

Die Umsetzung des Zürcher Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich

Schlussbericht

Daniel Barth
Raphael Gschwend
Mirjam Kocher

Januar 2011

Projektadresse:
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
Postfach 5850
8050 Zürich

Projektleitung:
Daniel Barth, Dr. phil.
Raphael Gschwend, lic. phil.
Mirjam Kocher, lic. phil.

Telefon:
044 317 12 19

E-Mail:
daniel.barth@hfh.ch

Inhaltsverzeichnis

1. Institutioneller Kontext	3
2. Theoretischer Rahmen	7
3. Forschungsfragen.....	9
4. Methodik	10
4.1 Beschreibung der Stichprobe und Forschungsplan.....	10
4.2 Erhebungsinstrument und Datengrundlage.....	10
4.3 Auswertungsstrategie	12
5 Ergebnisse	12
5.1 Längsschnitt	12
5.2 Querschnitt	14
5.2.1 Skalenbildung	14
5.2.2 Strukturähnliche Schuleinheiten	16
5.2.3 Schuleinheiten mit ähnlicher (sonderpädagogischer) Schulkultur	18
5.2.4 Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Schulkultur	19
6. Fazit	22
Literatur.....	24
Anhang.....	27
<i>Dimensionen der Schulstruktur und der Struktur des sonderpädagogischen Angebots</i> <i>(Faktorenanalyse und Reliabilität)</i>	27
<i>Dimensionen der (sonder-)pädagogischen Schulkultur (Faktorenanalyse und Reliabilität)</i>	28
<i>Bildungsstatistische Items</i>	29
<i>Fragebogen</i>	32

Verordnungen und Gesetze legitimieren im Bildungsbereich oft nachvollziehend den Status quo. Innovationen sind daher von einem neuen Volksschulgesetz keine zu erwarten. Dennoch werden kantonale Vollzugsbestimmungen, Reglemente und Handreichungen von den lokalen Schuleinheiten angeeignet und interpretiert, was in Abhängigkeit zu den örtlichen Bedingungen nicht unwesentliche Umdeutungen der gesetzlichen Vorgaben zur Folge haben kann, die dann auf der Ebene der sozialen Ordnungen einer Schule zu spezifischen Ausprägungen und Merkmalen führen.¹ Bühler-Niederbergers Bericht über die inhaltliche Strukturierung des Bereichs der Sonderpädagogik im Kanton Zürich (1992b) verfolgt diese Beziehung zwischen Produktion und Deutung von kantonalen Vorgaben über mehrere Phasen von 1959 bis 1992 und verwendet hierfür die Metapher des „kooperativen Spiels“ (S. 377).² Mit dem Volksschulgesetz aus dem Jahre 2005 tritt diese Transformations- und Mediatisierungs-Beziehung zwischen kantonalen Vorgaben und lokalem Schulbetrieb in eine neue Phase. Das Erkenntnisinteresse unserer Forschung bezieht sich auf Veränderungen in gesetzlich relevanten Bereichen sonderpädagogischer Praxis während dem ersten Jahr der Gesetzesumsetzung (Kap. 5.1). Weiter fragen wir nach Einflussgrößen und Regelmässigkeiten in Bezug auf Organisation und Praxis des sonderpädagogischen Angebots (Kap. 5.2). Mit diesem Fokus entwickeln wir zum einen eine Typologie von strukturähnlichen sonderpädagogischen Angeboten (Kap. 5.2.2), zum anderen eine Typologie ähnlicher Schulkulturen, d.h. Gruppen von Schulen, die sich in Bezug auf Dimensionen sonderpädagogischer Praxis gleichen (Kap. 5.2.3). In Kap. 5.2.4 testen wir den statistischen Einfluss von Strukturmerkmalen des sonderpädagogischen Angebots auf die darin realisierten schulkulturellen Arrangements. Zunächst aber diskutieren wir vor dem Hintergrund eines soziologischen Referenzschemas den gesetzlichen Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich (Kap. 1) und führen theoretisch die Ebenen der Analyse ein, auf die sich die Variablen unseres Regressionsmodells beziehen (Kap. 2).

1. Institutioneller Kontext

Das neue Volksschulgesetz (VSG 2005) des Kantons Zürich regelt im 3. Abschnitt (§ 33 bis § 40) die sonderpädagogischen Massnahmen neu. In der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM 2007) finden sich die Ausführungsbestimmungen zum 3. Abschnitt des VSG. Die Neuorganisation der sonderpädagogischen Massnahmen umfasst im Kern folgende 5 Punkte:

1. Qualitative *Redimensionierung des sonderpädagogischen Angebots auf 5 Massnahmen*: Integrative Förderung (IF), Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung (VSG 2005, § 34 Abs. 1).
2. Quantitative Plafonierung des sonderpädagogischen Angebots mittels *schuleinheitsbezogenen Quotenregeln*. In § 8 und § 11 der VSM (2007) werden die Stellenprozente Integrierter Förderung und Therapie im Verhältnis zur Anzahl SchülerInnen in einer SE definiert. Nicht in dieser Quotenregel inbegriffen ist der Aufnahmeunterricht³ und die Besonderen Klassen.
3. Die Legitimation aller sonderpädagogischen Massnahmen wird über ein *Zuweisungsverfahren* geregelt. Für den Entscheid über eine sonderpädagogische Massnahme braucht

¹ Fend spricht rückblickend auf seine Gesamtschuleevaluation in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts von „rechtlich-organisatorischen Vorgaben [...], mit denen auf der Ebene der Einzelschule sehr unterschiedlich umgegangen werden kann. [...] Dieses Ergebnismuster war für mich gewissermassen die Geburtsstunde der Konzentration auf die Schulebene als pädagogischer Handlungsebene“ (1998, S. 215). Fend ist sich bewusst, dass diese Verschiebung von der strukturell-organisatorischen Ebene auf die Schulebene ein Stück weit resignativ ist. „Im Gefolge vieler Enttäuschungen ist dann die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit zum Hoffnungsträger avanciert“ (ebd., S. 168).

² „Von Chaos kann man dabei nicht sprechen. Es ist eine durchaus erkennbare Struktur, die unter Beteiligung aller reproduziert wird. Man hat sich auf mehr Struktur geeinigt als nur auf eine organisierte Anarchie“ (Bühler-Niederberger 1992b, S. 377). Vielleicht ist dieses kooperative Spiel ein Emergent der direkten Demokratie.

³ Der Aufnahmeunterricht bleibt von diesen Quotenregelungen ausgenommen. § 14 der VSM macht den Anspruch auf Aufnahmeunterricht abhängig von den individuellen Voraussetzungen des einzelnen Schülers. Zu deren Beurteilung kommt ein von der Bildungsdirektion bezeichnetes Sprachstandserhebungsverfahren zur Anwendung (§ 16).

es eine konsensuelle Einigung zwischen Eltern, Lehrperson und Schulleitung (VSG 2005, § 37 Abs. 1). Beratend wird in der Regel eine sonderpädagogische Fachperson oder eine SchulpsychologIn beigezogen (ebd., § 37 Abs. 3). Eine schulpsychologische Abklärung erfolgt nur noch im Fall, wenn keine Einigung zwischen Eltern, Lehrperson und Schulleitung erzielt werden kann (ebd., § 38 Abs. 1). Die schulpsychologische Abklärung erfolgt im Rahmen eines von der Bildungsdirektion bezeichneten Klassifikationssystems (ebd., § 38 Abs. 2).

4. *Kooperation*: IF-Lehrpersonen setzen mindestens einen Drittel ihres Pensums für den gemeinsamen Unterricht mit der Regellehrperson ein (VSM 2007, § 6 Abs. 2).
5. *Rahmenbedingungen der Kooperation*: IF-Lehrpersonen erhalten für Koordination, Beratung und Unterstützung im Verhältnis zu ihrem Pensum eine oder zwei Lektionen angerechnet (ebd., § 7 Abs. 2). Die Regellehrperson behält die pädagogische Hauptverantwortung (ebd., § 7 Abs. 3).

Punkt 1 bedeutet eine erhebliche Entdifferenzierung des sonderpädagogischen Angebots. Deren Ausmass wird sichtbar, wenn man sich vor Augen führt, dass die „Erhebung sonderpädagogischer und unterrichtsergänzender Angebote an der Volksschule und im Kindergarten“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich o.J.) bis anhin insgesamt 16 verschiedene Massnahmen unterscheidet. Die Differenzierung eines Systems fördert notwendig den Anteil, wo man nicht integriert ist, weil es in differenzierten Systemen mehr Abteilungen (Subsysteme) gibt, denen man nicht zugehört, als in einem weniger komplexen System. Akzeptiert man diese systemtheoretische Gesetzmässigkeit, erhöht die Entdifferenzierung des sonderpädagogischen Angebots die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen integriert geschult werden. Dies gilt auch im Falle von kleinen Schuleinheiten, die aufgrund geringer Schülerzahlen weniger Abteilungen einrichten können und sich bspw. für ein Mehrklassensystem entscheiden. Die Gefahr bei einer Entdifferenzierung besteht darin, dass gewisse Spezialbehandlungen (z.B. Therapien) nicht mehr gewährleistet sind.

Punkt 2 beinhaltet eine Plafonierung sonderpädagogischer Ressourcen mittels Quotenregelung. Innerhalb der einer Schulgemeinde zugeteilten Vollzeiteinheiten (VZE) für Lehrpersonen legt eine Quotenregel (VSM 2007, §8) fest, welcher Anteil an Lehrpersonen (immer als VZE pro 100 Schulkinder zu verstehen) mindestens für die IF eingesetzt werden muss (Kindergarten: 0,4, Primarschule: 0,5, Sekundarstufe: 0,3 – das heisst am Beispiel der Primarschule: für 200 Schulkinder gibt es eine volle Stelle einer Schulischen Heilpädagogin). Dieser Anteil kann gemäss VSM (2007, § 8 Abs. 2) auch erhöht werden, wenn das Höchstangebot an Therapien (Kindergarten: 0,6, Primarschule: 0,4, Sekundarstufe: 0,1) nicht ausgeschöpft ist. Dazu wird jedoch das Einverständnis der Bildungsdirektion benötigt. Anzumerken ist hier noch, dass die IF-Quote für die Sekundarstufe nach den neusten Entscheiden aufgehoben wurde. Die Schulen auf dieser Stufe dürfen die Form der Förderung nun selber festlegen (vgl. Bildungsdirektion 2010).

Die Empfehlung, eine Quotenregelung einzuführen, stammt von den Autoren der WASA-Studie (Wachstum des sonderpädagogischen Angebots). Häfeli und Walther-Müller erachten eine Steuerung über das Angebot als legitim, weil die Kriterien für sonderpädagogischen Förderbedarf, mit Ausnahme eines kleinen Teils von Behinderungen, mehr oder weniger unscharf sind (Häfeli und Walther-Müller 2005, S. 88). Zu diesem Schluss kommt 13 Jahre vorher auch Bühler-Niederberger, die das Wachstum der „Stütz- und Fördermassnahmen im Kanton Zürich“ 1988 und 1992 untersuchte.

„Damit lässt sich die Aussage aufrecht erhalten, die schon nach der 1984er Untersuchung [Bühler-Niederberger 1988, S. 1; Anm. D.B. und M.K.] formuliert wurde: Es gibt offensichtlich einen beträchtlichen Ermessensspielraum bei der Definition des Bedarfs an Stütz- und Fördermassnahmen, in der Entscheidung darüber also, ob ein Schüler zusätzlicher Förderung bedürfe oder nicht. Nur so ist es zu erklären, dass sich keine Zusammenhänge zwischen der Rate von Stütz- und Fördermassnahmen und einer problematischen oder weniger problematischen Schülerzusammensetzung einer Gemeinde zeigen (gemessen an Gemeindemerkmale, die die Wahl bestimmter Schultypen auf der Oberstufe – und damit schulischen Erfolg – gut zu erklären vermögen“ (Bühler-Niederberger 1992a, S. 8).

Bühler-Niederberger gelingt es 1988 und 1992 nicht, die Variation des Index für Stütz- und Förderangebote in einen statistischen Zusammenhang mit sozialstrukturellen Merkmalen der Schülerpopulation zu bringen. Daraus schliesst sie, dass Prädiktoren für Unterschiede der Stütz- und Förderquote nicht auf gesellschaftlicher Ebene zu suchen sind, sondern auf institutioneller. Mit der These, „dass es sich um eine nachfragebildende Wirkung des Angebots handeln dürfte“ (1988, S. 9), nimmt sie in gewisser Weise das Theorem der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla und Radtke 2002) vorweg, wonach Unterschiede bei der Inanspruchnahme von Therapie- und Förderangeboten nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Schülerpopulationen zurückzuführen sind, sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Verfahren und Routinen in der Organisation des sonderpädagogischen Angebots gelten. Bühler-Niederberger bezeichnet zwei institutionelle Strukturelemente, welche gleichsam als Transmissionsriemen des Angebots dessen Inanspruchnahme steuern. „Die bisherigen kantonalen Vorgaben des *individuellen Rechtsanspruchs* auf Behandlung und des geregelten *Zuweisungsverfahrens* lassen offensichtlich einen grossen lokalen Spielraum offen. Die Nutzung dieses Spielraums wird wenig transparent“ (1992a, S. 6 und S. 11; Hervorhebungen D.B. und M.K.). Bühler-Niederbergers Untersuchungen legen damit gleichsam den Grundstein für die beiden zentralen Änderungen im VSG (2005).⁴ Zum einen wird der „individuelle Rechtsanspruch“ auf Behandlung zugunsten einer schuleinheitsbezogenen ‚Behandlungsquote‘ zurückgenommen.⁵ Zum anderen wird ein Zuweisungsverfahren eingeführt, dessen Funktion die schulhausinterne Verteilung der kontingentierte sonderpädagogischen Ressourcen ist.

Damit sind wir bei *Punkt 3*, dem Zuweisungsverfahren, auch „Schulisches Standortgespräch genannt“ (SSG). In einer qualitativen Ergänzungsstudie (59 Tiefeninterviews mit Gemeindegeschulpfleger, Schulpsychologen, Lehrer und Therapeuten) untersucht Bühler-Niederberger die Zuweisungs-, Bewilligungs- und Kontrollpraxis bei sonderpädagogischen Massnahmen und gruppiert diese zu vier idealtypischen Modellen. Daraus erkennt sie folgende Zusammenhänge:

„Wie der Anstoss zur Behandlung gegeben wird und über welche Verfahren sie bewilligt wird, hat Auswirkungen auf die Häufigkeit behandelter Fälle. Mit sinkendem Einfluss der Therapeuten und steigendem Einfluss der Schulbehörden sinkt der Index der Stütz- und Fördermassnahmen. Die Gemeinden können aber nicht beliebig (restriktive) Verfahren definieren. Sie haben den Stand beruflicher Anerkennung, den bestimmte Therapeutengruppen erreicht haben, in Rechnung zu stellen. Dieser setzt dem möglichen Einfluss von Schulpflegern und auch von Schulpsychologen Grenzen“ (Bühler-Niederberger 1988, S. 13).

Auch in Bezug auf das Zuweisungsverfahren folgt das VSG (2005) den Befunden von Bühler-Niederberger. Der nachfragetreibende Einfluss von Therapeuten ist gebrochen: SchulpsychologInnen, LogopädInnen, Psychomotorik-TherapeutInnen und Schulische HeilpädagogInnen nehmen nur mit beratender Stimme am Standortgespräch teil. Eine schulpsychologische Abklärung erfolgt ausschliesslich bei Dissens und auf Basis eines diagnostischen Verfahrens, das den Schulpsychologen von der Bildungsdirektion vorgeschrieben wird. Organisationssoziologisch bedeuten diese historischen Verschiebungen im Bereich des Zuweisungsverfahrens eine Deprofessionalisierung. Wissenschaftsbezug und Autonomie der Berufsausübung sind zwei zentrale Merkmale von Professionen (Combe und Helsper 2002). Deprofessionalisiert wird das Zuweisungsverfahren deshalb, weil Entscheide nicht mehr durch akademisch geschulte Fachlichkeit legitimiert werden und weil die Bildungsdirektion der Schulpsychologie ein Abklärungsverfahren vorschreibt. Es ist eine empirische Frage, ob die am Standortgespräch beratenden sonderpädagogischen Fachpersonen diesen Verlust

⁴ Dies obwohl ihre Befunde nicht unwidersprochen bleiben, so z.B. durch Greminger et al. in ihrer empirischen Studie zur Tragfähigkeit der Regelschule (N = 599): „Die Breite des Förderangebots hat keinen Einfluss auf die Aussonderungsquote“ (2005, S. 311). Unterschiede zwischen der Aussonderungsquote von Lehrpersonen, die über ein breites Förderangebot im Schulhaus verfügen, und der Aussonderungsquote von Lehrpersonen, die in ihrem Schulhaus nur ein eingeschränktes Förderangebot haben, seien rein zufällig.

⁵ Während die Volksschuldebatte die Ideologie der Individualisierung propagiert, wird sie hier, wo sie bis in die reale Chancenverteilung relevant ist, abgeschafft. Für diesen Widerspruch verantwortlich sind wahrscheinlich politische Tendenzen: Die Beschneidung individueller Rechtsansprüche gehört zum neoliberalen Programm, wohlfahrtsstaatliche Ausgaben zu senken.

an Fachlichkeit wettmachen können. Sonderpädagogische Fachpersonen sind (meist) eingebunden in die strukturelle Hierarchie der Organisation Schule. Aufgrund dieser Position ist eine Triangulation der Zuweisungsentscheide wie bis anhin mittels externer Expertise durch die Schulpsychologie nicht möglich, denn bei Schulischen HeilpädagogInnen, LogopädInnen und PsychomotoriktherapeutInnen steht am Standortgespräch immer auch ihre Anerkennung bei der Schulleitung und bei den Regellehrpersonen auf dem Spiel. Standortgespräche können unter solchem Druck die Form von praktischen Diskursen⁶ i.S. Habermas' (1981) annehmen. Diese Konstellation fördert strategisches Handeln und eliminiert die Perspektive des Kindes.

