

Forschung in der Heil- und Sonderpädagogik

- Wirkungen gesetzlich verordneter Schulentwicklung
- Förderung ab Geburt: Zeppelin
- Förderung ist Detektivarbeit
- Wirksamkeit in der Sprachtherapie
- L'étude des processus cognitifs chez les personnes avec déficience intellectuelle
- Forschen im Kontext am Beispiel des Projekts «Down-Syndrom-Plus»

weitere Themen

- ▶ Grenzgänge(r) – Emil E. Kobi zum 75sten Geburtstag
- ▶ Einladung zur IHG-Fachtagung

Inhalt

René Stalder	
Editorial	1
Rundschau	2
● Zum Schwerpunkt: Forschung in der Heil- und Sonderpädagogik	5
● Daniel Barth und Mirjam Kocher Wirkungen gesetzlich verordneter Schulentwicklung im sonderpädagogischen Bereich	6
● Alex Neuhauser und Andrea Lanfranchi Frühe Förderung ab Geburt: ZEPPELIN	16
● Anke Sodogé «Förderung ist Detektivarbeit»	21
● Monica Bürki, Susanne Kempe, Jürgen Kohler, Jürgen Steiner Zur Diskussion um die Wirksamkeit in der Sprachtherapie	29
● Marco G.P. Hessels et Mélanie Gassner L'étude des processus cognitifs chez les personnes avec déficience intellectuelle	37
● Barbara Jeltsch-Schudel Forschen im Kontext am Beispiel des Projekts «Down-Syndrom-Plus»	43
▶ Johannes Gruntz-Stoll Grenzgänge(r) – Emil E. Kobi zum 75sten Geburtstag	51
▶ Einladung zur IHG-Fachtagung	20
Dokumentation zum Schwerpunkt	52
Materialien / Bücher / Weiterbildung / Agenda	53
Anzeigen	59
Impressum	15

Herausgeber:

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, Haus der Kantone,
Speichergasse 6, Postfach, 3000 Bern 7, Tel. 031 320 16 60, www.szh.ch

Daniel Barth und Mirjam Kocher

Wirkungen gesetzlich verordneter Schulentwicklung im sonderpädagogischen Bereich¹

Zusammenfassung

Im Kanton Zürich werden seit dem Schuljahr 2008/2009 die gesetzlich verordneten Massnahmen im sonderpädagogischen Bereich umgesetzt. Unsere Studie zeigt, dass Schuleinheiten, welche im Rahmen von Schulversuchen ab Mitte 80er-Jahre ein ISF-Modell eingeführt haben, die vom neuen Volksschulgesetz (2005) geforderte Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen ablehnen. Wir interpretieren diesen Befund nicht als Abkehr vom Integrationsgedanken, sondern als Kritik an den gesetzlich institutionalisierten Vorgaben (z. B. zu enger Spielraum zwischen gesetzlich fixiertem Mindest- und Höchstangebot der heilpädagogisch-therapeutischen Massnahmen; z. B. zu enger Spielraum beim gesetzlich fixierten Anteil gemeinsamen Unterrichts), die Integration von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen zu realisieren.

Résumé

Depuis l'année scolaire 2008/2009, les mesures dictées par la loi dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont appliquées dans le canton de Zurich. L'étude présentée dans cet article démontre que les écoles qui, dans le cadre d'expérience d'intégration scolaire, ont introduit depuis le milieu des années 80 un modèle favorisant les formes de scolarisations intégratives, s'opposent à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, telle prévue par la loi zurichoise sur l'instruction publique de 2005. Nous n'interprétons pas ce résultat comme un revers pour l'intégration, mais plutôt comme une critique par rapport au cadre légal institutionnel (p. ex. une marge trop étroite entre l'offre minimale et maximale de mesures pédo-thérapeutiques fixée par la loi; une marge trop étroite fixée par la loi quant à la proportion de l'enseignement en commun) pour l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires.

Einleitung

In den Schulen des Kantons Zürich wird zurzeit das neue Volksschulgesetz (VSG 2005) implementiert, welches verschiedene Neuerungen wie beispielsweise die Einführung von Schulleitungen, Tagesstrukturen oder Blockzeiten umfasst. Aus heilpädagogischer Sicht ist vor allem die Neustrukturierung des sonderpädagogischen Angebots im

Rahmen der Gesetzesänderung von Interesse. Neben seiner integrativen Grundausrichtung beinhaltet das VSG im sonderpädagogischen Bereich drei Innovationen: (1) Das sonderpädagogische Angebot wird auf fünf Massnahmen redimensioniert: Logopädie, Psychomotoriktherapie, Psychotherapie, integrierte schulische Förderung (ISF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ); (2) die Stel-

