

2.5 Gesetzlich verordnete Integration: neutralische Punkte

Eine empirische Studie zur Umsetzung des Zürcher Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich

Der Kanton Zürich hat seit 2005 ein neues Volksschulgesetz (VSG 2005). In dessen Rahmen sollen die sonderpädagogischen Angebote nach dem Grundsatz der Integration ausgerichtet werden. Vorliegende Studie der Hochschule für Heilpädagogik Zürich befasste sich mit der Umsetzung des VSG im sonderpädagogischen Bereich. Zusammenfassend lassen sich beim Umsetzungsprozess der schulgeseztlichen Innovationen im sonderpädagogischen Bereich drei neutralische Punkte erkennen: (1) ein Legitimationsdefizit gesetzlicher Verordnungen an Schulen, welche sich durch eine heterogene Schülerschaft und Erfahrungen mit integrativer Förderung auszeichnen; (2) Schulleitungen, welche durch Macht- und Prestigedefizite an ihrer Position das Verfahren „Schulisches Standortgespräch“ und die daraus resultierenden sonderpädagogischen Massnahmen im Schulleam diskreditieren; (3) Kooperationen zwischen der Schulischen Heilpädagogik und Klassenlehrpersonen, welche in quantitativer Sicht zwar zugenommen, in qualitativer Hinsicht aber nicht dem Kriterium eines argumentativ geführten Diskurses genügen.

Methodik

Beschreibung der Stichprobe und Forschungsplan

Die Umsetzung der Massnahmen im sonderpädagogischen Bereich in den einzelnen Schulinheiten 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 (1. Staffel) zum Zeitpunkt der Befragung bereits eingesetzt, währenddessen in der Kontrollgruppe (3. Staffel) die Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen noch nicht begonnen hatte. In Tabelle 1 ist das Forschungsdesign aufgeführt. Die Befragung mittels webbasierstem Fragebogen erfolgte zu zwei Zeitpunkten im Frühling 2008 (t₁) und im Frühling 2009 (t₂). Ausserdem wurden zur Beantwortung der Fragestellungen bildungsstatistische Daten hinzugezogen. Die 2. Umsetzungsstaffel wurde nicht berücksichtigt und entsprechend nicht befragt.

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

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

Erhebungsinstrument und Datengrundlage

Webbasierter Fragebogen: Mittels webbasierstem Fragebogen wurden alle Mitglieder einer Schulinheit (Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen, Schulleitung, Schulische Heilpädagoginnen, Therapeuten, Fachlehrpersonen) befragt. Neben den Angaben verschiedener personenbezogener Informationen wie Alter, Geschlecht, Ausbildung und Schulgemeinde sind die Teilnehmenden zu folgenden Bereichen sonderpädagogischer Schulkultur befragt worden:

- Unterricht (insgesamt 16 Items), **Beispielitem:** „Heterogen zusammengesetzte Klassen sehe ich als Herausforderung für meinen Unterricht.“
- Schulisches Standortgespräche (20 Items), **Beispielitem:** „Die Förderung wird gemeinsam gemacht.“
- Schulleitung (26 Items), **Beispielitem:** „Die Schulleitung 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 und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen erachte ich als sinnvoll.“

Die Items des Fragebogens basieren auf verschiedenen in der Literatur vorliegenden 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.

Bildungsstatistische Daten: Wie oben erwähnt, wurden neben dem webbasierten Fragebogen auch bildungsstatistische Daten ausgewertet, die von der Abteilung Bildungsplanung der Zürcher Bildungsdirektion dem vorliegenden Projekt zur Verfügung gestellt wurden. 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 Lehrpersonen-Daten des Schuljahres 2008/09 und Schüler-Daten des Schuljahres 2007/08 mit insgesamt 31 Variablen (beispielsweise Anzahl Schulkinder, Anzahl kantonaler Vollzeit-Stellen, Alter der kantonal angestellten Lehrpersonen und Therapeuten 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 (SOP) 2006/07 in die Berechnungen einbezogen (beispielsweise Anzahl Logopädiektionen pro Schülerin/Schüler, Anzahl Nachhilfeunterricht pro Schülerin/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.

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. Tabelle 2 enthält die Übersicht der Stichprobensammensetzung.

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% Fachlehrerpersonen, 4% Schulleiter, 4% Logopädinnen und 1% Psychomotoriktherapeuten. Der Rest arbeitet als Lehrperson. Das durchschnittliche Lebensalter der Befragten beträgt 44 Jahre, rund 80% sind weiblich.

SE im Kt.	SE Sample (f ₁)	SE Sample (f ₂)	Prob. Sample (f ₁)	Prob. Sample (f 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

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

Forschungsfragen

- Welche Veränderungen lassen sich auf den von uns untersuchten Dimensionen (sonderpädagogischer) 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 (sonderpädagogische) 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 sonderpädagogischer Schulkultur?

