

André Kunz, Reto Luder, Raphael Gschwend & Peter Diezi-Duplain

Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte

Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung

Zusammenfassung

Die Anforderungen an Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen bei einer gemeinsam verantworteten, interdisziplinären Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen sind vielfältig und komplex. Eine Klärung sowohl der Rollen, welche die beteiligten Fachpersonen einnehmen, als auch der Aufgaben und der Verantwortlichkeiten für eine individuelle Förderplanung, unterstützt die Förderung. Dieser Artikel leistet einen Beitrag dazu, indem die Aufgaben entlang eines Förderplanungsprozessablaufes zugeordnet werden.

Résumé

Les exigences auxquelles sont soumis-es les enseignant-e-s et les professionnel-le-s du domaine pédagogique lors d'un encadrement interdisciplinaire et en co-responsabilité d'élèves à besoins éducatifs particuliers, sont à la fois variées et complexes. Une clarification non seulement des rôles à endosser par les professionnel-le-s impliqué-e-s, mais également des tâches et des responsabilités surgissant lors de l'établissement d'un plan éducatif individualisé (PEI), contribue à renforcer la prise en charge. Cet article apporte une contribution à ce sujet, tout en tentant d'attribuer les tâches intervenant tout au long du processus d'établissement du PEI.

Einleitung

Die berufliche Situation von Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen im Schulfeld zeichnet sich durch vielfältige Anforderungen (z. B. Heterogenität der Klassen, Absprachen im Schulteam etc.) und hohe Erwartungen (z. B. der Eltern an die Schule, wenn ihre Kinder integrativ gefördert werden) aus. Eine damit verbundene Planung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist eine komplexe Aufgabe, die einerseits als belastend wahrgenommen wird, jedoch andererseits auch zur Professionalisierung beiträgt (vgl. Maag Merki et al., 2010). Kummer Wyss (2010, S. 151) weist mit Blick auf eine integrative Schulpraxis darauf hin, dass ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität Kooperation auf Schul- und Unterrichtsebene verlangt.

Auch Meijer (2005) zeigt auf, dass gelingendes kooperatives Fördern ein wichtiger Faktor darstellt, damit der Vielfalt der Lernenden Rechnung getragen werden kann. Eine professionelle interdisziplinäre Förderplanung folgt einem klaren Vorgehen und nutzt geeignete Instrumente und Verfahren, um die Grundlage für gelingende schulische Integration zu schaffen. Förderplanung ist dabei ein kontinuierlicher Prozess, der die Förderung vorbereitet und begleitet. Förderplanung ist vernetzt mit der Unterrichts- und der Ressourcenplanung. Und zuletzt ist Förderplanung eine Aufgabe, die kooperativ von allen Beteiligten gelöst werden muss.

In diesem Artikel soll die professionelle Zusammenarbeit und deren Bedeutung im Kontext von Förderplanungsprozessen näher thematisiert werden.

Förderplanung als Prozess

Um eine gelungene Integration zu realisieren, genügt es nicht, einen Schüler oder eine Schülerin mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen einfach in die Regelklasse zu schicken. Vier Bedingungen müssen zumindest erfüllt sein, damit von gelungener Integration gesprochen werden kann (UNESCO, 2005):

- *Presence*: Alle Kinder sollen die Möglichkeit haben, den Unterricht gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in einer Regelklasse zu besuchen.
- *Acceptance*: Alle Kinder sollen mit ihren unterschiedlichen, jeweils individuellen Eigenschaften in der Gemeinschaft in gleicher Weise akzeptiert und angenommen werden.
- *Participation*: Alle Kinder sollen an gemeinsamen Aktivitäten und am gemeinsamen Unterricht mitmachen und daran teilhaben können.
- *Achievement*: Alle Kinder sollen im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten anspruchsvolle Lernziele erreichen, Leistungen erbringen und Fortschritte machen können.

Beim Lesen dieser Punkte wird klar, dass eine gelungene Integration sorgfältig geplant und kontrolliert durchgeführt werden muss.