¹ Das Forschungsprojekt «Die Umsetzung von Gesetzes-Innovationen im sonderpädagogischen Bereich (2007–2009)» der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich wurde von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich finanziell unterstützt. Zum Forschungsteam gehörten die beiden Autoren und Raphael Gschwend. Vgl. dazu http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i743-sD.html [10.3.2010]

lenprozente des heilpädagogisch-therapeutischen Personals werden nach einem fixierten Koeffizienten schuleinheitsbezogen berechnet (prozentual im Verhältnis zur Anzahl Schülerinnen und Schüler) und zugeteilt; (3) die sonderpädagogischen Massnahmen werden nicht mehr über den Schulpsychologischen Dienst, sondern über das konsensorientierte Verfahren «Schulisches Standortgespräch»² (SSG) legitimiert.

Zur Umsetzung der Massnahmen im sonderpädagogischen Bereich wurden die Schulen des Kantons Zürich in drei Staffeln eingeteilt. Die erste Umsetzungsstaffel begann mit der Einführung dieser Neuerungen im Schuljahr 2008/2009. Die gestaffelte Umsetzung des VSG im sonderpädagogischen Bereich ermöglichte ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign, d. h. die Bildung einer Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe, welche sich dadurch unterscheiden, dass in der Experimentalgruppe (d. h. in den Schuleinheiten der 1. Staffel) die Umsetzung bereits einsetzt, während dies in der Kontrollgruppe (d. h. in den Schuleinheiten der 3. Staffel) nicht der Fall ist.

Implementierung von gesetzlichen Neuerungen in der Schule

Bei Umsetzungsprozessen gesetzlicher Neuerungen kommt es auf die einzelne Schuleinheit an (Fullan, 1991; Miles, 1998; Fend, 2001). Ob gesetzliche Innovationen zu einer veränderten Praxis führen, entscheidet sich weniger auf der Ebene bürokratischer Steu-

erung und einzelner pädagogischer Handlungen. Mit dieser Erkenntnis rücken die einzelnen Schulen als «Motor der Entwicklung» ins Zentrum des Forschungsinteresses (vgl. Rolff, 2007). Schulen werden in dieser Perspektive als individuelle Einheiten betrachtet. Änderungen, die von aussen verordnet werden, treffen dabei auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen. Die einzelnen Schulen passen die verordneten Änderungen ihrer «schulischen Realität» an. Die gesetzlichen Neuerungen erfahren im Laufe dieser Adaption an eine komplexe Umwelt mitunter wesentliche Transformationen. Aus derselben Gesetzgebung resultieren so ganz unterschiedliche pädagogische Realitäten; in den Worten von Bühler-Niederberger: «Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik» (1992b).

Sample, Instrumente und Fragestellungen

Schulentwicklung findet auf verschiedenen Ebenen statt (Fend, 2001). Unser Forschungsprojekt misst Veränderungen auf der Ebene *sonderpädagogischer Schulkultur*. Unter «Schulkultur» verstehen wir zum einen normative Vorstellungen bezüglich Didaktik, Integration und Bildungspolitik, zum anderen Sinnzusammenhänge (i. S. eines Bewusstseins geltender Praxis) bezüglich Kooperation und Kommunikation (Helsper, 2008). Um Veränderungen auf der Ebene sonderpädagogischer Schulkultur zu untersuchen, wurden die Mitglieder der Teams von 32 Schulen der ersten Umsetzungsstaffel und von 15 Schulen der dritten Umsetzungsstaffel befragt. Hierzu wurde ein anonymisierter, webbasierter Fragebogen zu zwei Zeitpunkten (t_1 : März 2008; t_2 : März 2009) eingesetzt. Der webbasierte Fragebogen bestand aus 124 Items, die wir vier Themenbereichen zuteilten: Integrative Didaktik, Standortgespräch, Kooperation/Kom-

² Beim Schulischen Standortgespräch handelt es sich um ein konsensuell ausgerichtetes Verfahren, um sonderpädagogische Massnahmen inhaltlich zu begründen und entsprechende Ressourcen zu legitimieren. Ablauf und Informationen zum Schulischen Standortgespräch in Hollenweger und Lienhard (2009).

munikation, Politik/Gesellschaft. Lehrkräfte und therapeutische Fachpersonen der untersuchten Schuleinheiten wurden gebeten, die Items auf einer sechsstufigen Skala einzuschätzen. Die so erhobenen Daten enthalten die Wahrnehmung der Befragten, d.h. die subjektive Einschätzung verschiedener Aspekte von Schulkultur in ihrer Schuleinheit. Bei der Auswertung des Fragebogens stand, wie oben erwähnt, die Ebene der Schuleinheit im Vordergrund. Dies bedeutet, dass die Meinungen der einzelnen Mitglieder eines Schulteams aggregiert wurden und die Analyse der Daten auf der Ebene der einzelnen Schuleinheit erfolgte.