Ergebnisse

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 Schulischen Heilpädagogik von den Schuleinheiten der 1. Staffel 2009 signifikant höher eingeschätzt als 2008. Diese Veränderungen können als Wirkungen des neuen Volksschulgesetzes interpretiert werden. Insbesondere das Verfahren des Standortgesprächs (YSM 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. Im Gegensatz zur oben erwähnten Intensivierung der Kooperation steht die Zunahme des Gefühls, dass in der Schule mehr von der einzelnen Lehrperson 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 ($M_{1,Staffel} = 4,26; M_{3,Staffel} = 4,7; p = .033$). 2008 gab

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
	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 Regellehrpersonen	4,44 (0,64)	4,10 (0,74)	2,13*	0,57
	Lehrpersonen, SHP und Therapeuten sind hier bemüht, Schüler auch aussenhalb ihrer eigenen Klassen/Lehrgruppe kennenzulernen.	4,37 (0,42)	4,61 (0,58)	-2,47*	-0,66
Schulisches Standortgespräch	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
	Kooperation				

*p<0,05; **p<0,01; Mittelwert (M); Standardabweichung (SD); Prüfwert (t); Effektstärke (Cohens d)

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

es beim Item „Ich nehme mich hier eher als Teamplayer wahr“ keine signifikanten Unterschiede. Hier kann 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 gesetzsmässig 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“ (ebd.) erfolgt. Doris Bühler-Niederberger (1992) fasst die Unvereinbarkeit der beiden Habermasschen Integrationsmodi prägnant: „Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik“.

Querschnitt

In einem ersten Abschnitt wird das Kausalitätsmodell der Regressionsanalyse vorgestellt, das sich aus 6 unabhängigen und 5 abhängigen Variablen zusammensetzt, die faktoranalytisch gebildet wurden. Die 6 unabhängigen Variablen bestehen aus Skalen zur Schulstruktur, die 5 abhängigen Variablen aus Skalen zur Schulleitung. Im zweiten Abschnitt werden 6 Skulptypen präsentiert. Darunter verstehen wir Gruppen aus Schulleitungen, 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. Weiter unten machen wir dasselbe auf der Ebene der Schulkultur, d.h. wir bilden Cluster von Schulleitungen, 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 strukturelle Eigenschaften einer Schuleinheit bzw. -gemeinde eine bestimmte sonderpädagogische Praxis determinieren.

Skalenbildung

Auf der Suche nach einer grundlegenden Struktur in unserem Datensatz verwendeten wir explorative Faktoranalysen. Die Faktoranalyse ist ein multivariates Verfahren, um ein Set von Dimensionen (Faktoren) zu finden, die den Daten latent zugrunde liegen. Mittels Faktoranalyse untergliederten wir

die beiden komplexen Konstrukte, Schulstruktur und Schulkultur, in homogenere Teilbereiche. Statistisch generiert werden diese Teilbereiche durch Zusammenfassung über Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der Itemantworten. Auf diese Weise reduzierten wir die 113 Variablen mit bildungsstatistischen Merkmalen der Schuleinheiten zu 6 Skalen (Teilbereiche) der Schulstruktur und die 105 Fragebogensitems zu 5 Schulkultur-Skalen. Tabelle 4 beinhaltet eine Übersicht der faktoranalytisch gebildeten Skalen. Unter Cronbachs Alpha ($Cr.\alpha$) ist die Reliabilität einer Skala angegeben. Dieser statistische Kennwert misst die interne Konsistenz einer Skala. Er gibt an, wie gut alle

Unabhängiger/Prädiktor-Variablen

Skala	Inhalt des einbezogenen Faktors	Faktor	Items	Cr. α
Grösse Schuleinheit (SE)	Anzahl Lehrende, Lernende und Vollzeiteneinheiten	S_Grösse	3	.99
Finanzkraft und Schulerfolg in der SG	Finanzkraftindex, Privatschüler- und Mittelschülerquote	S_Finanz	3	.91
Separative und teilseparative Massnahmen SE	Schüler in KKE, in KKC und in E-Mischformen	S_sepSpr	3	.95
Integrative und additive Massnahmen SE	Schüler mit HSK-Unterricht, Anzahl DF/DaZ-Lektionen pro SchülerIn, Sozialindex	S_inSpr	3	.85
Sonderklassen und therapeutische Angebote SE	KKB, KKD, Anzahl Lektionen Rhythmik und Psychomotorik pro SchülerIn	S_sepKK	4	.73
ISF-Angebote SE	Anzahl ISF Lektionen pro SchülerIn, Anzahl Jahre seit Einführung ISF	S_ISF	2	.48

