



Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich

Wissenschaftlicher Bericht

Prof. Dr. Kurt Reusser
Dr. phil. Rita Stebler
lic. phil. Debbie Mandel
lic. phil. Boris Eckstein

Unter Mitarbeit von

lic. phil. Franziska Bühlmann
lic. phil. Zoi Dellios
cand. phil. Mario Fux
lic. phil. Barbara Hohl
MA Nina Iten
lic. phil. Guido Lerch
MA Irene Pappa
MA Andrea Wullschleger
lic. phil. Angela Wyder

27. Juni 2013

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary – Zusammenfassung	1
Vorwort	7
Glossar	9

Teil I: Einleitung

1 Heterogene Lerngruppen in der integrativen Volksschule	13
1.1 Ausgangslage	13
1.2 Das neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich – Eckdaten	15
1.3 Projektauftrag	17
1.4 Fragestellungen und Gliederung des Berichts	19

Teil II: Theorie und Forschungsstand

2 Schule und Heterogenität – Entwicklung und Diskussion zentraler Konzepte	21
2.1 Heterogenität als Kategorie von schulischer Bildung	22
2.1.1 Begriffsklärung	22
2.1.2 Zur Bildung von Lerngruppen – historische Perspektive	38
2.1.3 Zu den Funktionen der Volksschule – bildungssoziologische Perspektive	41
2.2 Zur Wirksamkeit von Schule und Unterricht	44
2.2.1 Ein sozial-konstruktivistisches Lernverständnis	44
2.2.2 Ein Angebots-Nutzungs-Modell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit	45
2.3 Strategien des Umgangs mit Heterogenität	50
2.3.1 Zum Umgang mit Heterogenität in der Volksschule des Kantons Zürich – Historische Betrachtungsweise	52
2.3.2 Innere Differenzierung – Möglichkeiten für individualisiertes Lernen eröffnen	56
2.3.3 Offener Unterricht – auf die Mikroebene kommt es an	60
2.3.4 Individuelle Lernförderung – Diagnose und Lernprozessberatung	65
2.3.5 Adaptiver Unterricht – Adaptive Lernunterstützung	69
2.3.6 Selbstgesteuertes Lernen – Voraussetzung, Methode und Ziel	71
2.3.7 Von jahrgangsdurchmischten Lerngruppen zum altersdurchmischten Lernen	74
2.3.8 Kompetenzorientierter Unterricht – Bildungsstandards	77
2.4 Heterogene Lerngruppen im Fokus von Schulentwicklung	81
2.5 Fazit	84

3 Integrative Volksschule – Versuch einer Situationsanalyse	87
3.1 Integrative Volksschule – zur Situation im Kanton Zürich	88
3.2 Integrative Volksschule – zur Situation in ausgewählten Kantonen der Deutschschweiz	93
3.2.1 Rechtliche Ausgangslage	94
3.2.2 Verständnis von integrativer Volksschule	95
3.2.3 Konzepte und Leitfäden zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen	96
3.2.4 Massnahmen und Adressaten	98
3.2.5 Mittel und Ressourcen	101
3.2.6 Integration im Unterricht	103
3.3 Integrative Volksschule – Befunde aus Deutschland und Österreich	103
3.3.1 Zur Situation in Deutschland	104
3.3.2 Zur Situation in Österreich	109
3.4 Angaben zur integrativen Schulform in entfernteren Ländern	111
3.5 Fazit	113
 4 Unterrichtsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität	 115
4.1 Das Schulsystem gibt die Rahmenbedingungen vor	115
4.1.1 Lehrplan und Lehrmittel	116
4.1.2 Schulsystem und Einzelschule	118
4.1.3 Grösse und Zusammensetzung der Klasse	119
4.2 Unterrichtsqualität (Lehr-Lernqualität) und Lehrerprofessionalität	120
4.2.1 Was ist ‚guter‘ Unterricht?	121
4.2.2 Ziel- und Stoffkultur mit Fokus auf innere Differenzierung und Aufgabenqualität	128
4.2.3 Wissens- und Lernkultur mit Fokus auf die Gestaltung von Lernumgebungen	134
4.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur mit Fokus auf Lernbegleitung	139
4.3 Unterrichtspraktische Überlegungen und Hinweise	147
4.3.1 Lernziele, Inhalte und Aufgaben im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen	147
4.3.2 Praxisformen des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen	157
4.3.3 Lernunterstützung in heterogenen Lerngruppen	169
4.3.4 Lernförderliche Rahmenbedingungen für Unterricht mit heterogene Lerngruppen	180
4.4 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams	185
4.4.1 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen	185
4.4.2 Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation	188
4.4.3 Stolpersteine und Erfolgsrezepte	192
 5 Schulentwicklung und Qualifizierung von Lehrpersonen	 195
5.1 Unterrichtsentwicklung – Handlungsmuster und Einstellungen verändern	195
5.1.1 Einstellungen reflektieren und Handlungsmuster erweitern	195
5.1.2 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten	198

5.2 Organisationsentwicklung – der eigenen Schule ein Profil geben	199
5.2.1 Rahmenbedingungen und Gestaltungsfreiräume	199
5.2.2 Kooperation im Kollegium	201
5.3 Zur Qualifizierung der Lehrpersonen	203
5.3.1 Zum Team werden – Das Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft	203
5.3.2 Netzwerke aufbauen – Schulübergreifende Kooperationsformen	206
5.3.3 Zur Weiterbildung der Lehrpersonen	207

Teil III: Fallstudien und Online-Befragung **211**

6 Studiendesign und Methode	211
6.1 Studiendesign	212
6.1.1 Modul B1: Dokumentenanalyse	213
6.1.2 Modul B2: Einzelinterviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern	214
6.1.3 Modul B3: Gruppeninterviews mit Regel- und Speziallehrpersonen	214
6.1.4 Modul B4: Online-Befragung	215
6.2 Methode der Fallstudien	216
6.2.1 Fallstudien mit sechs Volksschulen	216
6.2.2 Erhebungsinstrumente	217
6.2.3 Durchführung	217
6.2.4 Auswertung	218
6.3 Methode Online-Befragung	218
6.3.1 Stichprobe	218
6.3.2 Erhebungsinstrument	219
6.3.3 Durchführung	220
6.3.4 Auswertung der geschlossenen Fragen	220
6.3.5 Auswertung der offenen Fragen	223
7 Ergebnisse Fallstudien	225
7.1 Fallschule 1 (FS1 – Gesamtschule)	225
7.1.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS1	225
7.1.2 Unterricht – FS1	228
7.1.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS1	232
7.1.4 Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS1	233
7.1.5 Urteile und Erwartungen – FS1	234
7.2 Fallschule 2 (FS2 – Primarschule)	237
7.2.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS2	237
7.2.2 Unterricht – FS2	240
7.2.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS2	243

7.2.4 Urteile und Erwartungen – FS2	246
7.3 Fallschule 3 (FS3 – Primarschule)	249
7.3.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS3	249
7.3.2 Unterricht – FS3	252
7.3.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS3	256
7.3.4 Urteile und Erwartungen – FS3	259
7.4 Fallschule 4 (FS4 – Sekundarschule)	262
7.4.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS4	263
7.4.2 Unterricht – FS4	265
7.4.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS4	268
7.4.4 Urteile und Erwartungen – FS4	270
7.5 Fallschule 5 (FS5 – Sekundarschule)	273
7.5.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS5	273
7.5.2 Unterricht – FS5	276
7.5.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS5	279
7.5.4 Urteile und Erwartungen – FS5	281
7.6 Fallschule 6 (FS6 – Sekundarschule)	284
7.6.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS6	284
7.6.2 Unterricht – FS6	286
7.6.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS6	290
7.6.4 Urteile und Erwartungen – FS6	293
7.7 Gegenüberstellung der Fälle	297
7.7.1 Gegenüberstellung ausgewählter Kenndaten der Fallschulen	297
7.7.2 Gegenüberstellung der Unterrichtsentwicklung in den Fallschulen	299
7.7.3 Gegenüberstellung der Unterrichtsgestaltung in den Fallschulen	302
7.7.4 Gegenüberstellung der Zusammenarbeit der Lehrpersonen in den Fallschulen	305
7.7.5 Gegenüberstellung der Erwartungen an die Bildungsdirektion	307
7.7.6 Zusammenfassung	308
8 Ergebnisse der Online-Befragung	311
8.1 Lehrpersonen, Schulen und Klassen	311
8.2 Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen – ausgewählte Aspekte	315
8.2.1 Wissens- und Lernkultur	315
8.2.2 Ziel- und Stoffkultur	322
8.2.3 Beziehungs- und Unterstützungskultur	326
8.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regel- und Speziallehrpersonen	334
8.3.1 Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen mit anderen (Lehr)Personen	334
8.3.2 Gegenstand der Zusammenarbeit	337
8.3.3 Beurteilung der Zusammenarbeit	340

8.4 Beurteilung Integrationsauftrag	343
8.4.1 Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform	343
8.4.2 Urteile der Lehrpersonen über Unterricht mit heterogenen Lerngruppen	347
8.4.3 Wirkungen von Vielfalt und Integration auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung	351
8.5 Ergebnisse der Auswertung der offenen Fragen	352
8.5.1 Herausforderungen und Stolpersteine	352
8.5.2 Chancen	354
8.5.3 Gelingensbedingungen	356
8.5.4 Gewünschte Unterstützungsleistungen	356
8.5.5 Generelle Einstellung zur integrativen Schulform	358
8.6 Zusammenfassung Online-Befragung	359

Teil IV: Synthese und Empfehlungen **363**

9 Synopse	363
9.1 Theorie und Forschungsstand	363
9.2 Hauptbefunde und Problemzonen	367
9.2.1 Integrative Schulform	367
9.2.2 Unterricht und Unterrichtsentwicklung	369
9.2.3 Zusammenarbeit der Lehrpersonen	372
9.2.4 Schulen mit erfolgreichem Umgang mit Heterogenität und Integration	373
9.2.5 Problemzonen und Unterstützungsbedarf	373
10 Empfehlungen	377
10.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts	377
10.2 Empfehlungen mit Ressourcenimplikationen	381
10.3 Empfehlungen im Rahmen der Einzelschule	382
10.4 Empfehlungen zur Weiterbildung	384
10.5 Übergreifende langfristige Empfehlungen	385
11 Verzeichnisse	387
11.1 Literaturverzeichnis	387
11.2 Tabellenverzeichnis	413
11.3 Abbildungsverzeichnis	415

Anhang	419
12 Interviewleitfaden Schulleitung	419
13 Interviewleitfaden Regellehrpersonen	431
14 Interviewleitfaden Speziallehrpersonen	443
15 Kurzfragebogen an die Regel- und Speziallehrpersonen	455
16 Fragebogen Online-Umfrage	457

Executive Summary – Zusammenfassung

Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005) schreibt vor, dass Schülerinnen und Schüler möglichst in Regelklassen unterrichtet werden. Mit dem damit vollzogenen Wechsel von einer separativen zu einer integrativen Schulform rückt die seit den Anfängen des institutionalisierten Unterrichts gegenwärtige Frage eines erfolgreichen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen – mit der „Verschiedenheit der Köpfe“, wie es Herbart genannt hat – auch bei uns erneut stärker in den Brennpunkt der schulpädagogischen und didaktischen Diskussion. Zur Erfüllung des Integrationsauftrages werden dabei vom Kanton Ressourcen bereitgestellt und Regelungen erlassen. Dazu gehören Lektionen für Team Teaching oder Halbklassenunterricht sowie diverse sonderpädagogische Massnahmen wie integrative Förderung (IF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), integrierte Sonderschulung (IS), Therapie und Begabtenförderung.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich will die Lehrpersonen bei der Umsetzung der integrativen Schulform unterstützen. Sie hat deshalb beim Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich eine Studie zur Gestaltung und Entwicklung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen in Auftrag gegeben. Die Studie soll in Form eines wissenschaftlichen Berichts Auskunft geben über (1) empirische Befunde zur Unterrichtsqualität in heterogenen Lerngruppen, (2) Qualitätsmerkmale von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, (3) den Umgang mit Vielfalt und Integration in anderen Kantonen, (4) die praktische Umsetzung in Zürcher Volksschulen, (5) mögliche Grenzen integrativer Schulung und (6) notwendige Unterstützungsleistungen.

Der vorliegende Bericht ist das Produkt dieses Auftrags. Er beinhaltet ein *Sammelreferat* und eine *empirische Untersuchung mit Fallstudien* (6 Schulen) sowie eine *Online-Befragung* in 18 Volksschulen im Kanton Zürich, von denen nach der Einschätzung der Auftraggeberin je ein Drittel bei der Umsetzung der integrativen Schulform weit fortgeschritten, auf dem Weg oder in der Startphase ist. Somit repräsentieren die ausgewählten Schulen die Übergangssituation bei der Implementation des neuen Volksschulgesetzes. Das Ziel der empirischen Untersuchung besteht darin, die Unterrichtspraxis in der Umsetzungsphase zu dokumentieren sowie Erfolgsrezepte und Problemlagen zu eruieren, welche Ansatzpunkte für Umsetzungshilfen seitens der Bildungsdirektion liefern können.

Ausgehend von der Frage, wie man in schulischen Lerngruppen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen, Entwicklungsständen, Verhaltensmustern sowie sprachlichen und kulturellen Bindungen optimal fördern kann, wird im Sammelreferat der Theorie- und Forschungsstand zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen in kondensierter Form und unter allgemeindidaktischer Perspektive dargestellt. Die Frage des Berichts ist nicht nur im Kanton Zürich hoch aktuell. Auch in anderen Kantonen der Deutschschweiz, in den Nachbarländern Deutschland und Österreich sowie in vielen weiteren Ländern wird darüber diskutiert, mit welchen Schulformen der Forderung nach Chancengerechtigkeit und gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen an den Bildungsgütern nachgelebt werden kann.

Die didaktische Diskussion über erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen geht dabei von einem *sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Lehren* aus und orientiert sich bei der Beschreibung der Wirkungen von Unterricht an *Angebots-Nutzungs-Modellen*. Unterricht für heterogene Lerngruppen erfordert eine Differenzierung des didaktischen Angebots als pädagogisch sinnvolle Alternative zur gleichförmigen, am Durchschnittsschüler orientierten und nur bedingt adaptiven Stoffvermittlung. Entsprechende Strategien werden in der Fachliteratur unter Bezeichnungen wie Innere Differenzierung, Offener Unterricht, Individuelle Lernförderung, Adaptiver Unterricht, Selbstgesteuertes Lernen, Altersdurchmisches Lernen oder Kompetenzorientierter Unterricht erörtert. Bei den genannten Ansätzen wird eine möglichst gute Passung zwischen dem unterrichtlichen

Angebot und den Nutzungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angestrebt mit dem Ziel, individualisiertes bzw. personalisiertes Lernen zu ermöglichen. Die Differenzierungen erfolgen mit Bezug auf die Ziel- und Stoffkultur, die Lern- und Methodenkultur sowie die pädagogische Interaktions- und Unterstützungskultur des Unterrichts. Entscheidend ist, dass die unterrichtsbezogenen Differenzierungsmassnahmen nicht nur auf der Ebene der Sicht- bzw. *Oberflächenstruktur* des Unterrichts erfolgen (z.B. Lern- und Organisationsformen), sondern auch die *Tiefenstruktur* bzw. die Qualität der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einschliessen. Grundsätzlich muss auch (binnen-) differenzierter Unterricht empirisch gesicherten Gütekriterien genügen. Eine gewisse Flexibilität bei der Gliederung der Unterrichtszeit und der Bildung von Lerngruppen sowie bei der Nutzung der Unterrichtsräume wird beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen als vorteilhaft beschrieben. Da bei der integrativen Schulform das Primat der Zuordnung einer Klasse zu einer Lehrperson zu Gunsten multiprofessioneller Teams bestehend aus Regel- und Speziallehrpersonen aufgegeben wird, müssen die Lehrpersonen Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit in pädagogischen Teams entwickeln und etablieren. Das traditionelle *Rollenbild der Lehrpersonen* wird durch diese Konzeption entscheidend erweitert: Neben den klassischen Aufgaben der Stoffvermittlung werden zunehmend Funktionen wie Diagnostizieren von Lernständen, individuelle Lernunterstützung, Lernberatung und Teamarbeit wichtig. Um die Lehrpersonen für die erweiterten Anforderungen optimal zu qualifizieren, sind *Aus- und Weiterbildungsmassnahmen* notwendig. Die vielleicht wichtigsten Kriterien für die Wirksamkeit von Weiterbildung und von Entwicklungsarbeit sind Praxisnähe und Verwertbarkeit. Eine effiziente Unterrichts- und Schulentwicklung wird häufig mit *Schulautonomie* in Verbindung gebracht.

Im empirischen Teil des Berichts werden die Ergebnisse der Fallstudien und der Online-Umfrage dargestellt. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen das neue Volksschulgesetz und die integrative Schulform positiv beurteilen, sich aber mit dem Umsetzungstempo schwer tut. Die Urteile hängen von der Funktion (Regel- vs. Speziallehrperson) und der Schulstufe (Primar- vs.- Sekundarstufe) der Lehrpersonen ab. Die integrative Schulform wäre aus der Sicht der Lehrpersonen unter optimalen Rahmenbedingungen zwar realisierbar, aktuell sei sie aber nur bedingt machbar. Die Lehrpersonen fordern u.a. mehr IF-Lektionen, eine Beschleunigung der Bewilligungsverfahren für sonderpädagogische Massnahmen sowie mehr Therapie- und Time-out-Plätze. Integration ist den Lehrpersonen zufolge zudem nicht in jedem Fall die beste Lösung. Die Option Sonderschulung muss zum Wohle der betreffenden Schülerinnen und Schüler sowie der Regelklassen offen bleiben.

Die Umsetzung der integrativen Schulform hat auf allen Ebenen des Unterrichts viel ausgelöst und bewirkt. So hat sich der Unterricht tendenziell stärker geöffnet, die Lehrerrolle hat sich verändert, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist intensiver geworden, Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler wirken im schulischen Geschehen massgeblich mit, es wird Diagnostik und Förderplanung betrieben, usw. Die meisten Lehrpersonen sehen positive Wirkungen der integrativen Schulform auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundsätzlich sind sich die Lehrpersonen der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen bewusst und differenzieren den Unterricht. Viele Lehrpersonen wissen nach den eigenen Angaben ziemlich genau über die individuellen Lernstände und -bereitschaften der Schülerinnen und Schüler Bescheid, kombinieren geführten und offenen Unterricht und stimmen Ziele, Inhalte und Lernunterstützung zum Teil auf die diagnostizierten Stärken und Schwächen der Lernenden ab. Individuelle Lernunterstützung erfahren vor allem die schwächsten Mitglieder der Lerngruppen sowohl durch die Regel- als auch durch die Speziallehrpersonen, welche die betreffenden Kinder und Jugendlichen je nach Situation innerhalb des Klassenunterrichts oder separiert fördern. Schulen, die gemäss Innen- und Aussensicht einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität und Integration praktizieren, haben gut funktionierende Lehrpersonenteams und ge-

stalten nicht nur hoch differenzierten Unterricht, sondern haben auch die Lerngruppen flexibilisiert, den Lektionen-Takt aufgebrochen und Lernlandschaften bzw. Lernateliers gestaltet, in denen die Schülerinnen und Schüler phasenweise weitgehend selbständig lernen und dabei durch Lernberatung unterstützt werden.

Durch die Umsetzung der integrativen Schulform ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen häufiger und intensiver geworden. Dies trifft vor allem für die Lehrpersonen der Primarstufe zu. Die Regellehrpersonen arbeiten vorwiegend mit den IF-Lehrpersonen zusammen. Zum Teil gibt es für die Zusammenarbeit fixe Zeitgefässe. Dabei wird hauptsächlich über die Schülerinnen und Schüler gesprochen und gelegentlich auch über Inhalte und Methoden des Unterrichts. Materialaustausch wird in der Hälfte der Fallschulen als Form der Zusammenarbeit erwähnt. Bei den Regellehrpersonen erfolgt die Zusammenarbeit nicht in Form von gemeinsam gehaltenem Unterricht, sondern zeigt sich vorwiegend darin, dass einheitliche Lehrmittel gewählt, die Unterrichtsgegenstände synchronisiert oder verbindliche Sitzungen ausserhalb des Unterrichts etabliert werden. Der Aufbau einer produktiven Kooperationskultur ist für die Lehrpersonen eine grosse und zeitaufwändige Herausforderung. Problematisch ist die Situation vor allem dann, wenn pro Klasse zu viele Lehrpersonen unterrichten. Sobald die Zusammenarbeit in den pädagogischen Teams funktioniert, wird sie im Allgemeinen positiv beurteilt. Die Lehrpersonen empfinden den unterrichtsbezogenen Austausch, die Koordination von Inhalten und die arbeitsteilige Kooperation als sehr hilfreich. Als Entlastung wird auch die kollegiale Beratung und Unterstützung bei Problemen erlebt.

Viele Schwierigkeiten beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen, welche in diesem Bericht skizziert werden, dürften stärker mit den Rahmenbedingungen als mit der integrativen Schulform als solcher zusammenhängen. Die Lehrpersonen sind gleichzeitig mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert, welche den Umgang mit Heterogenität erschweren. Dazu gehören insbesondere (1) die zum Teil starren Strukturen, die ‚von oben‘ vorgegeben sind (z.B. Unterrichtsettings oder (nicht) zugelassene Lehrmittel), (2) die knappen zeitlichen, finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen, (3) die didaktische Herausforderung, jeden einzelnen Lernenden innerhalb der Klasse / Lerngruppe gemäss seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu fördern, sowie (4) die intensive Zusammenarbeit mit zahlreichen Regel- und Speziallehrpersonen.

Am Schluss des Berichts wird sodann *Bilanz gezogen* und es werden *Handlungsempfehlungen* formuliert. Letztere beziehen sich auf die Schul- und Unterrichtsebene sowie die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen ihre Aufgaben erfüllen.

Eine erste Gruppe von Empfehlungen betrifft den *Unterricht als zentrale Referenzgrösse* der durch die integrative Volksschule angestossenen innerschulischen Veränderungen.

- Um in heterogenen Klassen alle Schülerinnen und Schüler chancengerecht zu fördern, muss der Weiterentwicklung des Unterrichts die höchste Priorität eingeräumt werden. Die Leitidee, unter der diese Entwicklung bereits seit einigen Jahren in Gang gekommen ist, ist die Binnendifferenzierung und Personalisierung des Lehrens und Lernens, inklusive dazu gehörender Formen der adaptiven, vermehrt individualisierten Lernunterstützung.
- Damit optimaler als bisher auf individuelle Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten eingegangen werden kann, ist eine Erhöhung der Flexibilität bei der Bildung von Klassen und Lerngruppen erforderlich.
- Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Defiziten in Mathematik und in der Schulsprache soll ‚auf Kosten‘ anderer Fächer zusätzliche Lernzeit zugewiesen werden können.

- Die im Zeugnisreglement angelegten Spielräume für die Leistungsbeurteilung und die Notengebung sollen vermehrt genutzt und ggf. in Richtung stärker kompetenzorientierter Beurteilungs- und Berichtsformen erweitert werden.
- Die mit Bezug auf einzelne Klassen erforderlichen Unterrichtskompetenzen sollen überschaubaren Kernteams von miteinander kooperierenden Lehrpersonen übertragen werden.
- ‚Gute-Praxis-Schulen‘ mit tauglichen Lösungen im Umgang mit Heterogenität sollen entgeltliche Beratungsfunktionen für andere Schulen übertragen werden können.
- Für die integrative Volksschule braucht es die Entwicklung bzw. Zulassung von niveaudifferenzierenden Lehrmitteln.

Eine nächste Gruppe von Empfehlungen thematisiert die *Ressourcen und Handlungsspielräume der Schulen* mit Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform.

- Integration erfordert mehr personelle Ressourcen, die den Schulen nicht nur als fixe Personalstellen, sondern auch über ‚Pool-Lösungen‘ zugewiesen werden sollten.
- Für eine wirksame Umsetzung der integrativen Schulform ist es zwingend, dass die Bewilligungsverfahren beschleunigt und das Angebot an Therapie-Plätzen deutlich erhöht wird.
- Individualisiertes Lernen erfordert viel Zeit, die den Lehrpersonen innerhalb ihres Arbeitspensums oft fehlt. Durch den Einsatz von Assistenzlehrpersonen, die in vordefinierten Bereichen unterstützend wirken, könnte dieses Problem entschärft werden.
- Der durch die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes stark erweiterte Berufsauftrag der Lehrpersonen sollte sich in einer verbesserten Anrechnung von Arbeitszeit niederschlagen.
- Die Handlungsspielräume der einzelnen Schulen sollten erhöht werden, da jede Schule andere Ausgangsbedingungen für die Umsetzung von Reformen hat.
- Integrative Schulung kann auch Grenzen haben. Wenn eine separative Schulung im Einzelfall die bessere Lösung darstellt, sollte die Entscheidung nach klaren Kriterien erfolgen und periodisch überprüft werden.
- Da auch binnendifferenzierter Unterricht und individualisiertes Lernen mit Blick auf verbindliche Lernziele erfolgen, sind Qualitätskontrollen mit adäquaten Instrumenten der Leistungsmessung notwendig.

Abschliessend finden sich Empfehlungen betreffend der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie weiterer längerfristig anzulegender Massnahmen.

- Eine zentrale Einsicht des Berichts besteht darin, dass die Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen, integrativ-fördernd zu unterrichten, hoch sind, und dass es einen langen Atem brauchen wird, die durch die Politik in die Wege geleitete Schulentwicklungsaufgabe erfolgreich umzusetzen. Besonders gefordert ist dabei die Pädagogische Hochschule. Sie muss dafür sorgen, dass die notwendigen Angebote in der Aus- und Weiterbildung bereitgestellt werden.
- Sodann wird auch über weitere strukturelle Reformen und Massnahmen nachzudenken sein: Neben der stärkeren Zusammenführung von Sonder- und Regelpädagogik, die nur im Verbund miteinander die anfallenden Aufgaben zu schultern vermögen, ist die Schaffung von Tagesschulen, in denen schulische und ausserschulische Betreuungsangebote kombiniert werden, ein weiteres solches Thema.

- Schliesslich dürfte man nicht darum herumkommen, nach einer längeren Phase der Erfahrungsbildung mit der integrativen Volksschule und der Überprüfung ihrer Effekte die Gliederung und Durchlässigkeit des Schulsystems erneut zu überprüfen.

Das Gelingen von Reformen bedarf des zielorientierten Zusammenspiels sämtlicher Kräfte des Bildungssystems. Weiter gehört dazu aber auch eine gute Kommunikation seitens der Bildungsbehörden. Die Lehrpersonen müssen spüren, dass man sie ernst nimmt und ihre Aufgabe nicht unterschätzt, und dass man sie im Rahmen des bildungspolitisch Möglichen bei der langfristig angelegten Entwicklungsaufgabe, eine in der Öffentlichkeit als kompetent wahrgenommene, Wertschätzung genießende, attraktive „Schule für alle“ zu etablieren und deren Qualität zu sichern, unterstützt.

Vorwort

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, der die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes obliegt, hat beim Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich eine Expertise in Auftrag gegeben. Die Expertise, bestehend aus einer Literaturanalyse, einer empirischen Untersuchung im Kanton Zürich sowie daraus gewonnenen Schlussfolgerungen soll Grundlagenwissen für „Erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ bereitstellen. Eine erste Fassung des Berichts wurde im Dezember 2011 anlässlich eines von der Auftraggeberin einberufenen Hearings diskutiert. Im Vorfeld formulierten eingeladene Fachvertreter aus Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, der Volksschule und der Bildungsverwaltung schriftliche Stellungnahmen zum Entwurf. Unter Berücksichtigung dieser differenzierten mündlichen und schriftlichen Anregungen wurde die Expertise überarbeitet und ergänzt.

Das Thema „Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ hat zahlreiche Facetten und erweist sich als höchst komplex. Seine Bearbeitung führt in historische Tiefen, betrifft das Selbst- und Aufgabenverständnis unterschiedlicher Professionen, tangiert die „Grammatik von Schule“ und ihre institutionellen Spannungsfelder, erfordert schulpädagogisches und (fach)didaktisches Denken und bleibt nicht ohne Folgen für die Schulentwicklung und die Lehrerbildung. Eine vertiefende Erörterung aller Aspekte der vielschichtigen Thematik hätte den Rahmen des vorliegenden, umfangreichen Berichts definitiv gesprengt. Entsprechend dem Auftrag, Grundlagenwissen für die Unterrichtsebene bereitzustellen, haben wir uns fokussierend für eine allgemeindidaktische Perspektive entschieden. Das heisst, ausgegangen wird vom Kernauftrag der Volksschule lernwirksamen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Erreichung fachlicher und überfachlicher Bildungsziele zu gestalten. In der als integrativ sich verstehenden Volksschule soll kein Kind zurückgelassen, alle sollen mitgenommen werden. Zu fragen ist vor dem Hintergrund eines durch das neue Volksschulgesetz nun auch bildungspolitisch legitimierten, verpflichtenden Umgangs mit einer nochmals deutlich heterogener gewordenen Schülerschaft, welche Folgerungen sich für den Handlungsauftrag von Lehrpersonen und die Bedingungen seiner Erfüllung ergeben. Bezüglich seiner theoretischen Ausrichtung orientiert sich der Bericht sodann an einem Angebots-Nutzungs-Modell von Bildungswirksamkeit, wonach erfolgreicher Unterricht aus dem Zusammenspiel von Lehr- und Lernhandeln, von Unterrichts-Angebot und seiner verantwortungsvollen Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler besteht. Wie können Lehr-Lernangebote für heterogene Lerngruppen gestaltet werden, damit Unterricht nicht bloss auf der Handlungsoberfläche einfach ‚funktioniert‘ (Disziplin, Klassenführung, organisatorische Effizienz), sondern das Lernen individueller Kinder und Jugendlicher in seinen psychologischen Tiefenqualitäten (kognitive Aktivierung, fachlicher Kompetenzaufbau, Verstehen, Lernmotivation, Anregung von personalen und sozialen Lernstrategien) herausgefordert, unterstützt und kultiviert wird?

Der Bericht geht davon aus, dass es sich bei der Umsetzung der gesetzlich verankerten Massnahmen hin zu einer integrativen Volksschule um keinen technischen Implementationsvorgang, sondern um eine Zeit beanspruchende Aufgabe der Unterrichts- und Schulentwicklung handelt. Damit die Volksschule nicht nur in ihrer äusseren Struktur, sondern ebenfalls hinsichtlich ihrer gelebten Lehr-Lernkultur zu einem Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten gerecht werdenden Lernort wird, braucht es insbesondere auf der Unterrichtsebene Anpassungen, welche Jahre in Anspruch nehmen werden. Dabei gibt es keine fertigen Lösungen. Auch in diesem Bericht wird nicht der Anspruch erhoben, die vorgebrachten Ansätze und Überlegungen bis auf die Ebene ihrer fach- und stufendidaktischen Umsetzung unterrichtspraktisch zu konkretisieren. Vielmehr besteht das Ziel darin, vorhandene Praxisansätze, vorgeschlagene Entwicklungsstrategien sowie unterrichtsbezogene Denk- und

Handlungsmuster in ihren schulpädagogischen und psychologisch-didaktischen Begründungszusammenhängen zu analysieren, vorhandene empirische Befunde darauf zu beziehen und Schlussfolgerungen sowie Massnahmen anzudeuten, die bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes dienlich sein können. Damit hoffen wir einen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung unter den Vorzeichen von Vielfalt und Heterogenität zu leisten. In einer nachfolgenden Phase sollen die Informationen des Berichts zu einer Buchpublikation verdichtet werden.

Die vorliegende Studie hätte ohne Unterstützung und Mitarbeit zahlreicher Personen nicht realisiert werden können. Deshalb möchten wir an dieser Stelle allen, welche die Studie ermöglicht oder daran mitgewirkt haben, herzlich danken. Wir danken den Verantwortlichen des Volksschulamtes des Kantons Zürich für das Vertrauen und die Finanzierung der Studie. Ein besonderer Dank gilt dabei Dr. Brigitte Mühlemann und lic. phil. Roland Fischer, welche uns auch den Feldzugang ermöglicht und uns auf vielfältige Weise unterstützt haben. Ein weiteres besonderes Dankeschön richtet sich sodann an die Schulleitungen der beteiligten Volksschulen sowie an alle Lehr- und Fachkräfte, welche sich die Zeit für Interviews und Befragungen genommen haben. Die straffe Planung der Erhebungen verlangte von ihnen ein hohes Mass an Verständnis und Flexibilität. Wir bedanken uns des Weiteren ganz herzlich bei allen Projektmitarbeitenden, die uns bei der Planung, Durchführung und Auswertung in fachlicher, administrativer und technischer Hinsicht unterstützt haben. Unser Dank geht an lic. phil. Franziska Bühlmann, lic. phil. Zoi Dellios, lic. phil. Barbara Hohl, MA Nina Iten, lic. phil. Guido Lerch, MA Irene Pappa und lic. phil. Angela Wyder für ihre wissenschaftlichen Beiträge im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten oder ihrer Projektarbeit. Für die zuverlässige und zügige elektronische Erfassung des Online-Fragebogens sowie für die Sicherstellung des technischen Supports während den Online-Erhebungen danken wir cand. phil. Mario Fux herzlich. Grossen Dank schulden wir auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Experten-Hearings am 12. Dezember 2011 für die detaillierten und konstruktiven Rückmeldungen zur Vorfassung dieses Berichts. Nicht zuletzt danken wir cand. MA Franziska Good, cand. MA Monisha Rajakumar und cand. MA Marco Wille für ihre Unterstützung beim Erstellen des Literaturverzeichnisses sowie MA Andrea Wullschleger und Christina Hartmann für das Lektorat und weitere wertvolle Rückmeldungen.

Zürich, den 27. Juni 2013

Kurt Reusser, Rita Stebler, Debbie Mandel, Boris Eckstein

Glossar

Begriff, Abkürzung (alphabetisch geordnet)	Bedeutung¹
Altersdurchmisches Lernen, AdL	Die Schülerinnen und Schüler werden in altersheterogenen Lerngruppen unterrichtet, Klassenzüge werden nicht nach separierten Jahrgängen gebildet. Folgende Bezeichnungen werden synonym verwendet: altersgemischtes, jahrgangsdurchmisches, jahrgangsgemischtes Lernen.
Besondere Klassen	Ehemals Sonderklassen. Ausserhalb der Regelklassen geführte Lerngruppe (Einschulungsklasse, Kleinklasse, Aufnahmeklasse).
Besondere pädagogische Bedürfnisse	Besondere pädagogische Bedürfnisse entstehen vor allem auf Grund von Leistungsschwäche, ausgeprägter Begabung, Fremdsprachigkeit, auffälliger Verhaltensweisen oder von Behinderung. Betroffene Schülerinnen und Schüler können im regulären Schulbetrieb alleine nicht angemessen gefördert werden. Am Schulischen Standortgespräch werden gezielte Fördermassnahmen vereinbart. Der Unterricht erfolgt weiterhin an der Regelschule.
Besonderer Bildungsbedarf	<p>Ein besonderer Bildungsbedarf liegt vor</p> <ul style="list-style-type: none">• bei Kindern vor der Einschulung, bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder dass sie dem Unterricht in der → Regelschule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können;• bei Kindern und Jugendlichen, die dem Lehrplan der → Regelschule ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen können;• in weiteren Situationen, in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt. <p>Bei der Evaluation zur Feststellung eines besonderen Bildungsbedarfs wird der Kontext mitberücksichtigt.</p>
BI	Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
BKS AG	Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau.
DaZ	Deutsch als Zweitsprache.
DBK SO	Departement für Bildung und Kultur Kanton Solothurn.

¹ Einige Begriffe werden in Anlehnung an das Glossar des Ordners 3 der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007a-k) erläutert. Andere Erläuterungen sind der Terminologie der EDK (2007) entnommen:
http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf (07.01.2013)

DV LU	Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern.
ED BE	Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
ED BS	Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
Fremdsprachig	Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (Mundart, Hochdeutsch).
HSK-Unterricht	Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Mehrsprachige Schüler/-innen können hier die Kompetenzen in ihrer Muttersprache und die Kenntnisse über ihre Herkunftskultur erweitern.
ICF	„Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“. Mit diesem Klassifikationssystem werden schulische und alltägliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dokumentiert, die entsprechenden Formulare werden von Lehrpersonen und Eltern unabhängig voneinander ausgefüllt. Dies bildet eine Grundlage für das Schulische Standortgespräch.
IF	Integrative Förderung. Betrifft Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Diese Schülerinnen und Schüler erhalten innerhalb einer Regelklasse zusätzliche Unterstützung meist von Schulischen Heilpädagog(inn)en.
IS	Integrierte Sonderschulung. Schülerinnen bzw. Schüler mit Sonderschulstatus werden im Rahmen einer Regelklasse gefördert. Zur Unterstützung stehen Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik und/oder weitere Personen zur Verfügung. Integrierte Sonderschulung kann entweder als → ISS oder → ISR durchgeführt werden.
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule. Bei einer ISR organisiert die Schulleitung der Regelschule das Setting und stellt alle notwendigen Lehr- und Fachpersonen an. Bei Bedarf erhält sie Beratung und Unterstützung durch eine behinderungsspezifische Fachstelle.
ISS	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung einer Sonderschule. Bei einer ISS wird der Sonderschüler bzw. die Sonderschülerin administrativ einer Sonderschule zugeteilt. Diese organisiert das Setting und stellt der Regelschule die notwendigen Lehr- und Fachpersonen zur Verfügung.
Klassenlehrperson	Eine Lehrperson mit Hauptverantwortung für eine Klasse.
Lehrende	Synonym: Lehrpersonen, Lehrkräfte (Lp).
Lernende	Synonym: Schülerinnen und Schüler (SuS).

Migrationshintergrund	Migrationshintergrund haben Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren wurden oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.
Regelklasse	Eine Verwaltungseinheit (der Volksschule), in der im Gegensatz zu besonderen Klassen bzw. Sonderklassen (fast) nur oder vorwiegend (integrative Schulform) Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogische Massnahmen unterrichtet werden.
Regelschule	Eine Schule der Volksschule mit regulären Anforderungen – keine Sonderschule.
Regellehrperson	Eine Lehrperson, die an einer Regelklasse die Inhalte des Lehrplans unterrichtet (RLp).
Sonderschulung	Die Sonderschulung erfüllt den öffentlichen Bildungsauftrag für Kinder und Jugendliche mit hohem Förderbedarf, der in der Regel in Zusammenhang mit einer Behinderung steht. Sie findet in einer staatlich bewilligten Sonderschule, integriert in einer Regelschulklasse oder in Ausnahmefällen als Einzelunterricht statt.
Schulisches Standortgespräch	Verfahren zur Standortbestimmung. An einer Sitzung besprechen alle Beteiligten (Lehrperson und Eltern, ggf. Speziallehrkräfte, Schulleitung etc.) die derzeitige Situation des Kindes. Auf der Grundlage von Beobachtungen werden besondere pädagogische Bedürfnisse besprochen und entsprechende Fördermassnahmen vereinbart. Für sonderpädagogische Massnahmen braucht es die Zustimmung der Schulleitung, für die Zuweisung zur Sonderschule braucht es eine schulpsychologische Abklärung und die Zustimmung der Schulpflege. Bei Uneinigkeit entscheidet die Schulpflege.
Speziallehrperson	Eine Lehrperson, welche (vor allem) für Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zuständig ist (SLp). In der Regelschule sind dies vorwiegend Lehrpersonen mit Zusatzausbildung in schulischer Heilpädagogik (IF-Lehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen etc.).
Therapeutisches Fachpersonal	Personal für die verschiedenen therapeutischen Angebote (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie, Audiopädagogische Angebote).
VSG	Volksschulgesetz.
VSM	Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen.
VSV	Volksschulverordnung.
VZE	Vollzeiteinheiten. Eine Vollzeiteinheit entspricht einem 100 Prozent-Pensum einer Lehrperson.

Teil I: Einleitung

1 Heterogene Lerngruppen in der integrativen Volksschule

Im Kanton Zürich sollen fortan möglichst alle Schülerinnen und Schüler in Regelklassen unterrichtet werden. Integration statt Separation lautet die Devise. Mit dieser Ausrichtung des neuen Volksschulgesetzes (Kanton Zürich, 2005) rückt das Thema „Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ auch lokal wieder stärker in den Brennpunkt des schulpädagogischen und didaktischen Diskurses (vgl. Kap. 1.1). Das neue Volksschulgesetz beschreibt Rahmenbedingungen und sonderpädagogische Massnahmen für die integrative Volksschule (vgl. Kap. 1.2). Die Bildungsdirektion steuert und begleitet die Umsetzung. Die Schulen stehen vor anspruchsvollen und komplexen Entwicklungsaufgaben. Die Lehrpersonen brauchen praxistaugliche Konzepte und Umsetzungshilfen. Die vorliegende Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich will Grundlagenwissen für unterrichtsbezogene Umsetzungshilfen bereitstellen (vgl. Kap. 1.3). Der Studienbericht besteht aus vier Teilen (vgl. Kap. 1.4), einer Einleitung, in der die Ausgangslage skizziert, die Eckdaten des neuen Volksschulgesetzes referiert, der Projektauftrag erörtert und die Gliederung des Berichts beschrieben werden (Teil I), einem Sammelreferat (Teil II), einer empirischen Untersuchung mit Fallstudien und einer Befragung von Lehrpersonen (Teil III) sowie einer Synthese mit Empfehlungen (Teil IV).

1.1 Ausgangslage

Heterogenität gehört seit den Anfängen der institutionalisierten Bildung zu den *Kernthemen von Schule und Unterricht*. Wann immer Lernende in Gruppen unterrichtet werden, tritt die Frage auf, wie mit Heterogenität im Sinne interindividueller Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, Verhaltensmustern, Entwicklungsniveaus, Sprachkompetenzen, Lernmotivationen, emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie mit herkunftsbedingten Eigenheiten umgegangen werden soll. Die Erörterung dieser Frage ist in den vergangenen Jahren auch in der Schweiz wieder stärker in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Schulstatistiken und Forschungsergebnisse dokumentieren eine beachtliche und zunehmende Heterogenität in den Lerngruppen der Volksschule. Gleichzeitig vollzieht sich auch in der Schweiz ein Wandel im Bildungsverständnis. Das Ziel ist eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an den Bildungsgütern der Gesellschaft. Vielfalt und Integration stellen neue Anforderungen an das Bildungssystem.

Traditionelle Umgangsformen des Bildungssystems mit Heterogenität sind *Separation und Exklusion*. Durch Sortieren und Aussondern wird versucht, relativ homogene Lerngruppen herzustellen, um möglichst effizient – durch gleichschrittigen Unterricht – hohe Bildungswirkungen zu erzeugen. Diese Strategie dominierte lange Zeit auch im Kanton Zürich. Ursprünglich wurde vorwiegend nach Stand, Konfession oder Geschlecht separiert. Mit der Einführung der obligatorischen Volksschule wurden Leistung, Jahrgang und Behinderung zu entscheidenden Selektionskriterien. Bis heute wird versucht, mittels Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu Regel- oder Sonderschulen, zu Schultypen (Gymnasium, Abteilungen der Sekundarschule) und innerhalb der Schulen zu Jahrgangsklassen möglichst homogene Lerngruppen zu bilden – mit fraglichem Ergebnis: Die Bildungsstatistiken belegen einen starken Anstieg bei den kulturell sehr heterogenen Schulklassen (> 30% Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen). Ihr Anteil am Total der Schulklassen hat in der Schweiz² seit dem Schuljahr 1990/91 (27%) markant zugenommen und liegt aktuell (Schuljahr 2009/10) um die 42%. Im

² <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51313.513.html?open=1> [Zugriff am 7.2.2012].

Kanton Zürich³ hat rund ein Drittel aller Primarklassen einen Ausländeranteil von mehr als 30%. Auf der Sekundarstufe I sind vor allem die Lerngruppen der tieferen Leistungsniveaus hinsichtlich Herkunftsland und Erstsprache der Lernenden sehr heterogen zusammengesetzt. Auch bezüglich Leistung bestehen in den Jahrgangsklassen grosse interindividuelle Unterschiede. Die Zürcher Längsschnittstudie beispielsweise zeigt, dass die Leistungsunterschiede der Kinder bereits zu Beginn der ersten Primarklasse beträchtlich sind und schon zu diesem Zeitpunkt stark von sozialer Herkunft und Erstsprache abhängen (vgl. Moser, Stamm, Hollenweger, 2005). Jahrgang kann also nicht mit Entwicklungsstand gleichgesetzt werden. Die Leistungsunterschiede nehmen bis zum Ende der Primarschule generell stark zu – die Schere zwischen den leistungsschwachen und den leistungsstarken Lernenden öffnet sich – und die herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten nehmen im Laufe der Primarschulzeit mit Sicherheit nicht ab (vgl. Moser, Buff, Angelone & Hollenweger, 2011).

Im Kanton Zürich blicken am Ende der dritten Primarklasse nur noch sieben von zehn Kindern auf eine reguläre Schullaufbahn zurück. Die andern Kinder wurden bei der Einschulung zurückgestellt, in Sonderklassen eingeteilt oder repetierten eine Klasse. Nur wenige Kinder wurden vorzeitig eingeschult (vgl. Moser, Keller & Tresch, 2003). Solche Versuche der Leistungshomogenisierung erhöhen die Altersspanne in den Jahrgangsklassen. Es können sich ungünstige Klassenzusammensetzungen ergeben (vgl. Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009; Bellin, 2009; Moser & Rhyn, 2000; Schümer, 2004). Die Orientierung des Unterrichts an einer scheinbar homogenen Lerngruppe oder einem fiktiven Durchschnittsschüler (vgl. Bromme, 1992) bedingt kostspielige Stütz- und Fördermassnahmen⁴.

Auch das Ergebnis der Selektion für die Sekundarstufe I befriedigt nicht. So dokumentiert die Untersuchung PISA-2009 für den Kanton Zürich grosse Leistungsüberschneidungen zwischen den Abteilungen A, B und C der Sekundarschule und dem Gymnasium. Es gibt Schülerinnen und Schüler der Abteilung B, die bei den PISA-Tests besser abschneiden als ein Teil der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums (vgl. Moser & Angelone, 2011b). Die Zuteilung zu den Abteilungen der Sekundarstufe I erfolgt offenbar nicht zuverlässig bzw. stellt nicht nur auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Trotz Selektion und einer reichhaltigen Palette an Stütz- und Fördermassnahmen hat im Kanton Zürich am Ende der obligatorischen Schulzeit einer von fünf Jugendlichen die Kenntnisse und Fähigkeiten für eine volle Teilnahme an der Wissensgesellschaft nicht erworben (vgl. Moser & Angelone, 2011a).

In den vergangenen zwanzig Jahren ist in der Schweiz die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, gestiegen (vgl. Kronig, 2007). Die gesamtschweizerischen Quoten von Schülerinnen und Schülern, die repetieren, besondere Klassen oder Sonderschulen besuchen, sind im internationalen Vergleich hoch (vgl. SKBF, 2010, S. 56). Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler ist Exklusion oder Separation nicht immer die beste Lösung. Es gibt Belege dafür, dass viele Kinder mit besonderen (meist als defizitär wahrgenommenen) Voraussetzungen in Regelklassen ähnliche Lernfortschritte machen wie in Spezialklassen (vgl. Moser et al., 2011; Sermier Dessementet, Benoit & Bless, 2011). Zahlreiche Forschungen vergangener Jahrzehnte haben gezeigt, dass es sich bei Sonderklassen und Sonderschulen für Lernbehinderte um einen Schultyp für sozial bzw. gesellschaftlich Benachteiligte handelt (vgl. Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011). Rückstellungen oder Klassenwiederholungen in der Primarschule führen längerfristig nicht zwangsläufig zu besseren Schulleistungen (vgl. Xia & Nataraj Kirby, 2009). Sie können die sozio-emotionale Entwicklung der betreffenden Kinder beeinträchtigen (vgl. Bellenberg & Im Brahm, 2009) und ihre Lebenschancen deutlich mindern.

³ <http://www.bista.zh.ch/pub/periodika.aspx> [Zugriff am 7.2.2012]

⁴ Für den Kanton Zürich wie auch für die Schweiz liessen sich keine genauen Zahlen finden. Entsprechende Erhebungen durch das Bundesamt für Statistik sollen ab 2012 erfolgen. Verfügbar als [\[PDF\] Bericht AG Statistik_110113_zhd KDS](#) [Zugriff am 9.7.2012].

Die bisherigen Ausführungen lassen sich auf folgenden Nenner bringen: Die „homogene Lerngruppe ist und bleibt eine Fiktion“ (Tillmann, 2004, S. 6). Separation oder Exklusion garantieren nicht jedem Kind die bestmögliche Bildung, verursachen unnötig hohe Bildungskosten und begünstigen Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens und des Ausgeschlossenwerdens. Sie lassen sich auch nicht mit dem Paradigmenwechsel vereinbaren, der in Übereinkünften wie der „Salamanca-Erklärung“ (vgl. UNESCO, 1994), dem Gesetz „No Child Left Behind“ in den USA (US Congress, 2001) und der „Behindertenrechtskonvention“ der UNO (2006) zum Ausdruck kommt. Diese Beschlüsse sehen für alle Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe an den Bildungsgütern der Gesellschaft vor. Die neuen Leitbegriffe heissen *Inklusion* und *Integration*. „Schulen [sollen] alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen [...]. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO, 1994, Einleitung Punkt 3). Die Umsetzung dieser Vereinbarungen erfordert ein inklusives Bildungssystem. Das Ziel ist „integrative Bildung, die niemanden ausschliesst, jeden mitnimmt und keinen zurücklässt“ (vgl. Oelkers, 2011b, S. 1). Unter den Vorzeichen von Vielfalt und Integration gelten heterogene Lerngruppen als Normalfall. Die Orientierung des Unterrichts am Durchschnittsschüler muss schulischen Lernkulturen weichen, welche Verschiedenheit als Ressource nutzen. Gefragt sind eine Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel, 2006), didaktische Konzepte für individualisiertes Lernen sowie entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen.

Im Kanton Zürich werden seit geraumer Zeit in diversen Schulprojekten Mittel und Wege für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen erprobt. Dazu gehören u.a. die Integrative Schulungsform - ISF (vgl. Bächtold, Coradi, Hildebrand & Strasser, 1990; Wagner-Willi & Widmer-Wolf, 2008), das Schulprojekt 21 (vgl. Büeler, Stebler, Stöckli & Stotz, 2001), das Projekt Qualität in multikulturellen Schulen - QUIMS (vgl. Roos-Schüpbach & Marti, 2011; Roos & Bossard, 2008), die Grundstufe (vgl. Stöckli & Stebler, 2011; Vogt, Zumwald, Urech & Abt, 2010) und die Neugestaltung des 9. Schuljahres (vgl. Kammermann, Siegrist & Sempert, 2007). Die erprobten Massnahmen stehen im Zusammenhang mit einer tiefgreifenden Reform der obligatorischen Schule auf der Grundlage eines neuen Volksschulgesetzes (vgl. Schneebeili, 1999).

1.2 Das neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich – Eckdaten

Am 5. Juni 2005 hat das Zürcher Stimmvolk dem *neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich* (Kanton Zürich, 2005) zugestimmt. Mit ihm wurde die gesetzliche Grundlage für eine Volksschulreform geschaffen, welche die notwendigen Anpassungen an den gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Status quo der Schule erlauben. Das neue Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 löst das bestehende Volksschulgesetz aus dem Jahr 1899 ab. Die Neuerungen betreffen die Bereiche Geleitete Schule, Elternmitwirkung, Schülerinnen- und Schülerpartizipation, Tagesstrukturen, Blockzeiten, Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS, Fachstelle für Schulbeurteilung und integrative Förderung. Die Umsetzung erfolgt in mehreren Staffeln. Mit der Einrichtung von Geleiteten Schulen⁵ als eine Anpassung, verfügen die Schulen des Kantons Zürich über mehr Gestaltungsraum. Die Führungsverantwortung der Schulen in betrieblichen Belangen obliegt jetzt den Schulleitungen, was zu einer neuen Aufgaben- und Kompetenzaufteilung aller an der Schule Beteiligten führt. Zudem wirken die Schulleitungen beratend bei Personalgeschäften der Schulpflege⁶ mit und vertreten mit diesen

⁵ Seit dem Schuljahr 2008/09 sind alle Schulen geleitet.

⁶ Die Schulpflege ist eine durch das Volk gewählte Behörde.

zusammen ihre Schule in der Öffentlichkeit. Für pädagogische Fragen sind die Schulkonferenz – das Kollegium aller Lehrpersonen – und die Schulleitungen zuständig. Gemeinsam entwerfen sie ein Schulprogramm mit überwiegend pädagogischen Schwerpunkten, das regelmässig überprüft, weiterentwickelt und veröffentlicht wird, um ihrer Schule ein eigenes Profil zu geben und die Qualitätssicherung und -entwicklung transparent zu gestalten. Die Inhalte des Schulprogramms werden in der Jahresplanung festgehalten und jeweils zu Beginn oder vor Ende eines Schuljahres wird der Stand der Umsetzung überprüft.

Im Zuge des neuen Volksschulgesetzes werden verschiedene Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung eingesetzt. So werden alle Schulen des Kantons Zürich in einem Vierjahresrhythmus von der Fachstelle für Schulbeurteilung evaluiert (ab Schuljahr 2013/14 im Fünfjahresrhythmus). Eine andere Neuerung im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes betrifft die Öffnung der Schule nach aussen in Form der Elternmitwirkung, aber auch nach innen mit der Institutionalisierung einer Schülerinnen- und Schülerpartizipation⁷. Mit diesen beiden Massnahmen erhalten Eltern sowie Schülerinnen und Schüler Raum und Zeit für eine aktive Mitgestaltung an ihrer Schule. Des Weiteren decken ausserschulische Betreuungsangebote⁸ und die flächendeckende Einführung der Blockzeiten⁹ im Schuljahr 2007/08 die Bedürfnisse veränderter Lebensbedingungen ab. Zusätzliche Teilprojekte betreffen die Sekundar- und die Kindergartenstufe. Die Schulpflicht beträgt seit dem Schuljahr 2008/09 elf Jahre. In der Regel besuchen die Schülerinnen und Schüler zwei Jahre den Kindergarten, sechs Jahre die Primarschule und drei Jahre die Sekundarstufe. Damit wird der Kindergarten kantonalisiert und zu einem Teil der Volksschule. Die Änderungen in der Sekundarschule betreffen die beiden bisherigen Modelle der ‚dreiteiligen Sekundarschule‘ und der ‚gegliederten Sekundarschule‘¹⁰; seit Beginn des Schuljahres 2006/07 ist es möglich, verschiedene Varianten zu wählen. Neu können, unabhängig vom Entscheid für zwei oder drei Abteilungen, in maximal drei Fächern Anforderungsstufen gebildet werden. Eine weitere Verordnung gilt für Schulen mit mehr als 40% Anteilen an fremdsprachigen und ausländischen Lernenden („QUIMS-Schulen“). Diese erhalten Unterstützung für schuleigene Entwicklungsprojekte und feste Angebote, welche die Förderung von Sprache, Schulerfolg und sozialer Integration (inklusive Einbezug der Eltern) betreffen. Grundsätzlich soll auch in Schulen mit erschwerender sozialer Zusammensetzung für alle Schülerinnen und Schüler eine gute Bildung gewährleistet sein. Die QUIMS-Schulen erhalten neben schulinternen Weiterbildungen und Fachberatung auch finanzielle Zuschüsse.

Das neue Volksschulgesetz sieht weiter vor, dass Kinder möglichst in Regelklassen unterrichtet werden. Diese Abkehr von der lange praktizierten Separation durch Zuteilung der Kinder zu besonderen Schulformen und Leistungsgruppen sowie die Tendenz hin zur vermehrten Integration zeigt sich auch in anderen Kantonen (vgl. Kap. 3.2). Zur Erfüllung des *Integrationsauftrages* (vgl. Kanton Zürich, 2005, §33) werden im Kanton Zürich verschiedene Ressourcen bereitgestellt. Dazu zählen z.B. personelle Ressourcen, wodurch Teamteaching¹¹ oder Halbklassenunterricht ermöglicht wird (vgl. z.B. BI,

⁷ Zwei Jahre nach Einsetzung von Schulleitungen, bis spätestens 2011/12, verfügen alle Schulen des Kantons Zürich über eine Form der Elternmitwirkung und Schülerinnen- und Schülerpartizipation.

⁸ Zur Erfassung des Bedarfs von ausserschulischen Betreuungsangeboten wie Mittagstisch, Tageshort usw. wird vom Volksschulamt des Kantons Zürich ein Standardfragebogen und ein Auswertungssystem für eine Elternbefragung zur Verfügung gestellt. Ab spätestens Schuljahr 2009/10 verfügen alle Gemeinden des Kantons Zürich über ein bedarfsgerechtes Angebot an Tagesstrukturen.

⁹ Die Blockzeiten sichern die Betreuung der Lernenden während des gesamten Vormittags (Montag bis Freitag) in der Schule zu. Neben dem Unterricht gibt es Angebote wie z.B. den musikalischen Grundkurs oder kostenlose Betreuungsangebote (BI, 2006a).

¹⁰ Dreiteilige Sekundarschule: Drei Abteilungen A, B und C, wobei die Abteilung A die anspruchsvollste ist. Gegliederte Sekundarschule: Zwei Stammklassen mit erweiterten (E) und grundlegenden (G) Anforderungen in zwei Fächern; Niveauunterricht mit drei Anforderungsstufen (erweitert=e, mittel=m, grundlegend=g).

¹¹ Teamteaching ist eine Form der Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrpersonen, bei der zwei ausgebildete Lehrpersonen zur gleichen Zeit in derselben Klasse unterrichten, gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn gemeinsam durchführen, das Lernen mit einem breit gefächerten Angebot differenzieren und individualisieren, die Schülerinnen und Schüler flexibel den Lernanlässen und dem Lernniveau angepasst in Gruppen aufteilen (vgl. BI 2006a, S. 6).

2006b, §5). Zudem können diverse sonderpädagogische Massnahmen wie „integrative Förderung“, „Deutsch als Zweitsprache“, „integrierte Sonderschulung“, „Therapie“ oder „Begabtenförderung“ durchgeführt werden (vgl. Kap. 3.1).

Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist gesamthaft als Reform des Bildungssystems zu verstehen. Die Umsetzung erfordert tiefe Eingriffe in die Struktur der Schule, das Rollenverständnis der Lehrpersonen und die etablierte Unterrichtspraxis. Es geht jedoch nicht darum, alles über Bord zu werfen, sondern die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als produktive Herausforderung anzunehmen und anknüpfend an Bewährtes visionäre, praxisbezogene Ideen zu entwickeln, immer mit Blick auf das Ziel, dass alle Schülerinnen und Schüler „im Unterricht ‚mitkommen‘, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen können“ (vgl. von der Groeben & Kaiser, 2011, S. 47). Manche Schulen im Kanton Zürich haben sich dieser Aufgabe bereits gestellt und betreiben seit Jahren mit Erfolg Schul- und Unterrichtsentwicklung. Andere haben diese Aufgabe erst im Zuge des neuen Volksschulgesetzes in Angriff genommen. Während manche Schulen mit den Reformen gut vorankommen, äussern andere teils starke Vorbehalte gegenüber den gesetzlichen Vorgaben und/oder bekunden grosse Schwierigkeiten bei der Umsetzung¹²: Die Schulleitungen beklagen den engen Spielraum und das hohe Reformtempo, die Lehrpersonen vermissen griffige Konzepte für ihren neuartigen Berufsauftrag und fordern deutlich mehr Stellenprozent pro Klasse sowie Lehrmittel und Räume für individualisierenden Unterricht. Der Systemwandel, den das Stimmvolk 2005 beschlossen hat, muss auf der Ebene der Schulen und des Unterrichts durch weitere Umsetzungshilfen begleitet werden.

Kurzum: Die Volksschule im Kanton Zürich ist im Umbruch, organisatorisch (von der verwalteten zur geleiteten Schule), strukturell (von der äusseren zur inneren Differenzierung), pädagogisch (vom Einzelkämpfer zum pädagogischen Team) und didaktisch (von der Orientierung am Durchschnittsschüler zur individuellen Lernförderung). Die aktuelle Situation lässt sich am besten mit dem Etikett *Ungleichzeitigkeit* charakterisieren. Aufgrund der bisherigen Politik (u.a. Schulversuche, Entwicklungen auf freiwilliger Basis, Übergangsfristen) laufen die Entwicklungen zwischen und innerhalb der Schulen nicht parallel. Es wäre attraktiv diese Ungleichzeitigkeit als Ressource für weitere Entwicklungen zu nutzen.

1.3 Projektauftrag

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Volksschulamt) will die Zürcher Volksschulen und Lehrpersonen im „Umgang mit Vielfalt“ unterstützen. Um mögliche Unterstützungsleistungen und -massnahmen auf der Basis von solidem Grundlagenwissen und empirischen Befunden diskutieren, auswählen und umsetzen zu können, hat die Bildungsdirektion die vorliegende Studie in Auftrag gegeben. Am 6. August 2009 wurde das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich zu einer entsprechenden Offerte eingeladen. In Auftrag gegeben wurden (1) eine wissenschaftliche Expertise, bestehend aus einem Sammelreferat mit theoretischen Grundlagen und aktuellen Forschungsergebnissen sowie (2) eine empirische Untersuchung in Form von Fallstudien in ausgewählten Volksschulen des Kantons Zürich. Ein wissenschaftlicher Bericht sollte Informationen zu folgenden Fragebereichen bereitstellen:

- *Empirische Befunde bezüglich Unterrichtsqualität in heterogenen Lerngruppen*: Welche empirischen Befunde gibt es in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt bzw. Integration von Lernenden mit beson-

¹² Grosse mediale Aufmerksamkeit erlangte das Team der Stadtzürcher Schule Allenmoos mit seinem öffentlichen Auftritt; vgl. <http://www.schule-im-sinkflug.ch> [Zugriff 23.5.2011].

deren pädagogischen Bedürfnissen in Zürich, in der Schweiz und in deutschsprachigen Ländern? In welchen Bereichen erfüllt der Unterricht hohe Qualitätskriterien und wo liegen generelle Defizite vor?

- *Qualitätsmerkmale des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen:* Welches sind die relevanten Merkmale eines qualitativ hochwertigen, obligatorischen schulischen Unterrichts, der die in der Ausgangslage formulierten Ansprüche umsetzt und die gesetzlichen Grundlagen erfüllt? Welche spezifischen kognitiven und nichtkognitiven Wirkungen hat ein solcher Unterricht?
- *Praktische Umsetzung:* Wie kann mit den in der Ausgangslage formulierten Ansprüchen an den Unterricht in der Praxis umgegangen werden?
- *Fallstudien zur praktischen Umsetzung:* Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um?
- *Vergleich mit anderen Kantonen bzw. Ländern:* Wie gehen andere Kantone bzw. Länder mit ähnlichen Voraussetzungen und Zielvorstellungen mit Vielfalt und Integration um?
- *Grenzen integrativer Schulen:* Lassen sich Grenzen der „Schule für alle“ bestimmen?
- *Massnahmen zur Unterstützung eines erfolgreichen Unterrichts:* Welche Massnahmen sind notwendig, um den Unterricht wirksam zu unterstützen bzw. zu fördern (z.B. personale oder materiale Ressourcen, Aus- und Weiterbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung)? Welche Rolle spielen dabei Massnahmen der Bildungsdirektion?

Bei der Analyse des Projektauftrags zeigen sich zwei thematische Schwerpunkte: Zum einen geht es um eine Zusammenstellung von Qualitätsmerkmalen von gutem bzw. erfolgreichem Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie um entsprechende Handlungsmuster. Zum andern soll mittels Fallstudien der Umgang mit Heterogenität untersucht werden mit Bezug auf Schulen im Kanton Zürich und im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes. Die beiden Schwerpunkte lassen sich dadurch verbinden, dass die aus der Forschungsliteratur gewonnenen Kriterien für erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen bei der Beschreibung der Situation in den Fallschulen angewendet werden. Aus der Gegenüberstellung von theorie- und forschungsbasierten Erkenntnissen über erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen, den Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes und den empirischen Befunden zum Umgang mit Vielfalt und Integration in exemplarischen Schulen im Kanton Zürich lassen sich alsdann Hilfestellungen zur Unterrichtsentwicklung ableiten.

In diesem Zusammenhang stellt sich eine erste zentrale Frage: Was versteht man unter erfolgreichem Unterricht im Allgemeinen und bezogen auf heterogene Lerngruppen im Speziellen? Im Kontext der geplanten Studie bezieht sich erfolgreicher Unterricht auf das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Es geht um fördernde Faktoren für erfolversprechendes Lernen bezogen auf Kinder und Jugendliche im institutionellen Kontext der Volksschule. Unterricht ist erfolgreich, wenn die Schülerinnen und Schüler die curricularen Lernziele erreichen. Im Lehrplan für die Volksschulstufe des Kantons Zürich (vgl. BI, 2010c) sind Stufenziele für fünf Unterrichtsbereiche (vgl. Mensch und Umwelt, Sprache, Gestaltung und Musik, Mathematik, Sport) aufgeführt. Die Zielsetzungen verknüpfen inhaltliche, verfahrensbezogene, metakognitive, motivationale und selbstbezogene Zielbereiche. Der Unterricht ist auf diese verschiedenen Ziele zu beziehen. Die Unterrichtseffektivität ist folglich multikriterial zu betrachten (vgl. Reusser & Pauli, 1999).

In der Volksschule wird in Lerngruppen unterrichtet. Lerngruppen, die nach den Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes zusammengestellt werden, bestehen aus Individuen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Lernbereitschaften. In diesem Kontext interessieren Qualitätsmerkmale von Unterricht, der möglichst viele Schülerinnen und Schüler von heterogenen Lerngruppen an die multidimensionalen Ziele des Lehrplanes heranführt bzw. differenzielle Wirkungen hat. Grundkompetenzen für alle und Entwicklungsspielraum für viele lautet die Devise, d.h. die Risikogruppe (vgl.

Moser & Angelone, 2011b) zu verkleinern, ohne die Leistungsstarken zu bremsen. Ausgehend von der internationalen empirischen Unterrichtsforschung und gestützt auf Befunde von Entwicklungsprojekten bieten sich zur Erörterung dieser Fragen folgende Themenkreise an: adaptive Unterrichtsgestaltung unter Bedingungen einer stark ausgeprägten, mehrdimensionalen Heterogenität, Förderung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens, Beurteilungspraxis und Notengebung, förderorientierte Diagnose von Lernständen und Lerndefiziten von Schülerinnen und Schülern, kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung und Herausforderung der Kontextsysteme, insbesondere der Lehrer(weiter)bildung.

Eine zweite zentrale Frage bezieht sich auf die *Messung von erfolgreichem Unterricht*. Üblicherweise werden dazu Unterrichtsmerkmale und Schülerleistungen aufeinander bezogen und im Längsschnitt betrachtet. Ein solches Vorgehen lässt der Projektauftrag aus zeitlichen und finanziellen Gründen nicht zu. Fallstudien sind auch nicht die Methode der Wahl, um solche Zusammenhänge zu erforschen. Sie eignen sich jedoch für eine differenzierte, theoriegeleitete Beschreibung des Unterrichts samt Rahmenbedingungen in ausgewählten Schulen. Im Fokus stehen dabei Schulen aus dem Kanton Zürich mit Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt und Integration, denen Fachvertreter (u.a. externe Schulevaluation, Jury von Innovationspreisen, Bildungsdirektion) erfolgreichen Unterricht attestieren. Bei der Analyse des Unterrichts an diesen Schulen können die Qualitätsmerkmale von Unterricht aus der Forschungsliteratur als Referenzwerte dienen. Unterrichtsbeschreibungen erfolgen idealerweise auf der Basis von Videoanalysen. Wenn dies nicht möglich ist, bieten sich Unterrichtsbeobachtungen, Experteninterviews und standardisierte Befragungen an. Bei den gesprächsbasierten Methoden ist zu bedenken, dass Aussagen über den Untersuchungsgegenstand erhoben und analysiert werden und dass es sich dabei um subjektive Angaben (u.a. Meinungen) handelt.

Ausgehend von der Analyse des Projektauftrages wurde im Austausch mit den Verantwortlichen der Bildungsdirektion ein Konzept samt Forschungsdesign erarbeitet. Um die empirischen Befunde zu erfolgreichem Unterricht unter den Vorzeichen von Vielfalt und Integration breiter abzustützen, wurden die Fallstudien durch eine *standardisierte Befragung von Lehrpersonen* ergänzt. Auf dieser Grundlage wurde eine Offerte verfasst, die im April 2010 zum Vertragsabschluss führte. Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis dieses Auftrages. Er wurde im Dezember 2011 im Rahmen eines von der Bildungsdirektion veranstalteten Expertenhearings vorgestellt und diskutiert. Nach dem Hearing wurde der Bericht unter Berücksichtigung der schriftlichen Stellungnahmen der Experten überarbeitet und ergänzt. Dabei wurde vor allem versucht, die Verzahnung von Sammelreferat und eigener Untersuchung transparenter zu machen. Um den Umfang des Berichtes in Grenzen zu halten, konnten leider nicht alle Anregungen gebührend berücksichtigt werden. Der allgemein didaktische Fokus wurde beibehalten. Auf eine differenzierte Erörterung fachdidaktischer und sonderpädagogischer Unterrichtsaspekte wurde somit verzichtet.

1.4 Fragestellungen und Gliederung des Berichts

Der vorliegende Bericht fokussiert die *Unterrichtsebene der integrativen Volksschule*. Er will *Grundlagenwissen für unterrichtsbezogene Umsetzungshilfen bereitstellen*. Die Ausführungen beziehen sich auf zwei *Hauptfragestellungen*:

1. Welches sind die Aufgaben und Dimensionen auf der pädagogisch-didaktischen Lehr- und Lernebene, um mit Heterogenität umzugehen?
2. Durch welche Massnahmen in den Bereichen Lehrer(weiter)bildung, Unterrichtsentwicklung, Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen, Zusammenarbeit in der Schule etc. lässt sich die Lösung der anstehenden Aufgaben langfristig sichern?

Die Erörterung dieser Fragestellungen erfolgt in vier Teilen (vgl. Tabelle 1.1).

Tabelle 1.1: Gliederung der Studie

Teil I: Einleitung	Teil II: Theorie und Forschungsstand	Teil III: Empirie	Teil IV: Synthese und Empfehlungen
1 Heterogene Lerngruppen in der integrativen Volksschule	2 Schule und Heterogenität – Entwicklung und Diskussion zentraler Konzepte	6 Studiendesign und Methode	9 Synthese
	3 Integrative Volksschule – Situationsanalyse in ausgewählten Kantonen der Deutschschweiz und im internationalen Kontext	7 Ergebnisse der Fallstudien	10 Empfehlungen
	4 Unterrichtsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität	8 Ergebnisse der Online-Befragung	
	5 Professionalisierung von Lehrpersonen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung		

Nach der Beschreibung der Ausgangslage in Teil I werden in Teil II theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde zu Unterricht in heterogenen Lerngruppen dargestellt. Die Ausführungen beginnen mit der Erläuterung zentraler Konzepte (vgl. Kap. 2). Dazu gehören die Klärung des Begriffs Heterogenität im schulischen Kontext, die Beschreibung eines Angebots-Nutzungs-Modells von Bildungsqualität und Bildungswirksamkeit, eine Diskussion von Strategien des Umgangs mit Heterogenität auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems sowie ein Ausblick auf das Zusammenspiel von Unterrichts- und Schulentwicklung. Anschliessend werden (vgl. Kap. 3) die gesetzlichen Grundlagen zum Umgang mit Heterogenität sowie die Umsetzungsbestimmungen im Kanton Zürich und in fünf weiteren Deutschschweizer Kantonen beleuchtet. Die Ergebnisse dieser Situationsanalyse werden in einen internationalen Kontext gestellt, wobei sich zeigt, dass die integrative Volksschule in vielen Ländern zu den Kernthemen der Unterrichts- und Schulentwicklung gehört. Gegenstand des nächsten Hauptkapitels ist die Unterrichtsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität (vgl. Kap. 4). Ausgehend von der Erörterung curricularer und struktureller Rahmenbedingungen und einem Katalog von Qualitätsmerkmalen von gutem Unterricht werden Handlungsmuster für Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorgestellt. Durch ein differenziertes Unterrichtsangebot sollen individuelle Lernprozesse ermöglicht werden. Der Aufbau einer entsprechenden Lernkultur erfordert multiprofessionelle Teams und hat Auswirkungen auf die ganze Schuleinheit. Der Titel des letzten Hauptkapitels (vgl. Kap. 5) heisst Professionalisierung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Im Fokus steht die langfristige Qualitätssicherung. Thematisiert werden die Schulorganisation, die erweiterte Rolle der Lehrpersonen sowie Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist nicht nur ein Appell an die einzelne Lehrperson, sondern eine strategische Aufgabe des ganzen Schulsystems. In Teil III werden die Ergebnisse von zwei empirischen Untersuchungen präsentiert. Der Text beginnt mit der Beschreibung von Design und Methode (vgl. Kap. 6). Danach werden die Ergebnisse der Fallstudien referiert (vgl. Kap. 7). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen berichtet (vgl. Kap. 8), wobei auf die Unterrichtsgestaltung, die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen und die Urteile über den Integrationsauftrag eingegangen wird. Eine Analyse der offenen Antworten der Lehrpersonen rundet diese Ausführungen ab. In Teil IV werden die Hauptergebnisse des Sammelreferats und der empirischen Untersuchungen aufeinander bezogen (vgl. Kap. 9). Aus der Synthese der Hauptbefunde werden Empfehlungen für Unterstützungsmassnahmen abgeleitet (vgl. Kap. 10).