Unsere Datenanalyse war an der Beantwortung von zwei Fragestellungen interessiert:

1. Gibt es Unterschiede zwischen Schuleinheiten der 1. Umsetzungsstaffel und Schuleinheiten der 3. Umsetzungsstaffel in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer sonderpädagogischen Schulkultur?
2. Welche Veränderungen lassen sich bei den Schuleinheiten der 1. Staffel im Laufe des Umsetzungsprozesses, d.h. zwischen t₁ und t₂ feststellen?

Die Institution Schule hat eine Organisation (Vogel, 2006, S. 30–37). Organisation meint in diesem soziologischen Zusammenhang definierte Mitgliedschaften, Positionen und Rollen. Zur Beschreibung der *Schulstruktur* stellte uns die Bildungsstatistik des Kantons Zürich³ für jeden Schüler in den 47 Schuleinheiten unserer Stichprobe einen Datensatz zur Verfügung, in welchem alle von ihm besuchten Therapien und Fördermassnahmen aufgelistet waren. Die Bildungsstatistik des Kantons Zürich unterscheidet 13

unterschiedliche sonderpädagogische Massnahmen, was das Ausmass der Entdifferenzierung aufzeigt, welche das VSG (5 unterschiedliche Massnahmen) enthält.⁴ Weiter standen uns statistische Daten zur Struktur der einzelnen Schuleinheiten (z. B. Anzahl Lehrpersonen, Anzahl Lernende, Anzahl Vollzeiteinheiten) sowie Angaben zur Struktur der Schulgemeinde (Finanzindex, Mittelschülerquote, Privatschülerquote), der die Schuleinheit angehört, zur Verfügung. Mit diesen Daten bearbeiten wir folgende Fragestellungen:

3. In welchem Zusammenhang stehen Schulstruktur und sonderpädagogische Schulkultur?
4. Gibt es strukturell ähnliche Schultypen, welche mit bestimmten Charakteristika sonderpädagogischer Schulkultur zusammenhängen?

Ergebnisse

Bezüglich der *ersten Fragestellung* gibt es zum ersten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede zwischen der ersten und dritten Umsetzungsstaffel. Zum zweiten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Schuleinheiten der ersten und dritten Staffel bezüglich des Standortgespräches signifikant.

⁴ Der theoretische Zusammenhang zwischen Integrationsgrad von Systemen und Komplexitäts-/Differenzierungsgrad lässt sich wie folgt beschreiben:

(a) Allgemein gilt: Die Differenzierung eines Systems fördert den Anteil, wo man nicht integriert ist (nämlich in allen Abteilungen des Systems, wo man nicht ist). Konkret bedeutet dies, dass die Wahrscheinlichkeit, «am richtigen Ort» zu sein, in grossen Schulen kleiner ist, selbst bei vielen sonderpädagogischen Spezialisten.

(b) Die Entdifferenzierung eines Systems (die Redimensionierung von 13 auf 5 Massnahmen ist eine solche Entdifferenzierung) fördert den Anteil, wo man integriert ist. Die Gefahr bei einer Entdifferenzierung besteht darin, dass gewisse Spezialbehandlungen nicht mehr gewährleistet sind. Die Therapiequalität sinkt.

³ <http://www.bista.zh.ch/sop/SOP-Massnahmen.aspx> [17.2.2010]

Das Standortgespräch ist in der ersten Staffel zum zweiten Messzeitpunkt bereits institutionalisiert, was sich in einer stärkeren Zusammenarbeit im Rahmen von Fördermassnahmen sowie in einer arbeitsteiligeren Förderplanung zeigt und sich zusätzlich in einer kritischeren Haltung gegenüber dem Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag äussert. Unter dem «pädagogischen Ertrag des Standortgesprächs» verstehen wir ganz generell die Produktion einer gemeinsamen Zukunftsperspektive, wo diese bei Lernenden mit besonderen Bedürfnissen in Gefahr oder zusammengebrochen ist. Dies aber, so interpretieren wir unseren empirischen Befund der Unverhältnismässigkeit zwischen Aufwand und Ertrag, leistet das SSG in den Schuleinheiten der 1. Staffel nur bedingt. Die Umstellung von externer Expertise (Schulpsychologie) auf internes Verfahren wird aus pädagogischer Perspektive als kritisch beurteilt. Der Aufwand, der vorher durch die abklärende Schulpsychologie geleistet wurde, hat sich ins Verfahren SSG verlagert. Dieser zusätzliche Zeitaufwand wird kritisch beurteilt.

