soll eine Umlagerung von sonderpädagogischen Ressourcen aus einem separativen in ein integratives System stattfinden. Längerfristig ist zu hoffen, dass die sowohl integrative wie individualisierende Grund- und Basisstufe das stetige Wachstum an sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf dieser Schulstufe zum Stoppen bringt. Vor allem sollte sie Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen qualitativ zu einem besseren Schulstart und letztlich zu mehr Schulerfolg verhelfen.

Der Wechsel von einem altersabhängigen, selektiv ausgerichteten System der Einschulung zu einer flexibilisierten, integrativen Form, wie es die Grund- und Basisstufe vorsieht, zieht also gewichtige Konsequenzen für die Gestaltung der sonderpädagogischen Unterstützung nach sich. Es ergeben sich dabei vielfältige Fragen, so etwa welche Art von integrativer Betreuung für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen adäquat ist, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen müssen und

¹ Mit der neuen Schuleingangsstufe werden Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder grundsätzlich neu konzipiert. Dabei sollen der Kindergarten und die ersten Primarklassen zusammengeführt werden. Das Modell „Basisstufe“ dauert vier Jahre und beinhaltet neben den zwei Kindergartenjahren die erste und die zweite Klasse. In der Basisstufe können Kinder zwischen drei und fünf Jahren verbleiben. Das Modell „Grundstufe“ dauert drei Jahre und umfasst die beiden Kindergartenjahre sowie die erste Klasse. Es kann in zwei bis vier Jahren durchlaufen werden.

² Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen: Gemeint sind Kinder, die in schulrelevanten Aktivitäten (wie Lernen, Kommunikation, Schriftspracherwerb, Mathematik, Sozialverhalten, Mobilität u.a.) mit den Mitteln der Regelpädagogik nicht hinreichend unterstützt werden können. Ein besonderer Unterstützungsbedarf kann durch Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen, aber auch durch besondere sozio-kulturelle Lernvoraussetzungen (wie bei Kindern mit Migrationshintergrund) oder besondere Begabungen entstehen. In der Fachliteratur finden sich mehrere analog verwendete Begriffsvarianten. Gemeinsam ist ihnen, dass sie nicht mehr von Behinderungskategorien ausgehen, sondern von den erforderlichen pädagogischen Angeboten, damit ein Kind erfolgreich lernen kann. In Anlehnung an die aktuelle terminologische Entwicklung (Bürli, 2005; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2006) wird in der vorliegenden Studie der Begriff „Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen“ verwendet.

welche Unterstützung durch spezialisierte Fachpersonen zu leisten ist.

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zu diesen Fragen leisten und geht dazu von der zentralen Perspektive aus, wie sie in der Studie zur Heil- und Sonderpädagogik im schweizerischen Bildungswesen entwickelt wurde (Bürli, 2005, S. 154): Unter den Leitideen der Normalisierung³ und Integration⁴ ist ein integrales Bildungssystem anzustreben, in dem eine enge Verzahnung der regulären mit der besonderen Schulung von beidseitigem Interesse und Gewinn ist (s. auch Kap.3.1).

1.2. Auftrag und Zielsetzungen

Die Projektkommission des interkantonalen Entwicklungsprojektes «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» (Entwicklungsprojekt EDK-Ost 4bis8) hat die Erarbeitung von Positionspapieren zu verschiedenen pädagogischen Themen in Auftrag gegeben, die für die Weiterentwicklung der Grund- und Basisstufe relevant sind. Die Positionspapiere sollen den aktuellen Stand der Diskussion aufzeigen, prospektive Inhalte entwickeln und zur Konkretisierung der fachlichen Auseinandersetzung beitragen. Das vorliegende Positionspapier thematisiert die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes⁵ in der Grund- und Basisstufe, die einer optimalen Integration und Entwicklung der betreffenden Kinder dienlich sind. Im Einzelnen werden folgende, von der Projektkommission EDK-Ost 4bis8 vorgeschlagene Fragestellungen bearbeitet:

Schulische Heilpädagogik:

- Welche schulisch-heilpädagogische Unterstützung ist in der Grund- und Basisstufe erforderlich?
- Welche Kinder gelten als Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen?
- Welche Ziele und Rahmenbedingungen sind für die zusätzliche schulisch-heilpädagogische Unterstützung sinnvoll?
- Wie müssen Fachpersonen (Schulisch-heilpädagogische Fachpersonen, Schulpsychologischer Dienst u.a.) in die verschiedenen Prozesse einbezogen werden?

Ergänzende Förderangebote und Therapien:

- Wie werden zusätzliche Unterstützungsmassnahmen wie Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Therapien (Logopädie, Psychomotoriktherapie) und Begabtenförderung positioniert?
- Wie müssen Fachpersonen (Therapeutische Fachpersonen, Fachlehrpersonen, Schulpsychologischer Dienst u.a.) in die verschiedenen Prozesse einbezogen werden?

³ Das Normalisierungsprinzip gehört zu denjenigen international anerkannten Leitideen, welche die Versorgung und Beziehungen zu Menschen mit Behinderung in den letzten Jahrzehnten radikal verändert hat (Bürli, 2005, S.41f). Es bedeutet zusammenfassend, Menschen mit Behinderung eine Lebensweise zu ermöglichen, die der normalen Lebensweise so nahe wie möglich kommt. Mit den Worten von Nirje (1994, S.13, zit. nach Bürli, 2005, S.42) bedeutet es „dass man richtig handelt, wenn man für alle Menschen mit geistiger Behinderung oder anderen Beeinträchtigungen oder Behinderungen Lebensmuster und alltägliche Lebensbedingungen schafft, welche den gewohnten Verhältnissen und Lebensumständen ihrer Gemeinschaft oder ihrer Kultur entsprechen oder ihnen so nahe wie möglich kommen“.

⁴ Zum Begriff der Integration: Das Integrationsprinzip ist jene Leitidee, die die Heil- und Sonderpädagogik in den letzten Jahren am meisten beschäftigt und reformiert hat, wobei es allerdings trotz Befürwortung des Prinzips keine allgemeingültige Definition gibt (Bürli, 2005, S. 45f): Allgemein wird aber zwischen gesellschaftlicher Integration als Ziel und schulischer Integration als Mittel unterschieden. Eine kurze Definition versteht schulische Integration als Streben nach einer möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von behinderten und nicht behinderten Menschen.

⁵ Wenn im Folgenden von sonderpädagogischen Angeboten oder sonderpädagogischen Fachpersonen die Rede ist, erfolgt dies im Sinne eines Oberbegriffes für heilpädagogische Angebote (Sonderschulung, Schulische Heilpädagogik) und pädagogisch-therapeutische Angebote (Logopädie, Psychomotoriktherapie Heilpädagogische Früherziehung) und die betreffenden Fachpersonen. In der neueren Fachliteratur werden die Begriffe Heilpädagogik und Sonderpädagogik oft analog verwendet. Die Favorisierung des Begriffes Sonderpädagogik ist hier im Sinne der „besonderen“ Pädagogik auf der Nähe zum Begriff „Besondere Bildungsbedürfnisse“ begründet.

Integration von Kindern mit Behinderung:

- Was bedeutet das neue Schulmodell für den Einbezug und die zusätzliche Unterstützung von Kindern mit schwereren Behinderungen (wie geistige Behinderung, Körperbehinderung usw.)?
- Wie müssen Fachpersonen (Heilpädagogische Früherziehung, schulisch-heilpädagogische Fachpersonen, Schulpsychologischer Dienst, therapeutische Fachpersonen u.a.) in die verschiedenen Prozesse einbezogen werden?

1.3. Vorgehen

Im zweiten Kapitel des Positionspapieres wird der Stand der fachlichen Diskussion zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und zum sonderpädagogischen Angebot in der Grund- und Basisstufe aufgezeigt. Da eine breite fachliche Auseinandersetzung zum Thema noch aussteht, werden Erkenntnisse zur integrativen Schulung in der Schweiz miteinbezogen.

Im dritten Kapitel werden Grundlagen vorgestellt, die für das sonderpädagogische Angebot in der Grund- und Basisstufe allgemein relevant sind. Dabei geht es zuerst um die Leitideen der Integration und Inklusion und anschliessend um Fragen der Steuerung des sonderpädagogischen Angebotes.

Das vierte Kapitel enthält als Kernstück des Positionspapieres Visionen und Leitideen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der neuen Schuleingangsstufe aus der Sicht von sonderpädagogischen Fachleuten. Da die spezifischen Gegebenheiten der Grund- und Basisstufe in der sonderpädagogischen Fachliteratur noch zu wenig breit diskutiert werden, fanden Gespräche mit sieben sonderpädagogischen Experten und Expertinnen statt. Damit wird der erwünschten Konkretisierung der fachlichen Auseinandersetzung Rechnung getragen.

Das fünfte Kapitel umfasst die Synthese der bisherigen Erkenntnisse und zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung: In zwölf Punkten werden Standards für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe formuliert.

Die Empfehlungen zur Umsetzung der integrativen Ausrichtung der Grund- und Basisstufe und zu Entwicklungsfeldern des sonderpädagogischen Angebotes finden sich im sechsten Kapitel. In den abschliessenden Kapiteln sind Auswirkungen auf die Volksschule und Vorschläge zur weiteren Themenbearbeitung beschrieben.

Wer sich in Kürze einen Überblick verschaffen möchte, dem seien die Kapitel 5 und 6 zur Lektüre empfohlen.

2. Diskussionsstand zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe

2.1. Quellenlage

Im Folgenden wird der Diskussionsstand zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und zum sonderpädagogischen Angebot in der Grund- und Basisstufe dargestellt. Dazu wird von den zentralen Leitideen in den Konzepten der neun Kantone, welche Schulversuchsklassen führen, ausgegangen (Projektbeschriebe gemäss Entwicklungsprojekt EDK-Ost-4bis8 und kantonalen Publikationen, Stand Juli 2006). Gesamthaft gesehen besteht in den verschiedenen kantonalen Konzepten zur Grund- oder Basisstufe Übereinstimmung in den grundsätzlichen Zielsetzungen der integrativen Ausrichtung und den individualisierenden Unterrichtskonzepten. Die Orientierung an den Empfehlungen der EDK wird deutlich (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, 2000). Es zeigt sich jedoch, dass das sonderpädagogische Angebot in der Grund- oder Basisstufe in den meisten kantonalen Konzepten nur in Grundzügen beschrieben wird. Erst der Kanton Zürich, als Kanton mit den meisten Schulversuchsklassen, verfügt über ein zusätzliches Konzept zum sonderpädagogischen Angebot: „Unterricht und Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Schulversuch Grundstufe des Kantons Zürich“ (Bildungsdirektion Kt. Zürich, 2005). Im Kanton St. Gallen besteht zwar zuhanden der Schulgemeinden mit Schulversuchen ein vorläufiges Konzept „Förderangebote in der Basisstufe für die Schulversuche im Kanton St. Gallen“, welches jedoch nur zum internen Gebrauch bestimmt ist.

Es findet sich bisher auch wenig schweizerische Fachliteratur, die sich mit der Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen auf der neuen Schuleingangsstufe auseinandersetzt: Beiträge liefern die Prospektivstudie zur schweizerischen Heil- und Sonderpädagogik (Bürli, 2005) sowie die Aufsätze von Büchner (2002) und Kofmel & Nussbaumer (2004). Sie thematisieren jedoch vorwiegend die Rolle der Heilpädagogischen Früherziehung in der Basisstufe/Grundstufe.

Aufgrund der schmalen Basis an spezifischer Literatur wird zusätzlich auf sonderpädagogische Fachliteratur zurückgegriffen, die sich mit zentralen Merkmalen der Grund- und Basisstufe vergleichen lässt. Die übereinstimmend integrative Ausrichtung der kantonalen Modelle kann aus sonderpädagogischer Sicht als solches Merkmal bezeichnet werden. Es werden Erkenntnisse zum Stand der schulischen Integration in der Schweiz vorgestellt (Bless, 2004; Mettauer, 2004; Strasser, 2006; Sturny-Bossart, 2005). Die Konzentration auf schweizerische Fachliteratur ist im Umstand begründet, dass schulische Strukturen und zugrunde liegende Konzepte wie das der Integration stark kulturell und historisch geprägt sind. Sie lassen sich nur im Kontext der jeweiligen Bildungssysteme verstehen und nicht unbesehen von einem Kontext in einen anderen übertragen.

2.2. Integrative Ausrichtung

Die Durchsicht der verschiedenen kantonalen Konzepte zur Grund- oder Basisstufe zeigt, dass die integrative Ausrichtung übereinstimmend als wichtiger Aspekt genannt wird und auch als Argument für die neue Schuleingangsstufe dient. Dies findet in einigen Konzepten mit Aussagen wie „Die Basisstufe nimmt alle Kinder auf“ oder „Alle Kinder gehören dazu“ ihren programmatischen Ausdruck. Kleinklassen wie die Einschulungsklasse oder der Sprachheilkindergarten sollen aufgelöst werden. Grundlage der integrativen Ausrichtung bilden die Merkmale der flexiblen Verweildauer und der altersgemischten Zusammensetzung der Grund- und Basisstufe. Auch sind in allen Projekten

durchschnittlich 150% Gesamtpensum der Lehrpersonen pro Klasse geplant, wodurch eine intensivere und kontinuierliche Betreuung der Schüler und Schülerinnen möglich ist. In der Regel werden diese Stellenprozente auf eine Kindergärtnerin und eine Primarlehrperson aufgeteilt. In einigen Konzepten ist im Gesamtpensum pro Klasse auch der Einsatz einer schulisch-heilpädagogischen Fachperson einberechnet, in anderen kommen heilpädagogische Förderstunden extra dazu.

Wie die Fachliteratur zeigt, bietet die Integration von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in pädagogischer Hinsicht verschiedene Vorteile, die sich auch auf die Grund- und Basisstufe beziehen lassen. Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass die meisten Untersuchungen Kinder auf der Primarschulstufe betreffen und deshalb nur unter Vorbehalt für Kinder im Vorschulalter gelten. Ein wichtiger Vorteil der integrativen Schulung besteht darin, dass die Entwicklung eines Kindes mit besonderen Bildungsbedürfnissen neben der Förderung durch Erwachsene auch durch die Kompetenzen der anderen Kinder angeregt wird - indirekt durch die Klasse oder durch direkten Kontakt zwischen den Kindern (Bless, 2004, S.43). Dieser Pluspunkt kommt in separierten Schulformen wie Kleinklassen oder Sonderschulen viel weniger zum Tragen. Weitere Vorteile der schulischen Integration haben sich in Wirksamkeitsstudien belegen lassen (Bless, 2002; Haeberlin u.a., 1999; Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000, zit. nach Bless, 2004, S. 44ff.): Das Kind kann in seinem sozialen Umfeld zur Schule gehen und wird nicht entwurzelt. Die Einstellungen der Eltern gegenüber der schulischen Integration sind positiv. Die Lernfortschritte der integrierten Kinder sind grösser als in separativen Strukturen. Die Entwicklung der Kinder ohne besonderen Förderbedarf wird durch die Integration nicht gebremst. Bei der Gruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten zeigen sich auch langfristig leichte positive Vorteile der integrativen Schulung.

Es gibt aber auch kritische Punkte der schulischen Integration (ebd.): Die Umsetzung der integrativen Schulung erfordert eine hohe Flexibilität auf schulorganisatorischer Ebene und insbesondere der Lehrpersonen und sonderpädagogischen Fachpersonen. Im Allgemeinen sind Lehrpersonen und Fachpersonen überzeugt von der pädagogischen Idee der Integration, bei der konkreten Umsetzung jedoch entstehen häufig Widerstände und Vorbehalte. Häufig wird noch verkannt, dass Integration nur konsequent umgesetzt werden kann, wenn toleriert wird, dass zwischen den Kindern Leistungsunterschiede bestehen bleiben. Auf der Ebene des Kindes gilt es auch zu beachten, dass die soziale Akzeptanz der integrierten Kinder gefährdet sein kann: Allerdings erfahren Kinder mit Seh- und Hörbehinderungen, geistiger Behinderung und Körperbehinderungen die gleiche soziale Akzeptanz wie die anderen Kinder der Klasse. Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten hingegen – die den grösseren Teil der integrierten Kinder ausmachen – haben insgesamt eine schlechtere soziale Position. Diese Problematik muss aufgenommen und nicht einfach durch den Ausschluss dieser Kinder gelöst werden. Insgesamt zieht Bless (2004, S. 46) aber eine positive Bilanz für die integrative Schulung, so lange die unerlässlichen Unterstützungsmassnahmen zur Verfügung gestellt werden. Er empfiehlt, aus pädagogischer Perspektive die Integration von Kindern mit Schulschwierigkeiten oder Behinderungen der separativen Schulung vorzuziehen.

Die integrative Ausrichtung der Grund- und Basisstufe ist demnach auch aus Forschungssicht zu unterstützen. Durch die altersgemischte Zusammensetzung in der Grund- und Basisstufe dürfte der Vorteil der vielfältigen Anregung für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen noch verstärkt werden. Ob sich die Integration auch auf die Lernfortschritte von Kindern dieser Altersstufe positiv auswirkt, müssen die Evaluationen zeigen. Der Problematik der geringen sozialen Akzeptanz von

Kindern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten muss bewusst begegnet werden. Sie könnte sich gerade durch das grosse Alters- und Entwicklungsspektrum in der Grund- und Basisstufe noch verstärken.

Eine weitere Herausforderung für die integrative Ausrichtung der Grund- und Basisstufe wird sein, dass trotz der flexiblen Verweildauer Leistungsunterschiede zwischen den Kindern bestehen bleiben werden. Die Toleranz für Leistungsunterschiede wird sich insbesondere darin zeigen, ob beim Übertritt in die anschliessende Primarstufe die integrative Haltung konsequent umgesetzt und auf Übertrittsselektionen verzichtet wird.