Abhängige/Outcome-Variablen

Legitimation SL	Anerkennung der Schulleitung in Bezug auf verschiedene Aspekte ihres Handelns	K_SL	21	.97
Standortgespräch SSG	Bewertung der Praxis rund um das Standortgespräch	K_Slao	7	.88
Volksschulgesetz VSG	Bewertung der integrativen Ausrichtung des Volksschulgesetzes	K_VSG	6	.85
Schulische Heilpädagogik SHP	Bewertung der Wirkungen der SHP und der Zusammenarbeit mit ihr	K_SHP	5	.88
sozialintegrative Einstellung	sozialintegrative Einstellung gegenüber Schülern mit besonderen Bedürfnissen, Sozialintegration auf Ebene Schulleam	K_inEin	5	.59
				.64

Tab. 4: Übersicht über die gebildeten Skalen und das Kausalitätsmodell der Regressionsanalyse

Items – also die Skala – das Konstrukt misst (der erste Cr. α Kennwert in Tab. 4 bezieht sich auf 2008, der zweite auf 2009).

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 (Diehl und Staufenbiel 2001, S. 517f.) weist eine agglomerative Verfahrenslösgik auf: Die Schuleinheiten werden schrittweise so zusammengefasst, dass die entstehenden Gruppen jeweils möglichst homogen sind.

Cluster 1 weist auf allen Skalen durchschnittliche Werte auf.

Cluster 2 sind kleine Schuleinheiten in finanzkräftigeren Schulgemeinden. Kleinklassen und separate Massnahmen sind aufgrund der Grösse nicht möglich.

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

Cluster 4 vereint Schuleinheiten in finanzschwachen Schulgemeinden mit wenig Mittelschülern (also mit wenigen Übertritten ins Gymnasium). Die Schuleinheiten sind ähnlich gross wie in Cluster 6. Auch das sonderpädagogische Angebot ist ähnlich strukturiert wie dasjenige der Schuleinheiten von Cluster 6 mit Ausnahme der integrativen Massnahmen (DF/DaZ, HSK, ISF), die in den Schuleinheiten von Cluster 4 durchschnittlich ausgebaut sind. Verantwortlich hierfür sind wahrscheinlich die ökonomisch weniger privilegierten Milieus, aus denen die Schullehrerinnen und Schullehrer dieser Schuleinheiten durchschnittlich kommen.

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

Cluster 6 umfasst Schuleinheiten in reichen Schulgemeinden, deren sonderpädagogisches Angebot aufgrund homogener Schülerschaften unterdurchschnittlich ausgebaut ist.

Aus der Clusteranalyse der bildungsstatistischen Daten werden zwei Regelmässigkeiten ersichtlich. Erstens: Grössere Schuleinheiten greifen häufiger auf separate Lösungen zurück. Zweitens: In Schulgemeinden mit