Teil II: Theorie und Forschungsstand

Der Teil „Theorie und Forschungsstand“ ist in vier Hauptkapitel gegliedert. Im ersten Hauptkapitel (vgl. Kap. 2) werden zentrale Konzepte erörtert. Es handelt sich dabei um den Begriff Heterogenität, die Wirksamkeit von Schule und Unterricht, ausgewählte Strategien des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität sowie das Zusammenspiel von Unterrichts- und Schulentwicklung. Das zweite Hauptkapitel ist der Versuch einer Situationsanalyse der integrativen Volksschule (vgl. Kap. 3). Nach einer Darstellung der integrativen Volksschule in Kanton Zürich wird die Situation in den umliegenden Kantonen, in Deutschland und Österreich sowie in ausgewählten entfernteren Ländern beschrieben. Dabei zeigt sich, dass die Volksschule in allen berücksichtigten Kantonen und Ländern im Umbruch ist. Bei den einbezogenen Dokumenten handelt es sich häufig um Entwurfs- oder Erprobungsfassungen. Die verfügbaren Informationen sind lückenhaft. Das dritte Hauptkapitel (vgl. Kap. 4) befasst sich mit der Unterrichtsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität. Es werden die schulischen Rahmenbedingungen erörtert, Qualitätsmerkmale von Unterricht beschrieben und unterrichtspraktische Überlegungen skizziert. Im vierten Hauptkapitel (vgl. Kap. 5) geht es um Schulentwicklung und die Qualifizierung der Lehrpersonen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen.

Der Teil „Theorie und Forschungsstand“ verfolgt zwei Hauptziele: Zum einen gibt er einen gerafften Überblick über kontextuelle Faktoren und ausgewählte Strategien des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität. Im Vordergrund stehen dabei allgemein- und fachdidaktische Konzepte zur Förderung des individuellen Lernens im Regelschulbereich bzw. in der integrativen Volksschule. Auf differenzielle Konzepte zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird nur am Rande eingegangen. Da das Forschungsgebiet riesig und der Umfang des Berichts begrenzt ist, werden teils auch relevante Aspekte des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität nur kurz oder gar nicht angesprochen. Hier mögen die umfassenden Hinweise auf aktuelle Publikationen interessierten Leserinnen und Lesern weiter helfen. Zum andern wird hier der Rahmen für die empirischen Untersuchungen in Teil IV des vorliegenden Berichts aufgespannt. Die beschriebenen Sachzusammenhänge bilden die Grundlage für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Interviewleitfaden und Fragebogen; Teil III) sowie für die inhaltliche und die formale Strukturierung der Ergebnisdarstellung (Teil IV).

2 Schule und Heterogenität – Entwicklung und Diskussion zentraler Konzepte

Heterogene Lerngruppen sind ein Grundphänomen der Schule im Allgemeinen und der Volksschule im Speziellen. Heterogene Lerngruppen sind aber auch eine grosse didaktische Herausforderung angesichts der Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Volksschule: Die Volksschule soll allen Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln und sie zum Erkennen von Zusammenhängen führen. Gleichzeitig soll der Unterricht die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder berücksichtigen und die Grundlagen zu lebenslangem Lernen schaffen. Über Jahrzehnte hinweg wurde durch Selektion und Separation versucht, möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen, um via optimale Passung von Angebot und Nutzung im Unterricht nachhaltiges Lernen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, Neigungen und Begabungen zu gewährleisten. Diese Praxis führte nicht zu den gewünschten Bildungswirkungen. Strukturelle und didaktische Anpassungen drängen sich auf und sind vielerorts bereits eingeleitet worden (vgl. Kap. 2.1). Die aktuellen Reformen im Hinblick auf eine bestmögliche Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichsten Lernbedürfnissen erfolgen in einer Zeit eines

generellen Gestaltwandels von Schule als Lernort. Zu den Auslösebedingungen dieses Gestaltwandels gehören ein *sozial-konstruktivistischer Lernbegriff* und ein *erweitertes Verständnis von Bildungswirksamkeit* (vgl. Kap. 2.2). Gefragt ist ein (*pro*)aktiver Umgang mit Heterogenität auf Unterrichts- und Schulebene. In der Fachliteratur wird eine reichhaltige Palette entsprechender Strategien beschrieben. Eine Auswahl wird im Kapitel (vgl. Kap. 2.3) zusammen mit einer Synopse des Forschungsstandes dargestellt. Die Anwendung solcher Strategien sprengt üblicherweise den Rahmen von Unterrichtsentwicklung. Sie erfordert das Engagement aller Lehrpersonen der Einzelschule und setzt Schulentwicklung in Gang (vgl. Kap. 2.4). Heterogenität als schulisches Faktum akzeptieren heisst, durch differenzierte und offene Unterrichtsangebote individuellere Lernprozesse zu ermöglichen und zielbezogen zu begleiten (vgl. Kap. 2.5).

2.1 Heterogenität als Kategorie von schulischer Bildung

In der einleitenden Begriffsklärung wird Heterogenität als wertfreie Bezeichnung eingeführt, um die Verschiedenheit und die Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen anhand der Dimensionen Leistung, Sprache, Verhalten und Herkunft zu umschreiben (vgl. Kap. 2.1.1). Der anschliessende historische Überblick zeigt, dass Heterogenität als zentrale Kategorie von Bildung eine lange Geschichte hat (vgl. Kap. 2.1.2). Separative wie integrative Massnahmen hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen gründen in spezifischen bildungspolitischen und/oder pädagogischen Überzeugungen. Schliesslich wird aus einem bildungssoziologischen Blickwinkel ausgeführt, dass die Gründe für widersprüchliche Deutungen des Begriffs ‚Heterogenität‘ und die Ergreifung gegensätzlicher Massnahmen in strukturellen Spannungsfeldern liegen, mit denen alle Beteiligten des Schulwesens konfrontiert sind (vgl. Kap. 2.1.3): Vornehmlich betrifft dies die Schülerinnen und Schüler, die als formal gleichberechtigte Mitglieder einer Lerngruppe einem ausgeprägten Konkurrenzdruck ausgesetzt sind; aber auch das gesamte Personal des Schulsystems (Bildungspolitiker wie Lehrpersonen) ist damit belastet, widersprüchliche Arbeitsaufträge ausführen zu müssen.

2.1.1 Begriffsklärung

Der zu erörternde Begriff ‚Heterogenität‘ geht auf das altgriechische Adjektiv *heterogenés* zurück. In der Kategorienlehre von Aristoteles (384-322 v. Chr.) wurde dieses Eigenschaftswort mit folgender Bedeutung verwendet: „*verschieden ohne einander untergeordnet zu sein*“ (Prenzel, 2010, S. 11 f., kursiv im Original). Davon ausgehend wird Heterogenität mit ‚Verschiedenheit‘ oder ‚Vielfalt‘ übersetzt, wobei das Unterschiedliche als gleichberechtigt, das Vielfältige als erwünscht verstanden wird (vgl. ebd., S. 12). Diese sinngemässe Übersetzung genügt allerdings nicht, um Heterogenität als bedeutsame Kategorie von Bildung zu verstehen.

In einer historischen Übersicht zeigt Prenzel (2010), dass Heterogenität immer abhängig vom Zeitgeist gedeutet worden ist: Demzufolge ist der Diskurs über Heterogenität normativer Art. Die (Un-)Erwünschtheit von Verschiedenheit wird dabei implizit oder explizit diskutiert; damit einher gehen Begründungen für integrative bzw. separierende Massnahmen.

Der politischen Auseinandersetzung um den Wert von Heterogenität in Schulklassen wird im vorliegenden Bericht unvoreingenommen begegnet. Somit wird im Folgenden die argumentative Grundlage für diese Debatte skizziert, ohne die damit verbundenen normativen Fragen beantworten zu wollen.

Je nach Epoche wurden unterschiedliche *Dimensionen von Heterogenität*¹³ thematisiert. Beispielsweise waren dies im Ancien Régime (vor 1789) vorwiegend die Merkmale Geschlecht, Stand und Religion, während heutzutage eine ganze Fülle von Heterogenitätsdimensionen umschrieben wird (vgl. ebd., S. 8 ff.). Die aktuelle fachwissenschaftliche Diskussion kommt deshalb zum Schluss, dass Lerngruppen trotz systematischer Ausleseprozesse (Jahrgangsklassen, Sonderschulen, gegliederte Sekundarstufe etc.) aufgrund der Individualität der Schülerinnen und Schüler niemals homogen, also gleichförmig, einheitlich sind (vgl. Buholzer & Kummer Wyss, 2010; Gomolla, 2009, Tillmann, 2004). Die folgende Liste – die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt – enthält Merkmale, bezüglich derer sich Lernende unterscheiden (vgl. Heinzel, 2008; Grunder, 2009; Helmke, 2009):

- *Biologische Merkmale*: Geschlecht, Hormonhaushalt, körperliche Konstitution/Reifung, Behinderungen;
- *Merkmale der soziokulturellen Herkunft*: familiäre Situation, Bildungsnähe, ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital, Religionszugehörigkeit, Ethnie, Migrationsstatus, Staatszugehörigkeit;
- *Psycho(patho)logische Merkmale*: Motivation, Selbstvertrauen und Selbstbild, ADHS, Legasthenie, Lernstörung/Lernbehinderung;
- *Sprachbezogene Merkmale*: Erstsprache/Fremdsprachigkeit, Kompetenz in der Bildungssprache;
- *Leistungsbezogene Merkmale*: Vorwissen, Prüfungsergebnisse, Intelligenz/Begabung, Lernentwicklung, fachliche und überfachliche Kompetenzen;
- *Merkmale des Verhaltens*: Regelkonformität, Freundlichkeit, Humor, Anpassungsfähigkeit, Schüchternheit, Aggressivität, Eigensinn, Oppositionalität (Sozialverhalten); Anstrengung, Konzentration, Arbeitshaltung (Lernverhalten).

Dieser Katalog illustriert die potenzielle Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen. Das Ausmass der Heterogenität hängt von der *individuellen Ausprägung* der aufgeführten Merkmale ab – u.a. vom *jeweiligen Entwicklungsstand* der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Alters (vgl. Abbildung 2.1).

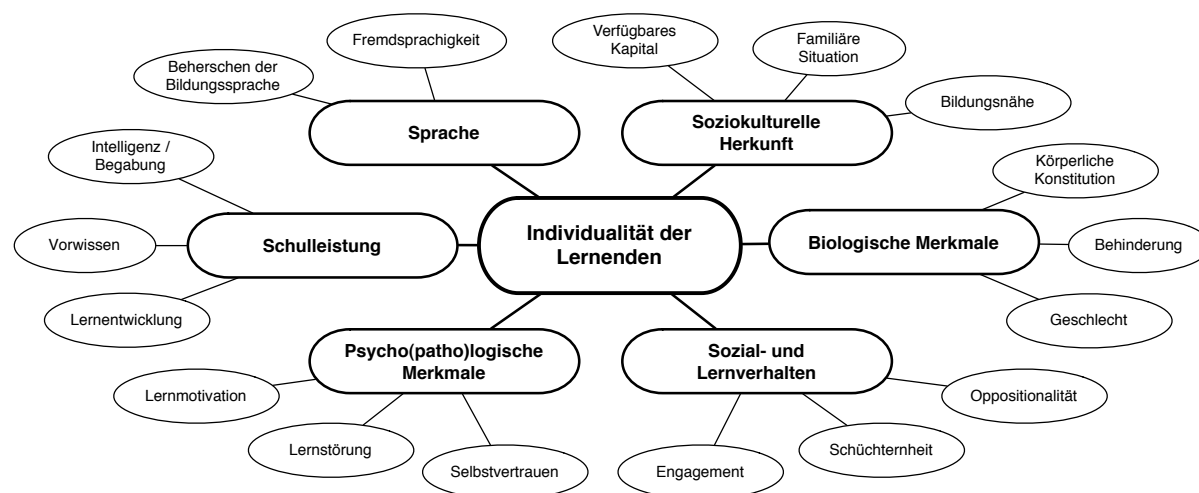


Abbildung 2.1: Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe

¹³ Als *Heterogenitätsdimensionen* werden im Folgenden diejenigen Merkmale bezeichnet, welche die Unterschiedlichkeit der Lernenden kennzeichnen.

Aus dieser Zusammenstellung werden vier Heterogenitätsdimensionen ausgewählt und im weiteren Verlauf des Berichts besonders berücksichtigt, die gemäss Befunden der empirischen Forschung die schulischen *Lehr-Lernprozesse unmittelbar beeinflussen* und damit einen substanziellen Beitrag zur Erklärung von Unterrichtsqualität und Bildungswirksamkeit leisten, nämlich *Leistung* (vgl. Kap. 2.1.1.1), *Sprache* (vgl. Kap. 2.1.1.2), *Verhalten* (vgl. Kap. 2.1.1.3) und *soziokulturelle Herkunft* (vgl. Kap. 2.1.1.4). Nur am Rande berücksichtigt werden Merkmale, welche die Lernenden eher oberflächlich (stereotypisch) charakterisieren (vgl. Hagedorn, 2009). Solche Stereotypisierungen werden zuweilen anhand biologischer Merkmale wie dem Geschlecht vorgenommen, weil „soziale Gesellschaften dazu neigen, aus einem leichten *Mehr-oder-Weniger* ein striktes *Entweder-Oder* zu machen“ (Trautner, 1994, S. 177, kursiv im Original). Beispielsweise lässt sich der vielfach diskutierte Geschlechtsunterschied bei der Lesekompetenz der Jugendlichen nicht mehr nachweisen, wenn die Lesemotivation und das Lesestrategiewissen statistisch kontrolliert werden (vgl. Artelt, Naumann & Schneider, 2010, S. 108 ff.). Deshalb haben solch stereotype Gruppierungen der Lernenden wie die Aufteilung nach Geschlecht nur wenig Erklärungskraft bei einem pädagogisch-psychologischen Erkenntnisinteresse.

Ein Spezialfall sind die psycho(patho)logischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler. Zweifels- ohne bilden diese eine wichtige Grundlage schulischer Lehr-Lernprozesse – der beträchtliche Einfluss der Motivation auf die Lesekompetenz der Jugendlichen ist ein Hinweis dafür (vgl. ebd.). Diese Merkmale werden im Folgenden jedoch nicht als eigenständige Heterogenitätsdimension erörtert, sondern primär als Determinanten der Schulleistung sowie des Verhaltens behandelt. Denn diese beiden Dimensionen prägen das Unterrichtsgeschehen unmittelbar und haben damit Implikationen für die Didaktik im engeren Sinne und für das Bildungssystem im Allgemeinen.

2.1.1.1 Leistung

Leistungsbezogene Schülermerkmale sind vermutlich die wichtigste Dimension, um Heterogenität als bedeutsame Kategorie von Bildung zu beschreiben. In der Fortsetzung wird Leistung auf zwei verschiedenen Ebenen beleuchtet: (1) Leistungsfähigkeit als Eingangsvoraussetzung schulischer Lehr-Lernprozesse und (2) Leistungsfähigkeit als erworbene Qualifikation am Ende der Schullaufbahn.

Leistungsfähigkeit als Eingangsvoraussetzung schulischer Lehr-Lernprozesse. Die verschiedenen schulleistungsbezogenen Merkmale lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen, denn *Intelligenz, Wissen und Denken* zum Beispiel interagieren. So hängen Kapazität und Geschwindigkeit der menschlichen Informationsverarbeitung massgeblich davon ab, ob und wie viel inhaltliches (deklaratives) und strategisches (prozedurales) Vorwissen bereits vorhanden ist (vgl. Gruber & Stamouli, 2009). Das *bereichsspezifische Vorwissen* erweist sich in der empirischen Forschung immer wieder als wichtige Determinante von Lernprozessen (vgl. ebd., S. 39 f.; Helmke, 2009, S. 248). Lehrpersonen sollten den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden neue Wissens Elemente in ihr Vorwissen einbinden können (vgl. Lipowsky, 2009, S. 83).

Allerdings ist dies keine triviale Aufgabe, da sich die Lernenden bezüglich ihres Vorwissens teilweise erheblich unterscheiden. Wie z.B. die Zürcher Längsschnittstudie belegt, sind bereits beim Eintritt in die erste Schulklasse die Lernausgangslagen gleichaltriger Kinder im Bereich der Kulturtechniken sehr Unterschiedlich (vgl. Moser, Berweger & Stamm, 2005a, 2005b, 2005c). Ab der Mittelstufe der Primarschule nimmt diese Leistungsheterogenität zu, was als *Schereneffekt* bezeichnet wird (vgl. Moser & Angelone, 2011a, S. 49). Beunruhigend ist diese Entwicklung vor allem im Hinblick auf das untere Ende des Spektrums: Am Ende der 6. Klasse sind bereits 8 Prozent der Zürcher Schülerinnen und Schüler als Risikogruppe zu bezeichnen, die weder in Deutsch noch in der Mathematik die Lehrplanziele vollständig erreichen (vgl. ebd., S. 41 f.). „Ohne zusätzliche Massnahmen zur Füllung der

Lücken ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass diese Schülerinnen und Schüler auch am Ende der obligatorischen Schulbildung die Ziele des Lehrplans nicht erreichen und der Übertritt in die Berufsbildung nicht ohne Schwierigkeiten verlaufen wird“ (ebd., S. 49). Das Ausmass der Leistungsheterogenität innerhalb der Zürcher Regelklassen ist zudem seit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes erhöht worden, unter anderem durch die sukzessive Abschaffung der ehemaligen Sonderklassen B und der damit verbundenen Integration von Schülerinnen und Schülern „mit ungenügender intellektueller Leistungsfähigkeit“ (Wolfisberg, 2008, S. 196). Dabei stellen sich diverse Anschlussfragen, beispielsweise ob die Leistungsschwachen von der integrativen Schulform tatsächlich profitieren (wovon Befürworter ausgehen) oder ob die Mitschüler/-innen dadurch benachteiligt werden (was Skeptiker befürchten).

Dieses Erkenntnisinteresse verfolgten Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2010, 2011) in einer längsschnittlich angelegten Vergleichsstudie, in der sie die Leistungsentwicklung geistig behinderter Kinder und deren Mitschüler/-innen in folgenden Konstellationen untersuchten: Klassen mit Einzelintegration (ein behindertes Kind pro Klasse mit 6 bis 9 Wochenstunden heilpädagogischer Zusatzbetreuung), Integrationsklassen (zwei bis vier Behinderte pro Klasse mit bis zu 100 Prozent heilpädagogischer Zusatzbetreuung), Sonderschulen. Die Ergebnisse belegen erstens in Übereinstimmung mit dem internationalen Forschungsstand *leichte Vorteile für die Leistungsentwicklung der Behinderten bei der Einzelintegration* (aber kaum Unterschiede zwischen den Integrationsklassen und den Sonderschulen). Zweitens wurden ebenfalls im Einklang mit bisheriger Forschung keinerlei Nachteile der normalbegabten Mitschüler/-innen gefunden (vgl. Sermier Dessemontet et al., 2011, S. 303 f.).

Ein ähnliches Erkenntnisinteresse verfolgte Lehmann (2006), dessen Mehrebenenanalyse auf der Basis von Querschnittsdaten der Berliner ELEMENT-Studie die *kognitive Heterogenität* von Schulklassen im Allgemeinen untersuchte. Seine Analyse ergab einen bemerkenswerten Befund: Je stärker sich die Schülerinnen und Schüler einer Klasse in Bezug auf die Intelligenz unterscheiden, desto höher ist die individuelle Lesekompetenz. Kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang wurde zwischen der individuellen Mathematikleistung und der kognitiven Heterogenität der Klasse gefunden (vgl. ebd., S. 117 f.).

Solche Befunde entkräften das Argument, dass insbesondere leistungshomogene Lerngruppen für die individuelle Lernentwicklung zuträglich seien. Umgekehrt wäre es aber naiv zu denken, Kompetenzunterschiede in Schulklassen seien an sich vorteilhaft. Für qualitativ hochwertigen Unterricht ist Leistungsheterogenität eine Herausforderung, der sich sämtliche Akteure des Bildungssystems zu stellen haben (vgl. Sturny-Bossart, 2010, S. 49 f.). Gerade im Zuge der Integration leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler braucht es mancherorts *aufwändige Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse*, um eine optimale Förderung sämtlicher Lernender zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Auch am anderen Ende des Leistungsspektrums gibt es Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, welche die Regelschule besuchen: die *Hochbegabten*. Hinter dem Begriff ‚Hochbegabung‘ steckt jedoch kein klar deklariertes Konzept. Die Unschärfe des Begriffs hängt mit der Unschärfe des Begabungsbegriffs an sich zusammen (vgl. Rost & Sparfeldt 2008, S. 311). Eine hinreichende Definition, die qualitative Unterschiede zwischen Hochbegabten und Nicht-Hochbegabten aufzeigen würde, gibt es nicht, daher erfolgt in der Regel eine quantitative Abgrenzung, z.B. IQ grösser-gleich 130 bzw. Intelligenz-Prozentrang grösser-gleich 98 (vgl. ebd., S. 311f.). Je nach Definition gelten somit 3-5 Prozent aller Kinder als hochbegabt (vgl. educa.ch & Stiftung für Hochbegabte Kinder, 2011, S. 4). Es besteht jedoch Konsens darüber, dass Hochbegabung mit einer Reihe lernrelevanter Eigenschaften zusammenhängt, die etwa im Hinblick auf selbstregulierte Lernformen wichtig sind: z.B. schnelles Lernen, tiefes und komplexes Verständnis, intelligente Wissensorganisation, hohe metakognitive und sprachliche Kompetenzen, Kreativität, hohes Detailwissen in einzelnen Bereichen, Erkennen von

grundlegenden Prinzipien bei schwierigen Aufgaben, autonomes Lösen selbstgestellter Aufgaben, Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (vgl. Fischer, 2010, S. 55).

Zur Förderung der Hochbegabten gibt es verschiedene Konzepte¹⁴. In der Praxis wird häufig das schnellere Durchlaufen eines Curriculums (Akzeleration) oder die Anreicherung des regulären Unterrichtsstoffs durch Ergänzung, Erweiterung oder Vertiefung sowie Behandlung neuer Themen (Enrichment) angewendet. Eine besondere Form des Enrichments ist das so genannte *Drehtürmodell*, bei dem hochbegabte Kinder während einer Doppelstunde pro Woche ausserhalb des regulären Unterrichts weitgehend selbstständig an einem Projekt arbeiten (verpasste Inhalte müssen aufgearbeitet werden). Unterstützt werden die Kinder bei ihrer Projektarbeit von speziell geschulten Mentor(inn)en, und die Ergebnisse werden u.a. nach einem Schul(halb)jahr an einer „Expertentagung“ mündlich präsentiert. Für die Wirksamkeit dieses Förderkonzepts gibt es Hinweise aus der empirischen Forschung (vgl. ebd., S. 60).

Das Spektrum der Leistungsheterogenität in der Regelschule wird also einerseits durch die integrierten Extremgruppen (Hochbegabte, Leistungsschwache) bedingt, andererseits bestehen auch unter „Normalbegabten“ teilweise erhebliche kognitive Unterschiede. Dies hat ab dem ersten Schultag gewichtige *Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts*:

Die Situation [...] ist für die Lehrerinnen und Lehrer im Mathematikunterricht gleich wie im Sprachunterricht. Ohne starke Individualisierung kann den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kaum entsprochen werden [...] Zwischen dem Lehrplan und der Realität im Schulzimmer besteht ein Graben, der von den Lehrpersonen im Hinblick auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler eine hohe Flexibilität erfordert. (Moser et al., 2005b, S. 77 ff.)

Für die im Zitat angesprochene *Individualisierung* sind didaktische Massnahmen erforderlich, die vermehrt personalisiertes Lehren und Lernen während des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen ermöglichen (Binnendifferenzierung). Ein solcher Unterricht bedarf entsprechender Rahmenbedingungen, wofür im Zuge der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes einige Massnahmen lanciert worden sind: Die *integrative Förderung* (IF) kann als allgemeine Stützmassnahme zur Erleichterung eines binnendifferenzierten Unterrichts angesehen werden. Denn im Rahmen von IF ist beispielsweise Teamteaching vorgesehen, wovon man sich verspricht, dass die Lehrpersonen dank des reduzierten Betreuungsschlüssels vermehrt auf individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen eingehen können (vgl. BI, 2007e). Darüber hinaus können aufgrund von *schulischen Standortgesprächen* je nach spezifischem Förderbedarf passgenaue Massnahmen ergriffen werden (vgl. BI, 2007j). Für die Hochbegabten gibt es beispielsweise die *Begabtenförderung* (vgl. BI, 2007b), für leistungsschwache Lernende ist in erster Linie IF vorgesehen, in Ausnahmefällen ist eine *Beschränkung der Lernziele* möglich (vgl. BI, 2007e).

Insbesondere im Hinblick auf diese institutionalisierte Förderplanung ist eine *valide Diagnostik* wichtig. Aber auch für den regulären Unterricht und für eine faire Leistungsbeurteilung sämtlicher Schülerinnen und Schüler (Zeugnisnoten, Übertrittsentscheid) ist die Diagnostik eine wesentliche Grundlage. Hilfreich dazu könnte die Implementation von *Bildungsstandards* sein, die für bestimmte Schulfächer überprüfbare Erwartungen formulieren (vgl. Oelkers & Reusser, 2008). Der projektierte *Lehrplan 21*, welcher für die gesamte Deutschschweiz konzipiert wird, bietet sich in diesem Sinne als zukünftiger Referenzrahmen an. Darin werden beispielsweise Grundanforderungen durch Basisstandards definiert, die möglichst alle Lernenden erreichen sollten (vgl. Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010).

¹⁴ Weiterführende Informationen zum Thema Hochbegabung finden interessierte Lesende abgesehen von der zitierten Literatur auf folgenden zwei Webseiten: <http://www.begabungsfoerderung.ch>; <http://www.hochbegabt.ch/> [Zugriff am 30.1.2011]

Leistungsfähigkeit als erworbene Qualifikation am Ende der Schullaufbahn. Zu den prominentesten empirischen Forschungsarbeiten über Leistungsheterogenität unter den Jugendlichen gehören die Analysen rund um das ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA), an welchem die Schweiz im Dreijahresrhythmus mit repräsentativen Stichproben der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse teilnimmt. Die Proband(inn)en lösen u.a. während zwei Stunden Testaufgaben (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften), wofür bei der anschliessenden Auswertung Punkte vergeben werden. Die Punkte werden für die Auswertung normiert, sodass der Mittelwert sämtlicher PISA-Teilnehmerstaaten bei 500 Punkten liegt und die Standardabweichung 100 Punkte beträgt. Somit erreichen zwei Drittel sämtlicher Schülerinnen und Schüler ein Testergebnis zwischen 400 und 600 Punkten, 95 Prozent erzielen 300 bis 700 Punkte (vgl. Moser & Angelone, 2011b, S. 5). Auf der Grundlage der Punktwerte unterscheidet PISA 2009 sieben Kompetenzniveaus (1a, 1b, 2, 3, 4, 5, 6), wobei Niveau 2 einen kritischen Schwellenwert darstellt: Wer am Ende der Schullaufbahn gemessen an der Testleistung die entsprechenden Qualifikationen nicht erworben hat, gehört zu einer schulischen Risikogruppe und wird wahrscheinlich Mühe haben mit der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen – etwa beim Eintritt in den Arbeitsmarkt (vgl. Nidegger et al., 2010, S. 11 ff.).

Das *Ausmass der Kompetenzunterschiede* zwischen den besten und den schlechtesten 9. Klässler/-innen ist in Zürich grösser als in allen anderen Kantonen. Die Unterschiede betragen 314 Punkten im Lesen, 333 Punkte in den Naturwissenschaften und 342 Punkte in der Mathematik (vgl. Moser & Angelone, 2011b, S. 9 f.). Die OECD schätzt den durchschnittlichen Lernzuwachs während eines Schuljahres auf knapp 40 PISA-Punkte¹⁵ – gemäss dieser Beurteilung haben die leistungsstärksten Jugendlichen einen Vorsprung von etwa acht Schuljahren auf die schwächsten.

Diese heterogenen Qualifikationsprofile erscheinen wie die logische Konsequenz einer Entwicklung, wie sie die Zürcher Längsschnittstudie beschreibt: Bereits bei der Einschulung bestehen teilweise erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, die im Verlaufe der Primarschulzeit noch zunehmen (vgl. Moser et al. 2005, 2008, 2011). Dieser Schereneffekt setzt sich auf der Sekundarschulstufe vermutlich fort, so dass letztlich eine *Risikogruppe* von rund 20 Prozent aller Jugendlichen die obligatorische Schule im Kanton Zürich unterqualifiziert abschliesst (vgl. Moser & Angelone, 2011a, S. 49; 2011b, S. 9 f.).

2.1.1.2 Sprache

Das Beherrschen der Schulsprache¹⁶ ist eine wichtige Eingangsvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Aus theoretischer Perspektive ist anzunehmen, dass Kinder mit unterdurchschnitt-

¹⁵ Die PISA-Stichproben der 15-Jährigen verteilen sich international auf zwei Klassenstufen, wobei die Schüler/-innen der höheren Stufen im Durchschnitt bessere Testleistungen erzielen. Die Differenz zwischen den Klassenstufen dient somit als Schätzer für den durchschnittlichen Lernzuwachs während eines Schuljahres. Die Werte schwanken je nach Test minimal (vgl. z.B. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010, S. 220; http://www.oecd.org/document/37/0,3746,de_34968570_39907066_43430501_1_1_1_1,00.html) [Zugriff am 30.1.2011].

¹⁶ Hinweise zur Verwendung einiger Begriffe betreffend Sprache:

Der Begriff *Schulsprache* kennzeichnet zunächst die an der Schule gepflegte Landessprache, wobei im Kanton Zürich nicht der Dialekt sondern Hochdeutsch verwendet wird (vgl. BI, 2010c, S. 19). Darüber hinaus handelt es sich um eine intellektualisierte Art der Verständigung mit viel Bezug zur Schriftlichkeit, was zuweilen mit dem Begriff *Bildungssprache* (in Abgrenzung zum Begriff *Alltagssprache*) ausgedrückt wird. Eine vollkommene Beherrschung der Bildungssprache bedarf mehr als der grammatischen Korrektheit – es braucht u.a. einen elaborierten Wortschatz für eine situationsangemessene, fachspezifische Kommunikation im Unterricht. Die Grundzüge dieses sophistizierten Sprachgebrauchs werden in bildungsnahen Familien bereits im Vorschulalter erworben, z.B. durch Vorlesen (vgl. Jeuk, 2010, S. 51 f.; Schmellentin, Schneider, Hefti, 2011, 3 ff.).

Der Begriff *Erstsprache* (L₁) bezeichnet diejenige Sprache, die zuerst erworben wird und in der sich die Herkunftsfamilie am häufigsten verständigt (mögliche Synonyme: Herkunftssprache, Familiensprache, Muttersprache). Mit *Zweitsprache* (L₂) wird eine Sprache bezeichnet, die täglich im unmittelbaren Umfeld von Menschen mit anderer Erstsprache gesprochen und geschrieben wird. Bei Migrationshintergrund von ausserhalb des deutschsprachigen Raumes gilt das Deutsche somit als Zweitsprache (DaZ). Als *Fremdsprache* (L₃) wird dagegen häufig eine Sprache bezeichnet, die nur vereinzelt oder in künstlichen Situationen verwendet wird, z.B. im Urlaub oder im Lateinunterricht (vgl. Allemann-Ghionda & Pfeiffer, 2008, S. 25; Caprez-Krompæk, 2010, S. 41).

lichen Sprachkompetenzen den schulischen Alltag unter *erschwernten Bedingungen* bewältigen müssen. Zu erwarten sind beispielsweise Verständnisschwierigkeiten bei der Entgegennahme von Arbeitsaufträgen, Probleme bei der kognitiven Verarbeitung sprachgebundener Inhalte (Lehrmitteltexte, mündliche Erklärungen der Lehrperson etc.) oder Herausforderungen bei der Sprachproduktion (mündliche Beteiligung im Unterricht, schriftliches Arbeiten).

Von solchen Nachteilen sind Kinder aus bildungsfernen Einwandererfamilien besonders betroffen. Beispielsweise bringen sie bei der Einschulung den rudimentärsten Wortschatz ihrer Altersgruppe mit (vgl. Moser, 2005). Demgegenüber verfügt jeweils ein Drittel sämtlicher Schulanfängerinnen und -anfänger über einen durchschnittlichen bzw. über einen besonders elaborierten Wortschatz (vgl. Moser et al., 2005c).

Die Nachteile dieser Gruppe lassen sich auch in der offiziellen Bildungsstatistik des Kantons Zürich ablesen. Tabelle 2.1 illustriert zu diesem Zweck den prozentualen *Anteil Fremdsprachiger pro Schulstufe und Abteilung* in den Jahren 1999 und 2009 (vgl. BI, 2010a, S. 7 ff.):

Tabelle 2.1 Bildungsbeteiligung fremdsprachiger Lernender in Zürich 1999 und 2009 nach Schulstufe und Abteilung

	Kindergarten- und Primarstufe			Sekundarstufe			
	Kindergarten	1. - 6. Klasse Primarstufe	Besondere Klassen*	Abteilung A	Abteilungen B und C	Besondere Klassen*	Gymnasium
1999	30.8	24.0	51.5	11.0	34.0	56.5	9.3
2009	35.8	33.6	64.5	18.2	43.5	50.5	11.9

* ohne Aufnahmeklassen für Fremdsprachige

Zum Vergleich: Im Schuljahr 2008/09 waren insgesamt 33 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Volksschule fremdsprachig, 2010/11 sind es 37 Prozent¹⁷. Anhand dieser Trenddaten ist erstens eine *Zunahme der Fremdsprachigkeit* in sämtlichen Bildungsgängen zu verzeichnen, ausser im Gymnasium, wo der Anteil relativ tief geblieben ist. Zweitens repräsentiert die Statistik den vergleichsweise hohen Anteil Fremdsprachiger in den Besonderen Klassen und auf der Sekundarstufe in den Abteilungen mit Grundansprüchen (Sek B, C).

Vor diesem Hintergrund erstaunt es wenig, dass Fremdsprachigkeit in der internationalen Forschung als eine mögliche Ursache wenig erfolgreicher Bildungskarrieren diskutiert wird (vgl. z.B. Allemann-Ghionda & Pfeiffer, 2008a; Prenzel & Baumert, 2008; Klieme et al., 2010; OECD, 2010). Dabei wird vielfach der Zusammenhang von Fremdsprachigkeit mit anderen ungünstigen Merkmalen der sozialen Herkunft betont, wie etwa Migrationshintergrund, niedriger Bildungsabschluss oder geringes Einkommen der Eltern (vgl. Kap. 2.1.1.4). Solch nachteilige biographische Hintergründe kumulieren sich in der Regel und sind gemeinsam zu einem Grossteil für die unvollkommene Beherrschung der Bildungssprache verantwortlich – und gleichzeitig für vergleichsweise tiefe Schulleistungen (vgl. Esser, 2006, S. 369 ff.). Insofern besteht ein *komplexes Ursache-Wirkungs-Geflecht*, das es zu einem methodisch anspruchsvollen Unterfangen macht, den isolierten Effekt sprachlicher Kompetenzen auf die Schulleistungen zu erfassen. Die Befundlage ist gemäss den im Folgenden referierten Studien entsprechend uneindeutig.

Die offizielle Zürcher Bildungsstatistik hingegen verwendet den Begriff „Fremdsprachigkeit“ für Lernende, die gemäss Angaben der Lehrpersonen in einer anderen Sprache als Deutsch denken und diese auch besser beherrschen (vgl. http://www.bista.zh.ch/vs/shaus_comment.aspx [Zugriff am 8.2.2012]). Der Einfachheit halber werden Kinder mit Deutsch als Erstsprache im weiteren Verlauf als „Deutschsprachige“ bezeichnet, Lernende mit Deutsch als Zweitsprache hingegen als „Fremdsprachige“.

¹⁷ <http://www.bista.zh.ch/vs/SHaus.aspx> [Zugriff am 2.2.2012]

Beispielsweise befinden Angelone und Moser (2011) aufgrund der Befunde von Mehrebenenanalysen im Rahmen der Zürcher Längsschnittstudie, dass nach statistischer Kontrolle der relevanten Lernvoraussetzungen die Fremdsprachigkeit „an sich nicht für den geringeren Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache verantwortlich gemacht werden kann, sondern die soziale Herkunft. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stammen überproportional aus sozial benachteiligten Verhältnissen, weshalb ihr Leistungszuwachs weniger steil verläuft als jener der Kinder mit Deutsch als Erstsprache“ (ebd., S. 30).

Zu einem ähnlichen Resultat gelangen Stanat, Schwippert und Gröhlich (2010). Ebenfalls auf der Grundlage von Längsschnittdaten schätzten sie den Einfluss der sprachlichen bzw. der sozioökonomischen Zusammensetzung von Schulklassen auf die Leistungsentwicklung der Lernenden anhand von Mehrebenenanalysen:

In den Analysen zeigte sich zunächst ein linear negativer Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache auf die Leistungen im Lesen. Nach Kontrolle der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft [...] reduzierte sich dieser Effekt jedoch und war bei zusätzlicher Kontrolle der mittleren Ausgangsleistungen der Schülerinnen und Schüler nicht länger signifikant. (ebd., S. 160)

Vermutlich sind solche Befunde u.a. ein Hinweis dafür, dass lediglich der Gebrauch des Deutschen in der Herkunftsfamilie weniger wichtig ist als die gepflegte Kommunikation in der Bildungssprache (vgl. ebd., S. 162). So gibt es vermutlich *auch deutschsprachige Lernende aus anregungsarmen Milieus*, welche die Bildungssprache nur ansatzweise beherrschen und entsprechend niedrige Schulleistungen erbringen.

Andererseits schätzen Moser und Angelone (2011b) anhand von Regressionsanalysen mit PISA-Daten des Kantons Zürich von 2009 den durchschnittlichen Rückstand der fremdsprachigen Jugendlichen zu den deutschsprachigen auf 43 Punkte in den Leseleistungen – ebenfalls mit statistischer Kontrolle der relevanten Lernvoraussetzungen (vgl. ebd., S. 18 f.). Dieses Resultat attestiert der blossen Deutschsprachigkeit (also nicht etwa dem einwandfreien Beherrschen der Bildungssprache) einen geschätzten Lernvorsprung von etwa einem Schuljahr.

Ungeachtet der komplexen Kausalzusammenhänge hat sprachliche Heterogenität eine *praktische Relevanz* für die institutionelle Aufbereitung des Curriculums. Deshalb ist eine Reihe von Modellen der zweisprachigen Erziehung für das Schulsystem entwickelt worden. Diese Modelle hängen u.a. davon ab, welcher Stellenwert den Sprachen beigemessen wird und welches Ziel mit dem jeweiligen Schulmodell verfolgt wird (vgl. Jeuk, 2010, S. 108).

Ein weit verbreitetes Modell ist die *Submersion*, bei der fremdsprachige Kinder ohne spezielle Unterstützung dem regulären Unterricht auf Deutsch folgen müssen, wobei die Kommunikation in ihrer Erstsprache nicht möglich ist. Ziel ist letztlich das perfekte Beherrschen des Deutschen als Bildungssprache, die Erstsprache erfährt hingegen keine besondere Wertschätzung. Das Konzept ist nicht zu verwechseln mit der *Immersion*, bei der auch die Erstsprache der Lernenden ein hohes Prestige genießt. Zudem ist bei der Immersion die Verständigung mit der Lehrperson gewährleistet, weil sie die Erstsprache der Lernenden beherrscht. Ziel dieses Konzepts ist eher der solide Aufbau einer weiteren Alltagssprache und nicht zwingend die perfekte Beherrschung der immersiv unterrichteten Sprache als zweite Bildungssprache (vgl. ebd., S. 110).

Die vermutlich wichtigsten institutionalisierten Massnahmen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Kanton Zürich sind der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in all seinen Varianten (vgl. Kap. 3.1) sowie das Programm *Qualität in multikulturellen Schulen*, kurz: QUIMS. Im Kern geht es bei diesem Programm um die Verbesserung der Lernsituation an Schulen mit hohem Anteil

fremdsprachiger Lernender aus bildungsfernen Schichten mit Migrationshintergrund (vgl. BI, 2008, S. 5 ff.). Derzeit gibt es 96 QUIMS-Schulen im Kanton, davon befinden sich 51 in der Stadt Zürich¹⁸. Die konkreten Handlungsfelder des Programms, welches vom Kanton finanziell und konzeptuell unterstützt wird, gehen über die Sprachförderung hinaus – Beispiele sind: Erweiterung des Bibliotheksangebots zur Förderung einer schulischen Lesekultur, Weiterbildungen im Bereich Lernstandsdiagnostik, Organisation von Schulversammlungen, Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Eltern, Einsatz interkultureller Vermittlungspersonen (vgl. ebd., S. 9 ff.). Nach Angaben der QUIMS-Beauftragten der einzelnen Schulen handelt es sich um ein vielversprechendes Programm, welches bislang erfolgreich umgesetzt worden ist (vgl. Roos-Schüpbach & Marti, 2011, S. 3).

Im Rahmen der Volksschule werden zudem Kurse in *Heimatlicher Sprache und Kultur* (HSK) angeboten, die es in der Schweiz seit den 1930er Jahren gibt (vgl. Caprez-Krompæk, 2010, S. 73 ff.). Ursprünglich als Vorbereitung für die Rückkehr ins Heimatland gedacht, „stehen bei den heutigen HSK-Kursen die Förderung der Kompetenzen in der Erstsprache und die Pflege der Herkunftskultur im Vordergrund. Diese Ziele werden in Hinblick auf die Förderung der Zweisprachigkeit und Integration in die Gesellschaft gesetzt“ (ebd., S. 89). Caprez-Krompæk konnte mit einer quasiexperimentellen Längsschnittstudie zeigen, dass Kinder, die den HSK-Unterricht besuchen, ihre Erstsprache besser beherrschen als diejenigen, welche nicht in HSK unterrichtet werden. Hinsichtlich der Entwicklung der Deutschkompetenz konnten keine Effekte des HSK-Unterrichts nachgewiesen werden, wobei einige Zusammenhänge vermuten lassen, dass eine günstige Entwicklung der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache positiv beeinflusst (ebd., S. 236 ff.).

Der DaZ- bzw. der HSK-Unterricht stehen für zwei sich ergänzende Förderkonzepte: Bei dem einen geht es vorwiegend um das Training des Deutschen als Bildungssprache (DaZ), der andere soll insbesondere die Zweisprachigkeit der Lernenden fördern (HSK). Vermutlich sind beide Konzepte für die Entwicklung der Kinder wichtig (vgl. Allemann-Ghionda, 2008b).

Hinsichtlich der Wirksamkeit und der Durchführbarkeit verschiedener Massnahmen der Sprachförderung haben Müller und Rösselet (2009) eine Delphi-Studie durchgeführt. Anhand der Einschätzungen von 176 Expert(inn)en aus Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration ergaben sich die folgenden zehn wichtigsten Reformbereiche für die Bildungssysteme des deutschsprachigen Raums:

1. Ausbau vorschulischer Erziehungsmodelle mit besonderer Berücksichtigung der Situation mehrsprachiger Migrantenkinder.
2. Ausbau allgemeindidaktischer Kompetenzen im Bereich der individuellen Lernförderung und der Lerndifferenzierung auch in Hinblick auf die spezifische Situation mehrsprachiger Migrantenkinder.
3. Verbesserung des sprachdidaktischen Wissens und Könnens von Lehrpersonen (auch in Hinblick auf die Situation mehrsprachiger Migrantenkinder).
4. Reform bestehender Selektionssysteme und differenzierte Leistungsbeurteilung / Laufbahnentscheide mit besonderer Berücksichtigung der Situation mehrsprachiger Migrantenkinder.
5. Vergrösserung von interkulturellem Wissen bei Lehrpersonen und Einbezug von Fachpersonen mit vertieften Kenntnissen im Bereich der Interkulturalität/Mehrsprachigkeit in den Schulen.
6. Ausbau und Optimierung des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts (DaZ).
7. Vermehrte Berücksichtigung der Herkunftssprachen und der Interkulturalität in Lehrplänen/Lehrmitteln und Lehrmaterial.
8. Aufbau von positiven schulischen und schulsprachlichen Selbstkonzepten bei mehrsprachigen Kindern.

¹⁸ http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/quims-schulen.html [Zugriff am 6.2.2012]

9. Entwicklung der Literalität durch die gezielte Förderung der Lese- und Schreibkultur in der Schule.
10. Einführung von integrativen Zweisprachigkeitsmodellen in den Schulen. (ebd., S. 15)

Die institutionalisierte Sprachförderung berücksichtigt aber nicht nur Zweisprachigkeit. Schliesslich gibt es auch deutschsprachige Kinder „mit Auffälligkeiten und Abweichungen in ihrer Sprach- und Kommunikationsentwicklung“ (BI, 2007g, S. 3). Speziell für diese Gruppe wird die *logopädische Therapie* angeboten, entweder als ambulante Massnahme oder integrativ im Rahmen des regulären Unterrichts (vgl. ebd., S. 4).

2.1.1.3 Verhalten

Das Verhalten ist eine vielschichtige und eine für das Gelingen von Unterricht sehr zentrale Heterogenitätsdimension. Zunächst sind *wahrnehmbare Handlungen* (z.B. Gespräche, Bewegungen) von *nicht direkt wahrnehmbaren Handlungen* (z.B. Mitdenken, Zuhören) zu unterscheiden. Beides kann bei den Lernenden mehr oder weniger günstig ausgeprägt sein. So ist es beispielsweise möglich, dass von zwei stillen Schülerinnen die eine dem Klassenunterricht interessiert folgt und intensiv mitdenkt, während die andere gedanklich abschweift und gar nicht mitdenkt. Solch unproduktives stilles Verhalten ist zwar für die betroffene Schülerin ungünstig, nicht aber zwangsläufig für die gesamte Lerngruppe. Problematisch für die ganze Klasse ist dagegen, wenn einzelne Lernende durch lautes, regelverletzendes Verhalten auffallen und dadurch der Unterricht gestört wird.

Eine zweite, elementare Kategorisierung unterscheidet *Lernverhalten* von *Sozialverhalten*. Allerdings ist eine strikte Trennung im Schulkontext nur bedingt möglich, da in Gruppen gelernt wird. Diese beiden Kategorien werden im Folgenden knapp erörtert.

Lernverhalten. Mit dem Begriff „Lernverhalten“ werden individuelle Handlungen umschrieben, die relativ zielgerichtet auf das *Anregen eigener Lernprozesse* ausgerichtet sind: Mitarbeit im Unterricht, Vor- und Nachbereiten der Lerneinheiten, Auswendiglernen, Hausaufgaben erledigen usw. Solche Handlungen weisen je nach Person und je nach Situation (z.B. Tagesform, Lerngegenstand) unterschiedliche Qualitäten auf. Hinsichtlich der individuellen Lernvoraussetzungen wurden die kognitiven und sprachlichen Ressourcen bereits thematisiert (vgl. Kap 2.1.1.2). An dieser Stelle interessiert primär das Engagement – mit wie viel „Biss“ die Schülerinnen und Schüler ihre Ressourcen mobilisieren, um zu lernen. Deshalb werden im Folgenden *motivational-affektive Lernvoraussetzungen*¹⁹ besprochen.

Zur detaillierten Beschreibung der *motivationalen Orientierung* wird zwischen Kompetenzüberzeugungen („Kann ich es?“) und Valenzüberzeugungen („Will ich es?“) unterschieden (vgl. Buff, 2011b, S. 83). Daneben gibt es ein ganzes Set an *lern-leistungsbezogenen Emotionen*, darunter Freude und Erleichterung gegenüber Angst und Langeweile (vgl. ebd., S. 84).

Zwischen diesen Bedingungen des Lernens und dem tatsächlichen Lernverhalten sind *wechselwirkende Beziehungen* anzunehmen: Die motivational-affektiven Lernvoraussetzungen sind von den bisherigen Leistungen der Schülerinnen und Schüler geprägt und sie bedingen im Gegenzug neues Lernverhalten, welches wiederum entsprechende Leistungen hervorruft. Einen Aspekt dieses Mechanismus wies Buff (2011a) im Rahmen der Zürcher Längsschnittstudie nach: Es besteht eine langfristige,

¹⁹ Motivational-affektive Persönlichkeitsmerkmale stellen auch eine wichtige Zieldimension der Schule dar (vgl. Helmke, 2009, S. 221). Die nachfolgende Generation soll ihre Bildungskarrieren emotional ausgeglichen und motiviert abschliessen, um weiterhin lernfreudig an unserer anforderungsreichen Gesellschaft teilzuhaben.

wechselwirksame Beeinflussung von Kompetenzüberzeugungen und den Leistungen in Deutsch und Mathematik (vgl. ebd., S. 107).

Hinsichtlich der motivationalen Orientierung insgesamt ist im Verlaufe der Primarschulzeit ein *allgemeiner Abwärtstrend* zu verzeichnen, wobei dieser Befund im Einklang mit internationaler Forschung steht (vgl. Buff, 2011b, S. 95). Man nimmt an, dass jüngere Kinder ihre Schullaufbahn grundsätzlich mit (sehr) optimistischen Überzeugungen beginnen, die sie mit zunehmender Fähigkeit zu sozialen Vergleichen nach unten korrigieren (vgl. ebd.). Bei differenzierter Betrachtung dieses allgemeinen Trends fiel auf, dass er bei denjenigen Schülerinnen und Schülern am schwächsten ausgeprägt war, die nach den Lernstandserhebungen ins Langzeitgymnasium wechselten. Umgekehrt war der Trend bei den angehenden Sekundarschülerinnen der Abteilungen B, C am stärksten ausgeprägt (vgl. ebd.).

In der zitierten Studie wurden die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe zusätzlich zur im Längsschnitt erhobenen motivationalen Orientierung einmalig zu ihren *lernbezogenen Emotionen* Angst und Freude befragt:

Hinsichtlich der beiden lernbezogenen Emotionen zeigt sich alles in allem im Falle der Angst ein erfreuliches Bild. Nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler berichtet, dass die Angst beim Mathematik- bzw. Deutschlernen eher gross oder gross sei. Das heisst jedoch nicht, dass umgekehrt die Freude am Lernen in den beiden Fächern entsprechend hoch wäre. Diese hält sich eher in Grenzen. (ebd., S. 96)

Aufgrund dieser heterogenen motivational-affektiven Lernvoraussetzungen ist davon auszugehen, dass das Engagement der Schülerinnen und Schüler für die eigenen Lernprozesse ebenfalls sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Als Indikator für das *Engagement im Lesen* wurden die Jugendlichen im Rahmen der PISA-Studien zu ihrem freizeitlichen Leseverhalten befragt. In der Schweiz geben insgesamt 45 Prozent aller Proband(inn)en an, in ihrer Freizeit gar nicht zu lesen, während die Quote der Nicht-Lesenden in sämtlichen PISA-Teilnehmerstaaten nur 37 Prozent beträgt (vgl. Nidegger et al., 2010, S. 19). Im Kanton Zürich gibt es 47 Prozent Nicht-Lesende – diese Gruppe erzielt auch deutlich schlechtere PISA-Testleistungen als die täglich lesenden Schülerinnen und Schüler, wobei die zeitliche Dauer der Lektüre eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Moser & Angelone, 2011b, S. 35). Die durchschnittliche Differenz zwischen Lesenden und Nicht-Lesenden beträgt 78 PISA-Punkte (vgl. ebd., S. 36) – das entspricht einem Lernfortschritt, der ungefähr nach zwei Schuljahren zu erwarten ist (vgl. Stanat et al., 2010, S. 220).

Sozialverhalten. Wie bereits angedeutet, ist individuelles Lernverhalten im Kontext einer Schulklasse immer auch soziales Verhalten. Es ist z.B. davon auszugehen, dass das Lernverhalten je nach motivational-affektiver Prägung das Lernklima der gesamten Klasse und dadurch die Qualität des Unterrichts beeinflusst. Spezifisch mit dem Begriff „Sozialverhalten“ wird aber eine etwas andere Facette thematisiert: Es geht darum, ob sich die Lernenden während des Unterrichts an altersentsprechende *Normen der sozialen Interaktion* halten und mit welchem *Gemüt* sie ihren Mitmenschen begegnen. Dabei ist zu betonen, dass individuelle Handlungen immer durch Wechselwirkungen zwischen einem Individuum und seiner Umwelt entstehen (vgl. Tresch, 2005, S. 100).

Tresch (2005) untersuchte, wie Zürcher Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Primarstufe in folgenden Kategorien einschätzen: *Regelkonformität, Selbstständigkeit, Kooperationsbereitschaft, soziale Integration*. Die Unterschiede zwischen den Lernenden sind vor allem im selbstständigen und kooperativen Verhalten gross (vgl. ebd., S. 104). „In diesen Bereichen werden die angestrebten sozialen Verhaltensweisen von rund einem Viertel der Schülerinnen und Schüler eher selten oder sehr selten gezeigt“ (ebd.). Diese Kinder fallen negativ auf und werden allseits als Belastung erlebt.

Diese zitierten Einschätzungen sind vor dem Hintergrund der zuvor angedeuteten *Wechselwirkung* zwischen den verschiedenen Interaktionspartner(inne)n zu deuten. Insofern gibt es für folgende Feststellung zwei Lesarten:

Wer bei Schuleintritt bereits lesen und rechnen kann und über einen guten Wortschatz verfügt, verhält sich in der Schule gemäss Einschätzung der Lehrpersonen auch eher sozial und führt Aufgaben häufiger regelkonform und selbstständig aus. (ebd., S. 112)

Eine erste Interpretation, die sich am Urteil der Lehrpersonen orientiert, geht davon aus, dass fachliche Kompetenz es den Kindern erleichtert, sich in sozial anerkannter Weise zu verhalten: Die leistungstärksten Schülerinnen und Schüler können emotional ausgeglichen sowie mit viel Selbstvertrauen an schulische Aufgaben herangehen und im besten Fall sogar den schwächeren helfen. Eine zweite Lesart fokussiert dagegen die Rolle der Lehrpersonen und interessiert sich für die Gründe ihrer subjektiven Einschätzungen. Es könnte sein, dass leistungsstarke Kinder gerade deshalb als angenehm empfunden werden, weil sie aufgrund des vergleichsweise geringen Betreuungsbedarfs weniger Aufwand erfordern.

Leistungsschwache Lernende, die nicht im Stillen abschweifen sondern sich mit ihrer Überforderung lautstark bemerkbar machen, werden *tendenziell als störend empfunden*. Vermutlich besonders dann, wenn sie keinen günstigen Augenblick abwarten, an dem sie ihre Überforderung intelligent benennen und eine gezielte Hilfestellung der Lehrperson erfragen. Solche Kinder werden wahrscheinlich schnell unruhig und fallen sofort auf. Diese Problematik tritt dann verschärft auf, wenn *Verhaltensauffälligkeit*²⁰ einen pathologischen Hintergrund hat. Für diesen Zusammenhang ist es lohnenswert, sich die Häufigkeit des Auftretens bestimmter psychischer Störungen in der Bevölkerung zu vergegenwärtigen. Solche *Prävalenzraten* schwanken jedoch aus drei Gründen: Einige Studien berücksichtigen unterschiedliche Kriterien für gleich bezeichnete Störungsbilder, es gibt kulturspezifische und altersspezifische Unterschiede. Zur Übersicht sind in Tabelle 2.2 die Prävalenzraten einiger Störungsbilder aufgelistet, die mit Verhaltensauffälligkeit bzw. mit Unterrichtsstörungen einhergehen können.

Tabelle 2.2: Prävalenzraten unterschiedlicher Störungsbilder im Kindes- und Jugendalter nach Schabmann (2009)

Störungsbild	Prävalenzrate in Prozent
Störung des Sozialverhaltens	9 - 13
Aggressives Verhalten	10
Viktimisierung (zum Opfer aggressiver Handlungen werden)	5 - 35
Hyperkinetische Störung (z.B. ADHS)	3 - 7
Angststörung	10 - 15
Depression	1 - 8

Schüchternheit ist als stille Variante von Verhaltensauffälligkeit anzusehen, wobei die Betroffenen im „Lärm“ um unruhige, störende Kinder oft vernachlässigt werden. Dabei zieht schüchternes Verhalten eine Reihe negativer Konsequenzen nach sich, wie Stöckli (2007) anhand einer Längsschnittstudie mit Primarschulkindern im Kanton Zürich zeigen konnte. Der Gesamtanteil Schüchterner beträgt im vierten Schuljahr 16 bis 18 Prozent. Diese Kinder leiden unter einem sehr tiefen Selbstwertgefühl, sie sind sozial schlecht integriert und sie werden tendenziell schlechter benotet als Nicht-Schüchterne (vgl.

²⁰ Weiterführende Literatur: Zeitschrift Pädagogik, 2011, 11 „Umgang mit schwierigen Schülern“

ebd., S. 171 ff.). Im Zuge seiner Forschungsarbeit leitet der Autor aktuell das Interventionsprogramm Soziales Fitness-Training (SoFIT)²¹.

Auf der Ebene der *institutionalisierten, sonderpädagogischen Förderung* von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in den Bereichen Motivation, Umgang mit Gefühlen, Sozial- und Verhaltenskompetenz ist die integrative Förderung vorgesehen (vgl. BI, 2007e). Ist das schulische Fortkommen der Betroffenen gefährdet oder sind „negative Auswirkungen auf den Umgang mit Menschen oder den Umgang mit Anforderungen im schulischen Alltag festzustellen“, können die Betroffenen das Angebot der Psychotherapie in Anspruch nehmen (vgl. BI, 2007i).

2.1.1.4 Soziokulturelle Herkunft

Wie in den vorangegangenen Abschnitten gezeigt werden konnte, ist der Schulanfang keine „Stunde Null“ (Gomolla, 2009, S. 25). Denn die Lernenden starten ihre Bildungskarrieren mit teilweise sehr unterschiedlichen Voraussetzungen (z.B. kognitive, sprachliche, motivational-affektive Ressourcen), die ausserdem im Verlauf der obligatorischen Schulzeit fortschreitend auseinanderklaffen. Diese heterogenen Startbedingungen wie auch der anschliessende Schereneffekt können „zum Teil durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler erklärt werden“ (Angelone & Moser, 2011, S. 49).

Grundlegend für die Erforschung dieser *Bildungsungleichheit* ist eine zentrale Annahme der Erziehungswissenschaft, wonach sich der lernende Mensch immer durch das wechselwirksame Zusammenspiel von individueller Veranlagung und Umweltbedingungen entwickelt (vgl. Fuhrer, 2009, S. 66 ff.). Die Einflussmöglichkeiten der sozialen Umwelt interessieren mit Blick auf Erziehung und Bildung besonders: Welche familiären Bedingungen sind besonders günstig bzw. nachteilig für die Bildungsverläufe der nachfolgenden Generationen? Welche Einflussmöglichkeiten hat das Schulsystem? Zur Beantwortung dieser Fragen werden folgende drei Vignetten anhand der Befundlage einiger Forschungsarbeiten dargestellt:

1. *Soziokulturelle und ökonomische Privilegien sind vorteilhaft für erfolgreiche Bildungsverläufe.*
2. *Separative Schulsysteme verstärken tendenziell die herkunftsbedingte Bildungsungleichheit.*
3. *Es wird kontrovers darüber diskutiert, ob bestimmte Bevölkerungsgruppen diskriminiert werden.*

Bildungsrelevante Vorteile soziokultureller und ökonomischer Privilegien. Bildungsverläufe werden von verschiedenen Facetten des familiären Hintergrundes (Kapitalformen²²) beeinflusst, weshalb die soziokulturelle Herkunft als *vielschichtiges Phänomen* zu begreifen ist. Theoretisch weitgehend akzeptiert und empirisch gut belegt ist der unmittelbare Einfluss des Anregungsgehalts ausserschulischer Sozialisationsprozesse auf die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler. Nach Boudon (1974, zitiert nach Becker, 2009, S. 106) handelt es sich dabei um primäre Herkunftseffekte, „die sich in schichtspe-

²¹ Interessierte Lesende finden weiterführende Informationen zum Thema „Schüchternheit“ sowie zum Sozialen Fitness Trainingsprogramm „SoFIT“ unter <http://paed-services.uzh.ch/html-sites/pp1/stoekli/tsprim/Home.html> [Zugriff am 21.2.2012]

²² Bourdieu (1983) unterscheidet grundsätzlich drei Kapitalformen, die stark zusammenhängen. Aus dieser theoretischen Perspektive kann sich die soziale Herkunft folgendermassen auf individuelle Bildungsverläufe auswirken:

Kulturelles Kapital: Ein kulturell anregungsreiches familiäres Milieu begünstigt die Aneignung eines zum Bildungssystem passenden „Habitus“ mit entsprechenden Kompetenzen, z.B. das Beherrschen der Bildungssprache.

Ökonomisches Kapital: Die kaufkraftbedingte gesellschaftliche Segregation bewirkt, dass Kinder aus kulturell anregungsarmen Milieus weitgehend „unter sich“ bleiben und daher selbst in der Schule – abgesehen vom Dialog mit Lehrpersonen – verhältnismässig wenig mit dem bildungsrelevanten Habitus in Kontakt kommen. Dies ist u.a. ein Problem von Schulen in sozialen Brennpunkten.

Soziales Kapital: Das soziale Prestige der Herkunftsfamilie verleiht den Kindern unabhängig von ihren tatsächlichen Kompetenzen eine bestimmte „Kreditwürdigkeit“, welche die Leistungsbeurteilung und damit Selektionsentscheide beeinflusst (z.B. beim Übertritt in die gegliederte Sekundarstufe, bei der Zuweisung in eine Sonderschule).

Während der Einfluss des kulturellen und ökonomischen Kapitals auf die Bildungsverläufe weitgehend als unbestritten gilt, wird der Effekt des sozialen Kapitals in der Fachwissenschaft kontrovers diskutiert.

zifischen Unterschieden der schulischen Leistung und Kompetenzen des Kindes niederschlagen“ (ebd.).

Dementsprechend befindet Moser (2005) im Rahmen der Zürcher Längsschnittstudie, dass Kinder aus bildungsnahen, ökonomisch privilegierten Schweizer Familien bei der Einschulung am besten lesen und rechnen können sowie über den elaboriertesten Wortschatz verfügen. Sechs Jahre später konstatieren Angelone und Moser (2011), „dass die herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten während der Primarschule eher zu-, mit Sicherheit jedoch nicht abnehmen“ (S. 30). Als eine relevante Einflussgrösse in diesem Prozess wurde zuvor die in der Familie verwendete Sprache beschrieben (vgl. Kap. 2.1.1.2). Es wurde jedoch herausgearbeitet, dass sich dieser Einfluss nur bedingt von sonstigen Effekten isolieren lässt, die von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ausgehen (vgl. Esser, 2006, S. 369 ff.).

Ähnlich verhält es sich mit dem *Migrationshintergrund*. Im Hinblick auf den schulischen Kompetenzerwerb bescheinigen rein deskriptive Analysen den Kindern aus Einwandererfamilien erhebliche Nachteile gegenüber einheimischen Lernenden. Komplexere Analysen zeigen jedoch, dass sich diese Nachteile reduzieren oder dass sie gar nicht mehr nachweisbar sind, wenn relevante Merkmale der sozialen Herkunft (z.B. Ausbildungsniveau der Eltern, kognitiver Anregungsgehalt in der Herkunftsfamilie) statistisch kontrolliert werden (vgl. Helmke, 2009, S. 249; Moser & Angelone, 2011b, S. 19; Stanat et al., 2010, S. 221). Diese Studien liefern Hinweise dafür, dass Einwandererkinder kaum Nachteile haben, sofern sie in einem kulturell anregungsreichen Milieu aufwachsen, z.B. wenn ihre Eltern gut ausgebildet sind und aufgrund lukrativer beruflicher Perspektiven in die Schweiz immigriert sind. Andererseits zeigt die Forschung, dass Familien mit Migrationshintergrund eben sehr häufig aus bildungsfernen Schichten stammen und die Einwandererkinder gegenüber den Einheimischen aufgrund kumulierter Herkunftseffekte letztlich doch stark benachteiligt sind (vgl. z.B. Stanat & Christensen, 2007, S. 69 ff.).

Besonders privilegiert sind also Lernende, die in einem *kulturell anregungsreichen Milieu* aufwachsen, etwa wenn bereits ihre Eltern eine gehobene Bildung genossen. Die ausserschulische Sozialisation beschränkt sich jedoch nicht auf die Situation innerhalb der familiären vier Wände, auch Kontakte zum näheren sozialen Umfeld sind bedeutsam. Aufgrund der kaufkraftbedingten gesellschaftlichen Segregation beeinflusst der *unterschiedlich verteilte Wohlstand* deshalb indirekt die individuellen Bildungsverläufe: Wohlhabende Familien können sich im Vergleich zu ökonomisch weniger privilegierten Familien eher begehrte Wohngegenden leisten, so dass die Schülerschaft unterschiedlicher Sozialschichten aufgrund des Einzugsgebiets der Schulen häufig „unter sich“ bleibt:

Je besser die Lernvoraussetzungen der Kinder sind, desto grösser ist die Chance, dass die Kinder in einer Schule unterrichtet werden, deren Schülerinnen und Schüler ebenfalls mehrheitlich aus privilegierten Familien stammen. Kinder aus benachteiligten Familien kommen deshalb wie zu Hause auch in der Schule zu eher weniger Unterstützung ihrer Schullaufbahn. Sie erleben eine doppelte Benachteiligung [...] (Moser, 2005, S. 184.)

Separative Bildungssysteme verstärken tendenziell die herkunftsbedingte Bildungsungleichheit. Der Übertritt von der Primar- bzw. Grundschule in die nach Leistung differenzierte Sekundarstufe stellt ein wichtiges Ereignis für individuelle Bildungskarrieren dar. Auch hier besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen soziokultureller Herkunft der Lernenden und dem Wechsel in einen bestimmten Schultyp: „Je anspruchsvoller der Schultyp, desto privilegierter ist die soziale Zusammensetzung der Schule“ (Moser & Angelone, 2011b, S. 25; vgl. auch Tabelle 2.1). Somit produziert das niveaudifferenzierte Bildungssystem am oberen Ende des Leistungsspektrums sehr anregungsreiche Lern- und Entwicklungsmilieus in den Gymnasien, während die Schultypen mit Grundansprüchen (in Zürich: Sek B, C) Sammelbecken für minderprivilegierte Schülerinnen und Schüler darstellen, die zu einem

grossen Teil der von PISA definierten Risikogruppe zuzurechnen sind (vgl. ebd., S. 51). Es ist insgesamt davon auszugehen, dass die Abhängigkeit der Lernentwicklung von herkunftsbedingter Ungleichheit durch die separative Beschulung zusätzlich verstärkt wird (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2009, S. 27 ff.).

Indes ist festzuhalten, dass zwischen den niveaudifferenzierten Schultypen Überschneidungsbereiche bezüglich der erworbenen Kompetenzen vorkommen: Beispielsweise übertreffen die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler der Abteilung Sek B viele Lernende der Sek A und erwerben gar die gleichen Kompetenzen wie einige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (vgl. Moser & Angelone, 2011b, S. 27).

Da stellen sich u.a. die Anschlussfragen, weshalb vergleichsweise leistungsschwache Schülerinnen und Schüler überhaupt das Gymnasium besuchen bzw. warum die leistungsstärksten Lernenden der Sek B nicht in einen höheren Schultyp wechseln. Diese Fragen werden in der Fachwelt kontrovers diskutiert.

Eine mögliche Erklärung bietet der *Rational-Choice-Ansatz*, der das elterliche Entscheidungsverhalten bei Bildungsübergängen fokussiert. Demnach haben Angehörige privilegierter Sozialschichten grundsätzlich höhere Bildungsaspirationen und müssen zudem weniger Kosten aufwenden, damit ihre Kinder die favorisierten Bildungsgänge besuchen können. Nach Boudon (1974) wird dieses schichtspezifische Entscheidungsverhalten als sekundärer Herkunftseffekt bezeichnet (zitiert nach Becker, 2009, S. 107).

Werden minderprivilegierte Lernende diskriminiert? Zu einem ganz anderen Schluss als die Vertreter/-innen des Rational-Choice-Ansatzes kommen Wissenschaftler/-innen, die nicht das schichtspezifische Entscheidungsverhalten der Eltern fokussieren, sondern *Mechanismen und Praktiken im separativen Bildungssystem kritisch hinterfragen*. Kronig (2007) beispielsweise bezweifelt, dass sich „Eltern bewusst für etwas entscheiden [würden], was von Fachpersonen als das ‚Scheitern im Bildungssystem‘ bezeichnet wird“ (S. 78). Auf der Grundlage einer eigenen empirischen Studie vermutet der Autor dagegen eine verzerrte Beurteilungspraxis und regional unterschiedliche Kapazitäten in den vorhandenen Bildungsgängen als relevante Ursache fragwürdiger Übertrittsempfehlungen. Ähnlich sehen dies Moser und Lanfranchi (2008), die von einer Tendenz berichten, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien trotz gleicher Leistungen wie einheimische, privilegierte Lernende eher einer Sonderklasse zugewiesen werden (vgl. ebd., S. 15). Diese Argumente enthalten mehr oder weniger explizit den Verdacht, dass die Kinder minderprivilegierter Bevölkerungsgruppen diskriminiert werden aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen (Separation) oder aufgrund verzerrter Einschätzungen der Lehrpersonen.

Becker, Jäpel und Beck (2011) *erachten diesen Verdacht als haltlos*. Aufgrund eigener Analysen kommt das Forschungsteam zum Schluss, dass Lehrpersonen Schülerleistungen präzise beurteilen und ihre Übertrittsempfehlungen massgeblich auf der (realistisch eingeschätzten) Leistungsfähigkeit der Lernenden beruhen. Die Gründe der Bildungsungleichheit liegen gemäss dieser Argumentation also hauptsächlich ausserhalb des Schulsystems – bei den primären und sekundären Herkunftseffekten (vgl. ebd., S. 17).

Eine abschliessende Klärung der Ursachen ungleich verteilter Bildungschancen kann im vorliegenden Bericht nicht geleistet werden. Zumal die Forschung bislang „von „empirisch gesicherten“ Aussagen zu den genaueren Mechanismen der Entstehung und Vergrösserung sozialer Disparitäten in diesen und anderen Bereichen noch weit entfernt [ist]“ (Maaz et al., 2009, S. 36).

Anzumerken ist noch, dass die Bildungspolitik zumindest versucht, *Chancengerechtigkeit zu realisieren*. Ausdruck dieser Bemühungen ist beispielsweise der Abbau separativer Strukturen und damit einhergehend die vermehrte Akzeptanz von Heterogenität. Eine spezifische Massnahme für den (pro-)aktiven Umgang mit soziokultureller Ungleichheit ist das bereits skizzierte Programm QUIMS (vgl. Kap. 2.1.1.2). Das Vorhaben, die *Eltern* in die Lernförderung der Schülerinnen und Schüler miteinzubinden, ist als Versuch zu werten, den Anregungsgehalt des familiären Umfelds zu erhöhen (vgl. BI, 2008).

2.1.1.5 Viele erfolgreiche Lernende und eine heterogene Risikogruppe

Zum Einstieg in dieses Teilkapitel wird in Tabelle 2.3 noch einmal holzschnittartig zusammengefasst, unter welchen Aspekten der interessierenden Heterogenitätsdimensionen eine schulische Risikogruppe auszumachen ist:

Tabelle 2.3 Übersicht über die heterogene schulische Risikogruppe

Heterogenitätsdimension	Beschreibung der Risikogruppe	Grösse der Risikogruppe*	Quelle
Leistung	Jugendliche, die bei der PISA-Studie 2009 das Kompetenzniveau 2 nicht erreichen	Lesen	Moser & Angelone (2011b)
		Mathematik	
		Naturwissenschaften	
Leistung	SuS, welche die Lehrplanziele Ende Primarstufe weder in Deutsch noch in Mathematik erreichen	8 %	Moser & Angelone (2011a)
Sprache	Fremdsprachige in der Volksschule	37 %	BiSta (2012) ²³
Lernverhalten	SuS, die Angst haben beim Lernen	3 – 17 %	Buff (2011a)
Lernverhalten	SuS mit tiefer Kompetenzerüberzeugung	13 – 32 %	Buff (2011b)
Sozialverhalten	SuS mit Verhaltensauffälligkeiten (internationale Prävalenzrate)	5 – 10 %	Petermann & Natzke (2008)
Sozialverhalten	Schüchterne SuS	16 – 18 %	Stöckli (2007)
Soziokulturelle Herkunft	SuS aus Familien mit tiefem soziokulturellem Status**	Erwerbslose:	Statistisches Amt Kanton Zürich (2011)
		Statusniedrige Berufe***	Hermann, Heye & Leuthold (2005)
		Höchste Ausbildung ist die obligatorische Schule****	Bundesamt für Statistik (2011)

*Die Angaben beziehen sich wenn nicht anders angegeben auf die Verhältnisse im Kanton Zürich.

**Die PISA-Studie und die Zürcher Längsschnittstudie nutzen kontinuierlich ansteigende Indizes zur Erfassung der soziokulturellen Herkunft. In diesen Studien gelten die SuS mit den 25 Prozent tiefsten Indexpunkten (unterstes Quartil) *per Definition* als „benachteiligt“; das oberste Quartil gilt indes als „privilegiert“. Diese Einteilung hat willkürlichen Charakter, weshalb in Tabelle 2.3 Angaben der allgemeinen Bevölkerungsstatistik zitiert werden. Diese Angaben beziehen sich jedoch auf Erwachsene und weisen nicht aus, wie viele schulpflichtige Kinder zu den entsprechenden Bevölkerungsgruppen gehören.

***Die Angabe bezieht sich auf die ganze Schweiz. Als statusniedrige Berufe gelten: „ungerlernte Arbeiter in der Landwirtschaft, ungerlernte Arbeiter in der Produktion und im Baugewerbe, ungerlernte Angestellte im Dienstleistungsbereich“ (Hermann, Heye & Leuthold, 2005, S. 25).