Dass die erfolgreiche Umsetzung der integrativen Ausrichtung der Grund- und Basisstufe von allen Beteiligten sehr hohe Flexibilität verlangen wird, lässt sich bereits in den meisten kantonalen Konzepten erkennen. So wird erwartet, dass die sonderpädagogische Unterstützung möglichst unterrichtsnah durchgeführt wird und isolierte, individuelle Förderstunden die Ausnahme sind. Auch die Beratung der Lehrpersonen gehört zum Berufsauftrag. Das heisst, dass sowohl einer gelingenden Kooperation als auch den organisatorischen Aspekten grosse Bedeutung zukommt, geht es doch darum, dass zwei Lehrpersonen miteinander aber auch mit verschiedenen Fachpersonen zusammenarbeiten. Auch muss beispielsweise Teamteaching sinnvoll im Stundenplan eingebaut werden, damit nicht zu viele Personen in der Klasse anwesend sind. Der Anspruch einer möglichst unterrichtsnahen Förderung gilt insbesondere für die Schulische Heilpädagogik, wird aber im sonderpädagogischen Konzept für die Grundstufe des Kt. Zürichs auch für die Therapien (Logopädie und Psychomotoriktherapie) als erweiterter Auftrag beschrieben (Bildungsdirektion, 2005, S. 6).

2.3. Sonderpädagogisches Angebot

In der Grund- und Basisstufe soll die Förderung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen gemäss den kantonalen Konzepten bereits im Rahmen des Grundangebotes verwirklicht werden. In allen kantonalen Konzepten ist zudem, abgesehen von einer Ausnahme, die Möglichkeit gegeben bei Bedarf eine schulisch-heilpädagogische Fachperson⁶ zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und zur Beratung der Lehrpersonen beizuziehen. In einigen Kantonen erfolgt der Einsatz der schulisch-heilpädagogischen Fachperson auf der Grundlage der bereits eingeführten integrativen Schulungsform. Diese ist jedoch abhängig von der Gemeinde, sodass in verschiedenen Kantonen die sonderpädagogische Unterstützung in der Grund- oder Basisstufe gemeindespezifisch geregelt ist. Besteht in der Gemeinde das Modell der integrativen Schulung, wird die schulisch-heilpädagogische Unterstützung zumeist aus dem Pensenpool für sonderpädagogische Massnahmen finanziert. In den Grundstufen des Kantons Zürichs steht jeder Klasse eine Schulische Heilpädagogin für eine bis drei Stunden pro Woche zur Verfügung, welche ebenfalls in einem Pensenpool zusammengefasst sind.

Der Kanton Luzern bildet in Bezug auf die schulisch-heilpädagogische Unterstützung eine Ausnahme, indem die integrierte Förderung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen Teil des Auftrages der beiden Lehrpersonen im Rahmen ihres Gesamtpensums von 150% ist. Nur im Falle der

⁶ Die Bezeichnungen der heilpädagogischen Angebote und entsprechend auch der Fachpersonen variieren je nach Kanton: Schulische Heilpädagogik, Ambulante Heilpädagogik, Heilpädagogischer Stützunterricht, Heilpädagogische Schülerhilfe – gemeinsamer Nenner ist jedoch, dass sie von einer speziell dafür ausgebildeten Heilpädagogin, einem Heilpädagogen durchgeführt werden. Als Kompromiss wird hier von der schulisch-heilpädagogischen Fachperson gesprochen um den klaren Bezug zur Schule deutlich zu machen.

Integration eines Kindes mit Behinderung kommt eine Heilpädagogin der zuständigen Sonderschule für die integrative Sonderschulung des Kindes zum Einsatz.

In einigen kantonalen Konzepten wird erwähnt, dass eine heilpädagogische Qualifikation der Lehrpersonen erwünscht ist. Ursprünglich lautete ein Vorschlag der EDK-Expertengruppe zu den Strukturen der Grund- und Basisstufe (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997, S. 3f), dass eine der zwei Lehrpersonen über eine sonderpädagogische Ausbildung, einen entsprechenden Ausbildungsschwerpunkt oder eine spezielle Weiterbildung verfügen soll. Im Weiteren sollte der zukünftigen Ausbildung als Lehrperson für die Grund- oder Basisstufe eine so genannte „weiche Spezialisierung“ folgen, in dem sich diese Lehrpersonen auf einem bestimmten Gebiet wie der Sonderpädagogik oder interkulturellen Erziehung weiterbilden. In den nachfolgenden Empfehlungen der EDK werden diese Vorschläge allerdings nicht mehr angesprochen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2000). Allgemein wird aber daraufhin gewiesen, dass bei einer Erprobungsphase der Grund- und Basisstufe verschiedene Lösungsmöglichkeiten auf ihre Machbarkeit überprüft werden sollen (S. 2). In der Studie zur Heil- und Sonderpädagogik im schweizerischen Bildungswesen (Bürli, 2005, S. 177f.) wird davon ausgegangen, dass bei Einführung der Grund- und Basisstufe eine grössere Anzahl Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten integriert werden kann: Wenn in der Folge Kleinklassen aufgelöst werden, könnten die dadurch frei werdenden Fachpersonen in der Grund- und Basisstufe eingesetzt werden.

Therapeutische Angebote (Logopädie, Psychomotoriktherapie) stehen in der Mehrheit der Kantone im bisherigen Rahmen auch der Grund- und Basisstufe zur Verfügung, sofern sie bereits zum sonderpädagogischen Angebot gehört haben. Im sonderpädagogischen Konzept für die Grundstufe des Kantons Zürich hingegen ist die maximale Zahl der Therapien (Logopädie, Psychomotoriktherapie und Psychotherapie) auf drei Wochenstunden pro Klasse begrenzt (Bildungsdirektion, 2005, S. 12). Weitere Unterstützungsangebote wie Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder oder Begabungsförderung werden in den Konzepten nur teilweise erwähnt, wobei sich eine Tendenz feststellen lässt, dass diese Förderung möglichst integriert und von den – entsprechend qualifizierten – Lehrpersonen durchgeführt werden soll.

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass sich die kantonalen Konzepte für die Grund- und Basisstufe in der strukturellen Gestaltung der sonderpädagogischen Unterstützung überwiegend an den Strukturen der integrativen Schulungsform orientieren, wie sie in den Kantonen und Gemeinden in unterschiedlichem Umfang bereits eingeführt worden ist.

2.4. Qualitätsfragen der Integration in der Grund- und Basisstufe

In Hinblick auf die fachlichen Inhalte der sonderpädagogischen Unterstützung wird in den meisten kantonalen Konzepten darauf hingewiesen, dass die Förderung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Grund- und Basisstufe möglichst unterrichtsnah erfolgen soll. Abgesehen davon wird in den kantonalen Rahmenkonzepten jedoch keine enge Verknüpfung von Regelpädagogik und sonderpädagogischen Angeboten sichtbar. Es entsteht der Eindruck, dass die Integration von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen weit gehend durch die Aufstockung des Gesamtpensums pro Klasse, durch Unterrichtsprinzipien wie Binnendifferenzierung und Individualisierung und durch die Flexibilisierung des Schuleintritts verwirklicht werden kann. Ohne den Wert dieser für die Tragfähigkeit der Grund- und Basisstufe zweifelsohne sehr wichtigen Voraussetzungen schmälern zu wollen, haben die bisherigen Erfahrungen in der Schweiz jedoch gezeigt, dass die fachlich befriedigende Umsetzung

des Integrationsgedanken nicht unterschätzt werden darf (Sturny-Bossart, 2005, S. 24f). Die Empfehlung der EDK, dass in den Schulentwicklungskonzepten zur Grund- und Basisstufe die Aspekte der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Begabungen sowie didaktische Innovationen integriert werden sollen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2000, S. 3), ist aus sonderpädagogischer Sicht noch zu rudimentär dargestellt.

Qualitätsfragen der Integration und der sonderpädagogischen Unterstützung in der Regelschule haben zwar noch keine lange Tradition in der Schweiz, trotzdem können einige Qualitätsanforderungen für die integrative Schulung formuliert werden (Mettauer, 2004, S. 166ff.):

- Die verschiedenen Angebote zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen sollen miteinander auf der konzeptuellen und praktischen Ebene vernetzt werden und möglichst unterrichtsnah stattfinden.
- Im Bereich der Ressourcenverwaltung haben sich die von einigen Kantonen und Gemeinden eingeführten Pensenpools für sonderpädagogische Massnahmen bewährt, bei denen die Pensen nach Gesamtschülerzahl und bestimmten zusätzlichen Faktoren (wie dem Anteil fremdsprachiger Kinder) festgelegt werden.
- Für die kindbezogene Zusammenarbeit der Beteiligten braucht es verbindliche Vorgaben und Minimalanforderungen. Gemeinsame Vereinbarung und regelmässige Überprüfung von Förderzielen sind Teil der sonderpädagogischen Angebote.
- Auf der Ebene der Gemeinden oder lokalen Schulen ist es sinnvoll, interdisziplinär zusammengesetzte, sonderpädagogische Fachkommissionen zu bilden, die eine gemeinsame Politik der Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen vertreten.
- Auf der kantonalen Ebene sind Gesamtkonzepte für die sonderpädagogischen Massnahmen notwendig. Diese müssen einen klaren Orientierungsrahmen (Richtlinien, Qualitätsansprüche) und konkrete Umsetzungshilfen geben, damit die einzelne Schule nicht mit Entwicklungsarbeiten überfordert wird. Um Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen zu minimieren, sind Minimalanforderungen für den sonderpädagogischen Bereich sinnvoll.

Strasser (2006, S. 10f.) weist ebenfalls daraufhin, dass in integrativen Schulformen der Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft und damit mit Kindern mit Behinderung in seinen Anforderungen nicht zu unterschätzen ist: Eine integrative Didaktik ist gleichzeitig geprägt von Individualisierung und Gemeinschaftsbildung. Anstelle einer äusseren Differenzierung (mit speziellen Klassen oder Programmen) tritt ein binnendifferenzierter und möglichst individualisierender Unterricht. Die Differenzierung wird damit von der organisatorischen auf die interaktionelle Ebene verlegt: In der Interaktion zwischen Lehrperson-Kind und Kind-Kind müssen die individuellen Unterschiede Beachtung finden. Die starke Individualisierung verlangt jedoch auch nach einer Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Verschiedenheit auf der gemeinschaftlichen Ebene. Zur Sicherung der Unterrichtsqualität auf den verschiedenen Ebenen kommen deshalb neben der Lehrperson oft weitere Personen mit speziellen Aufgaben zum Einsatz. Das Spektrum reicht von Zweitlehrpersonen über sonderpädagogisches, schulpsychologisches und sozialpädagogisches Fachpersonal bis hin zu freiwilligen Klassenhilfen. Diese Abkehr vom Prinzip „Eine Schulklasse – eine Lehrperson“ (ebd.) bedarf der Kooperation unter diesen beteiligten Personen. Die Umsetzung dieser Postulate – individualisierender Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, intensive Kooperation mit allen Beteiligten - sind immer schon Qualitätsmerkmale guter heilpädagogischer Praxis und Aufgaben der

sonderpädagogischen Fachpersonen gewesen. Neu ist in integrativen Schulformen die Teilnahme einer Mehrheit von nicht behinderten Kindern am Unterricht.

2.5. Sonderpädagogisches Konzept für die Grundstufe des Kantons Zürich

Im sonderpädagogischen Konzept für die Grundstufe des Kantons Zürich sind die fachlichen Inhalte sehr viel ausführlicher beschrieben als dies in allgemeinen Rahmenkonzepten möglich ist. Hier kommt die enge Verzahnung von Regelpädagogik und Sonderpädagogik zum Ausdruck, die den oben skizzierten Qualitätsanforderungen in vielen Teilen entspricht:

Folgende inhaltliche Aspekte werden im Konzept angesprochen (Bildungsdirektion des Kt. Zürich, 2005): Merkmale der Heterogenität in der Schule, methodisch-didaktische Modelle, Kinder mit besonderem Förderbedarf, Verfahren der Zuweisung, Formen der Förderung, Aufgaben und Angebote, Organisationsformen und Zusammenarbeit der Beteiligten unter Einbezug der verschiedenen Schulebenen. Folgende Angebote der integrierten Förderung und der zusätzlichen Unterstützungsmassnahmen sind für die Grundstufe im Kanton Zürich vorgesehen (a.a.O., S.5ff.):

- Schulische Heilpädagogik ist für präventive oder intensivere Förderung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen vorgesehen. Die schulisch-heilpädagogische Fachperson bildet zusammen mit den Lehrpersonen das Klassenteam, wobei die Klassenverantwortung bei den Lehrpersonen liegt.
- Fallweise können therapeutische Angebote wie Logopädie, Psychomotoriktherapie beigezogen werden. Neben der therapeutischen Arbeit gehören auch präventive Massnahmen und integrierte Förderung in den Klassen zum Auftrag der therapeutischen Fachpersonen. Psychotherapie kann in Einzelfällen und nach schulpyschologischer Abklärung zum Einsatz kommen.
- Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für mehrsprachige Kinder soll möglichst integriert in den Unterricht stattfinden. Sie werden entweder durch eine der Lehrpersonen oder durch die schulisch-heilpädagogische Fachperson erteilt, die dafür qualifiziert sein müssen.
- Begabungsförderung: Kinder mit Hochbegabung sind innerhalb des Unterrichts in der Entwicklung ihrer speziellen Begabungen zu unterstützen.
- Der schulpyschologische Dienst wird beigezogen bei Uneinigkeit bezüglich einer Massnahme, bei besonderen Fragestellungen oder allfälliger Einleitung von Psychotherapie.

In Aufgabenbeschrieben (a.a.O, S. 9f) wird für die Grundstufenlehrpersonen und für die sonderpädagogischen Fachpersonen die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen konkretisiert. Gemeinsame Charakteristika der sonderpädagogischen Angebote sind die möglichst unterrichtsnahe Förderung oder Therapie, die Beratung von und Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und die präventiven Aspekte der Förderung bzw. Therapie. Damit weisen sie ein sehr breites Spektrum auf und enthalten für die schulisch-heilpädagogischen Förderung und für die Therapien eine klare Stellungnahme für eine verstärkte Arbeit in den Bereichen Prävention und Förderung in der Klasse.

2.6. Einbezug von Kindern mit Behinderungen

Die explizit integrative Ausrichtung der Modelle Grund- und Basisstufe liesse erwarten, dass damit die Aufnahme aller Kinder – also auch der Kinder mit schwereren Behinderungen – gemeint ist. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass in der Mehrheit der kantonalen Konzepte die Integration

von Kindern mit Behinderungen – im Sinne der Sonderschulbedürftigkeit – zwar als Möglichkeit erwähnt, jedoch nicht als eindeutiges Ziel formuliert ist. Diese Unbestimmtheit zeigt sich auch im Sonderpädagogischen Konzept des Kantons Zürich für die Grundstufe, wo zwar als eines der Ziele der Grundstufe „die Inklusion und/oder Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf“ (Bildungsdirektion Kt. Zürich, 2005, S. 3) genannt ist, aber nicht näher darauf eingegangen wird. Im Anhang wird bei den Rahmenbedingungen für den schulisch-heilpädagogischen Förderunterricht nur darauf hingewiesen dass „beim Einbezug von schwerer behinderten Kindern (Sonderschulbedürftigkeit) eine IV-Sonderschulung mit entsprechender Erhöhung des Pensum beantragt werden kann“ (a.a.O., S. 12). Während bei einigen Konzepten überhaupt keine Aussage zur Integration von Kindern mit Behinderung zu finden ist, legen die Kantone St. Gallen und Glarus immerhin klar fest, dass in den Schulversuchen Kinder mit Schulschwierigkeiten – nicht aber Kinder mit Behinderungen aufgenommen werden⁷. Einzig in den Kantonen Luzern und Freiburg scheint eine gewisse Selbstverständlichkeit für die Integration von Kindern mit Behinderungen vorhanden zu sein, indem in den Konzepten explizit auch die Kinder mit Behinderungen und die entsprechenden Unterstützungsmodelle erwähnt sind. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang noch auf den Kanton Bern, in welchem sich eine Schulversuchsklasse in einer Sprachheilschule mit normalbegabten und unterschiedlich behinderten Kindern befindet, wodurch man sich Aufschluss zu sonderpädagogischen Fragestellungen erhofft (pers. Mitteilung Projektleitung Kt. BE).

Die obigen Ausführungen schliessen nicht aus, dass in der Praxis bereits auch Kinder mit Behinderungen in den Schulversuchsklassen integriert sind. Die Tendenz, die sich hier in den Konzepten der Grund- und Basisstufe jedoch ablesen lässt, entspricht dem Stand der integrativen Schulung in der Schweiz. Sturny-Bossart (2005) weist daraufhin, dass die aktuellen schweizerischen Integrationsbemühungen der Schule (mit Ausnahme des Kantons Tessin) „nicht in der Tradition der echten Inklusionsdebatte“⁸ stehen und einen „eingeschränkten Integrationsansatz“ (S. 23) darstellen. Dies bedeutet, dass sich die schulische Integration in der Schweiz darauf konzentriert, wie Kinder mit Schulschwierigkeiten und nicht Kinder mit schwerwiegenderen Behinderungen in die Regelklassen integriert werden können.