Punkt 4, das gemeinsame Unterrichten (Teamteaching), wird qua Gesetz eingeführt. Die Geltung von § 6 Abs. 2 (VSM 2007) musste zwar im Dezember 2010 von der Zürcher Bildungsdirektorin ausgesetzt werden. Ideologisch scheint viel auf dem Spiel zu stehen, wenn die soziale Organisation des Unterrichts auf Verordnungsebene geregelt wird, umso mehr als man weiss, dass Lehrpersonen, die sich häufiger an Aktivitäten der Zusammenarbeit beteiligen, das sonderpädagogische Angebot mehr in Anspruch nehmen als weniger häufig kooperierende (Greminger et al. 2005, S. 317). Die Frage ist, welche Prozesse und Entwicklungen zu dieser Institutionalisierung geführt haben. Sucht man in den Gesetzestexten nach Stellen, wo der Begriff „Zusammenarbeit“ verwendet wird, so findet man im VSG (2005) keine, in der VSM (2007) drei: Einmal im Zusammenhang mit „Integrativer Förderung“ (§ 7), einmal im Zusammenhang mit Therapie (§ 10) und einmal im Zusammenhang mit „Integrierter Sonderschulung“ (§ 22). Dass Zusammenarbeit gerade hier Thema ist, hat damit zu tun, dass die Organisation der Schule in den letzten 20 Jahren komplexer geworden ist: Schula-nahe Dienste wie Schulsozialarbeit, Heilpädagogik, Psychomotorik und Logopädie wurden ausgebaut. Auch die hierarchische Organisation der Schule ist heute komplexer: An den meisten Orten gibt es Schulleitungen. In diesen komplexen Gebilden kommt es häufiger zu Situationen der Zusammenarbeit, an denen verschiedene Berufsgruppen und verschiedene Stufen der Hierarchie teilnehmen.

„Dabei wird oft die Tatsache der Kooperationsnotwendigkeit allein schon mit dem allgemeinen Wohl identifiziert. Es handelt sich jedoch um eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür. Die Verteilergerechtigkeit erst zeigt, inwiefern das allgemeine Wohl berücksichtigt wird. Die systemisch bedingte funktionale Abhängigkeit⁷ enthält noch nicht die normativen Regelungen, nach denen Effekte der Kooperation verteilt werden sollen“ (Graf & Graf 2008, S. 102f.).

Das aus Kooperation resultierende „allgemeine Wohl“ ist in der Schule die Entlastung der einzelnen Rollenträger. Das Bilden von Schulteams unter den Lehrpersonen, die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, aber auch der Begriff der „Schulkultur“ (Helsper 2008) zielt darauf ab, die einzelnen Rollen zu entlasten. Oft ist denn auch die Rede davon, dass die Belastung auf mehrere Schultern verteilt oder dass die Verantwortung gemeinsam getragen werden soll. Solche kooperativ produzierten Entlastungen können bspw. darin bestehen, dass eine Regellehrperson und ein verhaltensauffälliger Schüler wieder miteinander auskommen oder dass eine junge Regellehrperson mit anspruchsvollen Eltern einen Konflikt klären kann. Es ist eine empirische Frage, welche „Effekte der Kooperation“ in einer Schuleinheit konkret wahrgenommen werden, von wem sie wie stark erlebt und welchen Rollenträgern sie zugeschrieben werden. Auf der Basis solcher Beobachtungen erst kann die „Verteilergerechtigkeit“ in einer Schuleinheit beurteilt werden.⁸

⁶ „Praktische Diskurse“ sind bei Habermas argumentative Diskussionsforen, in denen normative Geltungsansprüche geklärt werden, d.h. die Angemessenheit/Richtigkeit von (Sprech-)Handlungen. In „theoretischen Diskursen“ steht die objektive Wahrheit von Aussagen zur Debatte, d.h. ob etwas zutrifft oder nicht. Diagnostische Problemstellungen bspw. gehören der zweiten Kategorie an, während Fragen im Zusammenhang mit der Förderplanung in „praktischen Diskursen“ diskutiert werden.

⁷ Mit „systemisch bedingter funktionaler Abhängigkeit“ meinen Graf & Graf (2008) die oben erwähnte Aufteilung des institutionellen Auftrags auf verschiedene Rollen, was automatisch bzw. „systemisch“ mehr Kooperation notwendig macht, damit die Arbeitsteilung funktioniert. Soziologisch spricht man von einem Prozess funktionaler Differenzierung.

⁸ Unser Fragebogen enthält ein Item, welches die Verteilung der „Effekte der Kooperation“ misst. Der Aussage „Der für Standortgespräche notwendige Zeit- und Koordinationsaufwand steht in keinem Verhältnis zum pädago-

Punkt 5: Die VSM (2007) enthält in § 7 Abs. 2 eine „normative Regelung, nach denen Effekte der Kooperation verteilt werden sollen“ (vgl. Zitat weiter oben). Den Lehrkräften für IF werden ein bis zwei Lektionen für die Koordination der von Ihnen verantworteten Förderprogramme angerechnet. Gleichzeitig besagt § 7 Abs. 3 (ebd.), dass die pädagogische Hauptverantwortung bei der Regellehrperson bleibt. Vermutlich wird die oben erwähnte „Verteilgerechtigkeit“ durch diese zwei Regelungen grundsätzlich verletzt. Die gesetzlich festgeschriebenen Ungerechtigkeiten hinterlassen Spuren auf der Ebene alltäglicher Kommunikation, wo sich die Schulischen HeilpädagogInnen – gleichsam als ausgleichende Gerechtigkeit – den Regellehrpersonen regelmässig unterordnen (vgl. dazu Weber et al. 2010, S. 118).⁹

2. Theoretischer Rahmen

Schule kann soziologisch als Institution und soziale Organisation begriffen werden. „Zutreffender wäre die Formulierung, dass Schule eine Organisation *hat*“ (Vogel 2006, S. 33; Hervorhebung i.O.). Jäggi umschreibt *Institution* als „[...] das jeweils kulturell geltende einen Sinnzusammenhang bildende, durch Recht und Sitte garantierte Sozialgebilde (1974, S. 308). Im Kern sind Institutionen normative Verhaltenserwartungen, deren Durchsetzung mittels Legitimität und Sanktionen erfolgt. Auch *Organisationen* sind soziale Gebilde jedoch mit unterschiedlichen Merkmalen: angebbarer Mitgliederkreis, interne Rollendifferenzierung, auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert und im Hinblick auf diese Ziele zumindest der Intention nach rational gestaltet (Mayntz 1963, S. 36). Wichtige Elemente von Organisationen sind deshalb Aufgabenteilung, Rollen, Positionen, Verfahren, Abläufe und formelle Regeln. Organisationen sind Relationen von *Funktionen*. In einer Zahnarztpraxis bspw. gibt es die Funktionen Behandlung, Pflege und Empfang. Die entsprechenden Rollen sind Zahnarzt, DentalhygienikerIn und Arztsekretärin. Die drei Funktionen werden so zueinander in Relation gebracht, dass die eine RollenträgerIn der anderen in die Hand arbeitet, was sich gut organisieren lässt.

Die Schule erfüllt verschiedene gesellschaftliche Funktionen. Diese Funktionen sind Beiträge zur Strukturierung der Gesellschaft. Die Schule reproduziert die etablierte Struktur der Gesellschaft über die Funktionen Integration, Selektion und Qualifikation.¹⁰ Im Unterschied zur erwähnten Zahnarztpraxis lassen sich diese drei Funktionen nicht in eine widerspruchsfreie Relation bringen (Graf und Lamprecht 1991). Graf spricht von einer „institutionellen Grundspannung“ (1990), die sich bspw. am bildungspolitischen Interessenstreit mit den Polen soziales Lernen, Chancengerechtigkeit (Integrationsfunktion) und Leistungsförderung, Leistungsdistinktion (Selektionsfunktion) zeigt. Empirisch gesehen findet beides zugleich statt. Dies gilt auch für die Heilpädagogik, der idealtypisch die Integrationsfunktion zugewiesen wird (Baulig 1997), die zugleich aber lernleistungsschwache SchülerInnen ausliest und damit die Selektionsfunktion realisiert.¹¹

gischen Ertrag“ stimmten Lehrpersonen signifikant stärker zu als Schulische HeilpädagogInnen ($p_{2008} = 0.004$; $p_{2009} = 0.0016$). Signifikante Unterschiede gab es ausserdem noch zwischen Lehrpersonen und SchulleiterInnen ($p_{2008} = n.s.$; $p_{2009} = 0.045$). Wir interpretieren diese Mittelwertvergleiche so, dass Kooperationseffekte ungleich zugunsten Schulischer Heilpädagogik und Schulleitung verteilt werden. Der Gewinn für die SL besteht nicht zuletzt darin, dass das Standortgespräch immer auch ihre Macht stützt. „Soll eine zentrale Position erhalten bleiben, dann muss es den Inhabern der Position gelingen, einen offenen Konflikt zwischen einzelnen peripheren Instanzen zu vermeiden“ (Schwarz 1987, S. 174). Bei SchulleiterInnen scheint ein Bewusstsein bezüglich dieser Wirkung gelingender Kooperation zu bestehen. Maag Merki et al. (2010) messen bei SchulleiterInnen eine signifikant positivere Einstellung gegenüber professioneller Kooperation als bei SHP und bei Regellehrpersonen.

⁹ Die von Weber et al. beobachtete Unterordnung kann auch als Versuch interpretiert werden, die positionalen Unterschiede, bedingt durch verschiedene Lohnstufen und Abschlusszertifikate für SHP und Regellehrperson, in der Kommunikation einzuebnen.

¹⁰ Die gesellschaftliche Funktion der Reproduktion kann deshalb im Bereich Schule als Totalfunktion bezeichnet werden.

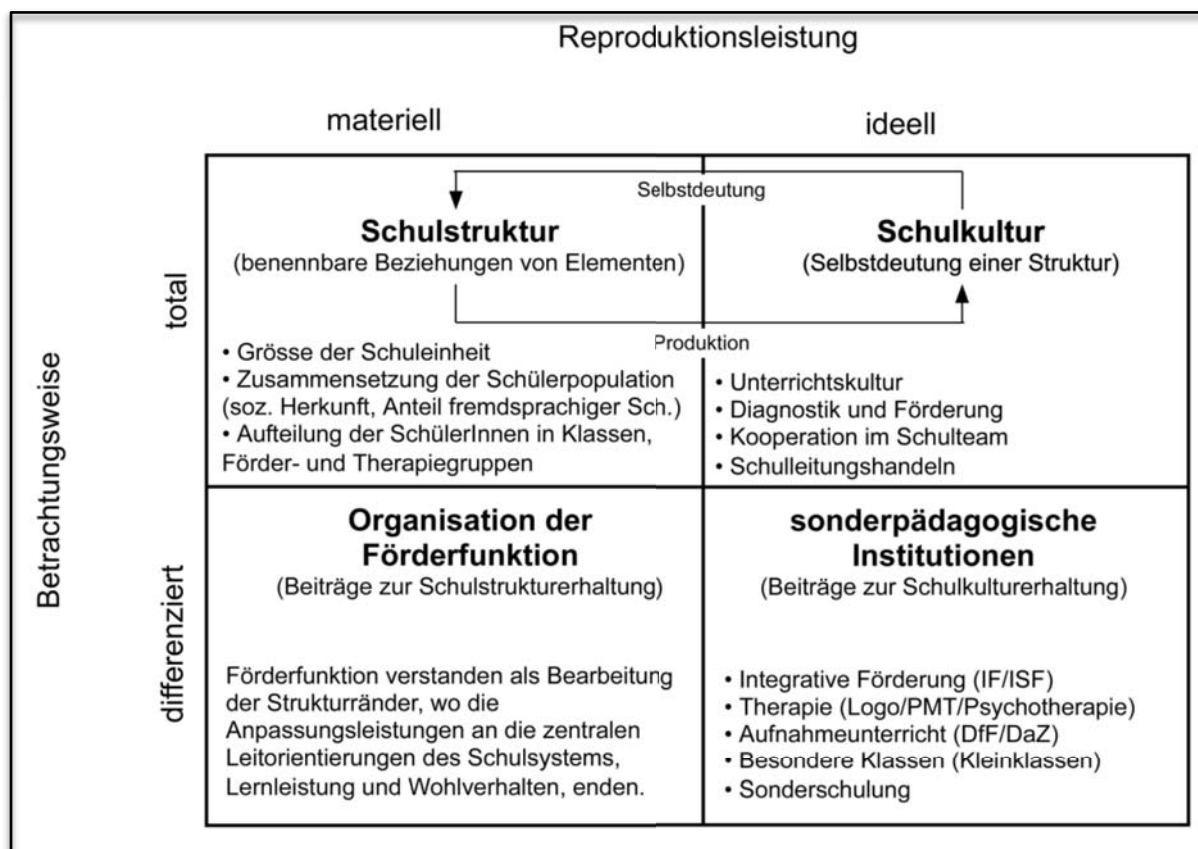
¹¹ Deshalb scheuen gewisse Eltern den Kontakt mit Schulischen HeilpädagogInnen und organisieren unterstützende Massnahmen lieber privat.

Jede Schule hat Ränder, die dort entstehen, wo die Anpassungsleistungen in Bezug auf die zentrale Leitorientierung – in der Schule Lernleistung und Wohlverhalten¹² - enden. Jede Schule hat deshalb eine *Förderfunktion*, die diese Ränder durch heilpädagogische und therapeutische Sondermassnahmen soweit als möglich bearbeitet. Der Begriff der „Förderfunktion“ ist keineswegs ein systematischer, sondern stellt eine Konzession an die Institutionalisierungen im sonderpädagogischen Bereich dar und beinhaltet dadurch eine theoretische Unschärfe. Auf der Ebene der Funktionen muss er zerlegt werden in die einzelnen Komponenten der schulischen Funktionen (Integration, Qualifikation Selektion etc.). Die Förderfunktion wird im Kanton Zürich durch verschiedene Institutionen realisiert, die im VSG (2005) unter § 34 Abs. 1 aufgezählt sind. Die Förderfunktion kann in einer Schule zentral oder peripher sein. Die genaue Lage wird ablesbar an der Bedeutung der sonderpädagogisch-therapeutischen Institutionen für die ganze Schule (Barth 2008, vgl. dazu auch Kap. 5.2.3).

Analog zu den Begriffen Institution und Organisation kann man aus einer weniger differenzierenden Perspektive sagen: Die Schule hat eine Kultur und eine Struktur. Kultur ist die ideelle (symbolische) Dimension von Struktur. „Das Symbolische der Schulkultur markiert die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule“ (Helsper 2008, S. 68). Mit Holtappels und Voss (2006) verstehen wir *Schulkultur* als empirisch bestimmtes Dimensionenbündel einer Schule. Die für den sonderpädagogisch-therapeutischen Bereich relevanten Dimensionen sind Unterricht, Diagnostik und Förderung, Lehrerkooperation sowie Schulleitungshandeln. *Schulstruktur* auf der anderen Seite ist bestimmt durch die Grösse einer Schule, die Zusammensetzung der Schülerpopulation (soziale Herkunft, Anteil fremdsprachiger SchülerInnen, Alter, Geschlecht, etc.), die Aufteilung der Schülerpopulation in Klassen-, Förder- und Therapiegruppen, die Zusammensetzung des Schulteams sowie durch informelle und formelle Hierarchien. „Pädagogisch-therapeutische Arrangements lassen sich [...] unter symbolisch-ideellen und strukturellen Aspekten beschreiben“ (Dietrich et al. 2006, S. 60). Damit sind die Ebenen der Analyse unserer Untersuchung soweit eingeführt, dass sie schematisch dargestellt werden können.

¹² Wohlverhalten kann als soziales Korrelat von kognitiver Lernleistung verstanden werden, es „bildet die basale Voraussetzung“ dafür (Graf & Graf 2008, S. 167).

Abb. 1: Die soziologischen Grundkategorien von Schulstruktur, Schulkultur, Förderfunktion und sonderpädagogischer Institution (in Anlehnung an Graf & Graf 2008, S. 29)



Der Zusammenhang zwischen Schulstruktur und Schulkultur ist ein legitimatorischer. Unterschiede in der Schulstruktur (z.B. Kleinklassen vs. Regelklassen) müssen in der Schulkultur symbolisch repräsentiert und begründet werden (im Beispiel mittels Promotions- und Zuweisungsverfahren). Dort, wo strukturelle Unterschiede unbegründet bleiben, entsteht ein Legitimationsdefizit, so z.B. wenn schulnahe Dienste wie SHP oder Schulsozialarbeit keine spürbare Entlastung der Regellehrpersonen bewirken oder wenn die SL nicht dazu beiträgt, das Schulteam besser zu koordinieren.

3. Forschungsfragen

- Welche Veränderungen lassen sich auf den von uns untersuchten Dimensionen (heilpädagogischer) Schulkultur im Verlauf der VSG-Umsetzung feststellen?
- Gibt es Unterschiede zwischen Schuleinheiten, die im Umsetzungsprozess sind, und solche, die formal noch nicht mit der Gesetzesumsetzung begonnen haben?
- Welche Typen von Schuleinheiten, die ihr sonderpädagogisches Angebot strukturähnlich organisieren, lassen sich unterscheiden?
- Welche Typen von Schuleinheiten, die sich in Bezug auf ihre (heilpädagogische) Schulkultur ähnlich sind, lassen sich unterscheiden?
- Mit welchen Einflussgrössen lassen sich Unterschiede zwischen diesen Typen struktur- und kulturähnlicher Schuleinheiten erklären?
- In welchem Zusammenhang steht die Schulstruktur der untersuchten Schuleinheiten mit verschiedenen Dimensionen heilpädagogischer Schulkultur?