****Die Angabe bezieht sich auf die ganze Schweiz.

²³ <http://www.bista.zh.ch/vs/SHaus.aspx> [Zugriff am 2.2.2012]

Aufgrund dieser Häufigkeitsangaben lässt sich nur mutmassen, inwiefern einzelne Lernende gleich mehrere Kriterien erfüllen oder nur gemäss einem einzigen Merkmal zur schulischen Risikogruppe zählen. Vor dem Hintergrund der zuvor erörterten, empirisch fundierten Argumente ist jedoch zu erwarten, dass betroffene Schülerinnen und Schüler diverse nachteilige Merkmale gleichzeitig aufweisen. Insofern ist die heterogene, schulische Risikogruppe *schätzungsweise auf 15-20 Prozent* aller Lernender zu beziffern. Bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von 19 Schülerinnen und Schülern²⁴ ist also tendenziell davon auszugehen, dass zwei bis vier Lernende teilweise gravierende Probleme haben.

Des Weiteren wurde ebenfalls berichtet, dass es aufgrund einer allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz zur Segregation Schulen gibt, in denen sich die Probleme kumulieren, weil anteilmässig wesentlich mehr Lernende aus Familien mit tiefem soziokulturellem Status stammen. Um solch *belastete Schulen* zu unterstützen gibt es im Rahmen der Zürcher Volksschule grundsätzlich zwei Konzepte: Zum einen ist das bereits erwähnte Programm QUIMS zu nennen. Hierfür werden ab einem Anteil von 40 Prozent ausländischer bzw. fremdsprachiger Kinder einer Schule (Mischindex) finanzielle Mittel zugesprochen (vgl. BI, 2008, S. 3). Zum anderen basiert die Berechnung des Anspruchs auf kantonale Fördergelder für diverse sonderpädagogische Massnahmen (z.B. IF, DaZ) auf dem kommunalen Sozialindex: Je benachteiligter die Bevölkerung einer Gemeinde ist, desto mehr Fördermittel des Kantons fliessen in die kommunalen Schulstrukturen (vgl. BI, 2007I, S. 9).

Nach all den berichteten Herausforderungen ist zu betonen, dass die Schule für die Mehrheit der Lernenden tendenziell erfolgreich verläuft. Auf der Grundlage der oben genannten Schätzung sind neben der Risikogruppe rund 80 – 85 Prozent aller Schülerinnen und Schüler wenig bis gar nicht gefährdet. Sie haben natürlich den gleichen Anspruch auf guten Unterricht wie die benachteiligten Lernenden, nur sind die Konsequenzen eines qualitativ weniger hochwertigen Unterrichts für diese Mehrheit vermutlich weniger gravierend als für die Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe.

Abschliessend ist noch zu bemerken, dass weder die Risikogruppe noch die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine homogene Gruppe darstellen. Es sollte in den vergangenen Abschnitten deutlich geworden sein, dass schulische Lerngruppen immer heterogen sind. Anhand der umschriebenen Heterogenitätsdimensionen konnte eine vielfältige schulische Risikogruppe charakterisiert werden, die es besonders zu berücksichtigen gilt, ohne dass die ebenso vielfältige Mehrheit der Lernenden vernachlässigt wird.

2.1.2 Zur Bildung von Lerngruppen – historische Perspektive

Wie die Bildungspolitik mit Heterogenität umgehen soll, wird schon seit Langem kontrovers diskutiert. Bereits Comenius (1592-1670) forderte die *Bildungsbeteiligung aller Menschen* trotz ihrer Unterschiedlichkeit hinsichtlich Reichtum, Geschlecht oder Stand (vgl. Prengel, 2010, S. 8). Diese Forderung ist im Laufe eines Jahrhunderts dauernden Entwicklungsprozesses des Bildungswesens mehr und mehr umgesetzt worden. Heute ist einerseits die allgemeine Schulpflicht unbestritten und andererseits lässt sich darüber hinaus eine jüngere Tendenz weg von der separativen Beschulung der heterogenen Schülerschaft hin zu integrativen Massnahmen verfolgen. Um die Hintergründe dieser Entwicklung zu skizzieren, werden im Folgenden einige Bemerkungen zur historischen Entwicklung im Umgang mit Heterogenität im Schulwesen festgehalten.

²⁴ <http://www.bista.zh.ch/vs/SHaus.aspx> [Zugriff am 24.2.2012]

Wichtige *Vorläufer des modernen Schweizer Schulsystems* lassen sich im 16. Jahrhundert verorten, als sich unter der Herrschaft des *Ancien Régime* im Wesentlichen die folgenden drei separierten Bildungsgänge mit eigentlichen *Standesschulen* etablierten (vgl. Jenzer, 1998, S. 15 ff.):

Volksschulbildung: In den Landschulen wurden Kinder des einfachen Volkes – meist Bauern und ungelernzte Arbeiter – einer elementaren schulischen Grundausbildung unterzogen.

Berufsausbildung: So genannte deutsche Schulen waren für den damaligen städtischen Mittelstand bestimmt, wo Kinder der Zünfter und Bürger auf die Berufslehre vorbereitet wurden.

Gelehrte Bildung: In den Lateinschulen, Gymnasien und Universitäten wurde die privilegierteste Bevölkerungsschicht ausgebildet – also die Aristokratie und der Adel.

Diese hierarchisierende Gliederung des Bildungswesens hat in ihrer Grundstruktur bis heute Bestand²⁵, allerdings haben sich zahlreiche Modifikationen durchgesetzt (vgl. ebd., S. 18). Die vielleicht wichtigste Errungenschaft ist die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen anhand von leistungsorientierten Zulassungsbestimmungen zu höheren Schultypen. Nicht mehr das Geburtsrecht, sondern erbrachte *Leistungen* bestimmen heute über individuelle Bildungskarrieren und damit über die Zusammensetzung von Lerngruppen – und folglich über den Grad von deren Heterogenität. Das ursprünglich feudalistische System änderte sich aber erst allmählich.

Eine markante historische Zäsur bedeutete 1798 die *napoleonische Besatzung*. Im Geiste der Französischen Revolution sollte die gesamte Bevölkerung aufgeklärt werden. Zu diesem Zweck erwirkte die zentralistische Regierung der Helvetischen Republik per Dekret die Schaffung kantonaler Erziehungsräte, deren Kernaufgabe nach heutigem Vokabular die Sicherung der Schulqualität war (vgl. Ziegler, 1998, S. 6 ff.; Fend, 2006, S. 150 f.). Die neue Behörde waltete unter widrigen Umständen und vermochte kaum Bleibendes zu schaffen. Die revolutionäre Absicht, das gesamte Volk aufzuklären, diesen Prozess als Staatsaufgabe zu konzipieren und mit dem Erziehungsrat amtlich zu regulieren, wurde allerdings nie mehr aufgegeben (vgl. ebd.).

Ein wesentliches Element zur Qualitätssicherung wurde bald nach der Ära Napoleons, ab den 1830er Jahren realisiert: der flächendeckende, regelmässige *Schulbesuch aller Kinder* (vgl. Jenzer, 1998, S. 45). Zwar existierte die Schulpflicht auf Gesetzesebene bereits im *Ancien Régime*, in der Praxis wurde sie aber kaum eingehalten (vgl. De Vincenti-Schwab, 2008, S. 15 ff.). Erst auf der Grundlage der neuen, liberalen Verfassung des Kantons Zürich (1831) sorgte das wegweisende Unterrichtsgesetz von 1832 für eine straffere Einhaltung der Schulpflicht (vgl. Ziegler, 1998, S. 21). Kernelement der damaligen Reform war die Schaffung der obligatorischen, sechsjährigen Primarschule, damals ‚Alltagsschule‘ genannt. Deren Besuch war ab 1869 unentgeltlich und wurde 1899 auf acht Jahre ausgebaut (vgl. Manz, 2008, S. 28 ff.).

Im Gegensatz zur Praxis des *Ancien Régime*, das keinerlei universelle Bildungsbeteiligung und erst recht keine *Durchmischung der Schülerschaft* in den Standesschulen im Sinne hatte, wurde im 19. Jahrhundert mit der Durchsetzung und Ausweitung der gesetzlichen Schulpflicht im staatlich vereinheitlichten Schulsystem die Herstellung heterogener Lerngruppen auf bildungspolitischer Ebene angestrebt. Dass damit auch Probleme verbunden sind, wurde bereits früh erkannt.

Im Hinblick auf die konkrete Unterrichtspraxis machte bereits Ernst Christian Trapp (1780), erster Pädagogikprofessor Deutschlands, auf die nicht triviale Herausforderung aufmerksam, die sich ergibt, wenn Lehrpersonen den Unterricht zugleich sowohl auf einzelne Kinder als auch auf die heterogene Gruppe als solche ausrichten müssen (zitiert nach Wischer, 2007, S. 422). Zur Lösung dieses

²⁵ Im weitesten Sinn: Volksbildung (Primar-, Sekundarschule); Berufsbildung (Berufslehre, Berufsschule, Weiterbildungen); Akademische Bildung (Gymnasiale Oberstufe, Hochschulwesen).

Dilemmas schlug Trapp deshalb vor, den Unterricht „auf die Mittelköpfe zu orientieren“ (ebd.). Dieses Postulat beschreibt eine bis heute empirisch nachweisbare Strategie (vgl. Bromme, 1981), welche in der Geschichte verschiedene Massnahmen nach sich gezogen hat:

Wenn Unterricht auf die Mittelköpfe, den imaginären Durchschnitt kalkuliert werden soll, dann ist es durchaus sinnvoll, die Abweichungen von diesem Durchschnitt möglichst gering zu halten: Je geringer die Abweichungen, desto weniger über- bzw. unterfordert müssten all diejenigen sein, die vom Durchschnitt abweichen. Plausibel wird damit die Überzeugung, dass bei Schüler/-innen mit möglichst ähnlichen – also homogenen – Lernvoraussetzungen das Lernen, aber auch das Lehren leichter zu realisieren sei. Und plausibel werden so dann all die Massnahmen, mit denen man im [...] Schulsystem Lerngruppen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen möglichst weitgehend zu homogenisieren versucht (Wischer, 2007, S. 422).

Entgegen der republikanisch motivierten, bildungspolitischen Tendenz zur Integration aller Bevölkerungsschichten, entwickelte sich im Zuge dieser Argumentation fast zeitgleich ein *Trend zur Separation* der heterogenen Schülerschaft, wenn auch mit anderen Motiven. Folgende Massnahmen illustrieren den breit angelegten Versuch zur Bildung homogener Lerngruppen im Kanton Zürich:

- Ab 1832: Sukzessive Verringerung der maximalen Kinderzahl pro Schulklasse und Etablierung von Jahrgangsklassen (vgl. Manz, 2008, S. 28).
- Um 1859: Schulpflicht-Dispens für „Blinde, Taubstumme und Idioten“ (Wolfisberg, 2008, S. 190).
- Ab 1880: Gründungen städtischer Spezialklassen für „Schwachbefähigte“ (ebd., S. 192).
- Um 1899: Gesetzliche Regelung / Gründung des kantonalen Sonderschulwesens (vgl. ebd.).
- Um 1959: Teilung der Sekundarstufe I in Sekundar-, Real- und Oberschule (vgl. Widmer, 2003, S. 532).
- Um 1965: Ausdifferenzierung der Sonderklassen A, B, C, D für spezifische Schülerinnen und Schüler (vgl. Wolfisberg, 2008, S. 196).

Die *historische Entwicklung des Umgangs mit Heterogenität im Schulsystem* erfolgte also auf zwei Ebenen. Auf einer umfassenden, *strukturellen Ebene* entwickelten sich Rahmenbedingungen, welche die Organisation von Schule insgesamt beeinflussen: Wichtige Stützpfeiler der allgemeinen Bildungsbeteiligung gründen in der *Reformation*, dank deren Grundidee die breite Bevölkerung erst alphabetisiert wurde (vgl. Fend, 2006 S. 135) und in der *Aufklärung*, dank der allen Menschen die gleichen Grundrechte zugestanden wurden (vgl. ebd., S. 140). In der Folge dieser historischen Umwälzungen etablierte sich eine Schule für das ganze Volk, die sich zwangsläufig mit heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen musste. Sodann entwickelten sich auf der *Ebene des Unterrichts* verschiedene Konzepte, wie die Lehrpersonen mit dieser Heterogenität umgehen können. Die zwei Ebenen sind eng miteinander verzahnt, so dass beispielsweise die Orientierung an den Mittelköpfen im Unterricht auf der strukturellen Ebene weitreichende separative Massnahmen nach sich zog.

Quer zu diesem strukturellen Trend der versuchten Homogenisierung steht wiederum eine Gegenströmung: die *Reformpädagogik*²⁶. Dieser seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert geläufige Sammelbegriff steht für verschiedene Bewegungen, die sich voneinander z.T. stark unterscheiden, aber einige zentrale Motive teilen, wie etwa „die unbedingte Kindzentriertheit, das spielerische Lernen oder die Selbsttätigkeit“ (Oelkers, 2004, S. 788 ff.). Ein wichtiger Vertreter der Reformpädagogik war John Dewey (1859-1952), der 1894 die berühmte Chicagoer Laborschule gründete, in welcher ein problemlösender Unterricht praktiziert wurde (vgl. Oelkers, 2005, S. 153 ff.; 2010, S. 185 ff.). Kernelement dieser Unterrichtsform ist die selbsttätige Erfahrung der Schülerinnen und Schüler (learning by doing), was eine Hinwendung zu den einzelnen Kindern und deren Lebensumständen voraussetzt (vgl. ebd.).

²⁶ Oelkers (2004; 2005; 2010) unterstreicht, dass es *die* Reformpädagogik als einheitliche, zeitlich exakt abgrenzbare Denkströmung nicht gab. Aus Platzgründen können hier nur einige Streiflichter auf dieses umfangreiche Themengebiet gerichtet werden.

Neben Deweys Laborschule gab es weltweit zahlreiche weitere, meist lokale Versuche, reformpädagogische Konzepte umzusetzen, von denen aber keiner das existierende Schulsystem von Grund auf zu reformieren vermochte (vgl. Oelkers, 2004, S. 804).

Allerdings waren diese Versuche in ihrer Gesamtheit publizistisch derart einflussreich (vgl. ebd.), dass viele Forderungen nach einer Neugestaltung der Schule oder des Unterrichts bis heute in reformpädagogischer Tradition stehen – so auch der *Heterogenitätsdiskurs*, der erstmals in den 1970er Jahren eine „Blütezeit“ (Prenzel, 2010, S. 10) erlebte. In einem viel beachteten Aufsatz nehmen Klafki und Stöcker (1976) explizit auf die Reformpädagogik Bezug. Sie betonen, dass die Jahrgangsklasse keine homogene Lerngruppe ist und begründen mit dieser Feststellung die Unzulänglichkeit eines lehrerzentrierten Unterrichts. Daraus leiten sie die Notwendigkeit eines Unterrichts ab, der nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung oder Inneren Differenzierung gestaltet ist (vgl. Kap. 2.3).

Trautmann und Wischer (2008) weisen auf die Parallelität der *heutigen Argumentation über den Umgang mit Heterogenität* zum Diskurs der 1970er Jahre hin: Vor allem werden Probleme der Homogenisierung betont, wie etwa die seit den PISA-Studien „(erneut) nachgewiesene hohe soziale Selektivität des [...] Schulsystems“ (ebd., S. 165) oder die Schwächen eines auf fiktive, homogene Lerngruppen ausgerichteten Unterrichts (vgl. ebd., S. 166). Als Lösungsvorschlag wird wie vor gut 30 Jahren die Binnendifferenzierung konzeptualisiert: einerseits als organisatorische Massnahme gegenüber der äusseren Differenzierung, andererseits als didaktisches Prinzip zur Individualisierung des Unterrichts (vgl. ebd.).

Auch machen Trautmann und Wischer (2008) darauf aufmerksam, dass die Problematisierung des ‚bestehenden Alten‘ sowie die Idealisierung des ‚geforderten Neuen‘ *zwei strukturelle Spannungsfelder* verdecken (vgl. ebd.): Erstens wird von den Lehrpersonen die Berücksichtigung der Individualität sämtlicher Schülerinnen und Schüler gefordert, obwohl der Unterricht für grössere Lerngruppen organisiert wird, woraus sich ein bedeutsames Ressourcenproblem ergibt. Zweitens verfolgt die Schule grundsätzlich zwei gegensätzliche Zielsetzungen: Verlangt wird nach wie vor im Geiste der Aufklärung die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler beim gleichzeitigen Auftrag zur Einteilung der Lernenden in verschiedene Leistungsniveaus.

2.1.3 Zu den Funktionen der Volksschule – bildungssoziologische Perspektive

Die Volksschule soll alle Schülerinnen und Schüler für eine berufliche Aus- und Weiterbildung qualifizieren und sie befähigen, sich als verantwortungsvolle Mitglieder an unserer demokratischen Gesellschaft zu beteiligen. Diese Aufgaben werden im Volksschulgesetz des Kantons Zürich wie folgt beschrieben:

Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen. [...] Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag durch die Gestaltung des Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule. (Kanton Zürich, 2005)

Ein erster grundsätzlicher Aufgabenbereich des Bildungssystems ist somit die *Sicherung des Fortbestandes der Gesellschaft* (vgl. Fend, 2009, S. 49 ff.). Um dies zu bewerkstelligen, muss die Schule verschiedene Funktionen erfüllen, darunter die *Qualifikationsfunktion* (vgl. ebd., S. 50): Durch institutionalisierte Lehr-Lernprozesse werden die wichtigsten Kulturtechniken an die nachkommende Genera-

tion weitergegeben. Des Weiteren muss die Schule die *Integrationsfunktion* erfüllen (vgl. ebd.): Sämtliche Kinder und Jugendliche – seien sie noch so unterschiedlich – werden im modernen Bildungswesen als gleichberechtigte Lernende behandelt. Die Schule soll den Kindern nicht nur Kulturinhalte vermitteln, sie stellt auch einen Begegnungsraum zur Erprobung des gesellschaftlichen Zusammenlebens dar. In diesem Sinne ist das langfristige Ziel des Unterrichtens ganzer Gruppen der Zusammenhalt, das friedfertige Zusammenleben der Bevölkerung. Schliesslich übernimmt das Bildungssystem die *Selektions- bzw. Allokationsfunktion*²⁷: Etwas unromantisch bezeichnet Fend die Schule als „zentrales ‚Rüttelsieb‘“ (ebd., S. 44) der Gesellschaft, weil die Lernenden anhand der ihnen zugeschriebenen Qualifikationsprofile (im Zuge permanenter Leistungsbeurteilungen durch das Prüfungswesen) im Hinblick auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge und spätere Berufspositionen ‚gesiebt‘ werden. In diesen elementaren Funktionen des Bildungssystems sind *Widersprüchlichkeiten* angelegt, welche die besagten Spannungsfelder hervorrufen: Die Schule muss auf der einen Seite Gleichheit erzeugen, um ihrer *Integrationsfunktion* nachzukommen²⁸. Auf der anderen Seite muss die Schule Ungleichheit herstellen, indem sie Kompetenzen misst und hierarchisierend vergleicht, um ihre *Selektionsfunktion* zu erfüllen (vgl. Buholzer & Kummer Wyss, 2010, S. 8). Zudem führt das Setting des Unterrichtens ganzer Gruppen zu einem Ressourcenproblem, da eine einzelne Lehrperson nur eine begrenzte Anzahl individueller Lernprozesse intensiv begleiten kann. Die Qualität dieser Lernprozesse ist jedoch massgebend für die Qualität des Bildungssystems insgesamt.

Denn ein zweiter grundsätzlicher Aufgabenbereich der Schule ist die *Herstellung individueller Handlungskompetenz*, so dass jedes Kind nach seiner Schullaufbahn in vollem Umfang an den gesellschaftlichen Prozessen teilhaben kann (vgl. Fend, 2009, S. 53 ff.). Der Erfolg des Bildungssystems bemisst sich deshalb auch an den Kompetenzen der Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Leistung ist somit nicht nur eine entscheidende Eingangsvoraussetzung für schulische Lehr-Lernprozesse und Unterrichtsqualität, sondern auch eine zentrale Produktdimension der Schule. Die Leistungsfähigkeit der Lernenden am Ende der obligatorischen Schulzeit ist beispielsweise von den PISA-Studien detailliert beschrieben worden. Die aktuellsten Ergebnisse (vgl. Moser & Angelone, 2011b) verweisen erneut darauf, dass sich die Kompetenzen der Schweizer Jugendlichen untereinander erheblich unterscheiden, z.B. in der Mathematik: Während fast ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler die zwei höchsten Kompetenzniveaus²⁹ erreicht – also über exzellente mathematische Fähigkeiten verfügt – schaffen es 14 Prozent nicht einmal auf das kritische Niveau 2 (vgl. Nidegger et al., 2010, S. 24). Moser und Angelone (2011b) zeigten anhand der Daten von PISA 2009, dass diese *Risikogruppe*, d.h. die Jugendlichen, die gemäss OECD-Definition ungünstige Voraussetzungen für einen reibungslosen Übergang in die Bildungs- und Berufsgänge der Sekundarstufe II haben, im Kanton Zürich (Lesen 21%, Mathematik 19%, Naturwissenschaften 21%) grösser ist als in der übrigen Deutschschweiz (vgl. ebd., S. 12). Und wie erwartet spiegeln sich die Extremwerte der Leistungsheterogenität in der separierten Sekundarstufe I: In vielen Gymnasien werden Spitzenwerte erzielt, dagegen zählen die Mittelwerte mancher Zürcher Sekundarschule der Abteilung B und vor allem C zu den tiefsten der Deutschschweiz (vgl. ebd., S. 24 ff.) – sie sind somit eigentliche Biotope der Risikogruppe. Des Weiteren konstatieren die Autoren extensive Überschneidungen im mittleren Leistungsbereich zwischen den verschiedenen Schulformen (vgl. ebd., S. 26 ff.). Das bedeutet, dass die Zuweisung in die Schulformen

²⁷ 1981 nutzte Fend noch den Begriff der Selektion, der heute eigentlich auch geläufiger ist. Um die Assoziation zu vermeiden, es ginge dabei um das Ausschliessen aus erwünschten Bildungslaufbahnen, verzichtet er 2009 auf diese Wortwahl. Stattdessen konzentriert er sich gemäss seiner Überzeugung auf das legitimierbare Verfahren der leistungsorientierten Zuordnung mit der Bezeichnung Allokation.

²⁸ ‚Gleichheit erzeugen‘ meint nicht, dass alle Lernenden am Ende der Schullaufbahn die selben Qualifikationsprofile haben, sondern dass alle Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten zu den gleichen Bedingungen beschult werden.

²⁹ PISA 2009 unterscheidet sieben Kompetenzniveaus für alle getesteten Fächer: 1a, 1b, 2, 3, 4, 5, 6. *Niveau 2 ist ein kritischer Schwellenwert* für die Fächer Lesen und Mathematik: Wer dieses Niveau nicht erreicht, wird sehr wahrscheinlich Mühe haben, sich im Alltag und auf dem Arbeitsmarkt zu bewähren (vgl. Nidegger, 2010, S. 11 ff.).

der Sekundarstufe I nicht trennscharf erfolgt, was insbesondere beim heiklen Übertrittsentscheid zwischen Sek A oder B schwer wiegt, weil davon die spätere Berufslaufbahn massgeblich abhängt. Herauszustreichen ist dabei der enge Zusammenhang von sozioökonomischer Herkunft der Lernenden und ihrer Leistung, was sich in einer Entmischung der Schülerinnen und Schüler niederschlägt: „Je anspruchsvoller die Schulform, desto privilegierter ist die sozioökonomische Zusammensetzung der Schule“ (Moser & Angelone, 2008, S. 29). Moser und Angelone (2011b) ziehen aus den Ergebnissen von PISA 2009 folgende Schlussfolgerung:

Es gibt in der Schweiz und im Kanton Zürich zu viele Schülerinnen und Schüler, denen es, gemäss PISA, während der obligatorischen Schulzeit in den zwei basalen Kulturtechniken Lesen und Mathematik nicht gelingt, das für die berufliche und gesellschaftliche Integration notwendige Wissen und Können zu erwerben. (Moser & Angelone, 2011b, S. 52)

Auch in anderen vertiefenden Analysen der PISA-Daten wurde festgestellt, dass die *Leistungsheterogenität entlang sozialer Ungleichheiten* (Disparitäten) verläuft (vgl. z.B. Watermann & Baumert, 2006). Als besonders benachteiligt gelten Lernende mit Migrationshintergrund³⁰, wobei diese nicht als homogene Gruppe hervortreten. Beispielsweise erklärt der Sprachgebrauch innerhalb der Familie und deren sozioökonomische Stellung die Kompetenzunterschiede gegenüber einheimischen Schülerinnen und Schülern zu einem grossen Teil (vgl. Walter, 2008, S. 165 f.). Bis zu diesem Punkt besteht innerhalb der Fachdiskussion noch weitgehend Einigkeit. Uneinigkeit herrscht hingegen bezüglich der weiterführenden Argumentation der Ursachenforschung, welche idealtypisch in zwei verschiedene Richtungen weist, die ihrerseits auf unterschiedlichen Vorannahmen beruhen, was im vorliegenden Bericht nur sehr verkürzt und unvollständig nachgezeichnet werden kann.

Der eine Idealtyp versteht die *Schule als neutrale Instanz*, die den Lernenden anhand der ihr gegebenen Möglichkeiten auf der Basis erbrachter Leistungen möglichst objektiv Qualifikationsprofile zuschreibt; die Legitimation und das Funktionieren des Leistungsprinzips (meritokratisches Prinzip) werden somit grundsätzlich anerkannt (vgl. Becker, 2009). Es wird zwar eingeräumt, dass z.B. Kinder mit Migrationshintergrund Nachteile haben bei gewissen Lernprozessen – etwa wegen mangelnder Sprachkenntnisse – und dass die Schule nicht in jedem Fall günstig auf diese Nachteile reagiert. Die ursprüngliche Verantwortung für den schulischen (Miss)Erfolg wird jedoch dem Elternhaus angelastet, welches mit der Primärsozialisation heterogene Voraussetzungen für die Schulbildung schafft und sich zudem bei Übertrittsentscheidungen schichtspezifisch für ungleiche Laufbahnen der Kinder einsetzt (vgl. ebd.). Der andere Idealtyp *zweifelt an der Objektivität der Schule als beurteilende Instanz* und arbeitet systemkritisch heraus, wo das meritokratische Prinzip verletzt wird (vgl. Baeriswyl, Wandeler & Trautwein, 2011). Nach Kronig (2007) lässt sich diese Kritik vor allem damit begründen, dass Schulleistungen nicht einfach nur das persönliche Verdienst der Lernenden abbilden. Wesentliche Voraussetzungen für Leistung können von den Schülerinnen und Schülern nämlich gar nicht beeinflusst werden, wie etwa institutionelle Merkmale ihrer Schule oder die Zusammensetzung ihrer Klasse (vgl. ebd., S. 9 ff.). Ein zentrales, durch die Lernenden nicht kontrollierbares Element ist darüber hinaus die *fehlende Objektivität* bei der Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen: „Durch eine Reihe bekannter psychometrischer Unebenheiten wie etwa Halo- und Erwartungseffekte, Reihungs- und Kontrasteffekte, generelle Beurteilungstendenzen und logische Fehler wird die Bewertung schulischer Leistungen verzerrt“ (ebd., S. 11). Dies führt dazu, dass die Kinder beim Vergleich mehrerer Schulklassen trotz gleicher Leistung ungleich benotet werden und dass die Merkmale Geschlecht, sozioökonomischer Status und nationalstaatliche Herkunft bei der Benotung miteinflussen

³⁰ Der durchschnittliche Vorteil Schweizer Jugendlicher gegenüber solchen mit Migrationshintergrund entspricht einem Lernzuwachs, der im Mittel erst nach mehr als 1.5 Schuljahren erreicht wird (vgl. Kappus, 2010, S. 65). Insofern erstaunt es wenig, dass Lernende mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schweizer Kindern häufiger in Schulen mit Grundansprüchen, in Sonderschulen und in Kleinklassen anzutreffen sind (vgl. ebd., S. 64).

(vgl. ebd., S. 199 ff.). Kronig (2007), der sich systemkritisch positioniert, kommt in seiner Analyse zum Schluss, dass Selektionsentscheide nicht in genügendem Masse auf der Grundlage individuell erbrachter Leistung getroffen werden, obschon dies das Leistungsprinzip eigentlich voraussetzt (vgl. ebd., S. 202 ff.). Dadurch würden insbesondere minderprivilegierte Schülerinnen und Schüler systematisch benachteiligt (vgl. ebd., S. 222 ff.).

2.2 Zur Wirksamkeit von Schule und Unterricht

Den bisherigen Ausführungen zufolge sind Lerngruppen gleichaltriger Kinder bereits beim Eintritt ins obligatorische Bildungssystem sehr heterogen. Die interindividuellen Unterschiede treten mit steigendem Schuljahr deutlicher hervor. Nach der obligatorischen Schulzeit sind Schülerinnen und Schüler, die dasselbe Schulsystem durchlaufen haben, sehr unterschiedlich qualifiziert. Es stellt sich somit die Frage nach der Wirksamkeit von Schulunterricht im Allgemeinen und von Unterricht in heterogenen Lerngruppen im Speziellen. Die Erörterung dieser Frage erfolgt vor dem Hintergrund eines sozial-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses, wonach die zentrale und äusserst anspruchsvolle Aufgabe der Lehrpersonen darin besteht, den eigenaktiven Wissensaufbau der Schülerinnen und Schüler optimal zu stimulieren (vgl. Kap. 2.2.1). Die Wirkungen von Schulunterricht ergeben sich aus der Interaktion unterschiedlicher Faktoren des Bildungssystems. Das systemische Modell der Unterrichtsqualität und -wirksamkeit von Reusser und Pauli (2010) veranschaulicht in umfassender Weise das Zusammenspiel von Einflussgrössen innerhalb und zwischen verschiedenen Ebenen eines Bildungssystems (u.a. Schulsystem, Einzelschule, Familie, Klasse, Lehrperson, Kind). Grundlegend sind dabei die Gliederung in eine Angebotsseite und eine Nutzungsseite und das Verständnis, dass die Wirksamkeit von Unterricht aus der Wechselwirkung zwischen der Qualität des Bildungsangebotes und der Qualität der Angebotsnutzung resultiert. Unterricht kann als erfolgreich gelten, wenn er allen Lernenden eine optimale Entfaltung ihrer Fähigkeiten ermöglicht. Dazu gehören sowohl der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen als auch die Weiterentwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz. Von der empirischen Bildungsforschung wurde eine Reihe von Merkmalen identifiziert, die guten und lernwirksamen Unterricht ausmachen. Ob und inwiefern diese Angebote ihre Wirkungen entfalten, hängt stark davon ab, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler diese Angebote nutzen (vgl. Kap. 2.2.2). So gesehen sind die Wirkungen von Schule und Unterricht letztlich nur begrenzt planbar.

2.2.1 Ein sozial-konstruktivistisches Lernverständnis

Lernen ist kein Kopiervorgang. Lernen ist Konstruktion. Beim Lernen baut das Individuum kognitive Strukturen für späteres Denken und Handeln auf (vgl. Aebli, 1980). Lernen erfolgt in tätiger Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (aktiv) in einem bestimmten Kontext (situativ), gemeinsam mit anderen (interaktiv). Dabei werden neue Informationen mit bereits vorhandenen verknüpft (kumulativ) und Wissensstrukturen aufgebaut (konstruktiv). Lernen ist dann am erfolgreichsten, wenn die Lernenden das Ziel kennen, auf das sie hinarbeiten (zielgerichtet), und ihr Vorgehen kompetent überwachen und steuern (selbstgesteuert) (vgl. Simons, 1992). Nach diesem erweiterten kognitionspsychologischen Verständnis von Wissenserwerb ist Lernen ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess, der in Lerngemeinschaften und in einem bestimmten Kontext abläuft und vom Lernenden gesteuert wird.

- *Lernen erfordert Aktivität des Lernenden.* Aktiv wird der Lernende, wenn er motiviert ist, d.h. wenn Neugier und Interesse vorhanden sind, die Inhalte für ihn Bedeutung haben und Anstrengung sich lohnt.
- *Lernen bedingt Selbststeuerung.* Art und Ausmass der Selbststeuerung variieren je nach Lernsituation und Lernziel.
- *Lernen ist konstruktiv und kumulativ.* Das lernende Individuum bindet neue Informationen in die bestehende kognitive Struktur ein. Ein reichhaltiges und gut strukturiertes Vorwissen bietet vergleichsweise mehr Anknüpfungspunkte und Integrationsmöglichkeiten für neue Daten.
- *Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten.* Im Hinblick auf eine flexible Nutzung der dabei aufgebauten kognitiven Strukturen müssen die situativen Bezüge beim Durcharbeiten der Wissensbestände sukzessive gelockert und der Transfer des Wissens auf neue Inhalte und Bereiche systematisch angebahnt werden.
- *Lernen ist immer ein sozialer Prozess.* Lernende und all ihre Aktivitäten sind stets soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt. Zudem ist jedes Lernen im Kontext Schule immer ein interaktives Geschehen.

Auf der Grundlage des skizzierten sozial-konstruktivistischen Lernbegriffs lässt sich erfolgreiches Lernen wie folgt beschreiben: „Je aktiver und selbstgesteuerter, problemorientierter, besser mit dem eigenen Vorwissen verknüpft, bewusster und reflektierter, dialogischer und interaktiver Wissen erworben, (ko-)konstruiert und durchgearbeitet wird, desto besser wird es verstanden (Transparenz, Klarheit), desto dauerhafter wird es behalten (Stabilität), desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden (Transfer, Mobilität) und desto positiver werden die damit verbundenen Lernprozesse erlebt (Relevanz, Interesse, Motivationsgewinn, Selbstwirksamkeit)“ (Reusser, 2011, internes Arbeitspapier). Eine realistische Vorstellung von Lernen berücksichtigt zudem die Tatsache, dass Lernen nicht zwangsläufig lustvoll ist bzw. Spass macht.

Erfolgreiches Lernen ist vielfach nicht nur angenehm, sondern bedeutet Gründlichkeit und Anstrengung, Aushalten von Belastungen und Überwinden von Widerständen. Wer in einer modernen Gesellschaft frei und mündig werden möchte, sollte sich auch mit Sachverhalten auseinandersetzen, die ihn zunächst nicht interessieren oder mit denen er vielleicht niemals vertieft befasst sein wird – er hat dann aber seine geistigen Kräfte sinnvoll geschult und sich zudem fachliche Operationen erworben. (Helmke, 2009, S. 217)

2.2.2 Ein Angebots-Nutzungs-Modell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, sind Schülerinnen und Schüler, welche dasselbe Bildungssystem durchlaufen, am Ende der Schulzeit sehr unterschiedlich qualifiziert. Es stellt sich somit die Frage nach der Bildungswirksamkeit der Volksschule im Allgemeinen und nach differentiellen Wirkungen im Speziellen. Diese Frage führt in den Kernbereich der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung. In den vergangenen Jahrzehnten wurden hier zunehmend komplexere Modelle zur Erklärung der Wirkungen von Schule und Unterricht entwickelt. Bis in die 1950er- und 1960er-Jahre richtete sich das Interesse vorwiegend auf die Lehrperson. „Gesucht wurde [...] nach Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit und damit verbundenen Unterrichts- oder Erziehungsstilen [...] einerseits und bildenden Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern andererseits“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 17). Später setzte sich die Erkenntnis durch, dass Qualität und Wirkungen von Unterricht nicht primär von Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson, sondern vom unterrichtlichen Handeln abhängen. In der vom Prozess-Produkt-Paradigma geprägten Lehrereffektivitätsforschung wurden fortan Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Lehrerhandelns und den Wirkungen von Unterricht untersucht. Dabei wurde das einfache Prozess-Produkt-Modell im Zuge

der kognitiv-konstruktivistischen Ansätze³¹ in der Entwicklungs- und Lernpsychologie zunehmend differenziert und um die Jahrtausendwende durch Angebots-Nutzungs-Modelle abgelöst (vgl. Fend, 2004, S. 17 ff.; Helmke, 2009, S. 71 ff.). Angebots-Nutzungs-Modelle erweitern die Betrachtung der Prozess-Produkt-Modelle um zwei weitere Dimensionen: um eine *Qualitätsdimension*, welche mit dem Begriffspaar ‚Angebot‘ versus ‚Nutzung‘ umschrieben werden kann, und um den *Mehr-Ebenen-Charakter* des Bildungssystems. Angebots-Nutzungs-Modelle gehen davon aus, dass Bildungsangebote Lerngelegenheiten sind, die von den Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von ihren individuellen Voraussetzungen und Lernbereitschaften wahrgenommen und genutzt werden. Neben dem Unterricht berücksichtigen die Modelle auch ausserunterrichtliche und ausserschulische Einflussgrößen. Bildungswirksamkeit und Unterrichtsqualität sind im Kontext dieses Gesamtsystems zu betrachten. Sie können nicht allein durch das unterrichtliche Handeln der Lehrperson (einfaches Prozess-Produkt-Verständnis) erklärt werden.

In der Fortsetzung wird das *Angebots-Nutzungs-Modell* von Reusser und Pauli (2010) erörtert (vgl. Abbildung 2.2). Dieses „Systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit“ dient in der vorliegenden Studie als Referenzrahmen.

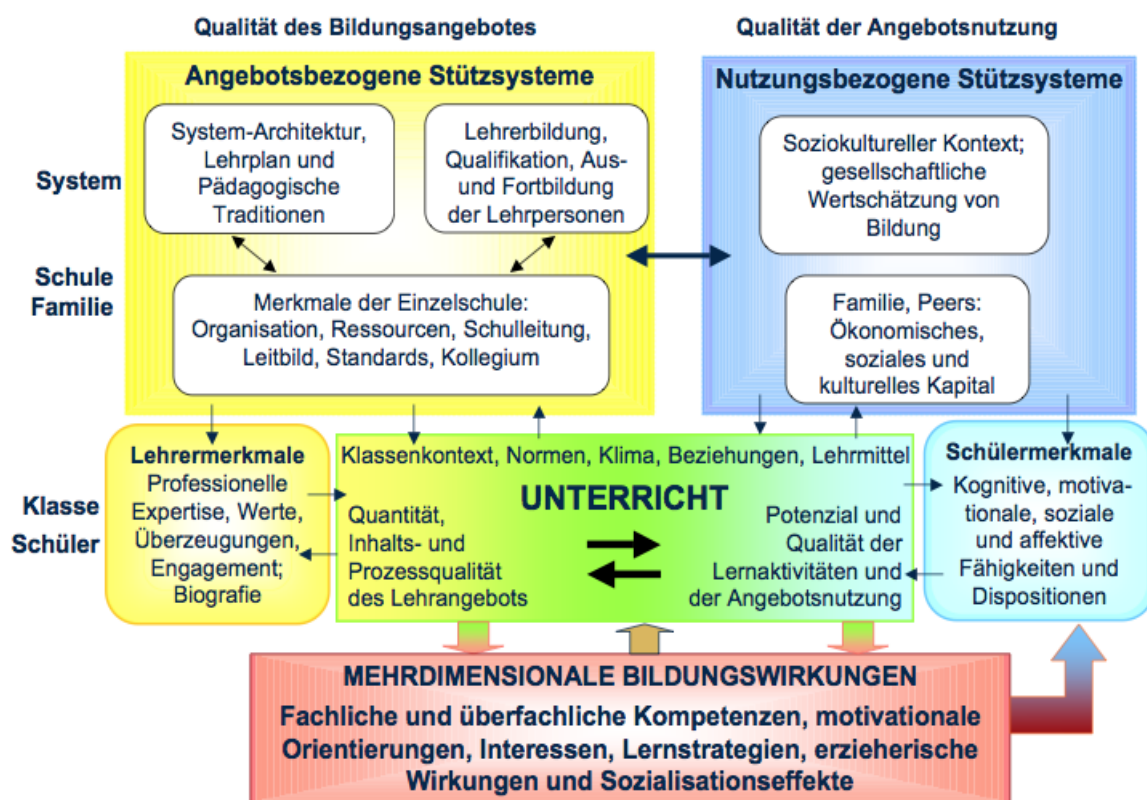


Abbildung 2.2: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)

³¹ Der kognitive Konstruktivismus besagt im Kern, dass die Lernenden durch eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Wissen aufbauen (kognitiv heisst ‚das Erkennen betreffend‘). Nach diesem Verständnis von Lernen bewirkt die Stoffdarbietung im Unterricht – sei diese noch so gut gemacht – nicht automatisch Wissensaufbau auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Die Lernenden müssen das Angebot nutzen, d.h. die neuen Informationen in ihr bisheriges Wissen einbinden.

In der Abbildung 2.2 sind vertikal drei Ebenen des Bildungssystems dargestellt, nämlich ‚System‘, ‚Schule/Familie‘ und ‚Klasse/Schüler‘, entsprechend dem Mehr-Ebenen-Charakter des Bildungssystems. Horizontal wird zwischen Angebot und Nutzung unterschieden. Im linken Bereich des Modells sind unter „Qualität des Bildungsangebots“ auf allen drei Ebenen die Einflussgrößen mit Angebotscharakter dargestellt. Im rechten Bereich werden unter „Qualität der Angebotsnutzung“ die nutzungsbezogenen Einflussgrößen aufgeführt. Die Pfeile symbolisieren diverse Wechselwirkungen. Auf der Ebene der Klasse und der individuellen Schülerinnen und Schüler veranschaulicht das Modell das ko-produktive bzw. ko-konstruktive³² Zusammenwirken von Angebots- und Nutzungsfaktoren im Unterricht. „Unterricht wird in diesem Rahmen als mehr oder weniger qualitätsvolles Angebot von Lerngelegenheiten verstanden, das von den Lernenden in mehr oder weniger qualitätsvoller Weise genutzt wird“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 17). Aus der Nutzung des Angebots ergeben sich Wirkungen, die auf verschiedenen Dimensionen beschrieben werden können.

Bildungsangebote. Nachfolgend werden die Elemente und Beziehungen des Angebots-Nutzungs-Modells mit Blick auf die Volksschule im Kanton Zürich genauer erläutert. Begonnen wird mit der Angebotsseite. Zur *Systemebene* gehören hier das vom Souverän am 5. Juni 2005 verabschiedete neue Volksschulgesetz, die kantonalen Gremien Bildungsdirektion, Volksschulamt und Bildungsrat, die kantonale Fachstelle für Schulbeurteilung, der Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, eine pädagogische Tradition mit Selektion und Separation, Blockzeiten sowie ein lerntheoretisches Fundament mit Handlungsorientierung und pädagogischem Konstruktivismus als Eckpfeiler. Die Lehrpersonen werden an Fachhochschulen (u.a. PHZH, HfH) mit diversen Studiengängen ausgebildet und qualifizieren sich sowohl via schulinterne, massgeschneiderte als auch via externe Weiterbildungen weiter. Jede *Schule* hat eine Schulleitung. Die Schulleitung führt das gesamte Schulpersonal und wirkt bei Personalgeschäften mit. Sie „sorgt für professionelle Schulstrukturen und Projektmanagement, gute Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse; sie koordiniert den effizienten Einsatz der Ressourcen und verwaltet die zugeteilten Mittel. [...] Die Schulkonferenz [...] erarbeitet gemeinsame Leitideen und Erziehungsgrundsätze. Im Schulprogramm legt sie die pädagogische Ausrichtung der Schule fest. Daraus leitet sie die Jahresplanung der konkreten Massnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QEQS) ab und legt diese der Schulpflege jährlich vor. Durch Selbstevaluation überprüft die Schulkonferenz die umgesetzten Massnahmen und die Entwicklung der Schule als Ganzes.“³³ Auch die Entwicklung eines sonderpädagogischen Konzepts und dessen Umsetzung gehören zu den Aufgaben der Schule. Die Schulpflege, als kommunale Laienbehörde, nimmt die strategische Führung wahr. Sie sorgt zusammen mit der Schulleitung sowie dem Lehr- und Hauspersonal für einen geregelten Schulbetrieb gemäss den gesetzlichen Vorschriften und Anordnungen. Bedingt u.a. durch Lage, Grösse, Ausstattung, Kollegium und Schülerschaft hat jede Schule ein eigenes Gepräge. Die Schülerinnen und Schüler werden in *Klassen* unterrichtet. Es handelt sich dabei um ein- oder mehrklassige Lerngruppen. Bei einklassigen Lerngruppen beträgt die maximal zulässige Klassengrösse 25 Schülerinnen bzw. Schüler. Die Schülerschaft vieler Schulklassen ist sehr heterogen. Pro Klasse unterrichten in der Regel mehrere Regel- und Speziallehrpersonen. Sie bilden ein Pädagogisches Team, das von der Klassenlehrperson geleitet wird. Die Persönlichkeitsmerkmale, die professionelle Expertise, die pädagogischen Werte und Überzeugungen, das Engagement und die Biographie der einzelnen Lehrpersonen beeinflussen die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team und die

³² Wie der Konstruktivismus geht der Ansatz des Ko-Konstruktivismus davon aus, dass die Lernenden ihr Wissen aktiv aufbauen – mit einer entscheidenden Erweiterung: Die soziale Umwelt (z.B. eine Lehrperson) kann die Lernprozesse gezielt unterstützen, indem sie auf interessante Probleme aufmerksam macht und die Lernenden bei der Suche nach Lösungen im richtigen Masse unterstützt.

³³ http://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/schulentwicklung_unterrichtsentwicklung/schulleitung_geleitete_schulen.html. [Zugriff am 13.2.2012]

Lernkultur in der Klasse. Üblicherweise können die Lehrpersonen die Klasse nicht wählen, sondern müssen sich mit der gegebenen Situation arrangieren.

Angebotsnutzung. Bei der Angebotsnutzung sind auf der Systemebene der soziokulturelle Kontext und insbesondere die *gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung* zu berücksichtigen. In unserer multi-kulturellen Gesellschaft gibt es sowohl Bevölkerungsgruppen mit sehr hohen wie auch solche mit niedrigen Bildungsaspirationen, wobei Herkunft, Beherrschung der Landessprache und Bildungsaspirationen stark zusammenhängen. Diese Faktoren manifestieren sich in den *Familien* und im schulbezogenen Unterstützungsverhalten der Eltern. Die Schule als ganze und die einzelnen Schülerinnen und Schüler dürften ohne die Leistungen der Eltern kaum Erfolg haben (vgl. Oelkers, 2011a). Die Vermutung liegt nahe, dass die steigende Individualisierung der Lebensformen und die Heterogenität der Gesellschaft zusammen mit weiteren Faktoren wie der Kommerzialisierung und Medialisierung der Kindheit dazu führen, dass die Schule je länger desto weniger auf eine in sich geschlossene Elternschaft mit ähnlichen Wertvorstellungen, unterrichtsbezogenen Erwartungen und Supportbereitschaften zählen kann. Im neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten explizit geregelt. Die Eltern erhalten ein Mitspracherecht, werden aber auch in die Pflicht genommen. Mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler haben neben den Familienmitgliedern auch die *Peers* einen wichtigen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Leistungsbereitschaft und die Wahl des Schultyps (vgl. Breidenstein, 2010). Die *Schülermerkmale* bzw. die kognitiven, motivationalen, sozialen und affektiven Fähigkeiten und Dispositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler wirken sich auf den Unterricht aus und bestimmen die Nutzung der Lernangebote. Um die Angebote gewinnbringend zu nutzen, müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich auf verschiedene Lernsituationen einzustellen und trotz Frustrationen zielgerichtet, konzentriert und beharrlich zu arbeiten. Eine Leitfunktion hat dabei das Fähigkeitsselbstkonzept bzw. die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen“ (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002, S. 7). Es beeinflusst das Erleben und Verhalten in Leistungssituationen in vielfältiger Weise und wirkt sich via affektiv-motivationale Variablen auch auf die Leistungen aus. Erfolgsmotivierte Schülerinnen und Schüler, d.h. solche mit Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der Gewissheit, den Erfolg selbst erarbeitet und verdient zu haben sowie Misserfolge bewältigen zu können, lernen im Vergleich zu misserfolgsängstlichen Schülerinnen und Schülern erfolgreicher und erwerben mit zunehmender Lernzeit ein immer günstigeres Selbstkonzept eigener schulischer Lernkompetenz. Zudem zeigen sie grössere Ausdauer als Misserfolgsängstliche (vgl. Hasselhorn & Gold, 2009).

Unterricht. Unterricht ist der Ort, an dem Angebote unterbreitet und genutzt werden. Hier interagiert die Lehrperson mit den Mitgliedern der heterogenen Lerngruppe. Sie versucht durch Angebote, die sie auf die Voraussetzungen und Lernbereitschaften der Schülerinnen und Schüler abstimmt, Lernprozesse in Gang zu setzen und bedarfsgerecht zu begleiten. Die Inhalts- und Prozessqualität des Angebots hängt sowohl von Merkmalen der Lehrperson als auch von Merkmalen der Klasse bzw. der Lerngruppe ab. Die Nutzungsqualität und die Qualität der Lernaktivitäten werden von den individuellen Lernvoraussetzungen und von Merkmalen der Lerngruppe wie Klassenkontext, Normen, Lehrmittel, Klima und Beziehungen bestimmt. Lernen ist häufig eine Mischform von individuellen und kollektiven Tätigkeiten. Sozial-emotionale Beziehungen sind unentbehrlich für das Lernen und Leisten. Ein lernförderliches Klima beeinflusst das Lernen der Schülerinnen und Schüler günstig. Auch wenn bisher direkte Beziehungen zu den Schulleistungen nicht (oder nur schwach) nachgewiesen wurden, gelten Wohlbefinden und Zufriedenheit der Lernenden wie Lehrenden als wichtiges Kriterium für die Qualität von Schule und Unterricht (vgl. Helmke, 2009). Ein angstfreies Arbeitsklima

ma ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Lernwege zuversichtlich beschreiten.

Die *Heterogenität von Klassen* lässt sich mit diesem Modell als Ergebnis verschiedener Ursache-Wirkungs-Beziehungen darstellen: So wird beispielsweise die Zusammensetzung der Schulklassen von der Systemebene gesteuert. Auf der Angebotsseite gelten amtliche Regelungen (Gesetz, Verordnung), auf der Nutzungsseite bestimmt u.a. die Kaufkraft der Eltern, wo ein Kind zur Schule geht (vgl. Moser, 2005). Eine weitere Einflussgrösse sind Migrationsbewegungen. Die Bildungspolitik reagiert mit diversen Konzepten zur Vermittlung der Schulsprache. Die Schulen machen entsprechende Angebote, die von den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Erfolg genutzt werden. Manche Klassen sind und bleiben in sprachlicher und kultureller Hinsicht sehr heterogen. Einzelne Schülerinnen oder Schüler können wegen unzureichender Kenntnisse der Schulsprache das unterrichtliche Angebot zu wenig nutzen, was ihre Fachleistungen, ihr schulisches Selbstkonzept und möglicherweise auch ihre Leistungsmotivation beeinträchtigt (mehrdimensionale Wirkungen). Aufgrund dieser strukturell bedingten Ausprägung von Heterogenität in den Schulklassen werden *separierende oder integrative Massnahmen* auf verschiedenen Ebenen der Angebotsseite ergriffen. Diese Massnahmen betreffen die tägliche Arbeit der Lehrpersonen und nehmen Einfluss auf ihren Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dies zeigt sich darin, dass sie z.B. die Lernschwachen in der Klasse halten können ohne dabei die Begabten zu vernachlässigen. Auf der Systemebene ist es die Bildungspolitik, die Rahmenbedingungen schafft, wie der Umgang mit Heterogenität gestaltet werden soll. So wird das Ergreifen bestimmter Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geregelt, etwa indem eine minimale Anzahl Stunden für integrative Förderung vorgeschrieben wird (vgl. BI, 2007m, §8). Die Zusammensetzung einer Klasse hat auch einen Einfluss auf das Nutzungsverhalten: Leistungsheterogenität innerhalb einer Lerngruppe kann im günstigsten Fall einen positiven Effekt auf die schwächsten Schülerinnen und Schüler haben, die sich vom Lern- und Arbeitsverhalten in einer überdurchschnittlich guten Klasse motivieren lassen und viel Energie in ihre Lernprozesse investieren. Im schlimmsten Fall ergibt sich ein Teufelskreis: Das Selbstkonzept solcher leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler leidet so stark darunter, immer zu den Schlechtesten zu zählen, dass sie sich von diesen Umständen demotivieren lassen und ihre Bereitschaft sinkt, sich für schulische Belange zu engagieren (vgl. Köller & Baumert, 2002).

Mehrdimensionale Bildungswirkungen. Zum Bildungsauftrag der Schule gehören der Aufbau und die Weiterentwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Entsprechend wird bei Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterricht ein multikriterialer Ansatz verwendet. Dabei interessieren fachliche und überfachliche Kompetenzen, motivationale Orientierungen, Interessen, Lernstrategien, erzieherische Wirkungen und Sozialisationseffekte. Empirische Untersuchungen weisen auf die Schwierigkeit hin, Fachleistungen und Motivation durch Unterricht gleichermassen zu fördern. So lassen sich in besonders leistungsstarken Lerngruppen (u.a. Gymnasium) teils negative Effekte von Unterricht auf motivationale Variablen beobachten, wohingegen positive Effekte auf die Leistungsentwicklung feststellbar sind (vgl. Köller, 2004). Angesichts solcher Befunde stellt sich die Frage, wie man Unterricht gestalten kann, damit Lernende sowohl in fachlicher wie auch in überfachlicher Hinsicht gefördert werden. In einer Re-Analyse von TIMSS-Daten (Third International Mathematics and Science Study) beispielsweise wurde die Vereinbarkeit von Leistungs- und Interessensförderung am Beispiel des Mathematikunterrichts auf der Mittelstufe der Primarschule und auf der Sekundarstufe I untersucht. Es zeigte sich kein grundsätzlicher Konflikt zwischen den Zielkriterien Leistungs- und Interessenszuwachs. Jedes der beiden Unterrichtsziele wird durch jeweils spezifische Wirkfaktoren beeinflusst, wobei sich diese Wirkfaktoren nicht ausschliessen. Bei effektiv strukturiertem, individuell

herausforderndem und kognitiv aktivierendem Unterricht scheint multiple Zielerreichung möglich zu sein (vgl. Kunter, 2005).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass staatlich institutionalisierte Bildungsprozesse immer in grösseren *Systemzusammenhängen* stehen. Die Verantwortung über den Erfolg von Unterricht obliegt somit nicht alleine den Lehrpersonen, sondern einer ganzen Reihe von Akteuren – nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern. Es sei deshalb nochmals betont, dass die Qualität von Lernprozessen und Bildungswirkungen wesentlich davon abhängt, wie das unterrichtliche Angebot von den Lernenden genutzt wird. Dies bedeutet auch, dass der Verlauf des Unterrichts für die Lehrpersonen nicht vollständig planbar ist. Neben zahlreichen Einflussfaktoren kommt noch das Element des Zufalls hinzu. Meyer (2010) formuliert dies so: „Situative Faktoren, die als ‚Zufälle‘ in den Lernprozess hineinwirken, beeinflussen den Lernerfolg: die Tagesform der Lehrerin und der Schüler, krankheitsbedingtes Fehlen von Leistungsträgern oder Rabauken, das Wetter (auf das wetterfähige Menschen massiv reagieren), persönliche Sympathien und Antipathien usw.“ (ebd., S. 17). Führt man sich den Mehrebenencharakter des Bildungswesens vor Augen, wird auch verständlich, dass Massnahmen der übergeordneten Ebenen nur dann wirken, wenn sie von den Akteuren der untergeordneten Ebenen zielführend genutzt werden. Diese Tatsache ist insbesondere auch bei der Planung und Umsetzung von Reformen im Bildungswesen zu berücksichtigen: Das Gelingen von Reformen bedarf eines zielorientierten Zusammenspiels sämtlicher Kräfte des Bildungssystems. Beispielsweise wurde im Zuge der Länder-Rankings von PISA verlangt, mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu realisieren. Manchmal wurden dafür Nachteile deutschsprachiger Bildungssysteme (etwa die Bildungsungleichheit entlang sozialer Ungleichheiten) mit Vorzügen skandinavischer oder ostasiatischer Modelle (z.B. das Konzept der Gesamtschule) kontrastiert, um daraus Reformen für die hiesige Situation abzuleiten. Die Schule ist aber ein historisch gewachsenes Gebilde, das mit zahlreichen Verästelungen in vielen Bereichen der Gesellschaft lokal fest verankert ist. Die Auswirkung von isolierten Massnahmen auf der Systemebene kann demzufolge nicht abgeschätzt werden und im schlechtesten Fall sogar kontraproduktiv sein. Dies beispielsweise dann, wenn eine als erfolgreich empfundene Praxis durch eine Massnahme auf der Systemebene nicht mehr ausgeübt werden kann.

2.3 Strategien des Umgangs mit Heterogenität

Wie kann im Schulunterricht angesichts der Unterschiedlichkeit der Kinder bzw. Jugendlichen erfolgreiches Lernen gewährleistet werden? Diese Frage ist so alt wie die Schule selbst. Die Antworten bzw. Lösungsversuche variieren mit dem pädagogischen Zeitgeist und den politischen Rahmenbedingungen. Weinert (1997) unterscheidet vier prinzipielle Formen des Umgangs mit Heterogenität im Kontext Schule:

- (1) *Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede.* Beim Unterrichten heterogener Lerngruppen orientiert sich die Lehrperson am „Durchschnittsschüler“. Seine Fortschritte bestimmen Anspruchsniveau und Tempo des üblicherweise gleichschrittigen Lehrens (*passive Reaktionsform*).
- (2) *Anpassung der Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts.* Die Lernenden werden durch schulorganisatorische Homogenisierung (z.B. Leistungsgruppen) oder durch spezielle Angebote (z.B. Nachhilfe, Lerntraining) an die Anforderungen des Unterrichts angepasst (*substitutive Reaktionsform*).
- (3) *Anpassung des Unterrichts an lernrelevante Unterschiede zwischen Lernenden.* Adaptiver Unterricht löst das gleichförmige Lehren ab. Es wird versucht, „mit Hilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dadurch auch den leistungsschwächeren Schülern die subjektive Überzeugung

persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) zu vermitteln“ (Weinert, 1997, S. 52) (*aktive Reaktionsform*).

(4) *Gezielte Förderung der einzelnen Lernenden durch adaptive Gestaltung des Unterrichts*. In Anbetracht der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wird versucht, durch differenzierte Lernziele, Berücksichtigung individueller Interessen, einen adaptiven Lehrstil mit betonter Individualisierung in Stillarbeitsphasen und genügend nachhelfender Instruktion die einzelnen Lernenden möglichst optimal zu fördern (*proaktive Reaktionsform*).

Während Jahrzehnten wurde – auch im Kanton Zürich – durch Selektion und Separation versucht, möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen, um über eine optimale Passung von Angebot und Nutzung im Unterricht, nachhaltiges Lernen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, Neigungen und Begabungen zu gewährleisten (vgl. Kap. 2.3.1). Diese Strategie hat sich als unzulänglich erwiesen: Die Lerngruppen sind trotz Homogenisierungsbemühungen nach wie vor sehr heterogen. Zu viele Schülerinnen und Schüler erreichen die elementaren Bildungsziele nicht. Bildungserfolg und soziale Herkunft korrelieren stark. Die Schule kommt nicht umhin, Heterogenität als Faktum zu akzeptieren und entsprechenden Unterricht anzubieten. Die „Methode der sieben G“ hat ausgedient: „Der gleiche Lehrer unterrichtet alle gleichaltrigen Schüler im gleichen Tempo mit dem gleichen Material im gleichen Raum mit den gleichen Methoden und dem gleichen Ziel – das geht nicht mehr. Aber ebenso wenig muss der Lehrer nun für jeden Schüler ein eigenes Lernpaket schnüren und dreißig Förderpläne erstellen“ (Helmke, 2011³⁴). Das Ziel sind innovative Lernumgebungen mit einer guten Balance zwischen gemeinschaftlichem und personalisiertem Lernen, die sich an empirisch belegten Qualitätskriterien von wirksamem Unterricht orientieren (vgl. Hattie, 2009).

Gegenwärtig vollzieht sich ein *Gestaltwandel der Schule als Lernort*. Die „Grammatik“ von Schule und Unterricht verändert sich. „By the ‚grammar‘ of schooling we mean the regular structures and rules that organize the work of instruction“ (Tyack & Tobin, 1994 p. 454). Ein erweitertes schulisches Lernverständnis etabliert sich als Unterrichtsbasis.

[Der] Wandel in Bezug auf ein erweitertes schulisches Lernverständnis kann dabei – idealerweise – als eine mehrere Dimensionen umfassende Akzentverschiebung beschrieben werden:

- von einem abhängigen, kleinschrittig lehrergesteuerten, häufig als passiv erlebten zu einem graduell eigenständigen, vermehrt selbstregulierten Lernen, bei dem Schülerinnen und Schüler sich selbst (Etappen-) Ziele setzen, ihre Lernzeit einteilen und Dinge aus eigenem Antrieb tun;
- von einem reproduktions- und routinebetonten zu einem deutlicher verstehens-orientierten Lernen mit dem Ziel des Aufbaus von beweglichen und anwendbaren Wissensstrukturen;
- von einem vorwiegend darstellenden (direkte Instruktion) zu einem vermehrt problemlösend-entwickelnden Lernen, bei dem eigene Lernwege angestrebt und Fehler sowie Umwege als Lernfaktoren in Rechnung gestellt werden;
- von einem Bild des individuellen Sololernens zu einem Bild dialogisch-interaktiver und kooperativer Wissenskonstruktion in Lerngemeinschaften, in denen Lernende Fragen stellen, Wissen austauschen und sich mit den anderen verständigen;
- von einer Monokultur des frontalen Klassenunterrichts zu vermehrt parallel ablaufenden, individualisierten Unterrichts- und Lernprozessen in variablen Settings erweiterter Lehr- und Lernformen;
- von einem auf bloße fachliche Leistung fixierten zu einem multikriterial normierten, die Kultivierung von Lernstrategien, Motivation, Interesse, Ausdrucksfähigkeit und Lernfreude einschliessenden und fördernden Lernen [...];
- von einem vorwiegend bewusstlosen zu einem vermehrt reflektierenden, sich seiner Stärken und Schwächen bewussten (metakognitiven) Lernen;

³⁴ <http://www.zeit.de/2011/51/Interview-Helmke> [Zugriff am 20.5.2012]

- von einem Bild der Schülerinnen und Schüler, die primär nachvollziehend lernen und Instruktionen befolgen, zu einem Bild der Lernenden, die eine über die Schulzeit wachsende Mitverantwortung für das eigene Lernen übernehmen. (Reusser, 2011b, S. 76)

Mit der skizzierten Akzentverschiebung sind Strategien des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität verbunden. Eine Auswahl wird nachfolgend erörtert: Innere Differenzierung (vgl. Kap. 2.3.2), Offener Unterricht (vgl. Kap. 2.3.3), Individuelle Lernförderung (vgl. Kap. 2.3.4), Adaptiver Unterricht (vgl. Kap. 2.3.5), Selbstgesteuertes Lernen (vgl. Kap. 2.3.6), Altersdurchmisches Lernen (vgl. Kap. 2.3.7) und Kompetenzorientierter Unterricht (vgl. Kap. 2.3.8).

2.3.1 Zum Umgang mit Heterogenität in der Volksschule des Kantons Zürich – Historische Betrachtungsweise

Nachfolgend werden die vier von Weinert (1997) beschriebenen Formen des Umgangs mit Heterogenität im Kontext Schule (vgl. Einleitung Kap. 2.3) mit Bezug auf die Entwicklung der Volksschule im Kanton Zürich erörtert.

Passive Reaktionsform. In den Anfängen der modernen Zürcher Volksschule (ab den 1830er-Jahren) gab es nur sehr rudimentäre Konzepte zur Bildung von Lerngruppen. Eines davon war die Altersbeschränkung für bestimmte Schulformen. Bei der Unterrichtsgestaltung spielten die Unterschiede zwischen den Lernenden eine untergeordnete Rolle. Als die Klassengrößen gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Masse verringert wurden, dass Unterschiede zwischen den Lernenden als Problem wahrgenommen werden konnten, geriet der Umgang mit Heterogenität allmählich in den Fokus der Bildungspolitik (vgl. Wolfisberg, 2008, S. 189). Durch Formen der *äusseren Differenzierung*, wie Bildungsgänge mit unterschiedlichen Ansprüchen und Jahrgangsklassen wurde versucht, die Lernenden so zu gruppieren, dass eine gute Passung zwischen Lernenden und den Anforderungen des Unterrichts resultierte.

Substitutive Reaktionsform. Das Bilden von *Jahrgangsklassen* ist solch eine Massnahme äusserer Differenzierung. Sie ist heute noch elementarer Baustein nicht nur des Zürcher Schulsystems, wenn man sich vergegenwärtigt, wie akribisch die Kinder nach Geburtsjahr separiert beschult werden (vgl. BI, 2010b). Diese Separation erfolgt in erster Linie aus organisatorischen Gründen: Der Stichtag, an dem die Schulpflicht beginnt, ist der Anhaltspunkt für die Einweisung der in Zürich wohnhaften Kinder in das Schulsystem (vgl. Kanton Zürich, 2005, §3). Damit werden altershomogene Klassenzüge gebildet, die zusätzlich zu den organisatorischen Vorteilen versprechen, dass die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ähnlich sind. Wird ein Kind trotzdem so stark über- oder unterfordert, dass ein Verbleib in der Jahrgangsklasse nicht mehr förderlich ist, gibt es im Rahmen dieser Umgangsform mit Heterogenität zwei Möglichkeiten: Repetition bzw. das Überspringen einer Klasse (vgl. BI, 2010d, S. 10; BI, 2007l, S. 11). Im Schuljahr 2008/09 haben von den 129'218 Lernenden der Volksschule Zürich 189 eine Klasse übersprungen, was weniger als ein Prozent ausmacht. Repetenten gab es rund zwei Prozent³⁵.

Eine weitere Massnahme der äusseren Differenzierung ist die *Separation der Lernenden in unterschiedliche Bildungsgänge nach Leistung*. In Zürich sind ab der Sekundarstufe die Abteilungen A, B und C bzw. das Gymnasium vorgesehen. Dabei ist zu beachten, dass diese Gliederung ausserhalb des deutschsprachigen Raumes keine Selbstverständlichkeit ist; weiter verbreitet sind gesamtschulartige Systeme (vgl. Fuchs, 2005b).

³⁵ <http://www.bista.zh.ch/vs/SHaus.aspx> [Zugriff am 16.4.2011]

Schliesslich führen auch heute noch einige sonderpädagogische Massnahmen zu einer Separation der Schülerschaft. Dazu gehört zunächst die Bildung *Besonderer Klassen*. Im neuen Volksschulgesetz wurde auf die frühere Bezeichnung ‚Sonderklasse‘ verzichtet, wenngleich zentrale Merkmale identisch geblieben sind: Es können *Aufnahmeklassen für Fremdsprachige* gebildet werden (vgl. BI, 2007c, S. 4); so genannte *Einschulungsklassen* sind für Schülerinnen und Schüler vorgesehen, welche die nötigen Voraussetzungen für die 1. Klasse der Primarschule noch nicht erworben haben, aber nicht mehr im Kindergarten verbleiben sollen (vgl. BI, 2007d., S. 3); und schliesslich gibt es nach wie vor *Kleinklassen*, die den bisherigen Sonderklassentypen B (für Schwachbegabte), C (für Sinnes- und Sprachgeschädigte) und D (für Verhaltensauffällige) entsprechen (vgl. BI, 2007f, S. 2; Wolfisberg, 2008, S. 196). Die Zuweisung von Lernenden in eine Besondere Klasse wird am schulischen Standortgespräch beschlossen. Es gilt der Grundsatz, dass diese Separation nur als ‚Notlösung‘ vollzogen wird und dass die ‚Rückkehr‘ der Lernenden in den Regelschulbetrieb angestrebt wird. Wird beim Standortgespräch festgehalten, dass ein Kind weder in einer Regelklasse (auch nicht mit integrativen Fördermassnahmen) noch in einer Besonderen Klasse angemessen gefördert werden kann, wird eine schulpsychologische Abklärung angeordnet. Gemäss den Empfehlungen des schulpsychologischen Dienstes entscheidet dann die Schulpflege in Absprache mit den Eltern, den Lehrpersonen und der Schulleitung über eine Zuweisung des Kindes zur *Sonderschulung*. Dies ist die ausgeprägteste Form der Separation, sofern die Beschulung als Einzelunterricht oder in externen Sonderschulen bzw. in Heimen stattfindet und nicht im Rahmen von IS innerhalb einer Regelklasse (vgl. BI, 2009b, S. 3 ff.). Die Gesamtschweizerischen Quoten von Schülerinnen und Schülern, die repetieren, Besondere Klassen oder Sonderschulen besuchen, sind im internationalen Vergleich hoch (vgl. SKBF, 2010, S. 56). Im Kanton Zürich lassen sich zu diesen Quoten zwei Trends feststellen: (1) Die Anzahl Schülerinnen und Schüler in Besonderen Klassen geht zurück. (2) Die Anzahl Sonderschülerinnen und Sonderschüler nimmt zu. Im Jahr 2000 gab es 2704 Lernende mit attestiertem Sonderschulbedarf, 2010 waren es 3857³⁶. Deutlich grösser geworden sind die Gruppen „Geistigbehinderung“ und „Verhaltensauffälligkeit“.

Gemeinsam ist allen Massnahmen dieser Umgangsform mit Heterogenität, dass sie eine *Reduktion unerwünschter Unterschiede* zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse versprechen (vgl. Weinert 1997, S. 52). Diese Sichtweise auf Heterogenität ist defizitorientiert, in der Andersartigkeit zwischen den Lernenden wird in erster Linie das Fehlerhafte gesehen (vgl. Allemann-Ghionda 2008, S. 21). Schülerinnen und Schüler, die mit dem Leistungsniveau nicht mithalten können, die Sprachschwierigkeiten haben oder verhaltensauffällig sind, werden auf ihre Schwächen reduziert und zum Störfaktor des Regelschulbetriebs erklärt, den es zu korrigieren gilt.

Auf der Systemebene werden demnach (äusserlich) differenzierte Angebote geschaffen, was eine *Separation* der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Einzelschulen zur Folge hat. Zu dieser Strategie der Homogenisierung von Lerngruppen kamen in den 1980er-Jahren verschiedene *Stütz- und Fördermassnahmen* hinzu, um eine Beschulung der Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelklassen zu ermöglichen. Dazu zählen Nachhilfeunterricht, Aufgabenhilfe, Sprachheilunterricht, Legasthenie- und Dyskalkuliebehandlung etc. (vgl. Wolfisberg, 2008, S. 197 f.). Diese Massnahmen sind ein weiterer Ausdruck der defizitorientierten Förderpraxis, die letztlich darauf hinausläuft, die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Ähnlich wie bei der passiven Umgangsform, welche die Unterschiede zwischen den Lernenden schlicht ignoriert, bleibt somit die Orientierung am Durchschnittsschüler auf der Ebene des Unterrichts zentral; Heterogenität gilt es in diesem Sinne als Störfaktor auszuschalten.

³⁶ <http://www.bista.zh.ch/sop/Sonderschulung.aspx> [Zugriff am 28.7.2011]

Aktive Reaktionsform. Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts wuchs international wie auch im Kanton Zürich die Skepsis gegenüber der jahrzehntelangen Praxis, die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen. Ein Grund dafür ist ein Wandel in der Wahrnehmung von Heterogenität: Es wurden zunehmend *Chancen in der Zusammenstellung heterogener Lerngruppen* gesehen – z.B. die Möglichkeit, dass leistungsstarke Lernende den schwächeren etwas erklären und beide Seiten davon profitieren. Zudem wurde an der bisherigen Strategie kritisiert, dass der Fokus auf die Defizite einzelner Schülerinnen und Schüler nicht den gewünschten Erfolg brachte, die Betroffenen aber stigmatisierte (vgl. Wolfisberg, 2008, S. 198). Nebst pädagogischen Überlegungen sprachen auch finanzpolitische Ursachen für eine Neuorientierung: Obwohl die Anzahl Kinder in den Sonderklassen weitgehend stabil blieb, nahm die Anzahl Lernender rapide zu, welche Stütz- und Fördermassnahmen erhielten. Mit anderen Worten: Das separative System wurde teuer und ineffizient (vgl. ebd.). Basierend auf dieser Einsicht wurden in Zürich verschiedene Reformprojekte lanciert (vgl. Aeberli, 2003, S. 17 ff.).

Ende der 1980er-Jahre sammelte der Kanton bei *Schulversuchen* Erfahrungen mit der *Integration* von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf und/oder besonderen pädagogischen Bedürfnissen (vgl. Wolfisberg, 2008, S. 198 f.). Sodann wurden während der 1990er-Jahre unter dem damaligen Erziehungsdirektor Ernst Buschor weiterführende Weichen für die heutige gesetzliche Grundlage des integrativen Umgangs mit Heterogenität in den Regelschulen gestellt (vgl. ebd.; Aeberli, 2003, S. 16 ff.; Guyer, 2003, S. 217 ff.). Der Trend geht seither strukturell in Richtung *Integration* und pädagogisch in Richtung Anpassung des Unterrichts an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden mit gezielter Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Eine konkrete Massnahme ist die *Neugestaltung der Sekundarstufe*. Seit 1997 steht es den Gemeinden frei, die drei Abteilungen A, B und C der Sekundarschule gesamtschulartig zu führen (vgl. Manz, 2008, S. 32; Guyer, 2003, S. 215). Seit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes sind mehr Varianten zulässig: Entweder werden zwei (A, B) respektive drei Abteilungen (A, B, C) für separierte Klassen angeboten, oder die Schülerinnen und Schüler werden in *abteilungsübergreifenden Klassen* unterrichtet. Klassen mit nur einer Sekundarabteilung können jahrgangsübergreifend geführt werden. Zusätzlich können die Gemeinden maximal drei der vier Kernfächer (Mathematik, Deutsch, Französisch, Englisch) in drei Anforderungsstufen anbieten, unabhängig davon, ob und wie nach Abteilungen separiert wird³⁷. Aktuell werden im Kanton Zürich rund 15 Prozent der Sekundarschülerinnen und -schüler in abteilungsübergreifenden Klassen unterrichtet³⁸.

