

Handreichung

Wege zur integrativen Förderung in der Sekundarschule

Orientierungs- und Entscheidungshilfen für den Entwicklungsprozess

Marianne Walt | Othmar Peter | Peter Lienhard
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Zürich, 27. April 2017

Inhalt

1	Struktur und Zielsetzungen dieser Handreichung	3
2	Ausgangslage.....	4
2.1	Strukturelle und kulturelle Bedingungen auf der Sekundarstufe I.....	4
2.2	Herausforderungen der heilpädagogischen Förderung auf der Sekundarstufe I.....	7
2.3	Die Rolle der Schulischen Heilpädagogin / des Schulischen Heilpädagogen (SHP).....	8
2.4	Spezifische Kompetenzanforderungen für Schulische Heilpädagoginnen / Schulische Heilpädagogen SHP auf der Sekundarstufe I.....	9
2.5	Fokus auf zwei mögliche Umsetzungsmodelle der heilpädagogischen Unterstützung auf der Sekundarstufe I.....	15
3	Modelle und Entwicklungsperspektiven für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I	16
3.1	Vorbemerkungen	16
3.2	Übergreifende Gelingensbedingungen	16
3.3	Integrative Förderung in Schulen mit Lernlandschaften	22
3.3.1	Strukturmerkmale	22
3.3.2	Graphische Darstellung unterschiedlicher Modelle von Sekundarschulen mit Lernlandschaften	26
3.3.3	Chancen	29
3.3.4	Gefahren.....	30
3.4	Integrative Förderung in Schulen mit Förderzentrum	32
3.4.1	Strukturmerkmale	32
3.4.2	Graphische Darstellung unterschiedlicher Modelle von Sekundarschulen mit Förderzentrum	34
3.4.3	Chancen	35
3.4.4	Gefahren.....	36
3.5	Strukturveränderungen bedingen einen Schulentwicklungsprozess	37
	Anhang: Qualitätsansprüche für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I	38

1 Struktur und Zielsetzungen dieser Handreichung

Diese Handreichung möchte eine **Orientierungs- und Entscheidungshilfe für Schulleitungen, Schulteams und Schulbehörden** sein. Sie kann als Leitlinie dienen bei der Reflexion der aktuellen integrativen Förderpraxis von Schulen der Sekundarstufe I sowie bei Entwicklungsprozessen hin zu deren Optimierung.

In dieser Handreichung verwenden wir schwergewichtig den Begriff der **Integration** und weniger denjenigen der Inklusion, und zwar aus dem folgenden Grund: Inklusion verstehen wir als längerfristige, visionäre Zielvorstellung. Schulen, die sich auf den Weg in Richtung dieses Ziels begeben haben, machen jedoch Schritte hin zu einer zunehmenden Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Wir sind entsprechend der Überzeugung, dass wir die an der Schule tätigen Personen besser und undogmatischer ansprechen können, wenn wir den vertrauteren Begriff der schulischen Integration verwenden.

Die Handreichung besteht – über das einleitende Kapitel 1 hinaus – aus den folgenden Elementen:

Kapitel 2 beschreibt die **Ausgangslage** und **besonderen Herausforderungen** der integrativen Förderung auf der Sekundarstufe I sowie die Rolle der Schulischen Heilpädagogin / des Schulischen Heilpädagogen (SHP).

Anschliessend werden spezifische **Kompetenzanforderungen** an Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik auf der Sekundarstufe I formuliert, und zwar für die Bereiche Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen sowie Berufswahl.

→ *Die Kompetenzanforderungen können als Reflexion dienen, in welchen Bereichen eine Fachperson, die auf der Sekundarstufe I als Schulische Heilpädagogin / als Schulischer Heilpädagoge (SHP) arbeitet, allenfalls Weiterbildungsbedarf haben könnte.*

In **Kapitel 3** werden zunächst übergreifende **Gelingensbedingungen** für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I zusammenfassend dargestellt. Anschliessend werden zwei Grundstrukturen beschrieben, in deren Rahmen eine integrative Förderung gestaltet werden kann: **Schulen mit Lernlandschaften** sowie **Schulen mit Förderzentrum**. Es werden Chancen und zu beachtende Gefahren beschrieben. Anhand von graphischen Abbildungen werden verschiedene gangbare Strukturformen dargestellt.

→ *Die Umschreibungen und Grafiken geben eine Vorstellung der strukturellen Merkmale dieser beiden Schulmodelle. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Beschreibung der Rolle der Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik. Wir möchten damit praxisnahe Hinweise liefern, wie die sonderpädagogische Förderung in Schulen der Sekundarstufe I gestaltet und optimiert werden kann.*

Das Kapitel schliesst mit der Feststellung, dass die Schritte hin zu den hier vorgestellten Strukturmodellen nur mit einem verbindlich durchgeführten **Schulentwicklungsprozess** die erhoffte Wirkung zeigen kann.

Im **Anhang** werden **Qualitätsansprüche für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I** formuliert. Sie haben einen übergreifenden Charakter und haben deshalb in sämtlichen Umsetzungsmodellen Gültigkeit.

→ *Diese Qualitätsansprüche können beispielsweise von Schulen als Grundlage für eine Selbstevaluation verwendet werden – namentlich auch von solchen, die Lernlandschaften oder ein Förderzentrum bereits etabliert haben.*

2 Ausgangslage

Verschiedene Kantone haben in ihren Schulgesetzen eine integrative Ausrichtung verankert und sind mit deren Umsetzung beschäftigt. Integrative Schulungsformen sind auf der Kindergarten- und Primarstufe in vielen Schulen seit einigen Jahren etabliert. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf werden mittels niederschwelliger integrativer Förderung («IF») oder hochschwelliger integrativer Sonderschulung («IS») beim Besuch der Regelschule unterstützt, Klassenlehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen (SHP) arbeiten in verschiedenen Formen zusammen.

Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf

Eine zunehmende Anzahl integrativ geschulter Schülerinnen und Schüler steht nun vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I. Einige Schulen haben sich darum auf den Weg gemacht und erfolgreich integrative Formen entwickelt, andere sind auf der Suche nach Lösungen, wie die Integration an der Sekundarstufe realisiert werden kann. Dabei ist häufig feststellbar, dass die Einführung und Entwicklung integrativer Konzepte an der Sekundarstufe mit grösseren Herausforderungen verbunden sind als an der Primarstufe: in der Regel stehen auf der Sekundarstufe I weniger Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung zur Verfügung als auf den vorangehenden Stufen. Die Logik, dass ein früher Einsatz von Ressourcen spätere Interventionen weniger nötig macht, hat zwar ihre Berechtigung. Allerdings ist es eine Tatsache, dass auch auf der Sekundarstufe I Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zu unterstützen sind. Zudem nimmt die Spanne des zu bearbeitenden Schulstoffes in den höheren Schuljahren zu. Angesichts dieser Herausforderungen ist es von grosser Wichtigkeit, dass die begrenzten, häufig sehr knappen Ressourcen möglichst zielgerichtet und effektiv eingesetzt werden. Die Entwicklung und Stärkung der Integrationsfähigkeit der Schulen der Sekundarstufe I und entsprechender Konzepte erfordern Zeit, sind aber wichtig, wenn rechtzeitig gewährleistet werden soll, dass die schulische Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf auch auf der Sekundarstufe eine erfolgreiche Fortsetzung findet.

Sekundarstufe soll in ihrer Integrationsfähigkeit gestärkt werden

2.1 Strukturelle und kulturelle Bedingungen auf der Sekundarstufe I

Historische und strukturelle Bedingungen der Sekundarstufe I prägen die Kultur im Umgang mit Fragen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in vielen Schulen. Seit dem Bestehen der Sekundarschule ist diese Stufe gekennzeichnet vom Versuch, durch verschiedene Formen der Selektion und äusseren Differenzierung ein nach Fähigkeiten und Leistungen entsprechendes Niveau des Stoffes bieten zu können.

Historische und strukturelle Bedingungen wirken kulturell prägend

Die Kantone der Schweiz kennen heute mindestens drei Grundmodelle der Organisation der Sekundarstufe I, wobei der jeweilige Kanton festlegt, ob eine Form flächendeckend geführt werden muss oder ob die Gemeinden aus unterschiedlichen Formen wählen dürfen.

Verschiedene Schulmodelle der Sekundarstufe I

Im geteilten Modell werden die Schülerinnen und Schüler zwei oder drei verschiedenen Schultypen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau zugeteilt. Die Struktur mit zwei Schultypen unterscheidet den Schultyp mit

Geteiltes (drei- oder zweiteiliges) Modell

Grundansprüchen und den Schultyp mit erweiterten Ansprüchen. Die Struktur mit drei Schultypen führt einen Schultyp mit Grundansprüchen, einen Schultyp mit mittleren Ansprüchen und einen Schultyp mit höheren Ansprüchen. Die Klassen werden in konstant unterteilter Form geführt.

Das kooperative resp. gegliederte Modell beruht auf Stammklassen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen. Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihrem Leistungsniveau einer von zwei oder drei Abteilungen zugeteilt. Eine Anzahl Fächer (oft Auswahl aus Mathematik, Deutsch, Französisch oder Englisch) besuchen die Schülerinnen und Schüler in nach den Leistungen im jeweiligen Fach differenzierten, verschieden zusammengesetzten Niveaugruppen.

**Kooperatives resp.
gegliedertes Modell**

Das integrierte Modell führt Stammklassen ohne Selektion: Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen die gleiche Klasse. Die Durchmischung bleibt erhalten. In bestimmten Fächern erfolgt ein anforderungsdifferenzierter Niveauunterricht.

Integriertes Modell

Das geteilte Modell bietet eine geringe Durchlässigkeit. Das kooperative und das integrierte Modell ermöglichen eine erhöhte Durchlässigkeit. Die Mehrheit der Kantone und Gemeinden führt Schulen nach dem geteilten Modell. Dabei ist die Variante mit drei Schultypen am stärksten verbreitet. Zusätzlich zum geteilten Modell werden in etwas weniger als der Hälfte der Kantone auch Schulen mit kooperativem oder integriertem Modell geführt. Einzelne Kantone führen ausschliesslich das kooperative oder das integrierte Modell.

**Durchlässigkeit der
verschiedenen Modelle**

Durch diese strukturellen Bedingungen ist die Kultur einer Mehrzahl der Sekundarschulen geprägt von

**Kulturelle Bedingungen
in einer Mehrzahl von
Sekundarschulen**

- einer Differenzierung des Unterrichts in Fächer, die überwiegend in konstanten Niveaugruppen erteilt werden können,
- der Orientierung an der Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erfüllen der Leistungsanforderungen der folgenden Berufslehren oder der weiterführenden Schulen
- sowie der dazu notwendigen Beurteilungs- und Selektionsprozesse.

Die Frage der Integration stellte sich in der Praxis der Sekundarstufe I sowie bei der Ausbildung der Lehrpersonen und Schulleitungen bisher noch wenig, wobei dieser Thematik zunehmend weniger ausgewichen werden kann. Relevant erscheinen hierbei die folgenden Punkte:

**Integration: durch ge-
gliederte Strukturen
bisher als wenig not-
wendig erachtet**

- Besonders in Schulen mit einer dreiteiligen Struktur wird die Notwendigkeit einer inneren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts oft wenig gesehen. Ein Unterricht für alle bedarf jedoch einer angemessenen Individualisierung, selbst bei einer starken äusseren Differenzierung.
- Der Berufsauftrag wird in vielen Schulen der Sekundarstufe I, insbesondere bei Lehrpersonen der obersten Leistungsstufe, stark leistungs- und fächerorientiert verstanden. Damit geht ein eher selektionierendes – und in der Folge separierendes – Denken einher. Vor diesem Hintergrund wird Integration als Widerspruch zum eigentlichen Berufsauftrag gesehen.

Leistungsorientierung

- Auf der Oberstufe sind traditionelle Lehr- und Lernformen nach wie vor recht weit verbreitet. Dieser Umstand kann dazu führen, dass einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht diejenige Förderung zukommt, die sie benötigen und auf die sie ein Anrecht haben, denn ein breit gefächertes Methodenrepertoire kann vielfältigere Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht eröffnen. **Tendenz zu eher traditionellen Lehr- und Lernformen**
- Oberstufenlehrpersonen werden bisher in einer Anzahl Fachwissenschaften und ihren Fachdidaktiken ausgebildet. Sie verstehen sich darum als Expertinnen und Experten in ihren Fächern, deren Inhalte sie dann motiviert den Jugendlichen weiter vermitteln möchten. Dieses Selbstbild prägt die Vorstellungen von Kooperation: Sie soll zwischen Fachpersonen erfolgen, d.h. die Fachlichkeit des Gegenübers ist Legitimation und die Nichteinmischung in sein eigenes Fachgebiet ist Gebot. Diese Sichtweise erschwert die unterrichtsbezogene Kooperation und stellt die Schulischen Heilpädagoginnen und Schulische Heilpädagogen (SHP) vor Probleme bezüglich des Zugangs in die Klassen. **Fachspezifität kann die Zusammenarbeit erschweren**
- Die Tätigkeit der SHP hat auf der Oberstufe im Gegensatz zur Primarstufe weniger Tradition. Eine Kultur der fruchtbaren Zusammenarbeit muss häufig noch etabliert und der freie Zugang in die Schulzimmer noch geschaffen werden. **Kooperation zwischen Regelklassenlehrperson und SHP**

Zunehmend besteht nun die Situation, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf oder Beeinträchtigungen, die bisher Kleinklassen oder Sonderschulen besucht haben, im Anschluss an eine integrative Förderung auf der Primarstufe den Zugang zur Regelschule auch an der Sekundarstufe I suchen. Sie tun dies, weil

Rechtliche, bildungspolitische und soziale Gründe sprechen für Integration

- gesellschaftlich und bildungspolitisch für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf integrative Lösungen vor separativen favorisiert werden,
- internationale, nationale und kantonale Gesetze¹ vorsehen, wenn immer möglich gute integrative Förderungen umzusetzen,
- neue Schulgesetze oder Konzepte zur Sonderpädagogik der Kantone diesen Grundsatz bestätigen sowie
- Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass integrative Lösungen in vielen Fällen mehr Vor- als Nachteile für die Beteiligten haben.

Diese Situation stellt viele Schulen und ihre Lehrpersonen vor erhebliche Herausforderungen. Die zwei grössten Herausforderungen sind

- einerseits die Schaffung einer integrativen Schulstruktur, die weniger geprägt ist von der äusseren Differenzierung und vom Selektionsdruck
- und andererseits die Schaffung einer integrativen Schulkultur, in der die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bezüglich Leistung und Verhalten noch grösser wird, als sie es ohnehin schon ist, und die eine Differenzierung des Unterrichts verlangt.

Die verstärkte integrative Förderung ist somit nicht eine diskutable Frage, sondern ein klarer Auftrag für alle Schulstufen. Das ist herausfordernd, aber – wie gute Umsetzungsbeispiele in verschiedenen Oberstufenschulen zeigen – durchaus lösbar.

¹ namentlich UN-Behindertenrechtskonvention, Bundesverfassung, Behindertengleichstellungsgesetz

2.2 Herausforderungen der heilpädagogischen Förderung auf der Sekundarstufe I

Vor Herausforderungen stehen auch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die den Prozess der Integration unterstützen und begleiten sollten.