4. Methodik

4.1 Beschreibung der Stichprobe und Forschungsplan

Die Umsetzung der Massnahmen im sonderpädagogischen Bereich in den einzelnen Schuleinheiten des Kantons Zürich erfolgte gestaffelt über drei Jahre von 2008 bis 2011. Die erste Umsetzungsstaffel begann mit der Implementierung der sonderpädagogischen Massnahmen im Schuljahr 2008 / 2009. Die gestaffelte Umsetzung des Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich ermöglichte ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign: Eine Experimental- und eine Kontrollgruppe wurden gebildet. Sie unterscheiden sich dadurch, dass die Umsetzung in der Experimentalgruppe zum Zeitpunkt der Befragung bereits eingesetzt hatte, währenddessen in der Kontrollgruppe die Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen noch nicht begonnen hatte. In Tabelle 1 ist das Forschungsdesign aufgeführt. Die Befragung mittels webbasiertem Fragebogen erfolgte zu zwei Zeitpunkten im Frühling 2008 (t_1) und im Frühling 2009 (t_2). Ausserdem wurden zur Beantwortung der Fragestellungen bildungsstatistische Daten hinzugezogen. Die 2. Umsetzungsstaffel wurde in unserem Forschungsprojekt nicht berücksichtigt und entsprechend nicht befragt.

Tab. 1: Forschungsdesign (bildungsstatistische Daten [+], webbasiert erhobene Befragungsdaten [o], obligatorische Kurse zu Themen wie „inklusive Didaktik“ und „Förderdiagnostik“ [x], Schuljahr [SJ])

SJ 06/07	März 08	SJ 08/09	März 09	Staffel
SJ 07/08	(t_1)		(t_2)	
+	o	x +	o	1. Umsetzungsstaffel (Experimentalgruppe)
				2. Umsetzungsstaffel (nicht im Forschungsplan)
+	o	+	o	3. Umsetzungsstaffel (Kontrollgruppe)

4.2 Erhebungsinstrument und Datengrundlage

Webbasierter Fragebogen: Mittels webbasierten Fragebogens¹³ wurden alle Mitglieder einer Schuleinheit (Lehrpersonen, Kindergärtner/innen, Schulleitung, SHP, TherapeutInnen, Fachlehrpersonen) befragt. Die Zugänge zu den Fragebögen waren per Passwort geschützt. Neben den Angaben verschiedener personenbezogener Informationen wie Alter, Geschlecht, Ausbildung und Schulgemeinde sind die Teilnehmenden zu den folgenden Bereichen befragt worden:

- Unterricht (insgesamt 16 Items), *Beispielitem:* „Heterogen zusammengesetzte Klassen sehe ich als Herausforderung für meinen Unterricht.“
- Schulisches Standortgespräche (20 Items), *Beispielitem:* „Die Förderplanung wird gemeinsam gemacht.“
- Schulleitung (26 Items), *Beispielitem:* „Die SL weiss, was im Team läuft.“
- Kooperation und Kommunikation (37 Items), *Beispielitem:* „Hier reden an Sitzungen immer dieselben Leute.“
- Bildungspolitik (6 Items), *Beispielitem:* „Die gesetzlich geforderte Integration von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen erachte ich als sinnvoll.“

Die Items des Fragebogens basieren auf verschiedenen in der Literatur vorhandenen Messinstrumenten zu den erwähnten Bereichen (Boban & Hinz 2004; Fend 1998; Helmke 2003). Die Fragen wurden auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „6= trifft voll und ganz zu“ beantwortet.

¹³ Der Fragebogen befindet sich im Anhang dieses Berichts.

Bildungsstatistische Daten: Wie oben erwähnt werden neben dem webbasierten Fragebogen auch bildungsstatistische Daten, die von der Abteilung Bildungsplanung der Zürcher Bildungsdirektion dem vorliegenden Projekt zur Verfügung gestellt wurden, ausgewertet. Die insgesamt 113 Variablen sind einmalig erhoben worden und betreffen Beobachtungen auf der Ebene der Schuleinheit (SE) und der Ebene der Schulgemeinde (SG):

- a) Die Variablen auf der Ebene Schuleinheit bestehen aus LehrerInnen-Daten des Schuljahres 2008/09 und SchülerInnen-Daten des Schuljahres 2007/08 mit insgesamt 31 Variablen (beispielsweise Anzahl Schüler/-innen, Anzahl kantonalen Vollzeitstellen, Alter der kantonal angestellten Lehrpersonen und Therapeuten/-innen in den Schuleinheiten).
- b) Zudem werden auf der Ebene Schuleinheit 27 Variablen aus der „Erhebung sonderpädagogischer und unterrichtsergänzender Angebote an der Volksschule und im Kindergarten“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich o.J.) in die Berechnungen einbezogen (beispielsweise Anzahl Logopädiektionen pro Schüler, Anzahl Nachhilfeunterricht pro Schüler, durchschnittliches Klassenkontingent Rhythmik in der untersuchten Schuleinheit).
- c) Auf der Ebene der Schulgemeinde stehen insgesamt 55 Variablen aus dem Schuljahr 2006/07 zur Verfügung. Diese Variablen beinhalten beispielsweise den Sozialindex, den Finanzkraftindex und die Mittelschülerquote.

Die bildungsstatistischen Daten stammen nur teilweise aus dem Schuljahr 2008/09. Aus erhebungstechnischen Gründen liess sich diese zeitliche Verschiebung nicht vermeiden.

Stichprobe: Insgesamt wurden die Mitglieder von 30 Schuleinheiten aus der 1. Umsetzungsstaffel (Experimentalgruppe) und von 14 Schuleinheiten aus der 3. Umsetzungsstaffel (Kontrollgruppe) befragt. Die Rücklaufquote von 49% (2008) bzw. 40% (2009) fällt zufriedenstellend aus. Die Analyse der Verweigerungen und Ausfälle anhand bildungsstatistischer Daten zu Geschlecht, Alter, Dienstalter und Stellenprozenten aller Befragten ergibt eine Verzerrung der Stichprobe einzig in Bezug auf das Dienstalter. Die antwortenden Lehrpersonen und TherapeutInnen haben mehr als doppelt so viele Dienstjahre (2008: 16.27; 2009; 15.42) als ihr durchschnittlicher Kollege gemäss Bildungsstatistik (7.12 Dienstjahre).¹⁴ Tabelle 2 enthält die Übersicht der Stichprobenzusammensetzung.

Tab. 2: Stichprobenzusammensetzung der 1. Umsetzungsstaffel und 3. Umsetzungsstaffel eingeteilt in Anzahl Schuleinheiten (SE) und Gesamtanzahl der befragten Probanden (Prob.) pro Staffel und Zeitpunkt

SE im Kt. ZH	SE Sample (t ₁)	SE Sample (t ₂)	Prob. Sample (t ₁)	Prob. Sample (t ₂)	Staffel
ca. 170	31	30	369	252	1. Umsetzungsstaffel
ca. 170	14	14	95	109	3. Umsetzungsstaffel
ca. 340	45	44	464	361	Total

Von den Befragten unterrichten rund 20% im Kindergarten, 40% auf der Unterstufe, 30% auf der Mittelstufe und 10% auf der Oberstufe. Das Sample setzt sich zusammen aus 10% Schulischen HeilpädagogInnen, 12% FachlehrerInnen, 4% SchulleiterInnen, 4% LogopädInnen und 1% PsychomotoriktherapeutInnen. Der Rest arbeitet als Lehrperson. Das durchschnittliche Lebensalter der Befragten beträgt 44 Jahre, rund 80% sind weiblich.

¹⁴ Wir interpretieren diesen Bias als Ausdruck einer zurückhaltenden Praxis bzgl. Anrechnung des Dienstalters durch den Kanton Zürich.

4.3 Auswertungsstrategie

Unsere Daten umfassen insgesamt 113 Beobachtungen zur Schulstruktur und 105 Beobachtungen zur Schulkultur. Auf der Basis dieses empirischen Materials werden Typen gebildet, welche es ermöglichen, Schuleinheiten mit ähnlichen Eigenschaften in einer Gruppe zusammenzufassen. Es gilt also, die Schuleinheiten nach bestimmten Kriterien zu gruppieren. Um diese Kriterien sowohl auf der Ebene der Schulstruktur als auch auf der Ebene der Schulkultur zu bestimmen, werden in einem ersten Schritt zwei Hauptkomponentenanalysen durchgeführt (Kap. 5.2.1; vgl. dazu auch den Anhang), mit deren Hilfe explorativ die Variablen bestimmt werden, die für die Gruppenbildung hinzugezogen werden. In einem zweiten Schritt werden auf der Grundlage der so gewonnenen Kriterien mit Hilfe von zwei Cluster-Verfahren die Schuleinheiten zu möglichst homogenen Gruppen zusammengefasst, die sich als Typen interpretieren lassen (Kap. 5.2.2 und Kap. 5.2.3). In einem letzten Schritt werden mittels linearer Regressionsanalyse die Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Schulkultur bestimmt (Kap. 5.2.4). Denn die „Erscheinungsformen schulischen Lebens [hier als Schulkultur bezeichnet, Anm. D.B. und M.K.] werden nur verständlich, wenn sie auf dem Hintergrund einer Analyse der *strukturellen Gegebenheiten des Bildungswesens* und der *Organisationsform von Schulen* [...] interpretiert“ werden (Fend 1998, S. 143; Hervorhebungen i.O.).

5 Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse dieser komplexen Statistik ausgebreitet werden, präsentieren wir signifikante Veränderungen im Laufe des Umsetzungsprozesses, die wir anhand von Mittelwertvergleichen einzelner Items getestet haben.

5.1 Längsschnitt

Signifikante Unterschiede zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 betreffen in der 1. Staffel erwartungsgemäss vor allem die Kooperation im Rahmen von Unterrichtsvorbereitung und –evaluation sowie im Rahmen des Standortgesprächs. Ebenso wird die integrierende Wirkung der SHP von den Schuleinheiten der 1. Staffel 2009 signifikant höher eingeschätzt als 2008. Fünf dieser Einzelitems sind in der Skala „Bewertung der Wirkungen der SHP und der Zusammenarbeit mit ihr“ (zur Skalenbildung vgl. Kap. 5.2.1) zusammengefasst. Die Werte dieser Skala unterscheiden sich signifikant ($M_{t1} = 3.60$, $M_{t2} = 4.27$; $SD_{t1} = 1.02$, $SD_{t2} = .62$; $t = -3.36^{**}$; $d = -0.79$), d.h. die Wirkungen der Schulischen Heilpädagogik werden 2009 signifikant positiver beurteilt als 2008. Diese Veränderung in den Schuleinheiten der 1. Staffel¹⁵ kann als Folge des neuen Volksschulgesetzes interpretiert werden. Insbesondere das Verfahren des Standortgesprächs (VSM 2007, §24-28) aber auch die Bestimmung, dass die Förderlehrperson mindestens einen Drittel ihres Pensums für den gemeinsamen Unterricht mit der Regellehrperson einsetzt (ebd., §6 Abs. 2), führen zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit, die als zunehmend produktiv eingeschätzt wird.

Interessant ist, dass - gegenläufig zu diesen Entwicklungen - von den Schuleinheiten der 3. Umsetzungsstaffel die Präsenz der SHP in der Klasse signifikant weniger integrierend eingeschätzt wird als noch 2008 ($M_{t1} = 5.01$, $M_{t2} = 4.85$; $SD_{t1} = .51$, $SD_{t2} = .39$; $t = -2.98^*$; $d = -0.90$). Bei vielen Schuleinheiten der Kontrollgruppe ist das ISF-Modell erst kürzlich oder noch nicht eingeführt worden. Sie verfügen deshalb über noch keine oder nur wenige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit SHP. Diesbezüglich fand nun offenbar von 2008 bis 2009 eine Ernüchterung statt bzw. die erhoffte Entlastung wurde von anderen Wirkungen überlagert.

¹⁵ Bei den Schuleinheiten der 3. Umsetzungsstaffel unterscheiden sich die Werte der Skala „Bewertung der Wirkungen der SHP und der Zusammenarbeit mit ihr“ lediglich trendmässig ($M_{t1} = 3.80$, $M_{t2} = 4.13$; $SD_{t1} = .98$, $SD_{t2} = .93$ $t = -1.94$; $d = -0.34$).

Tab. 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Werte zur Beurteilung der statistischen Signifikanz von Differenzen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (1. Umsetzungsstaffel)

Bereich	Item	2008 M (SD)	2009 M (SD)	t	Cohens d
Unterricht	Ich bereite einzelne Lektionen mit der SHP/der Klassenlehrperson vor.	3.07 (1.09)	3.62 (1.04)	-2.64*	-0.23
	Einzelne Lektionen evaluiere ich nachträglich zusammen mit der SHP/Klassenlehrperson.	3.03 (0.98)	3.67 (0.84)	-3.54**	-0.96
Schulisches Standortgespräch	Die Förderplanung wird gemeinsam gemacht.	4.25 (0.70)	4.64 (0.65)	-2.30*	-0.61
	Die Überprüfung der Wirkung einer Massnahme erfolgt gemeinsam.	4.57 (0.58)	4.85 (0.44)	-2.39*	-0.20
	Die letzte Verantwortung für die schulische Zukunft der Kinder mit besonderem Förderbedarf bleibt in den Händen der Regelklassenlehrperson	4.44 (0.64)	4.10 (0.74)	2.13*	0.57
Kooperation	LP, SHP und TherapeutInnen sind hier bemüht, SchülerInnen auch ausserhalb ihrer eigenen Klasse/Lerngruppe kennenzulernen.	4.37 (0.42)	4.61 (0.58)	-2.47*	-0.66
	Die Präsenz der SHP hat in meiner Klasse eine integrierende Wirkung.	4.00 (0.98)	4.60 (0.69)	-3.38**	-0.90
	Die SHP hat in Bezug auf die Schülerschaft unserer Schuleinheit eine integrierende Wirkung	4.24 (0.76)	4.67 (0.70)	-2.66*	-0.71
	In der Schule hängt vieles von der einzelnen Lehrperson ab.	3.16 (0.50)	3.56 (0.64)	-2.59*	-0.69

*p<0.05; **p<0.01; Mittelwert (M); Standardabweichung (SD); Prüfwert (t); Effektstärke (Cohens d)

Bezüglich der Frage, ob die letzte Verantwortung für Kinder mit Förderbedarf in den Händen der Regellehrperson liegen solle, verschob sich das Antwortverhalten der 1. Staffel-Schulen vom 1. zum 2. Messpunkt Richtung SHP/TherapeutIn. Dass die heilpädagogische Verantwortung für Schüler mit Förderbedarf vermehrt an SpezialistInnen abgegeben wird, kann als Entlastungseffekt interpretiert werden, wie er im Anschluss an eine Rollendifferenzierung theoretisch zu erwarten ist (vgl. dazu Kap. 2).

Interessant ist, dass die Befragten der 1. Staffel zum 2. Messzeitpunkt signifikant häufiger angeben, dass man in ihrer Schuleinheit bemüht sei, über die Grenzen der eigenen Klasse hinauszublicken und SchülerInnen im ganzen Schulhaus kennenzulernen. Offenbar findet zwischen 2008 und 2009 eine Öffnung des pädagogischen Raums statt, wodurch das KlassenlehrerInnen-System ein Stück weit auf weitere Bezugspersonen ausgeweitet wird.

Im Gegensatz zur erwähnten Intensivierung der Kooperation steht die Zunahme des Gefühls, dass in der Schule mehr von der einzelnen LP und weniger vom Team abhängt. Dementsprechend nimmt man sich in den 1. Staffel-Schulen 2009 signifikant weniger als Teamplayer wahr als in den 3. Staffel-Schulen ($M_{1.Staffel} = 4.26$; $M_{3.Staffel} = 4.7$; $p = .033$).¹⁶ Es kann hier

¹⁶ 2008 gab es beim Item „Ich nehme mich hier eher als Teamplayer wahr“ keine signifikanten Unterschiede zwischen 1. und 3. Staffel.

kritisch gefragt werden, ob die vom Gesetz vorgeschriebenen Kooperationen nicht zu einem Zusammenwachsen der verschiedenen Akteure in den 1. Staffel-Schulen geführt haben, sondern umgekehrt zu einer Vereinzelung. Eine theoretische Erklärung dieses empirischen Befundes besteht darin, dass gesetzmässig vorgeschriebene Kooperationen notwendig „systemintegrativen“ Charakter aufweisen. Habermas (1981) unterscheidet diesen Modus von Handlungskoordination qua Macht und Geld von einem „sozialintegrativen“, wo die Handlungskoordination über „verständigungsorientiertes Handeln“ erfolgt. Doris Bühler-Niederberger (1992b) fasst die Unvereinbarkeit der beiden Habermasschen Integrationsmodi prägnant: „Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik“.

5.2 Querschnitt

In einem ersten Abschnitt wird das Kausalitätsmodell der Regressionsanalyse vorgestellt, das sich aus 6 unabhängigen und 5 abhängigen Variablen zusammensetzt, die faktoranalytisch gebildet werden. Die 6 unabhängigen Variablen bestehen aus Skalen zur Schulstruktur, die 5 abhängigen Variablen aus Skalen zur Schulkultur. Im zweiten Unterkapitel werden 6 Schultypen präsentiert. Darunter verstehen wir Gruppen aus Schuleinheiten, die sich in Bezug auf die erwähnten Schulstruktur-Skalen ähnlich sind. Zum einen interessiert uns, welche idealtypischen Strukturierungen des sonderpädagogischen Angebots sich in unserem Sample abbilden. Zum anderen fragen wir, wie solche Angebotsstrukturtypen mit dem schulgemeindlichen Kontext in Zusammenhang stehen. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels machen wir dasselbe auf der Ebene der Schulkultur, d.h. wir bilden Cluster von Schuleinheiten, die ihre Praxis in Bezug auf Schulische Heilpädagogik, Standortgespräch und Integration ähnlich einschätzen. Zudem fragen wir nach Unterschieden zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt. Im letzten Abschnitt berechnen wir mittels linearer Regressionen die Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Schulkultur. Hier interessiert uns, ob bestimmte strukturellen Eigenschaften einer Schuleinheit bzw. -gemeinde eine bestimmte sonderpädagogische Praxis determinieren.