Hinzu kommt, dass die erste Staffel (a) sich signifikant weniger als Einzelkämpfer wahrnimmt, (b) sich getraut im Kollegium mehr Kritik zu üben und (c) den Umgang mit den Lernenden als belastender erlebt als die dritte Umsetzungsstaffel. Diese drei Befunde stehen unseres Erachtens mit strukturellen Unterschieden zwischen den Schuleinheiten der 1. und 3. Staffel in Zusammenhang. Selbstselektionseffekte bei der Generierung unserer Stichprobe trugen dazu bei, dass die Schuleinheiten der 3. Staffel signifikant weniger Lernende haben und reicheren Schulgemeinden angehören («small and beautiful»). Hierzu gehört auch, dass die Schülerpopulation der 3. Staffelschulen signifikant mehr Schulerfolg haben

und entsprechend weniger ISF-Stunden beanspruchen wie diejenige der 1. Staffel. Zusammengefasst kann man sagen, dass die Schuleinheiten der 1. Staffel allein durch ihre Grösse differenziertere Systeme sind, die eine verstärkte Arbeitsteilung erfordern, was entsprechend mehr Konfliktpotenzial mit sich bringt. Deshalb verteilt sich hier die Verantwortung (a) auf mehr Schultern (Item «Einzelkämpfer») als in den Schulen der 3. Staffel, was (b) mehr Kooperation und Kommunikation (Item «Kritik im Kollegium») notwendig macht. Weil die 1. Staffel-Lehrpersonen eine signifikant weniger schulerfolgreiche Klientel unterrichten, sind hier die Anforderungen an die pädagogische Arbeit höher, was sich (c) im unterschiedlichen Belastungserleben der Befragten zeigt.

Bezüglich der *zweiten Fragestellung* (Unterschiede von Messzeitpunkt t_1 zu Messzeitpunkt t_2) stellten wir innerhalb der 1. Umsetzungsstaffel eine signifikante Zunahme der Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin fest. So werden zum zweiten Messzeitpunkt signifikant häufiger Lektionen mit der Schulischen Heilpädagogin vorbereitet und nachträglich evaluiert, gemeinsam die Förderplanung erstellt, arbeitsteilig umgesetzt und anschliessend die festgesetzten Massnahmen überprüft. Zusätzlich übernimmt die Schulische Heilpädagogin eine signifikant zunehmende Integrationsfunktion auf der Klassen- und Schulebene.⁵

⁵ Konträr zur 1. Umsetzungsstaffel wird die integrierende Wirkung der Schulischen Heilpädagogin in der 3. Umsetzungsstaffel zum Messzeitpunkt t_2 signifikant geringer eingeschätzt als ein Jahr zuvor. Zu diesem Befund hat wohl auch die Ernüchterung auf bildungspolitischer Ebene beigetragen, wo nun vermehrt die Überlagerung der erhofften Entlastung durch nicht-intendierte Effekte diskutiert wird (vgl. bspw. Tagesanzeiger vom 5. Januar 2010, S. 1: «Lernschwache Kinder sind nicht so einfach zu integrieren»).

Die gesetzlichen Massnahmen scheinen in diesem Bereich zu greifen. Von der Bildungspolitik nicht intendiert ist die Abschwächung der Letztverantwortung für die Kinder mit besonderem Förderbedarf auf Seiten der Regelklassenlehrperson, die wir bei den Schuleinheiten der 1. Staffel feststellen. Dieser Befund wird kontrastiert durch eine Zunahme des Gefühls, dass «in der Schule vieles von der einzelnen Lehrperson abhängt». Möglicherweise kommt in dieser widersprüchlichen Entwicklung zum Ausdruck, dass es sich beim Standortgespräch um eine «systemisch» 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 «diskursiven Verständigung»⁶ kommt. Tatsächlich konnten wir in zwei ausgewählten Schuleinheiten der 1. Staffel, wo wir Einzelfallstudien zur Kooperation zwischen SHP und Klassenlehrpersonen durchführten (Weber et al., 2010; Egloff et al., 2010), keine diskursive Verständigung beobachten. Fachliche Argumentation ist in den von uns beobachteten Kooperationssituationen entwertet. 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 Zu-

