

## Zentrale Ergebnisse der HfH-Studie zur Umsetzung des Zürcher Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich

Daniel Barth, Raphael Gschwend, Mirjam Kocher

Ergebnisse zur Strukturierung des sonderpädagogischen Angebots:

1. Die Organisation des sonderpädagogischen Angebots hängt wesentlich von zwei Faktoren ab:
  - a. Grösse der Schuleinheit:  
Grössere Schuleinheiten greifen häufiger auf separative Lösungen zurück.
  - b. Homogenität der Schülerpopulation in der Schulgemeinde:  
In Schulgemeinden mit schulerfolgreicher SchülerInnen-Population genügt ein unterdurchschnittlicher Ausbau des sonderpädagogischen Angebots.

Ergebnisse zu einzelnen Aspekten (heilpädagogischer) Schulkultur:

2. Ohne anerkannte SL gibt es keine legitime sonderpädagogische Massnahme
3. Ein Zuviel an Macht und Prestige bei der Schulleitung schadet der heilpädagogischen Fachlichkeit

Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Schulstruktur und (heilpädagogischer) Schulkultur:

4. Je länger eine Schuleinheit das IF-Modell bereits eingeführt hat und je ausgebauter ihr IF-Angebot ist, desto kritischer beurteilen die Lehrpersonen die integrative Ausrichtung des VSG.
5. Je höher die Finanzkraft und die Mittelschülerquote einer Gemeinde sind, desto positiver bewerten Lehrpersonen die integrative Ausrichtung des VSG.
6. Die SL wird umso pragmatischer<sup>1</sup> erlebt, je heterogener die Schülerpopulation einer Schulgemeinde ist.
7. Je schulerfolgreicher die Schülerpopulation einer Schuleinheit und je finanzkräftiger die Schulgemeinde, desto mehr wird Teamteaching praktiziert.

Veränderungen im Laufe der gesetzlichen Schulentwicklung von 2008 bis 2009:

8. In den Schuleinheiten der 1. Umsetzungsstaffel werden zum Messzeitpunkt  $t_{2009}$  signifikant häufiger Lektionen mit der Schulischen Heilpädagogin vorbereitet und nachträglich evaluiert, gemeinsam die Förderplanung erstellt, arbeitsteilig umgesetzt und die festgesetzten Massnahmen überprüft als zum Messzeitpunkt  $t_{2008}$ . Zusätzlich übernimmt die Schulische Heilpädagogin eine signifikant zunehmende Integrationsfunktion auf der Klassen- und Schulebene.
9. In den Schuleinheiten der 1. Umsetzungsstaffel gibt es von  $t_{2008}$  zu  $t_{2009}$  eine signifikante Zunahme des Gefühls, dass «in der Schule vieles von der einzelnen Lehrperson abhängt».

---

<sup>1</sup> Beispiel-Item für „Pragmatik der Schulleitung“: „Die Schulleitung geht ab und zu auch einmal über administrative Regelungen hinweg, wenn es im Interesse der pädagogischen Konzeption der Schule gerechtfertigt erscheint“.

Unterschiede zwischen Schuleinheiten der 1. Umsetzungsstaffel und Schuleinheiten der 3. Umsetzungsstaffel zum Messzeitpunkt  $t_{2009}$

10. Schuleinheiten der 1. Umsetzungsstaffel zeichnen sich zum Messzeitpunkt  $t_{2009}$  durch eine stärkere Zusammenarbeit im Rahmen von Förderplanung und -massnahmen aus. Gleichzeitig äussern sich diese Schulen kritischer in Bezug auf das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag dieser Kooperationen als die Schulen der 3. Umsetzungsstaffel.

Qualitative Befunde aus der Untersuchung einzelner Schuleinheiten:

11. Kooperationen zwischen der Schulischer Heilpädagogik und Klassenlehrpersonen, welche in quantitativer Sicht zwar zugenommen haben (vgl. Pkt. 8 und Pkt. 10), genügen in qualitativer Hinsicht nicht dem Kriterium eines argumentativ geführten Diskurses. An Stelle diskursiver Auseinandersetzungen kommt es zu «scheinbarer Kooperation» (Kreie) bzw. zu «Pseudokooperation» (Fend). Spannungen in der Zusammenarbeit werden durch Unterordnung der SHP bewältigt.