5.2.1 Skalenbildung

Auf der Suche nach einer grundlegenden Struktur in unserem Datensatz verwendeten wir explorative Faktoranalysen¹⁷. Die Faktoranalyse ist ein multivariates Verfahren, um ein Set von Dimensionen (Faktoren) zu finden, die den Daten zugrunde liegen. Mittels Faktoranalyse untergliederten wir die beiden komplexen Konstrukte, Schulstruktur und Schulkultur, in homogenere Teilbereiche. Diese Teilbereiche bezeichnet man auch als Hauptkomponenten. Statistisch generiert werden sie durch Zusammenfassung über Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der Itemantworten. Auf diese Weise reduzierten wir die 113 Variablen mit bildungsstatistischen Merkmalen der Schuleinheiten zu 6 Skalen (Hauptkomponenten) der Schulstruktur und die 105 Fragebogenitems zu 5 Schulkultur-Skalen. Tabelle 4 beinhaltet eine Übersicht der faktoranalytisch gebildeten Skalen. Unter Cronbachs Alpha (Cr. α) ist die Reliabilität einer Skala angegeben. Dieser statistische Kennwert misst die interne Konsistenz einer Skala. Er gibt an, wie gut alle Items – also die Skala - das Konstrukt misst. Weil die bildungsstatistischen Items z.T. stark unterschiedliche Varianzen aufweisen, wird im Falle der Schulstruktur-Skalen das standardisierte alpha verwendet (Akremi et al. 2011, S. 79). Die Reliabilität der von uns gebildeten Skalen ist akzeptabel bis sehr gut mit Ausnahme der Skala „ISF-Angebot SE“ (standardisiertes alpha = .48). Alpha ist stark von der Anzahl Items abhängig, die hier mit 2 sehr niedrig ist. Weil in Bezug auf unser Erkenntnisinteresse ein Datum zur Organisation des ISF-Angebots unerlässlich ist, nehmen wir die mangelnde Reliabilität in Kauf.

¹⁷ Die Extraktion der Faktoren ist im Anhang dokumentiert.

Tab. 4: Das Kausalitätsmodell der Regressionsanalyse

Unabhängige/Prädiktor-Variablen				
Skala	Inhalt des einbezogenen Faktors	Faktor	Items	Cr. α
Grösse SE	Anzahl Lehrende, Lernende und Vollzeiteinheiten	S_Grösse	3	.99
Finanzkraft und Schulerfolg in der SG	Finanzkraftindex, Privatschüler- und Mittelschülerquote	S_Finanz	3	.91
separative und teilseparative Massnahmen SE	SchülerInnen in KKE, in KKC und in E-Mischformen	S_sepSpr	3	.95
integrative und additive Massnahmen SE	SchülerInnen mit HSK-Unterricht, Anzahl DfF/DaZ-Lektionen pro SchülerIn, Sozialindex	S_intSpr	3	.85
Sonderklassen und therapeutische Angebote SE	KKB, KKD, Anzahl Lektionen Rhythmik und Psychomotorik pro SchülerIn	S_sepKK	4	.73
ISF-Angebot SE	Anzahl ISF Lektionen pro SchülerIn, Anzahl Jahre seit Einführung ISF	S_ISF	2	.48
Abhängige/Outcome-Variablen				
Legitimation SL	Anerkennung verschiedener Dimensionen von Schulleitungshandeln	K_SL	21	.97 .96
Standortgespräch SSG	Bewertung der Praxis rund um das Standortgespräch	K_Stao	7	.88 .87
Volksschulgesetz VSG	Bewertung der integrativen Ausrichtung des Volksschulgesetzes	K_VSG	6	.85 .90
Schulische Heilpädagogik SHP	Bewertung der Wirkungen der Schulischen Heilpädagogik und der Zusammenarbeit mit ihr	K_SHP	5	.88 .86
sozialintegrative Einstellung	sozialintegrative Einstellung gegenüber SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen; Sozialintegration auf der Ebene des Schulteam	K_intEin	5	.59 .64
Cr. α	Cronbachs Alpha (Reliabilität); erste Zahl: 2008; zweite Zahl: 2009			
KKB	besondere Klassen für SchülerInnen mit ungenügender intellektueller Leistungsfähigkeit			
KKC	besondere Klassen für SchülerInnen mit Hör- und Spachbehinderung			
KKD	besondere Klassen für SchülerInnen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten			
KKE	Aufnahmeklassen für Fremdsprachige			
E-Mischform	Aufnahmeklasse für Fremdsprachige, die zugleich einer Regelklasse angehören			
HSK	Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur für fremdsprachige SchülerInnen (fakultativ)			
DfF/DaZ	Deutsch für Fremdsprachige, Deutsch als Zweitsprache			
ISF	Integrative Schulungsform, im VSG IF (integrative Förderung) genannt			
SL	Schulleitung			
SSG	Schulisches Standortgespräch			

Zur Interpretation der Faktoren zur Struktur des sonderpädagogischen Angebots ist anzumerken, dass sich die Skalen „S_sepSpr“ und „S_intSpr“ auf sonderpädagogische Massnahmen beziehen, die eine Schuleinheit zur Bewältigung sprachlich-kultureller Heterogenität ergreift. Im ersten Fall sind dies mit Kleinklasse E, Kleinklasse C¹⁸ und E-Mischform separative und teilseparative Angebote, im zweiten Fall mit HSK und DfF/DaZ eher integrative bzw.

¹⁸ Die Kleinklasse C gilt auch als ‚Aufnahmeklasse auf Dauer‘, d.h. als Auffangbecken für fremdsprachige SchülerInnen, die sich nicht in Regelklassen integrieren lassen. Empirisch lässt sich dieser Etikettenschwindel erhärten: Allein in der Stadt Zürich wuchs die Zahl der Kleinklasse C-SchülerInnen von 75 (1990) auf 352 (2003). Eine Zunahme von 469% innerhalb von 13 Jahren kann weder mit Bevölkerungswachstum noch mit einer Epidemie von Hör- und Sprachbehinderungen erklärt werden (Zahlen: Bildungsstatistik Kt. ZH).

additive. Die sprachlich-kulturelle Heterogenität ist hier durch den Sozialindex der SG repräsentiert. Im Gegensatz dazu beziehen sich die sonderpädagogischen Massnahmen, welche in der Skala „S_sepKK“ zusammengefasst sind, mehr auf SchülerInnen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In der Psychomotorik-Therapie, die historisch die Rhythmik ablöst, findet man statistisch gehäuft verhaltensauffällige SchülerInnen.¹⁹ Oft werden diese beiden Therapien zur Entlastung von pädagogisch anspruchsvollen SchülerInnen genutzt. Die Skala „S_ISF“ besteht aus zwei Items, der Anzahl der ISF-Lektionen pro SchülerIn in einer SE und der Anzahl Jahre seit der Einführung des ISF-Modells in der SE.²⁰ Die beiden Items der Skala korrelieren mit 0.32 signifikant (Pearson's R; sig. < .05).

Die Interpretation der Schulkultur-Faktoren kann anhand von Beispiel-Items erläutert werden. Die Skala „K_SL“ umfasst verschiedene Dimensionen des Schulleiterhandelns, die in Items wie „Die SL vertritt die Anliegen der Lehrerschaft nach aussen (z.B. in der Schulpflege)“, „Die SL bemüht sich um eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens“ oder „Die SL kann es ohne Groll ertragen, wenn ich ihre Vorschläge ablehne“ operationalisiert sind. Die Tatsache dass 21 der insgesamt 26 SL-Items auf denselben Faktor laden, interpretieren wir so, dass die Befragten wenig zwischen einzelnen Aufgaben der SL differenzieren sondern sie insgesamt als akzeptabel bzw. inakzeptabel wahrnehmen. Die Skala „K_Stao“ umfasst 7 Items, welche die kooperative Praxis rund um das Standortgespräche betreffen. Zwei Beispielitems sind hier: „Ich habe an Standortgesprächen das Gefühl, dass alle ‚am gleichen Strick ziehen‘“ und „Ich betrachte Unterschiede in der Wahrnehmung/Einschätzung eines Kindes als Gewinn in Bezug auf seine Förderplanung.“ Bei der Skala „K_VSG“ geht es inhaltlich um die integrative Grundorientierung des VSG. Gefragt wurde bspw. die Einschätzung folgender Aussagen: „Die gesetzlich geforderte Integration von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen erachte ich als sinnvoll“ oder „Ich beurteile die pädagogischen Konsequenzen des neuen Volksschulgesetzes insgesamt negativ“ (umgepolt). Die Skala „K_SHP“ integriert 5 Items zur Wirkung der Schulischen Heilpädagogik und der Zusammenarbeit mit ihr. Ein Beispielitem: „Die Zusammenarbeit mit der SHP erleichtert mir den Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbehinderten SchülerInnen“. Bei den Items der Skala „S_intEin“ ist ein gemeinsamer Nenner am schwierigsten zu finden. Einerseits umfasst die Skala Items, welche Kohäsion/Spannung auf der Ebene des Schulteams anzeigen (z.B. „Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen“ [umgepolt]), andererseits beziehen sich die Items mehr auf pädagogische Herausforderungen im Zusammenhang mit heterogen zusammengesetzten Klassen (z.B. „SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen geben hier Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung“). Wir interpretierten die beiden Komponenten der Skala „S_intEin“ als sozialintegrative Einstellung gegenüber SchülerInnen und LehrerkollegInnen. Interessant ist, dass man statistisch diese Heterogenität bejahende Haltung sowohl in Bezug auf SchülerInnen als auch in Bezug auf Lehrpersonen findet. Schuleinheiten, die dieser Skala zustimmen, tarieren die institutionelle Grundspannung zugunsten der Herstellung eines Ganzen (Integration); die Herstellung einer Auswahl (Selektion) ist hier sekundär.

5.2.2 Strukturähnliche Schuleinheiten

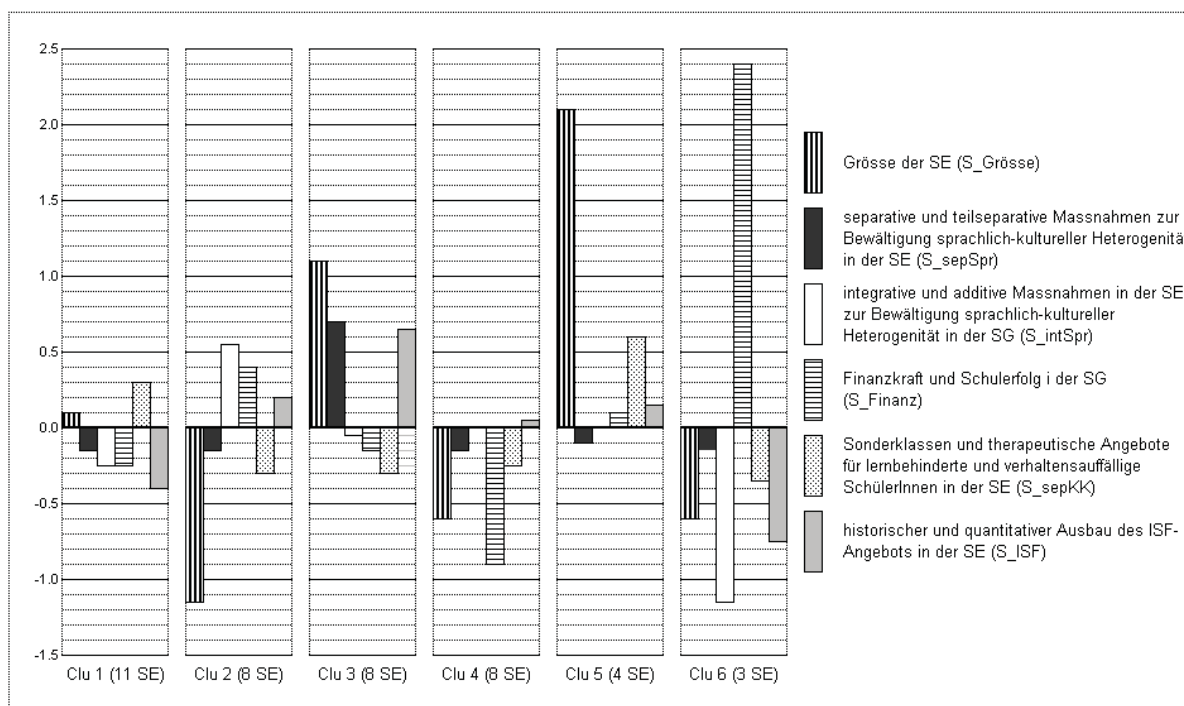
Zur Bildung von strukturähnlichen Schultypen wurde eine Clusteranalyse eingesetzt. Eine Clusteranalyse dient dazu, untersuchte Objekte (in unserem Fall: Schuleinheiten) so zu gruppieren, dass die Unterschiede zwischen den Objekten innerhalb der Cluster minimiert und zwischen den Clustern maximiert werden. Die von uns verwendete Clusteranalyse (SPSS: WARD) weist eine agglomerative Verfahrenslogik auf: Die Schuleinheiten werden schrittweise so zusammengefasst, dass die entstehenden Gruppen jeweils möglichst homogen sind. Die Clusteranalyse erfolgt unter Verwendung der (z-transformierten) Klassifikati-

¹⁹ Anteilsmässig haben in der Deutschschweiz 77% der Psychomotorik-KlientInnen, die von der IV bezahlt werden, eine AD(H)S/POS-Diagnose (100%=989 KlientInnen), in der Romandie/Tessin sind es 41% (100%=404 KlientInnen) (Adler et al, 2007; zusätzliche Berechnungen durch Achim Hättich).

²⁰ Die integrative Schulungsform (ISF) wurde im Kanton Zürich ab Mitte 80er Jahre als Schulversuch zunächst v.a. von kleinen Schulgemeinden eingeführt u.a. deshalb, weil hier die Schülerzahl zu niedrig war, um eigene Kleinklassen zu bilden.

onsmerkmale, die mittels Faktoranalyse ausgelesen und über additive Summenscores der Einzelitems zu Skalen zusammengefasst wurden.

Abb. 2: 6 Cluster strukturell ähnlicher²¹ Schultypen.



Cluster 1 weist auf allen Skalen durchschnittliche Werte auf.

In *Cluster 2* sind kleine SE in finanzkräftigeren SG. Kleinklassen und separate Massnahmen sind aufgrund der Grösse nicht möglich.

Cluster 3 umfasst mittelgrosse SE, in denen es Aufnahmeklassen für fremdsprachige SchülerInnen gibt, aber keine Kleinklassen für lernbehinderte und verhaltensauffällige SchülerInnen. Die Heterogenität bzgl. Lernleistung und Lernverhalten wird über ISF bewältigt.

Cluster 4 vereint arme SG mit wenig MittelschülerInnen. Die SE sind ähnlich gross wie in *Cluster 6*. Auch das sonderpädagogische Angebot ist ähnlich strukturiert wie dasjenige der SE von *Cluster 6* mit Ausnahme der integrativen Massnahmen (DfF/DaZ, HSK, ISF), die in den SE von *Cluster 4* durchschnittlich ausgebaut sind. Verantwortlich hierfür sind wahrscheinlich die ökonomisch weniger privilegierten Milieus, aus denen die SchülerInnen dieser Schuleinheiten durchschnittlich kommen.

Die grossen SE von *Cluster 5* bewältigen die Heterogenität sowohl in sprachlich-kultureller Hinsicht als auch in Bezug auf Lernleistung und Lernverhalten mit Kleinklassen.

Cluster 6 umfasst SE in reichen SG, deren sonderpädagogisches Angebot aufgrund homogener Schülerpopulation unterdurchschnittlich ausgebaut ist.

Aus der Clusteranalyse der bildungsstatistischen Daten werden zwei Regelmässigkeiten ersichtlich. Erstens: Grössere SE greifen häufiger auf separate Lösungen zurück. Zweitens: In SG mit schulerfolgreicher SchülerInnen-Population genügt ein unterdurchschnittlicher Ausbau des sonderpädagogischen Angebots. Ob das sonderpädagogische Angebot einer

²¹ Die Ähnlichkeit der Cluster wurde mittels einfaktorieller Varianzanalyse (SPSS: One-way) geprüft. Folgende Cluster unterscheiden sich signifikant bzw. nicht signifikant:

Skala S_Grösse: alle Unterschiede sig. ausser zwischen 2 und 6 sowie 4 und 6

Skala S_intSpr: keine sig. Unterschiede

Skala S_sepSpr: keine sig. Unterschiede ausser zwischen 1 und 6, 2 und 6 sowie 5 und 6

Skala S_Finanz: keine sig. Unterschiede ausser zwischen 2 und 4 sowie 3 und 4

Skala S_sepKK: keine sig. Unterschiede

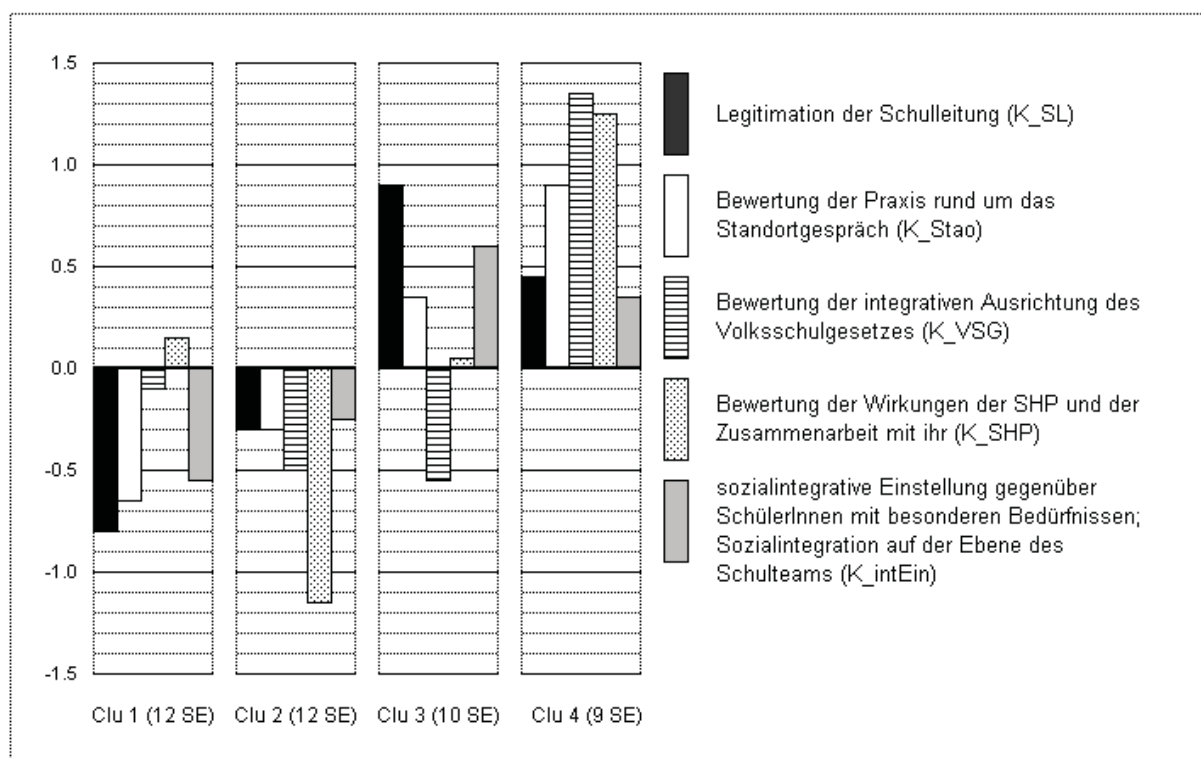
Skala S_ISF: keine sig. Unterschiede

Schuleinheit integrativ oder separativ organisiert ist, hängt in dieser strukturellen Perspektive weniger von einer Integrationspolitik und von einer Integrationsideologie der beteiligten Akteure ab sondern von der Grösse einer SE und der Homogenität der Schülerpopulation einer SG. Kleine SE haben schlicht nicht das Volumen, um Kleinklassen einzurichten. Durch das neue Volksschulgesetz werden separative Lösungen zusätzlich entmutigt, weil die stark reduzierte Klassengrösse der Kleinklasse in den Regelklassen kompensiert werden muss.