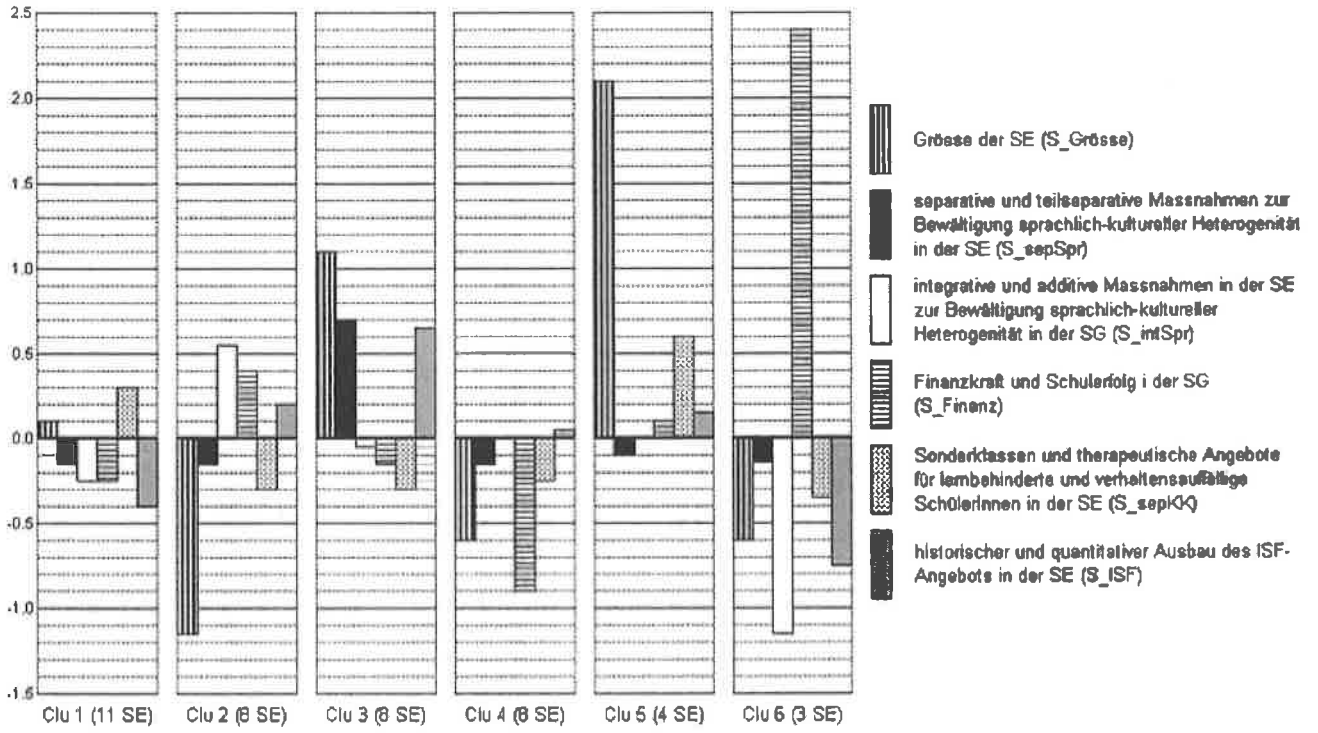


Abb. 1: Cluster (Clu) von Schuleinheiten (SE) mit ähnlicher Schulkultur

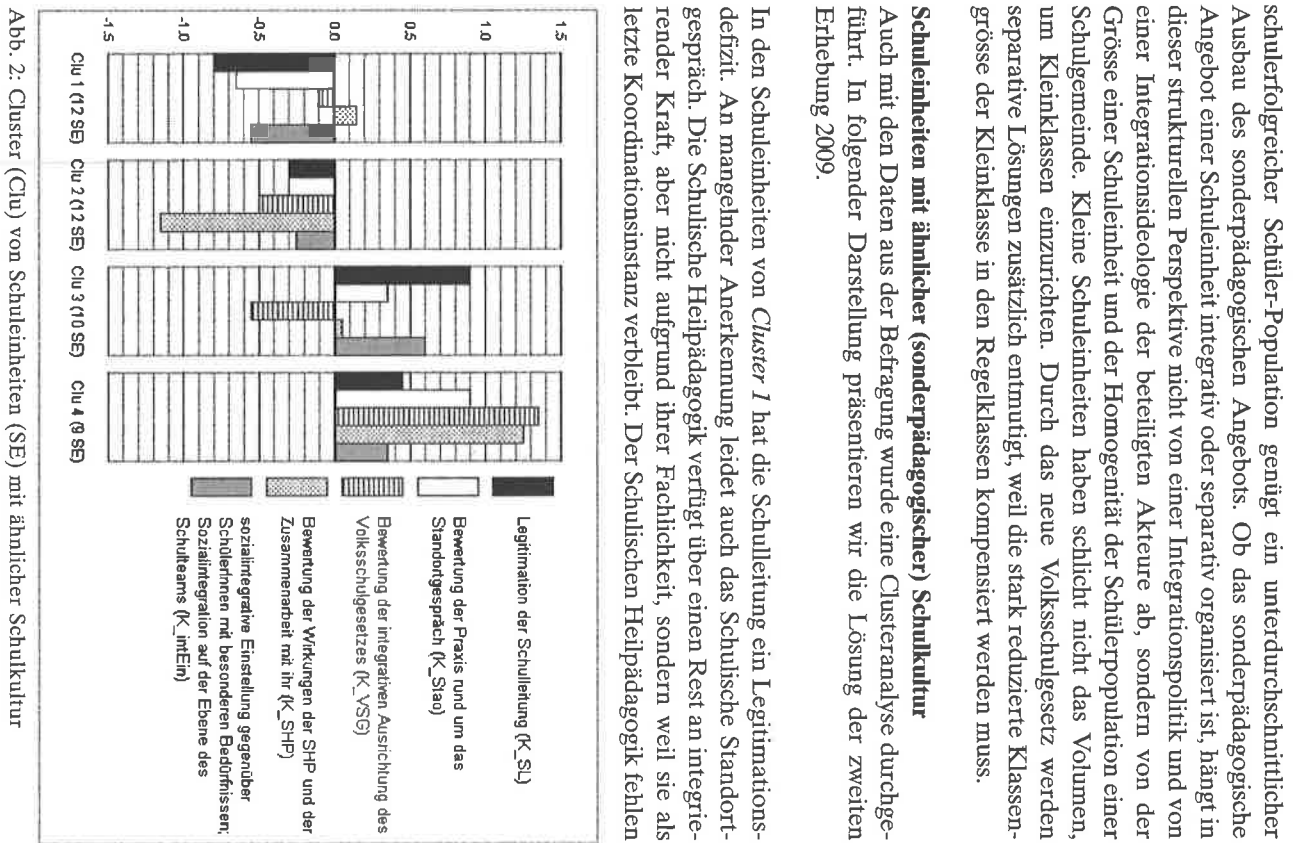


Abb. 2: Cluster (Clu) von Schuleinheiten (SE) mit ähnlicher Schulkultur

die Bündnispartner: Das Schulleam ist zerstritten und an Heterogenität des interessiert. Aufgrund dieser isolierten Stellung bleibt die Wirkung der Schulischen Heilpädagogik durchschnittlich.

Auch in Cluster 2 ist die Schulleitung nicht anerkannt, ebensowenig wie das von ihr in letzter Instanz verantwortete Schulische Standortgespräch. Die Schulische Heilpädagogin, die in diesen Schulleitungen wahrscheinlich eng mit der Schulleitung kooperiert, gerät aufgrund dieser Anlehnung an die Machtstruktur in ein Anerkennungsdefizit. Niemand kann das Schulleam strukturieren, auch die gesetzlichen Normen sind entwertet. Es herrscht ein anomischer Zustand.

Die Schulleitung in Cluster 3 integriert die Schuleinheit autokratisch. Sie nutzt ihre hohe Anerkennung im Schulleam, um schwierige Schüler/ Schulleitungen und schwierige Lehrpersonen zu integrieren. Hierzu braucht sie weder Gesetz noch Schulische Heilpädagogik, deren Fachlichkeit wenig Wirkung entfaltet. Die sozialintegrative Einstellung ist hoch. Pädagogik hat einen hohen Stellenwert auch im Verhältnis zu Schulkindern mit besonderen Bedürfnissen.

In Cluster 4 hat die Schulleitung weniger Macht als in Cluster 3, ist aber hinreichend legitim. Die Schulische Heilpädagogik erfährt hier fachliche Autorität. Deren Fachlichkeit wird im Schulischen Standortgespräch als diskursives System zur Beherrschung 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 schulpädagogischen 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 die Schulleitung zu kompensieren, bringt die Schulische Heilpädagogik unter erheblichen Druck und führt zur Enthebung ihrer sozialintegrativen Funktion (Cluster 2). Das erinnert an Vogel (2006), der für die Schulsozialarbeit nachweisen konnte, dass sie als Linienfunktion der Schulleitung unter den Machtaspekt fällt und die Legitimation des Gesamtsystems senkt. Auch ein Zuviel an Macht und