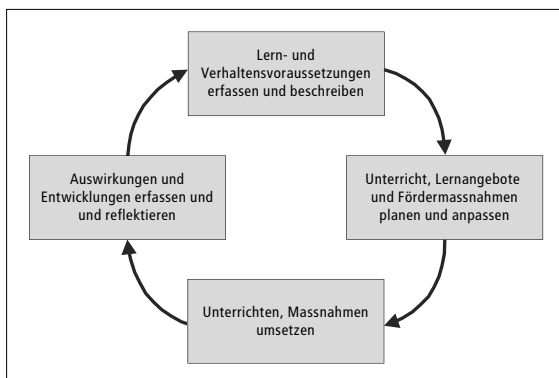


Abbildung 1: Prozess der Förderplanung (vgl. Luder, 2011)

Dazu müssen die notwendigen pädagogisch-therapeutischen, sozialpädagogischen und ev. medizinischen Massnahmen sowie der Unterricht zeitlich, organisatorisch und inhaltlich koordiniert werden (Richiger-Näf, 2008). Förderplanung umfasst also, ...

- ... wichtige Informationen über das Kind und seine Situation in der Schule und zu Hause zu sammeln und zu dokumentieren.
- ... auf der Grundlage dieser Informationen Ziele zu vereinbaren und Massnahmen zur Förderung und Unterstützung für die Erreichung dieser Ziele zu planen.
- ... zu dokumentieren, wie diese Massnahmen umgesetzt werden.
- ... zu überprüfen, was die Massnahmen bringen und ob die Ziele erreicht wurden.

Dabei handelt es sich nicht um einen einmaligen Vorgang, sondern um einen kontinuierlichen Prozess. Die vier beschriebenen Schritte können als Kreislauf verstanden werden (vgl. Abb. 1).

Ein Förderplanungsprozess in dieser Art wird nicht alleine, sondern in interdisziplinärer Kooperation geleistet. Typischerweise sind neben der Lehrperson auch die Eltern und eine Heilpädagogin oder ein Heilpädagoge beteiligt sowie, je nach Situation, weitere Personen. In vielen Fällen ist es auch sinnvoll, die betroffenen Kinder/Jugendlichen selbst in die Förderplanung mit einzubeziehen.

Verschiedene Arbeiten liefern Hinweise, wie gute Förderplanung durchgeführt werden könnte (z. B. Thomas, 1998; Sopko, 2003). Ein wichtiger Punkt dabei ist, die einzelnen Schritte im Prozess der Förderplanung stimmig und sinnvoll miteinander zu verbinden (Suhrweier & Hetzner, 1993; Buholzer, 2003).

Zum Beispiel lassen sich aus der diagnostischen Erfassung von Lernvoraussetzungen keine Förderziele oder gar Massnahmen

men direkt ableiten. Förderziele sind kein Ergebnis von Diagnostik, sondern Resultat einer Abmachung, in die unter anderem auch Kontextfaktoren, normative Beurteilungen und persönliche Ansichten der beteiligten Personen einfließen.

Es ist wichtig zu wissen, wann im Prozess objektive Fakten und verlässliche Informationen und wann subjektive Einschätzungen und gemeinsame Abmachungen gefragt sind. Beides ist nötig und erst in der sinnvollen Kombination von beidem entsteht eine Förderplanung, die der Situation tatsächlich gerecht werden kann. Die ICF (International Classification of Functioning, Health and Disability) der WHO bietet als Klassifikation auf der Grundlage eines biopsychosozialen Modells die Möglichkeit, diesen Förderplanungsprozess zu strukturieren. Dabei kommt der Analyse der Umweltfaktoren eine zentrale Bedeutung zu. Dies ist eine höchst interdisziplinäre Aufgabe und greift in die Planung sowie die Gestaltung des Klassenunterrichts ein. Integration beginnt somit nicht beim Schüler oder bei der Schülerin, sondern in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Eltern, Fachpersonen aus Heilpädagogik und Therapie sowie weiteren Beteiligten.

Rollen beteiligter Personen

Die Umsetzung einer individuellen Förderplanung und die Reflexion der Wirkung der geplanten Massnahmen werden von allen Beteiligten geleistet. Diese Fachpersonen können in diesem Zusammenhang auch als Professionelle Lerngemeinschaft, PLG, bezeichnet werden (vgl. z. B. Graham, 2007). In dieser Kooperationsform begleiten Lehrpersonen zusammen mit Fachleuten der Schulischen Heilpädagogik (SHP) und Therapie das Lernverhalten und die Lernfortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler, gestal-

ten die Umsetzung der Massnahmen und betreiben dadurch auch Unterrichtsentwicklung. Mit dem Fokus auf eine kooperative interdisziplinäre Förderplanung lassen sich auf der Grundlage der empirischen Befunde zur Wirksamkeit von PLG folgende Elemente nennen (vgl. Hord, 2004; Hord, 1997, S. 29f.):

- ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Rolle bei der Unterstützung und der Förderung der Schülerinnen und Schüler,
- eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren,
- eine höhere Motivation, um an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrkraft mitzutragen.