5.2.3 Schuleinheiten mit ähnlicher (sonderpädagogischer) Schulkultur

Auch mit den Daten aus der Befragung wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. In folgender Darstellung präsentieren wir die Lösung der zweiten Erhebung 2009.

Abb. 3: Cluster von Schuleinheiten (SE) mit ähnlicher²² Schulkultur



In den SE von *Cluster 1* ist die Schulleitung illegitim. An mangelnder Anerkennung leidet auch das Schulische Standortgespräch. Die Schulische Heilpädagogik verfügt über einen Rest an integrierender Kraft, aber nicht aufgrund ihrer Fachlichkeit, sondern weil sie als letzte Koordinationsinstanz verbleibt. Der Schulischen Heilpädagogik fehlen die Bündnispartner: Das Schulteam ist zerstritten und an Heterogenität desinteressiert. Aufgrund dieser isolierten Stellung bleibt die Wirkung der Schulischen Heilpädagogik durchschnittlich.

Auch in *Cluster 2* ist die Schulleitung illegitim, ebenso das von ihr in letzter Instanz verantwortete Schulische Standortgespräch. Der/die Schulische HeilpädagogIn, die in diesen SE wahrscheinlich eng mit der Schulleitung kooperiert, gerät aufgrund dieser Anlehnung an die Machtstruktur in ein Anerkennungsdefizit. Niemand kann den Raum regeln, auch die gesetzlichen Normen sind entwertet. Es herrscht ein anomischer Zustand.

Die Schulleitung in *Cluster 3* integriert die SE autokratisch. Sie nutzt ihre hohe Legitimität, um schwierige SchülerInnen und schwierige Lehrpersonen zu integrieren. Hierzu braucht sie

²² Die Ähnlichkeit der Cluster wurde mittels einfaktorieller Varianzanalyse (SPSS Oneway) geprüft. Folgende Cluster unterscheiden sich nicht signifikant:

Skala K_SL: 1 und 2, 2 und 4, 3 und 4

Skala K_Stao: 1 und 2, 1 und 3, 2 und 3, 3 und 4

Skala K_VSG: 1 und 2, 1 und 3, 2 und 3

Skala K_SHP: 1 und 3

Skala K_intEin: 1 und 2, 1 und 4, 2 und 3, 2 und 4, 3 und 4

weder Gesetz noch Schulische Heilpädagogik, deren Fachlichkeit wenig Wirkung entfaltet. Die sozialintegrative Einstellung ist hoch. Pädagogik hat einen hohen Stellenwert auch im Verhältnis zu SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen.

In *Cluster 4* hat die Schulleitung weniger Macht als in *Cluster 3*, ist aber hinreichend legitimiert. Die Schulische Heilpädagogik erfährt hier fachliche Autorität. Deren Fachlichkeit wird im Schulischen Standortgespräch als diskursives System zur Befriedigung von allen Rollen realisiert. Dennoch findet keine Delegation pädagogischer Verantwortung statt. Das Anliegen einer Schule für alle bleibt als Grundhaltung im Lehrerteam verankert.

Der Hauptbefund der Clusteranalyse bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Schulleitung und Schulischer Heilpädagogik. Dieses Verhältnis wird durch das VSG, welches in § 37 der Schulleitung eine entscheidende, der Sonderpädagogik eine beratende Funktion bei der Zuweisung von Massnahmen einräumt, grundlegend neu gestaltet. Die Legitimität heilpädagogisch-therapeutischer Massnahmen ist nicht mehr vom schulpsychologischen Gutachten abhängig, sondern vom Einverständnis der Schulleitung. Leidet diese unter einem Anerkennungsdefizit, erscheinen auch das Verfahren des Standortgesprächs und die daraus resultierenden Massnahmen als illegitim (*Cluster 1*). Der Versuch, eine solche Entwertung der Förderthematik durch verstärkte Anlehnung an eine ausschliesslich „systemisch“²³ abgesicherte Schulleitung zu kompensieren, führt zur Entlegitimierung der SHP und zur Enthebung ihrer sozialintegrativen Funktion (*Cluster 2*).²⁴ Auch ein Zuviel an Macht und Prestige an der Position der Schulleitung schadet sonderpädagogischer Fachlichkeit. Die sozialintergrative Funktion, die normalerweise von heilpädagogischen und therapeutischen Fachkräften übernommen wird, ist dann bei der Schulleitung konzentriert, die sie kraft ihres pädagogischen Charismas und/oder ihres patriarchalischen Führungsstils realisiert (*Cluster 3*). Schuleinheiten, in denen das Förderthema zentral ist, ohne dass die sozialintegrativen Funktionen ausschliesslich heilpädagogisch-therapeutischen Fachkräften abgegeben werden, bedingen eine hinreichend anerkannte Schulleitung, damit sie zwischen allgemeiner (Schul-)Pädagogik und besonderer (Heil-)Pädagogik vermitteln kann (*Cluster 4*).

5.2.4 Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Schulkultur

Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen Dimensionen der Schulstruktur (unabhängige Variablen) mit einzelnen Dimensionen der sonderpädagogischen Schulkultur (abhängige Variable) zu bestimmen, wurden drei lineare Regressionsanalysen gerechnet. Die wichtigsten Ergebnisse der Regressionsanalysen finden sich in folgender Tabelle:

²³ Habermas (1981) unterscheidet diesen Modus von Handlungskoordination qua Macht und Geld von einem „sozialintegrativen“, wo die Handlungskoordination über „verständigungsorientiertes Handeln“ (ebd.) erfolgt.

²⁴ Vogel (2006) konnte für die Schulsozialarbeit empirisch nachweisen, dass sie als Linienfunktion der Schulleitung unter den Machtaspekt fällt und die Legitimation des Gesamtsystems senkt.

Tab. 5: Lineares Regressionsmodell (sonder-)pädagogische Schulkultur 2009

	integrative Aus- richtung Volks- schulgesetz [K_VSG]	pragmatische Schulleitung ²⁵ (3 Items) Cr. α = .59	Team- teaching ²⁶ (3 Items) Cr. α = .91
Grösse SE [S_Grösse]	n.s.	n.s.	n.s.
Finanzkraft und Schulerfolg in der SG [S_Finanz]	.47** (3.12)	n.s.	.34* (2.15)
separative und teilseparative Massnahmen SE [S_sepSpr]	n.s.	n.s.	n.s.
integrative und additive Massnahmen SE [S_intSpr]	n.s.	.47** (2.89)	n.s.
Sonderklassen und therapeutische Angebote SE [S_sepKK]	n.s.	n.s.	n.s.
ISF-Angebot SE [S_ISF]	-.41* (-2.71)	n.s.	n.s.
R ²	0,40*	0,34*	0,35*

standardisierte Regressionskoeffizienten (Beta), t-Werte in Klammern; * $p < 0.05$, ** < 0.01

Im Falle des Zusammenhangs zwischen Schulstruktur und Zustimmung zur integrativen Ausrichtung des VSG deckt die Gesamtheit der Struktur-Skalen auf dem 5%-Niveau den mittelstarken Varianzanteil von 0.40 ab. Einzeln betrachtet sind die Skalen „Finanzkraft und Schulerfolg der SG“ ($p = .004$) sowie „ISF-Angebot SE“ ebenfalls signifikant ($p = .011$). Die restlichen Skalen können die Zustimmung einer Schuleinheit zur integrativen Ausrichtung des VSG statistisch nicht zuverlässig vorhersagen. Aus den standardisierten Regressionskoeffizienten (Beta-Werte) wird ersichtlich, dass die Effektstärken der Skalen „Finanzkraft und Schulerfolg der SG“ ($\beta = .47$) und „ISF-Angebot SE“ ($\beta = -.41$) in unterschiedliche Richtungen weisen. Dies bedeutet zum einen, dass je höher die Finanzkraft, die Mittelschülerquote und die Privatschülerquote einer Gemeinde ist, desto positiver bewerten Lehrpersonen die integrative Ausrichtung des VSG. Zum anderen wird das VSG umso kritischer beurteilt, je länger eine Schuleinheit das ISF-Modell bereits eingeführt hat und je ausgebauter ihr ISF-Angebot ist.

Interpretiert man diese beiden Zusammenhänge, so erstaunt zunächst, dass die Zustimmung zur integrativen Ausrichtung des VSG von SE kommt, die sich durch eine in Bezug auf sonderpädagogische Massnahmen ‚genügsamere‘ Schülerpopulation auszeichnen. Dies zeigt sich am Entwicklungsniveau des sonderpädagogischen Angebots, das in diesen Schuleinheiten bei allen Massnahmen unter dem kantonalen Durchschnitt liegt (s. Cluster 6 in Abb. 2). Die neuen Quotenregeln des VSG bzgl. ISF und Therapien bedeuten deshalb keine Reduktion des bestehenden sonderpädagogischen Angebots, sondern erlauben möglicherweise gar eine Aufstockung. Dass diese Perspektive auf mehr Ressourcen von den Lehrpersonen als entlastend erlebt wird, ist nachvollziehbar.

Alternativ dazu lässt sich die Zustimmung zum VSG in Schuleinheiten mit schulerfolgreichen Kindern und finanzkräftigen Eltern auch als grundsätzliche Affirmation gegenüber der Integration interpretieren. Wenn in diesen Schulgemeinden überdurchschnittlich viele Schülerinnen die Mittelschule besuchen, schafft v.a. der Gymi- und später der gewählte Hochschul-

²⁵ Die Skala „pragmatische Schulleitung“ wurde faktoranalytisch aus allen Fragen zur Schulleitung extrahiert und umfasst 3 Items (z.B. „Die SL geht ab und zu auch einmal über administrative Regelungen hinweg, wenn es im Interesse der pädagogischen Konzeption der Schule gerechtfertigt erscheint“ oder „Die SL entscheidet gern zügig“).

²⁶ Die Skala „Teamteaching“ wurde faktoranalytisch aus allen Fragen zum Unterricht extrahiert und umfasst 3 Items (z.B. „Das Teamteaching mit der SHP/Klassenlehrperson trägt wesentlich zur Förderung meiner SchülerInnen bei“ oder „Ich bereite einzelne Lektionen mit der SHP/der Klassenlehrperson vor“).

typ die relevanten Unterschiede innerhalb der Schülerpopulation. Die Selektionsfunktion hat sich in diesen Gemeinden also in höhere Stufen des Bildungssystems verschoben. Dadurch entsteht auf der Primarschulstufe mehr Raum für Gleichheit und Integration (Graf & Graf 2008, S. 145f.).

In SE, wo ISF seit längerem eingeführt und quantitativ ausgebaut wurde, wird die integrative Ausrichtung des VSG fast ebenso stark abgelehnt, wie sie in finanzstarken SG bejaht wird. Möglicherweise bedeuten die vom VSG definierten Quotenregeln einen Abbau des bestehenden Angebots. Die SE der 1. Umsetzungsstaffel, in der sich die ISF-Pioniere statistisch gehäuft befinden ($M_{S_ISF\ 1. Staff} = 10.70$; $M_{S_ISF\ 3. Staff} = 7.19$; $p = .03$), werden von 2008 bis 2009 noch leicht kritischer gegenüber der Integration. Es scheint, dass das VSG hier als Qualitätssenkungsmassnahme²⁷ wahrgenommen wird. Das Gesetz bietet nicht mehr dieselbe Flexibilität, das sonderpädagogische Angebot in Bezug auf die heterogenen Förderbedürfnisse der eigenen Schülerschaft abzustimmen. Im Gegensatz zur bildungsnahen Schülerschaft der integrationsbefürwortenden SE gehen bei den ISF-Pionieren signifikant weniger zukünftige MittelschülerInnen in die Schule ($M_{S_Finanz\ 1. Staff} = 53.63$; $M_{S_Finanz\ 3. Staff} = 66.55$; $p = .03$), was den extensiven Ausbau integrativer Förderangebote erklärt. Möglicherweise entwertet das VSG auch Konzept-Entwicklungsarbeit, die in diesen SE seit Mitte 80er Jahr geleistet wurde.

Die beiden weiteren Zusammenhänge, die in Tab. 5 aufgeführt sind, betreffen die Schulleitung und den Unterricht. Die SL wird umso pragmatischer erlebt, je heterogener die Schülerpopulation einer SG ist (Sozialindex) und je mehr HSK- und DfF/DaZ-Stunden für deren Bewältigung aufgewendet werden ($R^2 = .34$; $p = .043$). Dieses Resultat kann als eine indirekte Verifikation des eben diskutierten Zusammenhangs interpretiert werden. Offenbar ist eine heterogene Schülerpopulation nicht nur in Bezug auf die Organisation integrierter Förderung eine Herausforderung, sondern auch in Bezug auf das Schulleitungshandeln.²⁸ Hoher Sozialindex und viele HSK- bzw. DfF/DaZ-Stunden bedeuten einen hohen Anteil fremdsprachiger und ausländischer SchülerInnen, der von den Befragten mit einer Schulleitung in Verbindung gebracht wird, für die situative Angemessenheit wichtiger ist als formale Richtigkeit. Erhöhte Distanz zur Institution Schule bei Kindern und Jugendlichen erfordert im pädagogischen Alltag mehr Improvisation und Orientierung am unmittelbar Gegebenen.

Der lineare Zusammenhang ($R^2 = .35$; $p = .033$) zwischen reichen Schulgemeinden mit leistungsstarken Schülerpopulationen und der Bedeutung von Teamteaching in einer Schulinheit erklären wir kommunikationstheoretisch. Die diskursive Praxis von Teamteaching enthält eine universalistische Orientierung, die nach Graf & Graf (2008, S. 172) für lernerfolgreichere Schülerpopulationen eine grössere Bedeutung hat als für Schüler mit Schulschwierigkeiten. Pädagogisch-psychologisch könnte man argumentieren, dass Teamteaching dort bereichert, wo SchülerInnen weniger auf eine konstante Vermittlungsperson angewiesen sind, weil Bildung in ausreichendem Masse schon zuhause gesichert ist.²⁹ Empirisch belegt ist dieser Zusammenhang in der Studie von Nussbaumer (2007), einer Sekundäranalyse des Datensatzes von Venetz und Tarnutzer (2008) zum Wohlbefinden von SchülerInnen in integrativen Schulformen: „Im Unterschied zu ‚problemlosen‘ Lernenden werden Lernende mit Schulschwierigkeiten durch den Grad der Kooperation [zwischen SHP und Regellehrpersonen, Anm. D.B. und M.K.] in allen untersuchten Faktoren [positive Aktivierung, negative Aktivierung, Flow-Erleben, Besorgnis, Anm. D.B. und M.K.] negativ beeinflusst.“ (S. 28) Kooperation und Team-Teaching sind also nicht apriori ‚gute‘ Unterrichtsformen, sondern nur in

²⁷ Die Reduktion der sonderpädagogischen Ressourcen schafft bzgl. der gesetzlich geforderten Integration eine Ziel-Mittel-Diskrepanz, d.h. eine anomische Spannung (Merton 1995).

²⁸ Zusätzlich lässt sich in unserem Datenmaterial auch eine Belastung auf pädagogischer Ebene feststellen. In den SE der 1. Umsetzungsstaffel, die sich in SG mit signifikant höherem Sozialindex befinden, wird der Umgang mit Kindern und Jugendlichen als signifikant belastender erlebt ($M_{1. Staff} = 4.2$; $M_{3. Staff} = 3.18$; $p = .049$).

²⁹ Das ist der rationale Kern der Ablehnung eines ausgebauten Fachlehrersystems durch SekundarlehrerInnen, die Klassen mit reduziertem Anforderungsprofil unterrichten.