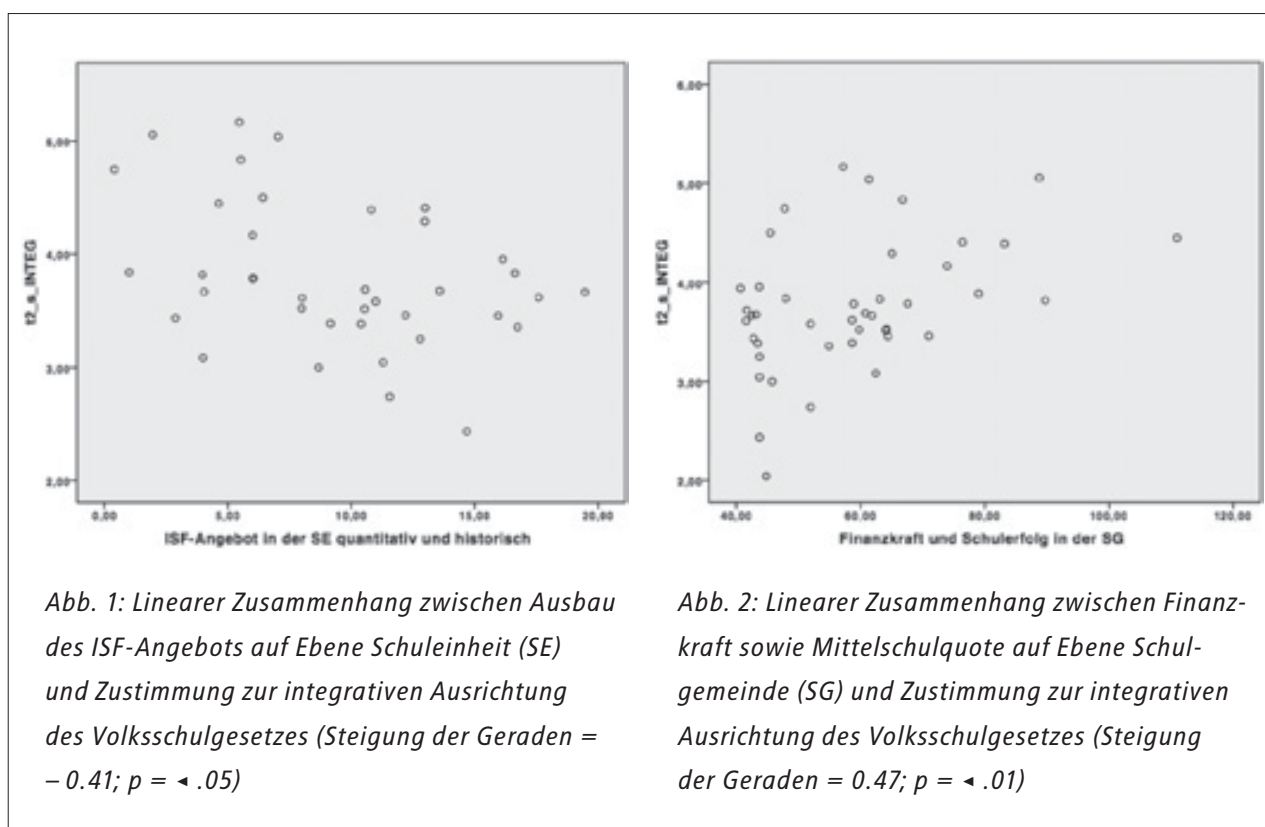
sammenarbeit als «scheinbare Kooperation» (Kreie, 2009, S. 409) bzw. als «Pseudokooperation» (Fend, 2008, S. 228) reflektiert. Vogel spricht von «klischerter Einigung» (2006, S. 135). Ebenso häufig beobachteten wir, dass «strategisch» (Habermas, 1981) gehandelt wird, d. h. nicht an Verständigung orientiert, 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 Wissen über das Kind. Die Kooperationen sind von ihrer Struktur her also primär «praktische» und nicht «theoretische Diskurse» (Habermas, 1981).⁷ Dies bedeutet eine nachgeordnete Bedeutung fachlicher Argumentation, die – ähnlich wie bei juristischen Diskursen vor Gericht – am wirkungsvollsten von Experten eingebracht werden könnte, die nicht in die Struktur der Schule eingebunden sind. Ein Outsourcing des sonderpädagogischen Personals würde die von uns beobachteten Kooperationsprobleme radikal entschärfen. Kooperation käme nur in Bezug auf konkrete Fragestellungen und Problemfälle zustande und wäre beiderseits ohne Prestigeverlust aufkündbar.