Die in diesen drei Aspekten enthaltene Entwicklungsorientierung ist eine optimale Grundlage für das gemeinsame reflektierte Lernen von Lehrpersonen.

Erstens kann für eine Klärung der Aufgaben, Kompetenzen und gegenseitigen Pflichten aller Beteiligten die Ausbildung dieser beiden Berufsgruppen betrachtet werden. Dann ist davon auszugehen,

- dass die *Lehrperson* kompetent und verantwortlich ist für die Gestaltung eines integrativen Unterrichts, die curricular orientierte Planung der Lernziele sowie ein positives und auf gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme basierendes Klassenklima, für das Erkennen der Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen ihrer Klasse sowie für die aktive Zusammenarbeit mit Eltern, SHP und weiteren Fachpersonen im Bereich der Individualisierung von Unterrichtsangeboten für Kinder mit besonderen Lernvoraussetzungen.

- Die *pädagogisch-therapeutische Fachperson* (Schulische Heilpädagogik, Therapie, ...) verfügt andererseits über das fachliche sonderpädagogische Wissen in Bezug auf die diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen und die Entwicklung individuell angepasster, pädagogisch-therapeutischer Förderziele und -massnahmen sowie Unterrichtsmaterialien. Sie arbeitet aktiv mit den Regelschullehrpersonen zusammen.

Zweitens lassen sich Modelle von Zusammenarbeit finden (vgl. dazu auch Baumann, Henrich, Studer, 2011), wenn eine Klassenlehrperson (KLP) und eine pädagogisch-therapeutische Fachperson (SHP/THP) gleichzeitig in einer Klasse arbeiten, wie dies z. B. im Team-Teaching der Fall ist. Dabei sind z. B. folgende Modelle beobachtbar:

- *Einzelkämpfer*: Die KLP und die SHP/THP gestalten ihren Unterricht jeweils unabhängig voneinander. Die einzelnen Personen tragen die entsprechende Verantwortung selber. Dieses Modell findet sich in separativen und teilseparativen Systemen, wenn Kinder das Klassenzimmer für eine spezifische Förderung verlassen, um anschliessend in den Klassenverband zurückzukehren.
- *Unterrichtsassistenz*: Die KLP versteht die SHP/THP nur als Klassenhilfe und nimmt dadurch eine starke Stellung ein. Sie kann hauptsächlich über die Funktion der pädagogisch-therapeutischen Fachperson verfügen. Die ganze Verantwortung für den Unterricht liegt in diesem Fall bei der KLP.
- *Experte*: Wenn die SHP/THP von der KLP als Expertin oder Experte angesehen wird, dann wird ihre oder seine Stellung aufgewertet. Dies kann so weit gehen, dass sich die KLP so in den Hintergrund

stellt, dass die SHP/THP die Führung komplett übernimmt. Die KLP entzieht sich in diesem Modell ihrer Verantwortung. Insbesondere Berufseinsteigende müssen sich dieser Konstellation bewusst sein.

- *Verschmelzung*: Das Modell der Verschmelzung symbolisiert eine absolute Symbiose von KLP und SHP/THP (meist SHP). Beide Personen arbeiten zu gleichen Teilen in einer Klasse und stimmen ihren Unterricht vollständig aufeinander ab. Vor den Kindern sind sie gleichberechtigt und tragen die Verantwortung gemeinsam. Die Gefahr bei diesem Modell besteht, dass eine der beiden Personen ihr Wissen nicht vollständig einbringen kann und in ihrer Funktion beschränkt wird.
- *Getrennte Zuständigkeiten mit Schnittmenge*: Wenn ein Team, bestehend aus einer KLP und einer SHP/THP, sich optimal ergänzt und aufeinander abgestimmt ist, dann kann von einer «Überlappung» mit gemeinsamer Schnittmenge gesprochen werden. Die Personen bleiben in ihren Funktionen unabhängig und bringen ihre unterschiedlichen Kompetenzen im Unterricht ein. Beide Personen sind für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich.