Prestige an der Position der Schulleitung schadet der sonderpädagogischen Fachlichkeit. Die sozialintegrative 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 abgeben werden, bedingen eine hinreichend anerkannte Schulleitung, damit sie zwischen allgemeiner (Schul-)Pädagogik und spezieller (Heil-)Pädagogik vermitteln kann (Cluster 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, haben wir lineare Regressionsanalysen berechnet. Das wichtigste Ergebnis der Regressionsanalysen findet sich in folgender Tabelle:

	Integrative Ausrichtung Volksschulgesetz IK VSGJ
Grösse SE	n.s.
[S_Grösse]	
Finanzkraft und Schulerfolg in der SG	.47**
[S_Finanz]	(3.12)
separative und teileseparative Massnahmen SE	n.s.
[S_sepSpr]	
integrative und additive Massnahmen SE	n.s.
[S_inSpr]	
Sonderklassen und therapeutische Angebote SE	n.s.
[S_sepKK]	
ISF-Angebot SE	-.41*
[S_ISF]	(-2.71)
R ²	0.40*

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

Im Falle des Zusammenhangs zwischen Schulstruktur und Zustimmung zur integrativen Ausrichtung des VSG deckt die Gesamtheit der Struktur-Skalen auf dem 5%-Niveau ($p = .02$) den mittelstarken Varianzanteil von 0.40 ab. Einzeln betrachtet sind die Skalen „Finanzkraft und Schulerfolg der SG“ ($\beta = .47$; $p = .004$) sowie „ISF-Angebot SE“ ebenfalls signifikant ($\beta =$

-.41; $p = .011$). Die restlichen Skalen können die Zustimmung einer SE 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 in 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 Schuleinheiten 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. 1). Die neuen Quotenregeln des VSG bzgl. IF und Therapien¹ 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 schülerfolgreichen Kindern und finanzkräftigen Eltern auch als grundsätzliche Affirmation gegenüber der Integration interpretieren. Diese Schuleinheiten befinden sich statistisch gehäuft in der 3. Umsetzungsstaffel ($M_{S_Finanz\ 1\ Staffel} = 53.63$; $M_{S_Finanz\ 3\ Staffel} = 66.55$; $p = .03$), deren Zustimmung zur integrativen Ausrichtung des VSG von 2008 bis 2009 noch leicht zugenommen hat. Dies