⁶ In seiner «Theorie des kommunikativen Handelns» hat Habermas (1981) zwei grundsätzlich verschiedene Typen der Integration unterschieden: Sozialintegration und Systemintegration. Diesen liegen zwei Handlungstypen zu Grunde: das aus lebensweltlichen Kontexten gespeiste kommunikative Handeln, das an Verständigung orientiert ist und mittels Argumentation Einverständnis erzielt, und das zweckrationale Wirtschafts- und Verwaltungshandeln, das an Zielerreichung kraft Geld und Macht orientiert ist.

⁷ «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.

Zur Beantwortung der *dritten und vierten Fragestellungen* haben wir nicht nur Mittelwertsvergleiche, sondern lineare Regressionen gerechnet, d.h. gerichtete Zusammenhänge. Der interessanteste Befund gleich vorweg: Die Einstellung zum neuen VSG und dessen integrativer Ausrichtung ist in der 1. Staffel zum Zeitpunkt t2 abhängig vom Ausbau des ISF-Angebots vor der Gesetzesumsetzung (2007/08). Je grösser das ISF-Angebot in einer Schuleinheit (abgekürzt SE in der Darstellung unten) ist und desto weiter die Einführung des

ISF-Modells historisch zurückliegt, desto negativer ist die Einschätzung der vom VSG geforderten Integration. Gleichzeitig (d.h. innerhalb desselben Regression-Modells) zeigt sich, dass je reicher eine Schulgemeinde (abgekürzt SG in der Darstellung unten) ist und je schulerfolgreicher ihre Schülerpopulation desto mehr wird die gesetzliche Integration befürwortet. Diese beiden Zusammenhänge, welche unten graphisch⁸ dargestellt werden, sind statistisch auf einem mittelstarken Niveau ($R^2 = .40$; $p < .05$).



⁸ Die Werte auf der y-Achse entsprechen dem Ausmass der Zustimmung/Ablehnung (von «1 = trifft gar nicht zu» bis «6 = trifft voll und ganz zu»). Die x-Achsen sind von uns mittels Faktoranalyse gebildete Skalen, welche aus Korrelationen bildungsstatistischer Werte bestehen.

Gleichzeitig zeigen unsere Daten, dass die reichen Schulgemeinden mit schulerfolgreicher Schülerpopulation beim Ausbau des sonderpädagogischen Angebots sparen. Dies zeigt sich daran, dass hier die sonderpädagogischen Massnahmen alle unterdurchschnittlich (im Verhältnis zur durchschnittlichen Häufigkeit in allen Schuleinheiten unserer Stichprobe) zur Anwendung kommen. Der Grund ist leicht zu erraten: Die relativ homogene Schülerpopulation erlaubt in diesen reichen Schulgemeinden einen sparsamen Einsatz sonderpädagogischer Massnahmen. Die Zustimmung zum neuen Schulgesetz und seiner integrativen Ausrichtung dürfte hier deshalb mit der Tatsache zusammenhängen, dass man ein Modell bekommt, dessen sonderpädagogisch-therapeutischen Ressourcen über dem bisher realisierten Ausbaustandard liegen. Umgekehrt dürfte der Fall in den Schuleinheiten liegen, welche seit Jahren mit ISF arbeiten und lokale Modelle entwickelt haben, die in Bezug auf die Grösse der Schule und die Heterogenität ihrer Schülerschaft hoch angepasst sind. Das Standard-Modell, welches im VSG institutionalisiert ist, erscheint aus dieser Perspektive weniger adaptiv, möglicherweise gar als Qualitätssenkungsmassnahme. Im Votum dieser Schuleinheiten mit weit entwickeltem ISF-Angebot sehen wir keine Kritik an der integrativen Ausrichtung des Gesetzes, sondern an dessen Zentralismus-Effekt⁹, 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, wo sich die Komplexität (die Heterogenität der Schü-

lerpopulation ist eine Form davon) weiter steigern wird, sondern in den Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten zur Umsetzung des VSG und den entsprechenden Handreichungen und Ordnern.¹⁰ Die Bewältigung der Binnenkomplexität verbraucht fortan mehr Energie als die Bewältigung der Umweltkomplexität.

Eine indirekte Verifikation dieser Interpretation zeigt sich in unserem Datenmaterial auf der Ebene der Schulleitung. Diese wird umso pragmatischer erlebt, je heterogener die Schülerpopulation ist und je mehr HSK (Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur) und DaZ-Stunden für deren Bewältigung aufgewendet werden ($R^2 = .34$; $p < .05$). Wenn Schülerinnen und Schüler mit «elaboriertem Sprachcode» (Bernstein 1972) und bürgerlicher Bildungsnähe zur Ausnahme werden, handelt die Schulleitung zunehmend pragmatisch, d. h. «geht ab und zu auch einmal über administrative Regelungen hinweg, wenn es im Interesse der pädagogischen Konzeption der Schule gerechtfertigt erscheint» (Item f66).¹¹

⁹ Das VSG rückt die Steuerung der Schuleinheiten ins Zentrum und erzielt eine Art territorialer Homogenität.