Diese Einschätzung wird auch von Mettauert (2004) geteilt, die von einer „selektiven Integration“ (S. 163) spricht und auf mögliche Gründe hinweist: Im Unterschied zu anderen Ländern wird in vielen Schweizer Schulen streng getrennt zwischen der Integration von Kindern mit Schulschwierigkeiten und Kindern mit Behinderungen. Die Integration von Lernenden mit einer Behinderung ist in der Schweiz zudem stark von der Bereitschaft der Lehrpersonen abhängig. Dies ist möglich, weil sowohl kantonale wie kommunale Behörden es der Schule bzw. den einzelnen Lehrpersonen überlassen, wo sie die Grenzen der Integration ziehen. Ein wichtiger Grund für die „selektive“ Integration in der Schweiz liegt auf der bildungspolitischen Ebene, wo der Grundsatz der schulischen Integration weder auf interkantonaler noch auf kantonaler Ebene deutlich verankert ist.

⁷ Die Unterscheidung von Kindern mit Schulschwierigkeiten und Kindern mit Behinderung ist in der Schweiz im Zusammenhang mit integrativer Schulung verbreitet (Mettauer, 2004, S. 158): So werden Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Regelschule häufig als „Kinder mit Schulschwierigkeiten“ bezeichnet und damit auch gegenüber Kindern mit klaren Behinderungen (wie geistige Behinderung, Körperbehinderung, Sinnesbehinderung) abgegrenzt. Wenn in der Folge von „Kindern mit Behinderung“ die Rede ist, sind Kinder gemeint, die der Sonderschulung bedürfen. Wenn die Sonderschulung in einer Regelklasse wie der Grund- oder Basisstufe stattfindet, wird die Bezeichnung „integrative Sonderschulung“ verwendet.

⁸ Der Begriff der Inklusion wird zunehmend als Ersatz für den Integrationsbegriff diskutiert und zeigt eine neue Phase der Integrationsdiskussion an (Sturny-Bossart, 2005 S. 2): Inklusion ist radikaler als Integration. Sie geht von der Idee einer einzigen Schule für alle aus und schliesst Kinder mit Behinderungen von Anfang ein.

Strasser (2006, S. 6) verweist auf gesetzlichen Erneuerungen, durch welche sich die Frage der schulischen Inklusion und Integration von Kindern mit Behinderung in der Schweiz aktuell stellt und angegangen werden muss: Durch die Neugestaltung des Finanzausgleiches zwischen Bund und Kantonen wird sich die Invalidenversicherung ab 2008 aus der Finanzierung der Sonderschulen zurückziehen und diese in die Obhut der Kantone geben. Gleichzeitig ist im neuen Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligung für Menschen mit Behinderung klar festgehalten (BehiG Art. 20 Abs. 2): „Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.“

Eine Bilanzierung der Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen spricht ebenfalls für eine flächendeckende integrative und inklusive Schulung (Bächtold et al., 1990; Bless et al., 2005; Bless, 1995; Kronig et al., 2000; Eckhard, 2005; Forschungsgemeinschaft PISA, 2005; Strasser, 1984, zit. nach Strasser 2006, S. 11ff): Probleme ergeben sich aber bei der Integration von Kindern mit einer deutlichen geistigen oder mehrfachen Behinderung sowie bei Kindern mit gravierenden Verhaltensauffälligkeiten. Ihre Integration erfordert besondere Sorgfalt und mehr personelle Mittel. Am einfachsten fällt die Einführung inklusiver Organisationsformen auf der Kindergartenstufe und in den unteren Primarklassen.

2.7. Heilpädagogische Früherziehung und die Grund- und Basisstufe

Auf die Heilpädagogische Früherziehung wird in keinem kantonalen Konzept der Grund- und Basisstufe Bezug genommen und sie wird auch im sonderpädagogischen Konzept für die Grundstufe des Kantons Zürich nicht erwähnt. Dies dürfte stark mit dem oben dargestellten Sachverhalt zusammenhängen, dass die Grund- und Basisstufe sich bis jetzt nicht klar als Schulmodell darstellt, das auch Kinder mit Behinderungen integriert. Wie der Überblick über die sonderpädagogischen Angebote in der Grund- und Basisstufe gezeigt hat, orientiert sie sich stark an den bisherigen sonderpädagogischen Strukturen der integrativen Schulmodelle, die auf Kinder mit Schulschwierigkeiten begrenzt sind und übernimmt – wenn auch nicht im gleichen Umfang – deren in der Schule verankerten sonderpädagogischen Angebote.

Wenn die Grund- und Basisstufe Kinder mit Behinderungen integriert, schliesst sie in der Regel an die Heilpädagogische Früherziehung an und es stellt sich die Frage, wie diese Schnittstelle gestaltet werden soll. Im Gegensatz zu den kantonalen Konzepten wird in der sonderpädagogischen Fachliteratur zur Grund- und Basisstufe fast nur die Heilpädagogische Früherziehung thematisiert. Es wird argumentiert, dass bei Einführung der Grund- und Basisstufe für die Heil- und Sonderpädagogik die grössten Veränderungen im Bereich der Heilpädagogischen Früherziehung zu erwarten sind. Büchner diskutiert zusammengefasst folgende Aspekte zum Verhältnis von Heilpädagogischer Früherziehung und Grund- und Basisstufe (2002, S. 16):

- Bei einem vorgezogenen Schuleintritt (ab vier Jahren) stellt sich die Frage, ob das Angebot der Heilpädagogischen Früherziehung parallel zur Grund- und Basisstufe weiterhin notwendig ist. Mit Arbeitsschwerpunkt auf dem häuslichen Milieu entspräche dies der teilweise bereits praktizierten Regelung, wenn Kinder mit Behinderung in den Kindergarten integriert werden.
- Veränderungen könnten sich auch beim Zielpublikum der Heilpädagogischen Früherziehung ergeben: Falls die Grund- und Basisstufe nicht alle Kinder mit Behinderung aufnimmt, könnte dies zur Folge haben, dass sich die Zielgruppe der Heilpädagogischen Früherziehung auf die schwer

behinderten Kindern eingrenzt. Bei einer inklusiven Schuleingangsstufe hingegen würde das Wirkungsfeld der Heilpädagogischen Früherziehung auf Kinder im Alter von Geburt bis 4-5 Jahre beschränken.

- Bei der Integration von Kindern mit Behinderung in die Grund- und Basisstufe wäre die Zusammenarbeit mit den Eltern besonders intensiv zu gestalten. Da dies bereits ein wichtiger Schwerpunkt der Heilpädagogischen Früherziehung ist, wäre dies eine mögliche Rolle der Fachpersonen für Heilpädagogische Früherziehung innerhalb der Grund- und Basisstufe. Genau so gut vorstellbar ist aber, dass diese Aufgaben von schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen oder von heilpädagogischen Kindergärtnerinnen übernommen werden.

Kofmel & Nussbaumer (2004, S.16f) stellen die Position des Berufsverbandes der Früherzieherinnen und Früherzieher in der Schweiz zur heilpädagogischen Begleitung in der Grund- und Basisstufe dar und konkretisieren die oben aufgeführten Fragestellungen:

- Zentral ist, dass Kinder mit Behinderung und/oder Entwicklungsauffälligkeiten von einer heilpädagogisch ausgebildeten Fachperson unterstützt werden, dass ihre Eltern in ihrem erschwerten Erziehungsprozess von dieser Fachperson begleitet werden und dass den Lehrpersonen mit heilpädagogischem Fachwissen zur Seite gestanden wird.
- Die heilpädagogische Fachperson muss über fachliches Wissen zum Kleinkind- und Vorschulalter (Diagnostik, Entwicklungspsychologie) verfügen und in engem Bezug zum Umfeld des Kindes stehen.
- Die heilpädagogische Unterstützung und Begleitung von Kindern mit Behinderung und/oder Entwicklungsauffälligkeiten kann durch die Heilpädagogische Früherziehung oder durch die Schulische Heilpädagogik erfolgen.
- Hat Heilpädagogische Früherziehung bereits vor dem Eintritt in die Grund- oder Basisstufe stattgefunden, wird die weiterführende Begleitung durch diese Fachperson empfohlen. Fällt ein Kind erst in der Grund- oder Basisstufe auf, sind das interdisziplinäre Gespräch und die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten (Kinder, Eltern, Lehrpersonen) notwendig, um zu bestimmen, welche heilpädagogische Fachperson zum Einsatz kommen soll.

Die grössten Veränderungen werden in der Studie zur Heil- und Sonderpädagogik im schweizerischen Bildungswesen (Bürli, 2005, S. 177f.) ebenfalls im Bereich der Heilpädagogischen Früherziehung gesehen, wobei weit gehend die Aussagen von Büchner (2002) übernommen werden, die Mitautorin der Studie war. Diese werden durch einen einzigen – allerdings wichtigen Punkt noch ergänzt (Bürli, 2005, S. 178): Es wird als sinnvoll betrachtet, wenn sich die Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung so weiterbilden, dass sie innerhalb der Grund- und Basisstufe als Lehrpersonen eingesetzt werden können.

3. Sonderpädagogische Grundlagen mit Relevanz für die Grund- und Basisstufe

Aufgrund der Studie zur Heil- und Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens (Bürli, 2005) werden im Folgenden Perspektiven für die sonderpädagogischen Angebotsstrukturen im schweizerischen Bildungswesen zusammengefasst, die für die Grund- und Basisstufe von Bedeutung sind. Dabei werden auch die Abstufungen der Begriffe Integration und Inklusion thematisiert.

Anschliessend werden Empfehlungen der Studie zum Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes (WASA) (Häfeli & Walther-Müller, 2005) dargestellt, die sich eingehend mit der Entwicklung und Steuerung des sonderpädagogischen Angebotes in verschiedenen Schweizer Kantonen auseinandergesetzt hat. Dazu wurden Kantone untersucht, deren Bildungssysteme in unterschiedlichem Ausmass integrativ oder separativ orientiert sind. Die daraus resultierenden Erkenntnisse sind im Sinne sonderpädagogischer Grundlagenarbeit für die Entwicklung der integrativen Grund- und Basisstufe von Bedeutung, insbesondere für Fragen der Umsetzung und Schulentwicklung.

3.1. Perspektiven für integrativ-inklusive Bildungsprozesse

Zuerst muss auf bisherige Besonderheiten der schweizerischen Sonderschulung eingegangen werden. Diese ist gekennzeichnet durch eine starke Trennung zwischen Regelschule und Sonderschule (Bürli, 2005, S. 152f.): So war die Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen in der Schweiz bisher eng verbunden mit dem Invalidenversicherungsgesetz und dadurch stark von der Regelschulung abgegrenzt. Wenn sich nun die Invalidenversicherung im Rahmen des neuen Finanzausgleiches zwischen Bund und Kantonen aus der Sonderschulung zurückzieht, wird der Weg frei zu einem integralen Bildungssystem, das die Aspekte der Regelschule und der Besonderen Schulungsangebote einschliesst. Wie die Analyse der bisherigen Grobstruktur der sonderpädagogischen Angebote in der Schweiz zeigt, lässt sich jedoch auch in der integrativen Schulung eine breite, abgestufte Palette von Angeboten zwischen den Polen Integration und Separation finden. Inklusive Schulung hingegen geht vom Konzept der Schule für alle aus: Der Heterogenität der Schülerschaft wird in erster Linie mit innerer und weniger mit äusserer Differenzierung begegnet.

Bürli formuliert aufgrund der Analyse des bisherigen Systems der Sonderschulung und der Entwicklungen in der Heil- und Sonderpädagogik der Schweiz folgende Perspektive (a.a.O. S. 154): Basierend auf den Leitideen der Normalisierung und der Integration ist ein integrales Bildungssystem anzustreben, das alle Bereiche, so auch die Sonderschulung, einschliesst. Das anzustrebende integrale Bildungssystem ist also zuerst einmal dadurch gekennzeichnet, dass es für alle Bereiche der Bildung zuständig und verantwortlich ist. Damit verbunden ist eine vermehrte Annäherung zwischen Regel- und Sonderschulungssystem, die beidseitig von Interesse und Gewinn ist. Dennoch müssen auch in Zukunft institutionelle Bereiche in vereinfachter Form voneinander abgegrenzt werden. Dazu wird die Gegenüberstellung der Begriffe Regelschule und Besondere Schulungsformen vorgeschlagen, wobei der letztere Begriff über die Sonderschule hinausgeht. In einem integrativen Konzept werden Sonderklassen und Sonderschulung in die Angebotspalette eingebunden, während sie in einem inklusiven Konzept weit gehend durch Binnendifferenzierung ersetzt werden. Stütz- und Förderangebote kommen bei Bedarf in allen Schulformen zum Einsatz.

Zu den Konzepten der Integration und Inklusion, ihren Abstufungen und Konsequenzen lassen sich folgende wesentliche Aspekte zusammenfassen (a.a.O., S. 219ff):

Hinsichtlich Verwendung und Inhalt dieser Begriffe herrscht grosse Uneinheitlichkeit und zunehmende Verwirrung, weil sie teils gleich bedeutend, teils unterschiedlich verwendet werden. Ein wesentliches Element der Definition schulischer Integration ist das Prinzip der möglichst wenig einschränkenden Umgebung. Nach diesem Prinzip erhalten Menschen ihren besonderen Bildungsbedürfnissen entsprechend aus einem Kontinuum abgestufter Zusatzangebote Unterstützung. Der Nachteil dieses Prinzips ist, dass dieses System der integrativen Angebote die Definition von Anderssein (z.B. Behinderung, besonderer Bildungsbedarf) voraussetzt. Menschen mit einer Behinderung werden in eine Gruppe Nichtbehinderter einbezogen, ohne dass sich das Schulsystem grundlegend ändern muss. Das Konzept der Inklusion hingegen bedeutet in seinen Grundzügen, dass alle Schüler die Regelschule in ihrer Nachbarschaft besuchen können. Es erfuhr durch die UNESCO-Konferenz in Salamanca 1985 grosse Verbreitung. Die unterschiedlichsten Mehr- und Minderheiten sollen von vornherein in einem inklusiven Schulsystem gut aufgehoben sein, seien dies nun Lernende mit besonderen Bedürfnissen bzw. Behinderungen oder Lernende aus ethnisch-sprachlichen Minderheiten. Die Individualität und Heterogenität der Schülerschaft bilden die Grundlage der pädagogischen Bemühungen.

Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion lässt sich wie folgt verdeutlichen (Hinz, 2002, S. 359f., zit. nach Bürli, 2005, S. 220):

Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will.

Bürli trennt in der Folge nicht streng zwischen den Begriffen Integration und Inklusion, wenn er von den Erfahrungen mit integrativ-inklusive Bildung spricht und die wichtigsten, auch internationalen Forschungsergebnisse vorstellt (Opp, 1996; Bless, 1995; Wocken, 2001; Meijers, 2003, zit. nach Bürli, 2005, S. 220f.):

- Schulische Integration von Kindern mit Behinderung ist möglich, wobei die Wirkungen nicht genereller Art sind, sondern nach Behinderungsgruppe und Bedingungsgefüge variieren.
- Nichtbehinderte Kinder werden durch die Anwesenheit behinderter Kinder in ihren schulischen Leistungen nicht beeinträchtigt und gewinnen an sozialer Kompetenz.
- Das Gelingen hängt nur bedingt vom Schweregrad der Behinderung ab. Entscheidend ist jedoch die adäquate pädagogische Gestaltung der Lernsituation, wie auch die Einstellungen der Lehrpersonen und die Veränderbarkeit des Schulsystems.
- Der Umgang mit Unterschieden und individuellen Voraussetzungen in der Klasse stellt eine grosse Herausforderung dar. Lehrpersonen brauchen besondere Kompetenzen, Lehrmethoden und Zeit, um effektiv darauf einzugehen, aber auch Unterstützung innerhalb und ausserhalb der Schule.

- Die Führung der Schule erweist sich ebenfalls als entscheidender Faktor.

Auf der didaktischen Ebene haben sich folgende Unterrichtsformen integrativ-inklusive Bildung als effektiv erwiesen (in der europäischen Untersuchung von Meijers, 2003, zit. nach Bürli, 2005, S. 221):

- *kooperativer Unterricht: Lehrkräfte von Kollegen und Fachleuten unterstützt*
- *kooperatives Lernen: Gemeinsames Lernen von behinderten und nicht behinderten Schülern in kleinen Lerngruppen; dazu gehört auch das Unterstützen behinderter Mitschüler durch speziell bezeichnete Klassenkameraden (Peer Tutoring)*
- *gemeinschaftliche Problemlösung: Gemeinsame Bewältigung von unerwünschtem Verhalten; Vereinbarung von klaren Verhaltensnormen*
- *heterogene Gruppierungen: Differenzierter Unterrichtsansatz (...) im Umgang mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen*
- *effektiver Unterricht: verbunden mit hohen Erwartungen, Evaluation, Anweisung und Feedback*

Zur Weiterentwicklung integrativ-inklusive Bildungsprozesse sei abschliessend noch auf eine Empfehlung von Bürli (a.a.O., S. 222) speziell hingewiesen, die im schweizerischen Bildungssystem besonders notwendig erscheint. Besondere Beachtung gilt es denjenigen Kindern zu schenken, die von Aussonderungsprozessen am stärksten betroffen sind bzw. die am schwierigsten in Bildungsprozesse einzubeziehen sind: nämlich den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen sowie den Kindern mit Migrationshintergrund.