¹ Innerhalb der einer Schulgemeinde zugeordneten Vollzeiteneinheiten (VZE) für Lehrpersonen hat die Bildungsdirektion eine Quotenregel festgelegt, die seit dem Schuljahr 2009/10 gültig ist. Diese bestimmt, 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 §11 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 neuesten Entscheiden aufgehoben wurde. Die Schulen auf dieser Stufe dürfen die Form der Förderung nun selber festlegen (vgl. Bildungsdirektion 2010).

obwohl in den Schuleinheiten der 3. Umsetzungsstaffel ein signifikant bescheideneres und erst kürzlich eingeführtes ISF-Angebot besteht im Vergleich zur 1. Umsetzungsstaffel ($M_{S_ISF\ 1\ Staffel} = 10.70$; $M_{S_ISF\ 3\ Staffel} = 7.19$; $p = .03$).

In Schuleinheiten, 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 Schuleinheiten der 1. Umsetzungsstaffel, in der sich die ISF-Pioniere statistisch gehäuft befinden (statistische Kennzahlen siehe oben), werden von 2008 bis 2009 noch leicht kritischer gegenüber der Integration. Es scheint, dass das VSG hier als Qualitätsenkungsmassnahme 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 Schuleinheiten gehen bei den ISF-Pionieren signifikant weniger zukünftige Mittelschüler in die Schule, was den extensiven Ausbau integrativer Förderangebote erklärt. Möglicherweise entwertet das VSG auch Konzept-Entwicklungsarbeit, die in diesen Schuleinheiten seit Mitte 80er Jahr geleistet wurde.

Fazit

Die Ergebnisse unserer Studie weisen auf drei neuralgische Punkte hin, wo die Umsetzung des VSG in den Schulen Probleme verursacht. *Ersrens* 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.

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 koope-

rativer 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. Staffell, wo wir Einzelfallstudien zur Kooperation zwischen SHP und Regellehrpersonen durchführten, weisen darauf hin, dass dieser Prozess Probleme stellt (Weber, Hüssler & Rufo, 2010; Eglolf, Helbling & Meier, 2010). Fachliche Argumentation ist in den von ihnen beobachteten Kooperationsituationen entwertet. Die latente Angst vor Autonomieverlust sowie der latente Kampf um die Verteilung kooperativ erzielten Mehrwerts strukturieren das Interaktionsgeschehen zwischen SHP und Regellehrpersonen weit mehr. In ihrer Analyse über die Zusammenarbeit im Schulsystem stellen Maag Merki, Kunz, Werner und Luder (2010) folgendes fest: „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“ (Folie 22). Unsere Beobachtungen zeigen weiter, dass oft „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 Schulischen Heilpädagoginnen und Lehrpersonen, sondern als Struktureffekt. Weil immer beide Rollenträger, SHP und KLP, mit dem IF-Kind weiterarbeiten, stehen die praktischen Interessen (z.B. Entlastung) vor dem fachlichen Wissen über das Kind. Die Kooperationen sind von ihrer Struktur her also primär „praktische“ und nicht „theoretische Diskurse“ (Habermas 1981).

Es stellt sich die Frage, wie diese Inter-Rollenkonflikte in multiprofessionellen Teams wirkungsvoll zu bearbeiten wären. Zum einen könnte ein kluger Einsatz kommunaler Ressourcen die Verteilgerechtigkeit des kooperativen Surplus erhöhen.² Zum anderen bräuchte es ein Modell, das die Kommunikation in multiprofessionellen Teams systematisch (und nicht erst

² 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 pro Schuljahr pauschal eine Entlastung von wenigen Arbeitsstunden gewährt werden.

bei einer Krise) durch Coaching und Supervision entwickelt (vgl. dazu Buchs-Grumbacher & Zurfluh 2007a und 2007b – siehe auch Zurfluh, in diesem Band, Kap. 5.1). Der Kanton Basel-Stadt hat mit der Einführung von Integrationsklassen ein solches Modell institutionalisiert, was als Ausdruck eines politischen Willens interpretiert werden kann, dass integrative Schulung gelingen soll. Eine weitere Rollendifferenzierung, wie sie momentan im Zusammenhang mit der Einführung von Schlassistierenden diskutiert wird, wäre aufgrund unserer Ergebnisse kritisch zu beurteilen.