¹⁰ Vgl. dazu <http://www.vsa.zh.ch/content/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/Sonderpaeda/ordner3.html> [27.2.2010]

¹¹ Die beiden anderen Items, aus denen sich das Konstrukt «Pragmatik der Schulleitung» zusammensetzt, sind: «Die SL besitzt viel Humor im Umgang mit täglichen Problemen und Konflikten» und «Die SL entscheidet gern zügig».

Zusammenfassung und weiterführende Gedanken

Zusammenfassend können wir deshalb festhalten: Eine heterogene Schülerschaft erfordert pragmatische Lösungen. Die Realisierung von solchen lokal angepassten Lösungen wird vom VSG im sonderpädagogischen Bereich entmutigt. Was ist zu tun?

Die Ausführungsbestimmungen zum Abschnitt «Sonderpädagogische Massnahmen» (Volksschulgesetz des Kantons Zürich 2005, §§33–§40) sind in der «Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen» (2007) festgelegt. Zu deren Konkretisierung hat der Kanton Zürich ein Sonderpädagogisches Konzept (2009) erarbeitet, das zurzeit im Vernehmlassungsverfahren ist. Hier und jetzt besteht also die Möglichkeit, den Interpretationsspielraum des Gesetzes so zu weiten, dass lokal angepasste Angebotsstrukturen anerkannt und unterstützt werden.¹²

Diese bildungspolitische Folgerung aus unserer Untersuchung ist nicht neu. Die Erhebungen von Bühler-Niederberger (1988; 1992a; 1992b), welche als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bildungsdirektion Ende 80er-Jahre erstmals die Entwicklung des sonderpädagogischen Bereichs im Kanton Zürich analysierte, kommen zu einem vergleichbaren Schluss.

«Es scheint eine allgemeine Vorstellung zu geben, dass die zentrale Instanz *Auto-*

rität ausweisen soll. [...] Das bedeutet aber nicht, dass man von legitimer Machtausübung sprechen dürfte. Es heisst nämlich noch keineswegs, dass Regeln, die von dieser Seite erlassen werden, einfach befolgt würden. Es heisst vielmehr, dass sich alle Beteiligten bemühen, diesem Autoritätsanspruch Genüge zu tun: Die Gemeinden tun es, indem sie sich – sofern dies ihren Interessen nicht allzusehr widerspricht – auf eine gewisse Gefolgschaft einlassen; andere Akteure, z. B. Berufsgruppen, tun es, indem sie die Gemeinden auf diese von ihnen erwartete Gefolgschaft aufmerksam machen; die zentrale Instanz schliesslich leistet ihren Beitrag, indem sie Regeln erlässt, die Chancen haben auf Gefolgschaft. Die Autorität des Kantons ist ein *Gemeinschaftsunternehmen verschiedener Akteure*. Die Erhaltung dieser Autorität ist gewissermassen die erste Kooperationsregel. Die Kräfteverhältnisse unter den Akteuren würden eine andere, eine unabhängigere Autorität nicht zulassen. Denn keiner der Spieler hält soviel Trümpfe in den Händen, dass er den Spielverlauf eindeutig zu seinen Gunsten entscheiden könnte. Man muss ein *kooperatives Spiel* spielen, bei dem schon feststeht, wer zum Schluss als Sieger gelten darf. Im Verlauf des Spiels, in dem man dem Sieger zu seinem, allerdings keineswegs überwältigenden Sieg verhilft, kann man einige Punkte für sich selber erringen» (1992b, S. 376f.; Hervorhebungen i. O.).

Besser als mit Bühler-Niederbergers Metapher lässt sich die aktuelle Diskussion (mit gelegentlichem Schlagabtausch in der Presse) um die Strukturierung des sonderpädagogischen Bereichs als Folge der VSG-Neuerungen nicht beschreiben. Am Prozess der

¹² Der Kanton Zürich hat mit QUIMS, einem Programm zur Leistungsförderung in Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger, bereits den Nachweis erbracht, dass es möglich ist, Gerechtigkeitsaspekte innerhalb eines Modells geltend zu machen, welches von den Lehrpersonen entsprechend den Notwendigkeiten und Bedürfnissen vor Ort angepasst werden kann. QUIMS geniesst hohe Akzeptanz bei den Lehrkräften und internationale Reputation in Fachkreisen (Gomolla, 2005).