12. Das Netzwerk der SchülerInnen ist dichter und affektiv gehaltvoller in Schuleinheiten, welche sich auf Teamebene durch wenige Spannungen und eine gute Gesprächskultur auszeichnen.

## Interpretationen und vorsichtige Schlüsse aus der HfH-Studie

(1a)

Offenbar ist die Anzahl von SchülerInnen eine zentrale Voraussetzung für die Existenz bzw. für das Nicht-Vorhandensein von Kleinklassen in einer Schule. Grosse SchülerInnenpopulationen erlauben die Bildung von spezialisierten Untergruppen (Kleinklassen); in kleinen Schulen sind Formen äusserer Differenzierung weniger möglich.

(1b)

Die Homogenität der SchülerInnen-Population geht einher mit einem unterdurchschnittlichen Ausbau des sonderpädagogischen Angebots. Für Schulen in finanzkräftigen Gemeinden mit vielen MittelschülerInnen besteht keine Notwendigkeit, das sonderpädagogische Angebot auszubauen. Vielleicht (hierzu fehlen uns die Daten) findet man hier stattdessen mehr Begabtenförderung.

(2) und (3)

Das Gesetz, welches in § 37 der Schulleitung eine entscheidende, der Sonderpädagogik eine beratende Funktion bei der Zuweisung von Massnahmen einräumt, zeigt Wirkung. 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.

Aus Sicht der Sonderpädagogik ist die Akzeptanz der Schulleitung im Schulteam deshalb eine zentrale Voraussetzung wirkungsvoller Arbeit. Günstig scheint eine diskursiv hergestellte Legitimation der Schulleitung, weniger günstig eine autoritative.

(4)

Im Votum der Schuleinheiten mit weit entwickeltem ISF-Angebot sehen wir keine Kritik an der integrativen Ausrichtung des Gesetzes, sondern an dessen Zentralismus-Effekt, der nicht nur die lokalen Strukturen zerstört, sondern die Lösungskapazität, d.h. die Adaptionsfähigkeit der einzelnen Schulen insgesamt senkt. Dort lernt man nun nicht mehr an der Umwelt, sondern in den Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten zur Umsetzung des VSG und den entsprechenden Handreichungen und Ordnern. Die Bewältigung der Binnenkomplexität verbraucht fortan mehr Energie als die Bewältigung der Umweltkomplexität.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit es in einer Schuleinheit dennoch gelingen kann, bewährte Modelle und Formen des sonderpädagogischen Angebots innerhalb der gesetzlichen Vorgaben zu realisieren und weiterzuentwickeln. Vielleicht sollten sich Schulen nicht nur beraten lassen, sondern vermehrt auch die eigene Organisationsphantasie für das Finden von Lösungen mobilisieren, welche in Bezug auf Schülerpopulation und Entwicklungsstand der Kooperationskultur angemessen sind.

(5)

Die Zustimmung zum neuen Schulgesetz und seiner integrativen Ausrichtung dürfte in den Schuleinheiten mit schulerfolgreicher Schülerpopulation mit der Tatsache zusammenhängen, dass man ein Modell bekommt, dessen sonderpädagogisch-therapeutischen Ressourcen über dem bisher realisierten Ausbaustandard liegen.

(6)

Dieser Befund kann als positives Votum der Lehrpersonen zu ihren Schulleitungen interpretiert werden, denen es gelingt, pädagogisch auf die Zusammensetzung der Schülerpopulation ihrer Schuleinheit zu reagieren (und nicht administrativ).