**Stärkere
Fächerorientierung
und höherer
Selektionsdruck**

Die Heterogenität der Schulformen und -Strukturen ist auf der Sekundarstufe I ist grösser als auf der Primarstufe. Letztere kennt keine unterschiedlichen Leistungszüge (sieht man von Kleinklassen und Sonderschulen mit unterschiedlichen curricularen Vorgaben ab). Auf der Sekundarstufe sind diese jedoch die Regel. Dabei lässt sich praktisch überall eine nach verschiedenen Leistungsniveaus aufgeteilte Struktur feststellen, sei diese zwei- oder dreiteilig, jahrgangs- und/oder leistungsdifferenziert. Zudem lässt sich auf der Sekundarstufe I eine stärkere Fächerorientierung der Lehrpersonen (aufgrund der Ausbildung und des Berufsauftrages) sowie eine stärkere Leistungs- und Selektionsorientierung (aufgrund des Druckes des Arbeitsmarktes, der Eltern etc.) feststellen. Beide Faktoren erschweren es, dass der auf Primarstufe oft favorisierte Weg der Integration, nämlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung Individualisierung und Differenzierung, auf der Sekundarstufe I Fuss fassen kann, da dieser als Gegensatz zum Berufsauftrag verstanden wird. Häufig wird kein Bedarf nach Integration durch Differenzierung des Unterrichts gesehen, da Lernschwächere und verhaltensauffällige Jugendliche in die tieferen Niveaus selektiert werden können. Dadurch entstehen auf dem untersten Niveau häufig «schwierige» Klassen mit einer Ballung von Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensproblemen, welche den Ruf nach einer weiteren Aussonderung in Kleinklassen nach sich ziehen.

Lernen am gleichen Gegenstand – in individuell unterschiedlicher Breite und Tiefe – ist eine grundlegende Bedingung für eine wirkliche schulische Integration. Je höher die Schulstufe, desto komplexer werden Themen und Inhalte – und desto stärker klappt die schulische Leistungsfähigkeit zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen auseinander. In methodischer und didaktischer Hinsicht stellen sich aus diesem Grund auf der Sekundarstufe I fast noch grössere Herausforderungen als auf der Kindergarten- und Primarstufe.

**Lernen am gleichen
Gegenstand ist
auf der Sekundar-
stufe I besonders
herausfordernd**

Die Zuweisungspraxis von integrativer Förderung auf der Sekundarstufe I ist häufig nicht klar und unterscheidet sich meistens von der Primarstufe. Dort haben Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf in der Regel einen definierten IF-Status – insbesondere dann, wenn sie individuelle Lernziele haben. Nicht wenige von ihnen haben aufgrund der äusseren Differenzierung und der knappen Ressourcen für heilpädagogische Förderung auf der Oberstufe dann plötzlich keinen Status mehr – was nicht per se «schlimm» sein muss, aber den Anspruch auf eine angemessene sonderpädagogische Unterstützung vergessen machen kann. Auch fließen vielfach die Informationen über Kinder mit IF- oder IS-Status nicht zwischen Primar- und Sekundarstufe, so dass die Förderung auf der Sekundarstufe quasi von Null auf wiederaufgebaut werden muss.

**Probleme durch
unklare Übergabe-
und Zuweisungs-
praxis**

Die häufig knappen zeitlichen Ressourcen für die Integrative Förderung mittels schulischer Heilpädagogik auf der Sekundarstufe I stellen eine Herausforderung dar. Sie sind begründet mit der einerseits einleuchtenden

**Knappe Ressourcen für
heilpädagogische För-
derung durch SHP**

Argumentation, dass die Ressourcen für heilpädagogische Förderung und Unterstützung mit präventiven Wirkung schwerpunktmässig auf der Primarstufe eingesetzt werden sollten. Ausserdem erlaube die Sekundarstufe mit ihren zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Leistungsniveaus (Gymnasium, 2 - 3 Sekundarstufen, Kleinklassen, Sonderschule) bereits eine genügende Differenzierung, die gerade in den unteren Niveaus mit kleineren Klassengrössen verbunden seien, um eine individuelle Förderung zu garantieren. Aufgrund der knappen Ressourcen kann die SHP / der SHP die einzelnen Regelklassen jedoch nur in sehr wenigen Stunden pro Woche unterstützen und ist für viele Klassen gleichzeitig zuständig.

Da häufig kluge Organisationsformen fehlen, können die Ressourcen der SHP nicht optimal genutzt werden. Mit der Verteilung von wenigen Stunden auf viele Klassen werden Situationen geschaffen, in denen kaum nachhaltige Wirkungen der heilpädagogischen Förderung durch die SHP erzielt werden können.

Wenig durchdachte Organisationsformen führen zu wenig Effektivität der SHP

Die strukturellen Herausforderungen der heilpädagogischen Förderung auf der Sekundarstufe I können mit ein Grund sein für den Mangel an ausgebildeten SHP mit einem Oberstufenlehrdiplom.

Mangel an ausgebildeten SHP

Strukturelle Ansätze, um die Integration auf der Sekundarstufe I zu fördern, folgen teilweise noch einer separativen Logik: Sonderpädagogische Unterstützung soll den Regelunterricht entlasten sowie Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in besonderen Unterstützungsgefässen adäquat unterstützen. In der Folge sind vielerorts sogenannte Förderzentren entstanden. Für einige gilt der Verweis auf die erwähnte «separative Logik» nicht, weil sie sehr klassennah und integrativ tätig sind. Bei anderen steht die entlastende, separierende Förderung klar im Vordergrund.

Modellentwicklungen mit unterschiedlicher Integrationsorientierung

Gleichzeitig sind auf der Sekundarstufe I in den letzten Jahren, z.T. unabhängig von den gesetzlichen Integrationsaufträgen, auch innovative Ansätze entstanden, die den Unterricht im Sinne von «Lernlandschaften» grundlegend anders gestalten. Damit verändern sich (im Vergleich zu Schulen mit Förderzentren) sowohl die Rollen der Klassen- und Fachlehrpersonen aber auch der SHP erheblich.

2.3 Die Rolle der Schulischen Heilpädagogin / des Schulischen Heilpädagogen (SHP)

Noch stärker als auf Primarstufe herrscht auf der Oberstufe vielerorts eine erhebliche Unklarheit bezüglich Aufgaben und Rolle der SHP vor. Die Erwartungen an diese Berufsgruppe decken eine grosse Bandbreite ab, an deren Extremen einerseits die Assistenz und auf der anderen Seite die «Superlehrperson für alle Fälle» stehen. Die Rolle der SHP liegt in jedem Fall strukturell quer zur Fachlehrerstruktur. Oft ist es für sie unklar und entsprechend eine grosse Herausforderung, wie sie eine gute Balance zwischen Jugendlichen- und Leistungsorientierung erreichen können. Dies ist zwar auch auf der Primarstufe zu beobachten, doch spitzt sich das Thema auf der Oberstufe zu.

Unklarheit betreffend der Rollen zwischen Regellehrpersonen und SHP

Zwei zentrale Themen für SHP sind der Umgang mit Lernschwierigkeiten und mit herausforderndem Verhalten. Beide Themen sind auf der Sekundarstufe I für die SHP tendenziell anspruchsvoller als auf der Primarstufe. Einerseits sind die fachlichen und fachdidaktischen Ansprüche an die SHP auf der Sekundarstufe I höher (z.B. auch mit der Erwartung der Förderung bei Fremdsprachenunterricht) und andererseits manifestiert sich herausforderndes Verhalten bei Jugendlichen auf der Sekundarstufe I häufig in einer komplexeren Form. SHP haben deshalb in der Regel einen grösseren inhaltlichen Vorbereitungsaufwand, insbesondere wenn sie mit einem Primarlehrdiplom auf der Sekundarstufe tätig sind. Sie müssen sich daher frühzeitig über die im Regelklassenunterricht durchgenommenen Unterrichtsinhalte informieren und sind häufig auch von der Unterstützung auf fachlicher bzw. fachdidaktischer Ebene durch die Fachlehrpersonen abhängig. Es empfiehlt sich hier, möglichst frühzeitig grosse Verbindlichkeit und Transparenz über Inhalte und Formen der Kooperation herzustellen.

Hohe Anforderungen an die SHP bezüglich Fachdidaktik und Umgang mit auffälligem Verhalten

Der Auftrag der Sekundarstufe ist es auch, die Jugendlichen auf den Eintritt in eine Berufslehre oder in eine weiter führende Schule vorzubereiten. Schulische Heilpädagoginnen und -heilpädagogen müssen folglich bezüglich der beruflichen Eingliederung und Anschlusslösungen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf kompetent sein und diese Jugendlichen im Übergang Schule - Beruf begleiten. SHP sollten sowohl die Möglichkeiten der allgemeinen Berufsberatungen wie auch diejenigen der Invalidenversicherung kennen und mit dem lokalen Gewerbe gut vernetzt sein, da diese Schnittstellen früher durch die Sonderschulen oder die Kleinklassenlehrpersonen bearbeitet wurden.

Begleitung im Übergang Schule - Beruf

2.4 Spezifische Kompetenzanforderungen für Schulische Heilpädagoginnen / Schulische Heilpädagogen SHP auf der Sekundarstufe I

SHP auf der Sekundarstufe 1 müssen die grundlegenden Kompetenzen, wie sie in der Broschüre «SHP Aufgaben – Kompetenzen» der HfH² beschrieben sind, mitbringen. Sie

- sind Fachpersonen für die Förderung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB)
- sind zuständig für die (Förder-)Diagnostik bei Schülerinnen und Schüler mit SFB
- planen und koordinieren die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit SFB in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen (KLP) und setzen diese, wenn immer möglich, gemeinsam mit ihnen um
- unterstützen KLP indem sie im integrativen Unterricht, verstanden als gemeinsam verantworteter Unterricht, aktiv mitwirken (auch im Teamteaching und weiteren Formen der Unterrichtskooperation)
- beraten KLP bei der Umsetzung der Förderziele im Hinblick auf Didaktik, Materialien und Gestaltung des Kontextes
- vermitteln Beratung und Kontakte zu Fachorganisationen und Kompetenzzentren in hoch spezialisierten Fragen der Förderbereiche

² Download: https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_SHP/hfh_brosch_aufgaben_kompetenzen_ds_low_nb.pdf (Zugriff: 2.2.2017)

- unterstützen die Schulleitung in Fragen der Planung, Umsetzung und Evaluation sonderpädagogischer bzw. integrativer Konzepte und Rahmenbedingungen in Schulhäusern und Schuleinheiten

Zusätzlich gelten fachspezifische Grundanforderungen der Sekundarstufe I in folgenden Fachbereichen, welche spezifisch erworben werden müssen:

Mathematik³

MATHEMATIK	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
Lernstandserfassung, Lernstandsbeurteilung	Erkennt und diagnostiziert Lücken im mathematischen Basisstoff. Ermittelt den Förderbedarf mit Hilfe von alltagstauglichen diagnostischen Aufgaben, welche inhaltlich relevante Lerngegenstände berücksichtigen und verstehensorientiert sind. Erkennt Fehlvorstellungen und Defizite in den Verstehensgrundlagen aus vorangehenden Jahrgängen von Schüler/innen.
Spezifische Förderung	Führt einen zielorientierten, auf Verständnis und den Aufbau von Grundvorstellungen ausgerichteten, fokussierten Förderunterricht durch. Spezifiziert, welche Verstehensgrundlagen für das Weiterlernen in der Sekundarstufe I unverzichtbar sind. Setzt didaktische Materialien sinnvoll ein, um mathematische Lernschwierigkeiten zu entschärfen und inhaltlich tragfähige Vorstellungen zu entwickeln. Weiss um die Bedeutung des Beziehungsreichen Übens als Grundlage für die Sicherung von Basiskompetenzen und ein verständiges Mathematiklernen. Führt eine spezifische fokussierte Förderung je nach Klassensituation im Klassenverband, mit Ad-hoc-Kleingruppen im differenzierten Klassenunterricht oder auch in einem separaten bedarfsbezogenen Förderunterricht durch.
Integrative Fachdidaktik	Kennt fachliche und fachdidaktische Aspekte des Basisstoffs der Primarschule und kann diesen mit dem im Klassenunterricht aktuell behandelten Unterrichtsstoff vernetzen. Ist fähig, eine Sachstrukturanalyse vorzunehmen und erkennt, welche Verstehensgrundlagen aus vorangehenden Jahrgängen zuerst fokussiert aufgearbeitet werden müssen bevor an den Inhalten der Sekundarstufe I weitergelehrt werden kann. Weiss, mit welchen Schwierigkeiten gerechnet werden muss und wie mit diesen umgegangen werden kann. Wählt Aufgaben aus, die für gemeinsame Erarbeitungsphasen und Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Kooperation, entdeckendes Lernen und Kommunikation über Vorgehensweisen und Lernwege) geeignet sind. Kann Übungsprozesse im Klassenunterricht anleiten und diesbezüglich Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen
Adaption Lernmaterialien, Lehrmittel	Wählt für eine nachhaltige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit mathematischen Lernschwierigkeiten gezielt Themen aus dem Lehrmittel aus, in welchen die für den Berufseinstieg (Attestausbildung EBA) zentralen Kompe-

³ Die Kompetenzanforderungen im Bereich Mathematik wurden von Marianne Walt, HfH, ausgearbeitet.

MATHEMATIK	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
	tenzen erworben werden können. Wählt aus dem Lehrmittel wenige reichhaltige Aufgaben aus, die sich zur Erarbeitung und zum Aufbau von Verständnis und von inhaltlichen Vorstellungen eignen und passt diese allenfalls an (sprachliche Vereinfachung, Darstellungen, Zahlenmaterial). Kann ergänzende Unterrichtsmittel gewinnbringend nutzen. Stellt den Schülerinnen und Schülern mit mathematischen Lernschwierigkeiten Aufgaben, die operativ strukturiert sind und unterstützt diese durch Veranschaulichungen und Arbeitsmaterialien.

Deutsch⁴

DEUTSCH	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
Lernstandserfassung, Lernstandsbeurteilung	Unterscheidet die sprachlichen Teilkompetenzen: Sprachrezeption (Hör- und Leseverstehen), Sprachproduktion (Sprechen, sprachliche Interaktion, Schreiben) und Sprachreflexion (Wortschatz, Sprachbewusstheit) voneinander. Kennt Besonderheiten und Schwierigkeiten im sprachlichen Denken und Handeln von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten. Kennt praxistaugliche Instrumente zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstands im sprachlichen Bereich und beherrscht ihre Handhabung. Erkennt und diagnostiziert Ressourcen und Lücken von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten bei den sprachlichen Basiskompetenzen.
Spezifische Förderung	Leitet aus der Diagnose der Erfassung des Lern- und Entwicklungsstands im sprachlichen Bereich bei Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten sachlogisch Förderziele mit passenden und zugleich erfolgsversprechenden Massnahmen ab. Führt eine spezifische fokussierte Förderung je nach Klassensituation der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten und je nach ihren individuellen Voraussetzungen, im Klassenverband, mit Ad-hoc-Kleingruppen im differenzierten Klassenunterricht oder auch in einem separaten bedarfsbezogenen Förderunterricht durch. Weiss, mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten gerechnet werden muss und wie mit diesen umgegangen werden kann.
Integrative Fachdidaktik	Unterrichtet, wenn es sinnvoll ist, gemeinsam mit den Lehr- und Fachpersonen im Teamteaching. Wählt sprachliche Aufgaben aus, die für das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand geeignet sind. Nutzt sinnvolle bzw. mögliche Formen der Kooperation von Lernenden (bei Gruppe/Klasse) für die sprachliche Förderung. Verknüpft die Inhalte der Förderung in Ad-hoc-Kleingruppen im differenzierten Klassenunterricht oder im separaten bedarfsbezogenen Förderunterricht mit

⁴ Die Kompetenzanforderungen im Bereich Deutsch wurden von Marc Ribaux, HfH, ausgearbeitet.