Systemgestaltung sind mehrere interdependente Akteure beteiligt, welche aufgrund von mehr oder weniger labilen Machtbalancen durchaus unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen haben (Altrichter und Maag Merki, 2010, S. 23).¹³ Unsere Forschung weist auf Legitimationsdefizite kantonalen Verordnungen an Schulen hin, welche sich durch eine in Bezug auf Lernleistung und soziokulturelle Herkunft heterogene Schülerschaft auszeichnen.

Dr. des. Daniel Barth
daniel.barth@hfh.ch

Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich

lic. phil. Mirjam Kocher
mirjam.kocher@phzh.ch

Pädagogische Hochschule Zürich
Waltersbachstr. 5
8090 Zürich

¹³ Moritz Rosenmund, Soziologe an der PHZH, konstatiert folgende historische Veränderungen dieser Machtbalancen: «Pädagogische Neuerungen gingen bis in die 1980er-Jahre meistens von den Lehrerinnen und Lehrern aus, sie waren also die treibende Kraft. Die Lehrplanreform etwa setzten die Lehrer in den 80er-Jahren sogar gegen den damaligen Zürcher Erziehungsdirektor Alfred Gilgen durch. Die neusten Reformdiskussionen wurden dagegen von der Erziehungs- und Bildungsdirektion aufgegleist. An Einfluss gewonnen hat zudem die Wissenschaft» (Zürichsee-Zeitung vom 23.2.2010, S. 7).

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (1988). *Stütz- und Fördermassnahmen. Schlussbericht über verschiedene Erhebungen*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Pädagogische Abteilung.
- Bühler-Niederberger, D. (1992a). *Stütz- und Fördermassnahmen im Kanton Zürich. Neue Erhebung von 1992 und Trendbericht*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Pädagogische Abteilung.
- Bühler-Niederberger, D. (1992b). Aus der Bürokratie wächst noch keine Pädagogik. Eine Analyse schulgesetzlicher Regelungen im Kanton Zürich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie ZSE*, 12. Jg., H. 4, S. 365–379.
- Egloff, B.; Helbling, S. & Meier, A. (2010). *Kommunikation und Kooperation. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Spannungsfeld der institutionellen Umstrukturierung*. Unveröffentlichte Masterarbeit SHP. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen : Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (1991). *The Best Faculty of Education in the Country: A Fable. Submitted to the Strategic Planning Committee*. Faculty of Education: University of Toronto.
- Gomolla, M. (2005). Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) – ein Projekt der Volksschulreform des Kantons Zürich. In M. Gomolla. *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft : Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz* (S. 140–191). Münster: Waxmann.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., H. 1, S. 63–80.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2009). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* (6. Auflage). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kreie, G. (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, A. (2002). *Die Sprache, der Sinn und das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Miles, M. B. (1998). Finding keys to School Change. In A. Hargreaves et. al. (Eds.), *International Handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich (2009). <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news09/307.html> [17.2.2010]
- Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (2007). Internet: <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.103> [17.2.2010]
- Vogel, Ch. (2006). *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005). <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100> [17.2.2010]
- Weber, M.; Hüssler, B. & Rufo, G. (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.

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik
16. Jahrgang, 4/10, April
ISSN 1420-1607

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
 für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
 Haus der Kantone, Speichergasse 6, CH-3000 Bern 7
 Tel. 031 320 16 60, Fax 031 320 16 61
 szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

redaktion@szh.ch
 Chefredaktion: Martin Sassenroth
 Redaktion und Koordination: Martin Sassenroth
 Rédaction: Isabelle Frézier, Myriam Jost-Hurni
 Rundschau und Dokumentation: Andri Janett
 Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

jeweils in der ersten Woche des
 Monats (mit 1–2 Doppelnummern pro Jahr)

Redaktionsschluss

6 Wochen vor Erscheinen

Inserate

insetrate@szh.ch
 Annahmeschluss: 10. des Vormonats; Preise: ab Fr. 220.–
 exkl. MwSt; Mediadata unter
www.cspss-zh.ch/szhcspss/zeitschrift/inserieren.html

Auflage

3250 Exemplare
 (WEMF-bestätigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz Fr. 75.– exkl. MwSt; Ausland Fr. 89.–/€ 59.–
 Einzelnummer: Schweiz + Ausland Fr. 8.–/€ 5.– plus Porto
 Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen jedoch nur mit
 ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von Autoren und
 Autorinnen muss nicht mit der Auffassung der Redaktion
 übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln erhalten Sie
 unter www.cspss-zh.ch/szhcspss/zeitschrift/publizieren.html

Weitere Informationen erhalten Sie auf unserer Website
www.szh.ch