3.2. Wirksame Steuerung des sonderpädagogischen Angebotes

Die Studie zum Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes (WASA) (Häfeli & Walther-Müller, 2005) untersucht mittels interkantonalen Vergleichen wie ein qualitativ hoch stehendes Bildungsangebot, das allen Kindern offen steht, umgesetzt werden kann, ohne ein ständig wachsendes, zudem separativ ausgerichtetes sonderpädagogisches Angebot in Kauf nehmen zu müssen. Die Entwicklung des sonderpädagogischen Angebotes in den letzten zehn Jahren und die aktuelle Ausgestaltung wurden in ausgewählten Kantonen (AG, AR, BS, NW, SH, TH) untersucht und miteinander verglichen. Vier Aspekte wurden in die Analyse einbezogen: Steuerungs- und Aufsichtsprozesse, quantitative Entwicklung, Zuweisungsprozesse zu sonderpädagogischen Angeboten, Tragfähigkeit der Regelschule. Der Fokus richtete sich dabei auf Steuerungselemente, welche für die Ausgestaltung und Nutzung des sonderpädagogischen Angebotes von entscheidender Bedeutung sind. Zwei zentrale Erkenntnisse stellen die Autoren an den Anfang ihrer Ausführungen (a.a.O, s. 11f.):

- Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots ist letztlich ein Ausdruck der (eingeschränkten) Tragfähigkeit der Regelschule.
- Das sonderpädagogische Angebot darf keinesfalls unabhängig von der Regelschule gesehen werden, sondern muss – auch in seinen Strukturen – integraler Bestandteil des gesamten Bildungswesens sein.

Daraus wird die Forderung nach genügend Ressourcen für die Schule als Ganzes abgeleitet, denn auch Sparanstrengungen in der Regelschule können ein verstärktes Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes auslösen.

Im folgenden werden die wichtigsten Schlussfolgerungen dargestellt, wie sie in der Synthese der WASA-Studie präsentiert werden, um die Gestaltung tragfähiger integrativer Schulformen ohne ständig wachsendes sonderpädagogisches Angebot zu unterstützen (a.a.O, S. 84ff.):

□ *Klare kantonale Strategie und Anstösse zur Integration*

Die Einführung integrativer Schulungsformen setzt einerseits eine integrative Grundhaltung bei den Beteiligten voraus, andererseits wird diese Haltung erst durch zunehmende Erfahrung mit integrativen Formen entwickelt. Diese paradoxe Situation erfordert Anstösse von aussen. Die Umstellung auf ein integratives Schulmodell erfordert deshalb auf der Ebene der Kantone klare Zielvorgaben und eine politische Strategie.

□ *Mut zur Steuerung über das Angebot*

In vielen Kantonen wird das sonderpädagogische Angebot zunehmend über Pauschalen, Pensenpools sowie Plafonierung gesteuert. Damit wird das sonderpädagogische Angebot beschränkt und vorhandene Mittel müssen optimal eingesetzt werden. Die Steuerung über das Angebot wird im niederschweligen Bereich (für integrative Förderung und zusätzliche Unterstützungsangebote wie Therapien) als vertretbar betrachtet, weil der individuelle Nachweis von besonderen Bildungsbedürfnissen – mit Ausnahme eines kleinen Teils von Behinderungen - in der Regel unscharf und eingeschränkt objektiv ist. Die Steuerung muss jedoch transparent erfolgen, ausreichende Mittel müssen vorhanden sein und den richtigen Kindern zukommen.

□ *Abstimmung von Entscheidungskompetenzen und finanzieller Verantwortung*

Anreize zur Separation entstehen, wenn Entscheidungskompetenzen (wie die Zuweisung zu einem sonderpädagogischen Angebot) und finanzielle Verantwortung nicht aneinander gekoppelt sind. Umgekehrt bedeutet dies, dass tragfähige, integrative Schulmodelle gefördert werden, wenn die Rahmenbedingungen zwar kantonal vorgegeben sind, die lokalen Einheiten (Schule, Gemeinde) jedoch über finanzielle Ressourcen bzw. Verantwortung und über Handlungsspielraum verfügen.

□ *Dezentralisierung verlangt nach Qualitätssicherung*

Wenn die lokalen Einheiten (Schulgemeinde oder Schule) mit eigenen Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet werden, verlangt dies auf der anderen Seite entsprechend ausgebaute Qualitätssicherungssysteme. Die Wichtigkeit einer verstärkten Qualitätssicherung gilt auch für die sonderpädagogischen Angebote und könnte in der regelmässigen und seriösen Überprüfung der Massnahmen einen Erfolg versprechenden Ansatz finden.

□ *Verfügbarkeit von sonderpädagogischer Kompetenz im Schulhaus*

Die Verfügbarkeit sonderpädagogischer Kompetenz im Schulhaus führt zu einem anderen Umgang mit besonderen Bildungsbedürfnissen und stärkt die Problemlösefähigkeit auf der Ebene der Regelklassen: Lernende mit Schulschwierigkeiten bleiben eher in den Regelklassen und den Lehrpersonen steht ein niederschwelliges Unterstützungsangebot zur Verfügung.

□ *Schulentwicklung unter Einbezug der sonderpädagogischen Fachleute*

Lehrpersonen fühlen sich weniger belastet, je besser das soziale Klima im Schulhaus ist. Damit sonderpädagogische Fachpersonen überhaupt ihr Unterstützungspotenzial einbringen können, ist eine Kultur der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Austausches im Schulhaus Voraussetzung. So können gerade bei Verhaltensschwierigkeiten oder sozialen Problemen von Lernenden gemeinsam schnelle und zielgerichtete Lösungen gefunden werden.

□ *Haltungen und Einstellungen aller Beteiligten ernst nehmen*

Auch wenn die Förderung integrativer Schulformen mit Anstössen von aussen wichtig ist, müssen die Lehrpersonen und alle weiteren Beteiligten ernst genommen werden. Dem Einbezug aller Betroffenen kommt hohe Bedeutung zu. Als wichtigste Faktoren werden das Eingehen auf die Bedürfnisse der Beteiligten und genügend Zeit genannt, welche allerdings durch klare Zielvorgaben begleitet werden.

□ *Mehr Chancengerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund*

Das Anstreben von mehr Chancengerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund bleibt weiterhin ein wichtiges Thema des schweizerischen Bildungswesens. Dies zeigt die überproportionale Vertretung von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderklassen und Sonderschulung, aber auch die Abhängigkeit der Zuweisungsprozesse von der Herkunft und Schicht, welche Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligen. Erprobte Modelle in Kantonen, welche sich schon länger mit der Integration von fremdsprachigen Kindern auseinandersetzen, sollten berücksichtigt werden. Auch ist die Förderung des Zweitspracherwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund als zusätzliche Massnahme unbedingt beizubehalten.

4. Visionen und Leitideen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe (Ergebnisse der Expertenbefragung)

Ein wichtiges Ziel der vorliegenden Studie ist es, Visionen und Leitideen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe zu entwickeln. Da die spezifischen Gegebenheiten der Grund- und Basisstufe in der sonderpädagogischen Fachliteratur noch zu wenig breit diskutiert werden, um die Fragestellungen hinreichend beantworten zu können, wurde im Mai und Juni 2006 eine Expertenbefragung durchgeführt. Damit wurde der erwünschten Konkretisierung der fachlichen Auseinandersetzung Rechnung getragen. Es fanden leitfadengestützte Interviews mit sieben sonderpädagogischen Experten und Expertinnen statt, die eine für die Grund- und Basisstufe wichtige Perspektive vertreten, aber nicht auf ein bestimmtes sonderpädagogisches Angebot bezogen sind (Stichprobe s. Anhang). Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und miteinander verglichen.

4.1. Auftrag der Schulischen Heilpädagogik in der Grund- und Basisstufe

4.1.1. Ansatz der Schulisch-heilpädagogischen Unterstützung

Die befragten sonderpädagogischen Experten und Expertinnen plädieren übereinstimmend für eine sehr unterrichtsnahe schulisch-heilpädagogische Unterstützung in der Grund- und Basisstufe. Damit einher geht eine enge Zusammenarbeit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson mit den Regellehrpersonen. Dieser unterrichtsnahe Ansatz der schulisch-heilpädagogischen Arbeit wird von den Experten und Expertinnen mit verschiedenen Argumenten begründet:

- *Kohärenz zwischen Förderung und Unterricht*

Mit einer unterrichtsnahen schulisch-heilpädagogischen Unterstützung kann sichergestellt werden, dass die Förderung eines Kindes am Kontext der Klasse orientiert stattfindet und dass Kohärenz zwischen der zusätzlichen Förderung und dem Unterricht besteht. Die Gefahr, dass ein Kind auf einzelne Funktionsbereiche reduziert wird, welche in separierter Form von verschiedenen Personen gefördert werden, besteht weniger.

- *Modell-Lernen und Transfer in den Unterrichtsalltag*

Indem die schulisch-heilpädagogische Fachperson im Unterricht anwesend ist und mit einzelnen Kindern, mit Gruppen oder mit der ganzen Klasse arbeitet, erhalten die Lehrpersonen eine Weiterbildung vor Ort und können im Sinne des Modell-Lernens von der schulisch-heilpädagogischen Fachperson profitieren. Ergänzt durch Besprechungen sollen die Lehrpersonen dadurch befähigt werden, die individuelle Förderung eines Kindes im Alltag weiterzuführen, zumal die schulisch-heilpädagogische Fachperson in der Regel nur für einzelne Stunden anwesend ist. Die direkte Arbeit mit den Kindern hilft dem Problem entgegen zu wirken, dass ausschliessliche Beratung wegen zu unterschiedlichen Fachsprachen nicht umgesetzt werden kann. Die Lehrpersonen können durch eine enge und konstruktive Zusammenarbeit ihre Kompetenzen erweitern und die schulisch-heilpädagogische Fachperson kann sich ihren Kernaufgaben widmen.

- *Prävention*

Die unterrichtsnahe Mitarbeit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson kann dazu genutzt werden präventiv zu arbeiten: Kinder mit Schwierigkeiten können früher erfasst werden und durch die

Zusammenarbeit von schulisch-heilpädagogischer Fachperson und Lehrpersonen fundiert beobachtet und begleitet werden.

□ *Unterstützung durch die schulisch-heilpädagogische Fachperson auf mehreren Ebenen*

Wenn die schulisch-heilpädagogische Fachperson im Unterricht mitarbeitet und mitplant, kann sie mit einzelnen Kindern arbeiten, ihre Unterstützung soll aber der ganzen Klasse und den Lehrpersonen zugute kommen, da sich die Probleme eines Kindes auch auf die anderen Kinder und die Klasse auswirken. Gerade weil pädagogische Herausforderungen oder Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen auftreten (Kind, Gruppe, Klasse, Lehrperson), ist es zentral, dass die schulisch-heilpädagogische Fachperson in ihrer Arbeit alle diese Ebenen einbezieht. Diese Ansicht wird von einer Mehrheit der Befragten vertreten. Demgegenüber steht die Meinung, dass Organisationsformen wie Teamteaching zwischen Lehrperson und schulisch-heilpädagogischer Fachperson durchaus sinnvoll sein können, dass jedoch die Kinder mit klarem Unterstützungsbedarf im Zentrum stehen sollen. Im nächsten Abschnitt wird dieses Argument noch ausgeführt.

□ *Zielgerichtete Verteilung der Ressourcen nach Unterstützungsbedarf*

Eine unterrichtsnahe, schulisch-heilpädagogische Förderung bringt den Vorteil mit sich, dass die schulisch-heilpädagogische Fachperson die ganze Klasse vor Augen hat und besser erkennt, welche Kinder tatsächlich Unterstützungsbedarf haben. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen können so zielgerichtet denjenigen Kindern zugute kommen, die sie am meisten benötigen. Es ist zu vermeiden, dass tendenziell Kinder unterstützt werden, die nur leichte Schwierigkeiten haben und Kinder mit schwereren Behinderungen ausgesondert werden. Deshalb ist besonders bei länger dauerndem Unterstützungsbedarf auch eine Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst im Sinne der Aussensicht wichtig. Eine enge Zusammenarbeit zwischen schulisch-heilpädagogischer Fachperson, Lehrpersonen und allenfalls dem Schulpsychologischen Dienst ist zentral, damit alle ihre Sichtweisen einbringen können. Dabei soll zur Lösung der anstehenden Probleme kooperativ und konsensbasiert vorgegangen werden.

□ *Personalunion von schulisch-heilpädagogischer Fachperson und Lehrperson als Option*

Für drei der sieben Befragten ist es eine optimale Lösung, wenn eine der beiden Lehrpersonen gleichzeitig schulisch-heilpädagogisch ausgebildet ist. Dazu werden verschiedene Argumente und Anliegen angeführt:

Die schulisch-heilpädagogische Unterstützung und die Fachkompetenz sind auf diese Weise integriert vorhanden und können am besten mit dem Unterricht vernetzt werden.

Unterstützungsbedarf entsteht in alltäglichen Unterrichtssituation oder sozialen Situationen und kann dann beantwortet werden.

Längerfristiges Ziel sollte sein, dass ein möglichst kompetentes und gut funktionierendes Lehrpersonenteam mit sich ergänzenden fachlichen Ressourcen entsteht, welches auch die Kinder mit besonderen Bedürfnissen kontinuierlich begleiten kann. Dieses starke Kernteam kann wenn nötig Fachleute mit spezifischen Kompetenzen (Therapien, Sonderschulung, Schulpsychologie) beiziehen, viele Herausforderungen jedoch niederschwellig lösen. Auf diese Weise werden die sonderpädagogischen Ressourcen gebündelt, statt auf viele Personen verteilt.

4.1.2. Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen

Bei den Antworten der Experten und Expertinnen auf die Frage, welche Kinder als Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen gelten, fällt auf, dass entweder eine weitergehende, differenzierende Bezeichnung als nicht notwendig betrachtet wird oder nur eine grobe Einteilung von Angeboten bzw.

von Prioritätengruppen für Kinder mit Unterstützungsbedarf vorgeschlagen wird. An Defiziten orientierte Zuordnungen nach Auffälligkeiten oder Behinderungen werden entweder gar nicht oder nur zusammenfassend für Angebote vorgenommen. Dabei werden jedoch unterschiedliche Akzente und Positionen deutlich:

□ *Für die Grund- und Basisstufe als Schule für alle Kinder braucht es keine Einteilung*

Die Vision, dass die Grund- und Basisstufe eine Schule für alle Kinder darstellt, bedeutet, dass alle Kinder die Grund- oder Basisstufe ihres Quartiers besuchen und dort auf ein Team von zwei Lehrpersonen und der schulisch-heilpädagogischen Fachperson treffen. Einige Kinder werden speziellere Unterstützung brauchen, wozu jedoch keine Einteilung notwendig ist, sondern die genaue Beobachtung, wo und wann Unterstützungsbedarf vorhanden ist. Ein solches Modell vertreten zwei der Befragten. Es setzt voraus, dass die finanzielle Ressourcenzuteilung nicht nach Anzahl abgeklärter Kinder erfolgt, sondern aus einem Pensenpool der Schule an die Klasse verteilt wird. Allerdings bilden Kinder mit einer Behinderung im Sinne der Sonderschulbedürftigkeit eine Ausnahme, indem für sie eine individuelle Ressourcenzuteilung notwendig ist.

□ *Unterscheidung zwischen niederschwelligen und hochschwelligen Angeboten*

Zwei Befragte favorisieren die auch von der EDK verwendete Einteilung in niederschwellige und hochschwellige Angebote: Niederschwellige Angebote umfassen integrative Förderung und pädagogisch-therapeutische Angebote, die ein breites Spektrum an besonderen Bildungsbedürfnissen abdecken können (moderate Entwicklungsverzögerungen, leichtere Verhaltensauffälligkeiten, Hochbegabung etc.). Entsprechend der Bezeichnung braucht es für die niederschwelligen Angebote keine Indikation bzw. keine Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst. Als Unterstützungsangebote im hochschwelligen Bereich hingegen werden die Sonderschulung bzw. die integrative Sonderschulung bezeichnet. Sie sind erforderlich bei Kindern mit schwerwiegenden Behinderungen (z.B. Kinder mit Autismus, schweren Verhaltensstörungen, geistiger Behinderung u.a.) und bedürfen einer individuellen Abklärung.

Werden Kinder, die einen Unterstützungsbedarf im hochschwelligen Bereich haben, im Sinne der integrativen Sonderschulung in der Grund- oder Basisstufe unterrichtet, braucht es zusätzliche, individuell definierte Ressourcenzuteilung. Die Trennung zwischen hoch- und niederschwelligen Angeboten ist wichtig, um die Schule nicht zu überfordern, wenn sie Kinder mit schwerwiegenden Behinderungen integriert.

□ *Einteilung des Unterstützungsbedarfes nach Prioritäten*

Um sicher zu stellen, dass Kinder mit grossem Unterstützungsbedarf die notwendige Unterstützung auch erhalten und nicht zu Gunsten von Kindern mit nur leichtem Unterstützungsbedarf ausgesondert werden, müssen Prioritätengruppen mit Abstufungen gebildet werden. Dieses Modell wird von einem der Befragten vorgeschlagen: Höchste Priorität haben Kinder mit grossem Unterstützungsbedarf (bei schweren Behinderungen), zweite Priorität Kinder mit leichterem Unterstützungsbedarf (Kinder mit Entwicklungsverzögerungen). Für Kinder aus diesen zwei Gruppen ist die schulisch-heilpädagogische Fachperson zuständig, während Kinder mit nur leichten Schwierigkeiten von den Lehrpersonen gefördert werden. Wenn der Unterstützungsbedarf über längere Zeit besteht, ist eine Schulpsychologische Abklärung im Sinne der Aussensicht notwendig.