DEUTSCH	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
	dem im Klassenunterricht aktuell behandelten Unterrichtsstoff. (Transfer zwischen Regelunterricht und separativer Sprachförderung). Pflegt die Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten. Plant zusammen mit Lehr- und Fachpersonen die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten für die Unterrichtszeiten, in denen sie selber nicht anwesend ist. Dazu werden z.B. individualisierte und differenzierte Arbeitspläne erstellt und passgenaue Unterrichtsmaterialien bereitgestellt. Berät Lehr- und Fachpersonen in Bezug auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten. Unterstützt und berät die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten bei der zusätzlichen Förderung der Sprachentwicklung und beim Zugang zum Lesen im Elternhaus – u.a. auch durch die Bereitstellung von geeignetem Lernmaterial. Setzt sich für Absprachen zu wichtigen Zielen und Themen der Sprachförderung (Förderung des Wortschatzes, des Lesens und Schreibens, Umgang mit Mundart und Standardsprache, Umgang mit den Herkunftssprachen) im Sinne einer integrierten Sprachförderung in allen Fächern im Schulhaus ein.
Adaption Lernmaterialien, Lehrmittel	Kennt für die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten erfolgsversprechende Lernmethoden, Lernmaterialien und Lehrmittel. Wählt für eine nachhaltige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten gezielt Themen aus den vorhandenen Lehrmitteln und Fördermaterialien aus, in welchen die für den Berufseinstieg (Attestausbildung EBA) zentralen Kompetenzen erworben werden können.

Fremdsprachen⁵

FREMDSPRACHEN	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
Fremdsprache (ohne Fachstudium)	Grundkompetenzen C1 (ESP II), mittelfristige Erweiterung auf C2 (Hören, Lesen und Sprachen)
Lernstandserfassung, Lernstandsbeurteilung	Unterscheidet die sprachlichen Teilkompetenzen: Sprachrezeption (Hörverstehen, Leseverstehen), Sprachproduktion (Sprechen, sprachliche Interaktion, Schreiben) und Sprachreflexion (Wortschatz, Sprachbewusstheit) voneinander. Kennt Besonderheiten und Schwierigkeiten der schulischen Fremdsprachen (Französisch u. Englisch) mit Fokus auf Englisch als nicht-phonetische Sprache (Dyslexie) Kennt Besonderheiten und Schwierigkeiten im fremdsprachlichen Denken und Handeln von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten. Kennt praxistaugliche Instrumente zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstands im fremdsprachlichen Bereich und beherrscht ihre Handhabung.

⁵ Die Kompetenzanforderungen im Bereich Fremdsprachen wurden von Michael-Vincent Wirrer, PHSG/PHZG, ausgearbeitet.

FREMDSPRACHEN	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
	Erkennt und diagnostiziert Ressourcen und Lücken von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten bei den fremdsprachlichen Basis-kompetenzen.
Spezifische Förderung	Leitet aus der Diagnose der Erfassung des Lern- und Entwicklungsstands im erst- und fremdsprachlichen Bereich bei Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten sachlogisch Förderziele mit passenden und zugleich erfolgsversprechenden Massnahmen ab. Führt eine spezifische fokussierte Förderung je nach Klassensituation der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Lernschwierigkeiten und je nach ihren individuellen Voraussetzungen, im Klassenverband, mit Ad-hoc-Kleingruppen im differenzierten Klassenunterricht oder auch in einem separaten bedarfsbezogenen Förderunterricht durch. Kennt Lernstrategien und Supporttechniken im Fremdsprachenunterricht spezifisch für Lernende mit sprachlichen Lernschwierigkeiten Kennt Differenzierungsansätze der offiziellen Fremdsprachen-Lehrmittel und weiss wie sie ressourcenorientiert eingesetzt respektive durch zusätzliche Massnahmen ergänzt werden können. Kennt Ansätze der Mehrsprachigkeits-Didaktik zur Nutzung von individuellen sprachlichen Ressourcen der Erst- und Fremdsprachen
Integrative Fachdidaktik	Unterrichtet, wenn es Sinn macht, gemeinsam mit der Fremdsprachen- Lehrperson im Teamteaching. Wählt fremdsprachliche Aufgaben aus, die für das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Lehrgegenstand geeignet sind. Kennt fremdsprachliche Lernstrategien und Supporttechniken, die einen integrativen Fremdsprachenunterricht erlauben respektive individuelle Sprachförderung Fremdsprachenunterricht begünstigen. (Transfer zwischen Regelunterricht und separativer Sprachförderung). Nutzt sinnvolle bzw. mögliche Formen der Kooperation von Lernenden (bei Gruppe/Klasse) für die fremdsprachliche Förderung. Kooperiert mit Lehr- und Fachpersonen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Lernschwierigkeiten Fremdsprachunterricht. Erstellt zusammen mit Lehr- und Fachpersonen einen Förderplan im fremdsprachlich Bereich für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten für die Unterrichtszeiten, in denen sie selber nicht anwesend ist. Dazu werden z.B. individualisierte und differenzierte Arbeitspläne erstellt mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien. Unterstützt die Lehr- und Fachpersonen in Bezug auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Lernschwierigkeiten in den offiziellen schulischen Fremdsprachen. Unterstützt und berät die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten bei der zusätzlichen Förderung der Fremdsprachentwicklung und beim Zugang zu geeigneten Supportmaterialien. Setzt sich für Absprachen zu wichtigen Zielen und Themen der Sprachförderung (Förderung des Wortschatzes, des Lesens und Schreibens, Umgang mit den Herkunftssprachen) im Sinne einer integrierten Fremdsprachförderung in möglichst vielen Fächern im Schulhaus ein.

FREMDSPRACHEN	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
Adaption Lernmaterialien, Lehrmittel	Kennt für die fremdsprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten erfolgsversprechende Lernmethoden, Lernmaterialien und Lehrmittel. Wählt für eine nachhaltige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Lernschwierigkeiten gezielt Themen aus den vorhandenen Fremdsprachen-Lehrmitteln und Fördermaterialien aus, welche elementare Fremdsprachenkompetenzen für den Berufseinstieg beinhalten.

Berufswahl⁶

BERUFSWAHL	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
Lernstandserfassung, Lernstandsbeurteilung	Erkennt und diagnostiziert Lücken in der Berufswahlvorbereitung, im Verständnis von Berufs- und Arbeitswelt. Ermittelt den Förderbedarf und die notwendigen Kompetenzen (Selbsteinschätzung, Sozialkompetenz, Auftrittskompetenz), welche relevant sind für die Erkundung der Berufs- und Ausbildungswelt und das Finden eines Ausbildungsplatzes. Erkennt Fehlvorstellungen und Defizite in den Verstehensgrundlagen zu Berufswahlvorbereitung sowie Übergang Schule-Berufs- und Arbeitswelt aus vorangehenden Jahrgängen von Schüler/innen.
Spezifische Förderung	Klärt zusammen mit der KLP die Rollen der KLP und SHP hinsichtlich der Berufswahlvorbereitung und dem besonderen Unterstützungsbedarf. Führt einen zielorientierten, auf Verständnis und den Aufbau von Grundvorstellungen bezüglich Berufswahlvorbereitung ausgerichteten, fokussierten Förderunterricht durch. Erarbeitet Kompetenzen und Wissensgrundlagen, welche für die erfolgreiche Integration in die Berufs- und Ausbildungswelt unverzichtbar sind. Setzt didaktische Materialien sinnvoll ein, um Berufswahlschwierigkeiten zu entschärfen und inhaltlich tragfähige Vorstellungen über die Berufs- und Ausbildungswelt zu entwickeln. Weiss um die Bedeutung von Berufswahlfahrplan, Berufsbesichtigungen, Schnupperlehren, Bewerbungsstrategien für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf und der Wichtigkeit von angemessenen Sozialkompetenzen für eine erfolgreiche Integration in die Arbeitswelt. Begleitet den Berufswahlprozess aktiv und unterstützt das Erkunden der Ausbildungswelt, arbeitet an einem adäquaten Selbstbild und einer realistischen Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Interessen hinsichtlich passender Ausbildungen (Niveau: Praktische Ausbildung nach PrA INSOS, Attestausbildung EBA, eidgenössisches Fähigkeitszeugnis EFZ drei oder vier Jahre dauernd). Nimmt für das erfolgreiche Finden einer adäquaten Anschlusslösung Kontakt auf mit Externen (Ausbildenden, Berufsbildenden, Berufsberatenden) und ko-

⁶ Die Kompetenzanforderungen im Bereich Berufswahl wurden von Christian Meier, meierberatungen GmbH (www.meierberatungen.ch), ausgearbeitet.

BERUFSWAHL	Spezifische Kompetenzanforderung und Kernaufgaben der SHP
	ordiniert den Einsatz von Unterstützungsangeboten (Schulsozialarbeit, Berufsberatung, Berufsintegrationscoach) oder zieht wo notwendig weitere Institutionen bei (Sozialamt, SPD, KJPD, Invalidenversicherung, KESB). Unterstützt bei der Planung der 3. Sekundarklasse «Stärken fördern, Lücken schliessen» hinsichtlich der gewählten beruflichen Richtung (Ausbildungsplatz/Lehre). Hilft wo notwendig beim erfolgreichen Finden einer passenden Zwischenlösung (Berufsvorbereitungsjahr, Praktika). Vermittelt wo notwendig eine weiterführende Betreuung (z.B. Case Management). Führt eine spezifische fokussierte Förderung je nach Klassensituation im Klassenverband, mit Ad-hoc-Kleingruppen im differenzierten Klassenunterricht oder auch in einem separaten bedarfsbezogenen Förderunterricht durch. Weiss um die Zuständigkeit von Erziehungsberechtigten, Schule, KLP, SHP, SSA, Berufsberatung und weiteren Stellen bezüglich des Überganges Schule-Berufs- und Arbeitswelt.
Adaption Lernmaterialien, Lehrmittel	Wählt für eine nachhaltige Förderung von Schülerinnen und Schülern mit mathematischen und/oder sprachlichen Lernschwierigkeiten gezielt Themen aus dem Lehrmittel aus, in welchen die für den Berufseinstieg (Praktische Ausbildung Pra nach INOS, Attestausbildung EBA, einfache Ausbildungen EFZ) zentralen Kompetenzen erworben werden können. Wählt aus den Lehrmitteln für den Berufswahlunterricht wenige reichhaltige Aufgaben aus, vereinfacht oder ergänzt sie wo notwendig zwecks besseren Verständnisses der Berufs- und Ausbildungswelt. Kann ergänzende Unterrichtsmittel für den Berufswahlunterricht gewinnbringend nutzen.

2.5 Fokus auf zwei mögliche Umsetzungsmodelle der heilpädagogischen Unterstützung auf der Sekundarstufe I

Wir kommen zum folgenden, vorläufigen Fazit und zum Ausblick auf die folgenden Kapitel:

- Integration ist auf der Sekundarstufe I nur zum Preis tiefer greifender struktureller Entwicklungen zu haben.
- Dabei sind – wie auf den anderen Stufen auch – fachliche Qualitätsansprüche zu beachten (→ siehe Anhang).
- Von diesen abgeleitet werden können übergreifende Gelingensbedingungen für die Umsetzung der sonderpädagogischen Unterstützung auf der Sekundarstufe I (→ siehe Kapitel 3, Absatz 3.2).
- Exemplarisch sollen anschliessend zwei Modelle dargestellt werden, die bei entsprechender Ausgestaltung den Qualitätsansprüchen für die integrative Förderung entsprechen: Das **«Förderzentrum»** als eine Form, die sich eher an klassische Strukturen heilpädagogischer Förderung anlehnt. Die sogenannten **«Lernlandschaften»** folgen einer eigenen Struktur, die durchlässiger und flexibler ist (→ siehe Kapitel 3, Absätze 3.3 und 3.4).

3 Modelle und Entwicklungsperspektiven für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I

3.1 Vorbemerkungen

Sowohl in unseren Vorüberlegungen in den Kapiteln 1 und 2 als auch im Rahmen von Hearings mit Vertretungen integrativ arbeitender Schulen der Sekundarstufe I haben wir auf die folgenden Punkte fokussiert:

- Welche übergreifenden Qualitätsmerkmale haben gute integrative Schulen auf der Sekundarstufe I? Worauf muss – unabhängig von der gewählten Organisationsstruktur – besonders geachtet werden?
- Falls die Schule nach Lernlandschaften strukturiert ist: Welche Chancen bietet diese Strukturform? Welche Gefahren gilt es zu beachten?
- Falls die Schule ein Förderzentrum führt: Welche Chancen bietet diese Strukturform? Welche Gefahren gilt es zu beachten?

Die folgenden Abschnitte beschreiben diese drei Perspektiven. Als Grundlage haben wir einerseits fachliche Qualitätsansprüche verwendet (vgl. Anhang) und andererseits Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis einbezogen. Unserer Ausführungen beschreiben weitgehend einen Soll-Zustand, wenn auch keinen «utopisch-visionären», sondern einen «realistisch-wünschbaren».

Wir sind der Ansicht, dass diese beide Modelle (oder auch Mischformen derselben) Chancen bieten, um eine gute sonderpädagogische Förderung auf der Sekundarstufe I umsetzen zu können. Wir empfehlen deshalb Schulen der Sekundarstufe I, ihre Schulentwicklung in eine der hier aufgezeigten Richtungen zu lenken. Jedes Modell birgt aber neben Chancen auch Gefahren. Diese versuchen wir transparent aufzuzeigen.

3.2 Übergreifende Gelingensbedingungen

Bezüglich der sonderpädagogischen Unterstützung auf der Sekundarstufe I gelten in jedem Kanton konzeptuelle und ressourcenmässige Vorgaben. Innerhalb dieses Rahmens besteht meist ein erheblicher Gestaltungsspielraum. Es ist wichtig, dass dieser Gestaltungsspielraum nicht irgendwie, sondern bewusst und gezielt genutzt wird.

Schlüsselrolle der Schulleitung bei der Umsetzung der sonderpädagogischen Unterstützung

Bei der Konzeptualisierung und Koordination der sonderpädagogischen Förderformen kommt der Schulleitung eine Schlüsselrolle zu: Sie hat die Hauptverantwortung für die pädagogische *und* sonderpädagogische Umsetzung. Teilweise wird die entsprechende Verantwortung an ein Fachteam oder an eine einzelne Fachperson in Schulischer Heilpädagogik delegiert. Solche Organisationsformen sind nur dann langfristig erfolgreich, wenn die delegierten Kompetenzen klar festgelegt sind und die Schulleitung angemessen informiert sowie bei wichtigen Entscheiden verbindlich eingebunden ist.