Drittens wird aus unseren Ergebnissen klar, dass Macht und Prestige der SL entscheidende Grössen sind, ob heilpädagogische Fachlichkeit in Schulen eine Bedeutung hat. Bei kaum akzeptierten 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 Schulleitung. Charismatische Schulleitungen hingegen mit hoher Anerkennung im Schulleam 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 Schulleitungen heilpädagogischer Fachlichkeit den entsprechenden Platz einräumen, was die sozialintegrative Funktion stärkt, d.h. die Tragfähigkeit einer Schule erhöht. Schulleiter müssen von Heilpädagogik mehr verstehen als Schulische Heilpädagoginnen von Schulentwicklung. Diese leicht pauschalisierende Äusserung darf nicht als Votum gegen die Vermittlung von bildungssoziologischen Kenntnissen zum Funktionieren der Institution Schule verstanden werden. Lehrpersonen und Heilpädagogen haben auch heute noch zu wenig Wissen über die sozialen Grenzen ihrer (heil-)pädagogischen Arbeit (vgl. dazu Bernfeld 1967).

Zu guter Letzt wird im Anschluss an unsere Studie ein Forschungsdesiderat sichtbar: Unsere Analysen zeigen, dass Schuleinheiten und Schulgemeinden 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 kantonswweit zu untersuchen. Mit der SOP-Erhebung verfügt der Kanton Zürich über eine ausgezeichnete Datengrundlage für die hier vorgeschlagene Strukturanalyse, aufgrund der empirisch fundiert unterschieden werden könnte, wo die Struktur des sonder-

pädagogischen Angebots auf Merkmale der Schülerpopulation reagiert und wo der Ausbau anderen, nicht-pädagogischen Gesetzmässigkeiten folgt. Erst auf Basis eines solchen Unterscheidungskriteriums ist eine Kritik kommunaler Organisationsformen im sonderpädagogischen Bereich möglich.

Literatur

- Bauleo, A. (1988): *Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Theorie der operativen Gruppenmethode*. Hamburg
- Bernfeld, S. (1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. Main
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010): *Medienmitteilung der Bildungsdirektion. Verzicht auf das neue Sonderpädagogische Konzept*. Medienmitteilung der Kommunikationsabteilung des Regierungsrats des Kantons Zürich am 11.06.2010
- Boban, I.; Hinz, A. (2004): *Index für Inklusion*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf, Stand 7.2.2011)
- Buchs-Grumbacher L.; Zurfluh, E. (2007a): *Das 3-Säulenmodell*. Ein Rahmen für die Umsetzung neuer Schulmodelle. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 41-47
- Buchs-Grumbacher, L.; Zurfluh, E. (2007b): *Organisationsentwicklung für multiprofessionelle Teams*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, S. 29-35
- Bühler-Niederberger, D. (1992): *Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. Eine Analyse schulgesetzlicher Regelungen im Kanton Zürich*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, ZSE 12 (4), S. 365-379
- Diehl, J. M.; Staufenbiel, T. (2001): *Statistik mit SPSS Version 10.0*. Eschborn
- Egloff, B.; Helbling, S.; Meier, A. (2010): *Kommunikation und Kooperation. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Spannungsfeld der institutionellen Umstrukturierung*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich: unveröff. Masterthese
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung*. Weinheim
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Zwei Bände. Frankfurt am Main
- Heinke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze
- Maag Merki, K.; Kunz, A.; Werner, S.; Luder, R. (2010): *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Unterlagen Hearing vom 9.6.2010 (Kurzversion)*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich und Pädagogische Hochschule des Kantons Zürich
- Vogel, Ch. (2006): *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden
- VSG (2005): *Volkschulgesetz des Kantons Zürich*. (<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.htm?Open&Ordnr=412.100>, Stand: 7.2.2011)
- VSM (2007): *Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen*. (<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.htm?Open&Ordnr=412.103>, Stand: 7.2.2011)
- Weber, M.; Hüsser, B.; Ruf, G. (2010): *Koordination heilpädagogischer Handlungen und die Institution Schule. Eine qualitative Beobachtungsstudie von Kooperation und Kommunikation in einer ausgewählten Schuleinheit im Kanton Zürich*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich: unveröff. Masterthese