□ *Orientierung an pädagogischen Prozessen*

Zwei der Befragten stellen für die Frage, welche Kinder besondere Bedürfnisse haben, pädagogische Entscheidungen ins Zentrum: Es ist letztlich die Lehrperson, die bestimmt, wann sie dem Kind fachlich

nicht mehr genug anbieten kann und das Kind besondere pädagogische Unterstützung braucht. Für pädagogische Prozesse und ihre Planung ist es zudem sinnvoll, wenn die besonderen Bedürfnisse eines Kindes auf Aktivitäten, Tätigkeiten und Partizipationsbereiche im Unterricht bezogen werden, bei denen Schwierigkeiten beobachtbar sind. Grundsätzlich sollte bei der Frage nach den besonderen Bildungsbedürfnissen der Fokus auf die Schule und nicht auf das Kind gerichtet sein: Die Schule muss so gestaltet sein, damit sie für alle Kinder integrationsfähig ist.

4.1.3. Ziele der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung

Die Ziele der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung in der Grund- und Basisstufe können aufgrund der Aussagen der Experten und Expertinnen in zwei Hauptgruppen zusammengefasst werden: Die eine Gruppe betrifft Zielsetzungen, die allgemein für die integrative Schulung zentral sind und die institutionelle Ebene betreffen. Die andere Gruppe von Zielsetzungen bezieht sich auf die methodisch-didaktische Ebene und die Förderung des Kindes. Die beiden Gruppen von Zielsetzungen schliessen sich nicht aus, sondern ergänzen einander.

□ *Allgemeine Zielsetzungen integrativer Schulung*

Der Auftrag der schulisch-heilpädagogischen Fachperson in der Grund- und Basisstufe besteht darin – analog zur Integrativen Schulungsform – Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen integrativ zu fördern und ihre Lehrpersonen darin zu unterstützen, die individuelle Förderung der Kinder kontinuierlich weiterzuführen. Die schulisch-heilpädagogische Fachperson und die Lehrpersonen müssen gegenseitige Erwartungen und Aufgaben klar absprechen und diese voneinander abgrenzen, damit keine Doppelspurigkeiten entstehen und damit sich die schulisch-heilpädagogische Fachperson wirklich um die Kinder mit klarem Unterstützungsbedarf und mit sonderpädagogischen Fragestellungen kümmern kann.

Die schulisch-heilpädagogische Fachperson sollte sich als Teil des Unterrichtsteams verstehen, in welchem die Teammitglieder über unterschiedliche und sich ergänzende Fähigkeiten verfügen, wie es in der Grund- und Basisstufe mit dem Lehrpersonen-Team bereits angelegt ist.

□ *Zielsetzungen integrativer Schulung auf der methodisch-didaktischen Ebene*

Die integrative Haltung der schulisch-heilpädagogischen Fachperson ist zentral: Dies bedeutet, dass sie das Anderssein, die Heterogenität der Kinder akzeptiert und nicht ihre Defizite ins Zentrum stellt, sondern vom jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes ausgeht. Zusammen mit den Lehrpersonen plant sie, welche Unterstützung (individuelle Förderung, soziale Förderung der Gruppe, Lernmaterialien etc.) notwendig ist, damit sich das Kind weiterentwickeln kann. Der Fokus der Förderung sollte auf denjenigen Entwicklungs- und Kompetenzbereichen liegen, in denen die Kinder gewisse Ziele erreichen müssen, um in die 2. resp. 3. Klasse übertreten zu können. Dabei ist die Orientierung an beobachtbaren Kompetenzen – z.B. anhand von Einschätzungsrastern und gut handhabbaren Instrumenten – sehr wichtig. Darauf aufbauend werden Förderangebote mit folgenden Merkmalen gestaltet: strukturierte Lernumgebung, vielfältige Interaktionsmöglichkeiten und Aktivitäten, Orientierung an der Lebenswelt des Kindes.

4.1.4. Rahmenbedingungen für die schulisch-heilpädagogische Unterstützung

Bei den Rahmenbedingungen, die zur Umsetzung der bisher beschriebenen schulisch-heilpädagogischen Unterstützung in der Grund- und Basisstufe notwendig sind, äussern die Befragten übereinstimmend, dass die Zuteilung der finanziellen und personellen Ressourcen aus einem Pensenpool (der Schule oder Gemeinde) an die Klasse erfolgen sollte. Bei integrativer

Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen wird jedoch eine individuell definierte Ressourcenzuteilung vorgeschlagen.

Als kritischer Punkt für die Integrationsfähigkeit der Grund- und Basisstufe wird von einem Experten die Eingangsselektion genannt: eine wichtige Rahmenbedingung wäre, dass die Schule für alle Kinder offen ist.

Beim Einsatz der personellen Ressourcen favorisieren zwei der Befragten das Modell, in dem die schulisch-heilpädagogische Fachperson gleichzeitig auch Lehrperson ist. Dies verbinden sie auch mit Konsequenzen für die Ausbildungen.

- *Die Zuteilung der sonderpädagogischen Unterstützung wird über einen Pensenpool geregelt*

Jede Schule verfügt über einen – allenfalls nach einem Sozialindex berechneten – Pensenpool für sonderpädagogische Unterstützung, aus welchem jeder Klasse je nach Bedarf Stunden für die Schulische Heilpädagogik zugeteilt werden. Dazu ergänzen die Experten und Expertinnen unterschiedliche Aspekte, die zu berücksichtigen sind:

Die Zuteilung von Stunden an die Klasse soll je nach Situation der Klasse in einem Aushandlungsprozess von Schulleitung und Schulhausteam (eventuell ergänzt durch den Schulpsychologischen Dienst) verteilt werden, sie hängt nicht von der Anzahl abgeklärter Kinder mit einem bestimmten Status ab.

Die Möglichkeit der flexiblen Zuteilung ist für die Grund- und Basisstufe besonders wichtig, da es durch Neueintritte mehr Unterstützungsbedarf geben kann und nicht jede Klasse gleich grossen Unterstützungsbedarf aufweist.

Für jede Klasse muss in Hinblick auf die Prävention von Schulschwierigkeiten jedoch sichergestellt werden, dass sie Kontakt mit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson hat und jede Lehrperson bereit ist, mit ihr zusammenzuarbeiten.

Wenn ein Kind über einen längeren Zeitraum unterstützt werden muss oder individuelle Lernziele erhält, ist eine schulpsychologische Abklärung notwendig.

Auch bei einer generellen Ressourcenzuteilung an die Klasse sollten schulisch-heilpädagogische Fachperson und die Lehrpersonen klären, welche Kinder prioritär unterstützt werden müssen.

- *Individuelle Ressourcenzuteilung bei integrativer Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen*

Übereinstimmend wird darauf hingewiesen, dass bei der integrativen Sonderschulung eines Kindes der notwendige Bedarf an personeller und technischer Unterstützung individuell bestimmt werden muss.

- *Keine Eingangsselektion für die Grund- und Basisstufe*

Aus integrativer Perspektive gibt ein Experte besonders zu bedenken, dass die Grund- und Basisstufe als Schule für alle Kinder darauf achten muss, längerfristig keine Eingangsselektion durchzuführen. Die Möglichkeit einer solchen Entwicklung besteht, da der Übertritt der Schüler und Schülerinnen in die 2. bzw. 3. Klasse mit einem Selektionsprozess verbunden ist. Geklärt werden müsste in diesem Zusammenhang auch die Frage der Integration von Kindern mit schwerwiegenden Behinderungen im Sinne der Sonderschulbedürftigkeit, wobei wichtig wäre, die Grund- und Basisstufe für alle Kinder offen zu halten.

- *Umfang der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung in der Grund- und Basisstufe gemäss kantonalen Erfahrungen mit ISF*

Zwei der Befragten zeigen auf, das für die Berechnungen zum Umfang der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung auf kantonale Erfahrungen mit der Integrativen Schulungsform (ISF) zurückgegriffen werden kann. Ergänzend führen sie weitere wichtige Aspekte in Bezug auf die Grund- und Basisstufe aus:

Für alle Beteiligten im Projekt – so auch für die schulisch-heilpädagogische Fachperson – ist ein grosser Arbeitsaufwand vorauszusehen, der in der Projektphase mit einer Aufstockung des Pensums zu berücksichtigen ist.

Da die integrative Förderung noch nicht in jedem Kanton auf der Kindergartenstufe verankert ist, muss die Gesamtdotation für Kindergarten und Primarstufe resp. für die Grund- und Basisstufe generell überdacht werden. Die Frage der Früherfassung und -förderung muss ebenfalls einbezogen werden.

Eine noch ungelöste Frage ist, wie gross das Pensum der Lehrpersonen in der Grund- und Basisstufe mindestens sein muss und ob die sonderpädagogische Unterstützung Teil dieses Pensums ist oder zusätzlich berechnet wird.

- *Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit*

Auch die Zeitgefässe, die zur Zusammenarbeit allen Beteiligten zur Verfügung stehen, sind bei den Rahmenbedingungen zu klären: sie richten sich nach den bereits vorhandenen Beschreibungen des Berufsauftrages der schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen und der Lehrpersonen in der integrativen Schulungsform. Hier zeigen sich ebenfalls unterschiedliche kantonale Regelungen. Einigkeit besteht darüber, dass bei der schulisch-heilpädagogischen Fachperson die Zusammenarbeit einen grösseren Teil ihrer Tätigkeit beansprucht als bei den Lehrpersonen, da sie mit mehreren Lehrpersonen in verschiedenen Klassen zusammenarbeitet.

- *Handlungsspielraum innerhalb der Rahmenbedingungen*

Zwei der Befragten weisen daraufhin, dass alle Beteiligten der Schule, welche mit der Grund- oder Basisstufe zu tun haben, für die inhaltliche Gestaltung ihres Auftrages und ihres Pensums eine gewisse Autonomie erhalten sollten, um gemeinsam ein Konzept erarbeiten zu können: Durch diesen Freiraum können lokale Gegebenheiten (z.B. Angebote sonderpädagogischer Unterstützung) berücksichtigt werden. Zudem bekommt durch die gemeinsame Problemlösung die Aufgabe, einen entwicklungsfördernden Kontext für die Lernenden zu erarbeiten, mehr Gewicht. Diesbezüglich sollte sich die Grund- und Basisstufe ebenfalls an den aktuellen, kantonalen Entwicklungen (wie Volksschulgesetz, teilautonome Schulen) orientieren, die die Sonderpädagogische Unterstützung betreffen und auch die Möglichkeiten der schulinternen Weiterbildung nutzen.

- *Personalunion von schulisch-heilpädagogischer Fachperson und Lehrperson und ihre Konsequenzen für die Ausbildung*

Um die weiter oben beschriebenen Ziele der Schulischen Heilpädagogik in der Grund- und Basisstufe umzusetzen, favorisieren ein Experte und eine Expertin das Modell der schulisch-heilpädagogische Fachperson, die gleichzeitig Klassenlehrperson ist und zeigen – auch für die Ausbildungen – Konsequenzen auf. Sie verbinden mit dieser Vision längerfristig viele Vorteile für die Umsetzung der integrativen Schulung, wobei in der konkreten Realisierung noch gewichtige strukturelle und berufspolitische Fragen zu lösen sind: Die skizzierte Vorstellung der Lehrperson mit schulisch-heilpädagogischer Qualifikation setzt eine neue Ausbildungsstruktur voraus, welche den Master-Abschluss in Schulischer Heilpädagogik für diese Aufgabe als ungeeignet erscheinen lässt, da er entweder für Forschung oder Führungsaufgaben vorbereitet. Für die Berufspraxis und die Aufgaben

der integrativen Schulung hingegen wird ein Bachelor-Abschluss als Lehrperson, auf welchen verschiedene Spezialisierungsmöglichkeiten aufbauen, als optimaler betrachtet. Die Spezialisierung würde durch zielgerichtete Weiterbildungen erworben (analog zur Zusatzqualifikation für Lehrpersonen für Englischunterricht bzw. Fächergruppen-Lehrkraft, jedoch nicht so umfangreich wie ein Masterstudiengang). Die Klassenlehrperson mit schulisch-heilpädagogischer Zusatzqualifikation wäre eine Generalistin, ein Generalist, welche im Verlauf ihrer Tätigkeit noch weitere Vertiefungsstudien absolvieren könnte, um fachlich auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

Kernpunkt dieser Vision ist, dass alle Lehrpersonen die Gelegenheit erhalten müssten, sich weiterzubilden oder nachzuqualifizieren, da die Zusatzausbildungen lohnwirksam würden. Auf die Rahmenbedingungen für das Lehrpersonenteam in der Grund- und Basisstufe bezogen, hiesse dies, dass eine Lehrperson eine heilpädagogische Zusatzqualifikation besitzt und die andere Lehrperson auf einem anderen Gebiet spezialisiert ist.

Ein Master-Abschluss in Schulischer Heilpädagogik wäre sinnvoll in mittleren bis grossen Schulhäusern, wo die schulisch-heilpädagogische Fachperson für die Koordination und Steuerung des gesamten sonderpädagogischen Angebotes verantwortlich wäre (analog zur Funktion der pädagogischen Schulleitung).

4.1.5. Einbezug der Fachpersonen

Als Grundlage für die Rolle und den Berufsauftrag der schulisch-heilpädagogischen Fachperson geht die Mehrheit der Befragten vom Modell der integrativen Schulungsform aus: Dazu gehören insbesondere die individuelle und die auf die Klasse bezogene Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen, die Beratung und Unterstützung von Lehrpersonen – z.B. auch mit Unterrichtsmaterialien – und die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit besonderem Bildungsbedürfnissen. Für die Grund- und Basisstufe wird der Einbezug der schulisch-heilpädagogischen Fachperson von den Experten und Expertinnen noch stärker integrativ akzentuiert. Folgende Punkte werden angesprochen:

□ *Schulisch-heilpädagogische Fachperson als Teil eines Teams auf der Klassenebene*

Die schulisch-heilpädagogische Fachperson in der Grund- und Basisstufe sollte sich ausgeprägt als Teil eines Teams verstehen, indem sie gemeinsam mit den Lehrpersonen Problemlösungen sucht und intensiv mit ihnen zusammenarbeitet. Dies hat zur Folge, dass sich die schulisch-heilpädagogische Fachperson nicht nur mit einzelnen Kindern, sondern auch mit Gruppenprozessen und der Klasse als Ganzes auseinandersetzt.

Ist die schulisch-heilpädagogische Fachperson gleichzeitig auch Lehrperson, kommt diese Vision des Teammitgliedes noch konsequenter zum Tragen: sie übernimmt als Lehrperson verschiedene Aufgaben, von denen die sonderpädagogische Spezialisierung nur eine ist. Dies schliesst allerdings nicht aus, dass sie erhöhte Verantwortung für Kinder mit starkem Unterstützungsbedarf trägt.

□ *Schulisch-heilpädagogische Fachperson als Teil eines Teams auf der Schulhausebene*

Eine Expertin findet den Teamgedanken zusätzlich auch auf der Ebene des Schulhauses sehr wichtig: Die schulisch-heilpädagogische Fachperson ist so verstanden zuständig für ein Schulhaus. Sie erhält die Möglichkeit, in alle Klassen hineinzugehen und arbeitet je nach Bedarf in verschiedenen Klassen. Dies erfordert von der schulisch-heilpädagogischen Fachperson eine grosse Flexibilität und die Einstellung, dass sie nicht für eine bestimmte Stufe, sondern für schwierige pädagogische Situationen zuständig ist.

□ *Räumliche Flexibilität der schulisch-heilpädagogischen Fachperson*

Mehrere der Befragten weisen daraufhin, dass es die Arbeit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson in der Klasse begünstigt, wenn sie nicht in einem eigenen Raum tätig ist. Auf diese Weise ist auch gewährleistet, dass die Unterrichtsmaterialien den Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe zur Verfügung stehen. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die räumlichen Voraussetzungen ermöglichen müssen, mit Kindern zu arbeiten, die auf eine ruhige Lernumgebung angewiesen sind.

□ *Schulpsychologische Dienste im Spannungsfeld zwischen Abklärungsorientierung und Prozessbegleitung*

Die bisherigen Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes - wie Abklärungen bei längerem Unterstützungsbedarf und Zuweisungen - werden übereinstimmend als weiterhin notwendig betrachtet, wobei diese je nach kantonalem Modell der integrativen Schulungsform unterschiedlich geregelt sind. Auf eine wichtige Funktion der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wird im Zusammenhang mit der Grund- und Basisstufe besonders hingewiesen: Sie vertreten eine Aussensicht, welche die Lehrpersonen und die sonderpädagogischen Fachpersonen entlasten kann. Eine aussenstehende Abklärung ist gerade bei Kindern mit längerem und starkem Unterstützungsbedarf notwendig, um Fehleinschätzungen zu minimieren, aber auch um problematische Selbstzuweisungen durch die schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen zu vermeiden.

Zwei der Befragten empfehlen für die Schulpsychologen und Schulpsychologinnen neben der Abklärungsfunktion in Zukunft auch eine Rollenerweiterung, indem sie noch stärker in den Klassen und der Schule prozessbegleitend arbeiten. Daraus ergeben sich für die schulpsychologischen Fachpersonen die Spannungsfelder zwischen Abklärungsorientierung und Prozessbegleitung, wie auch zwischen Aussenposition und vermehrter Integration in die Schule, die es auszuhalten und transparent zu machen gilt.

4.2. Auftrag der ergänzenden Förderangebote und Therapien in der Grund- und Basisstufe

4.2.1. Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ):

Der Leitgedanke der Integration in der Grund- und Basisstufe sollte sich nicht nur auf die heilpädagogische Förderung beziehen, sondern auch auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Dazu kann die zusätzliche Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beitragen, wenn sie eng mit dem Regelunterricht vernetzt ist und eine gute Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten besteht. Die Befragten begründen im Einzelnen diese Stossrichtung folgendermassen:

□ *Gemeinsame Erfassung*

Zur Erfassung, welche Kinder DaZ-Unterricht benötigen, ist die Zusammenarbeit zwischen der DaZ-Lehrperson, den Lehrpersonen und der schulisch-heilpädagogischen Fachperson wichtig: um Doppelspurigkeiten zu vermeiden und um zu analysieren, wo fachdidaktische und wo sonderpädagogische Fragestellungen vorliegen.