Das Bilden abteilungsübergreifender Sekundarklassen lehnt sich an das *Konzept der Gesamtschule* an, das interindividuelle Unterschiede bis zu einem gewissen Grad³⁹ als pädagogisch sinnvoll erachtet. In einem Ländervergleich⁴⁰ identifizierte Fuchs (2005b) einige Rahmenbedingungen auf der Systemebene, welche üblicher Weise mit dem Konzept der Gesamtschule einhergehen:

³⁷ http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/sekundar_i.html [Zugriff am 16.4.2011]

³⁸ Die Angaben beziehen sich auf das Jahr 2010. Quelle: Unveröffentlichte Angaben der Bildungsstatistik des Kantons Zürich auf Anfrage.

³⁹ Die Schülerinnen und Schüler abteilungsübergreifender Sekundarschulklassen können in den Kernfächern durch die Anforderungsstufen während einzelner Lektionen weiterhin separiert unterrichtet werden und das Gymnasium läuft ohnehin weiterhin extra.

⁴⁰ Fuchs (2005b) verglich folgende Länder: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Schweden und die Niederlande. „Die Staaten wurden ausgewählt, weil ihre Schülerinnen und Schüler bei PISA [2000] überdurchschnittlich abgeschnitten hatten und weil in den Staaten zudem Erfahrungen mit der kurz- oder langfristigen Umsetzung von Reformstrategien und Innovationen im Schulwesen sowie mit Systemevaluationen und Lernleistungsvergleichen auf nationaler Ebene vorlagen“ (Fuchs 2005a, S. 10 f.). Im Vergleich zur Schweiz ergeben die aktuellen Befunde (PISA 2009) folgendes Bild: Finnland und Kanada erzielten in den überprüften Fächern vergleichbare oder bessere Leistungen als die Schweiz. Die übrigen Staaten bewegen sich in einem vergleichbaren Rahmen wie die Schweiz oder erzielten schlechtere Leistungen (vgl. Nidegger et al. 2010). Interessanterweise sind Finnland und Kanada weniger sozial selektiv als die übrigen Länder (vgl. OECD 2010, S. 34). Die Schweiz und die Niederlande bewegen sich im Rahmen des OECD-Durchschnitts; in Schweden, Frankreich und England ist der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf die Testleistungen höher als im OECD-Durchschnitt (vgl. ebd.).

- *Lehrplan.* Auf nationaler oder regionaler Ebene braucht es ein verbindliches Kerncurriculum, das den Einzelschulen einen gewissen Freiraum zur Gestaltung der Lernprozesse offen lässt (vgl. ebd., S. 60).
- *Bildungsstandards.* Es werden konkrete Mindestexpectungen an Kenntnisse und Fähigkeiten definiert, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende von Lernabschnitten erworben haben sollten (vgl. ebd.).
- *Prüfungswesen.* Ob die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Bildungsstandards erreichen, wird z.B. in Form von Zwischen- oder Abschlussprüfungen durch ausserschulische Instanzen kontrolliert (vgl. ebd.).
- *Ganztagsbetreuung.* Insbesondere in sozial benachteiligten Quartieren werden positive Effekte erwartet, wenn nebst dem eigentlichen Unterricht eine Mittagsmahlzeit, nachmittägliche Lern- und Betreuungsangebote oder sonstige extracurriculare Aktivitäten der Schule angeboten werden (vgl. ebd., S. 61).

Die Neugestaltung der Sekundarstufe fördert die leistungsbezogene Durchmischung der Schülerschaft. Entsprechend finden die Lehrpersonen in den abteilungsübergreifenden Klassen keine homogenisierten Lerngruppen vor, was eine Orientierung am Durchschnitt erschwert. Der Unterricht in den leistungsheterogenen Sekundarschulklassen muss zwangsläufig stärker den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Je weniger also äussere Differenzierung erfolgt, desto dringender werden *die Binnendifferenzierung des Unterrichts* sowie die Förderung einzelner Lernender.

Proaktive Reaktionsform. Wenn heterogene Lerngruppen als Chance betrachtet und der Unterricht entsprechend differenziert wird, spricht man von proaktiven Reaktionsformen (Weinert, 1997). In Finnland beispielsweise werden heterogene Lerngruppen angestrebt. „Im Vergleich zu [...] anderen Ländern findet sich in Finnland eine mit Blick auf Herkunft und soziale Schichtung insgesamt recht homogene Bevölkerung. Hinsichtlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit werden finnische Schüler bewusst in heterogenen Gruppen unterrichtet; Selektion setzt erst in den sich an die Pflichtschule anschliessenden Bildungsgängen ein“ (Fuchs, 2005b, S. 51). Im Kanton Zürich werden durch die Bildung *jahrgangsdurchmischter Klassen* teils ähnliche Ziele verfolgt. Die heterogenen Entwicklungsstände und Leistungsniveaus innerhalb einer Lerngruppe werden hier als Chance wahrgenommen und genutzt. Auf der Kindergartenstufe ist die Altersdurchmischung (nicht nur) im Kanton Zürich der Normalfall (vgl. BI, 2006b). Im Schulversuch Grundstufe wird die Altersdurchmischung durch den Einbezug der ersten Primarklasse bewusst erweitert (vgl. BI, 2004). Grundsätzlich steht es den Gemeinden bzw. den einzelnen Schulen frei, ob sie mehrklassige – also jahrgangsdurchmischte – Klassen innerhalb der Primar- oder der Sekundarstufe anstelle von Jahrgangsklassen anbieten (vgl. BI, 2006b, §5 f.). Aktuell besuchen rund 12 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Volksschule eine jahrgangsdurchmischte Klasse⁴¹.

Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist die Möglichkeit der *Lernzieldifferenzierung*. Um den Unterricht an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden anzupassen sowie die Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern wäre eine Gliederung in ein allgemeingültiges Basiscurriculum und ein differenzielles Aufbaucurriculum für einzelne Schülerinnen und Schüler sinnvoll (vgl. Weinert, 1997, S. 52). In Finnland wurde im Zuge permanenter Bildungsreformen seit den 1970er-Jahren eine Lernzieldifferenzierung auf drei Ebenen realisiert: Die staatliche Erziehungsbehörde erlässt als oberste Instanz in enger Zusammenarbeit mit

⁴¹ Die Angabe bezieht sich auf das Jahr 2010. Im Detail: Es besuchen 15.96 Prozent aller Primarschülerinnen und Primarschüler aber nur 2.25 Prozent aller Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler eine altersdurchmischte Klasse. Quelle: Unveröffentlichte Angabe der Bildungsstatistik des Kantons Zürich auf Anfrage.

der Wissenschaft Rahmencurricula. Innerhalb dieses Rahmens werden auf einer zweiten Ebene gemeindespezifische Curricula erstellt. Schliesslich bilden die einzelnen Schulen mit ihren pädagogischen Teams eine dritte Ebene, wo konkrete Curricula für die dortige Schülerschaft erarbeitet werden, mitunter auch individuelle Lehrpläne für Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (vgl. Buchberger & Buchberger, 2005, S. 159 f.). In Kanton Zürich gilt grundsätzlich die Lernzielverpflichtung gemäss kantonalem Lehrplan für sämtliche Schülerinnen und Schüler, in Ausnahmefällen sind jedoch Anpassungen möglich (vgl. BI, 2010d, S. 10). Die vollständige Dispensation von einzelnen Fächern ist grundsätzlich nicht vorgesehen (vgl. ebd.; BI, 2007a; 2007e; 2007f). Im Zuge der sonderpädagogischen Massnahmen können am Schulischen Standortgespräch *individuelle Lernziele* vereinbart werden (vgl. ebd.).

Die Volksschule des Kantons Zürich begegnet der heterogenen Schülerschaft seit der Gesetzesreform (Kanton Zürich, 2005) mit einer *Mischung aus zwei Umgangsformen*: Einerseits bleibt die Praxis bestehen, durch Massnahmen der äusseren Differenzierung die Lernenden einem für diese geeigneten Schultyp zuzuweisen. Andererseits wird Heterogenität innerhalb der Schultypen und schulischen Lerngruppen zunehmend akzeptiert. Auf der Unterrichtsebene wird versucht, den Unterricht an die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden anzupassen und die Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Hinter der aktuellen Praxis stehen bildungspolitische Debatten, die bis heute nicht abgeschlossen sind. Spätestens seit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes und des darin enthaltenen Integrationsauftrags hat jedoch die Umgangsform ‚Anpassung des Unterrichts und gezielte Förderung‘ an Bedeutung gewonnen. Auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems werden somit Massnahmen ergriffen, um den Unterricht den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden anzupassen und diese gezielt zu fördern. Das Ziel ist dabei eine *verstärkte Individualisierung und Personalisierung des Lernens*. Damit wurde im Kanton Zürich eine Volksschulreform nach Empfehlungen der Unterrichtsforschung eingeleitet. Baumert und Artelt (2003) beispielsweise schliessen aus Befunden internationaler Vergleichsstudien,

..., dass Bildungsgänge und Schulstrukturen, individuelle Bildungskarrieren und schulformspezifische Sortierungsprozesse weniger deutlich zusammenhängen als vielfach unterstellt wird. Vordringlich ist deshalb nicht ... [die] Entscheidung für eine der schulstrukturellen Optionen, sondern eine Gestaltung von individuellen Schullaufbahnen, die den Gedanken der Offenheit, Durchlässigkeit und zeitlichen Flexibilität individueller Bildungsverläufe genügt und Individualisierung sowie den pädagogisch bewussten Umgang mit Heterogenität und Differenz mit hohen Ansprüchen an die Qualitäts- und Standardsicherung zu verbinden sucht. Dazu gehört nicht zuletzt die Entwicklung eines professionellen Ethos der Verantwortung für jeden einzelnen Schüler. (Baumert & Artelt, 2003, S. 188)

In der Fortsetzung werden ausgewählte didaktische Strategien des Umgangs mit Heterogenität vorgestellt und mit empirischen Daten belegt.

2.3.2 Innere Differenzierung – Möglichkeiten für individualisiertes Lernen eröffnen

Bei heterogenen Lerngruppen besteht die Herausforderung darin, Unterricht so zu gestalten, dass sowohl durchschnittlich und besonders begabte Kinder und Jugendliche wie auch solche mit Lernschwierigkeiten bestmöglich gefördert werden. Bereits im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts wurden von Reformpädagogen (Oelkers, 2005, S. 7) „Innere Differenzierung“ oder „Individualisierung“ als Lösungsansätze genannt (vgl. Trautmann & Wischer, 2008, S. 165). Beide Schlagwörter werden in der schulpädagogischen und didaktischen Literatur mit unterschiedlichen Nuancierungen verwendet. Eine allgemein akzeptierte Definition der beiden Begriffe fehlt ebenso wie eine genaue Vorstellung des Zusammenspiels von innerer Differenzierung und Individualisierung. Der folgende Versuch einer Begriffsklärung geht davon aus, dass durch *innere Differenzierung des Unterrichts* be-

dacht Gelegenheiten für *individualisiertes Lernen* geschaffen werden. Ausgangspunkt ist die von Klafki und Stöcker (1976) getroffene Unterscheidung zwischen äusserer (u.a. Bildung vermeintlich homogener Lerngruppen / Schulklassen, die über längere Zeit bestehen bleiben) und innerer Differenzierung.

„Innere Differenzierung“ meint dabei alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. Äusserer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- und Auswahlkriterien – z.B. den Gesichtspunkten unterschiedlicher Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten unterrichtet werden. (Klafki, 1996, S. 137)

Mit innerer Differenzierung (syn. Binnendifferenzierung) werden unterschiedlichste didaktische Massnahmen in Verbindung gebracht, die den Lernenden in der gleichen Unterrichtssituation unterschiedliche Zugänge und Bearbeitungsmöglichkeiten eröffnen und dadurch für möglichst viele Schülerinnen und Schülern einer (heterogenen) Lerngruppe optimale Lernbedingungen schaffen sollen (vgl. Trautmann & Wischer, 2008, S. 161). „A key goal of differentiated instruction is maximizing the learning potential of each student“ (Tomlinson, 2005, S. 263). Innere Differenzierung zielt nicht zwangsläufig auf das Individuum und seine jeweiligen Voraussetzungen und Interessen (vgl. Bohl, Batzel & Richey, 2011, S. 7). Mit Differenzierungsmassnahmen erhöht sich jedoch die Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Unterrichtsangebot und individuellen Nutzungsmöglichkeiten.

Individualisierung bezeichnet eine pädagogische Grundhaltung mit dem Ziel, *individualisiertes Lernen* zu stärken. Grundlegend ist dabei die Erkenntnis, dass Lernen immer etwas Persönliches ist⁴². Lernen ist eine Tätigkeit, die der Schüler bzw. die Schülerin erstens selbst bewerkstelligt, und die zweitens bei jedem Individuum anders erfolgt. Die Einflussmöglichkeit der Lehrperson beschränkt sich darauf, Lernen via kognitiv aktivierende Angebote anzuregen und die Lernprozesse der Individuen adaptiv und zielbezogen zu begleiten. „Im individualisierenden Unterricht nimmt die Lehrkraft jeden einzelnen Schüler / jede einzelne Schülerin mit ihren / seinen Stärken und dem momentanen Entwicklungsstand in den Blick (diagnostizieren) und unterstützt ihn / sie individuell in seinem / ihrem Lernprozess“ (Paradies & Muster-Wäbs, 2010, S. 9). Im Extremfall bedeutet Individualisierung eine Forcierung der inneren Differenzierung. Jedem Individuum wird ein für seine Lernvoraussetzungen und / oder Interessen passendes Lernangebot zur Verfügung gestellt (Bohl et al., 2011). Diese „Reinform der Individualisierung“ (Bohl et al. 2011, S. 5) ist im Rahmen der Volksschule nur für einzelne Lernende (u.a. IF, IS), bei ausgewählten Inhalten oder in begrenzten Zeitfenstern (u.a. Atelier, Planarbeit), aber nicht generell möglich. In der Regel wird es darum gehen, durch die Gesamtkonzeption bzw. die Makrostrukturierung des Unterrichts ausreichend Anschlussmöglichkeiten für möglichst alle Schülerinnen und Schüler“ (Bohl, et al. 2011, S. 5) zu schaffen bzw. durch ein optimal differenziertes Lernangebot Spielraum für individualisiertes Lernen zu eröffnen und die Lernenden für eine möglichst gewinnbringende Nutzung des Angebots zu qualifizieren

Innere Differenzierung und individualisiertes Lernen können somit als zwei unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand begriffen werden. Innere Differenzierung fokussiert das Angebot, individualisiertes Lernen die Angebotsnutzung (vgl. Kap. 2.2.2). Durch innere Differenzierung werden Lernumgebungen für individualisiertes Lernen geschaffen. Die Notwendigkeit zur Gestaltung solcher Arrangements ist bei Lerngruppen mit erweiterter Heterogenität (u.a. integrative Volks-

⁴² Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2011) verwenden in diesem Zusammenhang anknüpfend an die Auseinandersetzung mit „personalised learning“ im anglo-amerikanischen Raum die Bezeichnung „personalisiertes Lernen“. Die Rückbesinnung auf den subjektiven Charakter des Lernens impliziert gemäss Schratz et al. (2011), „dass die Lernenden als Subjekte von Bildungsprozessen agieren, Urheber-schaft und Führerschaft bekommen und Lernen als gestalterischer Prozess der Eigenbewegung und Selbstbestimmung erfolgt“ (ebd., S. 26). Innovative Schulen, die „personale Bildungsprozesse“ anstreben, benutzen Labels wie „personalisierte“ oder „individualisierte“ Lernkonzepte (vgl. <http://www.mosaik-schulen.ch> [Zugriff am 18.10.2010]; <http://www.lernkonzepte.ch> [Zugriff am 9.4.2012]).

schule, Mehrjahrgangsklassen) offensichtlicher als bei vermeintlich homogenen Jahrgangsklassen in äusserlich gegliederten Schulsystemen.

Klafki und Stöcker (1976) beschreiben in ihrem zum Klassiker gewordenen Artikel „Innere Differenzierung des Unterrichts“ zwei Grundformen der inneren Differenzierung, nämlich die Differenzierung von Methoden und Medien (bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten) und die Differenzierung von Lerninhalten und Lernzielen. Mit Bezug auf die zweite Grundform wird seither häufig eine Einteilung des Lernstoffs in einen Grund- oder Kernbereich (Fundamentum) und in erweiterte Anforderungen (Additum) vorgenommen. Die Zuteilung der Lerninhalte zum einen oder zum anderen Bereich erfolgt nach Massgabe der formulierten Lernziele. Die als Fundamentum definierten Inhalte sind verbindlich. Sie müssen von allen Schülerinnen und Schülern erworben werden. Die als Additum bezeichneten Inhalte sind Wahl- oder Wahlpflichtstoff für gewisse Schülergruppen. Sie dienen dem Erwerb spezifischer Qualifikationen und / oder sind auf die Entfaltung spezieller Begabungen oder die Befriedigung besonderer Interessen bezogen. In binnendifferenziertem Unterricht werden teils Lerneinheiten oder Wochenpläne mit Fundamentums- und Additumsaufgaben eingesetzt (vgl. Bönsch, 1995). Schülerinnen und Schüler, die bei der Bearbeitung der Grundanforderungen die sogenannte Kriteriumsleistung (vgl. Herber, 1983) erreicht haben, können zu den erweiterten Anforderungen übergehen. Die andern werden von den Lehrpersonen dahingehend unterstützt, dass sie das Fundamentum meistern.

Seit Klafki und Stöcker (1976) sind unterschiedlichste Konzepte und Massnahmen der inneren Differenzierung publiziert worden. Es werden Differenzierungsmassnahmen auf der Ebene der Ziele und Inhalte, der Lehr-Lernformen oder der personalen Unterstützung beschrieben, die sich den drei Kannten des didaktischen Dreiecks (vgl. Reusser & Pauli, 2010) (vgl. Kap. 4.2.1.1) zuordnen lassen (vgl. z.B. Bönsch, 2009; Saalfrank, 2008; Scholz, 2010; Paradies & Linser, 2001; Reisinger, 2007). Zwei Beispiele werden in Tabelle 2.4 der Gliederung von Klafki und Stöcker (1976) gegenübergestellt.

Forschungsergebnisse zu heterogenen Lerngruppen zeigen, dass „Im allgemeinen Schulwesen [...] heterogene Lerngruppen vor allem dann gute Leistungsergebnisse erzielen, wenn der Unterricht hinreichend differenziert angelegt ist“ (Tillmann & Wischer, 2006, S. 46). Innere Differenzierung des Unterrichts hat viele Gesichter. Sie kann sowohl als individuelle oder gruppenspezifische Anpassung ausgewählter Unterrichtsinhalte oder Lernarrangements als auch als umfassende Veränderung der gesamten schulischen Lernumwelt realisiert werden. Innere Differenzierung kann in Schulstrukturen mit 45-Minuten-Lektionen wie in Schulstrukturen mit grösseren Zeiteinheiten erfolgen. Grundsätzlich enthält jede Unterrichtssituation Potenzial zur inneren Differenzierung. Nicht zuletzt wegen dieser Formenvielfalt und mangels einer klaren Begriffsdefinition ist es schwierig, verlässliche Angaben zur Verbreitung und Wirksamkeit innerer Differenzierung im Unterricht zu machen. Helmke (2009) geht gestützt auf nationale und internationale Schulleistungsstudien davon aus, dass innere Differenzierung im regulären Schulalltag noch nicht sehr verbreitet ist. Neuere Fallstudien zeigen zwar, dass binnendifferenzierte didaktische Arrangements, vor allen in der Schuleingangsphase (vgl. für den Kanton Zürich: Stöckli & Stebler, 2011; Vogt, Zumwald, Urech & Abt, 2010), an Bedeutung gewinnen, doch erfolgt die innere Differenzierung des Unterrichts vorwiegend über die Lehr-Lernmethoden, sowie über die Menge und das Anspruchsniveau der Aufgaben (vgl. Bruggmann Minnig, 2011; DESI-Konsortium, 2008; Hugener & Krammer, 2010; Solzbacher, 2009). Bisher weiss man wenig darüber, ob und wie bei der inneren Differenzierung des Unterrichts eine Passung zwischen den Lernausgangslagen einerseits und zwischen inhaltlichen, methodischen und dialogbezogenen Unterrichtsmassnahmen hergestellt wird.

Tabelle 2.4: Innere Differenzierung – Zusammenstellung von Unterrichtsmassnahmen⁴³

Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). <i>Innere Differenzierung des Unterrichts, Zeitschrift für Pädagogik</i> , 22 (4)	Saalfrank, W.-T. (2008). <i>Differenzierung</i> , In E. Kiel (Hrsg.), <i>Unterricht sehen, analysieren, gestalten</i> (S. 87ff.)	Scholz, I. (2010). <i>Pädagogische Differenzierung</i> . Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
<p>Grundformen der Inneren Differenzierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung nach Zielen und Inhalten: Unterscheidung von Fundamentum und Additum - Differenzierung nach Methoden und Medien: Differenzierung nach unterschiedlichen Zugängen (z.B. Bilder, Filme, Texte oder Statistiken) <p>Differenzierung nach Aneignungs- bzw. Handlungsebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - konkrete Aneignungs- bzw. Handlungsebene - explizit-sprachliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene - rein gedankliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene <p>Differenzierungsaspekte im Hinblick auf die Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung von Stoffumfang/Zeitaufwand - Differenzierung nach Komplexitätsgrad - Differenzierung nach Anzahl der notwendigen (Lern-) Durchgänge - Differenzierung nach Hilfestellung durch die Lehrperson - Differenzierung nach Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge/Vorerfahrungen - Differenzierung nach Kooperationsfähigkeit 	<p>Unterrichtsorganisatorische Dimension:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Differenzierung nach Zielen: <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Bildung (leistungs-) homogener Gruppen von Lernenden mit ähnlichen Problemen mit dem Ziel, der Bewältigung dieser Probleme - z.B. Bildung von leistungsheterogenen Gruppen mit dem Ziel der Integration von Migranten 2) Differenzierung nach Inhalten: <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Themengleicher Unterricht für alle, jedoch Teilgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten - z.B. Individualisiertes Arbeiten durch entsprechende Aufgabenstellung 3) Differenzierung nach Methoden und Medien <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Differenzierung nach Lernpräferenz (visuell, auditiv oder haptisch) - z.B. Differenzierung durch Auswahl aus unterschiedlichen Materialien und Medien 4) Differenzierung nach Lernvoraussetzungen 5) Differenzierung nach Organisation und Zufall 6) Differenzierung nach Sozialformen <ul style="list-style-type: none"> - Frontalunterricht, Lehrgang - Gruppenarbeit - Einzelarbeit <p>Didaktische Dimension (im Hinblick auf das Lernen der Schüler)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung nach Lerninteresse - Differenzierung nach Motivation - Differenzierung nach Lerntempo - Differenzierung nach Lernstilen <p>Differenzierung nach Kompetenzdimensionen:</p> <p>Die Schüler erwerben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachkompetenzen - Methodenkompetenzen - Sozialkompetenzen - Selbstkompetenzen - Handlungskompetenzen 	<p><i>Differenzierung nach Inhalten und Interessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Einübung und Vertiefung von Arbeitstechniken und Methoden an verschiedenen Inhalten - Lernende können Inhalte je nach Interesse auswählen <p><i>Differenzierung nach Unterrichtsmaterialien:</i> durch Angebot von unterschiedlichen Aufgaben</p> <p><i>Differenzierung nach Umfang des Lernstoffes:</i> durch Angebot von Zusatzaufgaben für schnelle Lernende</p> <p><i>Differenzierung nach Anforderungsniveau:</i> durch Angebot auf unterschiedlichen Kompetenzstufen</p> <p><i>Differenzierung in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen</i></p> <p><i>Differenzierung nach Sozialform:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einzelarbeit - Partnerarbeit - Gruppenarbeit - Klassenunterricht <p><i>Differenzierung nach Lernwegen und Zugangsweisen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung nach auditivem Lernweg - Differenzierung nach haptischem Lernweg - Differenzierung nach visuellem Lernweg - Differenzierung nach handlungsorientiertem Lernweg - Differenzierung nach kognitiv-analytischem Lernweg - Differenzierung nach kommunikativ-kooperativem Lernweg

⁴³ Die Tabelle wurde der im Rahmen des vorliegenden Berichts entstandenen Lizentiatsarbeit von Barbara Hohl entnommen. Sie wurden für den vorliegenden Bericht teilweise angepasst, ergänzt und überarbeitet. Der Autorin danken wir für ihre wertvolle Mitarbeit.

Beim individualisierten Lernen gestalten die Lernenden „ihren Lernprozess entsprechend ihres Vorwissens, ihrer Interessen, ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Lernstrategien individuell und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen“ (Paradies & Muster-Wäbs, 2010, S. 9). Referenzrahmen (z.B. Kompetenzraster) helfen den Schülerinnen und Schülern, ihren aktuellen Lernstand zu eruieren und sich realistische Ziele zu setzen. Sie werden dabei von den Lehrpersonen unterstützt, u.a. durch Lernstandsgespräche, Leistungsrückmeldungen oder Lernvereinbarungen. Die Schülerinnen und Schüler „entscheiden, ob und – in Grenzen – was sie lernen wollen“ (Paradies & Muster-Wäbs, 2010, S. 9). Gefördert wird individualisiertes Lernen durch Problemstellungen, die auf verschiedenen Niveaustufen und alleine oder im Team bearbeitet werden können, „durch eine Veränderung der Lernzeiten (Rhythmisierung), klassen- und jahrgangsübergreifende Lernangebote, die Verfügbarkeit entsprechender Räume, Materialien und den Zugang zu Medien“ (Paradies & Muster-Wäbs, 2010, S. 9).

Bei diesbezüglich ungeübten Lerngruppen beansprucht die komplexe Unterrichtsorganisation bei innerer Differenzierung vergleichsweise viel Zeit. Wenn die Abläufe hingegen eingespielt und die Unterrichtsmaterialien funktional geordnet und für die Schülerinnen und Schüler leicht zugänglich sind, lassen sich sogar in der Schuleingangsphase bei den meisten Kindern ein hoch konzentriertes und effektives Lernverhalten sowie eine beachtliche Selbstständigkeit beobachten (vgl. Stöckli & Stebler, 2011). Für die Lehrpersonen ist binnendifferenzierter Unterricht in der Regel anspruchsvoller als Plenumsunterricht. Da viele herkömmliche Lehrmittel kaum inhalts- oder niveaudifferenzierte Lernaufgaben enthalten, müssen eigene Arbeitsaufträge und Materialien erstellt werden, was mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden ist. Zudem ist von den Lehrpersonen während des Unterrichts eine intensivere Präsenz gefordert, um die parallel laufenden Aktivitäten zu orchestrieren und die individualisierten Lernprozesse adaptiv zu begleiten. Nicht selten behindern der Lektionen-Takt und die teils einengenden räumlichen Möglichkeiten eine ausgeprägte innere Differenzierung des Unterrichts (vgl. Salner-Gridling, 2009). Innere Differenzierung ist derzeit eine viel beachtete Strategie des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen, was sich auch an der Anzahl der in jüngster Zeit publizierten didaktischen Hilfestellungen ablesen lässt. Dazu gehören:

Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenzierendes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Boller, S. & Lau, R. (Hrsg.). (2010). *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II*. Weinheim: Beltz.

Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz (2010).

Hanke, P. (2007). *Anfangsunterricht* (2. erw. Auflage). Weinheim: Beltz.

2.3.3 Offener Unterricht – auf die Mikroebene kommt es an

Offener Unterricht (vgl. Peschel, 2003; Wallrabenstein, 1991) (o.ä. Öffnung des Unterrichts vgl. Brügelmann, 1998; Offene Lernsituationen vgl. Lipowsky, 2002) bezeichnet eine Reformperspektive bzw. eine pädagogische Bewegung, die als Alternative zum herrschenden Unterrichtsverständnis eine *schülerorientierte Lernkultur* anstrebt. Offener Unterricht ist kein klar umrissenes Konzept, sondern „eine Bündelung vielfältiger Ideen und Interessen von Personen [...], die aus unterschiedlichsten Motiven und mit unterschiedlichsten Begründungen Schule „öffnen“ wollen (Peschel, 2003, S. 67). Es gibt in der Diskussion zum Offenen Unterricht weder eine einheitliche Vorstellung von der eigentlich angestrebten Offenheit, noch existiert ein allgemein akzeptiertes Begriffsverständnis (vgl. Peschel, 2003).

In der Deutschschweiz wird der Diskurs über Offenen Unterricht auch unter dem Titel *Erweiterte Lehr-Lernformen* (ELF) geführt. Das Kürzel ELF geht auf ein Schulentwicklungsprojekt der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz zurück (vgl. Croci, Imgrüth, Landwehr & Spring, 1995). In etwa 80 kantons- und stufenübergreifenden Teilprojekten versuchten damals rund 1200 Lehrpersonen auf freiwilliger Basis, „Lernformen zu entwickeln und zu erproben, welche unterschiedliche Schülerinnen und Schüler je spezifisch fordern und fördern, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit besser ermöglichen, gleichzeitig aber auf Teamfähigkeit hin angelegt sind“ (ebd., Editorial). Trotz der möglicherweise irreführenden Bezeichnung ist ELF mehr als eine Erweiterung des herkömmlichen Methodenrepertoires bzw. eine Kombination von klassischen und innovativen Unterrichtsmethoden. Es ist ein „Unterrichtsprinzip, das die Suche nach schülergerechten Lernwegen und Formen des Zusammenlebens ins Zentrum der didaktischen Reflexion rückt“ (ebd., S. 7) und teambasierte Schulentwicklung in Gang setzt. In Schulen, die sich nach ELF-Grundsätzen weiter entwickeln,

- gehen alle Beteiligten von gemeinsam erarbeiteten pädagogischen Leitideen aus,
- fühlen sich alle Beteiligten für ein angenehmes Schulklima verantwortlich,
- pflegt die Schulleitung einen kooperativen Führungsstil,
- werden Schülerinnen und Schüler in die Planung miteinbezogen,
- halten sich alle an gemeinsam entwickelte Regeln und Vorschriften,
- ist die Zusammenarbeit intensiv,
- werden Eltern, Behörden u.a. offen in den Unterricht miteinbezogen,
- verstehen sich die Lehrpersonen als Beraterinnen, Moderatorinnen, Animatorinnen und Fachexpertinnen,
- sind Schülerinnen und Schüler selbstständige, eigenaktive Gestaltende der eigenen Lernprozesse,
- werden Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz ausgewogen gefördert,
- wird auf die Aktivierung der linken und rechten Gehirnhemisphäre geachtet,
- werden unterschiedliche Lerntypen, Entwicklungsstufen, Stärken und Schwächen berücksichtigt,
- werden Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in die Regelklassen integriert,
- werden Menschen aus anderen Kulturen als Bereicherung empfunden,
- wird eine Vernetzung der Fächer und Stufen angestrebt,
- werden "sinnvolle", bedeutsame Lerninhalte vermittelt und bearbeitet,
- wird ein vielseitiges Methodenrepertoire angewendet,
- wird eine förderorientierte und individuelle Beurteilung praktiziert,
- werden Lernprozesse und die gemeinsame Arbeit immer wieder reflektiert,
- wird ein sorgfältiger Umgang mit der Zeit praktiziert,
- gehen alle Beteiligten sinnvoll und haushälterisch mit ihren Kräften um,
- lassen sich die Lehrpersonen von aussen fachkundig unterstützen,
- sind Schulräume und die Umgebung lernfreundlich gestaltet (vgl. Croci et al., 1995, S. 9).

In der Zwischenzeit hat sich ELF als Bezeichnung für einen gemässigten Reformansatz etabliert, der den geführten Unterricht nicht ersetzen, sondern im Hinblick auf vier hauptsächliche Zielsetzungen ergänzen will: (1) Förderung der Selbststeuerung durch die Lernenden, (2) Erhöhung der Adaptivität des Unterrichts, (3) Förderung der Lernstrategien (das Lernen lernen) und (4) hohe Eigenaktivität der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten (vgl. Pauli, Reusser & Grob, 2010, S. 315).

In der Praxis wird Offener Unterricht sehr unterschiedlich realisiert. Häufig steht die organisatorische Öffnung des Unterrichts im Vordergrund. Raum, Zeit und Sozialform werden von der Lehrperson ganz oder teilweise freigegeben. Inhalte, Methode und Material hingegen sind festgelegt. Schülerorientiertes Lernen sollte jedoch auch Möglichkeiten bieten, „dass Kinder persönlich bedeutsame Erfahrungen und Fragen einbringen, individuelle Wege des Lernens gehen [...] und Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen können“ (Brügelmann, 1997, S. 43). Um „Offenheit“ anspruchsvoller, aber auch präziser zu bestimmen und deutlich zu machen, dass Offenheit nicht ohne Strukturen aus-

kommt (ebd., 1997), haben in den vergangenen Jahren verschiedene Autoren mehrdimensionale Konzepte für Offenen Unterricht entwickelt und Strukturierungshilfen beschrieben. Nachfolgend werden zwei einflussreiche Beispiele kurz vorgestellt:

Brügelmann (1997) bestimmt in einem Text mit dem Titel „Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden“ drei Dimensionen qualitativ unterschiedlicher Öffnung des Unterrichts. Er versteht die drei Dimensionen als Stufen („theoretisch, im Sinne zunehmender pädagogischer Qualität; pragmatisch, im Sinne zunehmender Anforderungen in der beruflichen und persönlichen Entwicklung einer Lehrperson“; ebd., S. 45), wobei die höheren die niedrigen einschliessen:

- die erste lernpsychologisch und didaktisch begründet durch das Kriterium der „Passung“ von Aufgaben im Unterricht auf den Entwicklungsstand des Kindes [...];
- die zweite erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründet durch eine konstruktivistische Sicht von Lernen [...];
- die dritte bildungstheoretisch und politisch begründet durch das Kriterium der Selbstständigkeit als Ziel und Bedingung schulischen Lernens [...]. (ebd., S. 45)

Diese Dimensionen integriert Brügelmann (1997) in ein Modell einer abgestuften Öffnung des Unterrichts: (1) Öffnung des Unterrichts für Unterschiede zwischen den Kindern (methodisch-organisatorische Öffnung des Unterrichts). Gemeint ist damit innere Differenzierung des Unterrichts. Sie erfolgt in der Praxis häufig durch eine starke Lenkung seitens der Lehrperson (Diagnose des Lernstandes, Zuweisung von spezifischen Aufgaben, Kontrolle der Annäherung an genau definierte Teilziele) entsprechend einer Individualisierung „von oben“. (2) Öffnung zur persönlichen Erfahrungswelt der Kinder (didaktisch-inhaltliche Öffnung von Unterricht). Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernbegriff werden ergänzend zur methodisch-organisatorischen Öffnung des Unterrichts offene und anspruchsvolle Lernaufgaben gefordert, die Raum für selbstständiges Denken und einen inhaltlichen Bezug zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler eröffnen. (3) Öffnung zur Mitwirkung an und Mitverantwortung von Entscheidungen (pädagogisch-politische Öffnung der Schule). Die Schülerinnen und Schüler erhalten auch bei der Wahl der Inhalte gewisse Freiheiten und damit die Möglichkeit zum selbstorganisierten Lernen (vgl. Bohl, 2010; Bohl & Kucharz, 2010). Es darf nun nicht erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Wahlfreiheit und Selbstbestimmung automatisch erfolgreicher lernen. Auch Offener Unterricht braucht Strukturen und diese müssen angeleitet durch die Lehrpersonen entwickelt und etabliert werden. Brügelmann (1997) nennt vier Ebenen für Strukturierungsmassnahmen: (1) Strukturierung durch die inhaltliche Gestaltung von Materialien: Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben können so gestaltet werden, dass sie bestimmte Umgangsweisen und Einsichten nahelegen. (2) Strukturierung durch die methodische Gestaltung von Arbeitsformen: Orientierung und Sicherheit geben wiederkehrende Aufgabenformate, zweckgebundene Zeitgefässe, standardisierte Abläufe und funktional eingerichtete Arbeitsplätze. (3) Strukturierung durch die soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur: Soziale Praktiken und Rituale bieten als gemeinsame Orientierungshilfe Sicherheit im Tages- und Wochenablauf und fördern die Entwicklung individueller Routinen. (4) Strukturierung didaktischer Planungshilfen für die Lehrperson: Dazu gehören unterrichtsbezogene Instrumente (u.a. Kompetenzraster, Beobachtungs- und Deutungshilfen), förderliche Rahmenbedingungen (u.a. Klassengrösse, Lehrpensum) und fokussierte Weiterbildungsangebote.

Im Hinblick auf eine praxistaugliche Beschreibung von Offenem Unterricht hat Peschel (2003) ein viel beachtetes Kategoriensystem entwickelt. Die Grundlage bilden fünf Dimensionen und ein darauf bezogenes Grundverständnis von Offenem Unterricht:

- organisatorische Offenheit: (Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Sozialform usw).

- methodische Offenheit: (Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers)
- inhaltliche Offenheit: (Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben)
- soziale Offenheit: (Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw. Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.)
- persönliche Offenheit: (Beziehung zwischen Lehrer / Kindern und Kindern / Kindern) (ebd., S. 77)

Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplanes“ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen.

Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab. (ebd., S. 78).

Jede der fünf Dimensionen lässt sich separat skalieren. Bei der Unterrichtsbeobachtung wird beispielsweise mit Bezug auf die Dimension „Methodische Offenheit des Unterrichts“ folgende Leitfrage vorgegeben: Inwieweit kann der Schüler seinem eigenen Lernweg folgen? Mit Hilfe einer sechsstufigen Likert-Skala (nicht vorhanden, ansatzweise, erste Schritte, teils-teils, schwerpunktmässig, weitestgehend) wird die Frage beantwortet bzw. die Ausprägung der Öffnung mit Bezug auf die betreffende Dimension bestimmt. Durch die Kombination der Antworten auf die Leitfragen der fünf Dimensionen können Aussagen zum Grad der Offenheit von Unterrichtssituationen gemacht werden. Ausgehend von den Mustern, die bei der Beschreibung zahlreicher Unterrichtssituationen anhand der vorgestellten Raster entstanden, hat Peschel (2003) ein Stufenmodell für Offenen Unterricht entwickelt. Er unterscheidet dabei vier Stufen:

Stufe 0 als Vorstufe: „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“

Differenzierende Arbeitsformen (Freie Arbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen etc.), bei denen nur für das Lernen relativ unwichtige Komponenten (Zeit, Ort, Sozialform, Arbeitsform) freigegeben werden [...].

Stufe 1: Die methodische Öffnung

als Grundbedingung für jegliche „Öffnung“. [...] dass den Schülern der Lernweg ganz frei gegeben werden muss, d.h. es darf keine Vorgaben zum Kompetenzerwerb oder zur Problemlösung geben, sondern die Wege und „Umwege“ der Kinder müssen als unbedingt notwendig für effektives und verstehendes Lernen erkannt werden.

Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung

ist die Erweiterung der methodischen Öffnung noch um die inhaltliche Dimension. [...] dass nicht nur die Lernwege, sondern auch die Inhalte vom Lehrer frei gegeben werden. [...] Der Lehrer sorgt für die notwendige Lernatmosphäre in der Klasse, gibt Impulse, strukturiert, verfolgt den Fortschritt der Kinder und hält die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge.

Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung

versucht Basisdemokratie und Schülermitgestaltung im Unterricht insgesamt zu verwirklichen [...] Regeln werden nicht fingiert und vorschnell zum „gemeinsamen“ Ergebnis, sondern die Normen liegen in der Verantwortung aller Beteiligten. (ebd., S. 88-89)

Offene Lernsituationen werden häufig gleichgesetzt mit aktivem Schülerverhalten und hohem Lernerfolg, traditionelle, gebundene Kontexte mit passivem Schülerverhalten und niedrigem Lernzuwachs. Dieses Erklärungsmodell ist sowohl theoretisch als auch empirisch unhaltbar. Aus theoretischer Sicht wird bei diesem Deduktionsprozess übersehen, dass der Lernende auch im lehrergelenkten und im fragend-entwickelnden Unterricht höchst aktiv sein kann, wenn er neue Informationen und Erfahrungen aufnimmt, diese in sein bestehendes Netz und System von Erfahrungs- und Wissensbausteinen integriert und alte Strukturen modifiziert und ersetzt. Kommt es zu einem solchen

Prozess der Vernetzung, handelt es sich um einen höchst aktiven Lernvorgang. (Lipowsky, 2002, S. 137)

Die *Forschungslage* ist insofern unbefriedigend, als kein gemeinsames Verständnis von Offenem Unterricht vorausgesetzt werden kann. Die Ergebnisse der einzelnen Studien lassen sich daher nur beschränkt vergleichen. Offener Unterricht erfreut sich zunehmender Beliebtheit vor allem in den unteren Schuljahren. In der Schweiz ist Unterricht nach dem Reformkonzept ELF verbreitet. Beispielsweise zeigten sich in einer Untersuchung zum Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe I neben geführtem Unterricht auch zwei Unterrichtsmuster mit innovativen Lehr-Lernformen (vgl. Stebler & Reusser, 2000). In einer anderen Untersuchung gaben 42% der Lehrpersonen einer repräsentativen Stichprobe der Deutschschweiz an, entweder ‚häufig‘ oder ‚fast immer‘ auf der Grundlage von ELF zu unterrichten (vgl. Pauli, Reusser, Waldis & Grob, 2003). Allerdings zeigen Studien aus Deutschland auch, dass es sich dabei mehrheitlich um eine organisatorische Offenheit handelt. Die Kinder können häufig Ort, Raum, Zeit oder Sozialform des Lernens frei bestimmen und ihre Lösungen selbst korrigieren. Lernwege oder Inhalte hingegen sind meistens festgelegt (vgl. Hartinger, 2005).

Im deutschsprachigen Raum gibt es erst wenige Längsschnittstudien zu Offenem Unterricht mit Ergebnissen zur multikriterialen Zielerreichung im Persönlichkeitsbereich einerseits und im Bereich Lern- und Leistungsentwicklung andererseits. Die Längsschnittstudie von Hanke (2005a) sowie die Ergebnisse von Querschnittstudien und von Erfahrungsberichten weisen jedoch darauf hin, dass bei geöffnetem Unterricht im Vergleich zu lernzielorientiertem bzw. lehrgangsgebundenem Unterricht Vorteile im Persönlichkeitsbereich (z.B. Selbstständigkeit, positives Selbstkonzept, Interesse, Kreativität, positive Lerneinstellung, Aufmerksamkeit) resultieren (vgl. Hartinger, 2006). Bei den kognitiven Leistungen hingegen zeigen sich kaum Unterschiede (vgl. Pauli et al., 2010).

Nicht alle Schülerinnen und Schüler profitieren gleichermassen von offenen Lernsituationen (vgl. Helmke, 2009). Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen, niedrigen Vorkenntnissen oder hohem Angstniveau sowie solche aus benachteiligten sozialen Milieus benötigen in offenen Lernsituationen mehr Unterstützung und Strukturierungshilfen als Kinder mit besseren Voraussetzungen.

Schülerinnen und Schüler, denen die bewusste Steuerung und Strukturierung ihrer Lernprozesse schwer fällt, nehmen offene Lernsituationen und den eigenen Lernprozess vermutlich diffuser und weniger bewusst wahr als gebundenere Lernsituationen mit einer transparenten Ziel- und Anforderungsstruktur. Fehlen zudem Kompetenzen und Strategien, die die Steuerung und Regulation des eigenen Lernprozesses unterstützen, so kann es durch offene Arrangements zu Irritationen im Lernprozess und zum Abbruch von Lernaktivitäten kommen. Dieser vermutete Zusammenhang wird durch Ergebnisse qualitativer und quantitativer Studien erhärtet. Diese enthalten Hinweise darauf, dass Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen besonderer Strukturierungen, Hilfen und Stützmaßnahmen bedürfen, um die Offenheit des Unterrichts zu nutzen, die Freiräume zu gestalten und ihre Arbeitsprozesse zu beenden [...]. (Lipowsky, 2002, S. 133)

Hinsichtlich der Wirkungen von Offenem Unterricht zeigt sich, dass es weniger auf die Oberfläche des Unterrichts (u.a. Methodenspektrum, Vielfalt des Lernangebots, zeitliche und inhaltliche Freiheitsgrade) als auf die Tiefenstruktur, d.h. die kognitive Aktivierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler, die Fokussierung auf gründliches Verstehen und die adaptive Unterstützung durch die Lehrperson ankommt (vgl. Helmke, 2009, S. 259).

Insgesamt verdeutlicht die Forschungslage, dass individualisierter, differenzierter oder offener Unterricht keinesfalls per se wirksam ist, sondern im Gegenteil insbesondere mit Blick auf hohe Fachleistungen und mit Blick auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler intelligent organisiert sein muss. (Bohl, et al., 2011, S. 18)

Die Qualität einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung entscheidet sich weniger am Ausmass der Öffnung [...] als vielmehr an der Umsetzung von allgemeinen Qualitätsmerkmalen und insbeson-

dere der Qualität der Prozesse des Lernens und der Interaktionen im Unterricht. (Krammer, 2009, S. 32)

Für die Qualität (Effizienz) offener Lernsituationen in fachlichen Leistungsdimensionen wie auch in nichtfachlichen Bereichen sind die konkreten Prozesse und Handlungsformen im Klassenzimmer, die Ebene der Interaktionen und das Lernniveau des Unterrichts verantwortlich. Auf die Mikroebene des Unterrichts kommt es an. (Lipowsky, 2002)

In der *Praxis* werden offene Lernsituationen ganz unterschiedlich realisiert. Die Grade der Öffnung des Unterrichts reichen von lerngruppenspezifisch vorbereiteten Lernumgebungen bis zur Partizipation bzw. Mitverantwortung und -kontrolle der gemeinsamen Arbeit durch alle Beteiligten (vgl. Hanke 2005a, S. 42). Es zeigt sich, dass den Lernenden bei der Wahl von Arbeitsmaterialien, der Dauer der Lernaktivitäten oder der Sozialform häufig Freiheit zugestanden wird. Bei der Auseinandersetzung mit den konkreten Inhalten hingegen wird oft eine immanente Führung durch hochstrukturierte und kleinschrittig gestaltete Materialien wirksam (z.B. Schulbücher, Lernspiele, Arbeitsblätter). Dabei bleibt wenig Raum für individuelle Lernwege (vgl. Lipowsky, 2002, S. 129 f.). Anzustreben wären offene Lernsituationen, die den Lernenden auch in inhaltlicher Hinsicht eigenständiges Denken ermöglichen. Für qualitativ hochstehenden bzw. lernwirksamen offenen Unterricht braucht es neben einer bedachten Klassenführung mit effektiver Lernzeitnutzung u.a. Lernangebote, die anspruchsvolle Lernaktivitäten anregen und Reflexion erfordern, aktive Unterstützung, Vorstrukturierung und Lernbegleitung durch die Lehrperson, Selbststeuerungskompetenzen und Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler für das eigene Lernen sowie Zielorientierung und differenzierte Rückmeldungen durch die Lehrperson (vgl. Hardy, Jonen, Möller & Stern, 2006). Die Lehrperson kann sich im offenen Unterricht also keineswegs zurücklehnen.

Vielmehr erscheint es notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer Grundschulkinder aktiv bei der Einordnung und Strukturierung von Erfahrungen unterstützen sollten, indem sie die Kinder mit Fragen und Impulsen herausfordern und indem sie sie auf Widersprüche, abweichende Meinungen oder interessante Phänomene aufmerksam machen. Es gibt viele Hinweise darauf, dass Grundschulkinder mit der selbstgesteuerten Entfaltung didaktisch anspruchsvoller, entdeckender und herausfordernder Aktivitäten überfordert sind. Gerade aber diese Aktivitäten haben für den Lernzuwachs von Kindern einen hohen Stellenwert. Anspruchsvollere Tätigkeiten und Lernaktivitäten in offenen Lernsituationen auf der einen Seite und ein hoher Grad an Selbsttätigkeit auf der anderen Seite sind nicht unvereinbar, sie setzen jedoch eine veränderte, eine offensive, aktive, herausforderndere, neugierigere, reflexiv forschende und sensible Lehrerrolle voraus. (Lipowsky, 2002, S. 143)

Eine kompetente Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson ist folglich auch bei offenen bzw. schülerorientierten Unterrichtsformen unerlässlich. Lernen ohne jegliche Unterstützung ist üblicherweise nicht nur ineffektiv, sondern führt auch leicht zu Überforderung und motivationalen Einbrüchen.

2.3.4 Individuelle Lernförderung – Diagnose und Lernprozessberatung

Die Bezeichnung *Individuelle (Lern-)Förderung* wird für „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ verwendet (Klieme & Warwas, 2011, S. 805). In der Sonderpädagogik ist Individuelle (Lern-)Förderung seit langem ein Leitbegriff, denn sowohl bei der Unterstützung schwächerer Schülerinnen und Schüler als auch bei Begabtenförderung steht das Individuum im Zentrum. Im schulpädagogischen und didaktischen Diskurs hingegen hat sich das Schlagwort erst durch die Empfehlung des Forum Bildung (2002) nach der Präsentation der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland etabliert (vgl. Klieme & Warwas, 2011). Vorher ist die grundlegende schulpädagogische Idee, den einzelnen Schüler entsprechend seinen Lernausgangsla-

gen optimal zu fördern, unter diversen anderen Bezeichnungen erörtert worden, beispielsweise als Kompensatorische Trainings- (vgl. Grünke, 2006) und Zusatzangebote (z.B. Nachhilfe; vgl. Dohmen, 2009; Streber, Haag & Götz, 2011), Offener Unterricht (vgl. Kap. 2.3.3) oder Binnendifferenzierung (vgl. Kap. 2.3.2). Im aktuellen Diskurs bezieht sich individuelle Lernförderung auf alle Mitglieder der Lerngruppe. „Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze, 2008, S. 19). Zentrale Elemente der Individuellen Lernförderung sind Diagnostik und Lernbegleitung.

Individuelle Lernförderung erfolgt auf der Basis von Diagnosen und setzt folglich ausreichende diagnostische Kompetenz auf Seiten der Lehrperson voraus. *Diagnostische Kompetenz* bezeichnet die „Fähigkeit von Lehrkräften, Schülerinnen und Schüler sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte zutreffend zu beurteilen“ (Schrader, 2009, S. 237), um auf der Grundlage dieser Urteile den Unterricht sowie damit zusammenhängende pädagogische Entscheidungen und Handlungen (Aufgabewahl, Rückmeldung an Lernende, Bewertung) auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler abzustimmen (vgl. Artelt & Gräsel, 2009; Schrader, 2009; Urhahne, Zhou, Stobbe, Chao, Zhu & Shi, 2010). Individuelle Lernförderung im schulischen Kontext ist mit unterschiedlichen Anforderungen an das Diagnostizieren verbunden. Bei manchen Schülerinnen und Schülern sowie in bestimmten Situationen ist eine *differenzierte Diagnostik von Lernausgangslagen* sowie individuellen Stärken und Schwächen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden unerlässlich für eine passgenaue Förderung (vgl. Klieme & Warwas, 2011). Dies gilt vor allem bei sonderpädagogischen Massnahmen oder bei Übergangs- und Laufbahnentscheidungen. In anderen Situationen liefern Lernzielkontrollen, Coachinggespräche sowie das sensible Aufgreifen von „teachable moments“ (vgl. Shavelson et al., 2008) im Unterrichtsverlauf Hintergrundinformationen und Ansatzpunkte für individuelle (Lern-)Förderung. Bei diesen Formen der *lernbegleitenden Diagnostik* versucht die Lehrperson, während des Lernprozesses die Diskrepanz zwischen Lernstand und Lernziel zu bestimmen, um den Schülerinnen und Schülern durch Rückmeldungen inhaltlicher und strategischer Art das Erreichen des betreffenden Lernziels zu ermöglichen (vgl. Hattie & Timperley, 2007). In diesem Zusammenhang werden auch Bezeichnungen wie „on-the-fly assessment“ (vgl. Shavelson et al., 2008), „Kognitive Strukturierung“ (vgl. Einsiedler & Hardy, 2010) oder „Scaffolding“ (vgl. Wood, Bruner & Ross, 1976) verwendet.

Bei individueller Lernförderung im Hinblick auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen ist eine adaptive und intensive *Lernbegleitung* unerlässlich. Unter Bezeichnungen wie Betreuung, Begleitung, Beratung, Unterstützung oder Coaching wird in der Fachliteratur eine Palette von Konzepten mit unterschiedlichen Akzentuierungen präsentiert. Dabei wird die Aufmerksamkeit in der Fachliteratur zunehmend auch auf die Lehr-Lernprozesse gerichtet. Thematisiert werden Lehr-Lerngespräche, die der Betreuung der Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung und der Schulung von metakognitiven Fähigkeiten dienen (vgl. Bräu, 2007, S. 178). Hellrung (2011) spricht in diesem Zusammenhang von Lernprozessberatung. Sie versteht darunter zum einen „die gegenstandsbezogene und situative Beratung einzelner Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts und zum anderen die Durchführung von regelmäßigen, konzeptionell verankerten Beratungsgesprächen mit Schüler(innen) und zu bestimmten Zeitpunkten auch ihrer Eltern außerhalb des Unterrichts, die dem kontinuierlichen Feedback zum Lernprozess dienen“ (ebd. 2010, S. 49). Die zentralen Anforderungen an die Lehrenden sind demnach das „Beobachten, Verstehen und Kontrollieren der individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie eine auf deren Bedürfnisse abgestimmte Gestal-

tung (und gegebenenfalls Veränderung) des Lernangebotes“ (ebd. 2010, S. 46) bzw. das „Fördern von Lernprozessen durch eine Gestaltung ‚individuell anschlussfähiger‘ Lernumgebungen“ (Hanke, 2005, S. 123). Für die Analyse und Planung spezifischer Lernschritte, die Motivierung der Schülerinnen und Schüler sowie die Optimierung der Lernbedingungen spielt die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen eine wichtige Rolle.

Von *empirischen Studien* her zu schliessen, lässt die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen zu wünschen übrig. Im Allgemeinen können Lehrpersonen die Intelligenz und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler relativ gut einschätzen – zumindest wenn es darum geht, Schüler entsprechend ihrer Fachleistungen in eine Rangfolge zu bringen (vgl. Urhahne et al., 2010). Wenn die Lehrpersonen jedoch die Lernstände und Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler diagnostizieren oder die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler bei bestimmten Aufgaben vorhersagen müssen, sind die Urteile weniger genau (vgl. Karing, Matthäi & Artelt, 2011). Zudem hängen die Diagnoseleistungen der Lehrpersonen bezogen auf den Leistungsstand des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin und bezogen auf das Anspruchsniveau von Aufgaben positiv und signifikant mit den Leistungen der betreffenden Klasse zusammen (vgl. Anders, McElvany & Baumert, 2010), wobei zu berücksichtigen ist, dass die Lehrpersonen das Leistungsniveau der Klasse tendenziell überschätzen (Urhahne et al. 2010). Die Einschätzungen der Fähigkeitsselbstkonzepte sind passabel. Die Einschätzung der Leistungsängstlichkeit der Schülerinnen und Schüler gelingt den Lehrpersonen kaum (vgl. Spinath, 2005; Urhahne et al., 2010).

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass diagnostisch kompetente Lehrpersonen ihr pädagogisches Handeln kalibrieren und die Persönlichkeits- und Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler dadurch optimal unterstützen können. Verschiedene Studien belegen einen positiven Zusammenhang zwischen dem durch die Lehrperson diagnostizierten Vorwissen der Lernenden und der Lernbegleitung (vgl. Kobarg & Seidel, 2007, S. 152; Krammer, 2009, S. 102 f.). Zu den Wirkungen diagnostischer Kompetenz auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Unterrichtsqualität gibt es bis anhin jedoch erst wenige Studien (vgl. Praetorius, Greb, Lipowsky & Gollwitzer, 2010). Ein Befund soll hier herausgegriffen und skizziert werden: Die Leistungseinschätzung der Lehrkräfte hat eine Leitfunktion für die Beurteilung anderer Schülermerkmale. Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen gut eingeschätzt werden, werden auch bezüglich anderer Schülermerkmale vergleichsweise positiver beurteilt. Lehrererwartungen manifestieren sich in unterschiedlichen Verhaltensweisen, wie die Forschung zum Pygmalion-Effekt zeigt:

Lehrer schaffen für Schüler, an die sie hohe Erwartungen richten, ein wärmeres, sozioemotionales Klima, unterhalten sich häufiger und länger mit ihnen, geben ihnen mehr Zeit zum Antworten, loben sie mehr und erklären ihnen ihre Fehler gründlicher [...] Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen könnten auch bei unterschätzten und überschätzten Schülern zum Tragen kommen und den Schülern Informationen darüber liefern, wie der Lehrer über sie denkt. (Urhahne et al., 2010, S. 286).

Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich bei der Selbstbeurteilung am Verhalten der Lehrperson. Somit können über das Interaktionsverhalten der Lehrperson vermittelte Erwartungen der Lehrperson sich im Sinne sich selbsterfüllender Prophezeiungen auf die Motivation, das Selbstkonzept und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. Urhahne et al., 2010).

Individuelle Förderung ist ohne eine solide diagnostische Kompetenz kaum zu bewerkstelligen. Während diagnostische Kompetenz bei den Förderlehrpersonen und Therapeuten ein integraler Bestandteil der Ausbildung ist, trifft dies für die Regellehrpersonen nicht zu. Letztere brauchen Weiterbildungen mit Gelegenheiten, „eigene Einschätzungen durch den Vergleich mit dazu korrespondierenden Angaben und Ergebnissen explizit zu machen und auf diese Weise Reflexionsprozesse anzuregen, das eigene Merkmalsverständnis zu verbessern sowie Fehlwahrnehmungen und blinde Fle-

cken aufzudecken“ (Schrader, 2009, S. 243). Zudem müssen sie auch ihre diagnostische Methodenkompetenz (Kenntnisse über diagnostische Methoden und Interpretationsmöglichkeiten, Wissen über Urteilstendenzen und -fehler usw.) erweitern können (vgl. Jäger, 2009). Dazu gehören Grundkenntnisse im Bereich der *Förderdiagnostik*, denn bei der Förderplanung gilt es, alle Beteiligten miteinzubeziehen (Eltern, Lehrpersonen, Fachpersonen usw.). Dabei wird häufig das ICF-Modell als Instrument zur Standortbestimmung eingesetzt. Es dient dazu, eine gemeinsame Sichtweise zu finden, die von allen mitgetragen wird. Hilfreich ist es auch bei der Planung und Durchführung sich an einem einfachen Förderplanzyklus zu orientieren (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauert Szaday, 2011, S. 104):

- Standortbestimmung: Der Lernende wird in seiner jetzigen Lernsituation erfasst, um individuelle Ziele für die Entwicklung, Bildung und Förderung abzuleiten (Beobachtungen austauschen, ein gemeinsames Verständnis entwickeln, Förderziele vereinbaren, Zielerreichung überprüfen).
- Unterricht und Förderung: Dabei wird die konkrete Umsetzung der vereinbarten Ziele formuliert.

Screeningverfahren⁴⁴ können zusätzliche Informationen bieten und die qualifizierte Beobachtung und Dokumentation ergänzen.

Für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden Massnahmen der Förderplanung eingeleitet. Diese Massnahmen werden üblicherweise im Team anlässlich der regelmässig stattfindenden Standortgespräche festgelegt und überprüft. Wird ein individueller Förderplan für einen Lernenden erstellt, so führt dies zu einer engen Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen, damit die Ziele systematisch evaluiert und falls notwendig angepasst werden können. Auch Lernende ohne besondere schulische Bedürfnisse sollten Zugang zu spezifischen Förder- und Unterstützungsgefässen wie Auffangzeiten, Lernateliers bei Lernschwierigkeiten und unterrichtsbezogenen Beratungsangeboten haben. Im Hinblick auf Fragen der Optimierung von Lernentwicklungsprozessen und der vorgängigen Behebung von Schwierigkeiten (agieren statt reagieren), muss auch die Lernentwicklung von Lernenden ohne besondere schulische Bedürfnisse beachtet werden. Wie ein entsprechendes Zusammenspiel von Diagnose, Beratung und Förderung im Schulteam angegangen werden kann, zeigt das Beispiel des Oberstufenkollegiums Bielefeld. Das Oberstufen-Kolleg führt vor der Aufnahme in die Schule ein Gespräch durch. Auf der Grundlage von standardisierten Eingangsdiagnosen wird sodann entschieden, ob die Lernenden zum Ausgleich von Lücken Förderkurse belegen müssen. Beratungsangebote wie Tutoriate, Praktikums-, Berufs- und Laufbahnberatung, Schulsozialarbeit und psycho-soziale Beratung sind Bestandteile des Förderkonzepts. Für das Tutorat können die Lernenden eine beliebige Lehrperson auswählen. Besonders Lernende mit nicht-linearen und problematischen Schullaufbahnen profitieren von dieser Konzeption (vgl. Boller & Möller, 2009). Damit eine schulhausübergreifende Diagnostik und Förderplanung gelingt, sind geeignete Instrumente notwendig. In der Praxis spielen IT-Tools eine entscheidende Rolle für ein erfolgreiches Lernen auf der Oberstufe, indem sie Lernaufgaben, Unterrichtsmaterialien, kompetenzbasierte Lernzielüberprüfungen und eine ausgefeilte Schüleradministration zur Verfügung stellen (vgl. Brühlmann, 2010).

Für die Lehrpersonen ist Individuelle Förderung ein *anzustrebendes Ziel* und eine *grosse Belastung*. Dies geht beispielsweise aus einer Studie mit 180 Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus Deutschland hervor (vgl. Solzbacher, 2008). Der grösste Teil der befragten Lehrpersonen verbindet mit individueller Förderung sowohl positive (u.a. Bereicherung, Schulentwicklung, Kreativität, bessere Schülerleistungen) als auch negative Aspekte (u.a. Überforderung, Belastung, Zumutung, Widerwille). Individuelle Förderung bedeutet für die befragten Lehrpersonen primär Anpassung an Leistungsanfor-

⁴⁴ Beispielsweise VERA, DEMAT, HRT 1-4, HSP, Berner Screening, Bielefelder Screening etc. Niedermann et al. (2007) haben eine Zusammenfassung der diagnostischen Hilfsmittel zusammengestellt.

rungen, d.h. Stärken aus- und Schwächen abzubauen. In den meisten Schulen ist individuelle Förderung im Schulprogramm enthalten. Zur Umsetzung wird vor allem Förderunterricht angewendet. Weitere Massnahmen wie fachliche und fachbezogene Beratung, Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Wochenplanarbeit und individualisierte Lernaufgaben werden gelegentlich eingesetzt. Bei der Diagnostik und Förderplanung arbeiten die Lehrpersonen kaum zusammen. Individuell gefördert werden vor allem Schülerinnen und Schüler, die Motivation und Interesse zeigen. Zu den Gelingensbedingungen für individuelle Förderung gehören für die befragten Lehrpersonen kleinere Lerngruppen, geeignete Räumlichkeiten, mehr Zeit für den Einzelnen, flexiblere Budgets sowie lernbereite / selbstbewusste Schülerinnen und Schüler und fortgebildete Lehrpersonen.

2.3.5 Adaptiver Unterricht – Adaptive Lernunterstützung

Wenn in der Fachliteratur Möglichkeiten der individuellen (Lern-)Förderung in der Schule diskutiert werden, sind Ausdrücke wie adaptiver Unterricht (vgl. Corno & Snow, 1986), adaptive Lernunterstützung (vgl. Krammer, 2009) oder adaptive Lehrkompetenz (vgl. Beck et al., 2008) zentrale Schlagworte. „Adaptiv“ verweist dabei auf eine möglichst gute Passung zwischen dem didaktischen Handeln der Lehrperson und den individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Anders als beim Offenen Unterricht mit Fokus auf Schülerorientierung impliziert das Konzept der Adaptivität eine sehr gezielte Steuerung durch die Lehrkraft. Die Lehrperson stimmt das Lernangebot auf die Nutzungskapazitäten und -bereitschaften der Schülerinnen und Schüler ab. Die Abstimmung bezieht sich sowohl auf die stoffliche Seite des Unterrichts (Anpassung der Aufgabenschwierigkeit an das Vorwissen und die Lernfähigkeit der Schüler, Einbindung von Schülerinteressen, Etablierung realistischer Zielerwartungen gegenüber den Lernenden) als auch auf die Lernunterstützung (Anpassung der Hilfestellungen an die Bedürfnisse der Lernenden und deren Fähigkeit zu Selbstregulation und Selbstständigkeit (vgl. Reusser, 2011b, S. 13).

Das Konzept der Adaptivität („instructional adaption“, vgl. Corno & Snow, 1986) geht auf das Paradigma der *Aptitude-Treatment-Interaction* (ATI-Forschung) zurück.

Eine solche Wechselbeziehung liegt dann vor, wenn ein Schüler mit einer bestimmten Fähigkeit oder Eigenschaft (aptitude) besser lernt, wenn er nach einer bestimmten Methode unterrichtet wird (treatment), die für ihn besser geeignet ist, während ein anderer Schüler, der die betreffende Fähigkeit oder Eigenschaft in geringerem Ausmaß besitzt, besser lernt, wenn er nach einer anderen Methode lernt. (Gage & Berliner, 1996, S. 221)

Ausgehend von der Tatsache, dass Lernende sich unterscheiden, und der Überzeugung, dass sich (fast) alle Lernenden den Schulstoff aneignen können, wurde untersucht, welches Lehrverfahren (treatment: unabhängige Variable) bei welchem Schüler (aptitude: unabhängige Variable) zum besten Lernertrag (abhängige Variable) führt. Die Ergebnisse der ATI-Forschung zeigen, dass Lernende aufgrund ihrer Lernausgangslagen und Lernbereitschaften im Hinblick auf optimale Lernerträge im kompensatorischen Sinn ungleich behandelt werden müssen (vgl. Gruehn, 2000).

Für die Schülermerkmale Ängstlichkeit, sozioökonomischer Status und Intelligenz bzw. Vorkenntnisebene zeigen sich differentielle Wirkungen mit Unterrichtsmethoden in der Hinsicht, daß Schüler mit einer ungünstigen Ausprägung dieser Merkmale eher von einem hochstrukturierten Unterricht [...], klar definierten Aufgabenstellungen und Stoffpräsentationen sowie begrenzten Mitbestimmungsmöglichkeiten profitieren, wohingegen Schüler mit einer günstigen Ausprägung der o.g. Merkmale einen eher entgegengesetzt organisierten Unterricht stärker nutzen können. (Gruehn, S., 2000, S. 58)

"The success of education depends on adapting teaching to individual differences among learners" (Corno & Snow, 1986, p. 605). Die Grundidee des *adaptiven Unterrichts* bzw. Lehrens besteht darin, für eine optimale Passung zwischen Lernumgebung und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu sorgen (vgl. Klieme & Warwas, 2011). Eine optimale Passung setzt differenzierte Kenntnisse der individuellen Lernausgangslagen sowie des in der aktuellen Situation erreichten Lernstandes voraus.

Providing adaptive instruction requires that alternate means of instruction are matched to students on the basis of knowledge about each individual's background, talents, interests, and past performance. An individual child's abilities and styles are assessed, both upon entrance to and during the course of learning, and the information obtained is used in selecting subsequent alternate learning opportunities. (Wang, 1980, S. 122)

Adaptiv ist ein Unterricht dann, wenn das Angebot so auf die individuellen Eigenschaften der Lernenden bezogen wird, dass für die einzelnen Schülerinnen und Schüler möglichst gute Lernbedingungen resultieren, sprich Unter- wie auch Überforderung vermieden werden. „Adaptive teaching“ ist gemäss Corno und Snow „teaching that arranges environmental conditions to fit learners' individual differences“ (ebd. p. 621). Die Autoren unterscheiden Makro- und Mikroadaptation: Erstere betreffen Anpassungen des Curriculums (im umfassenden Sinne: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Materialien, Sozialform und Lernzeit) an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, wie sie bei der Gestaltung von Lernumgebungen vorgenommen werden (vgl. Klieme & Warwas, 2011). Letztere meinen Abstimmungen auf der Prozessebene im Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. Krammer, 2009). Beispiele sind individuell angepasste Rückmeldungen, Erklärungen oder Fragen.

Die Makroadaptation des Unterrichts betrifft Massnahmen der inneren Differenzierung zur Gestaltung eines individualisierenden Unterrichts, mit welchem die Lehrperson individuelle Lernprozesse ermöglicht und sich die Gelegenheit für die Mikroadaptation und die Überwachung des individuellen Lernfortschritts der einzelnen Lernenden schafft. Die Mikroadaptation des Unterrichts wiederum realisiert sich als Anpassung von Angebot und Nutzung im Rahmen der [...] Interaktion der Lehrperson mit einzelnen Lernenden. (Krammer, 2009, S. 29)

Fokussiert der Fachdiskurs zum adaptiven Unterricht das Handeln der Lehrperson in Relation zum einzelnen Schüler, wird auch der Ausdruck *adaptive bzw. individuelle Lernunterstützung* (Krammer, 2009) verwendet. Das Prinzip der *Adaptivität* lässt sich in diesem Zusammenhang auch mit Vygotsky (1978) erläutern, genauer, unter Rückgriff auf seinen Begriff der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘. Vygotsky bezeichnet damit die Spanne zwischen dem, was das Kind alleine leisten kann, und dem, was es mit Hilfe einer kompetenteren Person⁴⁵ leisten kann. Die Leistungen, die das Kind unter Anleitung erbringen kann, wird es als Nächstes selbstständig realisieren. Was es auch mit Anleitung nicht schafft, liegt vorderhand ausserhalb seiner Entwicklungsmöglichkeiten. Bei adaptiver Lernunterstützung eruieren Lehr- und Fachlehrpersonen – teils auch im interprofessionellen Team – aufgrund der aktuellen Lern- und Entwicklungsstände individueller Kinder deren ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ und stimmen Lernangebot und Förderpläne auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten ab. Adaptive Lernunterstützung kann darauf abzielen, individuelle Defizite zu beseitigen (Fördermodell), diese durch geeignete Massnahmen zu kompensieren (Kompensationsmodell) oder besondere Stärken des Lernenden zu nutzen (Präferenzmodell) (vgl. Leutner, 2006, S. 266 f.).

„Aufgabe der Lehrperson ist es, unter bestmöglicher Berücksichtigung der Unterrichtsziele, der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und des didaktischen, diagnostischen, sach- und klassenbezogenen Wissens den Unterricht so zu gestalten, dass viele Schülerinnen und Schüler mög-

⁴⁵ In der Schule sind das die Lehrpersonen oder kompetentere Mitlernende.

lichst optimal lernen“ (Beck et al., 2008, Klappentext). Diese anspruchsvolle Anpassungsleistung bezeichnen Beck et al. (2008) als adaptive Lehrkompetenz. Als zentrale Voraussetzungen der Lehrpersonen zur Gestaltung adaptiver Lernumgebungen und zur individuellen bzw. adaptiven Lernförderung nennen Beck et al. (2008) diagnostische Kompetenz, Sachkompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungs-kompetenz. Andere Autoren führen zudem die Beratungskompetenz auf, die zur Abstimmung schulischer Fördermassnahmen mit dem Elternhaus (vgl. Hertel, 2009) und zur Lernprozessberatung (vgl. Hellung, 2011) unerlässlich ist. Übereinstimmend mit der Forschungsliteratur zu Lehrertrainings konnten Beck et al. (2008) zeigen, dass entsprechende Kompetenzen in Trainings erworben werden können und dass sich solche Trainings auch als verbesserte Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe niederschlagen (vgl. Rogalla & Vogt, 2008).

2.3.6 Selbstgesteuertes Lernen – Voraussetzung, Methode und Ziel

Als *selbstgesteuertes Lernen* werden Lernformen bezeichnet, bei denen Lernende bestimmen, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernen (vgl. Weinert, 1982). Selbstgesteuertes Lernen zählt zu den überfachlichen Qualifikationen, die für die lebenslange Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in einer sich rasch wandelnden Wissensgesellschaft unerlässlich sind. Die Förderung entsprechender Kompetenzen gehört zu den zentralen Bildungszielen der Volksschule. Als Mittel werden didaktische Arrangements diskutiert und erprobt, welche den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnen, ihr Lernen zunehmend selbst zu steuern und sie gleichzeitig für eine ertragreiche Nutzung dieser Angebote qualifizieren. Kompetente Selbststeuerung wirkt sich günstig auf das schulische Lernen aus. Selbststeuerung ist somit Voraussetzung, Methode und Ziel des schulischen Lernens.

Selbstgesteuertes Lernen ist ein facettenreiches Phänomen mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen und Akzentuierungen. Dies belegen auch die unterschiedlichen Bezeichnungen (u.a. selbstreguliert, selbstbestimmt, selbstorganisiert, autonom, eigenständig), die sowohl spezifizierend als auch synonym verwendet werden. Eine umfassende Begriffsklärung ist im Rahmen des vorliegenden Berichtes weder angezeigt noch zu leisten. Die anschliessenden Ausführungen erfolgen aus kognitionspsychologischer Perspektive und beschränken sich auf ein Prozessmodell, bei dem das didaktisch relevante Zusammenspiel von Fremd- und Selbststeuerung expliziert wird (vgl. Schiefele & Pekrun, 1996). Grundlegend für Konzepte und Studien zur Selbststeuerung sind in diesem Zusammenhang zum einen das TOTE-Schema (Test-Operate-Test-Exite), das Miller, Galanter und Pribram (1973) als Grundelement zur Beschreibung von Verhalten in die Kognitionspsychologie eingeführt haben, zum anderen Banduras (1986) Ausführungen zum Prozess der Selbstregulation, die von Zimmerman (1986) wie folgt zusammengefasst werden:

Thus, self-regulated learning theorists view students as metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process. Metacognitively, self-regulated learners are persons who plan, organize, self-instruct, self-monitor, and self-evaluate at various stages during the learning process. Motivationally, self-regulated learners perceive themselves as competent, self-efficacious, and autonomous. Behaviorally, self-regulated learners select, structure, and create environments that optimize learning. According to this view, effective learners become aware of functional relationships between their patterns of thought and action (often termed strategies) and social and environmental outcomes. The effective use of self-regulation strategies is theorized to enhance perceptions of self-control (i.e., autonomy, competence, or efficacy), and these positive self-perceptions are assumed to be the motivational basis for self-regulation during learning. (Zimmerman, 1986, p. 308)

Jedes Verhalten erfordert ein gewisses Mass an Selbststeuerung: Routinen laufen fast automatisch ab. Problemlösen ist durch starke Lenkung bestimmt. Adaptive Selbststeuerung setzt voraus, dass die Lernenden in der jeweiligen Situation die Notwendigkeit für strategisches Verhalten erkennen und zudem fähig und motiviert sind, beim Planen, Durchführen und Beurteilen der eigenen Lernaktivitäten wirksame Strategien zielbezogen einzusetzen. Dazu brauchen sie zum einen Strategiewissen. Zum anderen müssen sie die Aufgabenanforderungen, Besonderheiten der jeweiligen Lernsituation sowie kognitive, emotionale und motivationale Voraussetzungen und Befindlichkeiten der eigenen Person (er-)kennen und berücksichtigen. Wie aus dem *Prozessmodell* von Schiefele und Pekrun (1996) ersichtlich wird, ist Selbststeuerung eine äusserst komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit (vgl. Abb. Abbildung 2.3), die immer auch unter bestimmten Rahmenbedingungen erfolgt.