Bezug auf bestimmte Schülergruppen, die man in den SE der finanzstarken SG gehäuft antrifft.³⁰

6. Fazit

Die Ergebnisse unserer Studie weisen auf drei neuralgische Punkte hin, wo die Umsetzung des VSG in den Schulen Probleme verursacht. *Erstens* scheint das Standard-Modell des VSG, in dessen Rahmen das sonderpädagogische Angebot fortan organisiert werden soll, zu wenig adaptiv. Anzunehmen ist, dass die von den ISF-Pionieren ab 1985 entwickelten lokalen Modelle in Bezug auf ihre je unterschiedlichen Schülerpopulationen angepasster und anpassungsfähiger waren. Systemtheoretisch gesprochen sinkt die Lösungskapazität der Schuleinheiten: Man verbraucht jetzt mehr Energie zur Bewältigung der Binnenkomplexität als zur Bewältigung der Umweltkomplexität, wo die Heterogenität weiter zunehmen wird. Anstatt sich dadurch pädagogisch herauszufordern, lernt man an den Papieren der Bildungsdirektion.

Jenseits unserer Zahlen, auf der diese Interpretation aufruht, scheint die Hoffnung, dass man in Bezug auf die eigene Schülerpopulation das sonderpädagogische Angebot anpassen kann, vielerorts ungebrochen. So werden bspw. mit individuellen Lösungen für einzelne SchülerInnen Sonderschul-Einweisungen vermieden.³¹ Nicht zuletzt trägt auch die Konzentration sonderpädagogischer Ressourcen (z.B. DaZ, IF und IS³²) auf eine Person zu einer Flexibilisierung des Standard-Modells bei, weil sich dadurch die Einflussmöglichkeiten sonderpädagogischer Fachlichkeit multiplizieren.

Zweitens zeigen unsere Ergebnisse, dass die quantitative Zunahme der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren einer Schuleinheit nicht mit einer qualitativen Verbesserung einhergeht. Zwar hat die Ausdifferenzierung von Rollen in der Schule zu einer Intensivierung kooperativer Handlungen geführt, die erhoffte Entlastung des einzelnen Rollenträgers ist aber nicht gleichermassen eingetroffen. Folgender Grund kann dafür verantwortlich sein: Bis ein Team das einzelne Mitglied spürbar entlastet, sind verschiedene Phasen der Gruppenbildung zu durchlaufen. Im Verlauf dieses dynamischen Prozesses bildet sich ein gemeinsames Referenzschema (Bauleo 1988), auf dessen Grundlage diskursive Verständigung und kooperative Handlungsfähigkeit erst möglich werden. Beobachtungen in zwei ausgewählten Schuleinheiten der 1. Staffel, wo wir Einzelfallstudien zur Kooperation zwischen SHP und Regellehrpersonen durchführten (Weber et al., 2010; Egloff et al., 2010), weisen darauf hin, dass dieser Prozess Probleme stellt. Fachliche Argumentation ist in den von uns beobachteten Kooperationssituationen entwertet; die latente Angst vor Autonomieverlust³³ sowie der latente Kampf um die Verteilung kooperativ erzielten Mehrwerts strukturieren das Interaktionsgeschehen zwischen SHP und Regellehrpersonen weit mehr.³⁴ Es stellt sich die

³⁰ Die „Unterrichtsführung muss in einer erziehungsschwierigen Klasse anders aussehen als mit lernwilligen Schüler/innen, in lernschwierigen Lerngruppen werden besondere Formen der Unterrichtsgestaltung und Förderung benötigt“ (Holtappels und Voss 2006, S. 253).

³¹ Für verhaltensauffällige SchülerInnen werden in einzelnen Schulgemeinden bis zu 7 Lektionen SHP bewilligt.

³² Pro integrierte Sonderschulung (IS) gibt es im Kt. ZH bis zu 9 Lektionen heilpädagogische Unterstützung.

³³ „Eine stärkere Kooperation für den Umgang mit Heterogenität geht einher mit einer stärkeren Wahrnehmung von persönlicher Einengung in Bezug auf das eigene Handeln im Unterricht“ (Maag Merki 2010).

³⁴ Diskursive Verständigung i.S. einer Einigung über problematisierte Geltungsansprüche bildet in den von uns beobachteten Kooperationssituationen die Ausnahme. Wo es zum Konsens kommt, wird dieser auf einer desymbolisierten Ebene (Lorenzer 2002) erzielt, d.h. in Bezug auf ein Thema, welches in einem indirekten Zusammenhang mit den situativ relevanten Erfahrungen der beteiligten SHP und KLP stehen. In der pädagogischen Literatur wird diese Form von Zusammenarbeit als „scheinbare Kooperation“ (Kreie 2009, S. 409) bzw. als „Pseudokooperation“ (Fend 2008, S. 228) reflektiert. Vogel spricht von „klischerter Einigung“ (2006, S. 135). Ebenso häufig beobachteten wir, dass „strategisch“ (Habermas 1981) gehandelt wird, d.h. nicht an Verständigung orientiert, sondern an der Durchsetzung der eigenen Ziele (z.B. die Stärkung der eigenen Position). Wir interpretieren das Fehlen fachlich begründeter Auseinandersetzung nicht als Folge defizitärer (Kommunikations-)Kompetenzen der von uns beobachteten SHP und Lehrpersonen, sondern als Struktureffekt. Weil immer beide Rollenträger, SHP und KLP, mit dem ISF-Kind weiterarbeiten, stehen die praktischen Interessen (z.B. Entlastung) vor dem fachlichen

Frage, wie diese Inter-Rollenkonflikte in multiprofessionellen Teams wirkungsvoll zu bearbeiten wären. Zum einen könnte ein kluger Einsatz kommunaler Ressourcen die Verteilungsgerechtigkeit des kooperativen Surplus erhöhen.³⁵ Zum anderen bräuchte es ein Modell, das die Kommunikation in multiprofessionellen Teams systematisch (und nicht erst bei einer Krise) durch Coaching und Supervision entwickelt (vgl. dazu Buchs-Grumbacher & Zurfluh 2007a und 2007b).³⁶ Eine weitere Rollendifferenzierung, wie sie momentan im Zusammenhang mit der Einführung von SchulassistentInnen diskutiert wird, wäre aufgrund unserer Ergebnisse kritisch zu beurteilen.

Drittens wird aus unseren Zahlen klar, dass Macht und Prestige der SL entscheidende Größen sind, ob heilpädagogische Fachlichkeit in Schulen eine Bedeutung hat. Bei illegitimen Schulleitungen sind auch das Schulische Standortgespräch und die SHP wenig anerkannt. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Autorität der SHP nicht auf Fachlichkeit beruht, sondern auf ihrer Nähe zur Macht der SL. Charismatische SL hingegen mit hoher Anerkennung im Schulteam reduzieren die Bedeutung heilpädagogischer Fachlichkeit, weil sie die integrative Funktion in ihrer Schule selber verkörpern. Als Teil ihres Charismas scheinen sie wenig bereit, diese zu teilen. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist für die Schulleiter-Ausbildung zu fordern, Heilpädagogik soweit zu vermitteln, dass deren spezifische Perspektive von anderen Sichtweisen unterschieden werden kann. Unter dieser Voraussetzung können SL heilpädagogischer Fachlichkeit den entsprechenden Platz einräumen, was die sozialintegrative Funktion stärkt, d.h. die Tragfähigkeit einer Schule erhöht. SchulleiterInnen müssen von Heilpädagogik mehr verstehen als Schulische HeilpädagogInnen von Schulentwicklung.³⁷

Zu guter Letzt wird im Anschluss an unsere Studie ein Forschungsdesiderat sichtbar. Unsere Analysen zeigen, dass SE und SG ihr sonderpädagogisches Angebot im Rahmen desselben Gesetzes ganz unterschiedlich strukturieren. Welche spezifische Ausformung sich lokal ergibt, ist aber keineswegs zufällig, sondern abhängig von sozialstrukturellen Faktoren und von Merkmalen der Schulorganisation. Diese Zusammenhänge wären kantonsweit zu untersuchen, um ein Kriterium zu gewinnen, wo die Struktur des sonderpädagogischen Angebots auf Merkmale der Schülerpopulation reagiert und wo der Ausbau anderen, nicht-pädagogischen Gesetzmässigkeiten folgt. Erst auf Basis eines solchen Unterscheidungskriteriums wäre eine Kritik kommunaler Organisationsformen im sonderpädagogischen Bereich möglich.³⁸

Wissen über das Kind. Die Kooperationen sind von ihrer Struktur her also primär „praktische“ und nicht „theoretische Diskurse“ (ebd.).

³⁵ Der kommunale Pool an heilpädagogischen Ressourcen (sog. „Poolstunden“) lässt bezüglich Verteilung einen relativ grossen Spielraum. So kann bspw. einer Regellehrkraft für ihren Koordinationsaufwand mit sonderpädagogisch-therapeutischem Fachpersonal pauschal eine Entlastung von wenigen Arbeitstagen gewährt werden.

³⁶ Der Kanton BS hat mit der Einführung von Integrationsklassen ein solches Modell institutionalisiert, was als Ausdruck eines politischen Willens interpretiert werden kann, dass integrative Schulung gelingen soll.

³⁷ Diese leicht pauschalisierende Äusserung darf nicht als Votum gegen die Vermittlung von bildungssoziologischen Kenntnissen zum Funktionieren der Institution Schule verstanden werden. Lehrpersonen und HeilpädagogInnen haben auch heute noch zu wenig Wissen über die sozialen Grenzen ihrer (heil-)pädagogischen Arbeit (vgl. dazu Bernfeld 1967).

³⁸ Mit der SOP-Erhebung verfügt der Kanton Zürich über eine ausgezeichnete Datengrundlage für die hier vorgeschlagene Strukturanalyse. Zusätzlich wären unbedingt die kommunalen Ressourcen (VZE, Poolstunden und Finanzen) in die Untersuchung mit einzubeziehen.

Literatur

- Adler, Judith; Hättich, Achim; Rüesch, Peter; Kleiner, Barbara; Senn, Bernard; Vetter, Martin; Weibel, Matthias; Wittgenstein, Anne-Françoise (2007). Beschäftigungslage und berufliche Tätigkeit von Psychomotorik-Therapeutinnen und Therapeuten in der Schweiz. Zürich: Forschungsbericht HfH.
<http://www.astp.ch/berufsverband/dokumente-pdf/> [24.1.2011]
- Akreml, Leila; Baur, Nina und Fromm, Sabine (2011). Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barth, Daniel (2008): Evaluation des NDK "Fördern in Schriftsprache und Mathematik" der PH Rorschach. Kurs 2005-2007. Schlussbericht. Zürich: Forschungsbericht HfH.
http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i391-sD.html [24.1.2011]
- Bauleo, Armando (1988): Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Theorie der operativen Gruppenmethode. Hamburg: Argument.
- Baulig, Volkmar (1997): Qualifikationsbestimmung sonderpädagogischer Handlungsfelder. In Zeitschrift für Heilpädagogik, 48(1), S. 9-13.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2010). Medienmitteilung der Bildungsdirektion. Verzicht auf das neue Sonderpädagogische Konzept. Medienmitteilung der Kommunikationsabteilung des Regierungsrats des Kantons Zürich am 11.06.2010.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (o.J.): Erhebung sonderpädagogischer und unterrichtsergänzender Angebote an der Volksschule und im Kindergarten. Kurzbeschreibung. Zürich: Bildungsplanung.
- Bernfeld, Siegfried (1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, (1925).
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2004): Index für Inklusion. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf [7.2.2011]
- Buchs-Grumbacher, Lila; Zurfluh, Elsbeth (2007a): Organisationsentwicklung für multiprofessionelle Teams. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, S. 29-35
- Buchs-Grumbacher, Lila; Zurfluh, Elsbeth (2007b): Das 3Säulenmodell. Ein Rahmen für die Umsetzung neuer Schulmodelle. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S.41-47
- Bühler-Niederberger, Doris (1988): Stütz- und Fördermassnahmen. Schlussbericht über verschiedene Erhebungen. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Pädagogische Abteilung.
- Bühler-Niederberger, Doris (1992a): Stütz- und Fördermassnahmen im Kanton Zürich. Neue Erhebung von 1992 und Trendbericht. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Pädagogische Abteilung.
- Bühler-Niederberger, Doris (1992b): Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. Eine Analyse schulgesetzlicher Regelungen im Kanton Zürich. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie ZSE 12(4), S. 365-379.
- Combe, Arno und Werner Helsper (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel (Hrsg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske und Budrich, S. 29-47.
- Dietrich, Albin; Benz, Meinrad; Adler, Judith; Wolf, Danièle; Petitpierre, Geneviève; Venetz, Martin und Vogel, Christian (2006). Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven. Luzern: SZH.
- Egloff, Barbara; Helbling, Sonja. & Meier, Andrea (2010). Kommunikation und Kooperation. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Spannungsfeld der institutionellen Umstrukturierung. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Masterthese SHP.

- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske&Budrich.
- Graf, Erich Otto (1990): Forschung in der Sozialpädagogik. Ihre Objekte sind Subjekte. Luzern: SZH.
- Graf, Martin A. und Graf, Erich O. (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution. Zürich: Seismo.
- Graf, Martin und Lamprecht, Markus (1991): Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschiefer, Volker (Hrsg.), Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich: Seismo, S. 73-96.
- Greminger, Eva; Tarnutzer, Rupert und Venetz, Martin (2005): Teilprojekt 4: Tragfähigkeit der Regelschule. In: Häfeli, Kurt und Walther-Müller, Peter (Hrsg.), Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung. Luzern: SZH, S. 279-346.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Zwei Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häfeli, Kurt und Walther-Müller, Peter (2005): Synthese. In: Häfeli, Kurt und Walther-Müller, Peter (Hrsg.), Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung. Luzern: SZH, S. 15-91.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53(1), S. 63-80.
- Holtappels, Günther und Voss, Andreas (2006): Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Weinheim und München: Juventa, S. 247-275.
- Jaeggi, Urs (1974): Institution - Organisation. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München und Zürich: Piper, S. 308-313.
- Kreie, Gisela (2009): Integrative Kooperation. In: H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.). Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam (S. 404-411). (7. überarbeitete Auflage) Weinheim: Beltz.
- Lorenzer, Alfred (2002): Die Sprache, der Sinn und das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maag Merki, Katharina; Kunz, André; Werner, Silke und Luder, Reto (2010): Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Pädagogische Hochschule des Kts. Zürich: Unterlagen Hearing.
- Mayntz, Renate (1963): Soziologie der Organisation. Hamburg: Rowohlt.
- Merton, Robert K. (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York: de Gruyter. (1949).
- Nussbaumer, Sibylle (2007): Teamteaching und Schülerbefindlichkeit. Zürich: Unveröffentlichte Diplomarbeit HfH.
- Schwarz, Gerhard (1987): Die "heilige Ordnung" der Männer. Patriarchalische Hierarchie und Gruppendynamik. Opladen: Westdeutscher Verlag, (1985).
- Venez, Martin und Tarnutzer, Rupert (2008): Motivationale Befinden von Lernenden in integrativen Schulformen. In: Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik SZH 4:14-18.

- Vogel, Christian (2006). Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- VSG (2005): Volksschulgesetz des Kantons Zürich.
<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100> [7.2.2011]
- VSM (2007): Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen.
<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.103> [7.2.2011]
- Weber, Martina; Hüsler, Bettina und Rufo, Gabriella (2010): Koordination heilpädagogischer Handlungen und die Institution Schule. Eine qualitative Beobachtungsstudie von Kooperation und Kommunikation in einer ausgewählten Schuleinheit im Kanton Zürich. Unveröffentlichte Masterarbeit: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Anhang

Dimensionen der Schulstruktur und der Struktur des sonderpädagogischen Angebots (Faktorenanalyse und Reliabilität)

Items	Faktoren					
	S_ Grösse	S_ sepSpr	S_ intSpr	S_ Finanz	S_ sepKK	S_ ISF
	Grösse der SE	separative und teilseparative Massnahmen zur Bewältigung von sprachlich-kultureller Heterogenität in der SE	integrative und additive Massnahmen in der SE zur Bewältigung sprachlich-kultureller Heterogenität in der SG	Finanzkraft und Schulerfolg in der SG	Sonderklassen und therapeutische Angebote für lernbehinderte und verhaltensauffällige Schülerinnen in der SE	historischer und quantitativer Ausbau des ISF-Angebots in der SE
SE: Anzahl kantonalen Vollzeiteinheiten (VZE)	.944		.210			
SE: Anzahl Lernende	.943					
SE: Anzahl Lehrpersonen	.940					
SE: Anteil SchülerInnen in einer Aufnahmeklasse		.974				
SE: Anteil SchülerInnen in einer Kleinklasse C (Hör- und Sprachbehinderte)		.974				
SE: Anteil SchülerInnen, welcher eine E-Mischform besucht		.875				
SE: Anteil SchülerInnen, der HSK-Unterricht (Heimatliche Sprache und Kultur) besucht	.213		.854			
SG: Sozialindex	.384		.801			
SE: Anzahl DfF/DaZ-Lektionen im Schuljahr 06/07 pro SchülerIn			.768			
SG: Finanzkraftindex				.875		
SG: Privatschülerquote Sekundar				.852		
SG: Mittelschülerquote ³⁹	.349			.721		.303
SE: Klassenkontingent Rhythmik pro SchülerIn					.793	
SE: Anteil SchülerInnen in einer Kleinklasse D (Verhaltens-auffällige)					.676	.321
SE: Anteil SchülerInnen in einer Kleinklasse B (Lernbehinderte)			.459		.663	
SE: Anzahl Lektionen Psychomotorik im Schuljahr 06/07 pro SchülerIn				.307	.527	-.373
SE: Anzahl ISF-Lektionen im Schuljahr 06/07 pro SchülerIn						-.738
SE: Anzahl Jahre seit Einführung ISF	-.428					.723
Eigenwert (Summe der Ladungsquadrate)	3.23	2.73	2.40	2.32	1.92	1.46
Reliabilität (Cronbach's Alpha für stand. Items)	.99	.95	.85	.91	.73	.48
Erklärte Varianz (in %)	17.96	15.16	13.36	12.88	10.67	8.11
Erklärte Varianz 78,13%						

Legende: Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Varimax-Rotation (Kaiser); Faktorladungen <.20 sind nicht aufgeführt

Basis: bildungsstatistische Indikatoren/Quoten zu den Schulgemeinden aller Sample-Schuleinheiten vom 10.5.2007; Daten der SOP-Erhebung 06/07 zu allen Lernenden der Sample-Schuleinheiten im Schuljahr 07/08; Daten zu allen kantonal angestellten Lehrpersonen/TherapeutInnen in den Sample-Schuleinheiten Stand Schuljahr 2008/09;

³⁹ Anteil Mittelschüler/innen 10.-12. Schuljahr gemessen am Total der Volksschüler im 4.-6. Schuljahr 6 Jahre zuvor.