Abkürzungen

DF/DaZ	Deutsch für Fremdsprachige, Deutsch als Zweitsprache
E-Mischform	Aufnahmeklasse für Fremdsprachige, die zugleich einer Regelklasse angehören
HSK	Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur für fremdsprachige Schüler (fakultativ)
IF	Integrierte Förderung von Schülern mit Schulschwierigkeiten, das Nachfolgemodell von ISF
ISF	Integrative Schulungsform für Schülerinnen mit Schulschwierigkeiten, das Vorgängermodell von IF
KKB	besondere Klassen für Schüler mit ungenügender intellektueller Leistungsfähigkeit
KKC	besondere Klassen für Schüler mit Hör- und Sprachbehinderung
KKD	besondere Klassen für Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten
KKE	Aufnahmeklassen für Fremdsprachige
KLP	Klassenlehrperson
LP	Lehrperson
SE	Schuleinheit (kann sich aus einem oder mehreren Schulhäusern zusammensetzen; in der Regel gehören ein oder mehrere Kindergärten dazu)
SG	Schulgemeinde (demokratisch gewählte Schulbehörde auf Gemeindeebene)
SHP	Schulischer Heilpädagoge bzw. schulische Heilpädagogin
SL	Schulleitung
SOP	Erhebung sonderpädagogischer und unterrichtsergänzender Angebote an der Volksschule und im Kindergarten (Abteilung Bildungsplanung der Bildungsdirektion)
SSG	Schulisches Standortgespräch
VSG	Volkschulgesetz
VZE	Vollzeiteinheit (100%-Stelle)

SCHULISCHE INTEGRATION GELINGT
Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln

herausgegeben von
Andrea Lanfranchi und Josef Steppacher

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2012



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
<i>Urs Strasser</i>	9
Einführung	
<i>Andrea Lanfanchi und Josef Steppacher</i>	10
1. Grundlagen	
1.1 <i>Amedore Pregel</i>	
Inklusion international: Zwischen normativer Gewissheit und alltäglicher Unvollkommenheit	19
1.2 <i>Georg Feuser</i>	
Integration ist unteilbar	31
1.3 <i>Miguel López Melero</i>	
Von Exklusion zur Inklusion – ein Humanisierungsprozess	49
1.4 <i>Marianne Wilhelm</i>	
Inklusionstaugliche Entwicklungsdidaktik	65
1.5 <i>Ines Boban und Andreas Hinz</i>	
Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle	75
1.6 <i>Peter Lienhard</i>	
Qualitätssicherung in integrativen Schulen	89
2. Forschung	
2.1 <i>Martin Venzet und Rupert Tarnutzer</i>	
Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht	103
2.2 <i>Alexander Wetstein</i>	
Integration von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten	119
2.3 <i>Michael Eckhart</i>	
Soziale Integrationsprozesse in Schulklassen	136
2.4 <i>Klaus Joller-Graf und Sabine Tanner</i>	
Wie gelingt Integrierte Sonderschulung?	148

2.5	<i>Daniel Barth und Mirjam Kocher</i> Gesetzlich verordnete Integration: neuralgische Punkte	166
3.	Gelingsbedingungen integrativer Schulen in verschiedenen Regionen	
3.1	<i>Fred Ziebarth</i> Eine „Schule für alle“ am Beispiel der Flämisch-Grundschule in Berlin	185
3.2	<i>Gabriel Stamy-Bossart</i> Zentralschweiz zwischen separativer und integrativer Schulung	197
3.3	<i>Mauro Martini</i> Ticino nach 1970 – zwischen Separation und Integration	206
3.4	<i>Vittorio Emanuele Sisti-Wyss</i> Entwicklung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau	213
3.5	<i>Alexandra Schubert</i> Kanton Appenzell Ausserrhoden: Integrative Schulung	221
3.6	<i>Ursula von Arx</i> Schulhaus Nordstrasse Zürich in 9 Lektionen	230
4.	Integration im Förderbereich Lernen	
4.1	<i>Anke Sodogé</i> Wirksame Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im integrativen Unterricht	243
4.2	<i>Marianne Wali</i> Integrative Didaktik im Mathematikunterricht	253
4.3	<i>Annemarie Kummer Wyss</i> Teamentwicklung – Anspruch, Wirklichkeit und Praxis	264
4.4	<i>Raphael Gschwend</i> Förderplanung mit der „Interdisziplinären Schülerdokumentation“ ISD	271
5.	Integration im Förderbereich Geistige Entwicklung	
5.1	<i>Elsbeth Zurfluh</i> Zehn Jahre Integrationsklassen im Kanton Basel-Stadt	279

6.	Integration im Förderbereich emotional-sozialer Entwicklung	
6.1	<i>Marc Getzmann</i> „Marrizell“ als Kompetenzzentrum für die Integration von Kindern mit Verhaltensproblemen	291
6.2	<i>Béa Sager</i> SchulINSEL Sarnen – Time-in statt Time-out	305
6.3	<i>Lorenz Lunin</i> Re-Integration von Schülern nach Schulausschluss	312
6.4	<i>Monika Brunsing</i> Aufmerksamkeit, AD(H)S und integrative Schulung	319
	Ausblick	
	<i>Andrea Lanfranchi und Josef Steppacher</i>	329
	Nachwort	
	<i>Walter Kurrmann</i> Ein betroffener Vater erzählt	336
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	343