(7)

Der Zusammenhang zwischen reichen Schulgemeinden mit lernleistungsstarken Schülerpopulationen und der Bedeutung von Teamteaching kann so erklärt werden, dass Teamteaching Unterricht ungemein bereichern kann, wo SchülerInnen weniger auf eine konstante Vermittlungsperson angewiesen sind, weil Bildung in ausreichendem Masse schon zuhause gesichert ist. Diese Interpretation lehnt sich an das klassische Real-/Oberschullehrer-Argument an, dass ein Fachlehrersystem für die SchülerInnen ihrer Klassen nicht gut sei.

(8)

Zentraler (und gesetzlich institutionalisierter) ‚Motor‘ einer Intensivierung der Zusammenarbeit ist die Förderplanung. Die Intensivierung der Zusammenarbeit in der 1. Staffel zeigt zwei Resultate: Zum einen eine Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Schultern, was zu einer Entlastung der einzelnen Rolle führt. Zum anderen eine Differenzierung

der arbeitsteiligen Rollen, welche an einer Förderplanung beteiligt sind, was man als Zunahme der Interdisziplinarität bezeichnen kann.

(9) und (10)

Im Gegensatz zur unter Pkt. (8) erwähnten Intensivierung der Kooperation steht die Aussage der 1. Staffel, wonach in der Schule mehr von der einzelnen LP und weniger vom Team abhängt.

Wir interpretieren diesen widersprüchlichen Befund als Ausdruck des Wunsches nach Selbstwirksamkeit und Autonomie, der von den Lehrpersonen im Anschluss an die Differenzierung der Kooperationspraxis verstärkt geäußert wird.

Möglicherweise kommt in dieser widersprüchlichen Entwicklung auch zum Ausdruck, dass es sich beim Standortgespräch um eine gesetzlich erzwungene Kooperation handelt, die zu einem Bewusstsein der unüberwindlichen Differenzen führen kann (i.S. von «am Schluss kommt es doch auf den Einzelnen an»), wenn es zu keiner tragfähigen und produktiven Zusammenarbeit kommt. Dass dies vorkommt, kann aus dem kritischen Votum zum Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag des für Standortgespräche notwendigen Zeit- und Koordinationsaufwands (vgl. Pkt. 10).

(11)

Die gesetzlich institutionalisierte Interdisziplinarität ist noch keine diskursive Praxis, in der die Vielfalt der Erfahrungen und des Wissens zu den Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen ins Gespräch einfließt und zu Bewusstsein kommt. Hier stellt sich die Frage, wie dieser Fachdiskurs ermöglicht und gestützt werden kann. Folgende Punkte scheinen uns hierbei zentral:

- keine weitere Erhöhung der Rollendifferenzierung, wodurch sich auch die Menge der unterschiedlichen Erfahrungen erhöhen würde. (konkret: keine Assistenzen einführen)
- Unterstützende Hilfen bei der Bearbeitung von Spannungen und Konflikten: SL und SHP können durch ihre Art, Gespräche zu leiten, den Sättigungsgrad von interdisziplinärer Interaktion erhöhen (zudem ermöglichen von externen Hilfen: Coaching, Supervision).
- Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber einer „Kooperationsideologie“ (damit Erhöhung des sozialintegrativen Aspekts interdisziplinärer Kooperation)
- Ausbildung von kommunikativen Kompetenzen (Anspruch an Studium und Weiterbildung)
- Ausbildung eines Bewusstseins bezüglich der institutionellen Spannung, welche die Erfahrungen der interagierenden Akteure in einer Schule in die Latenz verbannt (Anspruch an Studium und Weiterbildung)

(12)

Spannungen (Streit, Konflikte) auf der Ebene der Schülerschaft können mit Spannungen im Lehrerteam zusammenhängen. Die Bearbeitung ist deshalb nicht ausschliesslich auf die Schülerebene zu beschränken (z.B. in Form von Gewaltprävention). Die (supervisorische) Bearbeitung von Konflikten im Lehrerteam kann den Spannungstransfer auf die Schülerebene zurücknehmen und das Zusammenleben auf beiden Ebenen verbessern. Dass es dazu kommt, können Schulleitungen viel beitragen.