□ *Begriffsbildung im Schulalltag*

Wie Untersuchungen zum Lernstand bei Schuleintritt gezeigt haben, ist bei Kindern mit Migrationshintergrund der geringe Wortschatz das Hauptproblem. Die DaZ-Lehrperson sollen die Klassenlehrpersonen beraten und unterstützen, wie sie im Unterricht die Begriffsbildung fördern können, damit sich diese nicht nur auf einzelne Stunden und auf die direkte Sprachförderung beschränkt.

Einige Befragte machen in Bezug auf mehrsprachige Kinder auf weitere wichtige Aspekte aufmerksam:

□ *Möglichst frühe Sprachförderung*

Sprachförderung in der Muttersprache und Unterrichtssprache muss bereits vor dem Eintritt in die Basisstufe erfolgen. Diesbezüglich sind die Mütterbildung einerseits und externe Betreuung mit Tagesstrukturen andererseits wichtige Ansatzpunkte.

□ *Einbezug der Erstsprachen*

Der Einbezug und damit die Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder sollten bereits in der Grund- und Basisstufe erfolgen. Dazu können zeitweise Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur für den Unterricht beigezogen werden.

4.2.2. Therapien (Logopädie, Psychomotoriktherapie)

Die Befragten sind übereinstimmend der Meinung, dass in gut begründeten Fällen die pädagogisch-therapeutischen Angebote wie Logopädie und Psychomotoriktherapie in der Grund- und Basisstufe notwendig sind und auch für die Lehrpersonen wichtige Begleit- und Unterstützungsfunktion haben. Übereinstimmung unter den Experten und Expertinnen zeigt sich im Weiteren darin, dass sie die therapeutischen Fachpersonen als Spezialistinnen und Spezialisten verstehen, die ihre jeweiligen Spezialgebiete – Kommunikation und Bewegung - auch mit Beratung und präventiver Arbeit in die Klassen einbringen sollten. Der Stellenwert der pädagogisch-therapeutischen Angebote in der Grund- und Basisstufe beinhaltet folgende Aspekte:

□ *Frühe Erfassung und Intervention bei Entwicklungsauffälligkeiten ist sinnvoll*

Drei der Befragten weisen daraufhin, dass die Erfassung und Intervention bei Entwicklungsauffälligkeiten gerade im frühen Altersbereich der Grund- und Basisstufe wichtig und effektiv ist, um Folgeprobleme wie eine negative Entwicklung des Selbstwertgefühls und Lernschwierigkeiten zu vermeiden.

□ *Beratende und präventive Funktion im Unterricht*

Übereinstimmend wird als eine wichtige Aufgabe der therapeutischen Fachpersonen die Unterstützung der Lehrpersonen im Unterricht genannt. Dabei sind verschiedene Formen denkbar: Die Therapeutin, der Therapeut arbeitet beispielsweise mit einer Gruppe im Beisein der beobachtenden Lehrperson oder mit der ganzen Klasse im Teamteaching. Auf diese Weise können kooperativ Problemlösungen entwickelt werden. Die therapeutische Fachperson kann aber die Lehrpersonen auch direkt in Fragen der Diagnostik und Intervention beraten. Eine weitere Möglichkeit ist die Mitarbeit bei Projekten. Ziel sollte sein, eine verstärkte Präventionsarbeit für die Lernenden und eine weitere Professionalisierung der Lehrpersonen im Bereich Sprache oder Bewegung zu erreichen.

□ *Neue Formen der Therapie erproben und evaluieren*

Mehrere der Befragten betonen, dass die therapeutischen Fachpersonen offen dafür sein sollten, neue Wege der Therapie zu erproben und auszuwerten, welche zu einer stärkeren Verknüpfung von Therapie und Unterricht führen: Gewisse Kinder können in der Klasse therapiert werden, bei anderen Kindern ist eine Kombination von Einzeltherapie ausserhalb der Klasse und Arbeit mit der ganzen Klasse (mit logopädischem oder psychomotorischen Schwerpunkt) sinnvoll. Auch Kurztherapien mit zuerst hoher, dann abnehmender Intensität wären zu erproben. Wichtige Voraussetzung ist, dass Logopädie oder Psychomotorik entweder als Therapie oder Prävention eingesetzt werden, jedoch nicht als Nachhilfe.

□ *Kohärenz zwischen Pädagogik der Grund- und Basisstufe und therapeutischem Fachgebiet*

Eine Expertin macht darauf aufmerksam, dass die therapeutischen Fachpersonen sich als Spezialistinnen und Spezialisten nicht nur für Störungen, sondern für ihre jeweiligen Fachbereiche – Kommunikation und Bewegung – verstehen sollten. Deshalb ist zu begrüssen, wenn sie sich unter diesem Fokus an der allgemeinen pädagogischen Diskussion beteiligen. Dies führt zu einer höheren Kohärenz zwischen spezialisierten Angeboten und Regelpädagogik. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten auf der Grund- und Basisstufe wären beispielsweise im psychomotorischen Bereich Umweltanalysen zu den Bewegungsmöglichkeiten und der Sicherheit.

4.2.3. Begabtenförderung

Die Befragten äussern übereinstimmend, dass das Modell der Grund- und Basisstufe bereits gute Voraussetzungen für die Begabtenförderung wie für die Begabungsförderung bietet und gehen zudem von der Fachkompetenz der Lehrpersonen in diesem Gebiet aus. Einzelne Befragte führen diese Grundhaltung noch weiter aus:

□ *Binnendifferenzierung, Individualisierung, anregende Lernumwelt*

Dies sind methodisch-didaktische Merkmale der Grund- und Basisstufe, welche die Begabungsförderung aller Kinder, aber auch die unterrichtsnahe Förderung besonders begabter Kinder ermöglichen und zu den Aufgaben der Lehrpersonen gehören. Auch die Schule als Ganzes ist gefragt, indem beispielsweise bestimmte Fördermaterialien klassenübergreifend entwickelt und allen zugänglich gemacht werden sollten.

□ *Früher Übertritt in die Primarstufe*

Die Grund- und Basisstufe bietet von ihrer Anlage her die Möglichkeit, besonders begabte Kinder früh in die Primarstufe übertreten zu lassen.

□ *Sonderpädagogische Unterstützung bei Diskrepanzen in der Entwicklung*

Zeigen sich bei besonders begabten Kindern Diskrepanzen in der Entwicklung (z.B. Minderleistung) kann – bei entsprechender Ausbildung - die schulisch-heilpädagogische Fachperson beigezogen werden. Auch hier sind die vorgängige Klärung und das Auseinanderhalten von fachdidaktischen und sonderpädagogischen Problemstellungen sehr wichtig.

4.2.4. Einbezug der Fachpersonen

Grundtenor bei den befragten Experten und Expertinnen ist, die Angebote möglichst unterrichtsnahe durchzuführen, aber auch die Anzahl der Bezugspersonen gering zu halten. Die Lehrpersonen sollen aber die Möglichkeit haben, spezialisierte Fachpersonen beizuziehen und sich beraten zu lassen. Zentral ist zudem, dass sich die verschiedenen Fachpersonen regelmässig treffen, um die Entwicklung der betreuten Kinder zu besprechen und kooperativ Problemlösungen zu suchen.

Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ):

□ *Personalunion von Lehrperson und DaZ-Lehrperson*

Mehrere der Befragten finden es sinnvoll, wenn der zusätzliche DaZ-Unterricht von einer der Lehrpersonen mit der entsprechenden Spezialisierung übernommen wird. Neben dem Vorteil der engen fachlichen Vernetzung wird dadurch die Anzahl der Bezugspersonen reduziert. Eine solche Lösung ist sowohl vom Ausbildungsaufwand wie auch von den Lohnkosten her realisierbar. Ein Experte ist der Meinung, dass die Förderung des Zweitspracherwerbs in der Grund- und Basisstufe zum Unterrichtsauftrag der Lehrpersonen gehört und nur bei grossem Bedarf spezielle Fachpersonen beigezogen werden müssen.

- *Zusammenarbeit der DaZ-Lehrperson mit Lehrpersonen und mit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson*

Wichtig ist, dass die Beteiligten ihre Zuständigkeiten absprechen und ihren Auftrag wahrnehmen: Die DaZ-Lehrperson soll mit den Lehrpersonen eng zusammenarbeiten und diese in Fragen des Zweitspracherwerbs beraten, damit die Lehrpersonen den Zweitspracherwerb auch im Unterrichtsalltag unterstützen können. Zwischen DaZ-Lehrperson und schulisch-heilpädagogischer Fachperson braucht es die Zusammenarbeit, um zu klären, wo fachdidaktische und wo sonderpädagogische Fragestellungen vorhanden sind. Die schulisch-heilpädagogische Fachperson ist zuständig, wenn sich bei einem Kind Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb zeigen.

Therapien (Logopädie, Psychomotoriktherapie)

- *Zuweisungsprozesse und Kompetenzbereiche sind zu regeln*

Die Befragten schlagen unterschiedliche Regelungen vor, die teilweise bereits in der integrativen Schulungsform praktiziert werden. Folgende, z.T. kontroverse Möglichkeiten werden von einzelnen Befragten genannt:

- Die schulisch-heilpädagogische Fachperson initiiert therapeutische Abklärungen. Aufgrund der Problematik der Selbstzuweisung sollen keine Reihenuntersuche durch therapeutische Fachpersonen stattfinden. Die Abgrenzung zwischen den Kompetenzbereichen der therapeutischen und der schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen benötigt ein klares Konzept und Kontrollinstanzen wie beispielsweise die Schulleitung.
- Lehrpersonen, schulisch-heilpädagogische Fachperson und Schulpsychologischer Dienst beurteilen gemeinsam, welche Schritte – auch hinsichtlich Therapien – unternommen werden sollen. Die schulisch-heilpädagogische Fachperson übernimmt Koordinationsfunktionen gegenüber den therapeutischen Fachpersonen.
- Statt vorgegebenen Regelungen sollen alle in der Schule tätigen Berufsgruppen gemeinsame Lösungen suchen und ihren Gestaltungsfreiraum nutzen. Solche Entwicklungsprozesse können gut über schulinterne Fortbildungen zu bestimmten Themen (wie Förderdiagnostik) eingeleitet werden.
- Die Therapien gehören zu einem therapeutischen und schulpsychologischen Kompetenzzentrum. Die Lehrpersonen melden Kinder zur Abklärung an. Wünschenswert wäre, wenn die Therapien statt im Kompetenzzentrum möglichst unterrichtsnah oder zumindest schulhausnah stattfinden. Durch das Raum- und Lernangebot der Grund- und Basisstufe könnte dies begünstigt werden.

- *Therapiebegleitende enge Zusammenarbeit der Beteiligten*

Mehrere Befragte weisen daraufhin, dass bei der Durchführung von Therapien ausserhalb der Klasse eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und der schulisch-heilpädagogischen Fachperson Voraussetzung sein muss. Zudem müssen die Massnahmen gemeinsam und regelmässig überprüft werden.

Begabtenförderung

- *Spezielle Fachpersonen nicht notwendig*

Für die Begabtenförderung wird der Zuzug von zusätzlichen Fachpersonen nur in sehr seltenen Fällen als notwendig betrachtet.

□ *Kein genereller Auftrag der schulisch-heilpädagogischen Fachperson*

Zwei der Befragten weisen daraufhin, dass die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung kein genereller Auftrag der schulisch-heilpädagogischen Fachperson ist. Wenn die schulisch-heilpädagogische Fachperson für Begabtenförderung eingesetzt wird (z.B. bei Kindern mit Entwicklungsdiskrepanzen) ist die Absprache der Verantwortlichkeiten unter den Beteiligten (Lehrpersonen, aber auch Eltern) wichtig.

4.3. Die Grund- und Basisstufe als Schule für alle Kinder

4.3.1. Integration und zusätzliche Unterstützung von Kindern mit Behinderungen

□ *Überlegungen zum Einbezug von Kindern mit Behinderungen:*

Mehrere der Befragten weisen daraufhin, dass aus Sicht des Kindes mit Behinderung immer im Einzelfall beurteilt werden muss, ob es zu seinem Wohl ist, wenn es in der Grund- oder Basisstufe integriert oder in einer Sonderschule geschult wird. Diese Entscheidung kann nicht nach objektiven Kriterien gefällt werden, sondern nur in Kenntnis der individuellen und familiären Situation. Ein Experte wünscht, dass die integrative Sonderschulung jedoch von den gesetzlichen Grundlagen her zum Regelfall wird und in Umkehrung zur heutigen Situation die Sonderschulung als Abweichung von der Regel begründet werden muss.

Einzelne Befragte äussern sich spezifisch zur Frage der Integration von Kindern mit Behinderung in die Grund- und Basisstufe, wobei unterschiedliche Aspekte thematisiert werden:

- Die Grund- und Basisstufe sollte für alle Kinder offen sein. Sonst besteht längerfristig die Gefahr, dass Kinder mit grossem Unterstützungsbedarf ausgesondert bzw. gar nicht aufgenommen werden und stattdessen Kinder mit nur leichten Schwierigkeiten unterstützt werden. Dadurch werden auch die sonderpädagogischen Massnahmen insgesamt anwachsen.
- Es wird darauf hingewiesen, dass die Integrationsfähigkeit der Schulversuchsklassen zuerst entwickelt und gestärkt werden muss und deshalb die Integration von Kindern mit Behinderungen mittelfristig noch kein Ziel der Grund- und Basisstufe ist.
- Bei der Frage der Integration von Kindern mit Behinderung sollten pädagogischen Kriterien leitend sein. Es sollte unterschieden werden zwischen der Fähigkeit eines Kindes, an Bildungsprozessen teilzunehmen und dem Bedarf eines Kindes an persönlicher Assistenz oder speziellen technischen Hilfsmitteln. Bei einem Kind mit einer schweren mehrfachen Behinderung, welches kaum mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen kann, ist die Möglichkeit an schulischen Bildungsprozessen teilzunehmen, sehr eingeschränkt. Bei dieser Gruppe von Kindern ist fraglich, ob die integrative Sonderschulung sinnvoll ist. Ein anderes Kind mit einer schweren Körperbehinderung (oder einer Sinnesbehinderung wie Gehörlosigkeit oder Blindheit) hingegen, kann ein hohes Ausmass an persönlicher Assistenz oder an technischen Anpassungen des Umfeldes benötigen, aber durchaus an schulischen Bildungsprozessen teilnehmen. Bei dieser Gruppe von Kindern sollte die Integration in die Grund- und Basisstufe gefördert werden.

□ *Zusätzliche Ressourcen sind notwendig:*

Die Experten und Expertinnen folgen, abgesehen von einer Ausnahme, in ihren Aussagen implizit oder explizit der Unterscheidung zwischen niederschweligen und hochschweligen sonderpädagogischen Angeboten. Dabei zählt die integrative Sonderschulung zu den hochschweligen Angeboten: Für die Integration von Kindern mit Behinderungen in die Grund- und Basisstufe müssen demnach zusätzliche Ressourcen gesprochen und dem betreffenden Kind

individuell zugeteilt werden. Der notwendige Unterstützungsbedarf muss durch eine aussenstehende Stelle (z.B. Schulpsychologischer Dienst) bestimmt werden und nicht durch die begleitenden Fachpersonen selbst. Ein Experte betont, dass die zusätzliche Ressourcenzuteilung auch entscheidend ist, eine Schule zur Integration eines Kindes mit Behinderung zu motivieren statt diese nur vom Engagement der Lehrpersonen abhängig zu machen.

Eine Expertin kritisiert, dass die Unterscheidung zwischen genereller und individueller Ressourcenzuteilung nach Schweregrad der Behinderung erfolgt und deshalb wieder zu einer Einteilung von Kindern in Behinderungskategorien führt. Sinnvoller wäre deshalb, beim Ressourcenbedarf nach Fähigkeiten zu bildungsnahen und zu bildungsfernen Aktivitäten zu unterscheiden: In Bezug auf bildungsnahen Aktivitäten (wie kommunizieren, interagieren, lesen können) sollten Kinder mit oder ohne Behinderung nicht getrennt betrachtet werden, da beispielsweise ein fremdsprachiges Kind in diesem Bereich mehr Ressourcenbedarf haben kann als ein Kind mit Behinderung. Deshalb müssen im bildungsnahen Bereich für alle Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen genügend Ressourcen investiert werden. Davon zu unterscheiden ist der behinderungsspezifische Unterstützungsbedarf eines Kindes, der in bildungsferneren Aktivitäten (wie selbständiges Essen, Mobilität, persönliche Assistenz, technische Hilfen) vorhanden ist. Diesbezüglich sind die notwendigen Ressourcen individuell für ein Kind mit Behinderung festzulegen. Sie sollten sich nach folgenden Kriterien richten: Für die Integration eines Kindes mit Behinderung braucht es die Orientierung an den Kriterien der Partizipation und Entwicklung, welche mit dem Instrument der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) gut erfasst werden können. So muss bestimmt werden, was das Kind braucht, um an den Unterrichtsaktivitäten zusammen mit den anderen Kindern teilzunehmen (z.B. Mobilitätstraining für ein blindes Kind). Dazu gehören auch Massnahmen, die es für die ganze Klasse braucht, um mit dem Kind mit Behinderung adäquat umzugehen. Letzteres ist für die Partizipation und die soziale Akzeptanz des Kindes mit Behinderung zentral.