Jede integrative Schule befindet sich im folgenden Spannungsfeld:

- Einerseits handelt es sich um eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten. Das kann dazu führen, dass die Funktionen der Regellehrpersonen und der SHP weitgehend deckungsgleich sind.
- Andererseits verfügen SHP über erweiterte fachliche und sonderpädagogische Kompetenzen. Aus diesem Grund werden sie finanziell höher abgegolten.

Geklärte Rollen und Aufgaben zwischen Regellehrpersonen und SHP

In einer guten integrativen Schule wird dieses Spannungsfeld nicht durch das eine oder andere Extrem gelöst («wir sind alle gleich» vs. «ich arbeite mit den regulären Schülerinnen und Schülern, du mit denen mit besonderem Förderbedarf»). Die Schule muss Regelungen und Formen finden, die sowohl die gemeinsam getragene Verantwortung als auch spezifische Aufgaben der SHP umschreiben. So kann die führende Rolle der SHP beispielsweise bezüglich Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen in den folgenden Punkten definiert werden: Lernstandserfassung; Förderplanung; Ausarbeitung spezifischer Lernaufträge; Verfassen des Lernberichts.

Für die Klärung der Aufgaben und Rollen von Klassen- resp. Fachlehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen resp. Schulischen Heilpädagogen liegen in vielen Kantonen Pflichtenhefte vor, die als gute Orientierung dienen können.⁷

Im Förderalltag ist darauf zu achten, dass Rollen und Zuständigkeiten zwar gegenseitig gut geklärt, im schulischen Alltag jedoch nicht allzu starr umgesetzt werden. Die gemeinsame pädagogische Arbeit muss flexibel genug auf die Bedürfnisse der Klasse und der Situation angepasst werden können.

Eine sonderpädagogisch hochstehende Unterstützung kann eine Schulische Heilpädagogin resp. ein schulischer Heilpädagoge nur dann bieten, wenn sie über die entsprechenden sonderpädagogischen Qualifikationen verfügt. Zudem sollten SHP wenn immer möglich mit grossen Pensen angestellt werden. Die erhöhte Präsenz erleichtert Absprachen, Zusammenarbeit, Eingebunden-Sein und Akzeptanz.

Heilpädagogisch und fachdidaktisch gut ausgebildete SHP mit möglichst hohem Pensum

Es ist uns bewusst, dass vor allem auf der Sekundarstufe I deutlich zu wenige SHP mit EDK-anerkannter Ausbildung und Stufenerfahrung zur Verfügung stehen. Diese Situation darf jedoch nicht zur fatalistischen Haltung führen, dass diese Funktion auch von nicht spezifisch ausgebildeten Personen übernommen werden kann – in anderen Berufszweigen käme niemand auf eine entsprechende Idee. Zur Sicherung der sonderpädagogischen Kompetenz muss deshalb in jeder Schuleinheit der Sekundarschule I zumindest eine gut ausgebildete, erfahrene und hochprozentig angestellte Fachperson in Schulischer Heilpädagogik angestellt sein. Diese kann unter anderem Coaching-Funktionen für Lehrpersonen in der SHP-Rolle, aber ohne entsprechende Ausbildung, übernehmen. Grundsätzlich sollen SHP-Funktionen ohne die entsprechende Ausbildung immer nur als Übergangslösung betrachtet werden. Es ist von zentraler Bedeutung, dass Lehrpersonen, die als SHP auf der Sekundarstufe I arbeiten, über fachliche und fachdidaktische Kompetenzen dieser Stufe verfügen (vgl. dazu Kapitel 2.4).

⁷ Hierzu können wir die folgenden Broschüren und Instrumente empfehlen:

- Broschüre «Zusammenarbeit in der Integrativen Schule» (HfH Zürich) → <http://www.hfh.ch>
- Leporello «Zusammenarbeit in der Sekundarschule» (Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich) → <https://www.stadt-zuerich.ch/content/ssd/de/index.html>
- Kooperationskarten (KoKa) für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings (HfH Zürich) → <http://www.hfh.ch>
- Kooperationsplaner (Pädagogische Hochschule Thurgau) → <https://kooperationsplaner.ch/>

Der Einsatz von Assistenzpersonen – sei es individuell schüler/innen-bezogen oder kollektiv klassenbezogen – hat in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Häufig fehlen für diese Berufskategorie definierte Zuständigkeitsregelungen, was eine erhebliche Unklarheit bezüglich Rolle und Aufgaben bewirkt.

**Einsatz von
Assistenzen muss
muss zielorientiert und
gut begleitet sein**

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Assistenzpersonen nicht als kostengünstiger Ersatz für Lehrpersonen oder SHP dienen – namentlich weil eine unqualifizierte Lernbegleitung für Lernende mit Beeinträchtigung mehr Schaden als Nutzen stiften kann. Wenn Assistenzen eingesetzt werden, muss vorgängig geklärt sein, welche Aufgaben und Kompetenzen ihnen zugeschrieben werden sollen und wem sie personell und fachlich unterstellt sind. In der Regel sollten Klassenassistenzen unter der Verantwortung der Klassenlehrperson arbeiten; Assistenzen, die für eine Schülerin / einen Schüler mit besonderem Förderbedarf eingestellt sind, sollten fachlich der SHP unterstellt und von ihr angeleitet werden.

Je nach der gewählten Struktur des Unterrichts können bestimmte Lernformen einen dominanten Raum einnehmen (z.B. Frontalunterricht mit identischen Arbeitsaufträgen; Wochenplanarbeit mit weitgehend individueller Arbeit). Es ist wichtig, dass unabhängig von der Grundstruktur des Unterrichts gewährleistet wird, dass

**Lernangebote
auf unterschiedlichen
Kompetenzniveaus
und in unterschiedlicher
Form**

- auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus
- möglichst immer wieder an gemeinsamen Themen

gearbeitet wird und dass dabei unterschiedliche Lernformen ermöglicht werden, namentlich

- selbständiges Arbeiten;
- kooperatives Lernen;
- Inputs und angeleitetes Lernen.

Wenn Lernprozesse bezüglich Form, Tempo und Inhalt individuell unterschiedlich gestaltet werden, sind geeignete Formen der Planung notwendig (z.B. Wochenpläne).

**Transparent geplante
und dokumentierte
Lernprozesse**

Zudem braucht es eine angemessene Form der Dokumentation der Lernprozesse, damit die Orientierung, wo die Schülerin resp. der Schüler bezüglich der Erreichung der Lehrplanziele steht, jederzeit möglich ist.

Es ist eine Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe I – selbst bei einer Einteilung in ein leistungsmässig gegliedertes Schulsystem – einen sehr unterschiedlichen Lernstand aufweisen. Diesen gilt es zu erfassen, damit individuell angemessene Ziele gesetzt und zu einem späteren Zeitpunkt überprüft werden können. Entsprechend muss eine integrative Schule in der Lage sein, den Lernstand aller Schülerinnen und Schüler kompetent zu erfassen respektive zu erkennen, wenn zu diesem Zweck zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung in Anspruch genommen werden muss. Dabei können die folgenden stufenweisen Umschreibungen – hier am Beispiel des Mathematikunterrichts – als Orientierung dienen:

**Lernstandserfassung,
kooperative Diagnostik,
bedarfsorientierte
Förderung**

- Einzelne oder mehrere Lernende zeigen nachhaltige Schwierigkeiten beim Erreichen der Lehrziele im Fach Mathematik. Die Lehrperson stellt Handlungsbedarf fest. Sie zieht die Fachperson in Schulischer Heilpädagogik bei.

- Die Lehrperson und die Fachperson in Schulischer Heilpädagogik fokussieren auf den Mathematikunterricht: Wird in ausreichendem Masse differenziert und individualisiert?
- Einzelne Schülerinnen und Schüler werden förderdiagnostisch genauer angeschaut.
- Für einzelne Schülerinnen und Schüler wird für eine bestimmte Zeit ein Förderplan erstellt. Die Überprüfung der festgelegten Ziele und der durchgeführten Massnahmen wird terminiert.
- Die Fördermassnahmen werden durchgeführt. Die Fachperson in Schulischer Heilpädagogik unterstützt dabei sowohl die Lernenden als auch die Lehrpersonen.

Bei Schülerinnen und Schülern, bei denen ein erhöhter Förderbedarf festgestellt wurde – insbesondere bei solchen, welche die Lehrplanziele nicht erreichen können und nach individuellen Lernzielen unterrichtet werden – ist zu gewährleisten, dass die notwendigen, gesetzlich vorgeschriebenen Vorkehrungen auch wirklich getroffen werden (namentlich die Durchführung von Standortgesprächen und das Erstellen und Nachführen von Förderplänen).

Förderbedarfsstufen definieren, ohne unnötig zu stigmatisieren

Bei Schülerinnen und Schülern, die mit einem ausgewiesenen Sonder-schulbedarf integrativ unterrichtet werden, ergeben sich zusätzliche Notwendigkeiten (z.B. periodische Nachabklärungen durch den Schulpsychologischen Dienst mit Verlängerungsantrag). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, im administrativen Sinne ein System der Förderbedarfsstufen zu führen, damit notwendige Massnahmen auch wirklich umgesetzt werden. Im schulischen Alltag ist jedoch darauf zu achten, dass sich diese Förderbedarfsstufen weder stigmatisierend noch strukturell prägend auswirken (beispielsweise indem Lernende mit erhöhtem Bedarf vorwiegend separativ gefördert werden).

Oftmals wird in kantonalen und kommunalen Konzepten bei der Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen der Grundsatz «je früher, desto besser» betont. In der Folge erhalten die unteren Bildungsstufen (Kindergarten und Unterstufe) einen höheren Ressourcenanteil. Im Interesse einer grösstmöglichen Prävention kann diese Strategie durchaus nachvollzogen werden. Es ist jedoch auch der Tatsache ins Auge zu schauen, dass die Schulleistungs-Spannweite in einer integrativen Sekundarstufe I enorm gross ist. Mit minimalen sonderpädagogischen Ressourcen lässt sich kaum ein tragfähiges integratives Unterstützungsangebot realisieren.

Bündelung der Förderressourcen

Doch auch mit grosszügigerer Ressourcenzuteilung – wünschbar wären pro Schülerin resp. Schüler 1 Stellen-% Schulische Heilpädagogik – steht jede Sek-I-Schule vor der Herausforderung, mit den vorhandenen Ressourcen einen möglichst grossen Effekt zu erzeugen. Erfahrungsgemäss verpuffen sonderpädagogische Ressourcen, die giesskannenmässig (d.h. gleichmässig auf alle Klassen verteilt) eingesetzt werden. Vielmehr sind kluge, pragmatische und angemessen flexible Formen der Bündelung und Fokussierung der Ressourcen notwendig, damit diese auch wirklich denjenigen Lernenden und Klassen zugute kommen, die sie für ihre schulische Entwicklung und Bildung benötigen. Gute, bedarfsgerechte Lösungen findet man nur im Rahmen einer guten Absprache innerhalb des Schulteams. So kann verhindert werden, dass die Ressourcen giesskannenmässig versickern

oder ausschliesslich auf einzelne Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten «Label» bezogen sind.

Dieser bedarfsorientierte, flexible Einsatz der zusätzlichen Förderressourcen ist für eine Schule alles andere als trivial. Er ist ohne den klassenübergreifenden Dialog unter den Beteiligten nicht leistbar. Dazu müssen geeignete Besprechungsgefässe vorgesehen werden (beispielsweise Stufenkonferenzen, bei denen pädagogischen Fragen wie diese ihren Platz haben und nicht von administrativen und organisatorischen Themen überlagert werden).

Ressourcen nicht bloss administrieren, sondern im gegenseitigen Austausch zielgerichtet einsetzen

Der Grundsatz «Bündelung der Ressourcen» darf nicht dazu führen, dass ausschliesslich Lernende mit definiertem Förderbedarf Kontakt mit der Fachperson in Schulischer Heilpädagogik haben. Es ist wichtig, dass zu bewusst eingeplanten Zeiten – sei es im Wochenstundenplan oder phasenweise im Laufe des Schuljahres – der Schulische Heilpädagoge/die Schulische Heilpädagogin mit allen Schülerinnen und Schülern konfrontiert sind. Dies hat unter anderem einen präventiven Effekt, weil auf diese Weise Lernschwierigkeiten rascher erkannt und sinnvolle Vorgehensweisen mit den Regellehrpersonen besprochen werden können.

SHP für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich machen

Es wurde bereits mehrfach erwähnt: Eine verbindliche Zusammenarbeit der beteiligten Fachpersonen ist absolut zentral. Nur so können die Kräfte gebündelt und Doppelspurigkeiten vermieden werden. Man muss voneinander wissen und gemeinsame Haltung entwickeln, wie die Förderung an «unserer Schule» gestaltet werden soll. Diese Haltung entsteht nicht einfach so. Sie erfordert regelmässige und verbindliche Besprechungen und Sitzungen. Diese sind mit Vorteil im Stundenplan eingeplant. Sie dienen als Planungs-, Informations-, Austausch- und Entwicklungsinstrument. Der Absprachebedarf ist in der Regel zwischen Regellehrpersonen und Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik am höchsten. Je nach Situation ist zu definieren, wie engmaschig der Austausch mit der Schulsozialarbeiterin/dem Schulsozialarbeiter, der Schulpsychologin/dem Schulpsychologen sowie therapeutischen Fachpersonen sein soll.

Interdisziplinärer Austausch der beteiligten Fachpersonen

Förderbedarf entsteht und verschwindet nicht plötzlich; er ist aber auch nicht allein von der einzelnen Schülerin, vom einzelnen Schüler abhängig. Vielmehr ist der Bedarf immer auch vom Förderumfeld und den darin arbeitenden Personen sowie von der angestrebten Zielsetzung abhängig. Aus diesen Gründen ist es von grosser Wichtigkeit, dass die verantwortlichen Fachpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I rechtzeitig vor dem Übertritt Kontakt aufnehmen. Es gilt im gegenseitigen Austausch abzuschätzen, welche Schülerinnen und Schüler im zukünftigen Umfeld der Sekundarstufe I eine besondere Unterstützung benötigen und bei welchen vorderhand beobachtet werden soll, ob sie ohne besondere Unterstützung ihnen angemessene Lernziele erreichen können. Es empfiehlt sich, innerhalb des Einzugsgebiets der Oberstufenschule mit den beteiligten Primarschulen verbindliche Absprachemodalitäten und Zeitgefässe festzulegen.

Schnittstelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I

Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die von ihrem Potenzial und/oder ihrem Lernverhalten her eine reguläre Lehrstelle nur knapp oder gar nicht absolvieren können, stellen für Sekundarschulen eine grosse Herausforderung dar. Durch die vermehrte Integration wird diese Herausforderung zunehmen. Während sich Sonderschulen über Jahrzehnte Know-how, Kon-

Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und Berufsbildung

zepte und Netzwerke (mit IV-Beratungsstellen, geeigneten Lehrbetrieben und anderen Anschlusslösungen) haben aufbauen können, fehlen diese Erfahrung in Regel-Oberstufenschulen oft.

Es empfiehlt sich, eine Lehrperson (idealerweise aus den Reihen der Schulischen Heilpädagogik) zu bestimmen, die beim Thema «Übergang Schule–Beruf bei Lernenden mit besonderem Förderbedarf» erhöhte Verantwortung übernimmt und damit gute Anschlusslösungen für diese Schülerinnen und Schüler mithilft zu ermöglichen.