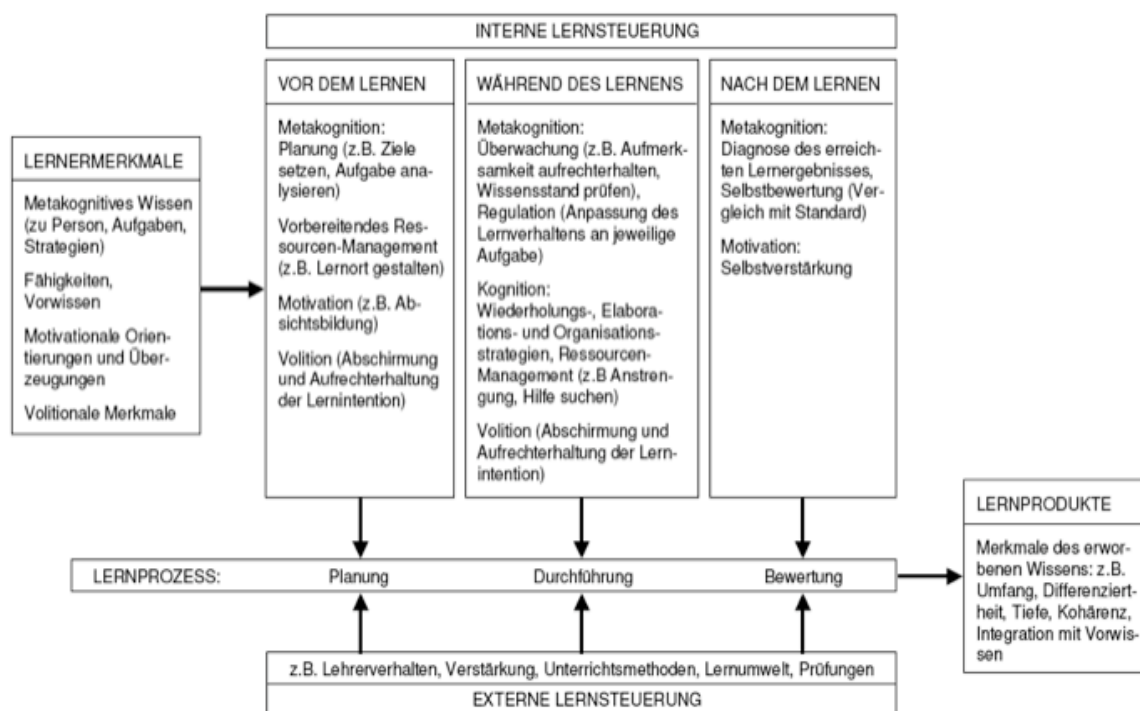


Abbildung 2.3: Integratives Modell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 271)

Aus *unterrichtsmethodischer Perspektive* wird selbstgesteuertes Lernen häufig als wünschbare Alternative zu fremdgesteuertem Lernen betrachtet. Dabei gerät leicht in Vergessenheit, dass schulisches Lernen durch einen hohen Grad an Institutionalisierung und damit an Fremdsteuerung bestimmt ist. Es findet immer in einem Kontext statt, in dem die Lernziele und Inhalte im Wesentlichen festgelegt sind. Üblicherweise können Geschwindigkeit und Reihenfolge der Arbeitsaufträge gewählt werden. Gewisse Freiheiten bestehen auch bei der Wahl von Themensegmenten, vordefinierten Schwierigkeitsgraden, Hilfestellungen und Sozialformen. Bei Referaten und Projekten, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, ist die Möglichkeit zur Selbststeuerung grösser als im fragend-entwickelnden Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler haben generell jedoch kaum Gelegenheit, ihr Lernen langfristig zu planen. Örtlich beschränkt sich das schulische Lernen in der Regel auf Klassenzimmer, Gruppenraum, Korridor und Bibliothek. Fremd- und selbstgesteuertes Lernen markieren die Endpunkte einer Dimension, auf der sich schulische Lernsituationen positionieren lassen. Mit abnehmender Fremdsteuerung durch die Lehrperson steigt die Selbststeuerung durch die Lernenden und steigen damit auch die entsprechenden Anforderungen.

Bei der Gestaltung eines Unterrichts, in dem selbstreguliertes Lernen ermöglicht werden soll, ist es die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, innerhalb der institutionellen Rahmensetzungen als Fremdregulationsinstanz den Schülerinnen und Schülern Angebote zum selbstregulierten Lernen zu machen; dies geschieht beispielsweise durch die Gestaltung der Lernumgebung und insbesondere durch die Gestaltung der Aufgaben. (Hellrung, 2011, S. 57)

Unter dem *Zielaspekt* ist Lernen mit der Kompetenz verbunden, sich Informationen selbstständig, reflektiert und effektiv erschliessen und aneignen zu können. Lernende mit hohen selbstregulativen Kompetenzen setzen sich anspruchsvolle Lernziele, kennen und beherrschen lernförderliche Strategien, erkennen und bewerten Lernfortschritte und ergreifen Massnahmen zur Optimierung des eigenen Lernens. Dadurch, dass sie Verantwortung für die eigenen Lernaktivitäten übernehmen, diese engmaschig überwachen und zielgerichtet steuern, erhöhen kompetente Lernende ihre Lerneffektivität (vgl. Artelt & Neuenhaus, 2010). Sie können sich somit selbstgesteuert deklaratives und prozedurales Wissen aneignen, um Probleme in diversen Anwendungskontexten zu lösen.

In order to effectively solve problems, three categories of skills are required [...]: a) the flexible application of a well-organized domain-specific knowledge base, b) systematic search strategies for problem analysis and transformation, and c) metacognitive skills. Because real-life problems have a context that differs from the learning context, students should also be able to transfer knowledge and skills they learned to new situations. They have to become competent in applying the knowledge in their world, beyond the school walls [...]. In education, it is not a matter of reaching short-term goals, but of integrating acquired knowledge and skills with more general goals, such as understanding the surrounding reality, and adapting to changing circumstances [...] (Könings, Brand-Gruwel & Merriënboer, 2005, p. 646)

Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert differenzierte Lernangebote. Die wirksame Nutzung solcher Angebote verlangt ein höheres Mass an Selbststeuerung durch die Schülerinnen und Schüler als geführter Unterricht. Um die Lernangebote in offenen Lernsituationen erfolgreich zu nutzen, brauchen die Schülerinnen und Schüler u.a. die Bereitschaften und Kompetenzen, sich selbstständig Texte zu erschliessen, partnerschaftlich und diszipliniert zusammenzuarbeiten, sich Lernziele zu setzen, Lernprozesse und -erträge realistisch zu beurteilen, sich zum Lernen zu motivieren und Lerntätigkeiten zielbezogen aufzugleisen, durchzuziehen und zu einem guten Abschluss zu bringen und rückblickend zu beurteilen. Gleichzeitig bieten solche Lernumgebungen den Schülerinnen und Schülern umfassende Gelegenheiten, um ihre Kompetenzen zur Selbststeuerung weiterzuentwickeln, sofern sie dabei von den Lehrpersonen unterstützt werden. Auch beim selbstständigen Lernen ist es üblich und ratsam, dass die Lehrperson Hilfestellungen gibt und an vorab festgelegten Punkten kontrolliert (Meilensteine).

Die Selbststeuerung des Lernens muss gelehrt und gelernt werden. Diese ebenso schwierige wie notwendige Aufgabe lässt sich nicht über einige allgemeine Trainingsprogramme, sondern nur über eine Vielzahl kleiner, mehr oder minder fachspezifischer, didaktisch gelenkter intelligenter Übungen lösen. (Weinert, 1996, S. 6).

Der Erwerb der erforderlichen Kompetenzen setzt im Vorschulalter ein und schreitet im Grundschulalter rasch voran. Es wird angenommen, dass sich die Lernenden im Laufe der Entwicklung durch vielfältige Nutzung und Erfahrung ein Basisrepertoire an Strategien aneignen, welches sich allmählich und unter dem Einfluss steigender metakognitiver Fähigkeiten von isolierten aufgaben- und situationsabhängigen Fertigkeiten zu einer flexiblen und generalisierten Fähigkeit entwickelt (Artelt, 2006). Dieser langfristige Prozess lässt sich durch pädagogische Unterstützung günstig beeinflussen (vgl. Hellmich & Wernke 2009; Schneider & Artelt, 2010).

Als besonders wirksam gelten Zugänge, welche die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf ihr eigenes Lernen lenken (vgl. Beck, Guldemann & Zutavern, 1995; Hübner, Nückles & Renkl,

2010), situative Lernprozessberatung (vgl. Hellrung, 2011; Krause, 2007), explizite Strategievermittlung in ausgewählten Inhaltsbereichen (situiertes und informiertes Training) (vgl. Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008) und Hilfestellungen beim Transfer konsolidierter Strategien auf neue Inhaltsbereiche (vgl. Boekaerts, 2006).

Eine weitere erfolgversprechende Möglichkeit besteht darin, durch die Gestaltung der Lernumgebung in räumlich-organisatorischer (u.a. neue Medien), thematisch-inhaltlicher (u.a. kognitiv aktivierende Lernaufgaben, Aufgaben mit Entscheidungsmöglichkeiten, Einfluss auf die Festlegung und Ausgestaltung von Lernzielen und Lerninhalten) und unterstützungsbezogener (u.a. Autonomie- bzw. Kompetenzunterstützung, materiale und personale Strukturierungshilfen) Hinsicht günstige Voraussetzungen zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens zu schaffen (indirekte Förderung) (vgl. Lüftenegger, Schober, van de Schoot, Wagner, Finterwald & Spiel, 2012). Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist auch das Modellverhalten der Lehrperson. Die Lehrperson setzt im Schulalltag bedacht Strategien ein, welche sie bei den Schülerinnen und Schülern gerne sehen würde (vgl. Dubs, 2009).

Für die Lehrpersonen besteht eine wichtige Aufgabe im Aufbau von Lernkompetenzen, die Schülerinnen und Schülern selbstständige, reflektierte und kognitiv anspruchsvolle Arbeit in offenen Lernsituationen ermöglichen (vgl. Lipowsky, 2002). Da Lehrpersonen selbstreguliertes Lernen spontan nur in geringem Ausmass (vgl. Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000) und in erster Linie implizit (vgl. Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van Ewijk, Büttner & Klieme, 2010) fördern, gilt es, die Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung verstärkt für die Förderung des eigenständigen bzw. selbstgesteuerten Lernens zu qualifizieren (vgl. Collet, 2009; Perry & VandeKamp, 2000; Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008; Zutavern, 1995).

2.3.7 Von jahrgangsdurchmischten Lerngruppen zum altersdurchmischten Lernen

Altersdurchmisches Lernen (AdL) ist ein klassisches Reformkonzept (vgl. Laging, 2007), das auch in der Schweiz gegenwärtig in verschiedenen pädagogischen Kontexten wieder intensiv diskutiert wird, beispielsweise bei der Neugestaltung der Schuleingangsstufe (vgl. Vogt et al., 2010), bei der Entwicklung kleiner Schulen im alpinen Raum (vgl. Müller, Keller, Kerle, Raggl & Steiner, 2011) oder im Netzwerk innovativer Sekundarschulen (www.mosaik-schulen.ch). Das Konzept hat zwei Dimensionen, eine organisatorische und eine pädagogische, die im Fachdiskurs auseinanderzuhalten sind:

Altersmischung bezeichnet im schulischen Kontext zum einen die Zusammenlegung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Programmjahre zu einer Schulabteilung bzw. Mehrjahrgangsklasse (Bundesamt für Statistik: Bildung und Wissenschaft, 2011) oder einer festen Lerngruppe (vgl. Brügelmann, 2010). Diese *Organisationsform* ist in kleinen Grundschulen in Europa die Regel (vgl. Fickermann, Weishaupt & Zedler, 1998; Müller, et al., 2011). In Siedlungen mit wenigen Kindern pro Schülerjahrgang werden aus ökonomischen Gründen Abteilungen mit zwei oder mehr Klassen, so genannte Mehrjahrgangsklassen, gebildet. Auch in der Schweiz besucht jeder vierte Primarschüler (24%) eine Mehrjahrgangsklasse. Für die Sekundarstufe I trifft dies nur für rund 3% der Schülerinnen und Schüler zu (vgl. Bundesamt für Statistik: Bildung und Wissenschaft 089-1000 – Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/2010, 2011, S. 45). Lernen in altersdurchmischten Schulabteilungen bzw. Lerngruppen steht hier also im Gegensatz zu Lernen in Jahrgangsklassen. Da üblicherweise auch in Jahrgangsklassen eine grosse Altersspanne besteht, schlägt Demmer-Dieckmann (2005) vor, im Fachdiskurs das Schlagwort Altersmischung durch Jahrgangsmischung zu ersetzen. Jahrgangsmischung bezeichnet Demmer-Dieckmann (2005) zufolge eindeutiger, „dass es sich um eine Mischung von schulischen Jahrgängen handelt und nicht um eine Mischung von Schülerinnen und Schülern,

die verschieden alt sind. Eine Altersmischung ist nämlich in jeder Jahrgangsklasse vorhanden“ (ebd., S. 9). Entsprechend scheint sich in Deutschland die Bezeichnung Jahrgangsmischung durchzusetzen, während in der Schweiz üblicherweise Altersmischung verwendet wird.

Altersdurchmisches Lernen steht zum andern für ein *pädagogisches Konzept* mit Wurzeln in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts (vgl. Laging, 2007). Es wird gesellschaftspolitisch und lernpsychologisch begründet. Gute Schulen ...

sollen ihre Kunst [...] darin erweisen, daß sie Ungleichheiten nicht nur reaktiv als Schwierigkeit bekämpfen, sondern aktiv zum Movens des Lernens werden lassen. Das ist eine Erwartung, die über die Schule hinaus gesellschaftliche und politische Bedeutung hat. In einer Gesellschaft von wachsender Pluralität kann Toleranz nur entstehen, wenn der Umgang mit Unterschieden kultiviert wird: und Demokratie hat nur Bestand, wenn Vielfalt als Reichtum erlebt und Interessenausgleich als Normalfall wahrgenommen werden kann. (Fauser, 1996, S. 151)

- Angesicht kinderarmer Familien haben Kinder die Chance, mit grösseren und kleineren Mitschülern aufzuwachsen.
- Angesichts einer von Erwachsenen verplanten Lebenswelt können Kinder sich wechselseitig stimulieren und so von anderen Kindern lernen und anderen Kindern etwas beibringen.
- Angesichts der Übergangsprobleme beim Schuleintritt können Schulanfänger in einer schon bestehenden funktionierenden Gruppe Mitglied werden.
- Angesicht unterschiedlicher Lerntempi können Kinder ohne die Nachteile des Sitzenbleibens oder Klassenüberspringens kürzere oder längere Zeit in der altersgemischten Gruppe verweilen.
- Angesicht einer stark von Konkurrenz geprägten sozialen Umwelt können Kinder kooperativ und konkurrenzarm miteinander lernen (Prenzel, 2007, S. 74).

Altersdurchmisches Lernen will das Potenzial der jahrgangsdurchmischten (heterogenen) Lerngruppen als Chance für kompetenzorientiertes, individualisiertes Lernen und für das Lernen von- und miteinander nutzen.

In altersheterogenen Lerngruppen lernen Kinder voneinander und miteinander, ältere und begabtere oder in einem Gebiet weiter fortgeschrittene Kinder unterstützen jüngere oder weniger fortgeschrittene. Die Kinder erleben sich im Verlaufe der Basisstufe in verschiedenen sozialen Stellungen und Rollen. Konkurrenz in bezug auf ihre Leistungen wird im alters- und leistungsheterogenen Klassenverband verringert, kooperatives Lernen hingegen gefördert. Kinder in Aussenseiterpositionen haben die Chance, dank dem halbjährlichen bzw. jährlichen Wechsel ihre Position im sozialen Gefüge in absehbaren Zeiträumen zu verbessern. Ihre Randstellung wird relativiert. (EDK, 1997, S. 42)

Durch die Bildung jahrgangsdurchmischter Lerngruppen wird die Heterogenität in den Schulabteilungen bewusst vergrössert. Die Lehrpersonen gestalten Lernumgebungen für individualisiertes Lernen. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich den Schulstoff lernstandsbezogen, auf eigenen Wegen und in eigenem Tempo an. Durch die Veränderung der Organisationsform des Unterrichts (von jahrgangsgebundenen zu jahrgangsdurchmischten Lerngruppen) wird ein Wandel der Lehr-Lernkultur intendiert bzw. herbeigeführt. In der Praxis ist es nicht selten so, dass sinkende Schülerzahlen die Umstellung von jahrgangsgebundenen zu jahrgangsübergreifenden Lerngruppen erfordern und dass dieser Sachzwang zu unterrichtlichen Innovationen führt (vgl. Nägeli, 2011).

Jahrgangsdurchmischte Klassen haben in der Schweiz eine lange Tradition. Das bedeutet jedoch nicht, dass in solchen Lerngruppen auch besonderer Wert auf die Gestaltung von Lernumgebungen für individualisiertes Lernen gelegt wird. Poggia und Strittmatter (1983) stellen bei ihrer Untersuchung zur Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz fest, dass die meisten Lehrpersonen nach einem *Management-Ansatz* unterrichten: Innerhalb der jahrgangsdurchmischten Klassen werden (vor allem für die Promotionsfächer) jahrgangsgebundene Lerngruppen gebildet, die nach einem eigenen Programm unterrichtet werden und weitgehend unabhängig voneinander arbeiten. „Diese Art von

Mehrklassenschule kann als eine Reihe von ‚Mini-Monoklassen‘ gesehen werden, welche in synchronisierter Art und Weise nebeneinander, aber nicht notwendigerweise bezogen aufeinander (integriert) arbeiten“ (ebd. S. 45). Altersübergreifende Zusammenarbeitsformen (*Sozial-Ansatz*) und individuelle Lernförderung (*Individualisierungs-Ansatz*) durch individuelle Aufgabenstellung und Betreuung der Schüler sowie systematische Kontrolle des Lernweges und des Lernerfolgs jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin kommen den Angaben der Lehrpersonen zufolge wesentlich seltener vor.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Lehr- und Lernkultur in kleinen Schulen sehr verändert. Der Unterricht in kleinen Schulen findet im Gegensatz zum früheren Abteilungsunterricht oft tatsächlich altersgemischt statt und nicht in einem vorwiegenden Nebeneinander von Kindern unterschiedlichen Alters. Einige der im Projekt beteiligten Schulen stellen innovative Reformschulen mit offenen, schülerorientierten Lernformen dar. Von diesen innovativen kleinen Schulen können Impulse für die Gestaltung einer kindgerechteren Grundschule ausgehen. (Raggl, 2011, S. 260)

Die oft geäußerte Befürchtung, Schülerinnen und Schüler aus Mehrjahrgangsklassen seien für weiterführende Schulen per se schlechter qualifiziert als Schülerinnen und Schüler aus Jahrgangsklassen, erwies sich sowohl in der Studie von Poglia und Schrittmatter (1983) als auch in den Untersuchungen zu „Schule im alpinen Raum“ als unbegründet (vgl. Raggl, 2011).

Die Heterogenität soll in altersdurchmischten Lerngruppen nicht allein passiv Akzeptanz und Wertschätzung erfahren, sondern aktiv und produktiv für eine *differenzierte Förderung* genutzt werden (vgl. Hanke, 2007). Ein aktuelles Praxis- und Forschungsfeld ist die Neugestaltung der Schuleingangsphase. In diesem Zusammenhang werden in Deutschland seit 1992 in 15 Bundesländern Schulversuche mit teils jahrgangsübergreifenden Lerngruppen durchgeführt (vgl. Faust, 2006). In der Schweiz wurde im Schulprojekt 21 im Kanton Zürich eine Kombination von Lernen in jahrgangsgebundenen und in jahrgangsdurchmischten Gruppen in Primarklassen erprobt (vgl. Büeler et al., 2001). Die Ergebnisse einer Begleitstudie zum Schulprojekt 21 belegen die positive Wirkung des altersdurchmischten Lernens auf das Schul- und Klassenklima, aber auch Übergangsschwierigkeiten beim Wechsel der Organisationsform (vgl. Büeler et al., 2001). Im Schulentwicklungsprojekt „edk-ost 4bis8“, an dem alle Kantone der Deutschschweiz mit Versuchsklassen oder als Beobachter teilnahmen, wurden zwei Schulformen verglichen: Grund- bzw. Basisstufe (Jahrgangsdurchmischte Klassen, Altersspanne drei bzw. vier Schuljahre) und Kindergarten- plus Primarstufe (Kindergarten: jahrgangsdurchmischte Klassen, Altersspanne zwei Schuljahre; Primarschule: i. d. R. Jahrgangsklassen). Bei der summativen Evaluation des Schulentwicklungsprojektes liessen sich keine bedeutsamen Unterschiede (u.a. Fachleistungen, Wohlbefinden, soziale Beziehungen, Selbstvertrauen) zwischen der Projektgruppe (Grund-/Basisstufe) und dem regulären System (Kindergarten plus 1. bzw. 2. Klasse der Primarschule) nachweisen (vgl. Moser & Bayer, 2010). Positive Wirkungen zugunsten der jahrgangsdurchmischten Projektklassen (Grund- bzw. Basisstufe) konnten in der Einstellung zur Schule, der Sozial- und Selbstkompetenz und in der Interaktion mit Mitlernenden festgestellt werden (vgl. Urech, 2010, S. 243 ff.).

Die Ergebnisse der genannten und weiterer Untersuchungen zur Schuleingangsstufe im deutschen Sprachraum weisen nur auf geringfügige Wirkungsunterschiede von altersgemischten versus jahrgangsgebundenen Lerngruppen hin. Auch im internationalen Kontext fehlen bisher empirische Befunde, die eine deutliche Überlegenheit jahrgangsdurchmischter im Vergleich zu jahrgangsgebundenen Lerngruppen zeigen (vgl. Krätzschar, 2010). In den vorliegenden Metaanalysen und Sammelreferaten, in denen kognitive und nicht-kognitive Faktoren untersucht wurden, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Eckerth & Hanke, 2009; Mason & Burns, 1996; Veenman, 1995). Dies mag

auch damit zusammenhängen, dass es bei Metaanalysen zum altersdurchmischten Lernen äusserst schwierig ist festzustellen, für welche Lehr-Lernkultur dieses Etikett steht.

Die Altersmischung wird in der Literatur aber auch kritisch diskutiert (vgl. Hinz & Sommerfeld, 2004). Es wird befürchtet, dass insbesondere jüngere Kinder oder Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten von der Vielfalt der Lernangebote überfordert sein könnten. Neu eintretende Kinder stehen vor der Herausforderung, nicht nur Beziehungen zu den gleichaltrigen, sondern auch zu den älteren Kindern aufbauen zu müssen. Der jährliche Wechsel in der Gruppenzusammensetzung kann auch Unruhe bringen. Weiter wird darauf hingewiesen, dass Interaktionen zwischen Kindern nicht zwangsläufig harmonisch verlaufen und das Hilfeverhalten, ein zentrales Element beim Lernen von einander und miteinander, wenig ergiebig oder gar problematisch sein kann (vgl. Krappmann & Oswald, 1995). Es ist nicht nur für Kinder sehr anspruchsvoll, eine geeignete Person zu Hilfestellungen zu bewegen, die zeitgerecht erfolgen und nützlich sind (vgl. Webb & Farivar, 1994). Unerbetene Hilfe wird vom Empfänger bzw. der Empfängerin häufig als unnötig und aufgedrängt zurückgewiesen (vgl. Krappmann & Oswald, 1985; Nelson-LeGall, 1992). Weiter ist zu bedenken, dass ältere Kinder in ihrem eigenen Fortkommen behindert sein könnten, wenn sie (zu) häufig für die Unterstützung der jüngeren Kinder eingesetzt werden. Ebenso könnten sie überfordert sein, sinnvolle Hilfestellungen zu geben. Schwierigkeiten sind auch zu erwarten, wenn ältere Kinder dominieren oder wenn jüngere Kinder Lernprozesse ansteuern, welche nicht ihren Fähigkeiten entsprechen (vgl. Stamm, 2003). Allerdings gibt es auch Befunde, wonach das Hilfeverhalten in jahrgangsgemischten im Vergleich zu jahrgangsgebundenen Klassen häufiger und produktiver ist (vgl. Kucharz & Wagner, 2007; Seurig, 2006).

Von jahrgangsdurchmischten (heterogenen) Lerngruppen können Impulse zur Unterrichtsentwicklung ausgehen. Jahrgangsdurchmischte Lerngruppen können längerfristig zur Veränderung der Lehr-Lernkultur und der Kooperation der Lehrpersonen führen (vgl. Lang, Grittnner, Rehle & Hartinger, 2010; Marsolek, 2003; Stöckli & Stebler, 2011). Es werden positive Wirkungen auf das Methodenrepertoire und auf die Diagnose- und Förderkompetenzen berichtet (vgl. LISUM, 2007; Hessisches Kultusministerium, 2006). Zudem zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen den Urteilen der Lehrpersonen über die Zusammenarbeit im Team und der Wahrnehmung von Heterogenität als Chance (Studie FLEX⁴⁶, 2001-2004) (vgl. Liebers, Prengel & Bieber, 2008).

2.3.8 Kompetenzorientierter Unterricht – Bildungsstandards

Im Bildungswesen vollzieht sich ein Paradigmenwechsel. Die bisherige Stofforientierung der Lehrpläne und Lehrmittel weicht einer verstärkten Kompetenzorientierung. Zu den Vorgaben, was die Kinder und Jugendlichen lernen sollen (Input-Orientierung), kommen Festlegungen der „Lernergebnisse“⁴⁷, d.h. Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Output-Orientierung). *Kompetenz* ist ein vielschichtiges und facettenreiches Konzept (vgl. Kiper, 2012). In der Pädagogik wird Kompetenz häufig verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27-28). Zum pädagogischen Kompetenzbegriff gehören u.a. folgende Elemente: Kompetenzen sind Leistungsvoraussetzungen.

⁴⁶ ‚FlexibleSchuleingangsphase‘ im Land Brandenburg

⁴⁷ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm [Zugriff am 13.07.2012]

Eine Kompetenz kann nicht direkt, sondern nur indirekt über deren Performanz diagnostiziert und beurteilt werden (vgl. Schott & Azizi Ghanbari, 2008). „Ob und in welchem Ausmaß jemand kompetent ist, zeigt sich ausschließlich in der erbrachten Leistung (=Performanz), wie er mit den in der aktuellen Situation beinhalteten Anforderungen fertig wird“ (Lersch, 2010, S. 35). Kompetenzen sind erlern- und durch pädagogische Massnahmen beeinflussbar. Dadurch grenzen sie sich von angeborenen Eigenschaften ab. Kompetenzen sind kontextspezifische und keine allgemeinen Leistungsvoraussetzungen. Sie werden situiert erworben und können in ähnlichen Kontexten und bei ähnlichen Problemstellungen angewendet werden. Dabei spielt die Bereitschaft (Motivation) zum kompetenten Handeln eine zentrale Rolle. Kompetenzen beinhalten Wissen und Können, wobei Können sowohl Fähigkeiten (kognitive, selbstregulative und sozial-kommunikative) als auch Fertigkeiten umfasst. Das Ziel pädagogischer Massnahmen zum Aufbau von Kompetenzen ist die Ermöglichung selbstständigen und selbstverantwortlichen Handelns.

Der Begriff Kompetenz ist durch die Einführung nationaler *Bildungsstandards* wieder in den Blickpunkt des fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Denkens und Handelns gerückt. Bildungsstandards beschreiben erwartete Kompetenzen (vgl. Helmke, 2010). Bildungsstandards orientieren sich an Bildungszielen, „denen schulisches Lernen folgen soll, und konkretisieren diese in Form von Kompetenzanforderungen, mit denen festgelegt wird, über welche Kompetenzen die Schülerinnen verfügen müssen, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (Ditton, 2007, S. 41). Grundsätzlich gibt es verschiedene Formen von Bildungsstandards (vgl. Göldi, 2011), die gemäss Oelkers und Reusser (2008) eine gemeinsame Funktion haben. „Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt“ (ebd., S. 44). Die Hauptfunktionen von Bildungsstandards bestehen in der Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele und der Schaffung einer gemeinsamen Grundlage zur Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen. Das Ziel ist die Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit sowie die Vergleichbarkeit der schulischen Abschlüsse und Lernergebnisse (vgl. Klieme et al., 2007). Die vom Bildungssystem vorgegebenen Mindestziele, die von (fast) allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen, sichern die Lernerträge und erfordern eine gewisse Synchronisierung der Lernprozesse. Die ersten von der EDK (2011⁴⁸) veröffentlichten nationalen Bildungsstandards (HarmoS-Konkordat⁴⁹) beschreiben die Grundkompetenzen, welche die Kinder und Jugendlichen in Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres erwerben sollen. „Die Grundkompetenzen bilden weder den gesamten Lernstoff der obligatorischen Schule noch den gesamten Lernstoff der betreffenden Fächer ab. Sie stehen aber für einen «Kern» der schulischen Bildung. Sie umfassen grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegendes Wissen in vier Fächern. Ihr Erwerb ist wesentlich für die weitere schulische Bildung“ (EDK, 4. Juli 2011, S. 1⁵⁰). Die Grundkompetenzen fliessen als Zielvorgaben in den Lehrplan 21⁵¹ (vgl. Abbildung 2.4) ein und leiten die Entwicklung von Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten.

⁴⁸ www.edk.ch/dyn/12930.php [Zugriff am 16.06.12]

⁴⁹ www.edk.ch/dyn/12220.php [Zugriff am 16.06.12]

⁵⁰ www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf [Zugriff am 16.06.12]

⁵¹ www.lehrplan.ch/start [Zugriff am 16.06.12]

HarmoS-Bildungs-bereiche	Fachbereiche Lehrplan												
	1. Zyklus					2. Zyklus				3. Zyklus			
	K1	K2	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.		
Sprachen	Schulsprache (Deutsch)												
	1. Fremdsprache (F oder E)												
	2. Fremdsprache (F oder E)												
Mathematik u. Naturwissen-schaften	Mathematik												
Sozial- und Geisteswissen-schaften	Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)											Natur und Technik (mit Physik, Chemie, Biologie)	
												Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (mit Hauswirtschaft)	
												Räume, Zeiten, Gesellschaften (mit Geografie, Geschichte)	
												Ethik, Religionen, Gemein-schaft (mit Lebenskunde)	
Musik, Kunst und Gestaltung	Bildnerisches Gestalten												
	Gestalten												
	Textiles und technisches Gestalten												
Bewegung und Gesundheit	Musik												
	Bewegung und Sport												
Zusätzliche kantonale Bildungsangebote													
Überfachliche Kompetenzen Personale, soziale und methodische Kompetenzen													
Überfachliche Themen													

Abbildung 2.4: Lehrplan21: Struktur und Kompetenzbereiche. Für jeden Fachbereich des Lehrplans werden die Kompetenzen beschrieben, die im Laufe der Volksschule von den Schülerinnen und Schülern erworben werden. Zu jeder Kompetenz wird der Kompetenzaufbau dargestellt.⁵² [www.lehrplan.ch/fachbereich, Zugriff am 09. 06.12]

Die Kompetenzorientierung der Bildungsstandards und der Lehrpläne hat Einfluss auf den Unterricht, die Lernaufgaben und die Leistungsmessung. „Kompetenzorientierter Unterricht ist zunächst einmal ein Unterricht, der bewusst und geplant die Förderung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen zum Gegenstand hat“ (Helmke, 2010, S. 234). Das Hauptziel der unterrichtspraktischen Umsetzung von kompetenzorientierten Bildungsstandards besteht darin, anstelle von „trägem“ bzw. „isoliertem“ Faktenwissen den Erwerb von prozeduralem und in unterschiedlichen Kontexten anwendbarem Handlungs- und Problemlösewissen anzuregen (vgl. Drieschner, 2009). Im Vordergrund steht somit die Anwendbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzorientierter Unterricht will den Aufbau von Wissen in systematischer Weise mit der Möglichkeit verknüpfen, Wissen selbsttätig anzuwenden (vgl. KMK, 2010).

„Die wichtigste Frage ist nicht ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern ‚Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?‘“ (Blum u.a., 2008, S. 15 ff.) In diesem Verständnis sollte sich Unterricht an der möglichst erfolgreichen Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers ausrichten und nicht daran, ob der Unterrichtsstoff vollständig durchgenommen wurde. (KMK, 2010, S. 9-10)

Die Bezeichnung kompetenzorientierter Unterricht hat eine zweite wichtige Konnotation. Sie steht für eine Lehr-Lernkultur, welche die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler in hetero-

⁵² www.lehrplan.ch/kompetenzaufbau [Zugriff am 19.06.12]

genen Lerngruppen in den Blick nimmt und Lernangebote macht, die von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gewinnbringend, d.h. optimal mit Bezug auf die Erweiterung und Vertiefung ihrer individuellen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen genutzt werden können. „Dabei muss sich die Unterrichtsqualität auch daran messen lassen, inwieweit es gelingt, das Lernpotenzial von Schülerinnen und Schülern auszuschöpfen“ (KMK, 2010, S. 10).

Kompetenzen lassen sich nicht kurzfristig oder im Rahmen einer Unterrichtseinheit erwerben. Es braucht eine längerfristige und kontinuierliche Beschäftigung mit entsprechenden Lernangeboten in unterschiedlichen Anwendungskontexten. Für die Gestaltung von Lernangeboten ergeben sich daraus neue Anforderungen: Kompetenzorientierter Unterricht muss von der zu erreichenden Performanz her konzipiert und entsprechend orchestriert werden (vgl. Lersch, 2007a, 2010). Dies bedingt Kompetenzmodelle für die Unterrichtsbereiche, aus denen die Lehrpersonen bei der Planung des Unterrichts Kompetenzraster oder Kompetenzerwerbsschemata ableiten können (vgl. Klieme et al., 2007). „Kompetenzmodelle beschreiben zu erwartende Lernergebnisse von Schüler/innen auf bestimmten Altersstufen und setzen methodisch/didaktische Vorgaben, um die gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Die Gliederung von Kompetenzmodellen in verschiedene Kompetenzstufen ist in hohem Maße von den Domänen abhängig“ (Beer, 2007, S. 228).

Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht erfordert eine schrittweise „Erweiterung von bisher weit verbreiteten Unterrichtsskripten, die sich mehr oder weniger ausschließlich auf die Vermittlung fachlicher Inhalte konzentrieren, um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (KMK, 2010, S. 9). Verbunden mit dem systematischen Erwerb von Wissen soll der Unterricht Gelegenheiten bieten, „mit diesem Wissen etwas ‚anzufangen‘, ein Können unter Beweis zu stellen oder mittels intelligenten Übens zu kultivieren“ (Lersch, 2007b, S. 436). Zentral sind dabei anspruchsvolle und alltagsnahe Aufgabenstellungen (vgl. Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl, 2010), die auf intendierte Kompetenzen hin formuliert sind. In den Grundlagen für den Lehrplan 21 (2010) der deutschsprachigen EDK-Regionen beispielsweise wird kompetenzorientierter Unterricht wie folgt beschrieben:

Ein kompetenzfördernder Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass

- handlungs- und anwendungsorientiert gelernt wird;
- klar und deutlich erkennbar ist, was gelernt werden soll;
- die Lernangebote zu grundlegenden Einsichten bei den Schülerinnen und Schülern führen;
- das Wissen systematisch aufgebaut und mit anderen Wissensgebieten vernetzt wird, damit es nachhaltig und anschlussfähig wird;
- überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise Selbstreflexion integriert werden;
- Schülerinnen und Schüler gemäss ihrem individuellen Stand und ihren Leistungsfähigkeiten gefördert werden, damit die Lernmotivation erhalten bleibt;
- Schülerinnen und Schüler Lernerfahrungen machen, die über den Unterricht hinausreichen und für sie sinnstiftend sind. (ebd., S. 14⁵³)

Ähnliche Umschreibungen finden sich in didaktischen Handreichungen zu kompetenzorientiertem Unterricht aus Deutschland oder Österreich (u.a. Landesinstitut für Schulentwicklung / Baden-Württemberg, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, 2009; bifie - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2011).

Kompetenzorientierter Unterricht erfordert eine erweiterte Prüfungskultur und kompetenzorientierte Zeugnisse. Zur Überprüfung der Performanz sind Formen der Leistungserbringung erforderlich, welche die intendierten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen valide messen. Dazu gehören neben wissensbezogenen Lernkontrollen auch komplexe Problemlöse- und Anwendungsaufgaben.

⁵³ www.lehrplan.ch [Zugriff am 15.07.12]

Die herkömmlichen Formen der Leistungserbringung wie Klausuren, klassenspezifische Tests, mündliche Prüfungen und Beobachtungen sind durch weitere Formen wie Präsentationen, Portfolios, Lerntagebücher, Arbeitsprozessberichte, Formative Assessments, Performance Assessments, Kompetenzpässe und standardisierte Tests zu ergänzen. Dabei sind Prozess und Produkt zu berücksichtigen. Die Ergebnisse müssen anhand der Kriterien von gegenstandsbezogenen, validen Kompetenzrastern (kriteriale Bezugsnorm) beurteilt werden. Der Einfluss der sozialen Bezugsnorm ist zu verringern. Zur kommunikativen Validierung können Fremd- und Selbstbeurteilung kontrastiert werden (vgl. Fischer, 2012). Die breit abgestützten Beurteilungen ergeben die Grundlage für kompetenzorientierte Zeugnisse.

Kompetenzorientierte Zeugnisse zertifizieren fachliche und überfachliche Kompetenzen. Sie dokumentieren neben dem Stand auch die Entwicklung des Lernens. Im Fokus dieser Bilanz stehen nicht die Lern- und Leistungsdefizite der Kinder oder Jugendlichen, sondern das, was sie bereits können, und die proximal anzustrebenden Kompetenzstufen. Um diesen Ansprüchen zu genügen, muss eine Form der Berichterstattung gewählt werden, die Lernstand, Lernentwicklung und proximale Lernziele in den Lehrplanbereichen abbildet und verständlich macht. Gleichzeitig muss sich der Aufwand für die Lehrpersonen in Grenzen halten.

Die Umstellung auf kompetenzorientierten Unterricht ist sehr anspruchsvoll. Oelkers und Reusser (2008) kommen in ihrer Expertise aufgrund der analysierten Forschungsliteratur zum Schluss, dass die präzise Beschreibung von Kompetenzstandards und -zielen, das Bereitstellen entsprechender Lern- und Testaufgaben sowie von Diagnoseinstrumenten nicht ausreicht, um im Unterricht eine kompetenzorientierte Lern- und Beurteilungskultur zu etablieren. Die Umstellung muss auf der Ebene des Unterrichts und des Schülerlernens durch ergänzende Massnahmen, Verfahren und Werkzeuge der Unterrichtsentwicklung und der Professionalisierung der Lehrpersonen unterstützt werden (vgl. Schott & Azizi Ghanbari, 2008).

2.4 Heterogene Lerngruppen im Fokus von Schulentwicklung

Gemäss den bisherigen Ausführungen sind drei Punkte besonders bedeutsam für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen: Erstens kommen die Lernenden mit *unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen* (z.B. Vorwissen, Deutschkenntnisse) zur Schule. Ein wichtiges Merkmal von Unterrichtsqualität ist deshalb, dass diese Heterogenität als pädagogische Herausforderung anerkannt wird. Zweitens verfügen die Lernenden über *unterschiedliche Kompetenzen am Ende der Schullaufbahn*, wenn auch die solide Qualifikation der gesamten Schülerschaft ein Hauptziel der Schule ist. Die Risikogruppe am unteren Ende des Leistungsspektrums bedarf deshalb besonderer Beachtung, wobei ebenso leistungsstarke oder ‚durchschnittliche‘ Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen entsprechend gefördert werden sollten. Drittens finden während jeder Lektion in Lerngruppen *vielfältige Lernaktivitäten* statt. Das Bildungssystem muss daher Strategien entwickeln, wie alle Lernenden unter optimalen Bedingungen gefördert werden können.

Es wurde ausgeführt, dass es unterschiedliche solcher Strategien zum Umgang mit Heterogenität gibt, dass aber nicht alle gleich erfolgversprechend sind. In diesem Zusammenhang wurde betont, dass das Bildungswesen von mehreren Ebenen des Schulsystems gestaltet wird und verschiedene Akteure zur Qualität von Unterricht beitragen. Damit die aussichtsreichen Konzepte – wie etwa der binnen-differenzierende Unterricht – erfolgreich umgesetzt werden können, müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben und die notwendigen Ressourcen vorhanden sein. Umgekehrt können von der Systemebene beschlossene Reformen nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sich die

Einzelsschulen bzw. die Lehrpersonen engagiert dafür einsetzen. Es braucht einen Prozess, an dem alle Akteure beteiligt sind (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 24).

Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist ein Reformvorhaben auf der Systemebene, das vermutlich noch manche Entwicklung zur Folge haben wird. Zunächst ist es die *Ebene der Einzelschule*, die mit den neuen Rahmenbedingungen konfrontiert ist. Die durch die Reform notwendigen Anpassungen werden von manchen Schulen nur zögerlich und mit Skepsis vorgenommen. Um diese Skepsis zu erklären, bietet sich die ‚Grammar of Schooling‘-These an, die besagt, dass Schulen in ihren jeweiligen Kontexten historisch gewachsen und Schulprofile entstanden sind, die sich an den Bedürfnissen der Umgebungen orientieren. Diese Schulprofile zeigen einen natürlichen Widerstand gegenüber von aussen verordneten Veränderungen, weil in der Praxis Bewährtes grundsätzlich nicht einfach umgestossen wird (vgl. Tröhler, 2011, S. 24 f.).

Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes kann also nicht auf Knopfdruck gelingen. Die im Gesetz enthaltenen Neuerungen – z.B. der Integrationsauftrag – sind deshalb mit sehr viel konkreter Arbeit ‚vor Ort‘ verbunden. Die pädagogischen Teams müssen in Zusammenarbeit mit dem therapeutischen Fachpersonal unter der Führung der Schulleitung umsetzen, was das Stimmvolk 2005 beschlossen hatte. Um einen qualitativ hochstehenden Schulbetrieb unter den neuen Voraussetzungen zu gewährleisten, braucht es Zeit.

Die Einzelschulen müssen sich auf die neue Bedürfnislage einstellen und ihr Angebot entsprechend ausrichten. Ausserdem ist dieser Verlauf nicht auf einen definitiven Abschluss hin angelegt: „Hohe Qualität ist keine Eigenschaft, die man auf Dauer einfach „hat“, sondern etwas Prozesshaftes, das es permanent zu sichern und weiterzuentwickeln gilt“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 367). Oelkers und Reusser greifen das Konzept der „Lernenden Schulen“ (ebd.) auf, die sich nur beschränkt von aussen steuern lassen:

„Lernende Schulen“, die ebenfalls teilautonome Schulen sein sollen, müssen sich deshalb bis zu einem hohen Grad selber organisieren und steuern können, gekoppelt mit der Verantwortung, für die Erreichung und Weiterentwicklung eines bestimmten Niveaus an Ergebnis- bzw. Outputqualität zu sorgen. Diese Qualität soll u.a. mit Bildungsstandards, aber auch mit der Selbstevaluation sinnvoll ergänzender Fremdevaluation periodisch überprüft werden. (ebd.)

Den Einzelschulen muss also einerseits Autonomie zugestanden werden, andererseits bedarf es aber auch einer Rechenschaftspflicht der Schulen gegenüber den Behörden. Oelkers und Reusser (2008) umschreiben *vier Merkmale*, die gemäss internationalem Forschungsstand erfolgreiche Schulen kennzeichnen: Schulleitung, Schulprogrammarbeit, Selbst- und Fremdevaluation, Kooperation.

Schulleitung. Als Führungskräfte sind Schulleitungspersonen zuständig für den Aufbau und die Weiterentwicklung ihrer Institution; sie sind insgesamt für die Strategie und das Lernen ihrer Schule verantwortlich (vgl. ebd., S. 369). Sie erfüllen vielfältige Aufgabenbereiche; in erster Linie die administrative, personelle, finanzielle Führung, und in Zusammenarbeit mit dem ihr unterstellten Lehrpersonal die pädagogische Führung (vgl. Kanton Zürich, 2005, §44). Die Schulleitung gestaltet also die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen das pädagogische Team und das therapeutische Fachpersonal mit den heterogenen Lerngruppen arbeiten.

Schulprogrammarbeit. Die Schulen im Kanton Zürich sind dazu verpflichtet, ein Schulprogramm zu erlassen, welches von der Schulpflege genehmigt wird (vgl. Kanton Zürich, 2005, §42 f.). Dies entspricht dem Grundgedanken, dass die Einzelschulen einerseits Autonomie in der Gestaltung ihres Profils geniessen, andererseits den Behörden gegenüber Rechenschaft über die Qualität ihrer Arbeit schuldig sind. Gute Schulprogramme müssen u.a. folgenden Qualitätsstandards genügen:

- klare gemeinsame Zielstellung (Kernaufgaben und Qualitätsbereiche);

- pragmatische, verbindliche und rechenschaftspflichtige Massnahmen zur Umsetzung;
- Transparenz nach innen und aussen (Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler);
- eine wirksame Qualitätssicherung (interne und externe Evaluation);
- die Verfügbarkeit und Einbindung von Ressourcen (personell, finanziell etc.) (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 376).

Von guten Schulprogrammen verspricht man sich positive Wirkungen auf den schulischen Alltag. Die Schulprogrammarbeit birgt aber auch das Risiko, dass sie als Mehrbelastung erlebt wird und nur geringe Effekte auf das Kerngeschäft des Unterrichtens hat. Dazu gibt es aber erst wenige empirische Untersuchungen (vgl. ebd., S. 377 f.).

Selbst- und Fremdevaluation. Einige Schulen haben im Hinblick auf die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes noch Entwicklungsbedarf – diesen gilt es durch gezielte Evaluation zu bestimmen. Aber auch Schulen, die bereits wichtige Anpassungen vorgenommen haben, können laufend dazu lernen – das gehört zum Konzept der ‚lernenden Schulen‘. Es besteht also ein Auftrag an das Kollegium, sich „Formen der internen und externen Evaluationen zu stellen und den damit verbundenen Auftrag der pädagogischen Qualitätsentwicklung wahrzunehmen“ (ebd., S. 379). Entscheidend ist dabei, dass nicht nur leistungsbezogene Outputs der Schülerinnen und Schüler erhoben werden. Es müssen auch der Kontext der Schule und – gerade im Umgang mit heterogenen Lerngruppen – unterschiedliche Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mitberücksichtigt werden. Wir erinnern uns in diesem Zusammenhang an das Angebots-Nutzungs-Modell, wonach selbst die besten Lehrkräfte keinen nachhaltigen Lernerfolg garantieren können, wenn die Schülerinnen und Schüler das Angebot nicht entsprechend nutzen. Deshalb braucht es *ganzheitliche Schulevaluationen*, die neben den Kontextfaktoren u.a. folgende Kriterien erheben:

- das Klima im Kollegium und unter den Kindern;
- die Kompetenz der pädagogischen Führung;
- die Qualität der Lerngelegenheiten;
- die Kooperation mit den Eltern (vgl. ebd., S. 380 f.)

Problematisch ist jedoch, dass gerade umfangreiche Selbstevaluationen mit sehr viel Aufwand verbunden sind (Fragebogenerhebungen, Datenauswertungen, vor- und nachbereitende Diskussionen etc.). Das ohnehin schon knappe Zeitbudget des Personals wird dadurch zusätzlich belastet (vgl. ebd., S. 384 f.). Analog zum Risikopotenzial der Schulprogrammarbeit gilt auch bei der Selbst- und Fremdevaluation, dass der Zusatzaufwand nur dann gerechtfertigt ist, wenn die Effekte mittelfristig zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehr-Lernprozesse führen.

Kooperation. Lehrpersonen werden aus dem traditionellen Berufsverständnis heraus als Einzelkämpfer verstanden. Man ist im Unterricht zwar auf sich alleine gestellt, geniesst dafür aber Gestaltungsfreiheit. Dieses Rollenverständnis hat sich mit der geforderten Kooperation im Zuge der integrativen Förderung und des Teamteachings sowie mit den verlangten internen Schulevaluationen verändert. Seit in den 1990er-Jahren im deutschsprachigen Raum die teilautonomen Schulen grossflächig eingeführt worden sind, scheint die Berufsrolle des Einzelkämpfers an Bedeutung zu verlieren. „Wo dies geschah, bezog sich Kooperation bald nicht mehr nur auf organisatorische Belange, sondern erstreckte sich zunehmend auf Kernziele und Inhalte einer pädagogischen Schulentwicklung“ (ebd., S. 390). Die Kooperation kann innerschulisch oder in schulübergreifenden Netzwerken erfolgen. Bei einer funktionierenden innerschulischen Zusammenarbeit kann das Kollegium als *professionelle Lerngemeinschaft* bezeichnet werden, das u.a. folgende Ziele verfolgt:

- intensive Auseinandersetzung über Unterrichtsinhalte;
- Erwerb neuer Unterrichtstechniken;

- Verbesserung der Fähigkeit, sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzustellen;
- höhere Berufszufriedenheit;
- höhere Bereitschaft und Motivation für Veränderung (vgl. ebd., S. 391).

Wie die Schulprogrammarbeit bzw. bei der Selbst- und Fremdevaluation bedeutet Teamarbeit, dass zeitliche Ressourcen gebunden werden, die anderswo eingespart werden. Dies ist nur dann legitim, wenn damit Entwicklungen initiiert werden, die eine Qualitätssteigerung des Kerngeschäfts nach sich ziehen, von denen die Schülerinnen und Schüler letztlich profitieren.

Somit ist die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes als fortwährender Prozess anzusehen, den die einzelnen Schulen bzw. deren Kollegien zu leisten haben. Dafür steht den teilautonomen Schulen Raum zu, den sie in Eigenverantwortung nutzen können und müssen. Die Schulleitung wirkt dabei als Bindeglied zwischen dem Kollegium und den Behörden, die das intern entwickelte Schulprogramm absegnen. Mit solchen Schulprogrammen verfügen die Einzelschulen über situationsspezifische Konzepte, den schulischen Alltag mit ihrer heterogenen Schülerschaft zu bewältigen. Durch kontinuierliche Schulevaluation soll die Qualität sämtlicher Prozesse abgesichert werden.

Damit sind einige wichtige Voraussetzungen genannt, die es für einen erfolgreichen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen braucht. Allerdings braucht es auch verschiedene *Anpassungen auf der Unterrichtsebene*, damit unter den neuen Voraussetzungen gute Lehr-Lernprozesse möglich sind. Die traditionelle Orientierung am Durchschnittsschüler etwa ist spätestens seit der Umsetzung des Integrationsauftrags und der damit verbundenen erweiterten Heterogenität der Schulklassen kein erfolgsversprechendes Konzept mehr. Erfreulicherweise sind dafür viele Unterrichtsreformen, die im Zuge der Gesetzesänderung empfohlen werden, aus lernpsychologischer Perspektive gut begründbar. Dies hat Folgen auf die methodische Gestaltung des Unterrichts, was in Kapitel 3.1 eingehend thematisiert wird.

2.5 Fazit

Gleichaltrige Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich individuell in zahlreichen Merkmalen. Im Unterkapitel zur Begriffsklärung wurde *Heterogenität* als wertfreie Bezeichnung eingeführt, um die Verschiedenheit und die Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen anhand der Dimensionen Leistung, Sprache, Verhalten und Herkunft zu umschreiben. Im historischen Überblick wurde gezeigt, dass Heterogenität als zentrale Kategorie von Bildung eine lange Geschichte hat. Separative wie integrative Massnahmen hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen gründen in spezifischen bildungspolitischen und/oder pädagogischen Überzeugungen. Im letzten Abschnitt wurde schliesslich aus einem bildungssoziologischen Blickwinkel ausgeführt, dass die Gründe für widersprüchliche Deutungen des Begriffs ‚Heterogenität‘ und die Ergreifung gegensätzlicher Massnahmen in strukturellen Spannungsfeldern liegen, mit denen alle Beteiligten des Schulwesens konfrontiert sind: Vornehmlich betrifft dies die Schülerinnen und Schüler, die als formal gleichberechtigte Mitglieder einer Lerngruppe einem ausgeprägten Konkurrenzdruck ausgesetzt sind; aber auch das gesamte Personal des Schulsystems (Bildungspolitiker wie Lehrpersonen) steht beständig unter der Belastung, widersprüchliche Arbeitsaufträge ausführen zu müssen.

Die Frage nach erfolgreichem Unterricht angesichts der vorgefundenen Heterogenität in schulischen Lerngruppen wird gegenwärtig intensiv diskutiert. Im vorliegenden Bericht erfolgt die Erörterung dieser Frage aus einer sozial-konstruktivistischen Perspektive und vor dem Hintergrund eines *Angebots-Nutzungs-Modells* zur Beschreibung der Wirkungen von Unterricht. Das schulische Angebot umfasst sämtliche bereitgestellten Ressourcen und Steuerungsmechanismen, die vom Staat ausgehen

(Gesetz, Administration, Gebäude, Lehrmittel, Personal etc.). Die Nutzungsseite umschreibt dagegen, wie die Lernenden von diesem Angebot Gebrauch machen (kognitive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler, Unterstützung durch die Familie etc.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Unterricht nur ein Angebot sein und Erfahrungsräume eröffnen kann, die den aktiven Aneignungsprozess der Lernenden unterstützen.

In der Fachliteratur werden diverse *Strategien zum unterrichtlichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen* beschrieben. Eine Auswahl wurde in den vorhergehenden Unterkapiteln vorgestellt. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass eine optimale Passung zwischen dem unterrichtlichen Angebot und den Nutzungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angestrebt wird. Adaptive Lehr-Lernumgebungen sollen individualisiertes Lernen ermöglichen. Eine Passung wird durch zwei Hauptzugänge zu erreichen versucht, die sich im Grad der Selbststeuerung unterscheiden, die den Schülerinnen und Schülern eröffnet bzw. zugemutet wird: (1) Die Lehrperson differenziert das Angebot, indem sie den Unterricht auf der Ebene der Ziele und Inhalte, der Organisations- und Lernformen sowie der Kommunikations- und Unterstützungsformen auf die Voraussetzungen und die Entwicklungsziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler abstimmt. Entsprechende Entscheidungen trifft sie auf der Basis von Lernstands- oder Lernprozessdiagnosen. (2) Die Lehrperson öffnet unter Berücksichtigung des Lehrplans das Angebot so, dass es von allen Schülerinnen und Schülern nach Massgabe ihrer individuellen Voraussetzungen und Entwicklungszielen optimal genutzt werden kann und sichert die Lernerträge durch eine umsichtige und adaptive Lernprozessbegleitung. Sie gibt Themen und Lernaufgaben, die auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können, zur Auswahl, lässt die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl der Organisations- und Lernformen mitbestimmen und stellt abgestufte Hilfen (u.a. Leittexte, Zusatzserklärungen, Übersetzungen, Gliederungshilfen, Lösungsschlüssel, Lernpartnerschaft) zur Verfügung, die von den Schülerinnen und Schülern je nach Bedarf genutzt werden können. Die beiden Hauptzugänge werden in der Literatur auch als Innere Differenzierung versus Offener Unterricht bezeichnet.

Offene Lernsituationen sind nicht – wie dies programmatisch mitunter suggeriert wird – für alle Schülerinnen und Schüler gleich gut geeignet. Zudem entfalten sie ihr Potenzial nur, wenn das Unterrichtsangebot adressatengerecht strukturiert ist, und die Schülerinnen und Schüler für die Nutzung des Angebots hinreichend qualifiziert sind. Offener und geführter Unterricht sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Als wirksam und praxistauglich für erfolgreichen Unterricht in heterogenen Gruppen gilt eine bedachte, d.h. ziel- und adressatenbezogene *Kombination unterschiedlicher didaktischer Arrangements*, die den Schülerinnen und Schülern sowohl angeleitetes wie auch selbstgesteuertes und dialogisch-kooperatives Lernen ermöglichen.

Das Gestalten adaptiver Lehr-Lernumgebungen läuft darauf hinaus, die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler an den Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zu stellen, was einen entscheidenden Einfluss auf die Rolle der Lehrpersonen hat: In binnendifferenzierten bzw. offenen Unterrichtsphasen begleitet die Lehrperson als *Coach* die Lernenden mit Formen der indirekten Instruktion (u.a. individuelle Rückmeldungen, Lernprozessberatung). Die Schülerinnen und Schüler werden für die Steuerung ihres Lernens sensibilisiert und beim Aufbau wirksamer Lernstrategien individuell unterstützt. Zeitgemässer Unterricht nimmt also die Schülerinnen und Schüler als aktive Lernende ernst, wobei die Lehrperson weiterhin eine zentrale Rolle einnimmt: Sie ist es, welche die Lernumgebung gestaltet, indem sie attraktive, inhaltlich bedeutsame, kognitiv und motivational anregende, auf unterschiedlichem Niveau lösbare Lernaufgaben inszeniert und die Lernenden gemäss ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen adaptiv unterstützt – die Schwachen etwas mehr, die Stärkeren etwas weniger (vgl. Reusser, 2011a).

Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist je länger je weniger die Aufgabe einzelner Lehrkräfte. In der integrativen Volksschule fällt diese Aufgabe in den Zuständigkeitsbereich der pädagogischen Teams, deren Mitglieder den Unterricht idealerweise gemeinsam weiter entwickeln. Die unterrichtsbezogenen Entwicklungen im Hinblick auf einen (pro)aktiven Umgang mit Heterogenität greifen nicht selten auf die ganze Schule über. *Unterrichtsentwicklung* mündet häufig und idealerweise in *Schulentwicklung*.

3 Integrative Volksschule – Versuch einer Situationsanalyse

Integrative Volksschule bedeutet, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen in Regelklassen unterrichtet werden. Anlass für diese Neuorientierung sind demographische und schulpolitische Entwicklungen sowie allgemeine Überlegungen zur optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf (vgl. Sturny-Bossart, 2010). Integration kann sowohl für die betreffenden Schülerinnen und Schüler als auch für ihre Klassen vorteilhaft sein. Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen und/oder unzureichenden Kenntnissen der Schulsprache ist die integrierte Förderung meistens die beste Lösung. Sie machen grössere Leistungsfortschritte, wenn sie integrativ geschult und innerhalb des Regelunterrichts von ausgebildeten Fachleuten gefördert werden (vgl. Kronig, Haeblerlin und Eckhart, 2000). Allerdings haben lernschwache Schülerinnen und Schüler, die integrativ geschult werden, eine negativere Einstellung zu sich selbst als vergleichbare Lernende in einer Sonderklasse (Moser Opitz, 2011). Die Längsschnittstudie von Haeblerlin, Eckhart, Sahli Lozano und Blanc (2011) zeigt, dass als lernschwach geltende Kinder, die integrativ geschult wurden im Alter von 20 Jahren anspruchsvollere Berufe ausübten als vergleichbare Kinder, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht hatten. Wie sich integrative Schulung auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit schwereren Behinderungen (z.B. geistige Behinderung, Autismus-Spektrum-Störungen) und damit verbunden mit erhöhtem Förderbedarf auswirkt, ist in der Schweiz noch wenig untersucht (vgl. Joller-Graf, Tanner & Buholzer, 2010). Es ist nicht zwangsläufig so, dass durch die Integration von lernschwachen und behinderten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen das Leistungsniveau der Klasse sinkt und dadurch Nachteile für die anderen Kinder resultieren (vgl. Ruijs & Peetsma, 2009). Lernende ohne Schwierigkeiten in integrativen Klassen zeigen mindestens so gute Leistungen wie Lernende in nicht integrativen Klassen (vgl. Moser Opitz, 2011). Integration kann sich günstig auf das Klassenklima und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. Nakken & Pijl, 2002). Allerdings zeigt sich auch, dass manche integrierte Lernende mit besonderem Bildungsbedarf in den Klassen sozial weniger akzeptiert sind als Lernende ohne besonderen Bildungsbedarf (vgl. Frostad & Pijl, 2007; Wiener & Tardif, 2004). Die veränderte Unterrichtssituation wird von vielen Lehrpersonen als Belastung empfunden, setzt aber auch professionelle Entwicklungsprozesse in Gang. Trotz zahlreicher befürwortender Forschungsbefunde ist die integrative Volksschule nicht unumstritten. So wird befürchtet, dass lernschwache oder behinderte Kinder in Regelklassen nicht ausreichend gefördert und somit nicht optimal auf die gesellschaftliche Integration vorbereiten werden können. Zudem wird bezweifelt, dass in integrativen Klassen für Lernende ohne besonderen Bildungsbedarf intakte Aussichten auf gute Lernerträge bestehen (vgl. Moser Opitz, 2011). Als besonderes Problem bei integrativer Schulung wird unsoziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler genannt. Manche Schulen organisieren inzwischen für Jugendliche, die am Unterricht wenig interessiert sind und wiederholt massiv stören eine Auszeit in Form eines Arbeitseinsatzes, einiger Wochen Sozialdienst oder Unterricht ausserhalb der Stammschule. Das Ziel solcher (Time-out-)Massnahmen besteht darin, dass die Jugendlichen ihr Verhalten hinterfragen, sich neu orientieren und einen regulären Abschluss machen können.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen zur integrativen Schulform werden im vorliegenden Hauptkapitel zuerst ausgewählte Aspekte der integrativen Volksschule im Kanton Zürich beschrieben (vgl. Kap. 3.1). Um diese Ausführungen in einen grösseren Rahmen zu stellen, wird anschliessend zuerst auf Regelungen und Praktiken betreffend die integrative Schulform in anderen Deutschschweizer Kantonen eingegangen (vgl. Kap. 3.2). Entsprechende Informationen werden aus Gesetzestexten, Konzepten, Leitfäden und Handreichungen zusammengetragen. Berücksichtigt wurden die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern, Luzern und Solothurn. Trotz einer umfassenden Recherche ist es nur ansatzweise gelungen, die Situation in den bezeichneten Kantonen systematisch und valide zu doku-

mentieren. Dies hat auch damit zu tun, dass die interessierenden Regelungen je nach Kanton auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems getroffen, mehr oder weniger umfassend dokumentiert und laufend überarbeitet werden. Zudem sind die beschriebenen Massnahmen in der Erprobungsphase und/oder noch nicht flächendeckend implementiert. Angaben über die konkrete Umsetzung in den Gemeinden sind erst beschränkt verfügbar. Im folgenden Kapitel werden Facetten der integrativen Schulform in Deutschland und in Österreich beleuchtet (vgl. Kap. 3.3). Auch in den beiden Nachbarländern sind regional unterschiedliche Reformen im Gang und Regelungen im Fluss. Ausgewählte Beispiele sollen einen groben Eindruck vermitteln. Eine umfassende Situationsanalyse würde den Rahmen des vorliegenden Berichts sprengen. In zahlreichen weiter entfernten Ländern, darunter solche mit Spitzenplätzen bei PISA, hat die integrative Schulform eine lange Tradition. Eine kurzer Überblick soll die vorliegende Situationsanalyse abrunden (vgl. Kap. 3.4). Die integrative Volksschule, die im Kanton Zürich im Aufbau begriffen ist, ist folglich keine isolierte Lösung, sondern Teil einer Länder übergreifenden Schulreform, die sich an bewährten Integrationsmodellen orientieren kann (vgl. Kap. 3.5).

3.1 Integrative Volksschule – zur Situation im Kanton Zürich

In den kantonalen Volksschul- und Berufsbildungsgesetzen wird oft auf das Anrecht der Schülerinnen und Schüler auf einen ihren Fähigkeiten angepassten Unterricht hingewiesen. Dies ist eine wichtige Grundlage für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht (vgl. Moser Opitz & Buholzer, 2008, S. 218). Entsprechend wird im neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005 die Berücksichtigung individueller Begabungen und Neigungen im Unterricht gefordert (vgl. Kanton Zürich, 2005, §2, Abs. 4). Der Kanton Zürich trägt damit dem Umstand Rechnung, dass Lernende unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und Lerngruppen heterogen sind.

Die Regelschule ist der Ort für das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie anerkennt, dass Schülerinnen und Schüler in einer Regelklasse sich hinsichtlich Entwicklungsstand, Lern- und Leistungsfähigkeit, sozialer und sprachlicher Herkunft oder Verhalten unterscheiden. Ein bindend differenzierender, individualisierender und integrativer Unterricht mit entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützt die Entwicklung und das Lernen aller Schülerinnen und Schüler und nutzt die Chancen der Gemeinschaft. (BI, 2007k, S. 2)

Die Volksschule im Kanton Zürich orientiert sich seit geraumer Zeit am *Grundsatz der Integration* (vgl. Kap. 1.2). Bereits im Schuljahr 2006/07 war als Ergebnis des über 20-jährigen Schulversuchs ‚Integrative Schulungsform‘ (ISF) in über zwei Drittel aller Schulgemeinden ein Teil des sonderpädagogischen Angebots integrativ ausgerichtet (vgl. BI, 2007b, S. 7). Die integrative Schulungsform ist somit die Vorläuferform der integrativen Förderung (IF). Ab Schuljahr 2008/09 wurde mit der Umsetzung der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen begonnen (vgl. BI, 2007l, S. 17). Sie erfolgt in drei Staffeln und wird jeweils durch eine schulinterne Weiterbildung begleitet, in der die Möglichkeiten des integrativen und individualisierenden Unterrichts, die Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie das Verfahren ‚Schulisches Standortgespräch‘ thematisiert werden.

Ziel der Integration ist, dass Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf vorwiegend in den Regelklassen unterrichtet werden können. Für diese Lernende stehen verschiedene *sonderpädagogische Massnahmen* wie integrative Förderung (IF), unterschiedliche Therapien⁵⁴ und Aufnahmeunterricht⁵⁵ zur Verfügung. Bei Bedarf sind Unterricht in besonderen

⁵⁴ Logopädische Therapie, psychomotorische Therapie, Psychotherapie

⁵⁵ Fremdsprachige Kinder, ohne Deutschkenntnisse, werden in Aufnahmeklassen oder im Aufnahmeunterricht gefördert (vgl. Kanton Zürich, 2005, §34).

Klassen⁵⁶ und Sonderschulung⁵⁷ möglich. Ob eine sonderpädagogische Massnahme erforderlich ist, wird vorgängig in einem schulischen Standortgespräch festgestellt. Am Gespräch nehmen alle Personen⁵⁸ teil, die an der Klärung der Situation des Lernenden beteiligt sind. Vor dem Gespräch erhalten alle Beteiligten ein Formular zur Vorbereitung, um ihre Beobachtungen festzuhalten. Dieses und weitere Formulare basieren auf der ICF⁵⁹. Sie sind ein Instrument zur Erfassung, nicht aber zur Diagnostik von besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Für eine vertiefte Diagnostik sind Fachpersonen beizuziehen. Durch den Vergleich der Formulare zur Vorbereitung sollen im Gespräch eine gemeinsame Sicht und ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden. Zum Verfahren ‚Schulisches Standortgespräch‘ gehört auch ein Kurzprotokoll, das von allen Beteiligten unterschrieben wird und von dem alle eine Kopie erhalten. Darin werden die zentralen Förderziele als Grundlage für die individuelle Förderplanung, die Massnahmen der Beteiligten (z.B. Hausaufgabenkontrolle), die sonderpädagogischen Massnahmen und der Termin für das nächste Treffen festgehalten. Ungefähr nach einem halben Jahr werden die beschlossenen Massnahmen in einem weiteren schulischen Standortgespräch überprüft, bei dem über die Weiterführung entschieden wird. Grundsätzlich gilt, dass für die Zuweisung und Überprüfung von sonderpädagogischen Massnahmen die Durchführung eines schulischen Standortgespräches verbindlich⁶⁰ ist. Sobald bezüglich Massnahmen Einigkeit⁶¹ besteht, formulieren die Beteiligten einen gemeinsamen Antrag mit Förderzielen, welcher der Schulleitung vorgelegt wird. Sind die notwendigen Ressourcen vorhanden, stimmt die Schulleitung dem Antrag zu. Die Lernziele und die Beurteilung der Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sprechen die Regel- und die Förderlehrperson miteinander ab. Die Koordination der Zusammenarbeit mit den weiteren Beteiligten sowie die Beratung und Unterstützung der Regellehrperson erfolgt durch die Förderlehrperson.

Integrative Förderung (IF). IF ist ein Angebot für Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Es ist sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten als auch für solche mit besondere Begabungen und Stärken vorgesehen⁶². Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollen wenn möglich mit IF in Regelklassen unterrichtet und nicht mehr wie früher separiert beschult werden. Die Gemeinden sind verpflichtet, IF auf allen Stufen der Volksschule anzubieten. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unterstützen die Regellehrpersonen dabei in Form von Beratung, Teamteaching und der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler oder kleinerer Gruppen der Klasse (vgl. BI, 2007e). Das jeweilige Angebot wird passgenau auf die besonderen pädagogischen Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet. Die Anzahl IF-

⁵⁶ Zu den besonderen Klassen werden Lerngruppen wie Einschulungsklassen für noch nicht schulbereite Kinder nach zweijährigem Kindergartenbesuch, Aufnahmeklassen für Fremdsprachige sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf gezählt.

⁵⁷ Neben der Sonderschulung in Sonderschulen oder als Einzelunterricht haben Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf Anspruch auf die integrierte Sonderschulung. Damit haben die Betroffenen die Möglichkeit, eine Regelklasse nahe an ihrem Wohnort zu besuchen (vgl. BI, 2007l, S. 10).

⁵⁸ Neben den Erziehungsverantwortlichen und der Lehrperson sollen auch Förderlehrpersonen, therapeutisches Fachpersonal, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Schulleitung oder auch die Schülerinnen und Schüler selbst teilnehmen können.

⁵⁹ ‚Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesund‘. Sie wurde 2001 von der Weltgesundheitsorganisation verabschiedet.

⁶⁰ Die kantonalen Vorgaben verlangen nach einem halben Jahr die Überprüfung der festgelegten Massnahmen. Zurzeit wird von der Bildungsdirektion Zürich geprüft, ob diese Regelung gelockert werden kann.

⁶¹ Können sich die Beteiligten nicht über eine Massnahme einigen, so wird eine schulpsychologische Abklärung durchgeführt. Wird die Empfehlung der Schulpsychologin/des Schulpsychologen nicht von allen Beteiligten unterstützt, so legt die Schulleitung das Dossier der Schulpflege zur Entscheidung vor, auch wenn die Eltern dagegen sind. Für die Eltern besteht dann noch die Möglichkeit, beim Bezirksrat zu rekurrieren (vgl. BI, 2007m, §25 Abs. 1b).

⁶² Zum Beispiel kann die Begabtenförderung integrativ betrieben werden, was die besonders Leistungsstarken betrifft (vgl. BI, 2007b). Auf der anderen Seite steht IF für die Unterstützung besonders schwacher Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen des Lernens oder des Verhaltens (vgl. BI, 2007e, S. 4).

Lektionen⁶³ entnehmen die Schulen aus den vom Kanton zugeteilten Vollzeiteinheiten (VZE), die basierend auf der Anzahl Lernende und des Sozialindex der Gemeinden berechnet werden (vgl. BI, 2007l, S. 22). Auf der Primarstufe werden pro 100 Schülerinnen und Schüler im Minimum 14 Wochenlektionen IF, d.h. 50 Stellenprozent IF zugesprochen (vgl. BI, 2007e, S. 7). Auf der Sekundarstufe waren ursprünglich 8.4 Lektionen oder 30 Stellenprozent IF pro 100 Lernende vorgesehen. Mit dem Rückzug des sonderpädagogischen Konzepts auf Kantonsebene im Juni 2010 wurde jedoch das Mindestangebot an IF auf der Sekundarschulstufe aufgehoben (vgl. BI, 2010c).

Von allen sonderpädagogischen Massnahmen kommt der integrativen Förderung wohl die grösste Bedeutung zu (vgl. Roos, 2009, S. 9). Von IF verspricht man sich viele Chancen, etwa dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten nicht mehr als Sonderklässler stigmatisiert werden, was ihre Situation bisher zusätzlich verschärfte. Zudem werden die Lehrpersonen zu einer integrativen Didaktik angehalten – der Unterricht soll binnendifferenziert erfolgen (vgl. BI, 2007e, S. 2 ff.). Von dieser Binnendifferenzierung sollen alle Schülerinnen und Schüler profitieren, also nicht nur diejenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Verpflichtung zu IF birgt aber auch Risiken: Vor allem die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen stellt eine grosse Herausforderung für einen Unterricht dar, der primär den Erwerb von Fachwissen zum Ziel hat und auf durchschnittlich 19 Lernende⁶⁴ pro Klasse ausgelegt ist. Zudem benötigt die verbindliche Zusammenarbeit unter dem pädagogischen Personal zusätzliche zeitliche Ressourcen.

Ein fakultatives sonderpädagogisches Angebot sind *Kleinklassen*. Sie werden „ergänzend zur Integrativen Förderung (IF) innerhalb der vorgegebenen Vollzeiteinheiten auf der Primar- und Sekundarstufe geführt. Das Minimalangebot an IF darf nicht zu Gunsten einer Kleinklasse unterschritten werden“ (BI, 2007f, S. 2).

Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Wegen des hohen Anteils fremd- und zweisprachiger Schülerinnen und Schüler ist der DaZ-Unterricht eine wichtige sonderpädagogische Massnahme im Kanton Zürich. Es bestehen drei verschiedene Formen: Auf der Kindergartenstufe erfolgt der *DaZ-Unterricht integriert in die Regelklassen* (vgl. BI, 2007c, S. 3 f.). Auf der Primar- und Sekundarstufe besteht das Angebot eines intensiven *DaZ-Anfangsunterrichts*, wobei täglich in Gruppen oder in teil- bzw. vollzeitlichen Aufnahmeklassen Deutsch gelernt wird. Die Bildung vollzeitlich separierter DaZ-Aufnahmeklassen zählt zu derjenigen Umgangsform, mit welcher man die Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts anpassen will. Sofern jedoch die vorgesehene, frühe Verbindung zum Regelunterricht gelingt (vgl. ebd., S. 4 ff.), kann dieses Verfahren auch als Umgangsform betrachtet werden, mit welcher der Unterricht an die Unterschiede zwischen den Lernenden angepasst wird. Anschliessend an den DaZ-Anfangsunterricht folgt der *DaZ-Aufbauunterricht*, was u.a. in Kleingruppen oder in Form von Teamteaching integriert im Regelunterricht geschehen soll (vgl. ebd.). Dieser Umgang mit fremd- und zweisprachigen Kindern zeugt vom aktuellen Leitgedanken der Integration: Als in den 1970er Jahren die Gastarbeiterkinder in den Fokus der Bildungspolitik rückten, galt es primär deren Rückkehrfähigkeit in die Heimatländer zu garantieren. Heute berücksichtigt man diese Kinder konsequent bei der Organisation des Schulwesens und versucht sie aktiv zu integrieren, anstatt sich auf deren ‚Heimreise‘ zu versteifen (vgl. Kappus, 2010, S. 63). Die DaZ-Lehrpersonen verfügen neben dem Lehrerdiplom über eine zusätzliche Weiterbildung. Sie unterrichten jeweils im Teamteaching mit der Regellehrperson oder in separaten Kleingruppen.

⁶³ Zusätzlich besteht die Möglichkeit der Umlagerung von nicht benötigten VZE Therapien in VZE IF-Unterricht. Diese Massnahme setzt aber die Bewilligung des Volksschulamtes Kanton Zürich voraus (vgl. BI, 2007m, §8c).

⁶⁴ <http://www.bista.zh.ch/vs/SHaus.aspx> [Zugriff am 28.9.2011]

Integrierte Sonderschulung (IS). Mit IS werden im Gegensatz zu IF nicht mehr leistungsschwache und leistungsstarke, sondern nur die schwächsten Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Vom Verfahren her muss, nach einem schulischen Standortgespräch durch eine schulpsychologische Abklärung, ein besonderer Bildungsbedarf bzw. Sonderschulbedürftigkeit diagnostiziert werden⁶⁵ (vgl. BI, 2009b, S. 5). Nach dieser Diagnose laufen die betroffenen Lernenden administrativ als Sonderschüler, was die Regelschule von der Fallverantwortung zu einem grossen Teil entbindet (vgl. ebd., S. 14 ff.) oder sie bleiben administrativ der Regelschule zugeteilt und diese verantwortet die IS. Die Sonderschulung kann in Form von Einzelunterricht, in externen Heim- bzw. Tagesschulen oder als IS angeboten werden. IS bedeutet, dass die Sonderschülerinnen und Sonderschüler – mit der Unterstützung von sonderpädagogischem Fachpersonal – in einer Regelklasse integriert werden. Dafür gibt es die Formen *Einzelintegration* (nur 1 IS-Kind pro Regelklasse), *Integrationsklasse* (mehrere IS-Kinder in einer Regelklasse), *Teilintegration* (das IS-Kind besucht teilweise eine externe Sonderschule, teilweise den Unterricht einer Regelschule) (vgl. ebd., S. 10 ff.). Des Weiteren wird IS auch für Kinder mit Körper-, Hör- oder Sehbehinderung in Form von *Beratung und Unterstützung* (B+U) angeboten. Dies erfolgt unter der Voraussetzung, dass diese Kinder dem Schulstoff intellektuell zwar folgen können, infolge ihrer Beeinträchtigung aber beispielsweise ein Training zum Umgang mit Hilfsmitteln benötigen. Diese Kinder laufen administrativ nicht als Sonderschülerinnen und Sonderschüler.

Therapie. Wird am schulischen Standortgespräch der Bedarf einer Therapie festgehalten, wird eine Abklärung durch Fachleute veranlasst. Die therapeutischen Angebote der Volksschule decken ein breites Spektrum an spezifischen Bedürfnissen ab.

- *Audiopädagogische Angebote* für Lernende mit einer Hörbeeinträchtigung (vgl. BI, 2007a).
- *Logopädie* für Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung (vgl. BI, 2007g)
- *Psychotherapie* für Lernende mit seelischen Problemen (vgl. BI, 2007i).
- *Psychomotoriktherapie* für Lernende mit Auffälligkeiten in der Bewegungsentwicklung und des Bewegungsverhaltens (vgl. BI, 2007h).

Grundsätzlich gibt es für das therapeutische Fachpersonal mehrere Möglichkeiten zur Unterstützung der betroffenen Schülerinnen und Schüler, wobei vermutlich die wichtigste Form die Einzel- oder Gruppentherapie darstellt. Darüber hinaus sind die Therapeutinnen und Therapeuten für die Vernetzung zuständig: Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, die sich aus den spezifischen Beeinträchtigungen ergeben, sollen nicht isoliert im therapeutischen Setting bearbeitet werden, sondern das familiäre sowie das schulische Umfeld müssen im Minimum darauf sensibilisiert werden. Deshalb ist bei Bedarf auch eine Beratung der Lehrpersonen vorgesehen. Je nach Situation kann eine besonders enge Verzahnung von Unterricht und Therapie realisiert werden, etwa in Form der integrativen logopädischen Therapie (vgl. BI, 2007g, S. 3).

Begabtenförderung. Schülerinnen und Schüler, welche in einem oder mehreren Bereichen ihren Klassenkameraden deutlich bzw. in ausgeprägtem Masse voraus sind, werden als besonders begabt bzw. als ausgeprägt begabt bezeichnet. Im neuen Volksschulgesetz und in der Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen wird erstmals ausgeführt, dass mit einer ausgeprägten Begabung auch besondere pädagogische Bedürfnisse bestehen, die berücksichtigt werden müssen. Wie sich eine optimale Förderung dieser Kinder gestaltet, wird allerdings kontrovers diskutiert. In der Umsetzung zum Volksschulgesetz (vgl. Kanton Zürich, 2007) wird diesbezüglich zwischen Begabungs- und Begabtenförderung unterschieden. Ersteres geschieht über innere Differenzierung im Rahmen der integrativen Förderung und schliesst alle Schülerinnen und Schüler mit ein. Letzteres betrifft Angebote

⁶⁵ Als Kriterien gelten Störungsbilder verschiedener Art (geistige, körperliche Behinderungen; Autismus; Verhaltensstörungen etc.)
[Quelle: unveröffentlichte Information der BI auf Anfrage]

und Massnahmen für diejenigen Kinder, deren Förderung über die Möglichkeiten im Regelunterricht hinausgeht. Die Unterstützung kann im Rahmen der integrativen Förderung (IF) oder durch zusätzliche gemeindeinterne Angebote erfolgen. Viele Schulgemeinden des Kantons Zürich setzten sich bereits seit einigen Jahren mit der Begabungs- und Begabtenförderung auseinander und entwickeln Konzepte und Angebote. Dies deutet auf eine zunehmende Sensibilisierung sowohl von Lehrpersonen als auch von Behörden hin. Für die Zuweisung zur Begabtenförderung wird ein schulisches Standortgespräch mit Vereinbarung individueller Förderziele durchgeführt. Darauf basierend erarbeitet die Förderlehrperson zusammen mit der Regellehrperson einen individuellen Förderplan (vgl. VSM, 2007, §5). Es werden auch Massnahmen der äusseren Differenzierung eingesetzt. Im neuen Volksschulgesetz (vgl. Kanton Zürich, 2005, §5, 14, 32) sind diesbezüglich der vorzeitige Übertritt in die Primarstufe, das Überspringen von Klassen sowie die Bewilligung von Schulen mit besonderen Bildungsschwerpunkten vorgesehen.

Bei Lernenden, deren Leistungen von den Vorgaben der Stufenlernziele bzw. Lernziele ihrer Klasse abweichen, können *individuelle Lernziele oder eine Dispensation von einem oder mehreren Fächern* beschlossen werden. Diese Massnahmen nehmen Einfluss auf die Ausstellung des Zeugnisses (vgl. BI, 2008, §9; BI, 2006b, §29 Abs. 3). Voraussetzung dafür ist die gemeinsame Abklärung des besonderen pädagogischen Bedarfs mit allen Beteiligten in einem schulischen Standortgespräch⁶⁶. Der Beschluss wird im Gesprächsprotokoll festgehalten und führt in der Regel zu einer schulpsychologischen Abklärung⁶⁷. Generell müssen Beschlüsse dieser Art sehr sorgfältig abgewogen und die Konsequenzen für die weitere schulische Laufbahn des Lernenden mitberücksichtigt werden (vgl. BI, 2010b).

Im Umgang mit der Heterogenität der Lernenden spielt die *Kooperation*⁶⁸ unter den Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Entsprechend sind im sonderpädagogischen Konzept der Gemeinden Kooperationsgefässe mit festen Zeitfenstern vorgesehen. Dabei arbeiten kleine Gruppen von Lehrpersonen, beispielsweise zusammengesetzt aus Jahrgangs-, Stufen- oder Mehrklassenlehrpersonen als Unterrichtsteam zusammen. Sie behandeln methodisch-didaktische sowie pädagogische Fragen. Fachlehrpersonen sind einem Unterrichtsteam zugeteilt oder nehmen bei Bedarf daran teil. Sonderpädagogische Fach- und Lehrpersonen sind keinem festen Unterrichtsteam zugeteilt. Sie gehören einem interdisziplinären Team an, das sich über sonderpädagogische Fragen austauscht und berät. Alle an der Schuleinheit tätigen sonderpädagogischen Fach- und Lehrpersonen arbeiten innerhalb der Schule interdisziplinär zusammen, so dass die Ressourcen optimal genutzt werden können.

Das *Sonderschulangebot* des Kantons Zürich umfasst die integrierte Sonderschulung, Tagessonderschulen, Sonderschulheime, Spitalschulen und Sonderschulung als Einzelunterricht (vgl. BI, 2009b). Bei der integrierten Sonderschulung (IS) handelt es sich um ein Angebot der Sonderschule (ISS) oder der Regelschule (ISR), welches innerhalb der Regelschule umgesetzt wird. So haben Lernende mit einem ausgewiesenen Bedarf an Sonderschulung neu die Möglichkeit, eine Regelklasse im oder nahe am Wohnort zu besuchen. Für die notwendigen sonder- und sozialpädagogischen Massnahmen kommen zu den bereits zugesprochenen Vollzeiteinheiten (VZE) weitere Ressourcen hinzu (vgl. BI,

⁶⁶ Eine Dispensation in einem oder mehreren Fächern setzt einen Schulpflegebeschluss und das Einverständnis der Eltern voraus (vgl. Zeugnisreglement Kanton Zürich 2008, § 29).

⁶⁷ Eine schulpsychologische Abklärung wird durchgeführt, wenn die Schülerin oder der Schüler einer Sonderschulung zugewiesen werden soll, von den Beteiligten im schulischen Standortgespräch keine Einigung über die sonderpädagogische Massnahme erzielt werden kann oder Unklarheiten bestehen. In diesen Fällen ist die schulpsychologische Abklärung sowohl ein Recht als auch eine Pflicht (vgl. BI, 2007m, §25 Abs. 1b).

⁶⁸ Für die gemeinsame Förderplanung von Lehrpersonen und Fachpersonen wurde das Instrument IDS Interdisziplinäre Schülerdokumentation geschaffen (vgl. <http://www.pulsmesser.ch/isd> [Zugriff am 30.4.2011]).

2007e, §22). Begleitung und Unterstützung sowie fachlichen Support bieten dabei sogenannten Integrationsteams⁶⁹, die aus Lehr- und den Fachpersonen bestehen (vgl. BI, 2009b, S. 7).

Als ein erst seit einiger Zeit in den Fokus von Sondermassnahmen einbezogener Aspekt der schulischen Heterogenität können Massnahmen zum Umgang mit verhaltensauffälligen, den Unterricht störende Kinder und Jugendliche gelten. So kann die Schulpflege Disziplinarmassnahmen ergreifen und *temporäre Auszeiten* anordnen, um eine für Lernende und ihrem Umfeld belastende Situationen zu entschärfen. Zielgruppe sind Lernende mit erheblichen Schwierigkeiten, die aufgrund ihres Verhaltens im Schulbetrieb nicht länger tragbar sind. Im Kanton Zürich gilt neu ab Januar 2012, dass bei nicht klassenintern durch die Lehrperson lösbaren Problemen, die Schulleitung oder die Schulpflege disziplinarische Massnahmen in die Wege leiten und u.a. Lernende neu maximal zwölf Wochen von der betreffende Klasse bzw. Schule ausschliessen können (vgl. Kanton Zürich, 2005, §52a). Während der temporären Auszeit werden sie weiterhin unterrichtet sowie erzieherisch begleitet. Als übergeordnetes Ziel dieser Massnahme wird eine Reintegration in die Stammklasse angestrebt (vgl. ebd., §52a).

3.2 Integrative Volksschule – zur Situation in ausgewählten Kantonen der Deutschschweiz

Nach der Darstellung der Regelungen zur integrativen Volksschule im Kanton Zürich wird im vorliegenden Kapitel die Situation in ausgewählten Kantonen der Deutschschweiz beleuchtet. Einbezogen werden die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern, Luzern und Solothurn. Die Analyse berücksichtigt somit städtische und ländliche sowie das Konzept der integrativen Förderung und Schulung mehr oder weniger einbindende Kantone. Mit Luzern und Basel-Stadt wurden zudem zwei Kantone einbezogen, die dem Sonderpädagogik-Konkordat beigetreten sind⁷⁰. Untersucht werden Gesetzestexte, Konzepte, Leitfäden und Handreichungen zur integrativen Volksschule. Die verglichenen Dokumente besitzen einen erst provisorischen Status und bieten daher keinen abschliessenden Einblick in die Situation der einzelnen Kantone. So sind beispielsweise Verordnungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen erst in der Planung oder in Überarbeitung. Zudem werden in den Konzepten nicht immer die gleichen Aspekte geregelt, was einen Vergleich erschwert. Zu beachten ist des Weiteren, dass es sich bei den Konzepten um die theoretische Ausgangslage der Kantone handelt. Aussagen über die konkrete Umsetzung in den Gemeinden lassen sich nur beschränkt ableiten. Präsentiert wird, um dies nochmals zu betonen, ein *Versuch einer Gegenüberstellung* und keine abschliessende Situationsbeschreibung. Zunächst wird die rechtliche Ausgangslage in den berücksichtigten Kantonen erläutert (vgl. Kap. 3.2.1). Das darauffolgende Unterkapitel führt aus, auf welchem Verständnis von integrativer Volksschule die Konzepte und Leitfäden der einzelnen Kantone aufbauen (vgl. Kap. 3.2.2). Die weiteren Unterkapitel behandeln den Umgang mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Kap. 3.2.3), Massnahmen und Adressaten (vgl. Kap. 3.2.4) sowie Mitteln und Ressourcen (vgl. Kap. 3.2.5), die für eine Entwicklung zur integrativen Schule notwendig sind und zur Verfügung gestellt werden. Das letzte Unterkapitel geht auf die Integration im Unterricht ein (vgl. Kap. 3.2.6).

⁶⁹ Unterschieden wird zwischen dem engeren und dem erweiterten Integrationsteam. Zum engeren Integrationsteam gehören die Regelklassenlehrperson und die von der Sonderschule beauftragte Lehr- oder Fachlehrperson. Kommen die Therapeuten/Therapeutinnen, (sozial-)pädagogische Mitarbeitende und weitere Fachpersonen hinzu, spricht man vom erweiterten Integrationsteam (vgl. BI, 2009b, S. 9).

⁷⁰Das Sonderpädagogik-Konkordat entstand aufgrund der Annahme der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) durch das Stimmvolk am 28. November 2004 (vgl. <http://www.edk.ch/dyn/21964.php> [Zugriff am 18.4.2011]).

3.2.1 Rechtliche Ausgangslage

Allen Kantonen ist gemeinsam, dass die integrative Ausrichtung der Volksschule resp. die Förderung von Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, rechtlich geregelt wird (vgl. Tabelle 3.1). Im *Kanton Zürich* wird die integrative Ausrichtung der Volksschule im neuen Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 festgelegt. Entsprechend heisst es beispielsweise im neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich unter §33: „Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (Kanton Zürich, 2005, §33). Mit sonderpädagogischen Massnahmen sind integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht für Fremdsprachige, besondere Klassen wie Einführungs- und Kleinklasse und die Sonderschulung gemeint.

Tabelle 3.1: Synoptischer Kantonsvergleich I

	Kanton Zürich	Kanton Aargau	Kanton Basel-Stadt	Kanton Bern	Kanton Luzern	Kanton Solothurn
Rechtliche Voraussetzungen zur integrativen Ausrichtung	Salamanca Erklärung UNESCO 1994 Gleichstellungsgesetz: Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen [Stand: 22. Dezember 2002] Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) und des Rückzugs des Bundes aus der Finanzierung/ Regelung der Sonderschulung, in Kraft seit dem 1. Januar 2008					
Kantonale Rechtsgrundlage zur integrativen Ausrichtung im Kanton	Neues Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005: „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und die sonderpädagogischen Angebote sind im Kanton Zürich auf den Grundsatz der Integration ausgerichtet (Kanton Zürich, 2005, §33).“	Schulgesetz vom 17. März 1981 (§15): „Schülerinnen und Schüler, die insbesondere infolge von Lernschwierigkeiten dem ordentlichen Unterricht nicht zu folgen vermögen und für die eine Sonderschulung nicht angezeigt ist, sind in Kleinklassen oder mit heilpädagogischer Unterstützung in tragfähigen Regelklassen zu fördern“	Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 und der Interkantonalen Vereinbarung für Soziale Einrichtungen (IVSE) vom 13. Dezember 2002. Sonderpädagogikverordnung (SPV) vom 21. Dezember 2010. Ratschlag zur gesamtschweizerischen und regionalen Harmonisierung der Schulen (Stand Feb. 2010)	Volksschulgesetz vom 19. März 1992: „Schülerinnen und Schüler, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden“	Neue Verordnung über die Förderangebote der Volksschule per 1. August 2011 (§2): Förderangebote werden so konzipiert, dass sie eine ganzheitliche und integrative Förderung und den weitestgehenden Verbleib der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen in der Regelklasse ermöglichen und dass die ganze Klasse gestärkt wird. (Stand 1. April 2011)	Änderung Volksschulgesetz vom 14. September 1969 per 1. August 2011: §36ff, 'Spezielle Förderung' als Massnahme zur Integration von Schüler/innen mit besonderen Begabungen, Lernbeeinträchtigungen, Lernrückstand und Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen. Die darauf aufbauende Vollzugsverordnung wurde mit einem Veto belegt; es folgte die Initiierung eines Schulversuchs.
Sonderpädagogik-Konzept	Verzicht auf ein kantonales sonderpädagogisches Konzept: Die Bundesanforderungen werden jedoch weitgehend durch das Volksschulgesetz und die Verordnungen über die sonderpädagogischen Massnahmen erfüllt.	Betreuungsgesetz sowie Verordnungen sind vorhanden.	Es besteht ein sonderpädagogisches Konzept für die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt (Mai 2010).	Die Erarbeitung eines Sonderpädagogik-Konzepts ist geplant „Strategie Sonderschulung 2010-2015“ (Medienmitteilung des Kantons Berns. Stand: 15.09.10)	Es gibt ein Kantonales Konzept für die Sonderschulung (Januar 2008).	Vorhanden ist das Heilpädagogische Konzept 2005.
Beitritt zum Sonderpädagogik-Konkordat	Noch offen (EDK Stand: 30.5.11)	Noch offen (EDK Stand: 30.5.11)	Ja	Wird geprüft (Medienmitteilung des Kantons Berns. Stand: 15.09.10)	Ja	Noch offen (EDK Stand: 30.5.11)

Im *Kanton Aargau* wird die integrative Ausrichtung im Schulgesetz geregelt. Der entsprechende Paragraph 15 wurde in die Fassung vom 17. März 1998 aufgenommen. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten gilt, dass diese „in Kleinklassen oder mit heilpädagogischer Unterstützung in tragfähigen Regelklassen zu fördern“ (Kanton Aargau, 2011, §15, Abs. 2) sind. Als kantonale und regionale Voraussetzungen des Rahmenkonzepts zur Förderung und Integration werden im *Kanton Basel-Stadt* das sonderpädagogische Konzept vom Mai 2010, der Ratschlag zur gesamtschweizerischen und regionalen Harmonisierung der Schulen (Bildungsraum Nordwestschweiz), die Verfassung von Basel-Stadt 2007 und das Leitbild ‚Schulen Basel-Stadt 2006‘ genannt (vgl. ED BS, 2010a, S. 2). Im *Kanton Bern* ist die integrative Zielrichtung bereits seit 1992 durch den Artikel 17 des Volksschulgesetzes vorgegeben. So heisst es im Volksschulgesetz „Schülerinnen und Schüler, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schüler mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden“ (VSG BE, §17, Abs. 1). Dennoch entwickelte sich die Berner Volksschule zwischen 1998 und 2008 mehr in Richtung Separation statt Integration. Der Erziehungsdirektor Bernhard Pulver führt dies im Falle von Bern u.a. auf das falsche Anreizsystem zurück. So erhielten die Schulen bei der Eröffnung einer Kleinklasse zusätzliche Lektionen, während bei integrativer Schulung nur eng begrenzte Ressourcen zur Verfügung standen. Mit dem neu geschaffenen *Lektionenpoolmodell* sollen für integrativ arbeitende Schulen in Zukunft keine Nachteile mehr entstehen (vgl. (Erziehungsdirektion Kanton Bern, 2009, S. 2). Dieses Beispiel zeigt, dass neben den rechtlichen Bestimmungen die Umsetzungsmöglichkeiten ebenso wichtig sind. Hierfür bedarf es konkreter Umsetzungshilfen wie Konzepten, Handreichungen und Leitfäden zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen und nicht zuletzt ausreichende Ressourcen. Im *Kanton Luzern* existiert das Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999, in welchem die Möglichkeit der separativen oder integrativen Schulung von behinderten Kindern und Jugendlichen erwähnt wird (vgl. Kanton Luzern, 1999, §7). Aufgrund der Einführung der integrativen Förderung wurde die bestehende Verordnung über die Förderangebote der Volksschule überarbeitet und ist ab 1. August 2011 in Kraft getreten. Die Förderangebote werden so konzipiert, dass sie eine ganzheitliche und integrative Förderung in der Regelklasse ermöglichen (vgl. Kanton Luzern, 2011, Nr. 406). Kleinklassen, die im Schuljahr 2011/12 noch bestehen, können bis zum Ende der Primarstufe bzw. bis Ende Sekundarstufe I weitergeführt werden. Auf das Schuljahr 2012/13 werden keine neuen Kleinklassen mehr gebildet oder Lernende einer Kleinklasse zugewiesen (vgl. ebd., §28). Im *Kanton Solothurn* wurde 2007 die ‚Spezielle Förderung‘ mit dem §36 im Volksschulgesetz vollständig neu geregelt (vgl. (Departement Bildung und Kultur Kanton Solothurn, 2010, S. 1). Per 1. August 2011 treten diese gesetzlichen Änderungen in Kraft. Gegen die darauf aufbauende Vollzugsverordnung wurde im Dezember 2010 vom Kantonsrat jedoch ein Veto eingelegt. Gefordert wird eine genauere Abklärung zu Fragen der Finanzierung, Logopädie und den ‚Regionalen Kleinklassen‘. Auf dieser Basis wurde ein dreijähriger Schulversuch 'Spezielle Förderung' mit Beginn im Schuljahr 2011/12 lanciert (vgl. Kanton Solothurn, 2011b).

3.2.2 Verständnis von integrativer Volksschule

Wie einleitend dargestellt, wurden ins neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich Grundsätze einer integrativen Förderung aufgenommen. Auch die gesetzlichen Regelungen der anderen, hier berücksichtigten Kantone schliessen die integrative Förderung grundlegend ein. Verschiedenheit innerhalb der Lernenden wird heute als Tatsache wahrgenommen. Unterschiede bestehen jedoch bei der Frage, inwiefern *Formen der Separation als Ausnahmen erachtet oder explizit an Stelle der integrativen Förderung zugelassen werden sollen*.

Im *Kanton Aargau* existieren gemäss Schulgesetz neben separativen auch integrative Schulungsformen. Um das Modell der integrativen Schulung einzuführen, braucht es den strategischen Entscheid der Schulpflege (vgl. BKS AG, 2010a, S. 14). Kleinklassen und integrative Schulung können nicht nebeneinander geführt werden⁷¹. Die Schulen müssen sich zwischen Kleinklassen oder der Schulung in Regelklassen mit heilpädagogischer Unterstützung entscheiden. In einer Handreichung werden allerdings die Vorteile der integrativen Schulung explizit betont (vgl. ebd., S. 3). Der *Kanton Basel-Stadt* richtet sich nach den pädagogischen Grundsätzen, dass „Die Volksschule [...] der Ort der Bildung und Förderung für alle Schülerinnen und Schüler [ist]. Sie werden integrativ gefördert“ (ED BS, 2010b, S. 4). Die integrative Förderung aller Lernenden ist das Ziel und Ausnahmen sind zu begründen. Als wichtigster organisatorischer Grundsatz wird festgehalten, dass die Einzelschule über die Art und Weise einer optimalen Förderung der Lernenden entscheidet (vgl. ebd., S. 4). Auch im *Kanton Bern* wird langfristig das Ziel der Integration verfolgt. Bei der Entwicklung zur integrativen Schule wird den Gemeinden als auch den Lehrpersonen der notwendige Spielraum eingeräumt, um das vom Gesetzgeber vorgegebene Integrationsziel im individuellen Tempo zu erreichen und sich mit dem eingeschlagenen Weg identifizieren zu können. (vgl. ED BE, 2009, S. 5ff). Den Gemeinden steht eine bestimmte Anzahl an Lektionen für besondere Massnahmen zur Verfügung. Mit der Einführung des Lektionenpoolmodells steht es ihnen frei, ob sie diese Lektionen für Integrationsmassnahmen oder für die Führung von separativen Klassen (z.B. Klassen zur besonderen Förderung oder Einschulungsklassen) einsetzen. Sie können wählen, „wie umfassend und wie rasch sie das vom Gesetzgeber vorgegebene Integrationsziel realisieren wollen“ (ED BE, 2009, S. 5). Im *Kanton Luzern* wird die Heterogenität der Lernenden als Chance betrachtet (vgl. DV LU, 2009b, S. 1). Entsprechend heisst es in der aktuellen Verordnung über die Förderangebote „Förderangebote werden so konzipiert, dass sie eine ganzheitliche und integrative Förderung und den weitestgehenden Verbleib der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen in der Regelklasse ermöglichen und die ganze Klasse gestärkt wird“ (Kanton Luzern, 2011, §2). Individualisierende Lernformen, Schulstrukturen mit zusätzlichem Lehrpersonal und intensive Weiterbildung ganzer Schulteams oder einzelner Lehrpersonen im Bereich ‚Lehren und Lernen‘ bilden in den nächsten zehn Jahren einen Teil der Schulentwicklungsarbeit (vgl. VS LU, 2006, S. 13). Im *Kanton Solothurn* heisst es in den ursprünglich geplanten Bestimmungen zur Vollzugsverordnung, dass Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen „möglichst lange in der Regelklasse integriert und dort unterstützt und begleitet werden [sollen]. Die separativen Lösungen [...] sollen an zweiter Stelle zum Zuge kommen, also erst dann, wenn der integrative Ansatz nicht Erfolg versprechend ist“ (Kanton Solothurn, 2010, S. 3). Da gegen diese Verordnung ein Veto eingelegt wurde, startet der Kanton Solothurn auf das Schuljahr 2011/12 einen dreijährigen Schulversuch. Dabei können sich die Schulen als Vergleichs- oder Versuchsschulen melden. In den Vergleichsschulen findet die Förderung wie bisher in Kleinklassen statt; in den Versuchsschulen hingegen geschieht sie integrativ in den Regelklassen (vgl. Kanton Solothurn, 2011a, S. 10).

3.2.3 Konzepte und Leitfäden zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen

Alle berücksichtigten Kantone verfügen über Konzepte, Leitfäden und Handreichungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Tabelle 3.2). So gibt es im *Kanton Zürich* neben einer Handreichung ‚Integrative und individualisierende Förderung‘ (vgl. BI, 2007l) den sehr umfassenden Ordner 3 ‚Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen‘ (vgl. BI, 2007a - k). Im *Kanton Aargau* liegen drei Handreichungen ‚Integrative Schulung‘ vor (vgl. BKS AG, 2010a - c), im *Kanton Basel-Stadt* existiert das Rahmenkonzept ‚Förderung und Integration an der

⁷¹http://www.ag.ch/is/de/pub/haeufige_fragen.php [Zugriff am 3.1.2010]

Volksschule' (vgl. ED BS, 2010a; 2010b), im *Kanton Bern* besteht ein Leitfaden 'Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule' (vgl. ED BE, 2009), im *Kanton Luzern* ist eine 'Umsetzungshilfe Integrative Förderung' vorhanden (vgl. DV LU, 2010d). Im *Kanton Solothurn* wurde nach Einreichung des Vetos zur Vollzugsverordnung ein Projekthandbuch (Leitfaden) zum Schulversuch 'Spezielle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule' verfasst (vgl. Kanton Solothurn, 2011a).

Tabelle 3.2: Synoptischer Kantonsvergleich II

	Kanton Zürich	Kanton Aargau	Kanton Basel-Stadt	Kanton Bern	Kanton Luzern	Kanton Solothurn
Verständnis von integrativer Volksschule	„Die Regelschule als Ort für das gemeinsame Lernen anerkennt, dass Schülerinnen und Schüler sich hinsichtlich Entwicklungsstand, Lern- und Leistungsfähigkeit, sozialer und sprachlicher Herkunft oder Verhalten unterscheiden. Ein individualisierender und integrativer Unterricht mit entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützt die Entwicklung und das Lernen aller Schülerinnen und Schüler und nutzt die Chancen der Gemeinschaft (vgl. BI, 2007k, S.3).“	„Vielfalt unter Schülerinnen und Schüler (innerhalb der Schule und innerhalb der Lerngruppen) gilt als selbstverständlich und prägt sowohl die Schulkonzepte wie auch die Schul- und Unterrichtskultur. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (z.B. Interessen, Begabungen, soziokulturelle Hintergründe u.a.) (1. Leitsatz 2008).“	„Die Volksschule ist der Ort der Bildung und Förderung für alle Schülerinnen und Schüler. Sie werden integrativ gefördert. Dies ist der wichtigste pädagogische Grundsatz (Grundsatz 2008, S. 4).“	„Es ist eine grosse Herausforderung und Kunst, eine Schule so zu gestalten, die den individuellen Stärken und Schwächen der Kinder gerecht wird. Wir müssen Unterstützung in die Schule bringen, die es möglich machen, dass wir sowohl Hochbegabte wie auch Benachteiligte an ihrem jeweiligen Ausgangspunkt fördern können. Mit Blick auf diese Ziele strebe ich langfristig eine integrative und in der Tendenz möglichst förderorientierte Volksschule an. (B. Pulver Regierungsrat 2011).“	„Mit der Neuausrichtung der Sonderpädagogik wird das Bildungsprinzip mehr beachtet. Das Potential der Lernenden soll wahrgenommen werden. Damit wird die Persönlichkeit der Beteiligten gestärkt, was den konstruktiven Umgang mit Defiziten erleichtert. Das Normalisierungsprinzip, das im Behindertengleichstellungsgesetz verankert ist, strebt die Integration behinderter und Jugendlicher in die Regelschule an (Kantonales Konzept für die Sonderschulung, 2008, S. 5).“	„Zu den Bildungsaufgaben der Volksschule gehört gemäss §2 Volksschulgesetz, dass der Unterricht die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder berücksichtigt. Jedes Kind weist in Bezug auf seine kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen ein persönliches Profil auf. Mit der Speziellen Förderung stehen den Schulen Massnahmen und Angebote zur Verfügung, dieser Vielfalt unter Schülerinnen und Schüler noch besser zu begegnen (Projekthandbuch Spezielle Förderung, 2011, S.12).“
Übergreifende Konzepte und Leitfäden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen	Handreichung Integrative und individualisierende Förderung (BI, 2007) Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (Ordner 3) Rechtliche Anpassungen Sonderpädagogik (2008)	Handreichung 'Integrative Schulung': Teil 1: Integrierte Heilpädagogik, vormals Integrative Schulungsform (ISF), Teil 2: Unterstützende Massnahmen, Teil 3: Begabungs- und Begabtenförderung (Version Oktober 2010)	Rahmenkonzept 'Förderung und Integration an der Volksschule'	Leitfaden 'Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule'	Umsetzungshilfe 'Integrative Förderung'	Projekthandbuch (Leitfaden) zum Schulversuch 'Spezielle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule'

Neben den erwähnten Konzepten müssen alle Kantone zusätzlich ein *Sonderpädagogik-Konzept* entwickeln. Dies wurde notwendig, nachdem das Stimmvolk am 28. November 2004 die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) angenommen hatte. Mit der NFA wurde die Finanzierung und Regelung der Sonderschulung von der Invalidenversicherung (IV) auf die Kantone übertragen. Die Kantone nehmen in einem Sonderpädagogik-Konzept die Vorgaben des *Behindertengleichstellungsgesetzes* auf, wonach die integrative Schulung von Lernenden mit einer Behinderung die Regel sein sollte. Die Kantone Basel-Stadt und Luzern verfügen bereits über ein durch den Kanton

genehmigtes Sonderpädagogik-Konzept⁷². Diese beiden Kantone gehören dem *Sonderpädagogik-Konkordat* an, welches am 1. Januar 2011 in Kraft getreten ist. Auch ohne den Beitritt zum Konkordat sind jedoch alle Kantone verpflichtet, ein Sonderpädagogik-Konzept⁷³ zu erarbeiten.

Die Gemeinden im Kanton Zürich richten ihr sonderpädagogisches Konzept auf die ‚Zehn Leitsätze des Bildungsrates 2006‘ aus. Darin ist festgehalten, dass der Kanton das sonderpädagogische Angebot gestaltet und steuert und die Gemeinden die Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen sicherstellen. Wird die integrative Förderung zur Regel, muss eine Umlagerung von Ressourcen (fachlich, personell, finanziell) aus dem Sonderschulbereich damit einhergehen. Diese Umlagerung stärkt die Tragfähigkeit der Regelschule (vgl. BI, 2006b). Die Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen wurde mit dem Beginn des neuen Schuljahres 2010/11 in allen Schulgemeinden des Kantons Zürich umgesetzt (vgl. BI, 2010c).

Der Stand der Umsetzung in den jeweiligen Kantonen ist unterschiedlich. Im *Kanton Aargau* wird seit dem Schuljahr 2010/11 in 194 Gemeinden die integrierte Heilpädagogik umgesetzt. In 15 Gemeinden wurde die Einführung zurückgestellt bzw. ist sie nicht vorgesehen⁷⁴. In *Basel-Stadt* stimmte der Erziehungsrat dem Rahmenkonzept anfangs 2010 zu. Das Rahmenkonzept beschreibt, wie die Förderung im Jahre 2015 gestaltet sein soll⁷⁵. Die Bestimmungen des BMV⁷⁶ müssen im *Kanton Bern* bis spätestens 1. August 2011 umgesetzt und ein entsprechendes Leistungsangebot bereitgestellt werden (vgl. ED BE, 2009, S. 38). Im *Kanton Luzern* ist die Verordnung über die Förderangebote der Volksschule im Schuljahr 2011/12 in Kraft getreten (vgl. Kanton Luzern, 2011). Der Schulversuch ‚Spezielle Förderung‘ läuft im *Kanton Solothurn* bis Ende Schuljahr 2013/14 (integrative vs. separative Form der speziellen Förderung). Die Erkenntnisse daraus sollen in die neue Vollzugsverordnung einfließen, so dass auf das Schuljahr 2014/15 eine kantonsweite Umsetzungsgrundlage geschaffen werden kann (vgl. Kanton Solothurn, 2011a, S. 3).

3.2.4 Massnahmen und Adressaten

Massnahmen zur besonderen Förderung dienen der Unterstützung von *Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf*. Unter diese Gruppe fallen in den berücksichtigten Konzepten, Leitfäden oder Handreichungen der Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern, Luzern, Solothurn und Zürich Lernende mit Lernschwierigkeiten, solche mit ausserordentlichen Begabungen wie auch solche mit einer Behinderung. In einigen Kantonen wird zusätzlich nach Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen oder ungenügenden Deutschkenntnissen differenziert.

Die Konzepte, Leitfäden und Handreichungen zum Umgang mit Heterogenität sind unterschiedlich umfassend. So fokussieren die einen v. a. Massnahmen wie die integrative Förderung, andere hingegen das ganze Spektrum an Fördermöglichkeiten wie Spezialklassen, Logopädie usw. Dies erschwert einen Vergleich der Angebote. Allen Konzeptionen gemeinsam ist jedoch, dass die *integrative Förderung als Massnahme zum Umgang mit Heterogenität als zentraler Bestandteil* gilt. Mit der integrativen Unterstützung sind nicht nur spezifische Massnahmen, sondern auch ein generelles Förderverständnis gemeint, das allen Lernenden zugute kommen soll. Entsprechend haben differenzierte Lernangebote im *Klassenunterricht* in allen berücksichtigten Kantonen einen hohen Stellenwert bei der integrativen Förde-

⁷² <http://www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-Schweiz/Rahmenbedingungen/Kantonale-Konzepte/page33819.aspx> [Zugriff am 18.4.2011]

⁷³ <http://www.edk.ch/dyn/21964.php> [Zugriff am 18.4.2011]

⁷⁴ <http://www.ag.ch/is/de/pub/ihp/aktuelles.php> [Zugriff am 6.12.2010]

⁷⁵ http://www.ed-bs.ch/bildung/news/Rahmenkonzept_F_I_VS [Zugriff am 3.1.2010]

⁷⁶ Verordnung vom 19. September 2007 über die Besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule

rung (vgl. DV LU, 2010b, S. 1; ED BS, 2010b, S. 4; BKS AG, 2010a, S. 3; ED BE, 2009, S. 23; BI, 2010c, S. 2).

Zusätzlich zur integrativen Förderung können *Besondere Klassen* wie Kleinklassen in den *Kantonen Zürich, Aargau und Bern* nach wie vor angeboten werden. Im *Kanton Bern* wird die Zuteilung in eine ‚Klasse zur besonderen Förderung‘ auf Grund des diagnostizierten Förderbedarfs in einer kleinen Gruppe und nicht aufgrund der Leistung im Klassenverband gefällt (vgl. ED BE, 2009, S. 34). Anders im *Kanton Basel-Stadt*, wo die Förderung innerhalb der Klassen feste Parallelstrukturen wie Kleinklassen und Einführungsklassen ersetzen soll (vgl. ED BS, 2010b, S. 4). Ähnliches gilt für den *Kanton Luzern*. Dort werden im Zuge der neuen Verordnung auf das Schuljahr 2013/14 keine Kleinklassen mehr gebildet und bestehende Kleinklassen dürfen noch bis zum Ende der jeweiligen Stufe weitergeführt werden (vgl. Kanton Luzern, 2011, §28). Im *Kanton Solothurn* war vorgesehen, dass separative Lösungen erst in Frage kommen, wenn der integrative Ansatz an Grenzen stösst. Nach dem Veto im Kantonsrat gegen die Umsetzungsverordnung wurde die spezielle Förderung in Form eines dreijährigen Schulversuches (2011-2014) eingeführt. Im Rahmen des befristeten Schulversuchs wählen die Schulen zwischen einer ‚integrierenden Versuchsschule‘ ohne Kleinklassen oder einer Vergleichsschule, die ‚Regionale Kleinklassen‘ führen (vgl. ebd.). In den Regionalen Kleinklassen sollen „zeitlich befristet Schüler gefördert [werden], die in der Regelklasse in eine Blockierung geraten sind oder aufgrund persönlicher Krisen vorübergehend einen anderen Schulrahmen benötigen“ (Kanton Solothurn, 2010, §49quinquies).

Verschiedene Kantone bieten schon seit geraumer Zeit Spezialklassen an, die Lernenden mit disziplinarischen Problemen eine Auszeit ermöglichen. Ein sogenanntes ‚Time-out‘ oder eine ‚temporäre Auszeit‘ sollen der Klasse, der Lehrperson und dem betroffenen Lernenden, Raum zum Überdenken der Situation verschaffen. Mit der Einführung des dreijährigen Schulversuchs mit ‚Regionalen Spezialklassen‘ wurde im *Kanton Aargau* ein Angebot für Lernende der Oberstufe geschaffen, welche in der Regelklasse aus disziplinarischen Gründen vorübergehend nicht tragbar sind. Die Zuweisung wird als subsidiäre Massnahme von der Schulpflege verfügt (vgl. BKS AG, 2011, S. 2). Während des zeitlich befristeten Aufenthalts von 12 bis ca. 20 Wochen wird für die Lernenden ein Umsetzungskonzept festgelegt, welches auf Mitarbeit und Mitverantwortung abzielt und die Projektarbeit sowie Alltagsarbeiten wie z.B. Kochen oder Reinigung vorsieht. Nach frühestens 12 Wochen erfolgt die gezielt vorbereitete Wiedereingliederung (vgl. ebd., 2011, S. 5). Im *Kanton Basel-Stadt* ergänzt die seit dem Jahr 2000 bestehende Kriseninterventionsstelle⁷⁷ (KIS) die Förder-, Unterstützungs- und Interventionsangebote der Schule. Lernende, die in einer Krise stecken und für ihr Umfeld zeitweise nicht mehr tragbar sind, besuchen kurzfristig eine Schule der KIS. Die Begleitung, das Förderprogramm und die Aufenthaltsdauer werden für die Lernenden individuell festgelegt (vgl. ED BS, 2011, S. 4). Mit ‚systemisch-lösungsorientiertem Ansatz‘ koordiniert KIS⁷⁸ gemeinsam mit allen Beteiligten Unterstützungsangebote und hilft bei der Suche nach Lösungen (vgl. ebd., 2011, S. 4). Seit 2001 ist es im *Kanton Bern* möglich, Lernende während maximal zwölf Wochen vom Unterricht auszuschliessen. Lehrpersonen und Schulleitungen sind ermächtigt, „gegenüber fehlbaren Schülerinnen und Schülern diejenigen Massnahmen zu ergreifen, die zur Aufrechterhaltung des geordneten Schulbetriebs nötig sind“ (ED BE, 2009b, S. 8). Diese vorübergehende Auszeit wird von flankierenden Massnahmen (z.B.

⁷⁷ Als Teilprojekt von ‚Förderung und Integration an der Volksschule‘

⁷⁸ Zwei Arten der Unterstützung werden angeboten: (1) KIS vor Ort - ein schulinternes Angebot für die ersten 4 Jahre der Primarstufe (Kindergarten + 1./2. Primar). Dabei wird in der Klasse in Absprache mit den Lehrpersonen mit gezielten Interventionen die Klassensituation oder ein einzelnes Kind stabilisiert und Krisen entschärft. Lehrpersonen, Kinder und Eltern erfahren direkte Unterstützung. (2) Ausserhalb von Schulhäusern werden einzelne Schülerinnen / Schüler individuell gefördert und begleitet. Die fünf Angebote KIS Bläsi, KIS Seltis, KIS Kleingruppe, KIS WGB und KIS berufliches Time-out bringen in schwierigen Schulsituationen für alle Beteiligten (Klassen, Lehrpersonen, Umfeld) eine rasche Entlastung. Bezüglich Inhalt / Aufenthaltsdauer gibt es Unterschiede.

Unterstützung, Praktika) begleitet und ist ab 6 Wochen meldepflichtig (vgl. VSG BE, 1992, §28 Abs. 5). Im Rahmen des Projekts ‚Schulen mit Zukunft‘ des *Kantons Luzern* werden die sonderpädagogischen Angebote mit Time-out-Programmen ergänzt (vgl. DV LU, 2009b, S. 4). Gemäss Volksschulgesetz können „Lernende der Sekundarstufe, welche durch ihr Verhalten den ordentlichen Schulbetrieb erheblich beeinträchtigen oder das eigene Wohl oder dasjenige von anderen Personen schwerwiegend gefährden, von der Schulleitung während höchstens zwölf Wochen pro Schuljahr teilweise oder vollständig vom Unterricht ausgeschlossen werden“ (GS LU, 2011, §21). Für Lehrpersonen und Lernende in belastenden Klassensituationen (z.B. schwieriges Sozialgefüge, ausserordentlich grosse Heterogenität, Wiedereingliederung nach Unterrichtsausschluss oder Time-out usw.) bietet der Kanton Luzern SOS-Massnahmen an. Von der Dienststelle Volksschulbildung kann bei ausgewiesenem Bedarf befristet Unterstützung bewilligt werden (vgl. DV LU, 2011, §14a). Die Time-out-Angebote sollen den Betroffenen eine zeitliche und örtliche Distanz ermöglichen. Während eines Time-outs erhalten die Lernenden Unterstützung und Förderung, damit der Wiedereinstieg in die Stammklasse jederzeit und ohne Verlust von Schulstoff möglich ist (vgl. DV LU, 2012). Im *Kanton Solothurn* hat die *Fachstelle Kompass* ein Time-out-Konzept erarbeitet, dass die Begleitung während der Auszeit, die tägliche Beschäftigung (z.B. Arbeit auf dem Bauernhof) und die Rückführung in den Schulalltag regelt (vgl. Kanton Solothurn, 2005). Für alle kantonale Time-out-Massnahmen ist die Wiedereingliederung der Lernenden in die angestammte Klasse das Ziel.

In allen Kantonen bestehen Massnahmen zur *integrativen Schulung von Lernenden mit einer Behinderung* in Regelklassen. Dabei setzt die Zuweisung in einen Sonderkindergarten oder eine Sonderschule z.B. im *Kanton Aargau* voraus, „dass die Voraussetzungen für integrative Schulung geprüft und als nicht erfüllt beurteilt wurden“ (BKS AG, 2010b, S. 3). Bei der integrativen Schulung werden im Kanton Aargau einem Lernenden bis zu sechs Wochenlektionen Unterstützende Massnahmen im Einzelfall (UME) zuteil. Ziel ist es, dass die Lernenden Nutzen für ihre weitere Entwicklung ziehen und am gemeinschaftlichen Leben der Schule teilhaben können (BKS AG, 2010b, S. 8). Sofern die separierte Sonderschulung nicht mehr Entwicklungsmöglichkeiten bietet, erfolgt die Schulung von behinderten Lernenden im *Kanton Luzern* und im *Kanton Bern* integrativ in der Regelklasse (vgl. DV LU, 2010a, S. 8; ED BE, 2009, S. 9; DV LU, 2008, S. 9). Die Integration erfolgt im *Kanton Bern* nach Prüfung der Möglichkeiten der Schule ganz oder teilweise im Rahmen des Regelklassenunterrichts. Heilpädagogische Lektionen (max. 6 bzw. 15 bei Autismus), durch die Schulleitungen bewilligte Unterstützungslektionen (maximal 4) und Entlastungslektionen für die Lehrperson bei Mehrbelastung durch Gespräche u. s. w. werden als Massnahmen zur Unterstützung der integrativen Schulung angeboten (vgl. ED BE, 2009, S. 9f). Erfolgt im *Kanton Luzern* eine integrierte Sonderschulung im Rahmen der Regelklasse, so erhält die Schule je nach Art der Behinderung mehr oder weniger Unterstützung durch das zuständige Heilpädagogische Zentrum (vgl. VS LU, 2006, S. 15). Im *Kanton Basel-Stadt* gilt, dass Lernende mit einer Behinderung in der Regel an ihrem Standort unterrichtet werden sollen: „Für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung kann dies in der Form der Einzelintegration mit Beratung und Unterstützung durch zusätzliche Fachpersonen beziehungsweise in einer Integrationsklasse ermöglicht werden“ (ED BS, 2010b, S. 10). Dennoch geht man von keinem absoluten Recht auf integrative Schulung aus und separative Schulformen werden weiterhin angeboten (vgl. Kanton Basel-Landschaft, 2010, S. 7). Im Bereich der integrativen Sonderschulung bieten Fachstellen wie der ‚Audiopädagogische Dienst (APD)‘ und das ‚TSM Schulzentrum Münchenstein‘ Beratung und Unterstützung für die Regelschule an (vgl. ED BS, 2011, S. 18). Im *Kanton Solothurn* haben Lernende mit einer leistungser-schwerenden Behinderung Anrecht auf eine integrative Schulungsmöglichkeit. Die kantonale Aufsichtsbehörde prüft den Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen und verfügt eine integrative oder spezialisierte sonderpädagogische Schulung. Eine schulische Integration ist begleitet von Massnahmen wie fachlicher Beratung, Unterstützung von Lehrpersonen, Begleitung von Regelklas-

sen, sonderpädagogischen und therapeutischen Einzel- und Kleingruppenunterricht und individueller Förderplanung (vgl. Kanton Solothurn, 2011c, §37^{quater}).

In den *Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Bern, Luzern, Solothurn und Zürich* finden sich *Angebote für besonders begabte Lernende*, wobei solche Angebote in Solothurn nur in den Versuchsschulen vorgesehen sind (vgl. Kanton Solothurn, 2011a, S. 32). Einen Unterschied zwischen Begabungs- und Begabtenförderung machen die *Kantone Aargau, Bern, Solothurn und Zürich* (vgl. BKS AG, 2010c, S. 5; BI, 2007b, S. 3; Kanton Solothurn, 2011a, S. 10; ED BE, 2009, S. 12). Wie im *Kanton Zürich* werden auch in den *Kantonen Aargau, Luzern und Solothurn* zwei grundlegende integrative Massnahmen der Begabtenförderung vorgeschlagen: das Enrichment (Anreicherung des Unterrichts, vertieftes Lernen) und die Akzeleration (Beschleunigung durch vorgezogenen Schuleintritt, schnelleres Durchlaufen des Lehrplans) (vgl. DV LU, 2010a, S.8; BKS AG, 2010c, S. 6 ff.; BI, 2007b, S. ff.; Kanton Solothurn, 2011b, S. 32ff.). In den *Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Bern, Solothurn und Zürich* kann die Förderung von besonders Begabten neben der integrativen Form auch ausserhalb des Unterrichts in separat organisierten Kursen in sogenannten Pull-Out-Programmen stattfinden (vgl. BI, 2007e); BKS AG, 2010c; ED BE, 2009, S. 13; ED BS, 2010b; Kanton Solothurn, 2011a, S. 38f).

Auch *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* wird in allen Kantonen angeboten, allerdings wird dies im Falle des Kantons Aargau nicht über die hier vorliegende Handreichung zum Umgang mit Heterogenität geregelt (Tabelle 3.3).

3.2.5 Mittel und Ressourcen

In den meisten Kantonen ergibt sich die Anzahl Lektionen für die integrative Förderung aus der Anzahl der Schülerinnen und Schüler.

Im *Kanton Aargau* wird die Anzahl Schülerinnen und Schüler auf der Primar-, Real- und Sekundarschule mit dem Faktor 0.15 gewichtet, so dass auf 100 Kinder und Jugendliche 15 Lektionen IF kommen. Auf der Primarschule gibt es zusätzlich noch 2 Lektionen pro 100 Kinder für Hochbegabte (vgl. BKS AG, 2010a, S. 17). Im *Kanton Basel-Stadt* sind es auf der Primarstufe 23 Lektionen, auf der Sekundarstufe noch 9 Lektionen. Allerdings muss festgehalten werden, dass diese Zahlen mit einem standortspezifischen Index gewichtet werden, so dass stärker belastete Standorte über eine höhere und weniger belastete Standorte über eine niedrigere Anzahl heilpädagogischer Lektionen verfügen. Im Kanton Basel-Stadt muss die Zuteilung der Ressourcen innerhalb der Schulstufe nicht gleichmässig über die Jahrgangsklassen erfolgen. Über die definitive Zuteilung der Ressourcen können die Schulen autonom verfügen (vgl. ED BS, 2010a, S. 32f.). Der Anteil der Lektionen für die integrative Förderung wird im *Kanton Bern* über den Lektionenpool gesteuert. Das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung nimmt die Zuteilung vor. Damit können die Gemeinden die erforderlichen Lehrkräfte anstellen. Der Lektionenpool setzt sich aus einem Anteil für die Begabtenförderung und einem Anteil für übrige besondere Massnahmen wie integrative Förderung (mind. 13 %), Logopädie/Psychomotorik/Rhythmik (mind. 13 %), Deutsch als Zweitsprache (ein angemessener Teil des Lektionenpools muss darauf entfallen) und besondere (separative) Klassen zusammen. Maximal 50% der Ressourcen kann für besondere Klassen wie z.B. Kleinklassen bereitgestellt werden. Die Ressourcen für die Begabtenförderung werden aufgrund der Anzahl Kinder und Jugendlicher festgelegt. Bei den Ressourcen für übrige besondere Massnahmen spielen zusätzlich noch der Sozialindex und der Faktor Klassengrösse eine Rolle (vgl. ED BE, 2009, S. 36f).

Tabelle 3.3: Synoptischer Kantonsvergleich III

	Kanton Zürich	Kanton Aargau	Kanton Basel-Stadt	Kanton Bern	Kanton Luzern	Kanton Solothurn
Massnahmen der integrativen Schulung	Die Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und die sonderpädagogischen Angebote werden auf den Grundsatz der Integration ausgerichtet.	Wenn möglich werden Schülerinnen und Schüler integrativ geschult.	Die integrative Förderung aller Kinder ist das Ziel, dabei entscheidet jedoch die einzelne Schule über die Art und Weise der Förderung.	Integrative Zielrichtung mit sanftem Umsetzungsweg durch Lektionenpoolmodell. Die Gemeinden können wählen, ob sie den Lektionenpool für integrative oder separate Massnahmen einsetzen wollen.	Gemäss der Verordnung vom 1. April 2011 ist die integrative Förderung aller Kinder das Ziel.	Gemäss der ursprünglich geplanten Verordnung stehen integrative Massnahmen an erster Stelle (vor separativen Massnahmen). Nach Veto durch Kantonsrat wurde nun ein Versuch mit Versuchsschulen (integrativ) und Vergleichsschulen (separatives System mit Kleinklassen) gestartet.
Stand der Umsetzung	Umsetzung in drei Staffeln. Letzte Staffel: Schuljahr 2010/11	Im Schuljahr 2010/11 194 Gemeinden mit integrierter Heilpädagogik, in 15 weiteren Gemeinden wurde Einführung zurückgestellt resp. ist nicht vorgesehen.	Umsetzung des Rahmenkonzepts bis 2015 geplant.	Umsetzung der Verordnung über Besondere Massnahmen im Kindergarten und der Volksschule bis August 2011	Geplante Verordnung tritt im Schuljahr 2011/12 in Kraft.	Schulversuch 'Spezielle Förderung' bis Ende Schuljahr 2013/14. Danach Umsetzung auf darauf aufbauenden Erfahrungen ab Schuljahr 2014/15.
Kleinklassen und Massnahmen der integrativen Förderung (IF)	Kleinklassen zu bilden, ist nach wie vor möglich (Lektionen werden aus den vom Kanton zugeteilten Vollzeiteinheiten entnommen).	Integrative Schulung und Kleinklassen können nicht nebeneinander geführt werden (entweder - oder), die Entscheidung darüber fällt die Schulpflege.	Die integrative Förderung soll Parallelstrukturen wie Kleinklassen und Einführungsklassen ersetzen.	Kleinklassen zu bilden, ist nach wie vor möglich (Die Lektionen werden aus dem Lektionenpool entnommen).	Auf das Schuljahr 2012/13 werden keine neuen Kleinklassen mehr errichtet und keine neuen Lernenden mehr einer Kleinklasse zugewiesen. (Gesetzessammlung, §28)	In den Vergleichsschulen des Schulversuchs sind Kleinklassen nach wie vor möglich.
Anzahl Lektionen IF auf 100 Schülerinnen und Schüler pro Woche	Primarstufe: <u>im Minimum</u> 14 Wochenlektionen Sekundarstufe: früher 8.4 Lektionen, Mindestangebot an IF auf Sekundarstufe wurde jedoch aufgehoben	Alle Stufen: 15 Lektionen Primarstufe: zusätzlich 2 Lektionen für Begabtenförderung	Primarstufe: 23 Lektionen Sekundarstufe: 9 Lektionen	Die Gemeinden erhalten weitgehend die Kompetenz, den ihnen zugeteilten Lektionenpool auf die einzelnen besonderen Massnahmen zu verteilen (vgl. BMDV, 2008, S. 5)	Kindergarten- und Primarstufe: 24 Lektionen Sekundarstufe: 18.5 Lektionen	Alle Stufen: 15 – 25 Wochenlektionen

Der *Kanton Luzern* spricht den Schulen pro 100 Schülerinnen und Schülern und pro Woche ca. 24 Lektionen integrative Förderung (IF) auf der Kindergarten- und Primarstufe zu, auf der Sekundarstufe ca. 18.5 Lektionen. Mit diesem IF-Pool sollen folgende Bildungsbedürfnisse abgedeckt werden: Lernbehinderungen, Lernstörungen, Verhaltensstörungen, Teilleistungstärken und -schwächen (Legasthenie, Dyskalkulie) sowie Begabungs- und Begabtenförderung (vgl. DV LU, 2008, S. 3). Im *Kanton Solothurn* wird in den Versuchsschulen für die Heilpädagogik und die Begabtenförderung ein Lektionenpool von 15 – 25 Lektionen pro Woche zur Verfügung gestellt (vgl. Kanton Solothurn, 2010, S. 71).

3.2.6 Integration im Unterricht

Ein Kernelement im Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist die *adäquate Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen und Bedürfnisse im didaktischen Alltag*. Entsprechend finden wir in einigen Konzepten auch konkrete didaktische Hinweise. In *Basel-Stadt* sollen „Methoden zum binnendifferenzierten, ressourcenorientierten Lernen angewandt“ (ED BS, 2010b, S. 4) werden. Auch der *Kanton Solothurn* erachtet den binnendifferenzierten Unterricht geeignete Massnahme für den Umgang mit Heterogenität (vgl. Kanton Solothurn, 2011, S. 16). Im *Kanton Bern* sollen sich Unterrichtsinhalte an einer Pädagogik der Vielfalt orientieren (vgl. ED BE, 2009, S. 7) und im *Kanton Aargau* soll ein Unterricht mit klaren Strukturen, einem hohen Anteil echter Lernzeit und transparenten Leistungserwartungen vorherrschen, welcher der Individualität wie auch der Gemeinschaft den gleichen Stellenwert einräumt (vgl. BKS AG, 2010a, S. 9).

Integration im Unterricht ist eine Team-Aufgabe und für alle Beteiligte mit einem hohen Mass an Engagement und beruflicher Kompetenz verbunden. In einer integrativ ausgerichteten Schule müssen anstehende Probleme innerhalb der Schule oder des Unterrichts gelöst werden (vgl. BI, 2007l, S. 5). Die kollegiale Kooperation stellt ein wichtiges Instrument dar, das zum Gelingen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen im Unterricht beiträgt. In den *Kantonen Luzern* und *Zürich* finden wir das Verfahren ‚Schulisches Standortgespräch‘ als wichtiges Gefäss der Zusammenarbeit (vgl. BI, 2007k, S. 6; vgl. DV LU, 2010a, S. 16). Dem Stellenwert entsprechend wird das Schulische Standortgespräch in den Dokumenten des Kantons Zürich ausführlich behandelt (vgl. BI, 2009b). Das schulische Standortgespräch dient der Bedarfsabklärung und der besonderen Unterstützung eines Lernenden. Gemeinsam wird mit den unterschiedlichen Lehr- und Fachpersonen ein Verständnis der Situation entwickelt, um daraus die notwendigen Förderziele und -massnahmen abzuleiten. Im *Kanton Basel-Stadt* existiert mit den Standortbestimmungen des Pädagogischen Teams ein ähnliches Gefäss (vgl. ED BS, 2010a, S. 9). Mit der Förderdiagnostik am ‚Runden Tisch‘ im *Kanton Bern* und mit der pädagogischen Konferenz des Unterrichtsteams im *Kanton Aargau* werden auch in diesen Kantonen Formen der Zusammenarbeit für Lehr- und Fachpersonen thematisiert (vgl. ED BE, 2009, S. 30; BKS AG 2010a, S. 10). Eine weitere wichtige Form der Zusammenarbeit ist die Kooperation zwischen IF-Lehrperson und der Regellehrkraft. Zur Form der Zusammenarbeit finden wir in den Kantonen Luzern, Aargau und Zürich genauere Angaben. In allen drei Kantonen können folgende Formen unterschieden werden: die alleine unterrichtende Regellehrperson profitiert von der Unterstützung und Beratung der IF-Lehrperson, beide Lehrpersonen unterrichten gemeinsam in der Klasse (Teamteaching) und/oder die IF-Lehrperson unterrichtet Lerngruppen oder einzelne Lernende mit spezifischen Bedürfnissen (vgl. BKS AG, 2010a, S. 10; DV LU 2010a, S. 12; BI, 2007b, S. 6).

3.3 Integrative Volksschule – Befunde aus Deutschland und Österreich

Nach der Situationsanalyse der ausgewählten Deutschschweizer Kantone ist es naheliegend, den Blick über die Landesgrenzen hinaus zunächst auf die deutschsprachigen Nachbarländer zu richten. Deshalb wird in den nächsten zwei Unterkapiteln kurz skizziert, welchen Umgang mit Heterogenität die Bildungssysteme Deutschlands (vgl. Kap. 3.3.1) und Österreichs (vgl. Kap. 3.3.2) pflegen. Abschliessend werden noch Streiflichter auf einige weitere westliche Staaten gerichtet.

3.3.1 Zur Situation in Deutschland

Das Bildungssystem in Deutschland ist wie das Schweizerische föderativ aufgebaut, d.h. die konkrete Gestaltung des Schulwesens ist Sache der 16 Deutschen Bundesländer. Die einzelnen Schulgesetze der Länder müssen jedoch – analog der kantonalen Schulgesetzgebung in der Schweiz – den übergeordneten (inter)nationalen Gesetzen entsprechen. Die Grundstruktur des deutschen Bildungswesens bis und mit 10. Schuljahr gestaltet sich abgesehen von länderspezifischen Besonderheiten gemäss Abbildung 3.1. Diese Grafik soll die relativ komplexe Sachlage nicht im Detail, sondern in den Grundzügen darstellen.

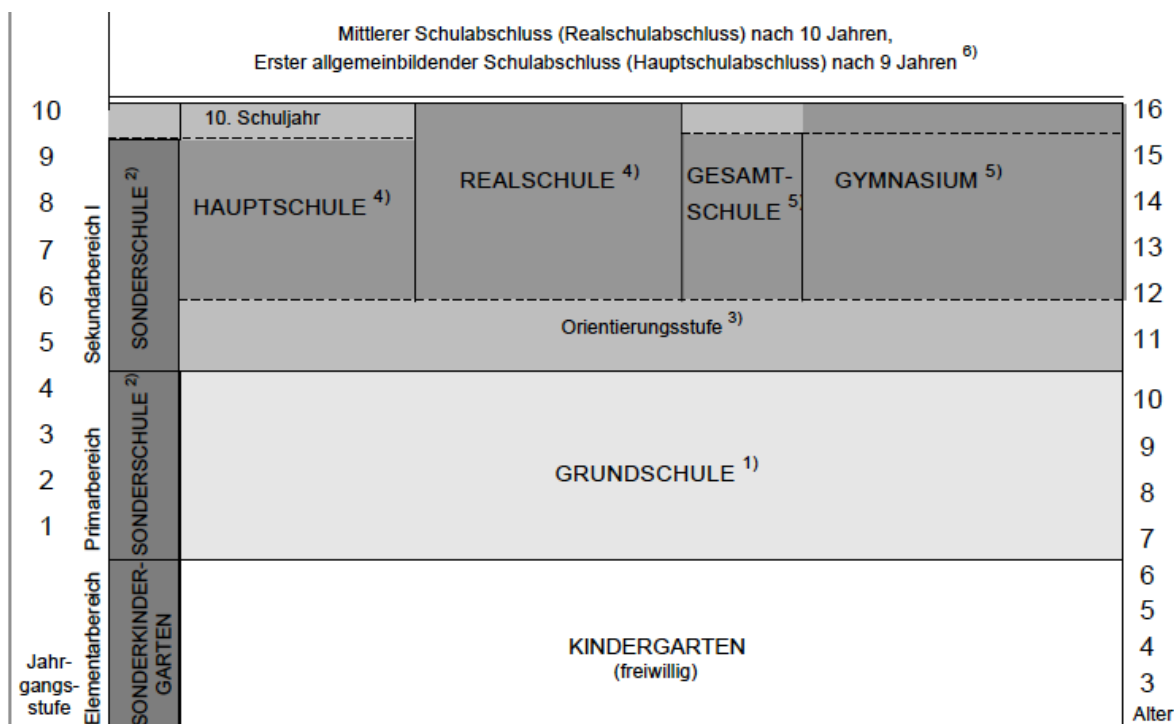


Abbildung 3.1 Ausschnitt aus der Grundstruktur des deutschen Bildungswesens (Kultusministerkonferenz⁷⁹ [KMK], 2009)

Einer der wichtigsten länderspezifischen Unterschiede besteht im Sekundarbereich I. Dabei ist grundsätzlich zwischen Schulformen eines gegliederten und eines integrierten Systems zu unterscheiden. Im *gegliederten System* werden die Lernenden aufgrund unterschiedlicher Leistungsfähigkeit verschiedenen Schulformen zugewiesen. Diese äussere Differenzierung erfolgt je nach Bundesland in einem dreigliedrigen System (mit Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen) oder in einem zweigliedrigen System (mit Gymnasien und einer weiteren Schulform, die je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen hat).

Das *integrierte System* gibt es ebenfalls in unterschiedlichen Ausprägungen, deren gemeinsames Merkmal eine Eindämmung der gängigen, separativen Praxis im Sekundarbereich I darstellt. Dabei kommen insbesondere die Gesamtschulen ins Spiel, die es in zwei grundlegenden Varianten gibt: An einer *kooperativen Gesamtschule* werden die Schülerinnen und Schüler der drei Schultypen organisatorisch zusammengefasst. D. h. sie werden in niveaudifferenzierte Klassen eingeteilt, es können aber Schnittstellen für gemeinsame Lektionen im Schulhaus geschaffen werden. Dann gibt es noch die

⁷⁹ Die Kultusministerkonferenz (KMK) dient als Instanz für die bundesweite Koordination der Bildungspolitik, was in etwa der Schweizerischen Erziehungsdirektoren Konferenz (EDK) entspricht.

integrierte Gesamtschule, in der die Lernenden eines Jahrgangs niveaudurchmischte Stammklassen besuchen, aber unterschiedliche Abschlüsse anstreben. In den Kernfächern wird der Unterricht nach dem Prinzip der Fachleistungsdifferenzierung auf mindestens zwei Anspruchsniveaus erteilt (vgl. KMK, 2011b).

Soweit kann festgehalten werden, dass die allgemeine Schule⁸⁰ in Deutschland bezüglich des Umgangs mit Heterogenität *ähnliche Grundstrukturen* aufweist wie die Zürcher Volksschule: Einerseits greifen Mechanismen der äusseren Differenzierung (Jahrgangsklassen, Niveaudifferenzierung), wodurch eine Homogenisierung der Lerngruppen angestrengt wird. Andererseits sind Bestrebungen zu erkennen, welche die Heterogenität der Lernenden vermehrt akzeptiert (Gesamtschule).

Diese ambivalente Grundstruktur von Separation und Integration ist noch deutlicher im Deutschen *Sonderschulwesen* feststellbar – z.B. in den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der KMK (1994). Die KMK hat in diesem Beschluss von 1994 die Empfehlungen von 1972 gründlich überarbeitet, den alten Abschnitt 2 jedoch bestehen lassen. Darin sind Richtlinien einer bis heute gängigen Praxis definiert, die *zehn verschiedene Sonderschultypen*⁸¹ vorsieht, in denen Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf separiert von der Regelschule bedarfsspezifisch unterrichtet werden. Im besagten Abschnitt 2 wird zudem die Option beschrieben, *Kleinklassen* innerhalb der Regelschule zu bilden, sofern der Verbleib einzelner Lernender in der Regelklasse zwar als untragbar erachtet wird, aber dennoch keine Sonderschulbedürftigkeit besteht (vgl. KMK, 1972/1994, S. 36). Eine wichtige Weiterentwicklung von 1994 gegenüber 1972 bedeutet die Konzeptualisierung von *gemeinsamem Unterricht*: „Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf können allgemeine Schulen besuchen, wenn dort die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind“ (ebd., S. 14). Die Klausel, dass notwendige Voraussetzungen gegeben sein müssen, lässt einen juristischen Spielraum offen, was mancherorts noch heute von Bedeutung ist.

Eine tiefgreifende Weiterentwicklung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung nahm mit der Formulierung der *Behindertenrechtskonvention der UNO von 2006*⁸² ihren Lauf. Deutschland ratifizierte die Konvention 2008 und verpflichtete sich damit zur Gleichberechtigung seiner behinderten und nicht-behinderten Bürger. Für den hier interessierten Zusammenhang ist vor allem Paragraph 24 „Bildung“ entscheidend, der neu ein „integratives Bildungssystem“ in Deutschland gesetzlich vorschreibt. In der Folge hat die KMK 2011a die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 erneut überarbeitet und u.a. folgende Zielvorstellung definiert:

Die vorliegenden pädagogischen Empfehlungen orientieren sich vor allem an den Vorgaben der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Die Empfehlungen gehen vom *Grundsatz der Inklusion* aus, verstanden als ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens. Inklusion in diesem Sinne bedeutet für den Bereich der Schule einen *gleichberechtigten Zugang zu Bildung* für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren. (KMK, 2011a, S. 3, Hervorhebung durch BE)

⁸⁰ Anmerkungen zur Begriffsverwendung:

„Allgemeine Schule“ bezeichnet sämtliche Schulformen ausser den Sonderschulen (vgl. KMK, 2011a, S. 3), allerdings wird dieser Begriff in Deutschland nur selten verwendet. Er wird im Folgenden synonym mit der in Zürich gebräuchlichen Bezeichnung „Regelschule“ verwendet.

„Sonderschule“ ist in Deutschland ein veralteter Begriff, der im vorliegenden Bericht aufgrund der in Zürich üblichen Konvention verwendet wird. Der aktuellen deutschen Konvention entsprechen die Bezeichnungen „Förderschule“ bzw. „Förderzentrum“. Die drei Begriffe werden im vorliegenden Bericht synonym verwendet.

⁸¹ Die zehn Sonderschultypen werden konzeptualisiert für den Förderbedarf von Blinden, Gehörlosen, Geistigbehinderten, Körperbehinderten, Kranken, Lernbehinderten, Schwerhörigen, Sehbehinderten, Sprachbehinderten, oder von Verhaltensgestörten.

⁸² Die Schweiz hat diese Konvention bislang weder ratifiziert noch unterzeichnet. Eine entsprechende Vernehmlassung endete im April 2011. Der Bundesrat hat auf Anfrage einer Parlamentarierin im September 2011 angekündigt, Ende Jahr einen Entscheid zu fällen: http://www.parlament.ch/f/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20115364 [Zugriff am 10.01.2013]

Allerdings wird der Grundsatz der Inklusion nicht absolut verstanden⁸³: „Inklusiver Unterricht beinhaltet Massnahmen der inneren und äusseren Differenzierung“ (ebd., S. 9). Diese etwas widersprüchliche Rhetorik ist ein weiterer Hinweis für die eingangs geschilderte Ambivalenz. Wie viele Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf letztlich inklusiv im gemeinsamen Unterricht beschult werden, ist auch im Rahmen der aktuellen Rechtslage länderspezifisch geregelt und hängt von verschiedenen Bedingungen ab: regionale Besonderheiten, elterliches Wunsch- und Wahlverhalten, individueller Bedarf, Gestaltungsmöglichkeiten der beteiligten Partner. Entsprechend soll die inklusive Schule erst in einem langfristigen Prozess verwirklicht werden und auch die separierte Sonderschulung wird vorerst nicht abgeschafft. Letztere wird jedoch als Übergangslösung umdefiniert mit dem Ziel der Rückschulung der Lernenden in die allgemeine Schule, was darüber hinaus mit der konsequenten Bezeichnung „Förderschule“ oder „Förderzentrum“ untermauert werden soll (vgl. ebd., S. 15 f.).