4.3.2. Einbezug der Fachpersonen

□ *Beizug behinderungsspezifischer Fachstellen*

Bei Kindern mit einer klar feststellbaren Behinderung (wie Sehbehinderung, Gehörlosigkeit) braucht es für die Integration in die Grund- und Basisstufe nach übereinstimmender Meinung der Befragten den Beizug von spezialisierten Fachpersonen (z.B. Audiopädagogin), welche sowohl mit dem Kind arbeiten, wie auch die Lehrpersonen und die schulisch-heilpädagogische Fachperson beraten.

□ *Kooperative Klärung der Schnittstelle Heilpädagogische Früherziehung – Grund- und Basisstufe*

Der zentrale Aufgabenbereich der Heilpädagogischen Früherziehung wird von den Befragten im Früh- und Vorschulbereich angesiedelt und bezieht sich auf die Beratung der Eltern und die Arbeit mit Kindern, welche eine schwere Behinderung haben. Wenn nun Kinder mit Behinderung in die Grund- oder Basisstufe eingeschult werden – und dies allenfalls früher als bisher –, stellt sich die Frage, wie die Schnittstelle zwischen Heilpädagogischer Früherziehung und Schule bzw. Schulischer Heilpädagogik gestaltet werden soll.

Die Mehrheit der Befragten plädiert dafür, dass die Fachperson für Heilpädagogische Früherziehung wichtige Kooperationspartnerin der Grund- und Basisstufe ist, aber nicht selbst in der Schule tätig werden soll, wo die schulisch-heilpädagogische Fachperson zuständig ist. Vor allem beim Eintritt des

Kindes in die Schule sollten eine enge Zusammenarbeit und kooperative Problemlösungen angestrebt werden.

Ob und wie die Heilpädagogische Früherzieherin die Elternberatung weiterführt, ist mit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson zu klären. Zwei der Befragten halten auch einen fließenden Übergang von Heilpädagogischer Früherziehung und Schulischer Heilpädagogik für möglich, wobei allfällige Aufträge der Heilpädagogischen Früherzieherin in der Klasse gemeinsam geklärt werden müssten.

Eine Expertin macht darauf aufmerksam, dass die Frühförderungsstellen unterschiedliche Ausrichtungen haben (z.B. behinderungsspezifische Fachstelle, Zusammenarbeit mit Sonderschulen, Anlaufstelle bei vorschulischen Problemen) und deshalb eine generelle Definition der Schnittstelle zwischen Heilpädagogischer Früherziehung und Schulischer Heilpädagogik schwierig ist. Notwendig wären deshalb Tätigkeitsanalysen um Anschlussmöglichkeiten an die Grund- und Basisstufe zu klären.

- *Aufgaben der schulisch-heilpädagogischen Fachperson oder anderer heilpädagogischer Fachpersonen*

Mehrere Befragte sind der Meinung, dass die schulisch-heilpädagogische Fachperson die Betreuung eines behinderten Kindes teilweise übernehmen soll und kann, für gewisse Aufgaben jedoch (z.B. bei Kind mit Sehbehinderung) die Unterstützung durch eine spezialisierte heilpädagogische Fachperson notwendig ist. Voraussetzung für den Einsatz der schulisch-heilpädagogischen Fachperson ist jedoch, dass zusätzliche Ressourcen vorhanden sind. Dazu muss die aktuell unklare finanzpolitische Situation zuerst geregelt werden (IV, NFA).

Zwei Expertinnen verweisen auf laufende kantonale Integrationsprojekte, wo auch externe heilpädagogische Fachpersonen aus einem sonderschulischen Kompetenzzentrum die integrierte Betreuung eines Kindes mit Behinderung übernehmen.

- *Schulpsychologischer Dienst als Koordinationsstelle*

Mehrere Befragte erwähnen den Schulpsychologischen Dienst als wichtige Koordinationsstelle, wenn es um die integrative Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen geht: Seine Aufgaben bestehen in der Abklärung als aussenstehende Stelle und im Fallmanagement, welches bei der integrativen Sonderschulung zentral ist. Eine umfassende Beurteilung ist zudem Voraussetzung, um zu entscheiden, wo spezielle Kompetenzen eingesetzt werden müssen.

5. Synthese: Standards zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in der Grund- und Basisstufe

Die Erkenntnisse aus der Darstellung des Diskussionsstandes und relevanter sonderpädagogischer Grundlagen werden im Folgenden mit den Ergebnissen der Expertenbefragung in eine Synthese gebracht, um die Fragestellungen zusammenfassend zu beantworten. Es werden Standards im Sinne von Mindestvoraussetzungen für das sonderpädagogische Angebot in der Grund- und Basisstufe abgeleitet.

1. *Ansatz der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung*

Die schulisch-heilpädagogische Unterstützung erfolgt ausgeprägt unterrichtsnah. Damit einher geht eine enge Zusammenarbeit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson mit den Regellehrpersonen. Eine Möglichkeit dieses Ansatzes ist, dass eine der beiden Lehrperson über eine schulisch-heilpädagogische Qualifikation verfügt.

2. *Differenzierung der Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen*

An Defiziten orientierte Zuordnungen der Kinder nach spezifischen Auffälligkeiten oder Behinderungen finden nicht statt. Im Zentrum steht der notwendige pädagogische Unterstützungsbedarf. Es wird eine Einteilung nach der Höhe des Unterstützungsbedarfes vorgenommen, welche mit unterschiedlichen Formen der Ressourcenzuteilung verbunden ist.

3. *Ziele der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung*

Die allgemeinen und die methodisch-didaktischen Ziele der integrativen Schulung gelten auch für die schulisch-heilpädagogische Unterstützung in der Grund- und Basisstufe. Die schulisch-heilpädagogische Fachperson ist dafür zuständig, Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen integrativ zu fördern und ihre Lehrpersonen darin zu unterstützen, die individuelle Förderung der Kinder kontinuierlich weiterzuführen. Zu den methodisch-didaktischen Zielen gehören die integrative Haltung, die Orientierung am Entwicklungsstand und an beobachtbaren Kompetenzen des Kindes, sowie das Bereitstellen eines anregenden und vielfältigen Förderangebotes.

4. *Rahmenbedingungen für die schulisch-heilpädagogische Unterstützung*

Die Zuteilung der finanziellen und personellen Ressourcen erfolgt in der Regel aus einem Pensenpool an die Klasse. Bei integrativer Sonderschulung von Kindern mit Behinderung wird eine individuell definierte Ressourcenzuteilung vorgenommen. Der Umfang der schulisch-heilpädagogischen Unterstützung wie auch die Zeitgefässe zur Zusammenarbeit werden anhand der Richtlinien der integrativen Schulungsform berechnet, unter Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der Grund- und Basisstufe (Entwicklungsaufwand, Vorschulstufe, Gesamtsumme pro Klasse).

Das Modell, bei dem eine der beiden Lehrpersonen eine heilpädagogische Zusatzqualifikation besitzt, wird insbesondere in Bezug auf die Ausbildungsanforderungen und die Abstimmung mit den Qualifikationen der anderen Lehrperson geprüft.

5. *Einbezug der schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen und des Schulpsychologischen Dienstes*

Der Einbezug der schulisch-heilpädagogischen Fachperson in der Grund- und Basisstufe entspricht demjenigen in der integrativen Schulungsform. Besondere Beachtung erhält in der Grund- und Basisstufe die Leitidee des sich ergänzenden Teams von Lehrpersonen und schulisch-

heilpädagogischer Fachperson sowie damit verbunden die räumliche Flexibilität der schulisch-heilpädagogischen Fachperson.

Der Schulpsychologische Dienst erfüllt auf der Grundlage der kantonal geregelten integrativen Schulung weiterhin eine wichtige Aufgabe im Bereich der Abklärungen und Zuweisung, vor allem bei längerem Unterstützungsbedarf. Dabei ist die Funktion der Aussensicht zentral, die Fehleinschätzungen und Selbstzuweisungen vermeiden hilft. Die Abgrenzung zum Kompetenzbereich der schulisch-heilpädagogischen Fachperson wird geklärt. Die Funktion der prozessorientierten Begleitung auf Klassenebene wird in Zukunft stärker betont.

6. Förderung in Deutsch als Zweitsprache

Der Integrationsgedanke bezieht sich auch auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und schliesst die Förderung in Deutsch als Zweitsprache mit ein. Diese findet eng vernetzt mit dem Regelunterricht statt und beruht auf der Zusammenarbeit aller Beteiligten. Zentral sind die gemeinsame Erfassung und Klärung des Unterstützungsbedarfes, die Förderung der Begriffsbildung im Schulalltag und der Einbezug der Erstsprachen der Kinder in den Unterricht.

7. Pädagogisch-therapeutische Angebote (Logopädie und Psychomotoriktherapie)

In ausgewiesenen Fällen können die pädagogisch-therapeutischen Angebote der Logopädie und der Psychomotoriktherapie beigezogen werden. Sie tragen auch zur Unterstützung der Lehrpersonen bei. Die therapeutischen Fachpersonen sind neben den Therapien auch in ihren jeweiligen Spezialgebieten (Kommunikation und Bewegung) Beraterisch und präventiv in den Klassen tätig. Sie erproben zudem neue Organisationsformen der Therapie, die enger mit dem Unterricht verknüpft sind oder zeitlich variieren.

8. Begabtenförderung

Das Modell der Grund- und Basisstufe bietet mit seinen strukturellen und methodisch-didaktischen Merkmalen gute Voraussetzungen für die Begabtenförderung und die Begabungsförderung. Grundsätzlich wird auf die Fachkompetenz der Lehrpersonen abgestellt. Nur bei sonderpädagogischen Fragestellungen (z.B. Minderleistung oder Verhaltensauffälligkeiten) kommt die schulisch-heilpädagogische Fachperson zum Einsatz.

9. Einbezug der Fachpersonen bei ergänzenden Förderangeboten (Deutsch als Zweitsprache) und Therapien (Logopädie und Psychomotoriktherapie)

Die Angebote sind möglichst unterrichtsnah gestaltet und die Anzahl der Bezugspersonen wird gering gehalten. Es findet eine regelmässige Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen und Lehrpersonen statt.

Die Zuweisungsprozesse zur Einleitung von Therapien werden geklärt. Dabei werden die Kompetenzbereiche der therapeutischen und schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen konzeptuell aufeinander abgestimmt.

Es wird befürwortet, dass die Förderung in Deutsch als Zweitsprache von einer der beiden Lehrpersonen bei entsprechender Qualifikation übernommen wird.

10. Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen

Die Integration eines Kindes mit Behinderung im Sinne der Sonderschulbedürftigkeit setzt eine individuelle Beurteilung des Einzelfalles voraus. Die Grund- und Basisstufe vertritt eine integrativ-inklusive Haltung und ist offen für die Integration von Kindern mit Behinderung resp. für die integrative Sonderschulung. In die Entscheidungen werden pädagogische Kriterien einbezogen. Es besteht

Sensibilität für die Zusammenhänge zwischen Aussonderungsprozessen und Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes.

11. Zusätzliche individuelle Ressourcen für Kinder mit Behinderungen

Bei der Integration eines Kindes mit Behinderung im Sinne der Sonderschulbedürftigkeit werden zusätzliche Ressourcen gesprochen und dem betreffenden Kind individuell zugeteilt. Zu prüfen ist die Variante, die bei der Ressourcenzuteilung nach Unterstützungsbedarf in bildungsnahen und in bildungsfernen Aktivitäten unterscheidet: Der behinderungsspezifische Unterstützungsbedarf in bildungsfernen Aktivitäten bedarf der zusätzlichen individuellen Ressourcenzuteilung, während im bildungsnahen Bereich für alle Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen die generelle Ressourcenzuteilung gilt.

12. Einbezug der Fachpersonen bei integrativer Sonderschulung

Der Unterstützungsbedarf wird durch eine aussenstehende Stelle wie den Schulpsychologischen Dienst bestimmt und nicht durch die begleitenden Fachpersonen selbst. Der Schulpsychologische Dienst übernimmt Koordinationsfunktionen wie das Fallmanagement und die Abstimmung der speziellen Unterstützungsangebote.

Bei Kindern mit einer klar feststellbaren Behinderung (wie Sehbehinderung, Gehörlosigkeit) werden spezialisierte Fachpersonen beigezogen, welche sowohl das Kind wie auch die Lehrpersonen und die schulisch-heilpädagogische Fachperson beraten.

Die Fachperson für Heilpädagogische Früherziehung ist beim Eintritt des Kindes in die Grund- oder Basisstufe wichtige Kooperationspartnerin. Grundsätzlich geklärt wird, ob und wie sie weiterhin für die Betreuung des Kindes und für die Beratung der Eltern zuständig ist. Ansonsten wird geprüft, welche dieser Aufgabenbereiche in die Zuständigkeit der schulisch-heilpädagogischen Fachperson oder einer externen heilpädagogischen Fachperson eines sonderschulischen Kompetenzzentrums bzw. Sonderschule übergehen.

6. Empfehlungen zur Umsetzung und zu Entwicklungsfeldern

Im Kapitel 6.1. werden Empfehlungen zur Umsetzung der integrativen Ausrichtung der Grund- und Basisstufe gegeben. Wie in der Darstellung des Diskussionsstandes mehrfach erwähnt wurde, stellt die Umsetzung der integrativen Schulung hohe Anforderungen an beteiligte Lehrpersonen und Fachpersonen. Zentral ist, dass in der Umsetzung die Grund- oder Basisstufe als Ganzes in ihrer Tragfähigkeit gestärkt wird. Das sonderpädagogische Angebot muss immer im Zusammenhang mit der Regelschule gesehen werden. Deshalb wurde die Frage, wie die Integrations- und Tragfähigkeit der Grund- und Basisstufe unterstützt werden kann, auch in die Expertenbefragung aufgenommen. Empfehlungen zur Qualitätssicherung für ein integratives sonderpädagogisches Angebot (Häfeli & Walther-Müller, 2005, vgl. Kap. 3.2 und Mettauer, 2004, vgl. Kap. 2.4) werden auf die Grund- und Basisstufe bezogen und ergänzen die Ergebnisse der Expertenbefragung.

Danach werden im Kapitel 6.2. Entwicklungsfelder im sonderpädagogischen Angebot der Grund- und Basisstufe benannt, bei welchen die Studie deutlichen Klärungsbedarf aufgezeigt hat. Dies sind die schulisch-heilpädagogische Qualifikation der Lehrpersonen, die Zuweisungsprozesse zu den sonderpädagogischen Angeboten, die integrative Sonderschulung von Kindern mit Behinderungen und die Rolle der Heilpädagogischen Früherziehung.

6.1. Unterstützung der allgemeinen Integrationsfähigkeit der Grund- und Basisstufe

Um die Integrations- und Tragfähigkeit der Grund- und Basisstufe zu entwickeln und zu sichern, sind Strategien auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems notwendig:

Ebene der Kantone und Behörden

- *Bekanntnis der Behörden zur Integration (Expertenbefragung; Häfeli & Walther-Müller, 2005)*

Ein klares Bekenntnis der Behörden zur integrativen Grundhaltung der Grund- und Basisstufe ist auf kantonaler und kommunaler Ebene notwendig. Dazu gehören klare Zielvorgaben und eine politische Strategie. Es bedeutet auch, dass keine Kleinklassen mehr geführt werden und dass die integrative Schulung tatsächlich anstelle und nicht zusätzlich zur separativen Schulung erfolgt. Die integrative Grundhaltung der Behörden zeigt sich auch in ihrem Interesse an den Schulversuchen und in der Anerkennung der damit verbundenen Mehrarbeit.

- *Nutzung, Vernetzung und Verbindlichkeit von bestehenden integrativen Konzepten (Mettauer, 2004)*

Die Orientierung an bereits bestehenden Konzepten zur integrativen Schulungsform empfiehlt sich als weiter zu verfolgende Strategie, damit sonderpädagogische Leitideen und Rahmenbedingungen für die Grund- und Basisstufe nicht isoliert dastehen. Dementsprechend sollen bereits bestehende Konzepte für die Grund- und Basisstufe – spezifische Anpassungen vorausgesetzt – genutzt und verbindlich gemacht werden. Besonderes Augenmerk ist auf eine stärkere konzeptuelle Vernetzung für die sonderpädagogischen Angebote der Grund- und Basisstufe zu richten: insbesondere Konzepte der integrativen Förderung müssen enger mit den Konzepten für therapeutische und schulpsychologische Angebote abgestimmt werden.

- *Einbindung in das lokale System des Pensenpools für sonderpädagogische Angebote (Häfeli & Walther-Müller, 2005; Mettauer, 2004)*

Die Ressourcenverwaltung über einen Pensenpool für sonderpädagogischen Massnahmen eignet sich auch für die Grund- und Basisstufe. Die Steuerung über das Angebot wird im niederschweligen

Bereich (für integrative Förderung und Unterstützungsangebote wie Therapien) als vertretbar betrachtet. Wichtig ist, dass die lokalen Einheiten (Schule, Gemeinde) über Entscheidungskompetenzen verfügen, aber auch die finanzielle Verantwortung tragen, damit keine Anreize zur Separation entstehen. Die Grund- und Basisstufe ist unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Voraussetzungen (erhöhtes Gesamtpensum) in die entsprechenden Strukturen einzubinden.

- *Qualitätssicherung des sonderpädagogischen Angebotes (Häfeli & Walther-Müller, 2005; Mettaufer, 2004)*

Wenn die lokalen Einheiten (Schule, Schulgemeinde) im Sinne der Dezentralisierung mit weit gehenden Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet sind, verlangt dies nach einer verstärkten Qualitätssicherung auch für das sonderpädagogische Angebot. Verbindliche Vorgaben und Mindestanforderungen zur kindbezogenen Zusammenarbeit können auch in der Grund- und Basisstufe, wo viele verschiedene Beteiligte zusammenarbeiten, helfen, die Qualität der Förderangebote zu sichern.