Besonders wichtig ist namentlich, dass Schülerinnen und Schüler mit grösseren Einschränkungen rechtzeitig bei der Schweizerischen Invalidenversicherung angemeldet werden und so Zugang zur IV-Berufsberatung und entsprechenden Anschlusslösungen erhalten. Dieser Punkt ist deshalb so wichtig, weil integrierte Sonderschülerinnen resp. Sonderschüler keinen IV-Status mehr haben resp. benötigen. Im Hinblick auf die Berufsausbildung kommt die IV aber wieder hilfreich ins Spiel, weshalb unbedingt an eine rechtzeitige Anmeldung gedacht werden muss – am besten schon in der zweiten Hälfte der ersten Oberstufenklasse, wenn eine reguläre Berufsausbildung fraglich erscheint.

Je nach Modell der sonderpädagogischen Förderung und nach den im Team vorhandenen Kompetenzen kann ein ganz unterschiedlicher Bedarf an Weiterbildung entstehen. Die einen Teams tun gut daran, ihren Unterricht weiter zu entwickeln, andere sollten neue Formen der Zusammenarbeit kennenlernen und wieder andere streben an, im Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten kompetenter zu werden. Wir empfehlen, solche Themen wenn immer möglich teambezogen und massgeschneidert als schulinterne Weiterbildung anzugehen. Ergänzend dazu sollte selbstverständlich individueller Weiterbildungsbedarf angegangen werden.

Eine integrative Schule kompetent umzusetzen bedeutet, erweiterte Kompetenzen zu erwerben und umzusetzen. Es ist deshalb wichtig, dass sowohl vom Kanton als auch von der Schulbehörde und der Schulleitung Weiterbildungen als wichtig erkannt und angemessen unterstützt werden.

**Massgeschneiderte
teaminterne Weiterbil-
dungen**

3.3 Integrative Förderung in Schulen mit Lernlandschaften

3.3.1 Strukturmerkmale

In Lernlandschaften arbeiten ein ganzer Jahrgang von Schülerinnen und Schülern oder jahrgangsübergreifende Gruppen (bis ca. 60 Lernende) während eines Teils der Unterrichtszeit selbständig an vorgegebenen Aufgabenstellungen in einem entsprechend eingerichteten Grossraum, der Lernlandschaft – häufig auch Lernatelier oder Lernraum genannt. Den Schülerinnen und Schülern werden Lerncoaches zugeteilt.

Grundstruktur einer Lernlandschaft

In der Lernlandschaft haben alle Lernenden und Lehrpersonen einen persönlichen Arbeitsplatz, welcher selbständig gestaltet werden kann. Mehrere Computerstationen sind in die Lernlandschaft integriert. In der Lernlandschaft herrscht Flüsterkultur. Idealerweise wird der Lernraum ergänzt durch kleinere Gruppenräume, in denen Schüler und Schülerinnen von und miteinander lernen können.

Gestaltung Lernlandschaft

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in der Lernlandschaft selbstständig auf vorgegebene Ziele hin. Die Aufgabenstellungen für die verschiedenen Fächer werden von den zuständigen Lehrpersonen vorgegeben. Die Lernenden teilen ihre Arbeiten in der Lernlandschaft selbst ein und tragen grosse Eigenverantwortung. Sie bestimmen die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufträge und die Intensität und arbeiten in ihrem individuellen Lerntempo. In der Lernlandschaft werden die Lernenden von mehreren Lehrpersonen betreut.

Differenzierung in der Lernlandschaft

Werden bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern besondere Bedürfnisse oder Begabungen festgestellt, erarbeitet die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge zusammen mit dem Lernenden, den Eltern sowie beteiligten Lehrpersonen einen Plan für die Förderung. Die Lernziele und Arbeitsaufträge für die selbständige Arbeit in der Lernlandschaft können individuell festgelegt und angepasst werden, und die SHP kann die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in der Lernlandschaft begleiten und fördern. Insbesondere IS-Schülerinnen und -Schüler haben grosse Mühe mit dem selbständigen Arbeiten und können sich schlecht selber organisieren. Hier besteht ein hoher Begleitbedarf. Diese Schülerinnen und Schüler müssen bei der Planung, Ausführung und Kontrolle der anstehenden Arbeiten sowie beim Sich-Strukturieren und Ordnung-Halten unterstützt werden.

Integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf

Aufgrund der flexiblen Struktur der Lernlandschaft können SHP situativ entscheiden, welchen Schülerinnen und Schülern sie in welcher Form (Organisation, Gruppenzusammensetzung, Inhalt) ihre Unterstützung anbieten. Es macht daher Sinn, dass jeder Lernlandschaft eine Schulische Heilpädagogin/ein Schulischer Heilpädagoge zugeteilt wird.

Bei der eigenständigen Arbeit in der Lernlandschaft ist der/die SHP jedoch grundsätzlich Ansprechperson für alle Schülerinnen und Schüler. Dies ermöglicht ihm/ihr, Schülerinnen und Schüler mit allfälligem Förderbedarf frühzeitig zu erkennen und beugt einer Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit einem IF- oder IS-Status vor.

Die in der Lernlandschaft niveau-gemischten Lerngruppen wirken auch präventiv hinsichtlich herausfordernden Verhaltens von einzelnen Schülerinnen und Schülern. Es wird eine Kultur der gegenseitigen Rücksichtnahme ge-

lebt und mit klaren Verhaltensregeln eingefordert, die das Zusammenleben und Lernen aller unterstützt. In den regelmässig stattfindenden Coachinggesprächen können auch bezüglich Verhalten frühzeitig Zielvereinbarungen abgemacht und überprüft werden.

Die Lernlandschaft gibt der Schule die Möglichkeit, ohne grossen Aufwand immer wieder sinnvolle Lerngruppen (nach Leistungsniveau, Interessen) zu bilden. So können Schülerinnen und Schüler ihren Leistungen und ihren Fähigkeiten entsprechend unterrichtet und gefördert werden. Schulische Heilpädagogen/Schulische Heilpädagoginnen können je nach Bedarf mit einer Gruppe von Lernenden geführt an fehlenden Basiskompetenzen arbeiten. Zur Aufarbeitung von Lücken aus dem Primarschulstoff kann ein zeitweise separatives Setting notwendig und zielführend sein.

Differenzierung nach Leistungsniveau und Interessen

Die begleitete Eigenarbeit in der Lernlandschaft wird organisiert durch die schriftlichen Zielvereinbarungen und die dazu gehörenden Aufträge. Wochenpläne, Lernbücher, Lernjournale und/oder Kompetenzraster unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Planung und Reflexion ihres Lernens und halten die Lernfortschritte fest. Alle Lernenden führen ein Journal (Papierform und/oder elektronisch). Lehrpersonen können elektronische Dateien führen. Diese Instrumente bieten der Schule und den Eltern die Möglichkeit, die Übersicht über die Leistungen der Schüler und Schülerinnen zu behalten und den Informationsaustausch zu gewährleisten.

Organisatorische Mittel für die Arbeit in der Lernlandschaft

Neben ihrer Funktion als fachliche Beraterin resp. Berater begleiten die Lehrpersonen als Lerncoach die Lernenden in ihrem Lernprozess und ihrer Entwicklung und stehen in einem regelmässigen Dialog mit jedem einzelnen ihnen zugeteilten Lernenden. Themen im Lerncoaching sind Vorwissen und Erfahrungen, Lernstand, Reflexion des Lernprozesses und Planung des eigenständigen Lernens. Der Lerncoach führt Einzelgespräche mit den ihm zugeteilten Lernenden. Es werden Ziele bezüglich des Lernens gesetzt und evaluiert sowie über das Befinden des Schülers/der Schülerin gesprochen. Die Anzahl betreuter Lernender pro Lerncoach sollte 18 nicht übersteigen. Weitere Aufgaben des Lerncoaches sind der Kontakt zu den Eltern/Elterngespräche, zu Fachlehrpersonen sowie zum sonderpädagogischen Team. Für die Förderung und Begleitung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf übernimmt sinnvollerweise der/die SHP die Coachingfunktion.

Lerncoach

Die Fachperson in Schulischer Heilpädagogik (SHP) macht eine vertiefte förderdiagnostische Einschätzung des Lernstandes und legt den Förderbedarf und das Fördersetting zielorientiert in Absprache mit Lehrpersonen, Eltern, Schüler/in und Schulleitung fest. Die spezifische Förderung v.a. von Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen wird so fachlich kompetent gesichert.

Spezifische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf

Die Förderziele müssen in sinnvoller Weise in den Förderalltag eingebracht werden. Dies gelingt durch Anpassung des Wochenplans, der stark individualisiert ist und von demjenigen der anderen Schülerinnen und Schüler abweicht. Ebenso können die Zielvereinbarungen im Lernjournal festgehalten oder laminiert auf das Pult gelegt werden.

Die Förderplanung und weitere wichtige Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern müssen allen beteiligten Lehrpersonen gegenseitig zugänglich gemacht werden (z.B. iCampus, LehrerOffice, Dropbox).

An Schulischen Standortgesprächen werden der Förderbedarf, die Förderziele und das Fördersettings regelmässig überprüft, und es wird entschieden, ob der Status noch nötig bzw. gerechtfertigt ist.

Die Unterrichtsphasen der begleiteten Eigentätigkeit der Lernenden in der Lernlandschaft wechseln ab mit lehrerorientierten Inputs und Klassenunterricht. Die Zeit des selbständigen Lernens darf (insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf) nicht zu lange sein. Im Modell Lernlandschaft werden deshalb ganz unterschiedliche Unterrichtsformen (z. B. kooperatives Lernen, forschendes Lernen, Projektunterricht, Intake/Input) eingesetzt. Das Modell eignet sich durch den hohen Individualisierungsgrad gut für kompetenz- und projektorientiertes Lernen.

Verschiedene Unterrichtsformen

Es ist auch möglich, dass Schülerinnen und Schüler vor und/oder nach der Schule im Lernraum unter Aufsicht und mit Unterstützung einer Lehrperson arbeiten. Dies soll den Lernenden ermöglichen, alle ihre Hausaufgaben in der Schule zu erledigen.

Hausaufgaben

Meist gibt es eine fixe Anzahl an Inputlektionen, welche in einem «Schulzimmer wie bisher» lehrerzentriert durchgeführt werden. In den geführten *Inputlektionen* ausserhalb der Lernlandschaft werden die Lernenden in neue Lerneinheiten und Aufgabenstellungen eingeführt. Inputlektionen können im Stundenplan fixiert sein und sind flexibel handhabbar. Je nach Bedarf dauern sie kürzer oder länger oder fallen ganz aus, wenn kein Bedarf besteht. Dann wird die Arbeit in der Lernlandschaft gemäss eigenem Arbeitsplan fortgesetzt. Die Inputlektionen kommen dem herkömmlichen Unterricht am nächsten. So wird zum Beispiel in Fächern wie Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Geschichte und Geografie ein Teil der Lektionen in klassischen Schulzimmern abgehalten und die Grundlagen für die selbstorganisierte Arbeit in den Lernlandschaften gelegt. Dabei wird viel Gewicht auf mündlichen Unterricht und kooperative Lernformen wie Gruppen- und Partnerarbeiten gelegt.

Inputlektionen

Inputlektionen werden meist niveauorientiert geführt. Fachunterricht (z. B. Hauswirtschaft, Handarbeit textil und nicht textil, Bildnerisches Gestalten, Sport, Musik) wird in Spezialräumen abgehalten.

Fachunterricht

Im Klassenunterricht können leistungshomogene oder heterogene Jahrgangsklassen oder aber auch altersdurchmischte Klassen geführt werden. Bei leistungshomogenen Klassen ist es auch denkbar, dass ein Teil des Fachunterrichts (z. B. Sport, Hauswirtschaft, Musik, Bildnerisches Gestalten, Handarbeit textil/nicht textil) in heterogenen, also abteilungsgemischten Klassen stattfindet. Lernlandschaften bzw. Lernräume können demnach als Teilelemente zur inhaltlichen Differenzierung in allen Schulmodellen eingesetzt werden.

Klassenunterricht

Erfahrungen mit diesen Schulmodellen zeigen, dass Lernlandschaften bis maximal 60 Lernende möglich sind. Aufgrund der überlappenden Betreuung (Inputlektion und Betreuung der Lernlandschaft) ist eine Untergrenze von 40 empfehlenswert. Wenn die Lernlandschaft jahrgangsweise organisiert wird, braucht es, um noch Niveaunklassen bilden zu können eine bestimmte Mindestgrösse der Schule (ca. 120 Schüler/innen, 2 Jahrgangsklassen à 20 Schüler/innen). Mit Jahrgangsmischungen lassen sich Lernlandschaften auch für kleinere Schulen ab 50 Lernende umsetzen, allerdings mit speziellen Lösungen bei der Organisation und den Gruppengrössen (z. B. Inputlek-

Organisation einer Schule als Lernlandschaft

tionen in einem Kurssystem mit definierten Levels, die sich an Kompetenzen (und nicht am Alter) der Lernenden orientieren).

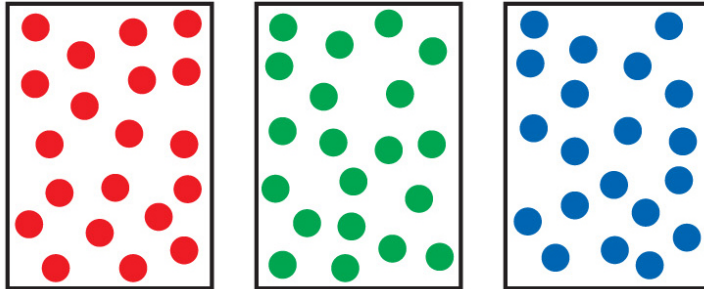
Ein Team von Lehrpersonen ist gemeinsam für den reibungslosen Ablauf in der Lernlandschaft verantwortlich. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen von Lernlandschaften ist eng. Sie bereiten gemeinsam die Aufträge und Unterrichtsmaterialien für die Lernlandschaften vor und bestimmen autonom über die Gestaltung ihres Unterrichts. Die Auswahl von passenden Lehrpersonen ist daher zentral. Dieses gemeinsame Tragen der Verantwortung wirkt auf die einzelne Lehrperson auch entlastend. Im gemeinsamen Austausch kommen mehr Ideen/Inputs zur Sprache.