Im Jahr 2008 gibt es bundesweit 482'415 Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf – das sind 6 Prozent aller Deutschen Schülerinnen und Schüler. Davon besuchen 81,6 Prozent die separierten Förderschulen, somit werden 18,4 Prozent inklusiv an allgemeinen Schulen unterrichtet. Dieser Inklusionsgrad ist seit 1999 von 11,6 Prozent kontinuierlich angestiegen (vgl. KMK, 2010)⁸⁴: Das Deutsche Bildungssystem wird somit tatsächlich immer inklusiver, vom Inklusionsziel der Behindertenrechtskonvention von 80 bis 90 Prozent ist man aber noch weit entfernt (vgl. GEW, 2008, S. 24). Des Weiteren gibt es interessante länderspezifische Unterschiede, die sich vermutlich zu einem Grossteil durch die disparate Rechtslage erklären lassen:

Vollständig entspricht nur die Rechtslage in Berlin und Bremen den Anforderungen der Behindertenrechtskonvention. In Bayern, Brandenburg, dem Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein bestehen kleinere Kompatibilitätsprobleme [...] In noch größerem Maße gilt dies für Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, wo es keine Verpflichtung gibt, die bestehenden Kapazitäten auszubauen bzw. dem Bedarf anzupassen. Dies gilt auch für Niedersachsen und Sachsen, wo erschwerend hinzukommt, dass zieldifferenter Unterricht nur in den Grundschulen vorgesehen ist. Aus diesem Grund genügt auch die Rechtslage in Mecklenburg-Vorpommern den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention noch nicht ganz, obwohl dort im Übrigen ein Anspruch auf Zulassung zum integrativen Unterricht besteht. Von den Zielvorgaben der Konvention noch weit entfernt ist die Rechtslage schließlich in Baden-Württemberg und Thüringen, wo der integrative Unterricht keinen Vorrang hat bzw. dieser Vorrang nicht abgesichert wurde. (GEW, 2008, S. 108, Hervorhebungen durch BE)⁸⁵

Im Folgenden werden die zwei Bundesländer Hessen (HE) sowie Freie Hansestadt Bremen (HB) etwas genauer betrachtet.

⁸³ Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) identifiziert in einem juristischen Gutachten (2008) u.a. zwei Probleme: Erstens birgt die deutsche Übersetzung („integratives Bildungssystem“) des originalen Wortlauts des englischsprachigen Gesetzestextes („inclusive education system“) ein gewisses Irritationspotenzial. Denn das juristisch verbindliche Konzept der Inklusion zielt geradezu auf eine Anpassung des Systems („eine Schule für alle“), während mit dem Begriff der Integration vorrangig eine Anpassung der Lernenden fokussiert wird (vgl. GEW, 2008, S. 21 ff.).

Zweitens hält das Gutachten fest, dass sich aus der Verpflichtung zum inklusiven Schulsystem nicht unmittelbar ein Verbot der separierten Sonderschulung ableiten lässt. Dennoch zeigt der von der Konvention erwartete Inklusionsgrad von 80 bis 90 Prozent deutlich, wie das Gesetz auszulegen ist und in welchem Ausmass eine inklusive Praxis zu realisieren ist (vgl. ebd., S. 106).

⁸⁴ Die KMK (2010) hat keine Hypothesen getestet und entsprechend keine Signifikanzwerte ausgewiesen. Sämtliche Aussagen in diesem Kapitel über zeitliche Trends und über Unterschiede zwischen den Ländern beruhen daher auf der Einschätzung der rein deskriptiven Quellenangaben durch die Autor(inn)en des vorliegenden Forschungsberichts. Ebenfalls wurden einige Umrechnungen von absoluten in relative Häufigkeiten durch die Studienautor(inn)en vorgenommen.

⁸⁵ Seit der Publikation des zitierten Gutachtens (2008) sind in einigen Bundesländern neue Schulgesetze verabschiedet worden, womit diese Einschätzung vermutlich nicht mehr auf alle Länder im gleichen Ausmass zutrifft.

Hessen⁸⁶. Der Sekundarbereich I ist auch in Hessen überwiegend in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien gegliedert – im bundesdeutschen Vergleich gibt es jedoch überdurchschnittlich viele Gesamtschulen⁸⁷. Zudem ist die sogenannte Mittelstufenschule gerade im Entstehen begriffen, welche eine Kooperation zwischen Haupt- und Realschule mit berufsbildenden Schulen vorsieht und als Ganztagesangebot konzipiert wird⁸⁸.

Bezüglich Inklusionsgrad ist in Hessen *nicht der selbe Trend* zu beobachten wie in Deutschland insgesamt: 1999 werden 10 Prozent aller Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet – 2008 sind es 11 Prozent. *Die Separationsquote bleibt damit stabil bei rund 90 Prozent*. Diese Stagnierung lässt sich auf die Rechtslage zurückführen, wie aus dem Gutachten der GEW (2008) zu schliessen ist: Hessen hat sich nicht zu einer Ausweitung seiner bestehenden Angebote für eine zunehmend inklusive Praxis verpflichtet. Wenn die vorhandenen Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht nicht für sämtliche anspruchsberechtigten Schülerinnen und Schüler ausreichen – was offensichtlich der Fall ist –, dann können die Behörden argumentieren, die Betroffenen würden in der allgemeinen Schule nicht bedarfsgerecht gefördert und seien deshalb in einer separierten Förderschule besser aufgehoben⁸⁹.

Abgesehen vom gemeinsamen Unterricht und der separativen Beschulung in der Förderschule gibt es in Hessen noch weitere Formen der sonderpädagogischen Förderung. Dazu gehören insbesondere die *Prävention sowie die ambulante Förderung*: Die allgemeine Schule soll ihre Haltekraft durch präventive Massnahmen erhöhen. Darunter fallen z.B. die Binnendifferenzierung im Unterricht, Beratung oder Stütz- und Fördermassnahmen für Kleingruppen bzw. Einzelförderung. Des Weiteren kann die Regelschule ambulante Förderangebote von sogenannten Förderzentren in Anspruch nehmen – das sind ehemalige Förderschulen, die ihr Kompetenzprofil ausgeweitet haben. Möglich ist ausserdem die Bildung von Kleinklassen (vgl. Hessen, 2006).

Ziel ist auch in Hessen die langfristige Erhöhung der Anzahl Lernender mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule⁹⁰. Die wichtigste Form dafür ist der gemeinsame Unterricht. Um diesen zu realisieren, sind analog zu den IF-Lektionen in Zürich *zusätzliche Lehrer- und Erzieherstunden* vorgesehen. Der Betreuungsschlüssel wird pro Anzahl förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler pro Klasse berechnet, wobei maximal vier Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Regelklasse aufgenommen werden dürfen. Pro Klasse Klasse gibt es:

- fünf bis zehn Wochenstunden bei einer Schülerin oder einem Schüler (mit Förderbedarf),
- acht bis sechzehn Wochenstunden bei zwei Schülerinnen oder Schülern,
- zwölf bis 24 Wochenstunden bei drei und vier Schülerinnen oder Schülern (vgl. Hessen, 2006)⁹¹.

⁸⁶ Lage: Zentrales Deutschland. Einwohnerzahl: 6.067 Mio. Grösste Stadt: Frankfurt am Main (684'139 Einwohner). Landeshauptstadt: Wiesbaden (277'406 Einwohner). Arbeitslosenquote: 5.9 %. Ausländeranteil: 11.9 % (vgl. <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bevoelkerung-gebiet/landesdaten/bevoelkerung-allgemein/flaeche-bevoelkerung-und-bevoelkerungsdichte/index.html>; http://www.hessen.de/irj/hessen_Internet?cid=335e82726d05656930be6cba3d42dedd)

⁸⁷ Im Jahr 2000 besuchen 9.5 Prozent aller hessischen Schülerinnen und Schüler eine integrierte Gesamtschule – in Deutschland insgesamt sind es zu diesem Zeitpunkt nur 5.5 Prozent (vgl. KMK, 2002, S. 36 f.; Umrechnung der absoluten Häufigkeiten durch BE).

⁸⁸ http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=81bf50dce1811887c508160938c801bf

⁸⁹ Das Gutachten berücksichtigte das Hessische Schulgesetz (HSchG) in der Fassung von 2005 mit Änderungen bis 2006. 2011 wurde das HSchG bezüglich der sonderpädagogischen Förderung erneut abgeändert. Nach Einschätzung der Studienautor(inn)en ergibt sich jedoch auch aufgrund der neuesten Änderungen keine Verpflichtung für eine Ausweitung der inklusiven Angebote.

⁹⁰ http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9826175756adc83044fc071c043ee224

⁹¹ Diese Angaben stammen aus der Verordnung aus dem Jahr 2006, welche auf dem mittlerweile überholten hessischen Schulgesetz beruht. Die Informationen führen also nicht eindeutig aus, wie die personellen Ressourcen tatsächlich eingesetzt werden. Des Weiteren gibt es den gemeinsamen Unterricht seit der Gesetzesrevision 2011 in dieser Form nicht mehr. Stattdessen schreibt das neue Hessische Schulgesetz (HSchG) unter Paragraph 51 die „Inklusive Beschulung in der allgemeinen Schule“ vor (vgl. Hessen, 2011). Aktuelle Informationen, wie dies konkret umzusetzen ist, wurden vor der Fertigstellung des vorliegenden Berichts nicht gefunden.

Eine bemerkenswerte Evaluationseinrichtung innerhalb des Hessischen Kultusministeriums ist das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), welches schulische Entwicklungsarbeit definiert, überprüft und anregt. Die Grundlage für diese Evaluationen bildet der Hessische Referenzrahmen Schulqualität, kurz HRS (vgl. Steffens et al., 2008). Für den hier interessierten Zusammenhang lohnt sich die Erwähnung der sechs als zentral erachteten Qualitätskriterien für den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen (vgl. Schreder et al., 2009):

- Diagnose der individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler,
- Schaffung verschiedener Zugänge zum Lerngegenstand,
- Förderung von selbstständigem und eigenverantwortlichem Lernen,
- Förderung von kooperativem Lernen,
- individuelle Leistungsrückmeldungen,
- besondere Förderung von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sowie von solchen mit besonderem Förderbedarf im Rahmen eines Förderkonzepts.

*Freie Hansestadt Bremen*⁹². Das Bremische Schulsystem wird vom Gutachten der GEW (2008) im Hinblick auf die Konformität mit den Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention als vorbildlich beschrieben. Die offizielle Statistik bekräftigt diese Einschätzung: Im Jahr 2008 werden von den 4500 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 39 Prozent in der Regelschule unterrichtet. Zur Erinnerung: der bundesweite Inklusionsgrad für 2008 beläuft sich auf 18,4 Prozent, derjenige Hessens auf 11 Prozent.

Im Jahr 2009 wurde das Bremische Schulgesetz (BremSchulG) in der Fassung von 2005 letztmals abgeändert. Dieses Gesetz enthält im Vergleich zur sonstigen Rechtslage in Deutschland einige herausragende Elemente. Zunächst ist die *Reduktion der Vielgliedrigkeit im Sekundarbereich* zu nennen. Nach der üblichen Grundschule folgen in Bremen zwei gleichwertige Schultypen: die Oberschule oder das Gymnasium⁹³. In der Oberschule bilden die Lernenden wie im Konzept der integrierten Gesamtschule niveaudurchmischte Stammklassen, besuchen aber leistungsdifferenzierte Kurse in bestimmten Fächern. Es ist auch möglich, an der Oberschule das Abitur zu machen. Pro Jahrgang werden jeweils vier bis sechs Klassen gebildet, die von den Lehrpersonen in stabilen Jahrgangsteams während der gesamten Zeit in der Sekundarstufe I begleitet werden (vgl. Bremen, 2010). Zweitens ist die deutliche *Bekennung zur Inklusion* hervorzuheben:

Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden. (Bremen, 2009, § 3, Abs. 4)

Damit dieser gesetzliche Auftrag tatsächlich ausgeführt wird, hat sich Bremen des Weiteren im Paragraph 35 „Sonderpädagogische Förderung“ mit Absatz 4 verpflichtet, einen Zeitrahmen zur Erreichung dieser Zielsetzung zu definieren. Konkret läuft dies darauf hinaus, dass alle bis auf drei separate Sonderschulen, die Förderzentren für Hören, Sehen und Körperliche Entwicklung, bis im Jahr 2017 abgeschafft werden sollen⁹⁴.

⁹² Lage: Norddeutschland. Einwohnerzahl: 660'042. Bestehend aus zwei Städten: Bremen (Landeshauptstadt; Einwohnerzahl: 546'946) und Bremerhaven (Einwohnerzahl: 113'096). Arbeitslosenquote: 12.3 %. Ausländeranteil: 12.1 %. (<http://www.statistik.bremen.de> [Zugriff am 24.2.2012])

⁹³ <http://bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen49.c.3046.de>

⁹⁴ Sämtliche Angaben in diesem Abschnitt ohne Quellenangaben beruhen auf Aussagen des zuständigen Fachreferenten, Thomas Hohenhinnebusch, der senatorischen Behörde für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit des Landes Bremen. Die Studienautor(inn)en danken für die freundliche Auskunft.

Anstelle der Förderzentren werden an den Regelschulen sogenannte Zentren für unterstützende Pädagogik eingerichtet (vgl. Bremen, 2009, § 22). Diese Zentren sind nicht räumlich zu verstehen sondern als personeller Kompetenzpool einer allgemeinen Schule, dem u.a. auch sonderpädagogische Fachkräfte angehören und dessen Leitung zugleich der Schulleitung angehört.

Zur Unterstützung des Inklusionsprozesses in der Oberschule – z.B. für Kinder mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache und Verhalten – bedeutet dies, dass pro Jahrgang 15 Wochenstunden einer sonderpädagogischen Fachkraft zugewiesen werden. Dabei wird von maximal fünf Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Jahrgang ausgegangen, bei mehr Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden entsprechend mehr Ressourcen zugewiesen. In der Grundschule wird etwas anders abgegolten: Pro Schule wird erwartet, dass 5.7 Prozent der Kinder förderbedürftig ist, für die pauschal 2.6 Lehrerwochenstunden zur Verfügung gestellt werden. Sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe ist grundsätzlich die Leitung der Einzelschule verantwortlich dafür, wie diese Ressourcen eingesetzt werden. Somit wäre es prinzipiell auch möglich (und gesetzlich nicht verboten), temporär Kleinklassen zu bilden.

3.3.2 Zur Situation in Österreich

In Österreich ist der Bund die wichtigste *gesetzgebende Instanz* für das Bildungswesen – er regelt z.B. die äussere Organisation der öffentlichen Pflichtschule und er formuliert den Lehrplan. Die Kompetenzen der neun Bundesländer beschränken sich meistens auf die Konkretisierung und auf die Ausführung der vorgegebenen Grundsatzgesetze (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUK], 2008, S. 13 f.). Somit besteht in Österreich etwas weniger regionaler Gestaltungsfreiraum als in Deutschland bzw. in der Schweiz. Strukturell ist das Österreichische Bildungswesen im Bereich der allgemeinen Schule ähnlich aufgebaut wie das Deutsche - Abbildung 3.2 illustriert dies.

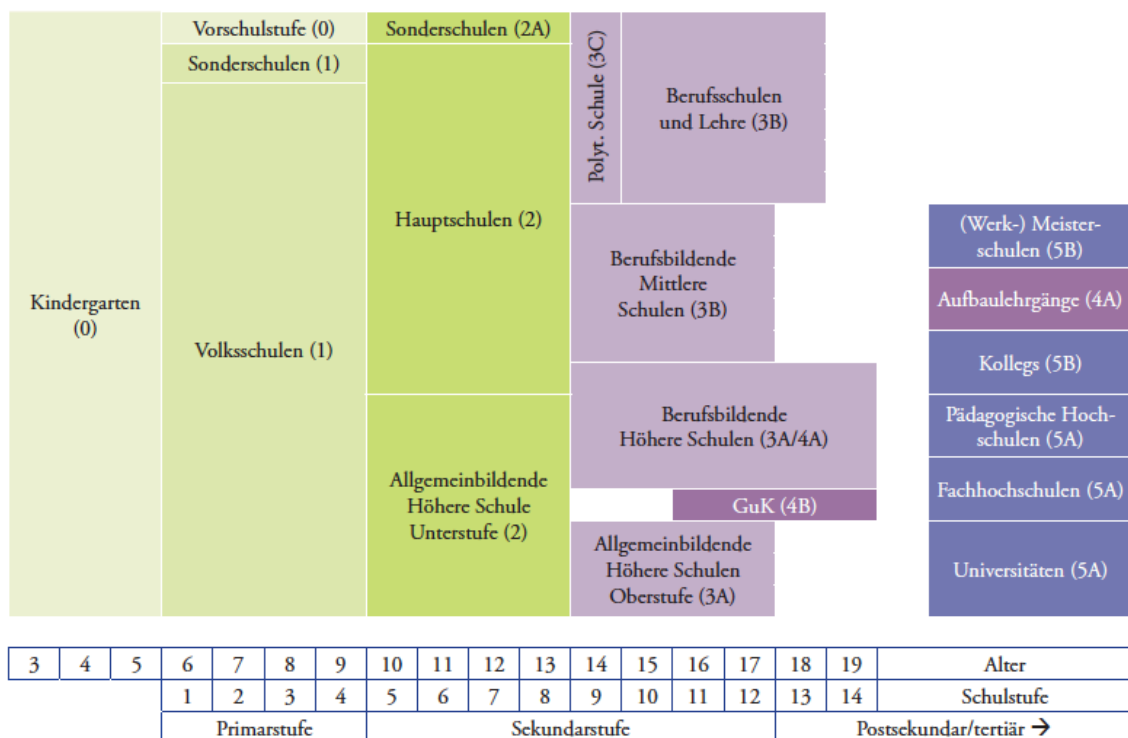


Abbildung 3.2 Das Bildungswesen in Österreich (Specht, 2009, S. 191)

Die ‚Allgemeinbildende Höhere Schule‘ (AHS) führt in Österreich zur Hochschulreife (Matura), ist also derjenige Schultyp, welcher in der Schweiz und in Deutschland üblicher Weise als ‚Gymnasium‘ bezeichnet wird. Der Übertritt an die AHS erfolgt bei entsprechend gutem Zeugnis prüfungsfrei entweder nach der Grundschule oder nach der Hauptschule (vgl. BMUK, 2008, S. 33 ff). Allerdings wechseln lediglich sechs Prozent der Hauptschulabsolvent(inn)en an die AHS⁹⁵.

Zum Schultyp *Hauptschule* ist anzumerken, dass dieser der integrierten Gesamtschule in Deutschland ähnelt: Die Lernenden werden in niveaudurchmischte Stammklassen nach Jahrgang eingeteilt, besuchen aber die Kernfächer in leistungsdifferenzierten Kursgruppen. Des Weiteren werden bis 2015/16 alle Hauptschulen in sogenannte „Neue Mittelschulen“ (NMS)⁹⁶ umgewandelt, was einer „Gesamtreform des österreichischen Bildungswesens“ (Schilcher et al., 2008, S. 7) gleich kommt: Der Unterricht an der NMS findet nicht wie bisher in leistungsdifferenzierten Kursgruppen statt, sondern es wird innerhalb des gemeinsamen Unterrichts versucht, ein differenziertes Angebot zu schaffen (Differenzierung) und individuelle Lernprozesse anzuregen (Individualisierung). Es gilt der Lehrplan der AHS-Unterstufe – womit u.a. der Übertritt an die AHS-Oberstufe niederschwelliger werden soll. Zudem orientiert sich der Unterricht an Bildungsstandards im Hinblick auf Qualitätssicherung und Feedbackkultur. Dem pädagogischen Personal gehören Lehrpersonen mit Lehramtszeugnissen für die AHS und für Hauptschulen an sowie sonder- und sozialpädagogische Fachkräfte und es wird in bis zu 50 Prozent der Lektionen im Teamteaching unterrichtet (vgl. BMUK, 2011, S. 5).

Für Österreich lässt sich somit wiederholen, was für Deutschland und für die Schweiz bereits festgestellt wurde: Das Schulsystem ist einerseits durch Mechanismen der äusseren Differenzierung auf eine Homogenisierung der Lerngruppen ausgerichtet, andererseits sucht die Bildungspolitik derzeit nach alternativen Umgangsformen mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.

Im Bereich der *Sonderpädagogik*⁹⁷ ist dies wiederum deutlich erkennbar: Einerseits besteht ein traditionelles Angebot von elf behinderungsspezifischen, separativen Sonderschulen, andererseits hat Österreich 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert und sich damit wie Deutschland zum integrativen Schulsystem verpflichtet (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMASK], 2010, S. 1 u. S. 35). Das heisst, die Erziehungsberechtigten der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf dürfen frei wählen, ob Ihr Kind integrativ in der Regelschule oder separat in einer Sonderschule unterrichtet wird (vgl. ebd., S. 35). Dieses Angebot wird offenbar auch rege genutzt, sodass über 50 Prozent der Österreichischen Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet werden (vgl. ebd.; BMUK, 2008, S. 31).

Allerdings gibt es hinsichtlich dieses Inklusionsgrades wieder länderspezifische Unterschiede: „Am weitesten ist die soziale Inklusion in der Steiermark. Hier besuchten im Jahr 2007 bereits 86 Prozent aller behinderten Kinder zwischen dem 6. und dem 14. Lebensjahr die Regelschule. Gleichzeitig wurde eine Reihe von Sonderschulen geschlossen“ (Schlicher et al., 2008, S. 63). Eine Ursache dieser hohen Quote ist vermutlich die langjährige Erfahrung: Das Bundesland Steiermark hat vor 25 Jahren erstmals inklusive Schulversuche durchgeführt (vgl. ebd., S. 63).

Organisatorisch erfolgt der inklusive Unterricht entweder in *Integrationsklassen* (mehrere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse mit einer vollständig eingesetzten, zusätzlich ausgebildeten Lehrkraft) oder als *Einzelintegration* (maximal zwei Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse mit stundenweisem Einsatz einer zusätzlichen Lehrkraft) (vgl. BMASK, 2010, S. 35).

⁹⁵ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/hs.xml> [Zugriff am 24.2.2012]

⁹⁶ Vgl. <http://www.neuemittelschule.at/>

⁹⁷ Weiterführende Informationen auf einer vom BMUK in Auftrag gegebenen Webseite: <http://www.cisonline.at>

Abschliessend ist zu dieser Passage über die Situation in Österreich hinzuzufügen, dass seit 2009 im Dreijahresrhythmus ein *nationaler Bildungsbericht* erscheint, der dem Nationalrat (Legislative auf Bundesebene) vorgelegt und in dessen Unterrichtsausschuss behandelt wird⁹⁸. In diesem Bericht findet sich ein Kapitel über das Unterrichten in heterogenen Gruppen u.a. mit empirisch fundierten Aussagen zu Gelingensbedingungen (vgl. Altrichter et al., 2009). Die Autor(inn)en geben im letzten Abschnitt neun Empfehlungen ab (vgl. ebd., S. 357 ff.):

1. Aufrechterhaltung von *Formen temporärer äusserer Differenzierung*, eingebettet in eine Grundhaltung individualisierter Förderung.
2. *Ausbildung der Lehrpersonen* im Hinblick auf die Erfordernisse eines Unterrichts in heterogenen Lerngruppen (Binnendifferenzierung, Individualisierung, Diagnostik etc.).
3. *Vorantreiben der Unterrichtsentwicklung* mit dem Ziel einer routinierten, professionellen Individualisierungspraxis.
4. Klare *curriculare Festlegungen* darüber, a) für welche basalen Lernziele besondere Anstrengungen unternommen werden müssen und b) bei welchen Lernzielen Interessens- und Niveaudifferenzierung akzeptabel erscheint.
5. *Intensivierung schulinterner Kooperation* zur Reduktion des individuellen Vorbereitungsaufwands.
6. *Weiterentwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen der Leistungsbeurteilung* im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit der individuellen Förderpraxis.
7. *Senkung der Klassenschülerzahl* während der ersten Jahre des schulischen Lernens, bei sozial benachteiligten Lernenden und Regionen sowie bei denjenigen Lehrpersonen, welche die Senkung tatsächlich für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts für mehr Individualisierung nutzen.
8. *Empirie basierte Entwicklung praktikabler Umsetzungshilfen* für einen individualisierenden Unterricht (z.B. fachdidaktische Materialentwicklung, Diagnoseinstrumente).
9. Förderung einer *theoretisch fundierten und empirisch gehaltvollen Unterrichtsforschung*.

3.4 Angaben zur integrativen Schulform in entfernteren Ländern

Angesichts des in den PISA-Studien aufgezeigten Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft⁹⁹ und dem Kompetenzerwerb wurden Fragen zur *erfolgreichen schulischen Integration auf internationaler Ebene* gestellt. Länder, deren Schülerinnen und Schüler in Leistungsvergleichsstudien sehr gut abgeschnitten haben, verfügen über integrative Schulsysteme.

Traditionelle Einwanderungsländer wie Kanada, Australien oder die USA setzen sich schon bei Schulbeginn mit den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden auseinander. Werden diese als zu gering eingestuft, um dem Unterricht in der Regelschule folgen zu können, erhält die Sprachförderung erste Priorität (vgl. Klippert, 2010, S. 272f). Beispielsweise besuchen kanadische Lernende bis zur 8. Klasse gemeinsam den Unterricht. In *Kanada* wird eine ‚Pädagogik der Vielfalt‘ als demokratisches Prinzip gelebt, kulturelle Wertschätzung ist Programm und es wird bewusst auf eine Hierarchisierung verzichtet (vgl. Ratzki, 2005, S. 47). Unterstützung erhalten kanadische Schulen in sogenannten Resource Centres. Dort wird der Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler festgestellt und in einem persönlichen Förderplan festgehalten, der gezielte Fördermassnahmen vermerkt (vgl. ebd., S. 49f). In Toronto unterstützen und beraten so genannte Parentig Centres die Eltern (vgl. Ackeren, 2005, S. 35). Ähnlich wie Kanada, verfügen auch *Australien und Neuseeland* über eine lange Einwanderungstradition. Trotz des hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund fanden sich in den PISA-

⁹⁸ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml>

⁹⁹ Der Anteil der Lernenden, deren Eltern im Ausland geboren sind, beträgt in Neuseeland, Australien, Kanada sowie der Schweiz um die 20%, in Frankreich, England (UK), Schweden, USA und Deutschland zwischen 9 und 16% und in Finnland, Norwegen und Frankreich (aufgrund der französisch sprechenden Kolonien) zwischen 1 und 5 % (vgl. PISA 2000, S. 348).

Ergebnissen der australischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund keine wesentlichen Leistungsunterschiede (vgl. Barth, 2008, S. 72). Im australischen Bildungssystem besuchen alle Lernenden gemeinsam die Primar- und Sekundarschule bis zum Alter von 15 Jahren. Kulturelle Vielfalt wird von Anfang an berücksichtigt und die Kenntnis der englischen Sprache als entscheidend für eine erfolgreiche Integration gewertet. Deshalb erhalten Kinder, deren Muttersprache nicht Englisch ist, eine gezielte Sprachförderung. Die Lehrerbildung bereitet die Lehramtsstudierenden besonders auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft vor. So unterstützen Studierende beispielsweise in einem Projekt im Westen Sydneys Kinder aus Flüchtlingsfamilien und begleiten sie beim Übergang in die Regelschule (vgl. ebd., S. 75). Auch die Ergebnisse der Jugendlichen aus Neuseeland zeigen, dass neuseeländische Kinder mit Migrationshintergrund intakte Bildungschancen haben. Der Schuleintritt erfolgt unabhängig vom Schulanfang einen Tag nach dem 5. Geburtstag der Kinder. Unterrichtet wird in altersdurchmischten Gruppen und auf verschiedenen Niveaus. Kinder mit besonderen Bedürfnissen erhalten eine heilpädagogische Früherziehung und werden nach der Einschulung durch einen individuellen Förderplan unterstützt. Bei Kindern mit einer Behinderung werden schon vor der Einschulung notwendige Vorkehrungen (z.B. Rampen, Schulassistenzen usw.) getroffen. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten stehen den Schulen regionale Beratungszentren zur Seite¹⁰⁰. Das neuseeländische Sprachförderprogramm ESOL¹⁰¹ umfasst neben dem Sprachförderunterricht auch die Einrichtung von Qualitätszirkeln sowie die Entwicklung von Lehr- und Lernressourcen für die Weiterbildung und den Unterricht von Lehrpersonen. Besonders beachtet wird die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Familie, Schule und Gemeinschaft mit Hilfe von lokal zuständigen Koordinatoren (vgl. Barth, 2008, S. 96).

Weitere Länder mit guten Ergebnissen in den internationalen Schulleistungsvergleichen wie Schweden oder Finnland verfügen ebenfalls über ein integratives Schulsystem. Wie inklusiv die Schulsysteme in den *EU-MAIL-Ländern*¹⁰² sind, haben Schumann et al. (2009) untersucht. In *England* (UK) zählen eine gezielte und koordinierte Förderung im Elementarbereich und eine starke Einbindung des Elternhauses zu den integrativ ausgerichteten Fördermassnahmen (vgl. Ackeren, 2005, S. 29). Zielvereinbarungen in allen Schulstufen, zusätzliche Lernzeit (über Mittag, nach Schulschluss oder in der Ferienzeit) sowie die Vorbereitung von Lehrpersonen in der Ausbildung im Umgang mit Heterogenität und die Entwicklung von speziellem Trainingsmaterial gehören auf Schul- und Unterrichtsebene zu den Massnahmen, die eine integrative Schule unterstützen sollen. Studien zeigen, dass Massnahmen wie vorschulische Förderung, Monitoring der Lernfortschritte der Lernenden, Personalentwicklung, Fortbildung der schulischen Mitarbeitenden, klare Schulführung, ein Schulklima des Respekts, konsequentes Einschreiten gegen Rassismus und eine enge Zusammenarbeit mit den Elternhäusern sich als hilfreich und wirksam erweisen (vgl. ebd., S. 29f). *Norwegen* kommt der Vorstellung eines integrativen Schulsystems am nächsten. Von der UNESCO wird es zu den Ländern gezählt, die einen hohen Standard für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen garantieren. Die Lernenden besuchen während zehn Jahren gemeinsam die Grundschule und die untere Sekundarstufe. Inklusion ist in Norwegen schulgesetzlich verankert und bezieht sich auf alle Dimensionen. Mit dem nationalen Handlungsplan ‚Strategic Plan Equal Education in Practice‘ wird auf die jeweils spezifischen Anforderungen reagiert und entsprechende Massnahmen werden festgelegt (vgl. Barth, 2008, S. 104). *Schweden und Finnland* erreichen zwar nicht den Stand von Norwegen, verfügen aber grundsätzlich über ähnliche lernförderliche Bedingungen und entwickeln diese kontinuierlich weiter (vgl. Schumann, 2009, S. 169ff). Schweden baut auf ein Konzept der pluralistisch-multikulturellen Integra-

¹⁰⁰ <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools.aspx> [Zugriff am 19.5.2011]

¹⁰¹ Englisch for Speakers of other Language

¹⁰² Deutschland, Norwegen, Finnland, Schweden und England

tion und betrachtet kulturelle Unterschiede als Ressourcen¹⁰³. Die Selektion erfolgt erst mit 16 Jahren, so dass die schwedischen Schülerinnen und Schüler während neun Jahren gemeinsam unterrichtet werden. Die späte Selektion bringt auch das Recht mit sich, während der gesamten Schullaufbahn Schwedisch als Fremdsprache zu wählen. Auch in Schweden wird die Beherrschung der Landessprache als wichtige Voraussetzung für die Integration angesehen. Nationale Aktionspläne¹⁰⁴ legen Massnahmen fest, und während der Umsetzung werden die Kommunen von der National Agency for School Improvement unterstützt, um die Lernqualität an Schulen zu verbessern und die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu steigern (vgl. Barth, 2008, S. 105f).

Ganztagsschulen haben sich in Australien, England, Finnland, Kanada und Neuseeland etabliert und in Schweden und Norwegen wird die durchgehende Betreuung mit Hilfe von Betreuungszentren organisiert (vgl. Allemann-Ghionda, 2005, S. 78). All diese Länder beginnen bereits im Kindergarten und in der Vorschule mit individueller Förderung und systematischer Sprachförderung, setzen ausreichend Personal in der Frühförderung ein und achten auf die Bildung kleiner Lerngruppen. Auch verfügen alle Kinder mit einer Schuldauer von zwischen 10 und 13 Jahren (inklusive Kindergarten und Vorschule) über eine lange Zeit gemeinsamen Lernens. Zudem sind Lehrpersonen für den Unterricht in heterogenen Gruppen sehr gut ausgebildet und übernehmen die Verantwortung für alle Lernenden in der Klasse. Förderung ist Aufgabe und integraler Bestandteil jeder Schule und mit Hilfe der Teamarbeit wird dies umgesetzt (vgl. Ratzki, 2009, S. 116f).

3.5 Fazit

Insgesamt konnte mit diesem Hauptkapitel gezeigt werden, dass sich nicht nur das Bildungswesen im Kanton Zürich mit dem Thema Integration auseinandersetzt bzw. Unterricht in heterogenen Lerngruppen durchgeführt wird. Es ist vielmehr ein gesamtschweizerisches, ja ein internationales Phänomen, dass Schulsysteme die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler entweder wieder stärker in Betracht ziehen und ihr Angebot entsprechend anpassen oder bereits eine langjährige und bewährte Tradition bezüglich integrativer Schulung aufweisen.

In den untersuchten *Kantonen* wird der Umgang mit Heterogenität in entsprechenden Konzepten, Leitfäden oder Handreichungen geregelt. Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler wird also ausnahmslos thematisiert. Als Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität findet man in allen Kantonen die integrative Förderung, die integrative Schulung von behinderten Kindern und Jugendlichen, Angebote für besonders begabte Schülerinnen und Schüler und Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Weiter sind in den meisten Kantonen separative Schulformen wie das Führen von Kleinklassen nach wie vor möglich. Je nach Grundhaltung und gesetzlichen Grundlagen wird diese Möglichkeit explizit erwähnt (z.B. Kanton Aargau) oder dann wird sie mit Betonung der integrativen Ausrichtung eher im Hintergrund in Betracht gezogen (z.B. Kanton Zürich). Grössere Unterschiede finden sich bei den Ressourcen, die für die integrative Förderung zur Verfügung stehen.

Die Ausführungen verdeutlichen zudem, dass ‚Integration in der Schule‘ ein *internationales Thema* ist. Österreich und Deutschland haben im Gegensatz zur Schweiz die UN-Behindertenrechtskonvention bereits ratifiziert. Bei der Umsetzung der Regelungen betreffend die integrative Volksschule zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Nachbarländern der Schweiz. Während in Öster-

¹⁰³ In den 80er Jahren wurde ein Antidiskriminierungsgesetz verabschiedet sowie das Amt des Ombudsmannes gegen ethnische Diskriminierung eingerichtet (vgl. Barth, 2008, S. 105).

¹⁰⁴ Beispielsweise wurde im Aktionsplan ‚Mångfaldssatsningen‘ spiegelt sich die Wertschätzung kultureller Vielfalt wieder (vgl. Barth, 2008, S. 107).

reich rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen unterrichtet werden, wird in Deutschland nur jedes fünfte Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ geschult. Allerdings zeigen sich in Deutschland grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Viele Länder Nordeuropas und klassische Einwanderungsländer wie Kanada, Australien, Neuseeland oder die USA verfügen über integrative Schulsysteme. Gemeinsam ist allen integrativ ausgerichteten Ländern, dass sie sich der hohen Anforderung an die Akteure bewusst sind und auf ausreichende Ressourcen achten. Festzuhalten ist, dass Länder mit integrativen Schulsystemen durchaus erfolgreich in internationalen Schulleistungsvergleichen abschneiden.

4 Unterrichtsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität

Die Mitglieder schulischer Lerngruppen bzw. Klassen unterscheiden sich zwangsläufig hinsichtlich bildungsrelevanter Merkmale. Während lange Zeit versucht wurde, die Heterogenität einzuschränken und das Unterrichtsangebot möglichst optimal auf die Nutzungsmöglichkeiten des fiktiven Durchschnittsschülers abzustimmen, wird mit dem Bekenntnis zur integrativen Schulform eine gegenläufige Strategie verfolgt: Die Heterogenität der Lerngruppen wird als Faktum und als Chance betrachtet. Durch die Integration von Kindern oder Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und/oder die Zusammenlegung von Jahrgangsklassen zu jahrgangsdurchmischten Lernverbänden wird die Heterogenität der Lerngruppen gezielt erweitert. Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert ein verändertes Verständnis von Lehren und Lernen sowie die Entwicklung entsprechender didaktischer Arrangements. Im Kern geht es darum, durch ein differenziertes Unterrichtsangebot möglichst optimale Voraussetzungen für individualisiertes Lernen zu schaffen und die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig für eine wirksame Angebotsnutzung zu qualifizieren.

Das Hauptkapitel vier wird diese Leitidee der Gestaltung von Unterricht für heterogene Lerngruppen entfaltet. Im Zentrum steht somit die eigentliche Kernaufgabe von Lehrpersonen d.h. das Herstellen und Sichern einer hohen Unterrichtsqualität unter den jeweiligen Rahmenbedingungen. Im Kapitel 4.1 werden ausgewählte Rahmenbedingungen für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen erörtert. Danach wird Bezug nehmend auf die Denkfigur des Didaktischen Dreiecks und auf Ergebnisse der Unterrichtsforschung dargelegt, was lernwirksamen Unterricht im Allgemeinen und mit Blick auf heterogene Lerngruppen im Speziellen ausmacht (vgl. Kap. 4.2). Diese Erörterungen münden in die Frage nach Handlungsmustern und Strukturen zur Gestaltung von erfolgreichem Unterricht in heterogenen Lerngruppen (vgl. Kap. 4.3). In der integrativen Volksschule werden heterogene Lerngruppen in der Regel von pädagogischen Teams unterrichtet. Zu diesen Teams gehören sowohl Regel- als auch Speziallehrkräfte, die den Unterricht idealerweise gemeinsam gestalten und verantworten (vgl. Kap. 4.4). Wirksames Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen fördert und fordert Unterrichtsentwicklung und führt zur Anpassung und Erneuerung der didaktischen Kultur der Volksschule.

4.1 Das Schulsystem gibt die Rahmenbedingungen vor

Die Systemebene schafft die Ausgangslage und die Rahmenbedingungen für den Umgang mit Heterogenität. Diese strukturelle Ebene beschreibt das weite Feld aller materiellen, organisatorischen und konzeptionellen Voraussetzungen, aufgrund derer lernwirksamer Unterricht erst möglich wird. In der aktuellen, vor allem schulpraktisch geprägten Debatte wird lernwirksamer Unterricht in heterogenen Lerngruppen häufig als Appell an die einzelne Lehrperson verstanden, *ohne* „[...] zu hinterfragen, ob die Rahmenbedingungen für den Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht eigentlich angemessen und förderlich [...]“ (Saldern, 2007, S. 42) sind. Da dies in unterschiedlichem Masse der Fall ist, stellt sich die Frage, welche Einschränkungen „[...] die einzelne Lehrkraft, die Schule oder das ganze Schulsystem selbst zu verantworten haben oder ob dies Grenzssetzungen der jeweils höheren Ebene sind [...]“ (ebd., S. 42). Zu den Grenzssetzungen der höheren Ebene gehören Faktoren wie Lehrplan und Lehrmittel (vgl. Kap. 4.1.1), Struktur der Schule im Allgemeinen (Gliederung und Fachlehrerprinzip) und der Einzelschule im Speziellen (vgl. Kap. 4.1.2) sowie die Grösse und Zusammensetzung der Lerngruppen (vgl. Kap. 4.1.3) sowie die Zeitstrukturen und die räumlich-materielle Ausstattung von Schulen (letztere Punkte werden in Kapitel 4.3.4 angesprochen).

4.1.1 Lehrplan und Lehrmittel

In der Schweiz haben die Kantone die Verantwortung für die öffentliche Schule bzw. die Volksschule. Daher verfügt jeder Kanton über ein eigenes Schulsystem. Die Unterschiede sind teilweise so markant, dass sich ein Schulwechsel über die Kantonsgrenze hinweg als schwierig gestaltet. Das *HarmoS-Konkordat*, die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, soll die Situation entschärfen. Es hat zum Ziel die obligatorische Schulbildung in der Schweiz weiter zu harmonisieren. Durch Bildungsstandards und einen gemeinsamen Lehrplan (Deutschschweizer Lehrplan 21) sollen Qualität und Durchlässigkeit des Systems gewährleistet und Mobilitätshindernisse abgebaut werden. Das HarmoS-Konkordat trat am 17. Februar 2009 mit der Ratifikation durch den Kanton Tessin als zehnter Kanton in Kraft. Ab diesem Zeitpunkt haben die Kantone, die dem Konkordat beigetreten sind, sechs Jahre Zeit für Strukturanpassungen. Die Auswirkungen des Konkordats auf den Kanton Zürich sind gering. Der Kanton Zürich hat mit dem neuen Volksschulgesetz wesentliche Teile des Konkordats bereits erfüllt.

Im neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist der gesellschaftliche Auftrag der Schule für die obligatorische Schulzeit festgehalten. Die Konkretisierung dieses Auftrages ist vorderhand der Lehrplan für die Volksschulstufe des Kantons Zürich (2010). In Lehrplan wird als erstes das Leitbild der Volksschule in Form von zehn übergeordneten Zielvorstellungen skizziert: (1) Interesse an Erkenntnis und Orientierungsvermögen, (2) Verantwortungswille, (3) Leistungsbereitschaft, (4) Dialogfähigkeit und Solidarität, (5) Traditionsbewusstsein, (6) Umweltbewusstsein, (7) Gestaltungsvermögen, (8) Urteils- und Kritikfähigkeit, (9) Offenheit und (10) Musse. Danach werden zuerst die Rahmenbedingungen und anschliessend die fünf Unterrichtsbereiche: Mensch und Umwelt, Sprache, Gestaltung und Musik, Mathematik sowie Sport samt Lernzielen und die Lerninhalte beschrieben. Zum Schluss werden fächerübergreifende Unterrichtsgegenstände aufgeführt. Lehrpläne haben grundsätzlich zwei Hauptfunktionen: Sie dienen zum einen der Orientierung nach aussen. „Lehrpläne mitsamt den Stundentafeln sind ein zentrales Referenzdokument für eine Vielzahl von Verwaltungsentscheidungen wie die Schulbuchzulassungen, Ressourcenzuteilung, die Gestaltung der Promotionen und Übertritte, die Fachprofile und den Einsatz der Lehrpersonen“ (Künzli, 2011, S. 205). Zum andern stecken Lehrpläne den Handlungsrahmen für Unterricht und Schulführung ab. „Der Unterrichtsbereich erfordert einen situativen Gestaltungsfreiraum. Jeder Unterricht ist einmalig und muss den Schülerinnen und Schülern und der Situation vor Ort angemessen sein. Lehrpläne müssen deshalb für solche Anpassungen deutungs offen formuliert sein“ (Künzli, 2011, S. 204). Letztlich muss jede Schule und jede Lehrperson im Rahmen der staatlichen Vorgaben den eigenen Lehrplan verwirklichen (vgl. Oelkers, 2011a).

Im *Schulzeugnis* (vgl. Der Bildungsrat, 2008) der Volksschulstufe werden die Leistungen in den Fächern des Lehrplans nach Massgabe der Lernziele im Lehrplan, die Lernentwicklung und das Verhalten beurteilt. Die Beurteilung der Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern wird mit den Noten sechs bis eins ausgedrückt, wobei die Höchstnote sechs für eine sehr gute Gesamtleistung vergeben wird. Die Note vier bedeutet, dass die Lernziele erreicht, die Note fünf, dass die Lernziele übertroffen wurden. In den Sprachen beruht die Gesamtnote auf der Beurteilung von vier Teilbereichen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben), denn hier orientieren sich die Lernzielbeschreibungen am Referenzrahmen des Europarates für das Lernen von Fremdsprachen. In der Rubrik Bemerkungen können einzelne Noten oder auffällige Veränderungen in den Leistungen begründet werden. Das Verhalten wird anhand eines Rasters mit Niveaustufen beurteilt. Das Zeugnis wird zweimal pro Jahr ausgestellt. Auf der Kindergartenstufe und in der 1. Klasse werden keine Noten erteilt. Stattdessen erfolgen Elterngespräche. Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, deren

Leistungen wesentlich von den Vorgaben der Stufenlernziele bzw. der Lernziele ihrer Klasse abweichen, können individuelle Lernziele festgelegt und es kann auf eine Benotung verzichtet werden. Dem Zeugnis muss dann ein Lernbericht beigelegt werden. Er enthält die vereinbarten individuellen Lernziele sowie eine kurze Beurteilung in Worten.

Die *Lehrmittel* richten sich nach den Zielen und Inhalten des Lehrplans. Sie helfen, die Lehrplanforderungen zu erfüllen (vgl. BI, 2010c). Für manche Fächer gibt es verbindliche Lehrmittel. In anderen Fächern haben die Lehrpersonen gewisse Wahlfreiheiten. Moderne Lehrmittel sind üblicherweise Medienpakete mit zahlreichen Materialien sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. Wie empirische Studien zeigen, sind multimediale Lernmaterialien effektiver als traditionelle Lehrmittel (vgl. Zwingenberger, 2009). Lehrmittel haben einen entscheidenden Einfluss auf den Unterricht. Lehrmittel „transportieren neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse in die Schule und dienen der Politik als indirektes Steuerungsinstrument, um Wissen, Werte und Haltungen in die Schulstube zu bringen. [...] Sie reduzieren die Komplexität von Themen und Inhalten stufengerecht und bieten eine didaktische und methodische Partitur für deren Bearbeitung. Dies wiederum unterstützt die Lehrpersonen in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Durch inhaltliche Sequenzierungen in Unterrichtseinheiten, durch Hinweise zu deren methodischer Umsetzung und zeitliche Etappierungen leisten Lehrmittel wichtige Vorarbeit für den Unterricht“ (Appius & Nägeli, 2011, S. 218). Praxis-taugliche Lehrmittel für heterogene Lerngruppen müssen verschiedene Lehr- und Lernformen ermöglichen, Materialien zur Differenzierung anbieten und selbstständige Lernprozesse unterstützen, indem beispielsweise niveaudifferenzierte Problemstellungen, abgestufte Hilfestellungen sowie Korrekturschlüssel und Checklisten zuhanden der Schülerinnen und Schüler integriert werden.

Bislang orientieren sich viele Pflichtlehrmittel am Ganzklassenunterricht und am Gedanken *homogener Lerngruppen*. Vor allen an den Leistungs-Randzonen (begabte und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler) stellen herkömmliche Lehrmittel meist zu wenig Material bereit. Zudem fehlt Lehrmitteln oft der modulare Aufbau, welcher einem nach Lerngruppen differenzierenden, individualisierten Arbeiten entgegenkommt. Auch selbständiges Arbeiten nach individuell oder gruppenspezifisch zugeschnittenen Zielen und Lernplänen wird durch traditionelle Lehrmittel kaum unterstützt. Ebenfalls sind Aufgabenangebote oft nicht differenzierend genug, dass sich individuelle Förderangebote (individuelle Lernförderung) damit lehrökonomisch gestalten lassen. Oft müssen Lehrpersonen geeignete Unterrichtsmittel selber herstellen, weil die verfügbaren Lehrmittel bezüglich einem gegebenen Leistungsspektrum zu wenig differenzieren. Lehrmittel, so sie sich für den differenzierenden Unterricht eignen sollen, müssen unterschiedliche Kompetenzniveaus und Schülerinteressen ansprechen und Unterrichts- und Aufgabenanregungen für ein variables Lern- und Leistungsspektrums bereitstellen. Gesagt werden kann, dass bei der Lehrmittelproduktion – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund von Bildungsstandards und Lehrplan 21 – noch etwelche Herausforderungen zu bewältigen sein werden, um die Lehrerschaft wirksam in ihrer Aufgabe zu unterstützen. Zu sagen ist allerdings auch, dass bei aktuellen Lehrmittelentwicklungen versucht wird, sich auf die Herausforderung heterogener Klassen und Lerngruppen besser einzustellen. Dies belegt der folgende Leitsatz aus dem Projekt Lehrmittelpolitik des Kantons Zürich: „Lehrmittel unterstützen die von Vielfalt und Veränderung geprägte Unterrichtspraxis“¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Verfügbar unter

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/lehrmittel.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-faecher_lehrplaene_lehrmittel0-lehrmittel-jcr-content-contentPar-table [Zugriff am 20.5.2012]

4.1.2 Schulsystem und Einzelschule

Schulsystem. Das schweizerische Volksschulsystem gehört im internationalen Vergleich zu den stark und früh differenzierenden Systemen (vgl. Eurydice, 2011). Im Kanton Zürich werden in der Volksschule drei Schulstufen unterschieden: (1) Kindergarten- bzw. Grundstufe, (2) Primarstufe und (3) Sekundarstufe oder Oberstufe. Die obligatorische Schulpflicht beginnt nach dem vollendeten vierten Lebensjahr und dauert elf Jahre. Die Kinder treten entweder in den Kindergarten (Schuljahr 1 und 2) oder in die Grundstufe (Schuljahr 1 bis 3) ein. Danach besuchen sie sechs (ab Kindergarten: Schuljahr 3 bis 8) oder fünf (ab Grundstufe: Schuljahr 4 bis 8) Jahre die Primarschule. Beim Übertritt in die Sekundarschule werden Leistungsgruppen gebildet. Ein Teil der Schülerschaft (ca. 15%) besucht nach bestandener Aufnahmeprüfung das Langzeitgymnasium. Die anderen Schülerinnen und Schüler (ca. 85%) besuchen eine zwei- oder dreigliedrige Sekundarschule (Sek A, Sek B, Sek C), wobei die Abteilung Sek A die anspruchsvollste ist, und der Sek C nur ein sehr geringer Teil des Schülerjahrgangs zugewiesen wird (Restschule; vgl. Moser, 2008). Zudem kann der Unterricht in maximal drei Fächern (zur Auswahl stehen Mathematik, Deutsch, Französisch, Englisch) in drei Anforderungsstufen geführt werden (vgl. Abbildung 4.1). So kann beispielsweise eine mathematisch versierte Schülerin der Abteilung Sek B zusammen mit Schülerinnen der Abteilung Sek A in Mathematik einer Lerngruppe mit erweiterten Ansprüchen zugeteilt werden. Zweimal pro Schuljahr sind Umstufungen bzw. Wechsel der Abteilung oder der Anforderungsstufe möglich. Die Schulgemeinden legen fest, in welchen Fächern Anforderungsstufen geführt werden.



Abbildung 4.1: Modell der Sekundarschule, das seit Sommer 2009 in der Stadt Zürich gilt (http://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/sekundarstufe_sek1.html) [Zugriff am 21.11.2011].

Geleitete Schule. Im neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich wird die Bezeichnung Schule für eine Organisationseinheit mit Schulleitung und Schulprogramm verwendet. Die Schulleitung ist „für die administrative, personelle und finanzielle Führung der Schule und zusammen mit der Schulkonferenz für die pädagogische Führung und Entwicklung der Schule verantwortlich“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010, S. 5). Alle Lehrpersonen, die mindestens zehn Lektionen pro Woche an der Schule erteilen, bilden die Schulkonferenz. Die Schulkonferenz legt das Schulprogramm fest und beschliesst über Massnahmen zu dessen Umsetzung. Die Lehrpersonen gestalten den Schulalltag. Sie sind im Rahmen ihres Berufsalltages auch zur Zusammenarbeit im Team, mit der Schulleitung, mit

Fachpersonen, mit den Erziehungsberechtigten und der Schulpflege verpflichtet. Die Bildungsdirektion teilt den Schulgemeinden die *Vollzeiteinheiten*¹⁰⁶ (VZE) zu, die nicht überschritten¹⁰⁷ werden dürfen. Basierend auf den zugewiesenen VZE wird auch ein Gestaltungspool¹⁰⁸ zur Verfügung gestellt, der neben zusätzlichen Ressourcen für die integrative Förderung auch Ressourcen im Bereich des Unterrichts sowie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung schaffen soll (vgl. BI, 2005, §2c). Im Rahmen der rechtlichen Vorgaben steht es den Schulgemeinden frei, die Feinstruktur der Primarstufe festzulegen (vgl. BI, 2006b, §5). Zu den *personelle und materielle Ressourcen* der Einzelschule gehören somit Vollzeiteinheiten, Regellehrpersonen, Speziallehrpersonen, Therapeuten, Sozialpädagogen, Dienste (Schulpsychologie, Schularzt), Zugang zu Massnahmen, Kontingent IF-Lektionen, Schulbudget und Zuschüsse der Schulpflege. Vergleichsstudien zeigen, dass die personellen und materiellen Ressourcen für die einzelnen Schulen sehr unterschiedlich und nicht immer der aktuellen Bedürfnislage einer Schule angemessen sind (vgl. Häfeli & Walter-Müller, 2005, S. 2). In diesen Rahmen haben die einzelnen Schulen Spielraum beim Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Sie können beispielsweise die Förderung des selbstgesteuerten Lernens in heterogenen Lerngruppen als Leitziel ins Schulprogramm aufnehmen und die Unterrichtsentwicklung für einen bestimmten Zeitraum auf dieses Leitziel ausrichten. Zudem können sie die Verteilung der IF innerhalb der Schule regeln.

4.1.3 Grösse und Zusammensetzung der Klasse

Unter den auf höherer Ebene geschaffenen Grenzsetzungen wird besonders der *Einfluss der Grösse und der Zusammensetzung der Klasse* auf die Unterrichtsqualität und die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler *kontrovers diskutiert* (vgl. Nikolova, 2011 für eine Übersicht). Dabei stand lange Zeit der Zusammenhang zwischen einer geringeren Klassengrösse und der *schulischen Leistung* im Zentrum. In Deutschland durchgeführte Studien zur Klassengrösse¹⁰⁹ verwiesen auf keinen eindeutigen Effekt einer kleineren Klasse auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Diesem Befund standen internationale Studien¹¹⁰ entgegen, welche einen deutlich positiven Effekt einer kleineren Klasse auf die Leistungsentwicklung, insbesondere bei Kindern aus einem sozial benachteiligten Umfeld, nachweisen konnten (vgl. Im Brahm, 2006). Laut Blatchford, Bassett und Brown (2011) ist davon auszugehen, dass kleinere Klassen einen positiven Effekt auf die schulische Leistung von Kindern haben, wenn diese bereits vom Schulantritt an in kleinen Klassen unterrichtet werden.

Heute besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es um den Effekt der Grösse und der Zusammensetzung der Klasse besser zu verstehen, detailliertes Wissen über *Unterrichtsprozesse*, wie z.B. die Lehrer-Schüler-Interaktion oder das Schülerverhalten, braucht (vgl. Schukajlow & Blum, 2011). Blatchford, Bassett und Brown (2011) analysierten entsprechende Beziehungen und entdeckten, dass Schülerinnen und Schüler in kleineren Klassen zeitlich mehr Aufmerksamkeit durch die Lehrperson erhielten und generell mehr Zeit in die aktive Lehrer-Schüler-Interaktion investiert wurde. Dieser Effekt zeigte sich sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe und galt für alle Kinder, unabhängig ihrer schulischen Leistungen. Des Weiteren wurde die Tendenz deutlich, dass Schülerinnen

¹⁰⁶ Eine VZE entspricht einem Vollpensum einer Lehrperson (BI, 2006b, §5).

¹⁰⁷ Wird in einer Gemeinde neben IF die Führung einer Besonderen Klasse beschlossen, so müssen die benötigten VZE aus dem VZE Kontingent eingesetzt werden (vgl. Kanton Zürich, 2005, §35).

¹⁰⁸ Auf Antrag der Schulleitung regelt die Schulpflege die Verwendung und Aufteilung des Gestaltungspools. Dieser kann aus der Erweiterung der VZE Schulleitung, zusätzlichen Ressourcen für VZE Unterricht (an Klassen oder in der IF), ganzjähriger Entlastung für Lehrpersonen für Aufgaben im Schulwesen (im Rahmen von ganzen Wochenlektionen), Entschädigung für Lehrpersonen für zusätzliche Arbeiten, Beurlaubung von Lehrpersonen und Einrichten von Vikariaten bestehen.

¹⁰⁹ z.B. SCHOLASTIK-Studie, MARKUS-Studie

¹¹⁰ z.B. amerikanische Experimentalstudien wie STAR, SAGE, britische Studien wie CSPAR, Class Size Studie

und Schüler in kleineren Klassen ein ausgeprägteres „on task“-Verhalten zeigten. Auf der Primarstufe konnte dies für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen nachgewiesen werden, während auf der Sekundarstufe ausschliesslich die Schülerinnen und Schüler aus der tieferen Leistungsgruppe dieses verstärkte „on task“-Verhalten zeigten. Die Prozessebene des Unterrichts wurde auch von Brühwiler und Blatchford (2011) analysiert. Sie legten den Schwerpunkt auf die adaptive Kompetenz der Lehrperson. Aus der Studie geht hervor, dass Lehrpersonen, welche die Planung und das Unterrichten stark dem individuellen Lernen der Kinder anpassten, bei den Schülerinnen und Schülern unabhängig von der Klassengrösse einen effektiveren Lernprozess auslösten. Es zeigte sich aber, dass die Klassengrösse daneben auch einen positiven Effekt auf den Lernprozess hatte – unabhängig von der adaptiven Kompetenz der Lehrperson. In der Studie wurde zudem ersichtlich, dass dieser Effekt auf der Primarschulstufe stark, auf der Sekundarschulstufe schwach ausfällt. In die gleiche Richtung geht die Forschung von Harfitt (2012). Er analysierte sowohl die Wahrnehmung als auch die Unterrichtstätigkeit von drei Lehrpersonen der Sekundarstufe in Hong Kong, die einerseits in grossen Klassen (40 Kinder und darüber) und andererseits in kleineren Klassen (21-25 Kinder) unterrichten. Die Analyse des Unterrichts verwies darauf, dass alle Lehrpersonen ihre grundsätzliche philosophische und pädagogische Orientierung in den kleineren und grossen Klassen beibehielten. Es zeigte sich jedoch, dass die Lehrpersonen in den kleineren Klassen ihre Instruktionen stärker individualisierten. In kleineren Klassen wurde Gruppenunterricht vermehrt eingesetzt. Auch die Verwendung von Frage-Typen unterschied sich. Zudem wurden in kleineren Klassen während Interaktionen nachweislich längere Dialoge geführt. Des Weiteren wurde deutlich, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in kleineren Klassen besser kennen. Und abschliessend konnte in kleineren Klassen vermehrt humorvolle Äusserungen der Lehrperson festgestellt werden. Diesen Befunden stehen allerdings Ergebnisse einer Studie an Essner Grundschulen entgegen. Auch in dieser Studie wurde mit Bezug auf Effekte der Klassengrösse die Prozessebene adressiert. Es konnten jedoch keine Anzeichen dafür gefunden werden, dass sich das Unterrichten in grossen und kleinen Klassen deutlich unterscheidet (vgl. Im Brahm, 2006). Neuere Mehrebenenanalysen zeigten für die Mittelstufe der Primarschule „dass sich Leistungsheterogenität innerhalb von Lerngruppen nicht – d.h. weder positiv noch negativ – auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt“ (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009, S. 86; vgl. Bos & Scharenberg, 2010).

4.2 Unterrichtsqualität (Lehr-Lernqualität) und Lehrerprofessionalität

Ein Blick in die Lehr-Lernforschung zeigt, wie sehr sich unser Wissen über die produktive Gestaltung von Schule, Unterricht und Lernen in den letzten Jahrzehnten erweitert und differenziert hat. Im Unterschied zu einem (behavioristischen) Verständnis von Lernen als einem vorwiegend abhängigen, reproduktionsorientierten und primär fremdgesteuerten Vorgang, wird heute (aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht) Lernen als interaktiver, idealerweise selbstregulierter, problemorientierter und vor allem eigenaktiver sowie konstruktiver Prozess verstanden.

Lernwirksamen Unterricht zu gestalten und anzuleiten ist die zentrale Aufgabe von professionellen Lehrpersonen. Entscheidend für eine hohe fachliche und pädagogische Qualität des Unterrichts auf allen Stufen und in allen Fächern ist ein tiefes Verständnis jener Dimensionen und Merkmale, von denen bekannt ist, dass sie den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Unterrichts- bzw. Lehr-Lernqualität artikuliert sich einerseits auf der Ebene der Inszenierung, d.h. der Lernorganisation und der Handlungsgestaltung des Unterrichts (Methodenqualität) und andererseits auf der Ebene der durch unterrichtliches Handeln ausgelösten Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern (Lernprozessqualität). Unterrichts- und Lernqualität umfassen dabei sowohl kognitive Merkmale wie die Qualität von Wissen und Verstehen sowie den Aufbau von Lernstrategien, als auch Merkmale,

die eine gesunde sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schülern unterstützen. Erfolgreicher Unterricht schliesst neben der Lern- und Leistungsentwicklung also auch die emotionale, motivationale und persönlichkeitsbezogene Bildung der Lernenden ein. Deci und Ryan (1993) konnten zeigen, dass die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse (basic needs) nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit eine massgebliche Bedingung für die Motivationsentwicklung von Kindern darstellt. Untersuchungen belegen, dass sich das Erleben von Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit positiv auf die Qualität des Lernens im Unterricht auswirkt (vgl. Bohl, Kansteiner-Schänzlin, Kleinknecht, Kohler & Nold, 2010; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Martinek, 2012).

Neben den Lehrpersonen spielen auch die *Eltern* bei der Ausbildung der Lernfähigkeit und der Lernmotivation ihrer Kinder eine wichtige Rolle. Sie sind mitverantwortlich für ein lernförderliches Zusammenwirken von häuslichen und schulischen Wertvorstellungen. Häusliches Lernen vollzieht sich einerseits indirekt über die elterliche Vorbildfunktion und die Gestaltung des häuslichen Umfeldes und andererseits direkt durch schulbezogenes elterliches Unterstützungsverhalten (z.B. Hausaufgabenunterstützung). Beispielsweise erbrachte eine Längsschnittstudie zu elterlichem Verhalten, in der ca. 200 Drittklässler und deren Eltern über fünf Jahre hinweg begleitet wurden, folgende Befunde: Ein hohes Mass an elterlicher Einmischung und Kontrolle wirkte sich negativ auf die Leistungsmotivation und -entwicklung der Kinder aus. Dem gegenüber ging ein Autonomie unterstützendes und emotional zugewandtes Verhalten mit Lernmotivation und -interesse einher (vgl. Wild & Möller, 2009, S. 248).

Auch wenn Lehrpersonen und Eltern die primären Verantwortungsträger bei der Förderung des Lernens der Kinder darstellen, sind die *Schülerinnen und Schüler* selber (insbesondere im Rahmen des erwähnten Angebots-Nutzungsmodells sowie dem damit einher gehenden konstruktivistischen Lernverständnis) für ihr Lernen ebenfalls mitverantwortlich. Das heisst, dass auch von ihnen erwartet wird, dass sie nicht in der Rolle passiver Unterrichtsteilnehmer verharren, sondern sich als zunehmend verantwortliche Subjekte *ihrem Lernen verpflichtet* wissen und sich aktiv am Lerngeschehen beteiligen.

Nachfolgend wird zuerst die Frage gestellt, was Unterricht als Tätigkeitsfeld auszeichnet und welches seine Qualitätsmerkmale sind (vgl. Kap. 4.2.1). In weiteren Abschnitten werden sodann die drei zentralen Qualitätsfelder des Unterrichts, als Bildungsaufgabe in Hinsicht auf ausgewählte, für die innere Differenzierung des Unterrichts und damit den Umgang mit Heterogenität wichtige Handlungsaspekte, näher betrachtet. Bei den drei Feldern, die zugleich die zentralen Qualitätsdimensionen des Lernens und Lehrens darstellen, handelt es sich um die Ziel- und Stoffkultur (vgl. Kap. 4.2.2), die Lehr-Lernkultur (vgl. Kap. 4.2.3) und um die Unterstützungs- und Interaktionskultur (vgl. Kap. 4.2.4) im Unterricht. Voneinander abhängig und in die übergeordnete Schulsystemebene eingebunden, stecken die drei Qualitätsstrukturen das didaktische Entscheidungs- und Handlungsfeld und die Kernaufgaben von Lehrpersonen ab.

4.2.1 Was ist ‚guter‘ Unterricht?

Unterricht ist das „Kerngeschäft“ von Schule. Aus systematischer Sicht handelt es sich um einen planvoll gesteuerten, sozialen und gegenstandsbezogenen Prozess des Wissens- und Kompetenzaufbaus in personaler Auseinandersetzung mit Sach- und Kulturgegenständen (vgl. Reusser, 2009). Unterricht als professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehren wird im vorliegenden Bericht entlang den Dimensionen einer schon älteren, jedoch immer noch hilfreichen Denkfigur zur Bestimmung seiner Qualität beschrieben: dem Didaktischen Dreieck (vgl. Kap. 4.2.1.1). Die Unterrichtstätigkeit konstitu-

iert sich in dieser Vorstellung als dreipolige Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und Lehrgegenstand. Die Figur steht für das kognitive, soziale und motivational-emotionale Geschehen, das wir als ‚bildenden und erziehenden Unterricht‘, als ‚Lehren‘ oder ‚Instruktion‘ oder aus der komplementären Sicht des Schülers und der Schülerin als ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ bezeichnen und dessen Gestaltung in der Verantwortung der Lehrpersonen liegt (vgl. Reusser, 2009). Weiter wird davon ausgegangen, dass sich Unterricht vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die sich beim Umgang mit heterogener werdenden Klassen in der integrativen Volksschule stellen, weiter entwickeln muss. Obgleich diese Weiterentwicklung vorab die Handlungsebenen des Unterrichts betrifft (Inszenierungsmuster, Methodenrepertoire, Gruppierung der Lernenden, Organisation von Zeitstrukturen und Lernorten), bezieht sich ihr Qualitätskern auf die Ermöglichung qualitätsvoller Wissensbildungs- und Lernprozesse (Begriffsbildung, Verstehen, Problemlösen, Kultivierung von individuellen und sozialen Lernstrategien und von produktiven Formen der Lernmotivation), das heisst auf die Tiefenstrukturen des Lernens und der Bildung (vgl. Kap. 4.2.1.2). Eine wichtige Frage, die in diesem Zusammenhang immer wieder gestellt wird, bezieht sich auf den Nutzen bzw. den Mehrwert einer „Öffnung“ des Unterrichts in Richtung von variablen Formen des selbstregulierten und personalisierten Lernens und seiner adaptiven Unterstützung durch (Lehr)Personen, Materialien und Lernarrangements (vgl. Kap. 4.2.1.3).

4.2.1.1 Das Didaktische Dreieck als Modell des Unterrichtshandelns und der Unterrichtsqualität

Die Figur des *didaktischen Dreiecks* steht für drei Basisdimensionen von Unterricht und seiner Qualität, für die Lehrpersonen grundsätzlich verantwortlich sind (vgl. Abbildung 4.2). Dennoch wird der Unterricht nicht als isoliert sondern als von der Institution Schule und der Gesellschaft abhängig verstanden. Das Dreieck spannt sich dabei über die drei voneinander abhängenden Pole der Lehrperson, der Lernenden und der Bildungsgegenstände (Kulturinhalte).

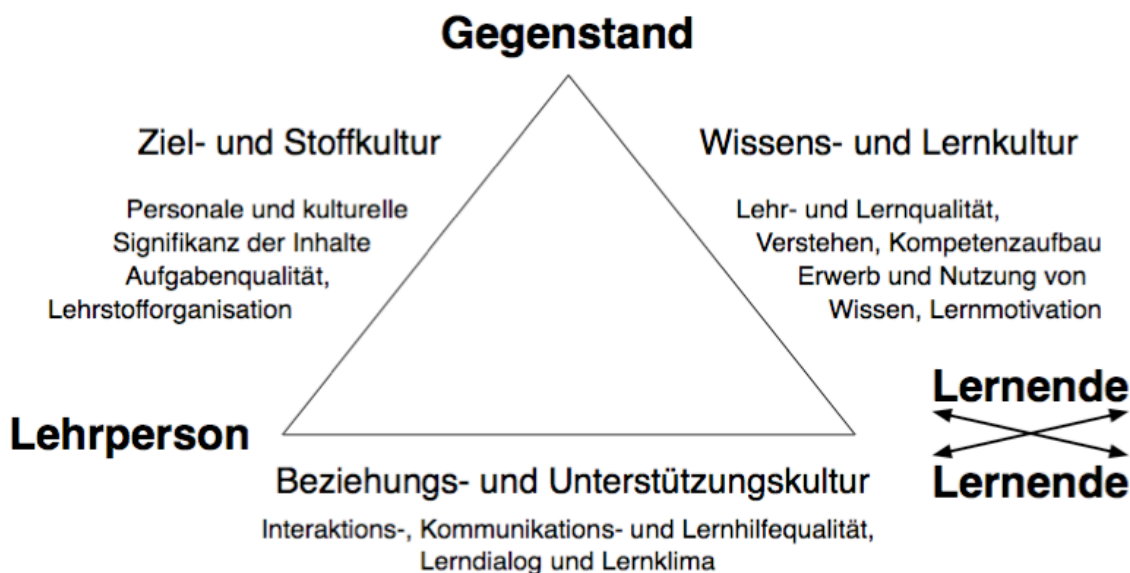


Abbildung 4.2: Das Didaktische Dreieck (Reusser & Pauli, 2010, S. 16)

Aufgrund der wechselseitigen Beeinflussung der Pole wird Unterricht nicht als allein von der Lehrperson gestaltbar verstanden, sondern als gemeinsames Produkt der ko-konstruktiven Tätigkeit von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig bleibt das Lehr- und Lernhandeln etwas,

das „abhängig von individuellen und kollektiven, institutionellen, personalen und materiellen Voraussetzungen, Werkzeugen, Bedingungen, Einflüssen und Kontexten geschieht und vollzogen wird“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 15). Wichtig an der Denkfigur des Dreiecks ist sodann, dass deren Seiten die drei grundlegenden, fächerübergreifenden Qualitätskulturen des Unterrichtsgeschehens abzubilden erlauben: 1. Die Ziel- und Stoffkultur (bildungsinhaltliche Dimension), 2. die Wissens- und Lernkultur (Inszenierung und Prozesse des Lernens), und 3. die Beziehungs- und Unterstützungskultur (Partizipations- und Interaktionsstrukturen, Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung). Die drei Kulturen konstituieren das didaktische Entscheidungs- und Handlungsfeld von Lehrpersonen und sie definieren in ihrer Gesamtheit, was man heute in der Unterrichtsforschung unter *gutem und lernwirksamem Unterricht* versteht. In der Abbildung 4.3 werden zwölf forschungsbasierte (zum Teil mit langjährigem Erfahrungswissen korrespondierende) Qualitätsmerkmale des Unterrichts den drei Kanten des Dreiecks zugeordnet. Die Merkmale lassen sich auch für die Beschreibung von Lehr-Lernarrangements der inneren Differenzierung heranziehen. Ebenfalls lassen sich auf ihrer Basis die Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität analysieren.

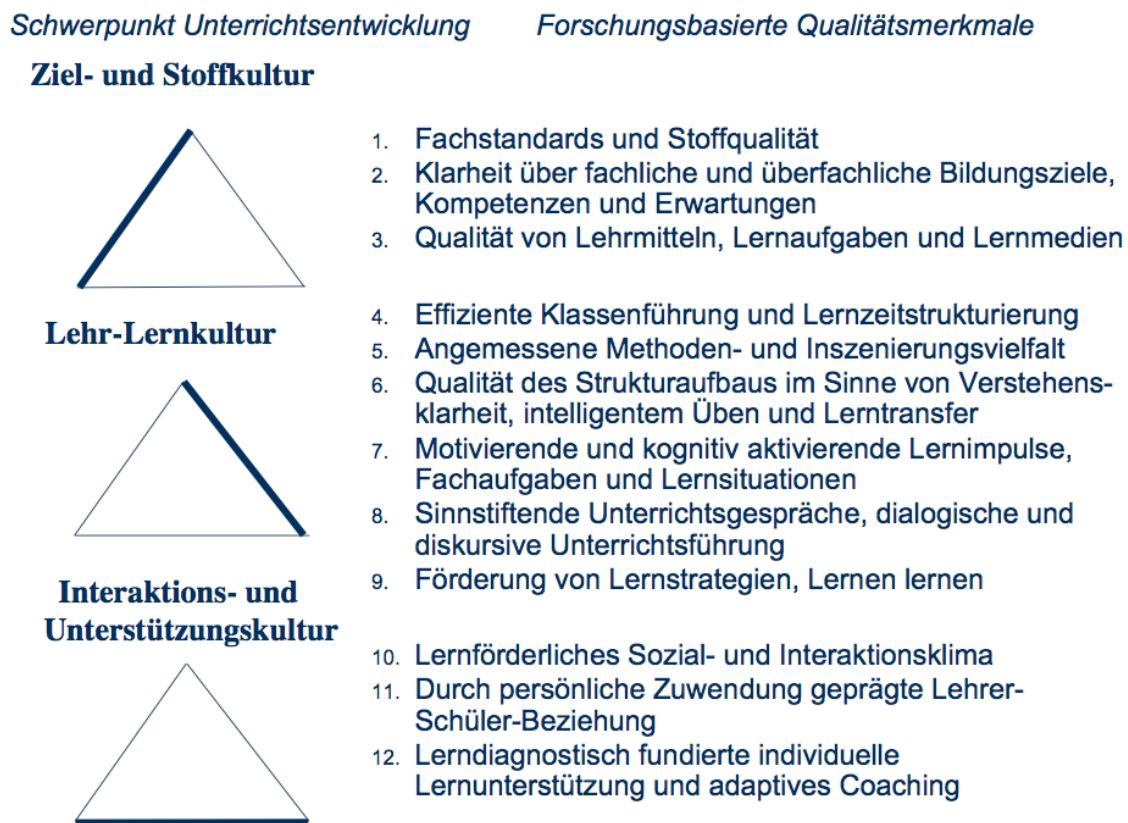


Abbildung 4.3: Forschungsbasierte Qualitätsmerkmale von Unterricht (Reusser, 2011a, S. 71)

Die *Ziel- und Stoffkultur* thematisiert die Qualitätsanforderungen an die Ziele und Bildungsinhalte, d.h. an das, *was* gelehrt und gelernt wird. Wobei die Ziele und Inhalte nicht allein von den Lehrpersonen bestimmt werden, sondern auch vom System als Lehrplaninhalte, verbindliche Lehrmittel und in Zukunft auch als Bildungsstandards vorgegeben sind. Die *Wissens- und Lehr-Lernkultur* thematisiert das *Wie* und damit die Formen der Inszenierung und die Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. Die zentrale Frage innerhalb dieser Dimension lautet: wie, in welchen Formen und Prozessqualitäten

soll und kann unter gegebenen kontextuellen Bedingungen im Schulunterricht gelernt werden? Die *Interaktions- und Unterstützungskultur* beinhaltet schliesslich die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden sowie die im Unterricht gepflegte Kommunikations- und Beziehungskultur, die sich nicht nur zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden sondern auch zwischen den Lernenden abspielt. Die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen ist es, eine Lernkultur und eine Lernumgebung zu schaffen, in denen einerseits die Qualität der drei Qualitätsdimensionen hoch ausgeprägt ist und andererseits den Lernenden der Erwerb von elementarem Fachwissen und von fachlichen und überfachlichen Lernkompetenzen ermöglicht wird.