Verteilt man die Aufgaben wie im Modell «Getrennte Zuständigkeiten mit Schnittmenge», so ergibt sich entlang dem Prozessablauf einer individuellen Förderplanung (vgl. Abb. 1) folgende Aufstellung und Zuordnung (vgl. Tabelle 1), die in verschiedenen kantonalen und kommunalen Empfehlungen, Pflichtenheften und Weisungen zur Zusammenarbeit ihren Niederschlag findet (z. B. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011; Ramírez Moreno, 2010).

Tabelle 1: Aufgabenklärung für die Zusammenarbeit von KLP, SHP THP (aus Kunz & Gschwend, 2011)

Relevante Phasen im IEP	KLP	KLP und SHP /THP	SHP/THP
	Kooperation mit der SHP /THP und im Gesamt-Schulteam		aktive Zusammenarbeit mit der KLP und im Gesamt-Schulteam
	Erkennen von Lernschwierigkeiten und Entwicklungsauffälligkeiten		diagnostische Erfassung von Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen
	Unterstützung und Förderung aller Schülerinnen und Schülern an der Klasse		Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen
	Koordination der Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden und weiteren am Erziehungsprozess beteiligten	Schulisches Standortgespräch	Kontakt zu Stellen und Diensten «Case-Management» für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (nur SHP)
	Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachpersonen im Bereich der Förderplanung und bei der Umsetzung von unterrichtsbezogenen Massnahmen und Interventionen	Arbeit an individuellen Lern- und Förderzielen	Führungsrolle bei der individuellen Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und bei der Umsetzung individueller Förderung

Relevante Phasen im IEP	KLP	KLP und SHP / THP	SHP / THP
	Didaktisch-methodische Berücksichtigung von besonderen pädagogischen Bedürfnissen bei der Unterrichtsgestaltung (Lehr- und Lernformen, Medien und Materialien)	gemeinsame Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung (z. B. im Team-Teaching)	Einbringen von fachlichem sonderpädagogischen Wissen, Beratungsangebote
	Gestaltung eines integrationsfähigen Unterrichts	Planung und Umsetzung adaptiver Unterrichtsangebote	Entwicklung angepasster Fördermassnahmen und Unterrichtsmaterialien
	Beurteilung aller Schülerinnen & Schüler	Prognostische Beurteilung und Laufbahnberatung (für Schüler mit angepassten Lernzielen)	Führungsrolle beim Verfassen von Lernberichten

Implikationen für die Aus- und Weiterbildung

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich folgende aus- und weiterbildungsspezifische Ziele für die Lehrerbildung:

- Regelklassenlehrpersonen sind in der Lage, sich rollenspezifisch an der Förderplanung zu beteiligen. Dies setzt Kenntnis über Förderplanungsprozesse auf der Basis des bio-psycho-sozialen Modells, zur Durchführung von schulischen Standortgesprächen, Kenntnis des jeweils vorhandenen sonderpädagogischen Angebots sowie Klarheit über die Rollen und Kompetenzen von sonderpädagogisch-therapeutischen Fachpersonen im Schulfeld voraus (Schulische Heilpädagogik, Therapie, ...).
- Regelklassenlehrpersonen können binnen-differenzierten und individualisierenden

Unterricht gestalten, der den kooperativen Einbezug von sonderpädagogisch-therapeutischen Fachpersonen und die Umsetzung von pädagogisch-therapeutischen Massnahmen ermöglicht und unterstützt.

Im Projekt Teacher Education for Inclusion (Laufzeit 2009–2012) der European Agency for Development in Special Needs Education (www.european-agency.org) wurden folgende Fragestellungen bearbeitet: Welche Lehrpersonen in einer Schule des 21. Jahrhunderts benötigen wir für eine inklusive Gesellschaft? Welches sind die relevanten Kompetenzen, über welche eine Lehrperson in einer inklusiven Schule verfügen muss? Daraus ist ein Profil entstanden, welches folgende vier Schwerpunkte umfasst:

- Anerkennen der Verschiedenheit von Lernenden (Valuing Learner Diversity)
- Unterstützung und Förderung für alle Lernenden (Supporting all Learners)
- Breite Zusammenarbeit (Working with others)
- Kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung (Personal Professional Development)