**Zusammenarbeit der
Lehrpersonen /
Pädagogischen Teams**

3.3.2 Graphische Darstellung unterschiedlicher Modelle von Sekundarschulen mit Lernlandschaften

Klassenunterricht / Inputs und Fachunterricht in Niveaus

Klassenunterricht/Inputs (D, M, F, E, M+U)

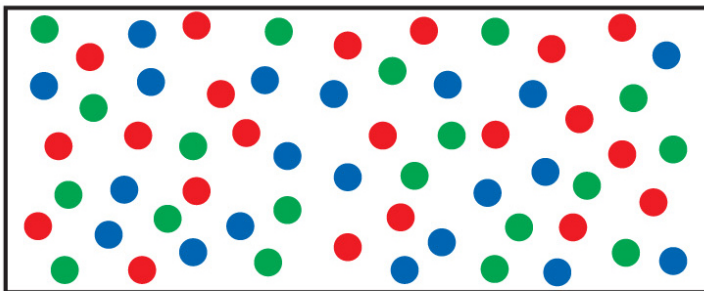


Sek A

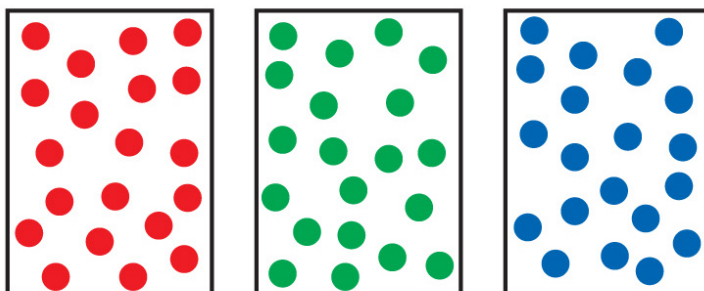
Sek B

Sek C

Selbständiges Lernen in der Lernlandschaft
(D, M, F, E, M+U)



Fachunterricht (Sport, BG, HA, HW, Musik)



Sek A

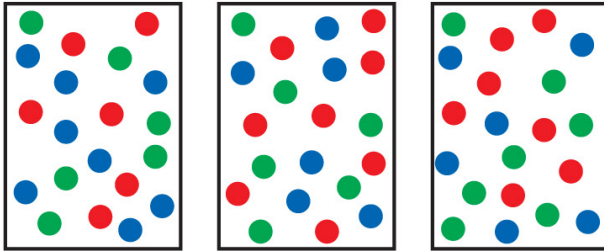
Sek B

Sek C

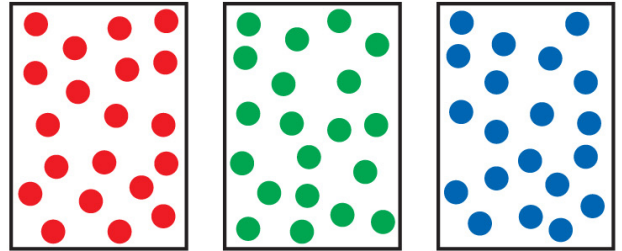
Abbildung 1: Klassenunterricht/Inputs und Fachunterricht in Niveaus

Klassenunterricht und Fachunterricht niveaugemischt, niveauorientierte Inputs

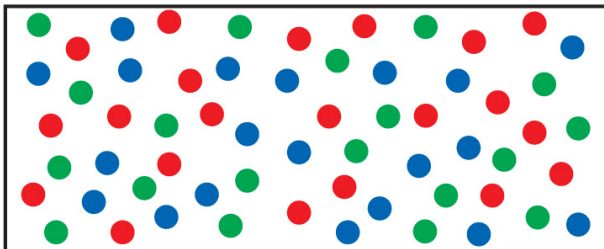
Klassenunterricht (D, M+U)



Inputs (M, F, E)



Selbständiges Lernen in der Lernlandschaft
(D, M, F, E, M+U)



Fachunterricht (Sport, BG, HA, HW, Musik)

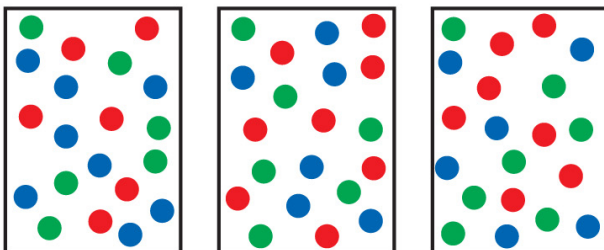
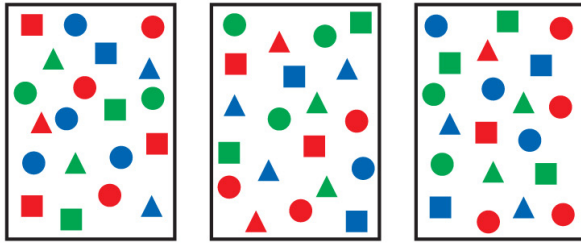


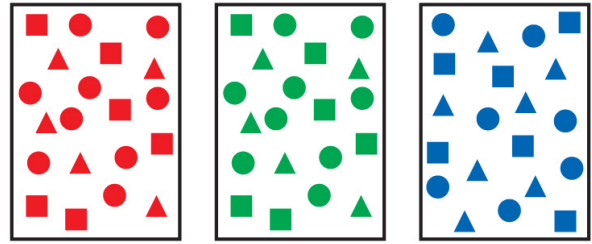
Abbildung 2: Klassenunterricht und Fachinputs niveaugemischt, niveauorientierte Inputs

Klassenunterricht und Fachunterricht AdL⁸ niveaugemischt, niveauorientierte Inputs AdL

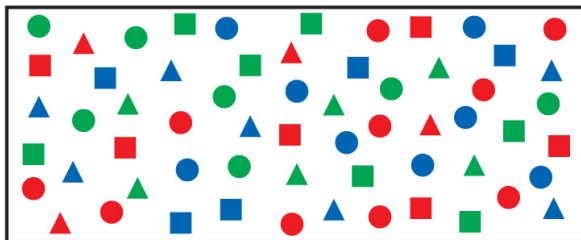
Klassenunterricht (D, M+U)



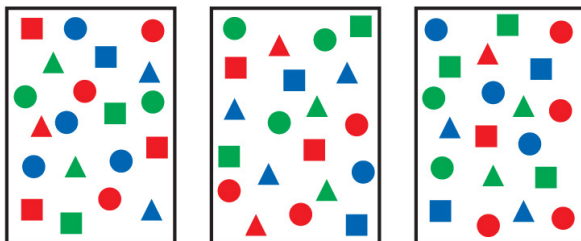
Inputs (M, F, E) in Niveaus nach Lernstand



Selbständiges Lernen in der Lernlandschaft
(D, M, F, E, M+U)



Fachunterricht (Sport, BG, HA, HW, Musik)



▲ 1. Klasse
● 2. Klasse
■ 3. Klasse

Abbildung 3: Klassen- und Fachunterricht AdL (altersdurchmisches Lernen) niveaugemischt,
niveauorientierte Inputs AdL

⁸ AdL: Altersdurchmisches Lernen (im Gegensatz zum Lernen in Jahrgangsklassen)

3.3.3 Chancen

Die Arbeit in Lernlandschaften ermöglicht durch den hohen Individualisierungsgrad, den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.

Passung durch Individualisierung

Wenn die Arbeitsaufträge und vorgegebenen Aufgaben individuell auf die Vorkenntnisse abgestimmt sind und während der Einzelarbeit eine individualisierte, inhaltlich gut passende Unterstützung erfolgt, können Übungssequenzen sehr sinnvoll bearbeitet werden, und es können alle Schülerinnen und Schüler individuelle Lernfortschritte und Lernerfolge erzielen.

Da die/der SHP in der Lernlandschaft alle Schülerinnen und Schüler im Auge hat, können Lernschwierigkeiten einzelner Jugendlicher rasch erkannt und mit der Lehrperson frühzeitig und unkompliziert Massnahmen zur individuellen Unterstützung und Förderung geplant und durchgeführt werden.

Frühzeitiges Erkennen von Lernschwierigkeiten und gezielte Förderung

Die Arbeit in Lernlandschaften berücksichtigt die drei grundlegenden Bedürfnisse, welche für ein motiviertes Lernen notwendig sind: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Zugehörigkeit von Menschen wird im Unterricht unterstützt. Den Lernenden wird Autonomie gewährt, indem sie selbstständig bestimmen können, woran sie in der Lernlandschaft arbeiten möchten. In Coachinggesprächen werden die Lernziele gemeinsam definiert. Die Lernenden erleben sich als kompetent, weil die Aufgabenstellungen auf ihre Vorkenntnisse und Fähigkeiten abgestimmt sind und sie so Lernerfolge erzielen können. Und nicht zuletzt fühlen sich alle Schülerinnen und Schüler sozial eingebunden. Alle arbeiten im selben Raum an ihren individuellen Aufträgen.

Lernmotivation fördern

Diese Gegebenheiten erhöhen nicht nur die Lernmotivation sondern reduzieren auffälliges Verhalten und Unterrichtsstörungen und führen zu einem guten Lernklima. Schwächere Schülerinnen und Schüler sind in der Klasse integriert und Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten haben in einer heterogenen Lerngruppe mehrere Modelle für angemessenes Verhalten. Die Lernenden unterstützen sich in der individuellen Arbeit gegenseitig. So sind Disziplinprobleme in Lernlandschaften eher selten.

Soziale Integration, gutes Lernklima

In Lernlandschaften können Schülerinnen und Schüler das Selbständige Lernen lernen. Sie benötigen dazu jedoch Unterstützung. Das Selbständige Lernen muss angeleitet, geübt und reflektiert werden. Für erfolgreiche individuelle Lernprozesse ist die Metakognition von grosser Bedeutung und muss entsprechend gefördert werden.

Selbständiges Lernen ermöglichen

In Lernlandschaften arbeiten die Lehrpersonen eng zusammen. Sie bereiten gemeinsam die Aufträge und Unterrichtsmaterialien für die Lernlandschaften vor und bestimmen über die Gestaltung ihres Unterrichts. Die Aufgaben von Lehrpersonen sind anspruchsvoll und komplex. Das gemeinsame Tragen der Verantwortung wirkt auf die einzelne Lehrperson entlastend und bereichernd.

Gemeinsames Tragen von Verantwortung

3.3.4 Gefahren

In der Lernlandschaft arbeiten die Schülerinnen und Schüler häufig individualisiert in Einzelarbeit an vorgegebenen schriftlichen Arbeitsaufträgen. Dabei besteht einerseits die Gefahr, dass die Aufgabenstellungen zu wenig herausfordernd sind und es zu einem wenig sinnvollen Abarbeiten von Arbeitsblättern und zu wenig gemeinsamem Lernen kommt. Andererseits können schwächere Schülerinnen und Schüler überfordert sein. Sitzen sie vor Aufgaben, bei denen sie nicht wissen, wie man sie angehen soll, führt die Frustration über ausbleibendes Kompetenzerleben zu Vermeidungsverhalten und die schwächeren Lernenden sitzen untätig in der Bank.

Gefahr der Unter- und Überforderung beim selbständigen Arbeiten

Für leistungsschwächere Jugendliche sind strukturierende Lernhilfen (adaptiertes Unterrichtsmaterial, klare Instruktionen) unabdingbar für einen Lernzuwachs. Sprachgebundene und wenig strukturierte Aufträge zum selbständigen Arbeiten sind für die Lernentwicklung von schulleistungsschwachen Lernende mit Deutsch als Zweitsprache hinderlich.

Offene Unterrichtsmethoden sind sinnvoll, wenn die Jugendlichen bereits Vorkenntnisse haben. Sind jedoch keine Vorkenntnisse vorhanden, ist eine direkte Instruktion mit gut strukturierten Erklärungen und Verdeutlichungen an Lösungsbeispielen und Visualisierungen effizienter. Allerdings müssen auch diese Hilfen den Verständnismöglichkeiten und Vorkenntnissen der Lernenden angepasst sein. Inputs sollten nicht stur zu fixen Zeitpunkten stattfinden, sondern dann, wenn es innerhalb des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler sinnvoll und notwendig ist.

Offener Unterricht bei ungenügendem inhaltlichem Vorwissen

Strukturierungshilfen seitens der Lehrkräfte sind notwendig, um einer Überforderung der Lernenden durch zu viel Selbststeuerung entgegen zu wirken und die Anforderungen einer Lernsituation so anzupassen, dass sie für die Lernenden bewältigbar sind. Es braucht geeignete Massnahmen (Scaffolding), die die Lernenden in die Lage zu versetzen, Aufgaben zu bewältigen, die sie ohne diese Hilfestellung noch nicht bewältigen könnten (Zone der nächsten Entwicklung des Lernenden). Scaffolding hat die Funktionen, Komplexität zu reduzieren, relevante Merkmale von Aufgaben hervorzuheben und ein Modell für die Lösung der Aufgabe zu liefern. Mit zunehmender Fähigkeit der Lernenden werden die Hilfestellungen zurückgenommen («Fading»).

Ungenügende Lernunterstützung

Lernen ist eine aktive Aufbauleistung, eine Konstruktion von Wissen und ein aktives Vernetzen mit dem eigenen Vorwissen. Lernen erfolgt sozial und situiert. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerninhalten erfordert eine gemeinsame Auseinandersetzung und kann nicht in stiller Einzelarbeit erfolgen. Verstehen benötigt eine kognitive Aktivierung und die Herausforderung durch ein kompetentes Gegenüber. Neue Begriffe müssen aufgebaut werden. Das setzt voraus, dass man in einen Austausch tritt. Ein solcher muss auch im Schulmodell der Lernlandschaft regelmässig stattfinden und von der Lehrperson kompetent moderiert werden. Ohne intensive Lehrersteuerung ist hohe Lernwirksamkeit nicht zu erzielen.

Fehlende kognitive Aktivierung und fehlender Austausch

Beim selbständigen Arbeiten in der Lernlandschaft besteht die Gefahr, das kooperative Lernen zu vernachlässigen. Kooperative Lernformen führen zu mehr Lernerfolgen für alle Schülerinnen und Schüler. Sie fördern positive zwischenmenschliche Beziehungen und tragen wesentlich zu einem guten Lernklima in der Klasse bei. Sie müssen deshalb ein integraler Bestandteil

Vernachlässigung von kooperativen Lernformen

von Lernlandschaften sein, denn kooperatives Lernen leitet zu einem erfolgreichen selbstständigen Arbeiten an. Schülerinnen und Schüler gewinnen zunehmend mehr Souveränität darin, ihr eigenes Lernen zu steuern. Je mehr methodische, fachliche, soziale und Selbst-Kompetenzen sie durch ein systematisches Üben erwerben, desto weniger direkte Unterweisung, Unterstützung oder Beaufsichtigung durch die Lehrpersonen brauchen sie.

Kooperatives Lehren und Lernen ermöglicht es den Lehrpersonen, viele Schülerinnen und Schüler gleichzeitig zu aktivieren. Während der Gruppenarbeitsphasen können sie die Lernenden in ihrem Lern- und Sozialverhalten beobachten und bei Bedarf betreuen.

Schwächere Schülerinnen und Schüler haben häufig Schwierigkeiten, selbstständig zu arbeiten. Sie haben Mühe, sich selber zu motivieren oder sind überfordert, etwas auszuwählen. Es fällt ihnen schwer, sich zu konzentrieren, bei der Sache zu bleiben, mit der Zeit umzugehen.

Fehlende Anleitung und fehlende Hilfestellungen, um das selbstständige Lernen zu erlernen

Es fehlt ihnen an kognitiven Lernstrategien (Arbeitstechniken) und metakognitive Lernstrategien, d. h. das Planen der Lernschritte (Reihenfolge festlegen, Relevantes vom Irrelevanten trennen), das Überwachen und Regulieren der Lernschritte, das Überprüfen des Lernerfolgs. Deshalb besteht die Gefahr, dass schwächere Schülerinnen und Schüler untätig in den Lernlandschaften sitzen und bei ihnen kein Lernzuwachs erfolgt.

Selbstständiges Lernen kann und muss geübt werden. Dafür muss Zeit eingesetzt werden. Selbstständiges Lernen ist immer zugleich Weg und Ziel, das in kleinen Schritten und mit Unterstützung der Lehrperson auch von schwächeren Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann.