Dimensionen der (sonder-)pädagogischen Schulkultur (Faktorenanalyse und Reliabilität)

Items	Faktoren				
	K_SL	K_Stao	K_VSG	K_SHP	K_intEin
	Legitimation der SL	Bewertung der Praxis rund um das Standortgespräch (SSG)	Bewertung der integrativen Ausrichtung des VSG	Bewertung der Wirkungen der SHP und der Zusammenarbeit mit ihr	sozialintegrative Einstellung gegenüber SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen; Sozialintegration auf der Ebene des Schulteams
Die SL bemüht sich um eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens.	.822				
Die SL versteht es, mich für die Arbeit an dieser Schule zu begeistern.	.811				
Die SL gibt mir viel Unterstützung.	.801				
Ich werde von der SL in meiner Autonomie als LP/SHP Therapeutin unterstützt.	.790				
Die SL achtet auf kollegiale Mitbestimmung.	.788				
Ich werde von der SL in meiner Arbeit unterstützt.	.788				
Die SL behandelt mich mit Würde und Achtung.	.779				
Die SL vertritt die Anliegen der Lehrerschaft nach aussen (z.B. in der Schulpflege).	.765				
Die SL weiss, was im Team läuft.	.762				
Die SL versteht es, gemeinsam mit dem Team eine Vision zu erarbeiten.	.758				
Die SL anerkennt meine Arbeit.	.754				
Ich werde von der SL rechtzeitig informiert.	.708				
Die SL koordiniert Arbeiten so, dass klare Ziele vereinbart und erreichbare Zwischenerfolge angestrebt werden.	.701				
Die SL ist informiert über Entwicklungen im Schulsystem insbesondere über Entwicklungen im Zusammenhang mit dem	.687				
Die SL besitzt viel Humor im Umgang mit täglichen Problemen und Konflikten.	.657				
Die Einführung einer Schulleitung hat sich in unserer Schule insgesamt positiv ausgewirkt.	.657				
Die SL fragt: „Was können wir daraus lernen?“, wenn die Dinge nicht wie geplant laufen.	.634				
Die Haltung der SL ist integrativ.	.634				
Ich werde rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.	.617				
Die SL kann es ohne Groll ertragen, wenn ich ihre Vorschläge ablehne.	.576				
Die SL geht ab und zu auch einmal über administrative Regelungen hinweg, wenn es im Interesse der pädagogischen Konzeption der Schule gerechtfertigt scheint.	.570				
Ich habe an Standortgesprächen das Gefühl, dass alle „am gleichen Strick ziehen“.		.753			
An Standortgesprächen berücksichtigen wir die jeweiligen Fachkompetenzen von LP, SHP und TherapeutInnen.		.711			
In Standortgesprächen wird eine realistische Entwicklungsperspektive in Bezug auf die schulische Zukunft des je		.690			
In Standortgesprächen gelingt uns die Reduktion von komplexen Problemkonstellationen auf zentrale Zielsetzungen		.667			
Am Standortgespräch wird eine für alle Anwesenden verständliche Sprache gesprochen.		.647			
Es ist selten, dass Eltern an Standortgesprächen nicht kooperieren.		.624			
Ich betrachte Unterschiede in der Wahrnehmung/Einschätzung eines Kindes als Gewinn in Bezug auf seine Förderplanung.		.594			
Die gesetzlich geforderte Integration von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen erachte ich als			.772		

sinnvoll						
Ich betrachte die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf als Chance.				.708		.289
Das neue VSG und die Umsetzungshilfen führen bei mir zu aktiven Lernprozessen.				.698		
Ich beurteile die pädagogischen Konsequenzen des neuen Volksschulgesetzes insgesamt negativ. (umgepolt)				.675		
Die hier realisierte Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf wird den Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes nicht gerecht. (umgepolt)				.651		
Die individuelle Förderung von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen empfinde ich als überfordernde Mehrbelastung. (umgepolt)				.629		
Die Präsenz der SHP hat in meiner Klasse eine integrierende Wirkung. Einzelne Lektionen evaluiere ich nachträglich zusammen mit der SHP/Klassenlehrperson.					.774	
Die SHP hat in Bezug auf die Schülerschaft unserer Schuleinheit eine integrierende Wirkung.					.750	
Ich bereite einzelne Lektionen mit der SHP/der Klassenlehrperson vor.					.730	
Die Zusammenarbeit mit der SHP erleichtert mir den Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbehinderten SchülerInnen	.209	.212			.718	
SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen geben hier Impulse für Unterricht- und Schulentwicklung.		.208				.705
Meine SchülerInnen haben mangelndes Interesse an Schule und Unterricht. (umgepolt)						.584
Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer. (umgepolt)						.573
Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen. (umgepolt)	.261					.559
Den direkten Umgang mit Kindern/Jugendlichen erlebe ich als Bereicherung.						.508
Eigenwert (Summe der Ladungsquadrate)	2008	15.95	5.66	3.64	2.61	2.09
	2009	14.09	6.01	4.75	3.90	2.32
Reliabilität (Cronbach's Alpha)	2008	.97	.88	.85	.88	.59
	2009	.96	.87	.90	.86	.64
Erklärte Varianz (in %)	2008	27.98	14.11	11.60	7.97	6.43
	2009	27.94	12.49	12.11	8.67	7.36
Mittelwert	2008	4.77	4.91	3.78	3.62	4.54
	2009	4.82	4.93	3.76	4.26	4.59
Standardabweichung	2008	.71	.42	.62	1.01	.42
	2009	.56	.39	.66	.73	.45
erklärte Varianz 2008	68.08%					
erklärte Varianz 2009	68.57%					

Legende: Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Varimax-Rotation (Kaiser); Faktorladungen <.20 sind nicht aufgeführt

Basis: Online-Befragung von allen Schulteam-Mitgliedern in 45 (2008) bzw. 44 (2009) Schuleinheiten des Kts. Zürich; N₂₀₀₈ = 464; N₂₀₀₉ = 361

Bildungsstatistische Items

Variablen-Name	Label
sgem	Bista Code Schulgemeinde
Schulgemeinde	Name Schulgemeinde
sco	Bista Code Schule
Schule	Name Schule
adr	Bista Code Schulhaus bzw. Kindergarten
name1	Name1 Schulhaus bzw. Kindergarten
name2	Name2 Schulhaus bzw. Kindergarten
ort	Ort Schulhaus/Kindergarten
Variablen auf der Ebene Schuleinheit (SE) (31 Items: Lehrerdaten Stand Schuljahr 2008/2009; Lernende Stand 14.9.2007)	
AnzLehr_sum	Anzahl Lehrpersonen in der untersuchten SE im SJ 2008/09
AnzFrau_sum	Anzahl Lehrerinnen in der untersuchten SE im SJ 2008/09
VZE_sum	Anzahl VZE in der untersuchten SE im SJ 2008/09 (Daten vom Besoldungssystem, nur kantonal entlohnte Lehrpersonen)
AnzLern_sum	Anzahl Lernende in der untersuchten SE im SJ 2007/08
AlterLehr_SE_mean	Durchschnittsalter der Lehrpersonen in der untersuchten SE im SJ 2008/09
Dienstalter_SE_mean	Durchschnittliches Dienstalter der Lehrpersonen in der untersuchten SE im SJ 2008/09

SE_Regelkindergartn	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 den Regelkindergarten besuchten
SE_Sprachheilkindergarten	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 den Sprachheilkindergarten besuchten
SE_VolksschuleGrundstufe	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Grundstufe besuchten
SE_Primarschule	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Primarstufe besuchten
SE_Einschulungsklasse	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Einschulungsklasse (1. Schuljahr in zwei Jahren) besuchten
SE_KleinklasseBKleinklassefürLernbehinderte	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Kleinklasse B (Lernbehinderte) besuchten.
SE_KleinklasseCHörundSprachbehinderte	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Kleinklasse C (Hör- und Sprachbehinderte) besuchten
SE_KleinklasseDVerhaltensauffällige	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Kleinklasse D (Verhaltensauffällige) besuchten
SE_Aufnahmeklasse	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Kleinklasse E (Aufnahmeklasse, in welcher Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erteilt wird) besuchten.
SE_SekundarschuleAbteilungC	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Sekundarschule Abteilung C (Grundanforderungen) besucht haben
SE_SekundarschuleAbteilungB	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Sekundarschule Abteilung B (mittlere Anforderungen) besucht haben.
SE_SekundarschuleAbteilungA	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die Sekundarschule Abteilung A (erweiterte Anforderungen) besucht haben.
SE_1.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 1. Schuljahr besucht haben
SE_2.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 2. Schuljahr besucht haben
SE_3.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 3. Schuljahr besucht haben.
SE_4.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 4. Schuljahr VS besucht haben.
SE_5.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 5. Schuljahr besucht haben
SE_6.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 6. Schuljahr besucht haben.
SE_7.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 7. Schuljahr besucht haben
SE_8.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 8. Schuljahr besucht haben
SE_9.SchuljahrVS	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 das 9. Schuljahr besucht haben
SE_1.Kindergarten_Grundstufe	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 den 1. Kindergarten bzw. die 1. Grundstufe besucht haben
SE_2.Kindergarten_Grundstufe	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 den 2. Kindergarten bzw. die 2. Grundstufe besucht haben.
SE_3.Kindergarten_Grundstufe	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 den 3. Kindergarten bzw. die 3./4. Grundstufe besucht haben.
EMischformbesucht	Anzahl Lernende in der untersuchten SE, welche im SJ 2007/08 die E-Mischform (2 Monate Kleinklasse E, dann Regelklasse in Kombination mit DaZ) besucht haben.
Variablen auf der Ebene Schulgemeinde (SG) (55 Items: alle Indikatoren und Quoten beziehen sich auf das Schuljahr 2006/07)	
SI	Sozialindex
FKI	Finanzkraftindex
Erweit_Anford	Anteil Lernende in öffentlichen Sekundarklassen mit erweiterten Anforderungen (Abt. A/E und Gymnasium) am Total der Lernenden im 8. Schuljahr
MS_ab_KI_6	Übertritte in Mittelschule ab 6. Primarklasse
MS_ab_KI_8	Übertritte in Mittelschule ab 8. Schuljahr
MS_ab_KI_9	Übertritte in Mittelschule ab 9. Schuljahr
MSQ	Mittelschülerquote (Anteil Mittelschüler/innen 10.-12. Schuljahr gemessen am Total der Volksschüler im 4.-6. Schuljahr 6 Jahre zuvor)
BMQ	Berufsmittelschulquote (Anteil der Berufsmittelschüler/innen bezogen auf alle Lernenden in der Berufsbildung)

PrivatQ_Prim	Privatschülerquote Primar
PrivatQ_Sek	Privatschülerquote Sekundar
SonderQ_Primar	Sonderstatusquote Primar (Anzahl der Lernenden mit Sonderstatus (Sonderklassen A - E oder mit ISF) am Total der Lernenden an öffentlichen Volksschulen)
SonderQ_Sek	Sonderstatusquote Sek (Anzahl der Lernenden mit Sonderstatus (Sonderklassen A - E oder mit ISF) am Total der Lernenden an öffentlichen Volksschulen)
Kla_Grö_KG	Klassengrösse Kindergarten
Kla_Grö_PS	Klassengrösse Primarschule: Durchschnittliche Anzahl Lernende der Primarschule pro Klasse (ohne Kleinklassen)
Kla_Grö_Sek	Klassengrösse Sekundarschule: Durchschnittliche Anzahl Lernende der Sekundarschule pro Klasse (ohne Kleinklassen)
N_KG	Anzahl Lernende im Kindergarten
N_gs	Anzahl Lernende in der Grundstufe
N_us	Anzahl Lernende in der Unterstufe
N_ms	Anzahl Lernende in der Mittelstufe
N_PS	Anzahl Lernende auf der Primarstufe
N_SekA	Anzahl Lernende in der Sekundarstufe A
N_SekB	Anzahl Lernende in der Sekundarstufe B
N_SekC	Anzahl Lernende in der Sekundarstufe C und Kleinklassen
N_SEK	Anzahl Lernende auf der Sekundarstufe
N_Gym	Anzahl Lernende in der Mittelschule Sek I (7.-9. Schuljahr)
w_KG	Anzahl Schülerinnen im Kindergarten
w_gs	Anzahl Schülerinnen in der Grundstufe
w_us	Anzahl Schülerinnen in der Unterstufe
w_ms	Anzahl Schülerinnen in der Mittelstufe
w_PS	Anzahl Schülerinnen auf der Primarstufe
w_SekA	Anzahl Schülerinnen in der Sekundarstufe A
w_SekB	Anzahl Schülerinnen in der Sekundarstufe B
w_SekC	Anzahl Schülerinnen in der Sekundarstufe C und Kleinklassen
w_SEK	Anzahl Schülerinnen auf der Sekundarstufe
w_Gym	Anzahl Schülerinnen in der Mittelschule Sek I (7.-9. Schuljahr)
Ausl_KG	Anzahl ausländische Lernende im Kindergarten
Ausl_gs	Anzahl ausländische Lernende in der Grundstufe
Ausl_us	Anzahl ausländische Lernende in der Unterstufe
Ausl_ms	Anzahl ausländische Lernende in der Mittelstufe
Ausl_PS	Anzahl ausländische Lernende auf der Primarstufe
Ausl_SekA	Anzahl ausländische Lernende in der Sekundarstufe A
Ausl_SekB	Anzahl ausländische Lernende in der Sekundarstufe B
Ausl_SekC	Anzahl ausländische Lernende in der Sekundarstufe C und Kleinklassen
Ausl_SEK	Anzahl ausländische Lernende auf der Sekundarstufe
Ausl_Gym	Anzahl ausländische Lernende in der Mittelschule Sek I (7.-9. Schuljahr)
fremd_KG	Anzahl fremdsprachige Lernende im Kindergarten
fremd_gs	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Grundstufe
fremd_us	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Unterstufe
fremd_ms	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Mittelstufe
fremd_PS	Anzahl fremdsprachige Lernende auf der Primarstufe
fremd_SekA	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Sekundarstufe A
fremd_SekB	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Sekundarstufe B
fremd_SekC	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Sekundarstufe C und Kleinklassen
fremd_SEK	Anzahl fremdsprachige Lernende auf der Sekundarstufe
fremd_Gym	Anzahl fremdsprachige Lernende in der Mittelschule Sek I (7.-9. Schuljahr)
Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Angebote (SOP-Erhebung) in den untersuchten Schuleinheiten (27 Items: alle Angaben beziehen sich auf die SOP-Erhebung 2006/07; lekt01_mean bis mn42_mean sind schülerbezogene Massnahmen; kont01_mean bis kont42_mean sind klassenbezogene Massnahmen)	
lek01_mean	Logopädie Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek02_mean	Psychomotorik Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek03_mean	Psychotherapie Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek04_mean	Legasthenie Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek05_mean	Dyskalkulie Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE

lek06_mean	Heilpädagogische Förderung Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek11_mean	Nachhilfeunterricht Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek12_mean	Aufgabenhilfe Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek13_mean	Audiopädagogik Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek14_mean	Sehbehindertenförderung Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek15_mean	Rhythmik Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek21_mean	Kurse f. Hochbegabte Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek41_mean	DfF/DaZ Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
lek43_mean	ISF Anzahl Lektionen im gesamten Schuljahr 06/07 pro SchülerIn in der untersuchten SE
mn42_mean	HSK prozentualer Besuch in der untersuchten SE (0=keine SchülerIn hat HSK besucht, 1= alle SchülerInnen haben HSK besucht)
kont01_mean	Logopädie durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont02_mean	Psychomotorik durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont04_mean	Legasthenie durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont05_mean	Dyskalkulie durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont06_mean	Teamteaching/IF/HF durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont11_mean	Nachhilfeunterricht durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont12_mean	Aufgabenhilfe durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont13_mean	Audiopädagogik durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont15_mean	Rhythmik durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont41_mean	DfF/DaZ durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
kont42_mean	HSK durchschnittliches Klassenkontingent im gesamten Schuljahr 06/07
isf_ab	ISF ab Jg.; Missing: kein ISF