Ebene der Lehrpersonen und sonderpädagogischen Fachpersonen

- *Integrative Haltung entwickeln (Expertenbefragung; Häfeli & Walther-Müller, 2005)*

Auf der Ebene der Lehrpersonen und der sonderpädagogischen Fachpersonen sind die Einstellung und der Wille integrativ zu arbeiten, zentral. Dies bedeutet nicht nur ein Bekenntnis zu einem Leitbild, sondern die Bereitschaft, über den Umgang mit Heterogenität Diskussionen zu führen, Schwierigkeiten offen zu legen und auszuhandeln wie eine lebbare Grund- und Basisstufe gestaltet sein muss. Um solche Haltungsveränderungen zu erreichen, sind Schulentwicklungsprozesse notwendig, z.B. mittels schulinternen Weiterbildungen des ganzen Teams. Geleitete Schulen sind dazu von Vorteil.

- *Begleitende fachliche Weiterbildung (Expertenbefragung)*

Da sich die Berufsrollen der Lehrpersonen und der sonderpädagogischen Fachpersonen in der Grund- und Basisstufe verändern, braucht es fachliche Weiterbildung. Inhaltlich ist vor allem Weiterbildung in den Bereichen Individualisierung und Differenzierung, aber auch in förderdiagnostischen Verfahren anzubieten. Die Weiterbildungsangebote müssen berufsbegleitend oder als prozessorientierter Fachsupport aufgebaut sein, damit sie nachhaltig wirken und zu bewältigen sind.

- *Unterstützungskonzept für schwierige Situationen (Expertenbefragung)*

Da die integrative Gestaltung der Grund- und Basisstufe viele Entwicklungsschritte erfordert, besteht immer auch die Gefahr der Überforderung. Darum muss festgehalten sein, welche Unterstützung und Begleitung bei schwierigen Situationen vorhanden ist. Das Wissen und die Sicherheit, dass Probleme gemeinsam angegangen werden können, motiviert dazu, in ein solches Projekt einzusteigen. Zu einer Sicherheit gebenden Begleitung gehört auch genügend Zeit, in das Projekt hineinzuwachsen, damit Erfahrungen zu sammeln und diese auszuwerten.

Ebene der Lernenden

- *Integrationsbemühungen für Kinder mit Migrationshintergrund verstärken (Häfeli & Walther-Müller, 2005)*

Vor dem Hintergrund der überproportionalen Vertretung von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderklassen und Sonderschulung müssen präventive Integrationsbemühungen für diese Zielgruppe besondere Beachtung finden. Neben zusätzlichen Unterstützungsangeboten wie Deutsch als Zweitsprache sollten aber auch allgemeinpädagogische, erprobte Modelle in Kantonen, welche sich schon länger mit der Integration von fremdsprachigen Kindern auseinandersetzen, in die Grund- und Basisstufe Eingang finden.

6.2. Entwicklungsfelder im sonderpädagogischen Angebot der Grund- und Basisstufe

Bei der Darstellung des Diskussionsstandes und bei der Expertenbefragung sind bei gewissen Themen ungeklärte Sachverhalte oder konträre Positionen aufgefallen, die auf einen Entwicklungsbedarf verweisen. Vorauszuschicken ist, dass bei der Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes in der Grund- und Basisstufe Handlungsspielraum vorhanden sein soll, der je nach personellen, lokalen und kantonalen Gegebenheiten unterschiedliche Lösungen zulässt. Hier geht es jedoch darum, diejenigen sonderpädagogischen Themen aufzuzeigen, die kantonal oder interkantonal einen klaren Orientierungsrahmen und konkrete Umsetzungshilfen benötigen, da sonst die einzelnen Projekte und Schulversuchsklassen mit Konzeptualisierungs- und Entwicklungsarbeit zu stark gefordert sind. Damit kann auch der Gefahr begegnet werden, dass Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen bzw. Schulversuchen immer grösser werden (Mettauer, 2004, S. 168).

□ *Schulisch-heilpädagogische Qualifikation der Klassenlehrperson*

Der Ansatz der möglichst unterrichtsnahen, vernetzten Schulischen Heilpädagogik impliziert die Möglichkeit, dass eine der beiden Lehrpersonen über eine schulisch-heilpädagogische Qualifikation verfügt. Es ist jedoch zu klären, welche heilpädagogische Ausbildung oder Weiterbildung eine geeignete Qualifikation darstellt. Dabei sind auch Spezialisierungsmöglichkeiten der anderen Lehrpersonen in Betracht zu ziehen. Weiter sind Lösungen zu erarbeiten, wie heilpädagogisch qualifizierte Lehrpersonen - auch ehemalige Kleinklassen-Lehrpersonen - besoldungsmässig eingestuft werden, wenn sie als Klassenlehrpersonen in der Grund- und Basisstufe arbeiten.

□ *Regelung der Zuweisungsprozesse*

Zuweisungsprozesse und Verantwortlichkeiten müssen für die verschiedenen sonderpädagogischen Angebote (Schulische Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotoriktherapie, Heilpädagogische Früh-erziehung) geklärt werden und auch in Bezug auf den Schulpsychologischen Dienst abgestimmt werden. Beim Einbezug der Fachpersonen wird deutlich, dass dem Schulpsychologischen Dienst zwar nach wie vor eine wichtige Funktion im Sinne der Aussensicht zukommt. Gleichzeitig werden der schulisch-heilpädagogischen Fachperson verstärkt koordinierende Funktionen, so etwa gegenüber den therapeutischen Fachpersonen übertragen. Die Zuweisungsprozesse müssen so geregelt werden, dass kooperative Problemlösungen im Vordergrund stehen und die richtigen Kinder Unterstützung bekommen, dass Selbstzuweisungen zu therapeutischen oder zu heilpädagogischen Mandaten vermieden und Aussonderungsprozesse möglichst minimiert werden.

□ *Integration von Kindern mit Behinderungen*

Die konsequente Umsetzung des Integrationsgedankens in der Grund- und Basisstufe, welche die Integration von Kindern mit Behinderung einschliesst, muss in verschiedener Hinsicht noch eingehend bearbeitet werden. Dies fällt zeitlich zusammen mit einer grossen Umbruchphase in der Sonderschulung, indem die Kantone aufgrund der neuen Aufgaben- und Pflichtenteilung zwischen Bund und Kantonen am Entwurf einer Interkantonalen Vereinbarung über die Organisation der Sonderschulung arbeiten. Diese Chance sollte die neue Schuleingangsstufe unbedingt nutzen. Zu nennen ist zuerst einmal die konzeptuelle Ebene, auf der klare Stellungnahmen für die integrativ-inklusive Haltung der Grund- und Basisstufe ersichtlich sein müssen. Im Weiteren muss insbesondere das Modell der Ressourcenzuteilung, das zur Anwendung kommen soll, geklärt werden. Auch Fragen der Abstimmung der Unterstützung durch die verschiedenen sonderpädagogischen Fachpersonen müssen bearbeitet werden (s. auch nächster Abschnitt).

□ *Schnittstelle Heilpädagogische Früherziehung - Grund- und Basisstufe*

Da die Grund- oder Basisstufe bei der Integration von Kindern mit Behinderung in der Regel an die heilpädagogische Früherziehung anschliesst, ist dieser Schnittstelle und allfälligen weiteren Kooperationsmöglichkeiten besondere Beachtung zu schenken. Es steht zur Diskussion, ob die Heilpädagogische Früherziehung bis zum Schuleintritt zum Einsatz kommt, ob das Angebot der Heilpädagogischen Früherziehung parallel zur Grund- und Basisstufe weiterhin notwendig ist (insbesondere im Bereich der Elternberatung) oder ob die Heilpädagogische Früherziehung in der Grund- oder Basisstufen-Klasse selbst heilpädagogische Aufgaben übernimmt.

7. Auswirkungen auf die anschliessende Primarstufe und die gesamte Volksschule

Wenn die entwickelten Standards für das sonderpädagogische Angebot der Grund- und Basisstufe umgesetzt werden, entstehen dadurch Auswirkungen auf die anschliessende Primarstufe, wie auch auf die gesamte Volksschule. Diese ergeben sich insbesondere durch die integrativ-inklusive Ausrichtung der Grund- und Basisstufe, welche sowohl auf die Führung von Sonderklassen verzichtet wie auch die integrative Sonderschulung einschliesst. Wenn in der Grund- und Basisstufe Heterogenität bewusst unterstützt und Individualität gefördert wird, wäre es paradox, diese Haltung durch eine Übertrittsselektion in die anschliessende Primarstufe wieder aufzuheben. Umgang mit Verschiedenheit und Individualisierung sind Postulate, die auch auf der Primarstufe ihre Fortsetzung finden müssen. Auch wird es gemäss dem neuen Behindertengesetz kaum vertretbar sein, Kinder mit Behinderungen, die während den ersten Schuljahren die Schule an ihrem Wohnort besuchen, bereits ab der Primarstufe wieder in entfernten Sonderschulen zu unterrichten.

Eine Übertrittsselektion am Ende der Grund- und Basisstufe würde längerfristig zu einer Eingangsselektion für die Grund- und Basisstufe führen. Die Übertrittsselektion in die anschliessende Primarstufe betrifft aber bei weitem nicht nur Kinder mit Behinderungen: Kinder mit Migrationshintergrund dürften von diesem frühen Selektionsprozess ebenso betroffen sein und überproportional in Kleinklassen ausgesondert werden, wie die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte vermuten lassen. Diese Prozesse stehen in klarem Widerspruch zum bildungspolitischen Konsens, dass das Schweizerische Bildungssystem integrativer werden muss. Die konsequente integrativ-inklusive Haltung der Grund- und Basisstufe muss demnach auf der Primarstufe ihre Fortsetzung finden. Auf die Übertrittsselektion in die 2. bzw. 3. Klasse ist zu verzichten. Selektionsprozesse sind in der Volksschule so spät als möglich anzusetzen.

8. Vorschläge zur weiteren Bearbeitung

An dieser Stelle werden Anregungen gegeben, wie und von wem die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der integrativen Ausrichtung der Grund- und Basisstufe bearbeitet werden können und welche Fragen im Zentrum stehen.

□ *Unterstützung der allgemeinen Integrationsfähigkeit der Grund- und Basisstufe*

Die Empfehlungen zur Stärkung der Integrationsfähigkeit der Grund- und Basisstufe (Kap. 6.1) sollten vor allem von den kantonalen Projektleitungen der Grund- und Basisstufe angegangen werden. Für die konzeptuellen Fragen ist die Zusammenarbeit mit den kantonalen sonderpädagogischen Verantwortlichen zu suchen.

□ *Integrationsbemühungen für Kindern mit Migrationshintergrund verstärken*

Es sollte auf bestehende Strategien und Erfahrungen zurückgegriffen werden: so etwa auf das innovative Projekt QUIMS des Kantons Zürich (Qualität in multikulturellen Schulen). Das Projekt verfolgt ein inklusives Integrationsverständnis (Gute Schule für alle) und verfügt über gut dokumentierte, auf andere Schulen übertragbare Module (z.B. zur Sprachförderung oder zur Elternzusammenarbeit).

□ *Schulisch-heilpädagogische Qualifikation der Lehrperson in der Grund- und Basisstufe klären*

Die Ausbildungsstätten für Schulische Heilpädagogik sollten die Frage der notwendigen Ausbildungsabschlüsse kooperativ bearbeiten. Sie ist in den Zusammenhang zu den Arbeiten der EDK zur Ausbildung der Lehrpersonen für die Grund- und Basisstufe zu stellen. Strukturelle Fragen (Spezialisierungsmöglichkeiten für alle Lehrpersonen, Besoldung) sind zu berücksichtigen.

□ *Regelung der Zuweisungsprozesse zu sonderpädagogischen Angeboten in der Grund- und Basisstufe*

Die Abstimmung mit den laufenden kantonalen und interkantonalen Konzeptentwicklungen⁹ ist notwendig und schafft Synergien. Zu regeln sind insbesondere die Abstimmung der Kompetenzbereiche zwischen Schulischer Heilpädagogik und Schulpsychologischem Dienst und die Regelung der Zuweisungsverfahren zu pädagogisch-therapeutischen Angeboten (Logopädie, Psychomotoriktherapie, Heilpädagogische Früherziehung).

Fachleute der Dienstleistungsabteilung heil- und sonderpädagogischer Hochschulen können die kantonalen oder interkantonalen Gremien in der Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Angebotes beraten.

□ *Integration von Kindern mit Behinderungen in die Grund- und Basisstufe und Schnittstelle zur Heilpädagogischen Früherziehung*

Dieses zentrale Entwicklungsfeld sollte von Forschungsabteilungen der heil- und sonderpädagogischen Hochschulen kooperativ bearbeitet werden, damit verschiedene kantonale und regionale Entwicklungen berücksichtigt werden. Wünschenswert wären Fallstudien im Sinne von „Best Practice“, die verschiedene, bestehende Modelle der erfolgreichen Integration von Kindern mit Behinderung auf Kindergartenstufe und Primarstufe in der Schweiz beschreiben. Die zukünftige Rolle der Heilpädagogischen Früherziehung im Zusammenhang mit der Grund- und Basisstufe wäre dabei eine wichtige Forschungsfrage.

⁹ Z.B. Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK, 2006).

9. Literatur

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2005). Unterricht und Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Schulversuch „Grundstufe des Kantons Zürich“ (Sonderpädagogisches Angebot). Verfügbar unter: www.volksschulamt.ch (9.2.2006)

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/CSPS.

Büchner, Ch. (2002). Einführung der Basis- oder Grundstufe. Eine Herausforderung für die Heilpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, S. 11 - 17.

Bürli, A. (Hrsg.) (2005). *Heil- und Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens*. Ausgangslage und Perspektiven. Bern: Generalsekretariat EDK. Verfügbar unter: www.edk.ch/d/EDK/Geschaeft/Sonderschulung/Buerle_d.html (7.4.2006)

Entwicklungsprojekt EDK-Ost-4bis8: *Entwicklung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost*. www.edk-ost-4bis8.ch (20.7.2006)

Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (Hrsg.)(2005). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im kantonalen Vergleich*. Luzern: Edition SZH.

Kofmel, S. & Nussbaumer, A. (2004). Heilpädagogische Begleitung in Grund/Basisstufe. Heilpädagogische Früherziehung und Grund/Basisstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, S. 15 - 20.

Mettauer, B. (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. 157 – 171). Luzern: Edition SZH/CSPS.

Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (2006). *Ein gesamtschweizerischer Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich. Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Bericht zur Vernehmlassung (15.6.2006 – 31.12.2006)*. Verfügbar unter: www.edk.ch (20.7.2006)

Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). *Stand der Entwicklung hinsichtlich der Bildung und Erziehung der 4- bis 8-jährigen Kinder*. 1. Berichterstattung der EDK-Koordinationsgruppe „Schulanfang“ vom Juni 2004. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2000). *Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1997). *Kurzfassung zum EDK-Dossier 48A: Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern: EDK

Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 6 – 14.

Sturny-Bossart, G. (2005): *Separation – Integration – Inklusion: Zur (Dis)Harmonielehre eines heilpädagogischen Dreiklanges*. Vorlesungsreihe Pädagogische Hochschule Luzern. Verfügbar unter: www.ag.ch/isf/shared/dokumente/pdf/sturny-bossart.pdf (24.5.2006)

Anhang: Angaben zur Autorin und zur Expertenbefragung

Autorin

Myrtha Häusler, lic. phil. Sonderpädagogin und Psychomotorik-Therapeutin, ist als Dozentin mit Forschungsauftrag an der HfH Zürich im Departement Pädagogisch-therapeutische Berufe tätig. Sie hat zu Innovationen in multikulturellen Schulen und zu Integrationsprojekten für fremdsprachige Kinder Evaluationsstudien mit qualitativem Ansatz verfasst¹⁰. Zurzeit arbeitet sie an einem Forschungsprojekt, welches die Evaluation der sonderpädagogische Unterstützung in der Grund- und Basisstufe zum Ziel hat.

Befragte Experten und Expertinnen und ihr Bezug zur Grund- und Basisstufe

- Lic. phil. M. Bauer, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich u. Schweizer Hochschule für Logopädie, Rorschach: Sonderpädagogische Ausbildungsmodule für die Grundstufe im Kanton Zürich
- Prof. Dr. G. Bless, Universität Freiburg: Integrative bzw. inklusive Schulmodelle, Studien zur Wirkungen der integrativen Schulung in der Schweiz
- E. Germann, Verantwortliche für integrative Förderangebote im Kanton Appenzell-Ausserrhoden: Projektleitung Basisstufe und Altersdurchmischtes Lernen Kt. AR
- Lic. phil. E. Greminger, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich: Mehrsprachigkeit und Kinder mit Migrationshintergrund, WASA-Studie zur Tragfähigkeit der Regelschule
- Prof. Dr. J. Hollenweger, Pädagogische Hochschule, Zürich: Internationale Sichtweise zur Integration, Studien zur ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
- Prof. Dr. P. Lienhard, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich: Sonderpädagogische Konzeptentwicklung in Schweizer Kantonen
- V. E. Sisti-Wyss, Verantwortlicher für integrative Schulungsformen im Kanton Aargau: Projektleitung Grund- und Basisstufe Kt. AG

¹⁰ Häusler, M. (1999). Innovation in multikulturellen Schulen: Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz. Hrsg: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Orell Füssli.

Häusler, M. & Kassis, W. (2000). Schlussbericht der Evaluation von AKEP (Schul-, Integrations- und Elternbildungsprojekt für Flüchtlingsfamilien aus der Türkei). Universität Basel: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.