Für die Aus- und Weiterbildung von heilpädagogischen Fachpersonen sind gemäss Steppacher (2011, S. 144ff.) neben dem grundlegenden Handlungs-, Methoden- und Instrumentenwissen erweiterte förderplanerische Kompetenzen notwendig. Dazu gehören sicher die Umsetzung von Förderplanung als vollständiger Prozessablauf (s.o.), die Unterstützung unterschiedlicher Aktivitäten des Kindes wie z. B. des mathematischen Lernens, der Sprache und der Kommunikation (vgl. Niedermann, Schweizer & Steppacher, 2007) sowie die Umsetzung und Evaluation der konkreten Massnahmen. Zentral sind weiter eine theoriegestützte Reflexion, eine Weiterentwicklung der Förderplanung sowie deren Einbettung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Relevanz von wissenschaftlichem Erkennen für die förderplanerische Praxis (verstanden als systematische Beschreibung und Darstellung von förderplanerischen Prozessen und Resultaten, z. B. mit der Interdisziplinären Schülerdokumentation ISD – www.pulsmesser.ch/isd; vgl. dazu Gschwend, Luder & Kunz, 2010).

Dies ist nicht immer einfach und bedingt ein ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis, das einem erlaubt, mit allen an der Förderplanung Beteiligten angemessen kommunizieren und kooperieren zu können, besonders unter erschwerten Bedingungen. Zudem ermöglicht dies ein rollen- und verantwortungsbewusstes sowie lö-

sungs- und ressourcenorientiertes Handeln im Förderplanungsprozess.

Dr. André Kunz

*Dozent und Modulverantwortung
Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
andre.kunz@phzh.ch*



*Dr. Reto Luder, Dozent und Leiter
Fachbereich Sonderpädagogik
Prof. ZFH für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
reto.luder@phzh.ch*



*lic. phil. Raphael Gschwend
Geschäftsführer von pulsmitter.ch
Organisationsentwickler und
Coach (BSO)
Rötelstrasse 54
8057 Zürich
rg@pulsmitter.ch*



*lic. phil. Peter Diezi-Duplain
Dozent
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
peter.diezi@phzh.ch*



Literatur

- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2011). *Kooperation zwischen Regellehrkräften und schulischer Heilpädagogik. Forschungsprojekt an der HfH*. Internet: http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i1311-sD.html [Stand 12.06.2011]
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011). *Förderplanung*. Kanton Zürich: Bildungsdirektion.

- Buholzer, A. (2003). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln*. Aarau: Sauerländer.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *Research in Middle Level Education. RMLE Online*, 31, 1–17.
- Gschwend, R. & Kunz, A. (2011). Interdisziplinäre und kooperative Förderplanung als Schulentwicklungsprojekt. In R. Luder et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis* (S. 129–142). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Gschwend, R., Luder, R. & Kunz, A. (2010). Förderplanung mit der «interdisziplinären Schülerdokumentation ISD». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 10–16.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities. Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Department.
- Hord, S.M. (2004). *Learning together, leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–161). Zug: Klett und Balmer.
- Kunz, A. & Gschwend, R. (2011). Kooperation im Rahmen der Förderplanung. In R. Luder et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis* (S. 105–128). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Kunz, A., Gschwend, R. & Luder, R. (2011). Webbasierete interdisziplinäre Förderplanung bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 19–26.
- Luder, R. (2011). Förderung als interdisziplinäre und kooperative Aufgabe. In R. Luder et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis* (S. 11–28). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Maag Merki, K. et al. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften & Pädagogische Hochschule Zürich.
- Meijer, C.J.W. (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Niedermann, A., Schweizer, R. & Steppacher J. (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandserfassung in Mathematik und Sprache*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Ramírez Moreno, M. (2010). *Leporello Zusammenarbeit in der Sekundarstufe*. Zürich: Schulamt der Stadt Zürich.
- Richiger-Näf, B. (2008). Wege zu Aktivität und Partizipation. In B. Richiger-Näf (Hrsg.), *Das Mögliche ermöglichen* (S. 47–82). Bern: Haupt.
- Sopko, K.M. (2003). *The IEP: A Synthesis of Current Literature Since 1997*. Alexandria (VA): NASDSE.
- Steppacher, J. (2011). Implikationen für die Aus- und Weiterbildung. In R. Luder et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis* (S. 143–151). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Suhrweier, H. & Hetzner, R. (1993). *Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Thomas, J. (1998). *Individual educational planning. A handbook for developing and implementing IEPs*. Winnipeg: Manitoba Education and Training.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Links zum Artikel

- Interdisziplinäre Schülerdokumentation ISD: www.pulsmesser.ch/isd [Stand 1.06.2012]
- Beobachtungsinventar zum Schulischen Standortgespräch (BISS): www.lerntipps.ch/instrumente [Stand 1.06.2012]
- Profile of inclusive Teachers: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile> [Stand 1.06.2012]