Fragebogen

Variable-Name	Bereich Unterricht (16 Items)	1= trifft gar nicht zu 6= trifft voll und ganz zu
f7	Heterogen zusammengesetzte Klassen sehe ich als Herausforderung für meinen Unterricht.	1 2 3 4 5 6
f8	Ich neige dazu, von jeder einzelnen Schülerin, jedem einzelnen Schüler alles zu fordern, was sie leisten können.	1 2 3 4 5 6
f9	Ich nehme Vorschläge meiner SchülerInnen in meiner Unterrichtsplanung auf.	1 2 3 4 5 6
f10	Ich kenne genügend didaktisch-methodische Möglichkeiten, um SchülerInnen individuell zu fördern.	1 2 3 4 5 6
f11	In meinem Unterricht arbeiten alle SchülerInnen am gleichen Lernziel.	1 2 3 4 5 6
f12	Ich weiss, bei welchen Aufgaben meine SchülerInnen welche Schwierigkeiten haben.	1 2 3 4 5 6
f13	Die individuelle Förderung von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen empfinde ich als überfordernde Mehrbelastung.	1 2 3 4 5 6
f14	Ich verwende Übersichten, Verweise, „Advance Organizers“, Zusammenfassungen oder ähnliches, um die Orientierung der SchülerInnen zu erleichtern.	1 2 3 4 5 6
f15	Meine SchülerInnen erarbeiten den Stoff vorwiegend in Gruppen.	1 2 3 4 5 6
f16	Mein Unterricht weckt das Interesse aller meiner SchülerInnen.	1 2 3 4 5 6
f17	Meine individuelle Lernunterstützung basiert auf dem Vorwissen der einzelnen SchülerInnen.	1 2 3 4 5 6
f18	Ich strukturiere meinen Unterricht überdurchschnittlich klar, verständlich und kohärent.	1 2 3 4 5 6
f19	Ich passe meinen Unterricht den verschiedenen Lerntempi meiner SchülerInnen an.	1 2 3 4 5 6
f20	Ich bereite einzelne Lektionen mit der SHP/der Klassenlehrperson vor.	1 2 3 4 5 6

f21	Einzelne Lektionen evaluiere ich nachträglich zusammen mit der SHP/Klassenlehrperson.	1 2 3 4 5 6
f22	Das Teamteaching mit der SHP/Klassenlehrperson trägt wesentlich zur Förderung meiner SchülerInnen bei.	1 2 3 4 5 6
Variable-Name	Bereich Schulisches Standortgespräch (20 Items)	1= trifft gar nicht zu 6= trifft voll und ganz zu
f23	Die Einschätzung der Situation des Kindes mit besonderem Förderbedarf erfolgt gemeinsam.	1 2 3 4 5 6
f24	Das Problem eines Kindes mit besonderem Förderbedarf wird gemeinsam besprochen.	1 2 3 4 5 6
f25	Die Förderplanung wird gemeinsam gemacht.	1 2 3 4 5 6
f26	Ich betrachte Unterschiede in der Wahrnehmung/Einschätzung eines Kindes als Gewinn in Bezug auf seine Förderplanung.	1 2 3 4 5 6
f27	Es ist selten, dass Eltern an Standortgesprächen nicht kooperieren.	1 2 3 4 5 6
f28	An Standortgesprächen berücksichtigen wir die jeweiligen Fachkompetenzen von LP, SHP und TherapeutInnen.	1 2 3 4 5 6
f29	<i>Die gemeinsam erarbeiteten Förderziele sind für niemanden verbindlich.</i>	1 2 3 4 5 6
f30	Ich habe an Standortgesprächen das Gefühl, dass alle „am gleichen Strick ziehen“.	1 2 3 4 5 6
f31	Am Standortgespräch wird eine für alle Anwesenden verständliche Sprache gesprochen.	1 2 3 4 5 6
f32	<i>An Standortgesprächen gelten nicht alle Perspektiven und Argumente gleichviel.</i>	1 2 3 4 5 6
f33	Die Überprüfung der Wirkung einer Massnahme erfolgt gemeinsam.	1 2 3 4 5 6
f34	Ich beziehe die Stärken eines Kindes mit besonderem Förderbedarf in die Förderplanung mit ein.	1 2 3 4 5 6
f35	Die letzte Verantwortung für die schulische Zukunft der Kinder mit besonderem Förderbedarf bleibt in den Händen der Regelklassen-Lehrperson.	1 2 3 4 5 6
f36	In Standortgesprächen gelingt uns die Reduktion von komplexen Problemkonstellationen auf zentrale Zielsetzungen.	1 2 3 4 5 6
f37	In Standortgesprächen wird eine realistische Entwicklungsperspektive in Bezug auf die schulische Zukunft des jeweiligen Kindes mit besonderem Förderbedarf erarbeitet.	1 2 3 4 5 6
f38	<i>Der für Standortgespräche notwendige Zeit- und Koordinationsaufwand steht in keinem Verhältnis zum pädagogischen Ertrag.</i>	1 2 3 4 5 6
f39	Die Förderplanungen sind umsetzbar und praktikabel.	1 2 3 4 5 6
f40	Ich setze die Förderplanungen in meinem Unterricht (Therapien) um.	1 2 3 4 5 6
f41	Innerhalb der Förderplanungen sind die Einzelleistungen der unterschiedlichen Personen klar definiert.	1 2 3 4 5 6
f42	Wenn es um das Kind geht, bin ich immer zu Kompromissen bereit.	1 2 3 4 5 6
Variable-Name	Bereich Schulleitung (26 Items)	1= trifft gar nicht zu 6= trifft voll und ganz zu
f43	Die SL weiss, was im Team läuft.	1 2 3 4 5 6
f44	Die SL ist informiert über Entwicklungen im Schulsystem insbesondere über Entwicklungen im Zusammenhang mit dem neuen Schulgesetz.	1 2 3 4 5 6
f45	Die SL versteht es, gemeinsam mit dem Team eine Vision zu erarbeiten.	1 2 3 4 5 6
f46	Die SL anerkennt meine Arbeit.	1 2 3 4 5 6
f47	Die SL behandelt mich mit Würde und Achtung.	1 2 3 4 5 6
f48	Die SL gibt mir viel Unterstützung.	1 2 3 4 5 6
f49	Die SL vertritt die Anliegen der Lehrerschaft nach aussen (z.B. in der Schulpflege).	1 2 3 4 5 6
f50	<i>Die SL entscheidet gerne über meinen Kopf hinweg.</i>	1 2 3 4 5 6
f51	Der SL vertritt dieselbe Politik bzgl. Ausrichtung und Organisation des sonderpädagogischen Angebots wie ich.	1 2 3 4 5 6
f52	Die SL koordiniert Arbeiten so, dass klare Ziele vereinbart und erreichbare Zwischenerfolge angestrebt werden.	1 2 3 4 5 6
f53	Das Zukunftsbild unserer Schule, welches die SL vermittelt, stimmt mich hoffnungsvoll und zuversichtlich.	1 2 3 4 5 6
f54	<i>Die SL begünstigt bei ihren Entscheidungen häufig eine bestimmte Gruppe von Kollegen.</i>	1 2 3 4 5 6
f55	Die SL versteht es, mich für die Arbeit an dieser Schule zu begeistern.	1 2 3 4 5 6
f56	Die SL fragt: „Was können wir daraus lernen?“, wenn die Dinge nicht wie geplant laufen.	1 2 3 4 5 6
f57	Die SL bemüht sich um eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens.	1 2 3 4 5 6
f58	Die SL achtet auf kollegiale Mitbestimmung.	1 2 3 4 5 6
f59	<i>Die SL umschiff die Probleme, welche mir unter den Fingern brennen.</i>	1 2 3 4 5 6
f60	Die SL delegiert mir Verantwortung.	1 2 3 4 5 6
f61	Die SL setzt sich dafür ein, dass das Leitbild für meine alltägliche Schulpraxis verbindlich ist.	1 2 3 4 5 6
f62	Die SL entscheidet gern zügig.	1 2 3 4 5 6
f63	<i>Die SL geht konflikthafter Entscheidungen aus dem Weg.</i>	1 2 3 4 5 6
f64	Die SL kann es ohne Groll ertragen, wenn ich ihre Vorschläge ablehne.	1 2 3 4 5 6
f65	Die SL besitzt viel Humor im Umgang mit täglichen Problemen und Konflikten.	1 2 3 4 5 6
f66	Die SL geht ab und zu auch einmal über administrative Regelungen hinweg, wenn es im Interesse der pädagogischen Konzeption der Schule gerechtfertigt er-	1 2 3 4 5 6

	scheint.	
f67	Meine Kompetenz im Umgang mit Heterogenität im Unterricht wird im Rahmen der MAB hoch bewertet.	1 2 3 4 5 6
f68	Die Haltung der SL ist integrativ.	1 2 3 4 5 6
Variable-Name	Bereich Kooperation und Kommunikation (37 Items)	1= trifft gar nicht zu 6= trifft voll und ganz zu
f69	Grundsätzlich erachtet die Schulbehörde die Lehrerschaft als kompetent.	1 2 3 4 5 6
f70	Die Arbeit der Schulbehörde unterstützt die Autonomie unserer Schuleinheit.	1 2 3 4 5 6
f71	Die Schulbehörde vertritt dieselbe (Personal-)Politik bzgl. Ausrichtung und Organisation des sonderpädagogischen Angebots wie die Lehrerschaft.	1 2 3 4 5 6
f72	Ich werde von der SL in meiner Arbeit unterstützt.	1 2 3 4 5 6
f73	Ich werde von der SL rechtzeitig informiert.	1 2 3 4 5 6
f74	Ich werde von der SL in meiner Autonomie als LP/SHP Therapeutin unterstützt.	1 2 3 4 5 6
f75	<i>Hier muss man bei allem die SL fragen.</i>	1 2 3 4 5 6
f76	<i>Am Beginn des Schuljahres bei der Erstellung des Stundenplans sind es immer dieselben Kollegen, deren Wünsche auf Kosten von anderen vorrangig berücksichtigt werden.</i>	1 2 3 4 5 6
f77	Bei der Festlegung des Stundenplans werde ich ausreichend beteiligt.	1 2 3 4 5 6
f78	<i>Hier reden an Sitzungen immer dieselben Leute.</i>	1 2 3 4 5 6
f79	In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	1 2 3 4 5 6
f80	<i>In unserem Kollegium stehen sich einige Lehrergruppen feindlich gegenüber.</i>	1 2 3 4 5 6
f81	<i>Hier ist es üblich, dass die LehrerInnen nach Schulschluss sofort nach Hause gehen.</i>	1 2 3 4 5 6
f82	Ich fühle mich wohl an dieser Schule.	1 2 3 4 5 6
f83	Lehrpersonen, SHP und TherapeutInnen setzen Freistunden ein, um die Schule bunter und wohnlicher zu gestalten.	1 2 3 4 5 6
f84	Ich getraue mich, in unserem Team/Kollegium Kritik zu üben.	1 2 3 4 5 6
f85	<i>Ich habe hier oft das Gefühl, an der Schule fühlt sich niemand für etwas verantwortlich.</i>	1 2 3 4 5 6
f86	Ich kann hier mit KollegInnen offen über Probleme des Unterrichts sprechen.	1 2 3 4 5 6
f87	<i>Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer.</i>	1 2 3 4 5 6
f88	Ich werde rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.	1 2 3 4 5 6
f89	Ich getraue mich, neue Ideen zu äussern, auch wenn sie noch unausgereift sind.	1 2 3 4 5 6
f90	Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.	1 2 3 4 5 6
f91	<i>Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen.</i>	1 2 3 4 5 6
f92	Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.	1 2 3 4 5 6
f93	Ich bereite einzelne Unterrichtsthemen zusammen mit KollegInnen aus unserer Schule vor.	1 2 3 4 5 6
f94	Regelklassenlehrpersonen, SHP und TherapeutInnen arbeiten sich hier gegenseitig in die Hände.	1 2 3 4 5 6
f95	<i>Es gibt/gab an unserer Schuleinheit Auseinandersetzungen um die Zuteilung von Pensen und Stellenprozenten.</i>	1 2 3 4 5 6
f96	Die Zusammenarbeit mit der SHP erleichtert mir den Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbehinderten SchülerInnen.	1 2 3 4 5 6
f97	<i>Die Präsenz der SHP ist zu klein, um mich im Umgang mit lernbehinderten und verhaltensauffälligen SchülerInnen zu entlasten.</i>	1 2 3 4 5 6
f98	<i>Vielen Lehrern scheint es hier egal zu sein, wie sich die SchülerInnen in der Schule verhalten.</i>	1 2 3 4 5 6
f99	Die meisten Lehrpersonen/TherapeutInnen erwarten hier, dass sie von den SchülerInnen in anständiger Haltung begrüsst werden.	1 2 3 4 5 6
f100	LP, SHP und TherapeutInnen sind hier bemüht, SchülerInnen auch ausserhalb ihrer eigenen Klasse/Lerngruppe kennenzulernen.	1 2 3 4 5 6
f101	Die Präsenz der SHP hat in meiner Klasse eine integrierende Wirkung.	1 2 3 4 5 6
f102	Die SHP hat in Bezug auf die Schülerschaft unserer Schuleinheit eine integrierende Wirkung.	1 2 3 4 5 6
f103	<i>Ich habe hier schon häufig erlebt, dass SchülerInnen von Lehrpersonen lächerlich gemacht werden.</i>	1 2 3 4 5 6
f104	Die Tagesstruktur (Hort/Mittagstisch) ist Teil des Schullebens.	1 2 3 4 5 6
f105	Der Informationsfluss zwischen Tagesstruktur (Hort/Mittagstisch) und Schule ist gut.	1 2 3 4 5 6
Variable-Name	Bereich Bildungspolitik (6 Items)	1= trifft gar nicht zu 6= trifft voll und ganz zu
qvsg_a_1	<i>Ich beurteile die pädagogischen Konsequenzen des neuen Volksschulgesetzes insgesamt negativ.</i>	1 2 3 4 5 6
qvsg_a_2	Die gesetzlich geforderte Integration von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen erachte ich als sinnvoll.	1 2 3 4 5 6
qvsg_a_3	Die gesetzlich festgelegten Vollzeiteinheiten (VZE) für SHP-Förderlehrpersonen (pro 100 SchülerInnen 0,4 VZE auf Kindergarten-Stufe; 0,5 VZE auf Primarstufe; 0,3 VZE auf Sekundarstufe) sind ausreichend.	1 2 3 4 5 6
qvsg_a_4	Die gesetzlich festgelegten VZE für TherapeutInnen (pro 100 SchülerInnen 0,6 VZE auf Kindergarten-Stufe; 0,4 VZE auf Primarstufe; 0,1 VZE auf Sekundarstufe) sind ausreichend.	1 2 3 4 5 6
qvsg_a_5	Die Einführung einer Schulleitung hat sich in unserer Schule insgesamt positiv ausgewirkt.	1 2 3 4 5 6

qvsg_a_6	Die gesetzlich festgelegten Möglichkeiten der Elternmitsprache (z.B. beim Übertritt in die Sekundarschule nach § 39 VSG) gehen mir zu weit.		1 2 3 4 5 6
Variable-Name	Bereich vermischte Fragen (dichotom) (19 Items)		1= die Aussage links trifft voll und ganz zu 6= die Aussage rechts trifft voll und ganz zu
f106	Grundsätzlich bereiten mir SchülerInnen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten Sorgen.	Grundsätzlich freue ich mich auf meine SchülerInnen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.	1 2 3 4 5 6
f107	Viele Lehrpersonen hier scheinen zu glauben, bestimmten Schülern könne man wenig beibringen.	Die meisten Lehrpersonen hier bemühen sich, dass auch die schwächeren Schüler mitkommen.	1 2 3 4 5 6
f108	Viele Lehrpersonen hier empfinden SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen als Last.	SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen geben hier Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung.	1 2 3 4 5 6
f109	Ich habe das Gefühl, dass meine pädagogische Arbeit wie ein Fass ohne Boden ist.	Meine pädagogischen Einflussmöglichkeiten reichen aus, um in der Schule etwas zu bewirken.	1 2 3 4 5 6
f110	Immer häufiger habe ich das Gefühl, bei meiner Arbeit in Routine zu erstarren.	Meine pädagogische Reflexion ist Quelle kontinuierlicher Innovation.	1 2 3 4 5 6
f111	In der Schule hängt vieles vom Team ab.	In der Schule hängt vieles von der einzelnen Lehrperson ab.	1 2 3 4 5 6
f112	Die Ursache für abweichende Verhaltensweisen in der Schule liegt primär in der Umwelt der betroffenen Kinder/Jugendlichen.	Die Ursache für abweichende Verhaltensweisen in der Schule liegt primär beim Kind.	1 2 3 4 5 6
f113	Die Ursache für abweichende Verhaltensweisen in der Schule liegt primär in der Schule.	Die Ursache für abweichende Verhaltensweisen in der Schule liegt primär im Elternhaus.	1 2 3 4 5 6
f114	Die Ursache für Lernschwierigkeiten liegt primär in der Umwelt der betroffenen Kinder/Jugendlichen.	Die Ursache für Lernschwierigkeiten liegt beim Kind.	1 2 3 4 5 6
f115	Die Ursache für Lernschwierigkeiten liegt primär darin, dass die Schule bei diesen Kindern keinen Lernerfolg mehr erwartet.	Die Ursache für Lernschwierigkeit liegt primär darin, dass die Eltern bei diesen Kindern nicht wirklich einen Schulerfolg erwarten.	1 2 3 4 5 6
f116	Meine SchülerInnen interessieren sich sehr für Schule und Unterricht.	Meine SchülerInnen haben mangelndes Interesse an Schule und Unterricht.	1 2 3 4 5 6
f117	Meinen SchülerInnen mangelt es an Disziplin.	Meine SchülerInnen sind wohlherzogen und anständig.	1 2 3 4 5 6
f118	Wir lassen Kinder mit besonderem Förderbedarf von SpezialistInnen behandeln.	Wir gehen den besonderen Förderbedarf gemeinsam mit SpezialistInnen und dem Kinde an.	1 2 3 4 5 6
f119	Ich arbeite hier nach dem Motto: „Wir und unsere Schule.“	Ich arbeite hier nach dem Motto: „Ich und meine Klasse.“	1 2 3 4 5 6
f120	Das neue VSG und die Umsetzungshilfen führen bei mir zu Widerstand.	Das neue VSG und die Umsetzungshilfen führen bei mir zu aktiven Lernprozessen.	1 2 3 4 5 6
f121	Den direkten Umgang mit Kindern/Jugendlichen erlebe ich als belastend.	Den direkten Umgang mit Kindern/Jugendlichen erlebe ich als Bereicherung.	1 2 3 4 5 6
f122	Ich nehme mich hier eher als Einzelkämpfer wahr.	Ich nehme mich hier eher als Teamplayer wahr.	1 2 3 4 5 6
f123	Ich betrachte die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf als Risiko.	Ich betrachte die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf als Chance.	1 2 3 4 5 6
f124	Die hier realisierte Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf stärkt das Kind für die Zukunft	Die hier realisierte Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf wird den Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes nicht gerecht.	1 2 3 4 5 6