Wie oben aufgeführt, erfordert die Arbeit in Lernlandschaften einen hohen Individualisierungsgrad. Damit Lehrpersonen und Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik nicht den Überblick über den Lernstand der einzelnen Lernenden verlieren, ist es wichtig, die Lernfortschritte regelmässig in kurzen Abständen lernzielorientiert zu überprüfen und eine übersichtliche und transparente Form der Dokumentation zu haben.

Fehlender Überblick über verschiedene Lernstände der Schüler/innen

3.4 Integrative Förderung in Schulen mit Förderzentrum

3.4.1 Strukturmerkmale

Als Förderzentrum wird ein sonderpädagogisches Unterstützungsangebot verstanden, das innerhalb einer Schuleinheit/eines Schulhauses räumlich verortet ist und das die Koordination, Entwicklung und Durchführung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten resp. speziellem Förderbedarf gewährleisten soll. Das Förderzentrum wird von ausgebildeten Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Kooperation mit anderen Unterstützungspersonen (DaZ, Schulsozialarbeit etc.) geführt. Das Angebot dieses interdisziplinären Kompetenzzentrums ist soweit wie möglich integrativ ausgerichtet (siehe Qualitätsansprüche für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I im Anhang) und lehnt sich einerseits an klassische Strukturen heilpädagogischer Förderung an (im Sinne der «Integrativen Förderung» IF), möchte andererseits aber mit einer Angebotserweiterung auf die spezifische Situation der Sekundarstufe eingehen. Je nach auftretendem Förderbedarf sind verschiedene Organisationsformen möglich.

**Grundstruktur eines
Förderzentrums**

Die Abklärung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf erfolgt über ein schulisches Standortgespräch zwischen der Lehrperson, den Eltern und der / dem Schulischen Heilpädagogen. Anlass für eine besondere Unterstützung können neben erschwerten Lernprozessen (IF, IS) insbesondere auch schwierige Schullaufbahnentscheide oder generell herausfordernde Situationen hinsichtlich des Lern- oder Sozialverhaltens sein. Der Information und dem fachlichen Austausch zur Förderung der Schülerin / des Schülers (Fallbesprechungen, koordinierte Förderplanung, Case Management, Triage) kommt eine zentrale Bedeutung zu.

**Kooperative
Förderdiagnostik**

Die SHP nimmt eine vertiefte förderdiagnostische Einschätzung des Lernstandes von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf vor und legt den Förderbedarf und das Fördersetting zielorientiert in Absprache mit Lehrpersonen, Eltern, Schülerin resp. Schüler und Schulleitung fest. Die spezifische Förderung v.a. von Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen wird so fachlich kompetent gesichert.

Die Förderziele müssen in sinnvoller Weise in den Förderalltag eingebracht werden. Dies gelingt durch Anpassung der eingesetzten Lehr- und Lernformen, beispielsweise des Wochenplans, der stark individualisiert ist und von demjenigen der anderen Schülerinnen und Schüler abweicht. Ebenso können die individuellen Zielvereinbarungen im Lernjournal festgehalten werden.

Die Förderplanung und weitere wichtige Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern müssen allen beteiligten Lehrpersonen gegenseitig zugänglich gemacht werden (z.B. iCampus, LehrerOffice, Dropbox).

An Schulischen Standortgesprächen werden der Förderbedarf, die Förderziele und das Fördersettings regelmässig überprüft und entschieden, ob der Status noch nötig bzw. gerechtfertigt ist.

Das Case Management Berufseinstieg im Rahmen des Förderzentrums bietet Schülerinnen und Schülern, deren Einstieg in die Berufswelt stark erschwert oder gefährdet ist, eine koordinierte und konstante Begleitung auf dem Weg in die Berufswelt.

**Case Management
Berufseinstieg**

Die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf sollte mit Bezug zu den Lerninhalten und -zielen der Klasse erfolgen. Individualisierende Verfahren, die innerhalb eines Unterrichtsteams ausgearbeitet werden, unterstützen dabei aus integrativ-didaktischer Sicht den fachlichen und überfachlichen Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler. Die Förderung erfolgt je nach Förderschwerpunkt in Form von Klassenbegleitungen (Unterstützung des Klassenunterrichts im Teamteaching; binnendifferenzierte Lernbegleitung in Form von Lerncoaching), in Fördergruppen oder falls nötig auch im Einzelunterricht.

Integrativer Unterricht

Neben ihrer Funktion als fachliche Beraterin resp. Berater begleiten die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Lerncoach vorab die Lernenden mit Schulschwierigkeiten in ihrem Lernprozess und ihrer Entwicklung und stehen dabei in einem regelmässigen Dialog mit jedem einzelnen ihnen zugeteilten Lernenden. Themen im Lerncoaching sind Vorwissen und Erfahrungen, Lernstand, Reflexion des Lernprozesses und Planung des eigenständigen Lernens. Der Lerncoach führt Einzelgespräche mit den ihr/ihm zugeteilten Lernenden. Es werden Ziele bezüglich des Lernens gesetzt und evaluiert sowie über das Befinden des Schülers/der Schülerin gesprochen. Weitere Aufgaben des Lerncoaches sind der Kontakt zu den Eltern/Elterngespräche, zu Fachlehrpersonen sowie zum sonderpädagogischen Team.

Lerncoaching

Die klassenexterne, temporäre Begleitung von Schülerinnen und Schülern (z.B. schulinternes Timeout, Betreuung von Schülerinnen und Schülern, die vom Unterricht oder einem Fach dispensiert sind) beinhaltet neben der fachlichen Unterstützung (z.B. Förderung basaler Kompetenzen innerhalb eines Faches) vor allem auch spezifische Lern- oder Verhaltenscoachings im Einzel- oder Gruppensetting. Die Unterstützung erfolgt in jedem Fall in enger Abstimmung mit der Regelklasse. Möglich sind auch verschiedene Formen klassenübergreifender Hausaufgabenunterstützung.

Klassenexterne, koordinierte Begleitung von Schülerinnen und Schülern

Das Förderzentrum nimmt Aufgaben wahr im Bereich der Beratung, Unterstützung und Entlastung von Lehrpersonen (bei ausgewiesenem Bedarf). Als besondere Formen kollegialer und interdisziplinärer Begleitung und Beratung eignen sich sogenannte Fachteams mit fallbezogenen Interventionen. Diese sollen mithelfen, die Förderintentionen im Team breiter abzustützen.

Beratung und Unterstützung von Lehrpersonen

Das Förderzentrum koordiniert die sonderpädagogische Unterstützung innerhalb der Schuleinheit (Zuteilung von Förderressourcen, Entwicklung von Förderstrukturen, Koordination sonderpädagogischer Unterrichtsentwicklung). Dies kann z.B. in Form eines interdisziplinären Fachteams erfolgen.

Koordination sonderpädagogischer Unterstützung

Die SHP arbeiten eng mit den ihnen zugeteilten Jahrgangs- bzw. Lehrpersonenteams zusammen. Die Organisation unterrichtsintegrierter Förderung sowie der Förderung im Förderzentrum richtet sich zwar flexibel nach den Schwerpunktsetzungen innerhalb des Angebots, sind jedoch zeitlich verbindlich geregelt (für Schülerinnen und Schüler und für die Klasse). Die Stundenplanung wird innerhalb der Stufe koordiniert.

Koordination innerhalb der Schuleinheit

Die Organisation richtet sich nach den Schwerpunktsetzungen innerhalb des Angebots und erfordert eine breit abgestützte Koordination.

Organisation innerhalb der Stufe

- Das Förderzentrum sollte personell immer von mindestens einer Person besetzt sein.

- Idealerweise kooperiert die SHP eng mit den entsprechenden Jahrgangs- bzw. Lehrteams.
- Die SHP ist schwergewichtig für Lernende resp. Klassen mit grundlegenden Ansprüchen tätig.
- Unterrichtsintegrierte Förderung sowie Förderung im Förderzentrum sind zeitlich verbindlich geregelt (für Schülerinnen und Schüler sowie für die Klasse).
- Die Stundenplanung wird innerhalb der Stufe koordiniert.

3.4.2 Graphische Darstellung unterschiedlicher Modelle von Sekundarschulen mit Förderzentrum

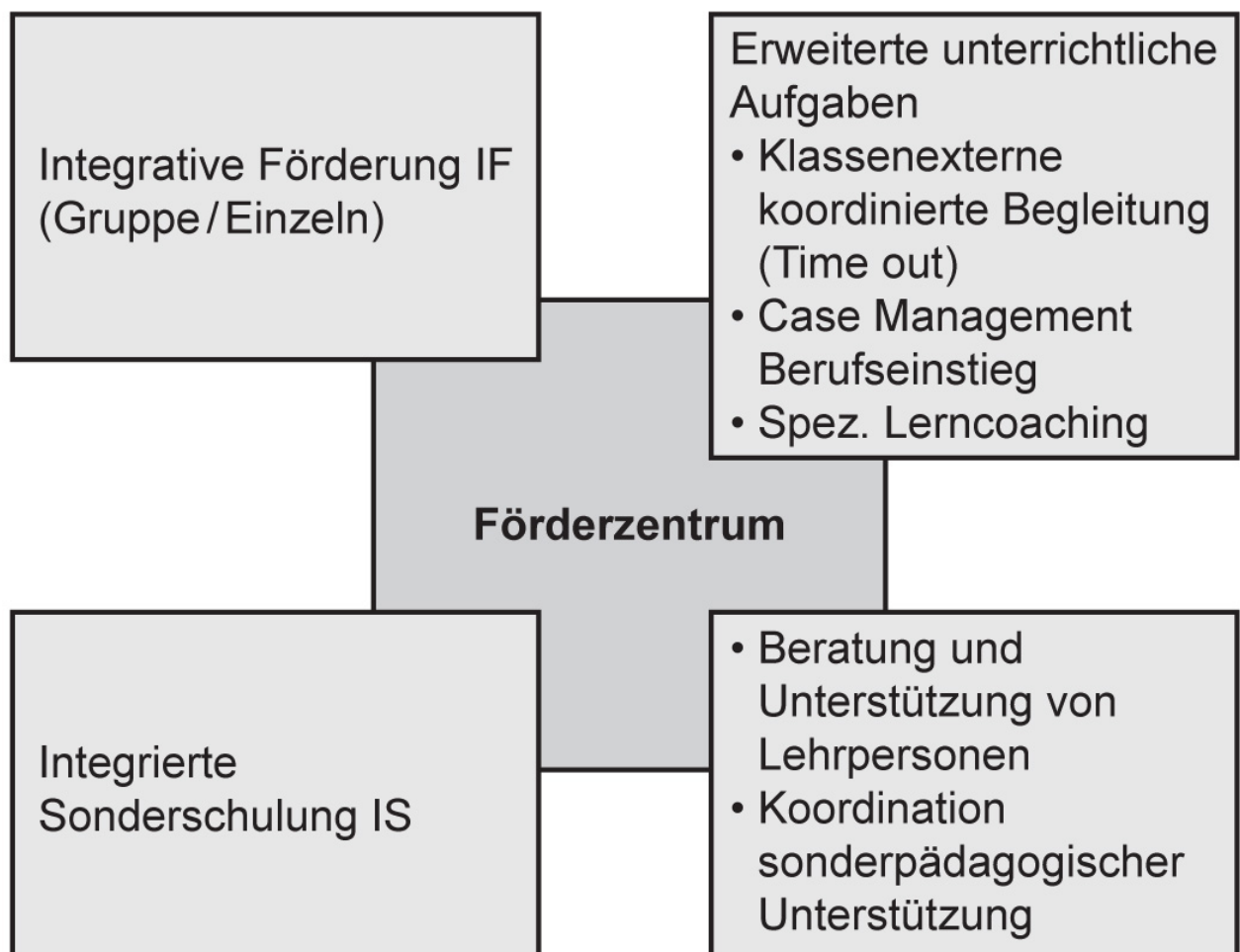


Abbildung 4: Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge mit Schwerpunkt integrative und separative Förderung

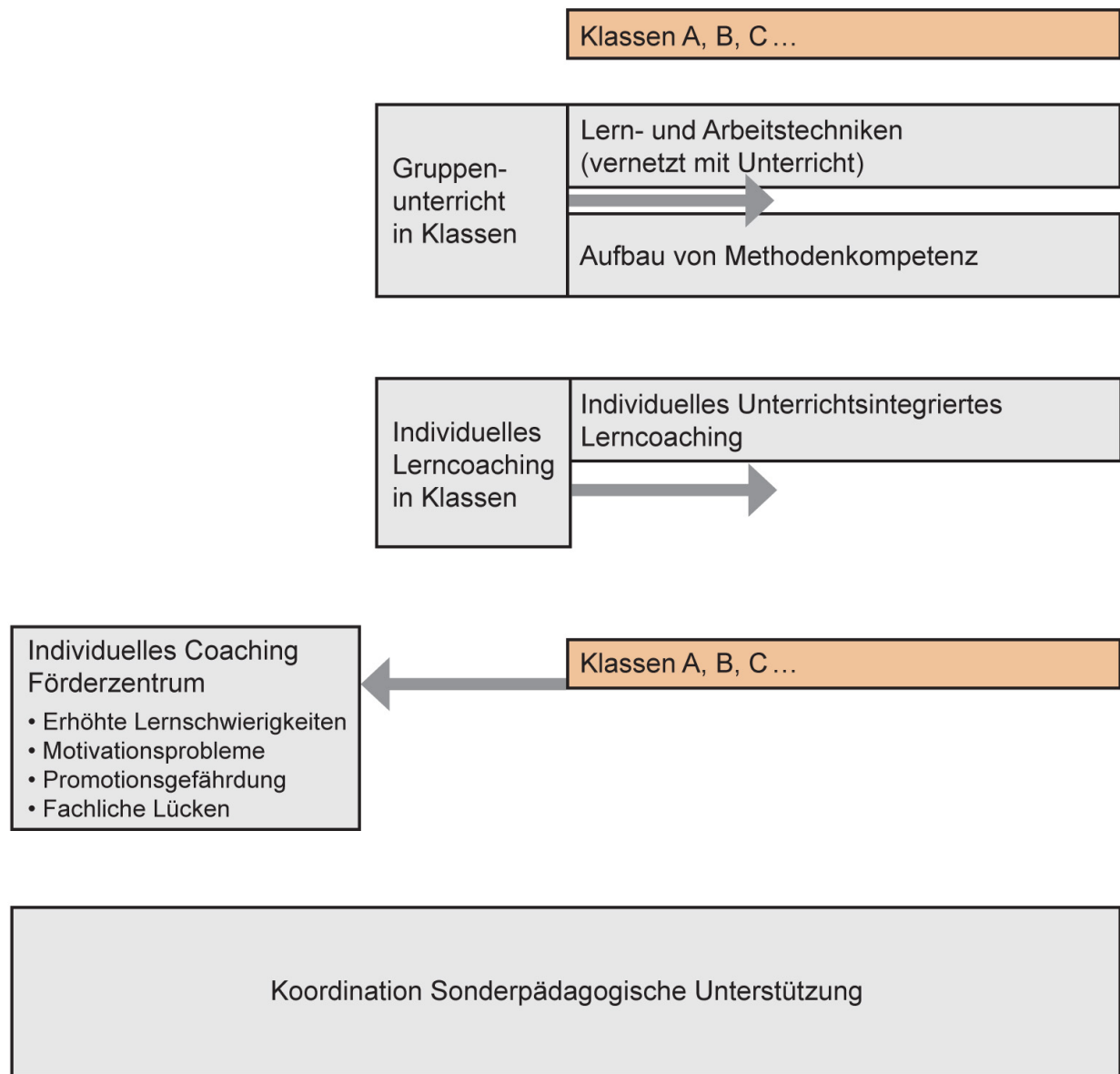


Abbildung 5: Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge mit Schwerpunkt Coaching

3.4.3 Chancen

Eine wirkungsvolle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf muss auf die jeweilige Lernsituation spezifisch und flexibel ausgerichtet sein. Eine verbindliche Organisation, die sinnvollerweise in den Unterrichts- bzw. Jahrgangsteams erfolgt, garantiert eine möglichst gerechte Verteilung von Ressourcen. Die Einbindung in diese Kooperationsstrukturen ist deshalb zwingend.

Förderzentren werden verstanden als integrativ ausgerichtete Organisationsformen. Es ist innerhalb der Schuleinheit immer wieder kritisch zu überprüfen, inwieweit (trotz temporärer Separierung) die eingeleiteten Massnahmen die Integration der Schülerinnen und Schülern zum Ziele haben. Die Koordination und Kooperation mit den jeweiligen Klassen ist deshalb zentral.

Flexible Angebotsstruktur – verbindliche Organisation

Beachtung der integrativen Ausrichtung

Die SHP versteht sich auf der Oberstufe als Coach in schwierigen Lernsituationen; diese umfassen neben spezifischen Lern- auch Verhaltensaspekte und z.B. schwierige Schullaufbahnentscheide. Dies setzt entsprechende über die Ausbildung zur SHP erworbene Kompetenzen voraus.

SHP als Coach

Das Förderzentrum bietet Möglichkeiten zur Bündelung heilpädagogischer Ressourcen. Allfällige Kleinstpensen verschiedener Personen (z.B. für Nachhilfe- oder Stützunterricht) sind sinnvollerweise ins Pensum der Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik zu übertragen. Durch diese Bündelung kann auch bei relativ knapper Ressourcenausstattung eine zweckmässige Förderstruktur angeboten werden. Generell reduzieren grössere Pensen die Schnittstellen und Absprachen. Sie sind deshalb Kleinpensen vorzuziehen.

Bündelung von Ressourcen

Das Förderzentrum sollte personell immer von mindestens einer Person besetzt sein. Wünschbare Richtgrösse für ein SHP-Pensum wäre ein 100%-Pensum für 100 Schülerinnen und Schülern (d.h. 1 Stellen-% SHP pro Schülerin resp. Schüler der Sekundarstufe I).

Verlässlichkeit durch angemessene Pensen

3.4.4 Gefahren

Erfahrungen zeigen, dass Schulen Schülerinnen und Schüler oft ohne Absprachen in Förderzentren delegieren («Abstellraum» bei Unterrichtstörungen). Der Unterricht im Förderzentrum ist dann inhaltlich und methodisch-didaktisch von jenem der Bezugsklasse entkoppelt. Dies entspricht in keiner Weise den grundlegenden Prinzipien heilpädagogischer Förderung. Die Kooperation im Unterrichtsteam bzw. der Beteiligten und die Schnittstellenarbeit sind auch hier grundlegend.

Delegation in das Förderzentrum

Es besteht überdies die Gefahr, dass die sogenannte «Problemlage» einseitig auf die Schülerinnen und Schüler, die der Norm nicht entsprechen, hin definiert wird, was Stigmatisierungsprozessen Vorschub leisten kann, mit entsprechenden Folgen für die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten sowie des sozialen und emotionalen Integriert-Seins.

Fixierung auf einzelne Schülerinnen und Schüler

Integrative Lösungen erfordern Team- und Unterrichtsentwicklung, die oft erst gerade dadurch eingeleitet werden. Wird das Förderzentrum separativ eingerichtet, entfällt die Notwendigkeit einer koordinierten Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Verpasste Chance zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Es besteht die Gefahr, dass zu viele kleinere Aufgaben dem Förderzentrum übergeben werden. Dabei kann, bei unübersichtlicher Förderstruktur, der Förderauftrag gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten zu stark in den Hintergrund treten.

Unübersichtliche Förderstruktur

3.5 Strukturveränderungen bedingen einen Schulentwicklungsprozess

Die Wahl eines Strukturmodells (z.B. «Förderzentrum» oder «Lernlandschaften») oder auch die Sicherung spezifischer Kompetenzen der SHP bedeuten für sich allein noch nicht, dass eine gute Förderung und eine gelingende Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten resultieren. Wer mit Lehrpersonen von Schulen spricht, die diesbezüglich erfolgreich arbeiten, wird immer zu hören bekommen, dass diese Schulen einen längeren gemeinsamen Entwicklungsweg hinter sich haben. Besonders augenfällig ist dies im Fall der Lernlandschaften, weil rein strukturell sichtbar ist, dass sich der Unterrichtsalltag von einem rein klassenbezogenen Schulmodell deutlich unterscheidet. Aber auch bei der Entwicklung eines Förderzentrums, das kooperativ-integrativ (und nicht delegierend-separativ) ausgerichtet ist, werden sich sowohl der Unterricht als auch die Zusammenarbeitsformen unter den Lehrpersonen verändern. Zudem muss beachtet werden, dass Weiterentwicklungen dieser Art nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern betreffen. Auch sie müssen in angemessener Weise in diesen Prozess einbezogen werden.

Es ist deshalb wichtig zu beachten, dass Strukturveränderungen stark ins pädagogische Kerngeschäft eingreifen. Entsprechend lohnt es sich, die notwendigen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sorgfältig und längerfristig anzugehen – allenfalls mit fachlicher Unterstützung von aussen. Ohne eine sorgfältige Planung ist die Gefahr gross, dass letztlich negative Effekte überwiegen und das grosse integrative Potenzial, das beide Strukturmodelle bieten, nicht wirklich zum Tragen kommen kann.

Wir hoffen, dass die vorliegende Handreichung ihren Zweck – Orientierung zu geben auf dem Weg hin zu einer für die jeweilige Schule stimmigen Entwicklung – positiv zu unterstützen vermag.

Anhang: Qualitätsansprüche für die integrative Förderung auf der Sekundarstufe I

Die hier vorgestellten Qualitätsansprüche basieren auf einem Qualitätsrahmen, der von Fachpersonen der HfH im Rahmen externer Evaluationen verwendet wird.⁹ Er stellt eine Art «Ideal-Standard» dar, an welchem sonderpädagogische Angebote im Regel- und Sonderschulbereich gemessen werden können. Für die vorliegende Handreichung «Wege zur integrativen Förderung in der Sekundarschule» wurden die Qualitätsansprüche inhaltlich leicht angepasst.

1. Klima und Umgang	
1.1	Alle Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der Schule wohl und sicher.
1.2	Die Beziehung der Mitarbeitenden der Schule zu den Schülerinnen und Schülern basiert auf Verständnis und Wohlwollen.
1.3	Die Schülerinnen und Schüler begegnen den Mitarbeitenden mit Respekt.
1.4	Die Schule fördert einen fairen und respektvollen Umgang unter den Schülerinnen und Schülern.
1.5	Es gelten klare Regeln für das Zusammenleben in der Schule. Die Mitarbeitenden stellen ihre Einhaltung sicher.
1.6	Die Mitarbeitenden pflegen einen offenen und wertschätzenden Umgang miteinander und nach aussen.
1.7	Toleranz und Offenheit werden bei allen an der Schule Tätigen vorausgesetzt. Entwertung und Marginalisierung werden mutig angesprochen.
1.8	Auftretende Schwierigkeiten (im Unterricht oder im Team) werden thematisiert. Die Lehrpersonen unterstützen sich gegenseitig im Finden konstruktiver Lösungen.
1.9	Die Mitarbeitenden sind mit ihrer Arbeitssituation zufrieden.
2. Unterricht, Förderung und Therapie	
2.1	Die Lehrpersonen und die weiteren Fachpersonen führen den Unterricht und die Therapie mit Klarheit und angemessenen Ritualen. Die Unterrichts- und Therapiezeit wird gut genutzt.
2.2	Unterricht, Förderung und Therapie sind anregend und methodisch überzeugend gestaltet.
2.3	Die Lehrpersonen verstehen sich nicht nur als Vermittler von Lernstoff, sondern auch als Begleiter der Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess.
2.4	Die Förderung erfolgt in hohem Ausmass gemeinsam mit allen Schülerinnen und Schülern der Klasse.
2.5	Individualisierende Förderformen haben einen erkennbaren Bezug zu den Lerninhalten der Klasse.
2.6	Wo nötig und sinnvoll, können Fördermassnahmen in Kleingruppen oder im Einzelsetting stattfinden. Zieldifferentielles Lernen von Schülerinnen und Schülern derselben Klasse wird ermöglicht.
2.7	Das Lernangebot ist gemäss den Voraussetzungen und dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler differenziert (z.B. nach Schwierigkeitsgrad, Lernzielen, Methoden, Inhalten).

⁹ Dieses Papier stellt eine Weiterentwicklung von Qualitätsansprüchen dar, die von Peter Lienhard und Belinda Mettauert Szaday für die Evaluation von Angeboten im Sonderschulbereich entwickelt wurden (Lienhard-Tuggener, Peter; Mettauert Szaday, Belinda (2012). *Eckwerte für die Evaluation von Angeboten im Sonderschulbereich. Erstellt im Auftrag der Interkantonalen Arbeitsgemeinschaft externe Evaluation von Schulen (ARGEV)*, verfügbar unter www.argev.ch, Download 4.10.2013). Die Weiterentwicklung und Anpassung auf Regelschulen auf der Sekundarstufe I erfolgte durch Marianne Walt, Othmar Peter und Peter Lienhard.

2.8	Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler orientieren sich an deren Kompetenzen und an der Zone der nächsten Entwicklung.
2.9	In Unterricht, Förderung und Therapie wird darauf geachtet, die kognitiven, emotionalen, sozialen, motorischen, musischen und praktischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.
3. Abklärung, Förderplanung und schüler/innenbezogene Zusammenarbeit	
3.1	Die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Schülerin / des Schülers sowie diejenigen ihres Umfelds werden fachlich überzeugend erfasst und nachvollziehbar dargelegt. Bei Bedarf werden spezialisierte Fachpersonen beigezogen.
3.2	Die Massnahmen entsprechen den erfassten Bedürfnissen und festgelegten Zielen. Sie entsprechen darüber hinaus dem Grundsatz der Verhältnismässigkeit.
3.3	Es finden regelmässig Standortgespräche statt. An diesen werden übergeordnete Förderziele sowie Massnahmen vereinbart und überprüft.
3.4	Die zuständigen Fachpersonen planen und dokumentieren die Umsetzung der Förderung. Es bestehen individuelle Förderpläne, die sich an den gemeinsam vereinbarten übergeordneten Zielen orientieren.
3.5	Eltern und Schüler/in werden angemessen in diese Prozesse und Entscheide einbezogen. Ihre Einschätzungen und Bedürfnisse werden ernst genommen.
3.6	Anschlusslösungen werden sorgfältig geplant. Die berufliche Integration wird gut vorbereitet und unterstützt.
3.7	Information und fachlicher Austausch zur Förderung der Schülerin / des Schülers (Fallbesprechungen, koordinierte Förderplanung) sind gewährleistet.
4. Zusammenarbeit mit den Eltern	
4.1	Die Schule hat eine gemeinsame Praxis bezüglich Information, Kontakt und Einbezug der Eltern.
4.2	Die Eltern können ihre Anliegen einbringen. Sie wissen, an wen sie sich bei Fragen wenden können.
4.3	Die Lehrpersonen und die weiteren Fachpersonen informieren die Eltern regelmässig über die Lerninhalte und die Fortschritte ihrer Tochter / ihres Sohnes.
4.4	Die Eltern sind bei allen wichtigen Entscheiden, die ihre Tochter oder ihren Sohn betreffen, angemessen einbezogen (z.B. Förderschwerpunkte, Stufenübertritte, Anschlusslösungen).
5. Führung	
5.1	Die personelle, organisatorische und fachliche Leitung der Schule ist bezogen auf die integrative Förderung gut gewährleistet.
5.2	Aufgaben, Zuständigkeiten und Abläufe sind verbindlich geregelt und kommuniziert.
5.3	Die Mitarbeitenden werden in ihrer Arbeit unterstützt und gefördert.
5.4	In schwierigen Situationen erhalten die Mitarbeitenden Unterstützung.
5.5	Die Mitarbeitenden haben die Möglichkeit, sich weiterzubilden. Sie nutzen diese Möglichkeit.
5.6	Die Leitung sorgt dafür, dass fachliche Fragen systematisch angegangen werden.
6. Interne und externe Zusammenarbeit	
6.1	Die an der Schule Tätigen arbeiten verbindlich im Alltag und in der Weiterentwicklung der Institution zusammen.
6.2	Die Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben bezüglich der Förderung der integrativ geschulten Schülerinnen und Schüler sind geklärt.
6.3	Kommunikations- und Kooperationsgefässe (formell und informell) sind ausreichend vorhanden und werden zweckmässig genutzt. Eine angemessene Information aller Mitarbeitenden ist gewährleistet.
6.4	Für den fachlichen Austausch und die schüler/innenbezogene Zusammenarbeit bestehen angemessene Zeitgefässe.

6.5	Die Schule pflegt den Kontakt und den Austausch mit ihren externen Partnern (zuweisende Stellen, Institutionen im nachschulischen Bereich, spezialisierte Fachstellen, Öffentlichkeit).
7. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	
7.1	Es bestehen konzeptuelle Grundlagen für die integrative Förderung. Diese dienen der Leitung und den Mitarbeitenden als Orientierungshilfe und werden im schulischen Alltag verbindlich umgesetzt.
7.2	Die Schule setzt klare Entwicklungsziele. Die Leitungspersonen planen die Weiterentwicklung der Schule gezielt und sorgfältig.
7.3	Leitung und Mitarbeitende setzen die Entwicklungsschritte sorgfältig um. Es sind klare Aufträge formuliert. Deren Umsetzung wird regelmässig überprüft.
7.4	Die Mitarbeitenden reflektieren ihre Arbeit individuell und im gegenseitigen Austausch.
7.5	Die Schule holt regelmässig Rückmeldungen ein (bei Kindern und Jugendlichen, Eltern, Mitarbeitenden, extern) und überprüft die Wirkung der eigenen Arbeit. Bei Bedarf werden Massnahmen eingeleitet.
8. Rahmenbedingungen	
8.1	Die Organisation der für die integrative Förderung zur Verfügung stehenden Ressourcen orientiert sich am Bedarf der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden Formen gesucht, die eine möglichst geschickte Bündelung der Ressourcen ermöglichen.
8.2	Klassengrössen und -zusammensetzung ermöglichen die Erfüllung des Auftrags und die Umsetzung der Ziele.
8.3	Die Mitarbeitenden verfügen in der Regel über eine anerkannte Ausbildung, die den Anforderungen ihrer beruflichen Tätigkeit entspricht. Personen ohne entsprechende Ausbildung werden von einer ausgebildeten Person begleitet.
8.4	Die räumlichen Bedingungen und die Infrastruktur ermöglichen eine angemessene Betreuung und Förderung. Allfälligen spezifischen Erfordernissen der Schüler/innen wird Rechnung getragen (z.B. sanitäre Einrichtungen, Rampen, Beleuchtung, Schalldämmung etc.).