4.2.1.2 Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichtshandelns

Inwiefern ein auf *bestimmte methodische Weise* gestalteter Unterricht nachhaltiges Lernen bewirkt, hängt nur bedingt von den sichtbaren Methoden, Sozialformen und Inszenierungsmustern ab, welche die didaktisch-methodische Oberflächenstruktur des Unterrichts kennzeichnen. Bedeutsamer für die Unterrichtswirksamkeit ist die – meist nur indirekt wahrnehmbare – psychologische *Qualität der Lehr-Lernprozesse*, welche bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden (vgl. Pauli, Drollinger-Vetter, Hugener & Lipowsky, 2008). Denken Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit? Beteiligen sie sich nicht nur äusserlich, sondern auch innerlich am Unterrichtsgeschehen? Helfen Sie mit, den „Sinnfluss“ des Unterrichts (vgl. Aebli, 1981) zu gestalten und aufrechtzuerhalten? Bzw. stiftet ein am Ziel des Verstehens der Lernenden orientierte didaktische Interaktion einen Lernzeit und Lerninhalt übergreifenden Sinnfluss des Mitdenkens? Findet ‚mindful thinking‘ statt, oder wie es Aebli im Anschluss an Piaget bezeichnet hat (vgl. Aebli, 1983): Löst unterrichtliches Handeln Tätigkeiten des geistigen Operierens, des Problemlösens und des gedanklichen Strukturaufbaus aus? Aktivieren die Lernenden ihr Vorwissen und nutzen sie dieses für den Erwerb neuen Wissens?

Inszenierungs- und Lernprozessebene des Unterrichtshandelns. Seit über Unterricht nachgedacht wird (spätestens seit Herbart), gibt es zwei Zugänge zur Analyse seiner Qualität: jener über die *handlungsbezogene Oberflächenstruktur* – gemeint sind die Methoden und Inszenierungsformen – und jener über seine *lernpsychologische Tiefenstruktur* – gemeint ist das psychologische Aktgefüge des Lehr-Lernhandelns. Bezieht sich die Oberflächenstruktur auf die austauschbaren Sozial- und Handlungsformen des Unterrichts, so bezieht sich die Tiefenstruktur auf die notwendigen Basisprozesse des Lernens. Wie die beiden Ebenen – sichtbares unterrichtsmethodisches Handeln und Qualität der dadurch ausgelösten Lernprozesse – zusammenhängen, ist bis heute empirisch nicht vollständig geklärt. Zum Beispiel lässt sich die Frage, unter welchen Bedingungen bzw. für welche Ziele und für welche Schüler und Schülerinnen ein eher »offener« Unterricht (im Gegensatz zu einer eng geführten, direkten Instruktion) lernproduktiv ist, nicht befriedigend beantworten. Es gibt auf der Ebene spezifischer Unterrichtsmethoden keinen »Königsweg« des Lehrens, auch nicht für die Anforderungen heterogener Klassen. Die Zusammenhänge zwischen unterrichtsmethodischen Arrangements und Lernprozessqualität, zwischen Inszenierung und Lernerfolg sind vielfältig und eher differenziell als linear und allgemein. Als gesichert gilt, dass u.a. folgende didaktische *Merkmale eines verstehensbezogenen Unterrichts* – unabhängig von den Methoden, mit denen dieser gestaltet wird – in positivem Zusammenhang zu seiner kognitiven und motivationalen Lernwirksamkeit stehen:

- Effizienz: Klarheit und Strukturiertheit
- Effektive Klassenführung
- Kognitive Aktivierung: Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für bedeutungsvolles Lernen
- Einbettung in als sinnvolle erlebte Problemstellungen und Anknüpfen an Vorwissen
- Austausch in kooperativen Lerngemeinschaften

- Unterstützendes Lernklima: Autonomie, soziale Eingebundenheit, Förderung von Kompetenzerleben.

Aebli (1961; 1983) hat als erster Kognitionspsychologe und im Anschluss an Herbart die allgemeine Tiefenstruktur kognitiver Lehr-Lernprozesse in einem Lernzyklus, dem *PADUA-Modell* beschrieben: Problemlösender Aufbau, Durcharbeiten, Ueben und Anwenden. Seine Didaktik stellt ein Beispiel einer psychologischen Didaktik dar, die das Augenmerk mit Nachdruck auf die Tiefenstrukturen des Schülerlernens richtet und die methodischen Inszenierungsformen der psychologischen Lernebene unterordnet.

Zur Qualität und Wirksamkeit von Formen des offenen Unterrichts / ELF. Als besonders augenfällig – und auch kritisch – gestaltet sich das Verhältnis von Lern- und Methodenstruktur, Tiefenschichten und Handlungsebenen des Unterrichts bei der Diskussion um die Wirksamkeit „offener“ Unterrichtsformen, oder wie es in der Schweiz heisst: „Erweiterter Lehr- und Lernformen“ (ELF) (vgl. Kap. 2.3.3). Das Konzept der „Öffnung des Unterrichts“ ist für die Frage des vorliegenden Berichts deshalb von Bedeutung, weil viele darin ‚das Mittel der Wahl‘ im Umgang mit heterogenen Klassen erkennen. Dies deshalb, weil erweiterte Lernformen, wie die meisten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte, ein grosses Potenzial für die Gestaltung eines binnendifferenzierenden Unterrichts aufweisen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die *Qualität der Lehr-Lernprozesse* mehr zum Erfolg des Unterrichts beiträgt, als der (äussere) Grad an Offenheit der Lernsituationen. Das heisst, es gibt qualitativ hochwertige aber auch problematische Umsetzungen der Reformkonzepte „Formen des offenen Unterrichts/ELF“ (vgl. Pauli, Reusser & Grob, 2010, S. 316 ff.; Lipowsky, 2002, S. 139 f.). Im Folgenden werden einige globale Befunde zum offenem Unterricht dargestellt und wo nötig mit Blick auf weitere Bedingungen von Unterrichtsqualität erörtert:

Bislang nur unzureichend erforscht ist der spezifische Einfluss bekannter *Bedingungsfaktoren von Unterrichtsqualität* auf die Qualität offener Lernsituationen. Dazu zählen Merkmale der Lernenden (z.B. Vorwissen, Motivation), Faktoren der familiären und ausserfamiliären Umwelt (z.B. elterlicher Erziehungsstil, familiäres Anregungsniveau) sowie Faktoren der unterrichtlichen und schulischen Umwelt (z.B. Klassenzusammensetzung, Schulklima) (vgl. Lipowsky, 2002, S. 140 ff.). In der *allgemeinen Beurteilung von Unterrichtsqualität* durch Lernende sowie aussenstehende Expertinnen und Experten schneidet Unterricht auf der Grundlage der Reformkonzepte besser ab als traditioneller Unterricht (vgl. Reusser, Pauli & Grob, 2010, S. 331). Offener Unterricht hat auch das Potenzial, stärker als anderer Unterricht zur *Stabilisierung bei Verhaltensauffälligkeit* beizutragen (vgl. ebd.). In vielen Feldstudien zeigten die Reformkonzepte in Bezug auf *Fachleistungen* weder Vor- noch Nachteile gegenüber traditionellen Formen von Unterricht. In Design-Studien, bei denen die Umsetzung der Reformkonzepte wissenschaftlich begleitet worden ist, sind positive Effekte auf die Leistungsentwicklung nachgewiesen worden. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob solche Settings auch ohne wissenschaftliche Begleitung unter ‚Alltagsbedingungen‘ in derselben Qualität realisierbar sind. Einige Metaanalysen schätzen die Wirkungen der Reformkonzepte in Bezug auf die Fachleistungen eher negativ ein, beurteilen die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen hingegen positiv (ebd., S. 316 ff.). Einen wichtigen Faktor der Unterrichtsqualität bildet das *verbal-kognitive Niveau der Schüler-Lehrer-Interaktion*. Ein anspruchsvolles kognitives Niveau verbunden mit Strukturierungshilfen sorgt für eine positive Leistungsentwicklung der gesamten Klasse – auch bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Qualitative Studien weisen jedoch darauf hin, dass Lernaktivitäten im offenen Unterricht häufig rezeptiven Charakter haben und auf eine Automatisierung von Fertigkeiten hinauslaufen. „Einsichtsvolles, vernetztes, forschendes und entdeckendes Lernen unter Anwendung elaborierter, kognitiver und metakognitiver Lernstrategien sowie Anwendungs- und Transferleistungen lassen sich nur selten beobachten“ (Lipowsky, 2002, S. 142).

Vielfach wird dem offenen Unterricht von der Forschung attestiert, dass die Förderung *allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale* wie etwa Selbstkonzept, Selbststeuerung, Eigeninitiative, Kreativität, Motivation besser gelingt als im traditionellen Unterricht (vgl. Reusser, Pauli & Grob, 2010, S. 316 ff.). Einige Studien weisen allerdings auf negative Effekte in Bezug auf Ängstlichkeit und Leistungsmotivation hin. Vermutlich treffen solche Gesamtbefunde nicht auf alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu (vgl. Lipowsky, 2002, S. 133). Schülerinnen und Schüler mit günstigen Lernvoraussetzungen (Leistungsstärke, Konzentrationsfähigkeit) *nutzen die verfügbare Lernzeit* effektiver in offenen Unterrichtssituationen als solche mit ungünstigen Voraussetzungen. Die Unterschiede verschwinden aber, sobald sich die Lernenden für ein Angebot entschieden haben (vgl. Lipowsky, 2002, S. 137). Vermutlich haben leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eine eher *diffuse Wahrnehmung von offenen Lernsituationen*. Deshalb bedarf es besonderer Stützmassnahmen, dass sie vom offenen Angebot nicht überfordert werden. Klare Arbeitsaufträge, die dennoch individuelle Lösungswege ermöglichen, können hier Abhilfe schaffen (vgl. Lipowsky, 2002, S. 133 ff.). Der offene Unterricht verlangt von den Lernenden bereits vorhandene *Fähigkeiten zur Selbststeuerung*. Dies ist bislang nicht systematisch erforscht worden, es wird aber theoretisch argumentiert, dass Kinder mit stark ausgeprägten Kompetenzen im Bereich der metakognitiven Lernstrategien günstige Voraussetzungen für offene Lernsituationen mitbringen. Entsprechend benötigen Lernende mit geringeren Fähigkeiten zur Selbststeuerung hier besonderer Förderung (vgl. Lipowsky, 2002, S. 148).

Trotz der aufgeführten Risiken einer gelungenen Umsetzung der Reformkonzepte bzw. Formen des offenen Unterrichts/ELF, erhalten Lehrpersonen, die häufig offenen Unterricht praktizieren, tendenziell positive Einschätzungen in Bezug auf *Kernkategorien*, die eine *gute Lehrperson* ausmachen (vgl. Jürgens, 2006, zitiert nach Reusser, Pauli & Grob, 2010, S. 316 f.). Die Rolle der Lehrperson kann sich nicht darauf beschränken, offene Lernumgebungen zu gestalten. Lernwirksamer Unterricht bedarf auch in offenen Lernsituationen einer auf Lernstandsdiagnosen basierende *Strukturierung* vor dem Hintergrund einer Orientierung an kognitiven Zielen (vgl. Lipowsky, 2002, S. 138). Die notwendige Strukturierung durch die Lehrperson bezieht sich etwa auf die *Kooperationsprozesse* zwischen den Lernenden (Einüben von Kooperationsskripts; z.B. „Reziprokes Lehren“, „Gruppenpuzzle“). Qualitative Studien weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in offenen Lernsituationen häufig ohne Anleitung zusammenarbeiten und sich die Kooperationen in der Folge vielfach auf organisatorische Aspekte beziehen, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stoff aber kaum stattfindet (vgl. Lipowsky, 2002, S. 144). Die Schülerinnen und Schüler wählen in offenen Lernsituationen zudem eher seltener von sich aus Arbeitsangebote, die anspruchsvolle Lernaktivitäten anregen und Reflexion erfordern (z.B. im Werkstattunterricht). Lernende benötigen oft auch bei der *Wahl von Aufgaben* qualifizierte Unterstützung durch die Lehrperson, damit sie ihren Voraussetzungen entsprechend arbeiten können (vgl. Lipowsky, 2002, S. 145). Auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler wirken sich sodann *weitere Merkmale* aus, die direkt oder indirekt mit der Lehrperson zusammenhängen, darunter: konstruktivistische Auffassung von Lernen, hohe Leistungserwartungen, effektives Klassenmanagement, differenziertes Rückmeldesystem, diagnostische Kompetenz, reflexive und experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis (vgl. Lipowsky, 2002, S. 146 f.). Lehrpersonen sind im offenen Unterricht häufig mit *organisatorischen Tätigkeiten* beschäftigt „und haben offenbar nur wenig Zeit, inhaltliche und strukturierende Impulse einzubringen“ (Lipowsky, 2002, S. 143).

Entscheidend ist die lernpsychologische Tiefenstruktur. Die referierten und weitere Forschungsbefunde belegen, dass Formen des offenen Unterrichts/ELF weder wirkungslose „Kuschelpädagogik“ sind noch automatisch eine hohe Unterrichtsqualität garantieren. Entscheidend ist wie bei jedem Unterricht, wie die Reformkonzepte umgesetzt werden, und ob dabei die Tiefenstruktur der ange-

streben Lernprozesse im Auge behalten wird: durch qualitativ hoch stehende Aufgaben und Lernaufträge, durch intelligente Skripts und Arrangements der Kooperation und der Nutzung von Lernmaterialien und durch personales (fachpädagogisches) Coaching durch die Lehrpersonen und durch (fähige) Peers in den Lerngruppen. Sodann tragen auch weitere Faktoren wesentlich zur Qualität des Unterrichts bei (z.B. Vorwissen und Motivation der Lernenden, Zusammensetzung der Klasse, Schulklima).

Gerade im Hinblick auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen legt die Befundlage jedoch nahe, dass die genannten Reformkonzepte bei einer qualitativ hochwertigen Umsetzung dazu beitragen können, alle Schülerinnen und Schüler wirksam zu fördern. Zu erwarten ist in diesem Falle eine positive Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen und der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden. Vermutlich hat eine gelungene Umsetzung der Reformkonzepte ebenfalls einen günstigen Einfluss auf die Leistungsentwicklung. Zusammenfassend hat die Forschung *folgende Qualitätsmerkmale* identifiziert:

- Fokus auf die *Öffnung der Mikroprozesse* im Unterricht, z.B. realisiert durch Lernumgebungen, die (trotz Vorstrukturierung durch die Lehrperson) zu unterschiedlichen Denk- und Lösungswegen anregen und somit individuelle Lernprozesse ermöglichen;
- *Vermeiden von Überforderung* lernschwacher Schülerinnen und Schülern aufgrund unstrukturierter Öffnung äusserer Dimensionen von Unterricht, z.B. realisiert durch klare Arbeitsaufträge, transparente Zielvorstellungen, Vorstrukturierung der Kooperationen der Lernenden;
- Etablierung einer *hohen Qualität der Stoff- und Aufgabenkultur*; z.B. realisiert durch motivierende, herausfordernde Problemstellungen, deren Lösung eine ausgeprägte Verstehenstiefe erfordert;
- *Interaktionen* zwischen Lehrperson und Lernenden *auf hohem kognitivem Niveau* (auch bei schwächeren Schülerinnen und Schülern), z.B. realisiert durch Aufzeigen von Widersprüchen und alternativen Lösungswegen, Hinführen zu weiterführenden Fragen, Anstossen von Transferleistungen;
- Bewusste *Förderung metakognitiver Kompetenzen*, z.B. realisiert durch Lerntagebücher;
- *Vermeiden einer passiven Beobachter- und Beraterrolle*, z.B. realisiert durch aktive Unterstützung der Lernenden bei der Einordnung und Strukturierung von Lernerfahrungen sowie weitreichende Stützmassnahmen für schwächere Schülerinnen und Schüler.

4.2.1.3 Lernen braucht adaptive Unterstützung und eine gute Klassenführung

Anleitung und Selbststeuerung sind zwei wesentliche Grundprinzipien des Unterrichts. Deshalb ist die Balance zwischen instruktionsbezogener Tätigkeit der Lehrperson (z.B. Anweisungen geben, Lernstrategien bewusst machen, auf Fehler und Widersprüche aufmerksam machen, Erklärungen liefern) und der konstruktiven Eigenleistung der Lernenden (z.B. Vorwissen mit neuen Informationen verknüpfen) entscheidend für die Unterrichtsqualität (vgl. Gudjons, 2006, S. 37). Verschiedene Studien belegen, dass sich eine klare Unterrichtsorganisation im Verbund mit einer förderorientierten Lernunterstützung nachhaltig auf die Motivation und den Lernerfolg auswirken. Befunde der Pythagoras-Videostudie (1999) bestätigen, dass Instruktionseffizienz (Klassenführung, Regelklarheit), kognitive Aktivierung (intelligentes, anspruchsvolles Üben), Strukturiertheit und Schülerorientierung zentrale Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts sind (vgl. Pauli, Reusser & Grob, 2010, S. 310 f.).

Klassenführung. Mit Hilfe von Videostudien wurden bereits in den 1970er-Jahren Störungen im Unterricht untersucht und Kriterien für eine effiziente Klassenführung erarbeitet. Die Auswertung belegt, dass sich eine klare Klassenführung positiv auf die Mitarbeit der Lernenden auswirkt und gleichzeitig Unterrichtsstörungen und Fehlverhalten deutlich vermindert (vgl. Kounin, 2006). Zudem lassen sich substanzielle Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Schulklassen durch die Klassenführung

erklären (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 150). Feststellen lässt sich, dass eine klare Klassenführung auch eine intensive Nutzung der Lernzeit ermöglicht (vgl. Neuenschwander, 2006, S. 249 f.), was es erlaubt, bei der Übernahme einer neuen Klasse auf solide Vorkenntnisse aufbauen zu können (vgl. Klieme, 2006, S. 56). Weitere Studien zu Autonomie, Interessensentwicklung oder Kompetenzerleben zeigten, dass sich Lernende, je disziplinierter und störungsfreier der Unterricht verläuft, umso stärker im Streben nach Kompetenz und Autonomie unterstützt fühlten (vgl. Rakoczy, 2008; Baumert & Kunter, 2006, S. 475 f.). Die Forschung zeigt des Weiteren, dass Lernende den wirksamen Umgang mit Störungen und eine klare didaktische Strukturierung des Unterrichts als lernunterstützend wahrnehmen. Insgesamt prägen Regelklarheit, Adaptivität, Verzicht auf geschwindigkeitsbetonte Leistungsanforderungen, wirksame Klassenführung, Klarheit der Darstellung, diagnostische Kompetenz im Sozial- und Leistungsbereich und eine positive Grundhaltung zu den Lernenden den Unterricht in den untersuchten Klassen (vgl. Helmke, 1988). Mittels einer Studie zur Lernzeitnutzung in offenen Lernsituationen, an welcher 16 Lernende des 1.-4. Schuljahres teilnahmen, konnten erhebliche Unterschiede zwischen einer Gruppe von acht konzentrationsschwachen und einer Gruppe von acht konzentrationstarken Kindern feststellen werden (vgl. Liposwky, 1999, S. 210). Während der geöffneten Lernsituation nutzten die konzentrationstärkeren Lernenden mehr als 80 % ihrer Lernzeit für anforderungsbezogene Tätigkeiten und investierten ca. 9.9 Minuten für organisatorische Tätigkeiten. Die konzentrationsschwächeren Lernende arbeiteten 62.3% anforderungsbezogen, agierten häufiger in den Zwischenphasen nicht-sachbezogen und setzten im Schnitt 30.5 Minuten für Organisation ein. Sie benötigten demnach erheblich mehr Zeit für die Orientierung im Klassenzimmer und für die Auswahl einer Aufgabe. Zudem informierten sie sich häufig bei ihren Mitlernenden und holten sich von diesen auch Anregungen und Ideen. Um die gebotenen Freiräume sinnvoll zu nutzen und davon zu profitieren, sind Kompetenzen notwendig, über die nicht alle Lernenden in gleichem Masse verfügen (vgl. ebd., 1999, S. 227).

Die folgenden Unterkapitel geben Einblick in die aktuelle Theorie- und Forschungslage zu den drei Qualitätsfeldern des Didaktischen Dreiecks.

4.2.2 Ziel- und Stoffkultur mit Fokus auf innere Differenzierung und Aufgabenqualität¹¹¹

Was soll warum, wozu und wann gelehrt werden? Die Basisdimension der Ziel- und Stoffkultur lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage nach den Inhalten und den pädagogischen, erzieherischen und sozialisatorischen Zielen. Qualitätsmerkmale von Unterricht mit Blick auf die Ziel- und Stoffkultur sind (1) klare Ziele und Standards, (2) Lehrstoff-Relevanz, (3) sachlogischer, kumulativer Stoffaufbau, (4) Qualität der Lehrmittel, (5) Qualität von Lernaufgaben und (6) transparente Leistungserwartungen (vgl. Reusser, 2008, 2009). Die übergeordneten Ziele, welche den Unterricht in der Volksschule fokussieren, sowie die Inhalte und die Lehrziele der Unterrichtsbereiche sind in den kantonalen Lehrplänen festgehalten (vgl. Kap. 4.2.2.1). Diese Vorgaben leiten die Entwicklung von Lehrmitteln (vgl. Kap. 4.2.2.3) und manifestieren sich im Unterricht via Aufgabenkultur (vgl. Kap. 4.2.2.2).

4.2.2.1 Ziele, Inhalte und Standards

Darin enthalten sind Diskussionen hinsichtlich eines einheitlichen Lehrplans sowie Bildungsstandards, die festsetzen, über welche fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten ein Schüler/eine Schüle-

¹¹¹ Die Abschnitte 4.3.2 bis 4.3.4 entstammen der im Rahmen des vorliegenden Berichts entstandenen Lizentiatsarbeit von Angela Wyder. Sie wurden für den vorliegenden Bericht teilweise angepasst, ergänzt und überarbeitet. Der Autorin danken wir für ihre wertvolle Mitarbeit.

rin am Ende seiner/ihrer Schulzeit verfügen soll. Bei der Gestaltung von Unterricht besteht Auftrag der Lehrpersonen darin, den Unterrichtsstoff aufzubereiten und eine lernwirksame *Auswahl von Bildungszielen und Lerninhalten* zu treffen. Dabei bilden differenzierte Lehrpläne und verbindliche Lehrmittel eine Vorgabe. In Zukunft gewinnen zudem Bildungs- bzw. Minimalstandards¹¹² an Bedeutung. Bildungsstandards formulieren Lernziele vorwiegend als Kompetenz- und nicht als Stoffziele. Es geht um die Frage, „welches Können, welche Fähigkeiten, welche geistigen Leistungen des Sehens, Denkens, Problemlösens und Urteilens [...] an einem Stoff ausgebildet werden können und sollen. Bildungsstandards regen ein *Umdenken von Stoffzielen zu Könnenszielen und damit von Inhalten zu Lernprozessen* [Hervorhebung v. Verf.]“ an (Reusser, 2011b, S. 17). Die Bildungsstandards werden in Zukunft vermehrt auch in Lehrmitteln als Themen und Lernaufgaben für den Unterricht aufbereitet werden (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 408f.).

Von Bedeutung ist in diesem Feld, dass die Lehrpersonen hier nicht allein für die Sicherstellung der Qualität verantwortlich sind, gibt es doch Lehrpläne und wird Unterricht in manchen Fächern stark durch (obligatorische) Lehrmittel gesteuert (z.B. Mathematik). Auch «Bildungsstandards» [...] werden künftig eine wichtige Rolle spielen und zu den Vorgaben gehören, die Lehrpersonen zu beachten haben. Das heisst, dass vor allem in der Volksschule die Ziel- und die Stoffkultur stark vom System vorgegeben sind. Lehrpersonen zeichnen in diesem Qualitätsfeld primär dafür verantwortlich, dass der Lehrplan eingehalten wird, die Qualität von Lernaufgaben und Lernaufträgen hohen Standards genügt, die Schülerinnen und Schüler die Ziele des Unterrichts kennen und sie selbst über eine ausreichende Fachkompetenz verfügen, die sie befähigt, die Stoffinhalte weit über dem Niveau der Zielstufe zu durchdringen und sie für ihre Schülerinnen und Schüler auf intelligente Weise aufzubereiten und zu strukturieren. (Reusser, 2011a, S. 70-72)

Im Weiteren werden im vorliegenden Abschnitt verschiedene *Formen der Differenzierung* dargestellt, welche für *individualisierende Zielstellungen* und die Verfolgung inklusiver Praktiken im Unterricht notwendig sind. „Dass am Ende alle gleich viel können, ist ein illusionäres Ziel und sollte darum auch gar nicht angestrebt werden. Vielmehr geht es darum, das individuell Mögliche zu erreichen“ (von der Groeben, 2008, S. 39). Orientiert sich die Unterrichtsmethodik in der Regel an der Vorstellung des gleichmässigen Fortschreitens der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund gleicher Ziele, wird den Lernenden nur ein möglicher Lernweg eröffnet, der nur in einem Durchschnittstempo begehbar ist. Daraus ergibt sich das Problem, dass viele Schülerinnen und Schüler in der verfügbaren Zeit nicht zum Ziel finden, was zu abgebrochenen, stockenden und verzerrten Lernprozesse führt. Die Folge davon sind Nicht- oder Halbverstehen des Unterrichtsinhaltes, was gerne als von den Lernenden selbst verursacht angesehen wird, sodass diese mit dem Etikett Lernschwierigkeit oder -behinderung ausgesondert werden (vgl. Bönsch, 1995). Werden aber individuell angepasste Ziele verfolgt und die Lernzeit variabel gestaltet, entschärft sich das Problem. *Differenzierung der Ziele und des Aufgabenanspruchs* sind ein wichtiges Mittel der Individualisierung auf der Ebene der Stoffkultur.

Hugener und Krammer (2010) untersuchten aus der internationalen Stichprobe der TIMSS 1999 Video Studie 130 Lektionen aus Schweizer Schulen im Hinblick auf vier Differenzierungsmassnahmen in selbständigen Schülerarbeitsphasen: „Differenzierung des Lerntempos“ (Temp), „Differenzierung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben“ (Schw), „Möglichkeit zur Selbstkontrolle der Ergebnisse“ (Sk) und „Möglichkeit zur Kooperation beim Bearbeiten der Aufgaben“ (Koop). Die Ergebnisse in der nachfolgenden Tabelle 4.1 beziehen sich auf den prozentualen Anteil an der Gesamtdauer der Phasen der selbständigen Schülerarbeit, in dem die Massnahmen zum Einsatz kamen.

¹¹² „Minimalstandards“ bezeichnen das basale Erwartungsniveau, das idealerweise von allen Lernenden erreicht werden soll (vgl. Maag-Merki 2005, S. 12)

Tabelle 4.1: Forschungsergebnisse zu eingesetzten Differenzierungsformen (Hugener & Krammer, 2010)

Differenzierungsmaßnahme	Temp	Koop	Sk	Schw
Durchschnittliche Anteile der Dauer an der Gesamtdauer	82.10%	60.10%	22.10%	12.70%

Anmerkungen. Temp=Differenzierung des Lerntempos, Schw=Differenzierung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben, Sk=Möglichkeit zur Selbstkontrolle der Ergebnisse und Koop=Möglichkeit zur Kooperation beim Bearbeiten der Aufgaben.

Häufig bestand die Differenzierung darin, dass die Lernenden in ihrem eigenen Tempo ein Aufgabenset bearbeiten und in über der Hälfte der Zeit kooperieren durften. Andere Massnahmen wie die *Differenzierung über den Schwierigkeitsgrad* sind waren seltener (vgl. Hugener & Krammer, 2010). Wischer (2007) weist darauf hin, dass eine Differenzierung ausschliesslich über die Zubilligung von mehr Bearbeitungszeit bzw. das Zulassen der Bearbeitung in eigenem Tempo ungenügend ist und sich die Differenzierung zusätzlich am Entwicklungsstand der Lernenden orientieren muss, was beispielsweise über den Schwierigkeitsgrad erfolgen kann. Auch in motivationspsychologischer Hinsicht spielt die Passung des Schwierigkeitsgrads in Bezug auf den Lernstand eine entscheidende Rolle. Nach der Selbstbestimmungstheorie wird das psychologische Grundbedürfnis nach Kompetenz dann erfüllt, wenn eine Aufgabe weder zu schwer noch zu einfach ist (vgl. Deci & Ryan, 1993). Des Weiteren werden Aufträge eher in Angriff genommen, wenn die subjektive Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen, als hoch eingeschätzt wird und das Ziel attraktiv erscheint, d.h. es soll ein gewisser Wert, ein Interesse damit verbunden sein (vgl. Rheinberg, 2008). Können sich die Lernenden frei für ein Thema entscheiden, ist die Wahrscheinlichkeit des Zusammenpassens von Interesse und Lerngegenstand höher (vgl. Urech, 2010). „Massnahmen der Wahl- und Interessendifferenzierung zielen auf die Entfaltung und Entwicklung von Lernmotiven und Lerninteressen. Bei der zieldifferenten Differenzierung geht es um das Optimum individueller Lernmöglichkeiten in Bezug zu den sachstrukturell gesetzten Standards“ (Bönsch, 1995, S. 95). Bönsch (1995) plädiert für eine Einteilung des Unterrichtsinhalts in Basisstoff und Erweiterungen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen, um allen gewisse Grundziele zu vermitteln und danach je nach Lernstand zu vertiefen.

4.2.2.2 Aufgabenkultur und Lernaufgaben

Ein weiteres zentrales Thema der aktuellen Schul- und Unterrichtsreform ist die *Aufgabenkultur* (vgl. Blum, Drücke-Noe, Hartung & Köller, 2006; Thonhauser, 2008). „Unter Aufgabenkultur ist in einem weiten Sinne die Art und Weise zu fassen, wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Unterricht umgehen“ (Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 331). Der Begriff umfasst die Qualität der Aufgaben, die didaktisch-methodische Einbettung in den Unterricht sowie die aufgabenbezogenen Handlungen der Lehrenden und der Lernenden (vgl. Arnold, Blömeke, Messner & Schlömerkemper, 2009; Maier et al., 2010).

Unterricht ist in dem Masse erfolgreich, wie die Kinder und Jugendlichen in der Schule Kompetenzen erwerben, die sie in lebensweltlichen Kontexten anwenden und weiterentwickeln können. Ob und wie dieser Transfer gelingt, hängt entscheidend von der *Qualität der Aufgaben* ab. Als besonders wirksam gelten situierte, kognitiv aktivierende Problemstellungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler ihr schulisches und ausserulisches Wissen vernetzen und anwendungsbezogen strukturieren können. Die immer wieder monierte Kluft zwischen schulischem und ausserulischem Lernen soll verringert, der Kompetenztransfer zwischen Schule und Alltag und umgekehrt soll erleichtert werden. Ausdruck dieser Bestrebungen sind beispielsweise der CLIL-Ansatz (Content and Language Integrated Learning) in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Marsh, 2001), die Experimentieraufgaben in den Naturwissenschaften (vgl. Harmon et al., 1997; Möller, 2010; Möller & Labudde, 2012) und die Bearbeitung komplexer, realitätsbezogener Probleme in Plan- oder Computersimulationsspielen (vgl. Hitzler, Zürn & Trautwein, 2011; Meyer & Kulinyak, 2010). Auch die Vorgabe von Bildungsstandards

führt über zentrale Tests, Prüfungen und Leistungsmessungen zur Berücksichtigung bisher wenig genutzter Aufgabenformate im Schulunterricht (vgl. Eikenbusch, 2008). Für heterogene Lerngruppen ist die Qualität der Aufgaben aus weiteren Gründen sehr bedeutsam (vgl. Hallet, 2006). Im binnendifferenzierten bzw. schülerorientierten Unterricht (vgl. Kap. 2.3) wird die Aneignung der Lerngegenstände nicht mehr vorrangig durch die Lehrperson vermittelt, sondern wesentlich durch die Aufgaben angeregt und mitgesteuert (vgl. Gerdsmeyer, 2008). Als fachliche Kristallisationskerne und Katalysatoren der Lernprozesse haben die Aufgaben die Funktion, den Erwerb der curricularen Inhalte zu sichern. Des Weiteren konkretisieren die Aufgaben die Kompetenzanforderungen. Das bedeutet für binnendifferenzierten Unterricht, dass die einzelnen Aufgaben ein breites Kompetenzspektrum abdecken müssen, oder dass entsprechend dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler andere Aufgaben gewählt werden müssen (vgl. Blum et al., 2006).

An Aufgaben lassen sich [...] die Anforderungen ablesen, mit denen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler konfrontieren. Sie konkretisieren gesellschaftlich bedeutsame Inhalte und bilden den Ausgangspunkt für Lernprozesse im Unterricht. (Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 331)

Aufgaben im Unterricht definieren [...] für Schüler, welche Qualität der Arbeit von ihnen erwartet und welche Ansprüche an sie gestellt werden. Grundsätzlich ist dabei zu unterscheiden zwischen einem eher ergebnisorientierten Verständnis von Qualität und einem eher prozess- und entwicklungsbezogenen Verständnis, bei dem es darum geht, Schüler dazu zu befähigen, Lern- und Entwicklungsprozesse selbständig zu bewältigen. [...] In guten Aufgaben sind beide Seiten aufgehoben. Gleichzeitig repräsentieren gute Aufgaben auch Inhalte, Ziele und Arbeitsweisen des Fachs. (Eikenbusch, 2008a, S. 7)

In allen Fächern und auf allen Schulstufen „besteht gegenwärtig ein Bedarf an attraktiven, inhaltlich bedeutsamen, kognitiv und motivational anregenden Lernaufgaben, d.h. von Aufgaben, welche auf authentische Weise Kernideen eines Faches repräsentieren, auf unterschiedlichen Niveaus lösbar sind, variable Denkwege erlauben und zu Exploration, Problemlösen, kooperativem Lernen und diskursivem Austausch [...] einladen“ (Reusser, 2011b, S. 25). In jüngster Zeit sind differenzierte Klassifikationssysteme zur Analyse des kognitiven Potenzials von Lern- und Testaufgaben (vgl. Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schultz, 2006; Bohl & Kleinknecht, 2009; Maier et al., 2010; Leisen, 2010) sowie Bausteine einer *Didaktik einer neuen Aufgabenkultur* (vgl. Schukajlow, 2011) veröffentlicht worden. Unter Berücksichtigung dieser Arbeiten und ausgehend von einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lernen nennt Reusser (2011) folgende Merkmale guter Lernaufgaben:

Gute Lernaufgaben

- repräsentieren fachliche Kernideen
- erfordern zu ihrer Bearbeitung bedeutsame fachspezifische Kompetenzen (konkretisieren Bildungsstandards)
- besitzen (durch Authentizität, Induktion von Neugier/kognitivem Konflikt, Alltagsbezug) Motivierungsqualität, sich auf einen fachlichen Gegenstand einzulassen:
- lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus und bezogen auf unterschiedliche Perspektiven lösen
- eignen sich für schwächere *und* starke Schüler/innen (Heterogenität)
- ermöglichen und fördern die selbständige Konstruktion sowie die Anwendung/die Nutzung von Wissen
- erlauben unterschiedliche Zugangs-, Aneignungs-, Denk- und Lernwege
- laden ein zu tiefem Verstehen, Problemlösen und kooperativem Lernen
- trainieren Problemlöse- und Lernstrategien. (Reusser, 2011, internes Arbeitspapier)

Die Qualität von Aufgaben beeinflusst den Unterricht und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in verschiedener Hinsicht, nicht nur durch die Aufgabenstellungen selber, sondern auch durch ihre *didaktisch-methodische Einbettung*. Aufgaben haben je nach Phase des Kompetenzerwerbs unterschiedliche didaktische Funktionen (z.B. Erkunden, Entdecken, Erarbeiten, Systematisieren, Sichern,

Üben, Anwenden usw.). Nach dem Aufbauen von Kenntnissen und Fertigkeiten ist auch das Üben integraler Bestandteil von Lernprozessen. Durchs Üben konsolidieren die Schülerinnen und Schüler Wissen und automatisieren Fertigkeiten, wodurch neue Lernkapazitäten frei gesetzt werden. Produktives Üben ist unabhängig vom Leistungsstand für alle Lernenden bedeutsam. Nicht ausreichend gesicherte Kenntnisse und Fertigkeiten erschweren den Kompetenzaufbau. Häufiges Wiederholen allein führt nicht zwangsläufig zu einem Verständnis. Tiefgründiges Verständnis benötigt Einsicht in die Zusammenhänge. Bauen Automatismen nicht auf Verständnis auf, bleiben sie reines Auswendiglernen und lassen sich nicht auf komplexere Aufgabenstellungen übertragen (vgl. Scherer & Moser Opitz, 2010, S. 62).

Dieselben Aufgaben können sowohl in Lern- als auch in Leistungssituationen eingesetzt werden. Je nach Situation ist ein anderes Lern- bzw. Lösungsverhalten verlangt. In Lernsituationen sind Aufgaben darauf ausgerichtet, dass Neues gelernt, Lücken geschlossen und Einsichten gewonnen werden. Sie sollen zum Nachdenken und Fragen anregen. Fehler werden dabei als Hinweise gesehen, um Unsicherheiten oder Schwierigkeiten zu erfassen und entsprechende Hilfestellungen anzufordern bzw. zu geben. In Leistungssituationen hingegen sollen die Aufgaben selbständig und möglichst ohne Fehler gelöst werden. Grundsätzlich sollten Aufgaben von den Lernenden als bedeutsam wahrgenommen werden und motivierend sein (vgl. Eikenbusch, 2008b). Wichtig ist dafür eine adressatenbezogene Passung der Aufgaben. Sie kann durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und gestufte Lernhilfen erreicht werden. Es gibt für einen Schüler bzw. eine Schülerin kaum etwas Ermutigenderes, als eine Aufgabe aus eigener Kraft bewältigt zu haben. Das Erleben der eigenen Wirksamkeit fördert die Leistungsbereitschaft. Grossen Einfluss auf den Kompetenzerwerb und das Kompetenzerleben hat zudem die Art und Weise, wie das Lern- bzw. Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen gesteuert und begleitet wird (vgl. Hellrung, 2011). Verschiedene Studien belegen den Nutzen einer auf die Voraussetzungen der Lernenden bezogenen Aufgabenkultur (vgl. TIMS-Studie¹¹³ 1994; Siebenländer-Videostudie TIMSS 1999; COACTIV-Studie¹¹⁴). Im DISUM¹¹⁵-Projekt wurde die Wissensgenerierung bei Lernenden während zehn Lektionen in Form einer ko-konstruktiven Arbeitsweise mit Modellierungsaufgaben¹¹⁶ untersucht. Es zeigte sich, dass der Einsatz von Modellierungsaufgaben und ein Lehren und Lernen, das sich an der Selbständigkeit der Lernenden orientiert, zu Lernzuwachs und einer von den Lernenden wahrgenommenen Selbstregulation führt (vgl. Blum, 2010; Blum, Schukajlow, Leiss & Messner, Rudolf, 2009).

Gute Aufgaben auszuwählen oder zu entwickeln ist eine *zentrale Herausforderung für die Lehrpersonen* bei allen Formen des individualisierten, adaptiven, selbstregulierten und kompetenzorientierten Lernens. Die Aufgaben müssen den von Reusser (2011, internes Arbeitspapier) aufgelisteten Kriterien genügen und auf die Lernstände der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden. Damit die Lehrpersonen bei der Wahl oder Konstruktion von Lernaufgaben diesen Qualitätsanforderungen genügen können, müssen sie sich zum einen klar machen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Aufgaben erwerben sollen. Zum andern müssen sie die Lernstände und Lernzüge der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren und das Aufgabenangebot darauf abstimmen. Des Weiteren gilt es, über die Anleitung, Betreuung und Unterstützung der Schülerarbeit mit den Aufgaben nachzudenken. Dazu gehört auch die Klärung der eigenen Einstellungen hinsichtlich eines

¹¹³ Third International Mathematics and Science Study. <http://timss.bc.edu/>

¹¹⁴ Die Ergebnisse beziehen sich auf Realschul- und Gymnasiallehrpersonen.
<http://www.didac.uzh.ch/scvs/downloads/VideostudieCH.pdf>

¹¹⁵ Didaktische Interventionsformen für einen selbstständigkeitsorientierten aufgabengesteuerten Unterricht am Beispiel Mathematik (9.Klasse)

¹¹⁶ Unter Modellierungsaufgaben werden realitätsbezogene Aufgaben mit substantiellen Übersetzungsanforderungen verstanden (z.B. SINUS-Aufgabe „Wie lang muss die Feuerleiter sein, falls es im obersten Stochwerk des Hochhauses brennen sollte?“) (vgl. Blum, 2010).

stärker selbst gesteuerten und durch Aufgaben unterstützten Lernens sowie der Rolle der Schülerinnen und Schüler. „Bei den Aufgaben steht heutzutage nicht mehr deren Steuerungsfunktion im Vordergrund, sondern die Bedeutung der Arbeit an Aufgaben im Hinblick auf Entwicklungsprozesse der Schüler“ (Eickenbusch, 2008b, S. 6). Im Zuge der neuen Aufgabenkultur verändert sich die Rolle der Lernenden von Ausführenden zu Mitwirkenden (vgl. Eickenbusch, 2008b). Weitere Anforderungen sind die Analyse von Aufgabenbearbeitungen durch die Schülerinnen und Schüler, die Kontrastierung lehrer- und schülerspezifischer Lernzugänge und Lösungswege sowie Gespräch zwischen den Aufgabenstellenden und den Aufgabenlösenden über Anspruchsniveau, Anregungsgehalt und Lernertrag der Aufgaben (vgl. Gerdsmeyer, 2008). Die so gewonnenen Informationen geben Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung der Lernaufgaben und der Lernbegleitung. Durch einen reflektierten Umgang mit Lernaufgaben durch Lehrende und Lernende kann eine Lehr-Lernkultur geschaffen werden, die individuelle Lernprozesse nicht nur zulässt, sondern wertschätzt und in hohem Masse unterstützt.

4.2.2.3 Lehrmittel für heterogene Lerngruppen

Neben den Lehrpersonen und den Lernenden sind die *Lehrmittel der dritte zentrale Faktor im Unterrichtsgeschehen* (vgl. Oelkers, 2010). Lehrmittel sind Hilfsmittel, die im Unterricht eingesetzt werden. Während Lehrmittel lange Zeit nur in gedruckter Form vorlagen, sind heute sogenannte Medienverbundsysteme die Regel (vgl. Petko, 2010). Zu den gedruckten Materialien Schülerbuch und Arbeitsheft kommen Hörtexte, Filme und Computerprogramme¹¹⁷. Lehrmittel sind auf die Lehrpläne bezogen. Sie stellen sicher, dass Lernziele erreicht und keine wichtigen Komponenten vergessen werden. „Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach, das nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann [...], sondern für den schulischen Unterricht konstruiert werden muss“ (Stadtfeld, 2011, S. 62). Lehrmittel beeinflussen die Qualität des Unterrichts und der Lernprozesse insofern wesentlich, als sie Inhalte und Aufgaben festlegen und die Organisation des Lehr-Lernprozesses vorstrukturieren. Viele herkömmliche Lehrmittel sind auf einen vorwiegend kleinschrittig und instruktional organisierten Unterricht ausgerichtet, was die Wahl individueller Lernwege erschwert oder gar verunmöglicht. Zeitgemässe Lehrmittel sollten so gestaltet werden, dass mit grosser Heterogenität sowohl im Leistungsbereich als auch hinsichtlich der Selbststeuerung und der Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler umgegangen werden kann.

„Gute Lehrmittel unterstützen die Lehrpersonen in ihrem Bildungsauftrag. Sie sind wichtige Mittel, um die Ziele des Lernplans zu erreichen und die Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern und zu fordern“ (vgl. Fischer, 2009, S. 6). Angesichts der unbefriedigenden Lehrmittelp Praxis fordert der Züricher Lehrerinnen- und Lehrerverband in einem Positionspapier praxistaugliche Lehrmittel. *Praxistaugliche Lehrmittel* (1) ermöglichen verschiedene Lehr- und Lernformen, (2) sind für Lehrende und Lernende benutzerfreundlich, (3) enthalten Materialien für binnendifferenzierenden Unterricht, (4) sehen verschiedene Unterrichtsformen vor, (5) enthalten lebensnahe Themen, (6) beinhalten ansprechendes Didaktikmaterial für adaptiven Unterricht, (7) enthalten ausreichendes und vielfältiges Übungsmaterial, (8) enthalten Lernschrittkontrollen und Lernzielkontrollen, die elektronisch angepasst und verändert werden können und (9) sind so aufgebaut, dass sie zeugniskompatibel sind (ZLV, 2009).

Mit Blick auf heterogene Lerngruppen lassen sich diese Forderungen wie folgt elaborieren: Im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen werden neben Inputphasen häufig didaktische Arrangements

¹¹⁷ vgl. Englischlehrwerk Voices für die Sekundarstufe; <http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/Voices/%C3%9CberdasLehrmittel/tabid/181/language/en-US/Default.aspx> [Zugriff am 17.7.2012]

gestaltet, die den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend *selbständige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand* ermöglichen sollen. Die Lehrmittel müssen dazu verschiedene Unterrichtsmaterialien bereitstellen und mit geeigneten Aufgaben Lernende in ihrer Lernumgebung in der direkten Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerninhalten unterstützen (vgl. Moser Opitz, 2010). Gefragt sind u.a. kognitiv aktivierende Problemstellungen, welche sich entweder auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus bearbeiten oder in Teilaufgaben mit grundlegenden und erweiterten Anforderungen gliedern lassen. Besondere Beachtung erfordern dabei die Formulierung von Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsaufträgen und die Gestaltung von Lernschrittkontrollen für die Hand der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren sollen Lehrmittel für heterogene Lerngruppen Aufgaben und Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anbieten, so dass mit einem Lehrmittel langsamer bzw. schneller gearbeitet werden kann, dass Inhalte weggelassen werden können oder dass zur Vertiefung oder Repetition zusätzliches Material bereitsteht. Dies setzt jedoch eine klare Kategorisierung der Lerninhalte voraus. Es muss klar ersichtlich sein, ob es sich bei den jeweiligen Inhalten um basalen Lernstoff, zentrale Lerninhalte oder um Lerninhalte handelt, die bei Bedarf weggelassen werden können (vgl. Moser Opitz, 2010). Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die *digitalen Medien*. Metaanalysen weisen darauf hin, dass multimediale und interaktive Lernmedien die Lernerträge positiv beeinflussen können (vgl. Höffler & Leutner, 2007; Waxmann & Connell, 2002; Zwingenberger, 2009). Der Einsatz digitaler Medien als Lehrmittelkomponente stellt jedoch hohe Anforderungen an Lehrpersonen (vgl. Petko & Döbeli Honegger, 2011) sowie an die technische Ausrüstung der Schulzimmer und des Schulhauses, aber auch an die Nutzung von Computern oder anderen technischen Hilfsmitteln bei den Schülerinnen und Schülern zuhause. Hinsichtlich der methodischen Erarbeitung der verbindlichen Inhalte und der Lernwege sollen die Lehrmittel verschiedene Optionen eröffnen, welche die Lernenden in Schülerarbeitsphasen je nach ihren Voraussetzungen und Vorlieben wählen können (vgl. Landwehr, 1998). Dazu gehört auch die Wahl der Sozialformen. Schulisches Lernen vollzieht sich in sozialen Bezügen, in der Interaktion mit den Lehrpersonen einerseits und beim Zusammenarbeiten der Schülerinnen und Schüler andererseits. Voraussetzungen fruchtbarer Verständigungsprozesse sind soziale und kommunikative Kompetenzen sowie gekonnte Präsentationen von Wissen, Fertigkeiten und Wertungen für unterschiedliche Adressaten. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen durch entsprechende Angebote in den Lehrmitteln systematisch aufgebaut und geübt werden. Durch die wachsende Komplexität der Lehrmittel erhöhen sich auch die Anforderungen an die Lehrpersonen. Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, Lehrmittel gezielt und reflektiert in ihrem Unterricht einzusetzen. Moser Opitz sieht Lehrmittel „immer nur [als] Werkzeuge in der Hand der Lehrpersonen, welche über die notwendigen fachlichen, fachdidaktischen und diagnostischen Kompetenzen verfügen müssen, um die jeweils notwendigen Entscheidungen und geeignete Massnahmen zu treffen“ (2010, S. 60). Vielfältige und differenzierte Unterrichtsmaterialien sind, um dies nochmals zu betonen, eine notwendige Bedingung für eine lernstandbezogene, individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen. Die Herstellung solcher Unterrichtshilfen ist sehr aufwändig. Sie darf nicht ausschliesslich den Lehrpersonen überlassen werden. Wenn die Lehrmittel entsprechende Defizite aufweisen, kann kaum erwartet werden, dass binnendifferenzierte Lernkulturen entstehen (vgl. Peschel, 2002).

4.2.3 Wissens- und Lernkultur mit Fokus auf die Gestaltung von Lernumgebungen

Gegenstand dieses Kapitels ist die *methodisch-didaktische Inszenierung von Unterricht* mit Blick auf heterogene Lerngruppen. Es geht somit um die Organisation von Lernarrangements bzw. die Gestaltung von Lernumgebungen. Eine durch Unterricht hergestellte Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von Organisationsformen, Lernmaterialien und Medien. „Dieses Arrangement ist durch die

besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext ein“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 616). Bei der Inszenierung von Unterricht werden Organisationsformen, d.h. Sozialformen und methodische Grundformen orchestriert und Unterrichtshilfen, d.h. Lernmaterialien und Medien eingesetzt. Als Sozialformen gelten die Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Klassenunterricht. Zu den methodischen Grundformen zählen sowohl klassische Lehrformen (vgl. Aebli, 1961) wie Vortragen, Vorzeigen, Lehrgespräch, Diskussion, Schülerstillarbeit und Schülervortrag als auch neue Lehrformen wie Werkstattarbeit, Wochenplanarbeit und Projektarbeit, die durch das Projekt ELF (vgl. Croci et al., 1995) in der Deutschschweiz eine grosse Verbreitung erlangt haben. Mit Unterrichtshilfen sind die Lehr- und Arbeitsmittel bzw. die Medien gemeint. In modernen Schulen ist die Palette der Unterrichtshilfen äusserst reichhaltig. Wandtafelkreiden gehören ebenso dazu wie digitale Vokabeltrainer. Einen besonderen Stellenwert haben die Pflichtlehrmittel. Die hohe Kunst des Unterrichtens besteht darin, die genannten Elemente ziel- bzw. stoff- und adressatengerecht zu orchestrieren. Die Lehrpersonen halten sich bei der Gestaltung von Lernumgebungen an teils fach- und/oder länderspezifische Skripts (vgl. Pauli & Reusser, 2003; Seidel, 2003).

Ausgehend von den Oberflächen- bzw. Sichtstrukturen des Unterrichts werden in der didaktischen wie in der empirischen Literatur typische Choreographien (vgl. Oser & Patry, 1990) bzw. Inszenierungsmuster (vgl. Hugener, 2008) beschrieben. Die je spezifischen Lernumgebungen geben den Rahmen für das Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler vor. In der Fortsetzung wird auf drei Inszenierungsmuster näher eingegangen: Geführter Unterricht – angeleitetes Lernen (vgl. Kap. 4.2.3.1), Offener Unterricht – selbstgesteuertes Lernen (vgl. Kap. 4.2.3.2) und Interaktiver Unterricht – dialogisch-kooperatives Lernen (vgl. Kap. 4.2.3.3). Die genannten Inszenierungsmuster werden in politischen Diskussionen über Unterrichtsreformen und nachhaltiges Lernen häufig gegeneinander ausgespielt. Aus lerntheoretischer Perspektive geht es nicht um ein „Entweder-oder“, sondern um ein „Sowohl-als-auch“. Adaptivität ist das entscheidende Kriterium. Beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen müssen Organisationsformen, Lernmaterialien und Medien in Abhängigkeit von Inhalten und Zielen so kombiniert und variiert werden, dass zum einen „alle möglichst optimal davon profitieren und jeder bestmöglich gefördert wird“ (Weinert, 1996, S. 31) und dass zum andern eine Balance zwischen binnendifferenzierenden und gemeinschaftsbildenden Unterrichtsphasen erreicht werden kann. Was eine 'gute' Balance ist, muss dabei im Kontext der Klasse bzw. heterogenen Lerngruppen entschieden werden.

4.2.3.1 Geführter Unterricht – angeleitetes Lernen

Geführter Unterricht bzw. direkte Instruktion ist ein didaktisches Arrangement, das durch klare Zielvorgaben, verständliche Darstellung von Inhalten, schrittweises Vorgehen, Lehrerfragen mit unterschiedlicher Schwierigkeit, Phasen angeleiteten und selbstständigen Übens, häufiges Lehrerfeedback und eine regelmäßige Überprüfung der Lernfortschritte der Lernenden charakterisiert ist (vgl. Rosenshine & Stevens, 1986). Das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird direkt und stark von der Lehrperson gesteuert. Man spricht auch von angeleitetem Lernen. Klassen- bzw. Plenumsunterricht und individuelle Schülerarbeit sind die dominierenden Sichtstrukturen. Die Lernwirksamkeit dieser Instruktionsmethode ist wissenschaftlich gut belegt (vgl. Brophy & Good, 1986).

Im Gegensatz zu vielen pauschalisierenden kritischen Beurteilungen und abwertenden Diffamierungen dieser Methode [...] handelt es sich nicht um bornierten Paukunterricht, der den Lehrenden zum alleinigen Akteur und die Lernenden zu passiven, blinden und mechanisch sich verhaltenden Rezipienten macht, sondern um eine sehr anspruchsvolle Instruktionsform, unter deren psychologischen Ein- und Auswirkungen sowohl Lehrer wie Schüler aktiv und konstruktiv arbeiten sollen, wobei die

Expertise des einen genutzt wird, um möglichst maximale Lern- und Leistungsfortschritte bei den anderen zu gewährleisten (Weinert, 1996, S. 30).

Geführter Unterricht empfiehlt sich beispielsweise dann, wenn ein Basiswissen systematisch aufgebaut werden soll oder wenn die Schülerinnen und Schülern bei neuartigen Themen und Aufgaben Anleitung brauchen. Damit wird deutlich, dass auch innovativer bzw. binnendifferenzierter Unterricht nicht ohne diese Inszenierungsform auskommt (vgl. Bönsch, 1995). Durch sie werden in bestimmten Situationen und mit Blick auf bestimmte Ziele Bedingungen geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lernzeit optimal nutzen können. In der didaktischen Literatur finden sich zahlreiche Handreichungen zur Inszenierung von geführtem Unterricht (vgl. Aebli, 1961, Gudjons, 2007; Meyer, 2003, 2006; Steiner, 1996). In aktuellen Publikationen (vgl. Gudjons, 2011) wird auch das Zusammenspiel geführter und offener Inszenierungsformen erörtert. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, in die Details zu gehen.

4.2.3.2 Offener Unterricht – selbstgesteuertes Lernen

Offener Unterricht bzw. indirekte Instruktion steht für didaktische Arrangements, in denen die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand vorwiegend über die Lernaufgaben erfolgt. Die Lehrperson instruiert also indirekt durch Pflicht- und Wahlaufträge. Durch die Reduktion der Fremdsteuerung können die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen in höherem Masse selbst steuern. Sie können das Lerntempo, die Lernwege, die Lernstrategien, die Lernpartner, die Hilfsmittel und teils auch die Inhalte (mit)bestimmen. Je nach Gestaltung der Lernumgebung erhalten die Schülerinnen und Schüler Freiräume für entdeckendes (discovery learning), forschendes (inquiry-based learning) oder problemorientiertes Lernen (problem-based learning) (vgl. Borich, 2007). Durch verschiedene Differenzierungsmassnahmen können die Voraussetzungen der einzelnen Lernenden systematisch berücksichtigt werden (vgl. Achermann, 2005, Bräu, 2007). Es können spezielle Lernziele verfolgt, individuelle Lernschwerpunkte festgelegt und Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen aufgebaut werden (vgl. Meyer, 2010). Zu den Sichtstrukturen offener Inszenierungsformen gehören u.a. Plan-, Werkstatt-, Frei- und Projektarbeit. Was die Wirkungen solcher Inszenierungsformen anlangt, so zeigen empirische Studien, dass es weniger auf die Oberflächen- als auf die Tiefenstruktur der Lernarrangements ankommt. Entscheidende Faktoren für gute Lernerträge in Form von flexibel anwendbarem Wissen, wirksamen Lernstrategien und lernförderlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind die Qualität der Aufgaben, die Fokussierung auf gründliches Verstehen und die adaptive Unterstützung durch die Lehrperson (vgl. Kap. 2.3.3).

Im Offenen Unterricht sind alle didaktischen Phasen des Kompetenzerwerbs aufgehoben. Je nach Lerngegenstand und Aufgabe erarbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig neues Wissen, sichern erarbeitete Wissensbestände, üben und automatisieren Fertigkeiten oder lösen Transferaufgaben (vgl. Ackermann, 2005; Meyer, 2010; Sommer, Schulz & Waldmann, 2007). Dabei spielen Lernstrategien und Medienkompetenzen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Um ihre Lernaktivitäten wirksam planen, überwachen und beurteilen zu können, brauchen die Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl allgemeiner und bereichsspezifischer Strategien. Strategien können beispielsweise durch differenzierte und präzise Arbeitsanleitungen (u.a. Gliederung eines Vortrages, Schritte bei der Durchführung eines Experiments, Vorgehen bei einer Internetrecherche) situiert vermittelt oder via Arbeitsrückschau erworben werden. Bei komplexen Aufgaben empfiehlt es sich, die Schülerinnen und Schüler ihr Vorgehen dokumentieren und kommentieren zu lassen. Durch Lesen der eigenen Arbeitsprotokolle, durch Vergleichen mit fremden Aufzeichnungen und durch Rückmeldungen der Lehrpersonen werden die Schülerinnen und Schüler für strategisches Verhalten sensibilisiert und

können ihre Kompetenzen zur Selbststeuerung verbessern. Ein weiteres wichtiges Element beim selbstgesteuerten Lernen die zielbezogene und effiziente Nutzung von Lernmaterialien und Medien. Die Schülerinnen und Schüler müssen beispielsweise angeleitet werden, Wörterbücher und Lexika zu benutzen, digitale Übungsprogramme zu bedienen oder audio-visuelle Medien einzusetzen.

Im Offenen Unterricht kann das Verhältnis von Selbst- und Fremdsteuerung stark variieren. Die Schülerinnen und Schüler können in der Regel auf Arbeitsabläufe und Lernwege grösseren Einfluss nehmen als auf Ziele, Inhalte und Beurteilungsformen. Es ist daher wichtig, dass die Erwartungen, Vorgaben und Freiräume verständlich und transparent definiert und kommuniziert werden. *Transparentes Steuern* kann über Instrumente wie Lernaufträge, Kompetenzkataloge, Arbeitspläne und Lerndokumentationen erfolgen. Dazu gehört auch, dass der Grad der zugemuteten Selbststeuerung den Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst wird. Mit *Zumutung* steuern bedeutet, die Überzeugung auszudrücken, dass die Lernenden fähig sind ihr jeweiliges Ziel zu erreichen und ihren Weg zu gehen. Um dieser Überzeugung zu sein, muss die Lehrkraft eine Balance von Lernstand und Lehrplan erreichen und beide Grössen als Orientierungspunkte für die Planung einbeziehen (vgl. Achermann, 2005). Zu geringe Erwartungen der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass sich diese weniger zutrauen, als sie könnten. Eine leichte Überschätzung der Kompetenzen auf Seiten der Lernenden führt zu mehr Antrieb und Durchhaltevermögen bei Leistungsanforderungen. Positive Rückmeldungen beim erfolgreichen Lösen von leichten Aufgaben können dem Zumuten entgegenwirken, da sie von den Lernenden als Zuschreibung von geringen Fähigkeiten durch die Lehrkraft interpretiert werden können. Erfolgt das Lob bei einer anspruchsvollen Aufgabe in Bezug auf den Sachverhalt, „der aus einer selbstbestimmten Handlung resultiert und nicht kontrollierend wirkt“ (Urech, 2010, S. 164), kann die positive Rückmeldung als Autonomie fördernd erlebt werden und zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation führen (vgl. Urech, 2010). Autonomieförderung ist ein weiterer zentraler Bestandteil einer individualisierenden Didaktik. Indem die Schülerinnen und Schüler in die zeitliche und inhaltliche Planung ihres Lernens eingebunden, übernehmen sie sukzessive Verantwortung für das eigene Lernen und erleben sich als autonom.

4.2.3.3 Interaktiver Unterricht – dialogisch-kooperatives Lernen

Als Interaktiver Unterricht werden im vorliegenden Bericht Inszenierungsmuster bezeichnet, die vielfältige Gelegenheiten zum Lernen von- und miteinander bieten und einen regen Informationsaustausch fördern. Sie basieren auf einem sozial-konstruktivistischen Lernverständnis. Dahinter steht

eine Leitvorstellung der Kulturaneignung und des schulischen Lernens als *Partizipation* und als *angeleitete Ko-Konstruktion*, die sich nicht nur von behavioristischen, sondern auch von reformpädagogischen Vorstellungen unterscheidet. Weder lassen sich vielschichtige kulturbezogene Kompetenzen allein durch direkte Instruktion vermitteln, noch sind Schüler entdeckende Solo-Lerner und Autodidakten, die sich komplexe Kulturinhalte selber anzueignen in der Lage sind. Vielmehr geschieht Lernen in einem sozialen Raum, idealerweise in Lerngemeinschaften, wo es durch Personen und Lernwerkzeuge unterstützt wird. Auch kreative und intelligente Schülerinnen und Schüler sind dabei auf substanzielle Inputs, auf Diskurs und auf ko-konstruktive Unterstützung angewiesen. [...] In Einklang mit einem an Vygotsky angelehnten Verständnis von soziokulturellem Lernen als Motor der geistigen Entwicklung und der daraus hervorgegangenen Metapher von Unterricht als „cognitive apprenticeship“ (Collins, Brown & Newman, 1989) sollten wir Schulen als Kulturwerkstätten verstehen, in denen Schülerinnen und Schüler, unterstützt durch kompetente Lehrerinnen und Lehrer, fähigere Peers und Kulturwerkzeuge, sich Wissen und Kompetenzen aneignen, welche sie befähigen, sich in der Welt zu orientieren, um vielleicht später selbst einen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung zu leisten. (Reusser, 2011b, S. 18)

Zu den Sichtstrukturen gehören Unterrichtsgespräche (vgl. Pauli, 2006) Lerndialoge (vgl. Ruf, Keller & Winter, 2008), Lernberatung (vgl. Bruder, Hertel & Schmitz, 2011), Tutorien (vgl. Nückles, 2009), Patensysteme (vgl. Bohl & Kucharz, 2010) und Gruppenarbeiten (vgl. Webb & Palincsar, 1996). Interaktiver Unterricht eröffnet vielfältige Möglichkeiten zum *dialogisch-kooperativen Lernen*. Beim gemeinsamen Klären und Elaborieren von Sachzusammenhängen, beim Erörtern divergierender Standpunkte, beim Begründen von Sicht- und Vorgehensweisen und beim Versuch, gemeinsam getragene und verantwortete Entscheidungen zu treffen, wird Wissen ko-konstruiert (vgl. Reusser, 2001). Durch Modelling und Scaffolding wird der Kompetenzaufbau angeregt und gestützt (Collins, Brown & Newman, 1989).

Qualität und Wirkungen von Interaktivem Unterricht hängen zum einen davon ab, wie die Lehrpersonen die Gespräche mit der Klasse gestalten (vgl. Michaels, O'Connor & Resnick, 2008; Walshaw & Anthony, 2008), die Paare oder Gruppen beim Zusammenarbeiten anleiten und begleiten (vgl. Brüning & Saum, 2008; Pauli, 2000) und mit einzelnen Schülerinnen und Schülern Lerndialoge führen (vgl. Föh, 2011; Storch & Schett, 2009). Zum andern kommt es darauf an, ob und wie die Schülerinnen und Schüler an den Gesprächen partizipieren (vgl. Lipowsky, Rakoczy, Pauli, Reusser & Klieme, 2007). Es ist davon auszugehen, dass sich bei Unterrichtsgesprächen im Plenum vor allem die leistungsstärkeren und extravertierten Schülerinnen und Schüler einbringen. Bei Partner- und Gruppenarbeiten sind die Interaktionsgelegenheiten für die einzelnen Kinder und Jugendlichen generell höher. Zudem dürften sich leistungsschwächere und schüchterne Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen eher engagieren. Ein Grundproblem beim dialogisch-kooperativen Lernen besteht darin, dass sich die Lernenden häufig zu wenig aufeinander einlassen und dem Mitschüler oder der Lehrperson nicht so zu hören, dass sie die Informationen aufnehmen.

Wie Meta-Analysen zeigen (vgl. Webb & Palincsar, 1996), hat die Schülerzusammenarbeit „günstige Wirkungen auf die Leistungen und die Produktivität der Lernenden, auf ihr psychisches Wohlbefinden und ihre Selbstwertschätzung sowie auf die Einstellungen sowohl zur Gruppenarbeit als auch zum Lernen“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 650). Zudem haben kooperative Lernformen oft einen förderlichen Effekt auf die interpersonalen Beziehungen und die Integration der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bloh, 2000; Mietzel, 1993). Allerdings spielt auch die Gruppenzusammensetzung eine wichtige Rolle. Wie zwei weitere Metaanalyse zeigen (vgl. Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia, 1996; Slavin, 1987) erzielen Lernende mit niedrigen Leistungen in leistungsheterogenen Gruppen, Lernende mit mittleren Leistungen dagegen in leistungshomogenen Gruppen und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sowohl in leistungshomogenen als auch leistungsheterogenen Gruppen die vergleichsweise besten Lernergebnisse. Ähnliche Befunde resultieren für die Motivation. Aus der Studie von Saleh, Lazonder und De Jong (2005) geht hervor, dass sich die Leistungsmotivation bei schwachen Schülerinnen und Schülern insbesondere in leistungsheterogenen Gruppen positiv veränderte. Allerdings müssen im Hinblick auf gute Lernerträge die Inszenierungsformen auf die Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt und die Lernenden für deren Nutzung qualifiziert werden.

Das Ausmaß der positiven Wirkungen kooperativer Lernmethoden variiert insofern mit den Lernvoraussetzungen und den mitgebrachten Einstellungen der Lernenden, als Lernende mit niedrigen Lernvoraussetzungen vor allem von hoch strukturierter Kleingruppenarbeit, Lernende mit hohen Lernvoraussetzungen dagegen von weniger strukturierten Situationen profitieren. (Reinmann & Mandl, 2006, S. 650).

Ähnlich wie beim selbstgesteuerten Lernen zeigen praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse gleichermaßen, dass das Lernen in der Gruppe nur dann zu den erhofften Erfolgen führt, wenn im Unterricht systematisch zur Kooperation angeleitet wird und entsprechende Kompetenzen systematisch entwickelt und gefördert werden. (Reinmann & Mandl, 2006, S. 649)

Mit Blick auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist zusammenfassend festzuhalten, dass nicht für alle Schülerinnen und Schüler dieselben didaktischen Arrangements gleichermassen wirksam sind. Es gilt daher bei der methodisch-didaktischen Inszenierung von Unterricht auf eine gute Passung zwischen Angebot und individuellem Nutzungsverhalten zu achten (vgl. Lipowsky, 2006; Gräsel & Parchmann, 2004). Für eine ertragreiche Wissens- und Lernkultur braucht es in den einzelnen Klassen bzw. Lerngruppen eine reichhaltige, aber überschaubare Palette von Lernumgebungen (vgl. Helmke, 2009). Zudem sei nochmals darauf hingewiesen, dass nicht die Inszenierungsmuster bzw. die Sichtstrukturen alleine die Wirksamkeit von Unterricht ausmachen (vgl. Hugener, 2008), sondern nur zusammen mit den Lernaufgaben und kognitiv-aktivierender Unterstützung.

4.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur mit Fokus auf Lernbegleitung

Der dritte Schenkel des Didaktischen Dreiecks repräsentiert die *Beziehungs- und Unterstützungskultur* im Unterricht. Dabei geht es um die Interaktions-, Kommunikations- und Lernhilfequalität sowie um Lerndialoge und Lernklima. Einschlägige Qualitätsmerkmale der Beziehungs- und Unterstützungskultur sind in Tabelle 4.2 aufgeführt.

Tabelle 4.2: Qualitätsmerkmale der Beziehungs- und Unterstützungskultur (Reusser, 2009)

<ul style="list-style-type: none"> • Positives und wertschätzendes Sozial- und Lernklima • Lerndialog • Interaktionsqualität 	<ul style="list-style-type: none"> • Balance zwischen Kontrolle und Autonomiegewährung • Individuelle Schülerorientierung zwischen Förderung und Forderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostische Kompetenz • Adaptive Lernunterstützung • Diskursive Fehlerkultur • Umgang mit Heterogenität
---	--	--

Dass sich die Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Lernprozesse und die Lernerträge auswirkt, ist eine bekannte Tatsache.

Seit es Unterricht gibt, spricht man von seiner *erzieherischen und moralischen* Kraft und damit verbunden von seiner *Beziehungsdimension*. Bildungswirkungen erfolgen nicht nur instruktional über Sach- und Kulturinhalte, sondern auch transaktional über interpersonalen Austausch und *Sozialisierungsprozesse*. Durch ihre Gegenwart, einerseits als Repräsentanten des Stoffs und als Modelle des sich darauf Einlassens, andererseits als zu Kommunikation und Empathie fähige Personen, fordern Lehrkräfte die besten Kräfte ihrer Schülerinnen und Schüler heraus, unterstützen, fördern, ermutigen und motivieren sie und deren Lernen und tragen zur Formung ihrer Persönlichkeit bei. Die Qualität der Interaktion unter den Lernenden und mit der Lehrperson prägt sowohl deren Einstellungen und Emotionen, deren Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als auch deren Lernstrategien und überfachliche Kompetenzen. In welcher Tonalität, welchem Stil und Duktus der verbalen und nonverbalen Kommunikation fachliche Erfolge und Misserfolge rückgemeldet, Krisen bewältigt, Fehler korrigiert, Lernschwierigkeiten überwunden, Erwartungen formuliert, Vertrauen übertragen, Ziele gesetzt, Disziplin eingefordert, allgemein: das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt und begleitet wird, formt in Verbindung mit den instruktionalen Prozessqualitäten einer Lernumgebung deren fachliche und überfachliche Lernleistungen und weiterführende Lernbereitschaft. (Reusser, 2009, S. 886)

Eine aktuelle Metaanalyse bestätigt diesen Zusammenhang erneut (vgl. Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Die affektive Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt sich auf das schulische Engagement und die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler aus. Besonders deutlich sind die Wirkungen bei leistungsschwachen sowie bei bildungsfernen Schülerinnen und Schülern. Auf die Frage, ob die Wirkungen mit dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, kann die Metaanalyse keine schlüssige Antwort geben. Auch die wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrperson hat positive Wirkungen, wie neuere Untersuchungen für die Motivation der Schülerinnen und Schüler, Mathematik zu lernen, wiederum gezeigt haben (vgl. Cortina, Makara & Gruehn, 2010; Rakoczy, Klieme & Pauli, 2008).

Lernunterstützung und -begleitung im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen hat viele Facetten. Dazu gehören u.a. die Diagnose von Lernausgangslagen und Schwierigkeiten, das Bereitstellen entsprechender Lernumgebungen, gezielte Hilfestellungen organisatorischer und inhaltlicher Art während der Lernaktivitäten, zeitnahe, prozess- und produktbezogene Rückmeldungen sowie systematische Lernberatung. In Anbetracht der unterschiedlichen Lernausgangslagen und Förderbedürfnisse geht es darum, die Individualität der Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren, die persönlichen Stärken und Ressourcen der Lernenden zu mobilisieren, ihnen beim Finden eigener Lernwege zu helfen und ihre Aktivitäten durch wertschätzende Kommunikation zu begleiten. Individuelle Lernunterstützung und -begleitung kann sowohl beim angeleiteten (vgl. Pauli, 2010) wie auch beim selbstgesteuerten oder dialogisch-kooperativen Lernen erfolgen (vgl. Lipowsky, Pauli & Rakoczy, 2008), jedoch in unterschiedlicher Form und Intensität. Näher eingegangen wird in der Fortsetzung auf die individuelle Unterstützung in Schülerarbeitsphasen (vgl. Kap. 4.2.4.1), das „erweiterte“ Rollenverständnis der Lehrperson (vgl. Kap. 4.2.4.2) und die Leistungsbeurteilung (vgl. Kap. 4.2.4.3).

4.2.4.1 Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen

Bei Unterricht in heterogenen Gruppen werden in der Regel unterschiedliche Inszenierungsformen kombiniert. Der geführte Unterricht wird zu Gunsten binnendifferenzierter didaktischer Arrangements mit Gelegenheiten für selbstgesteuertes und dialogisch-kooperatives Lernen (vgl. Hugener, Krammer & Pauli, 2008) reduziert. Dadurch steigt der Anteil der *Schülerarbeitsphasen*. Produktives und nachhaltiges Lernen in selbständigen Schülerarbeitsphasen verlangt ein hohes Mass an Selbststeuerung. Die Lernenden können sich nicht wie im geführten Unterricht durch Inputs und Arbeitsanweisungen der Lehrperson Schritt für Schritt durch die Unterrichtseinheit leiten lassen. Sie müssen das Ruder selbst in die Hand nehmen und ihr Verhalten beim individuellen oder dialogisch-kooperativen Lernen planen (u.a. Material, Zeit, Inhalt), überwachen (u.a. auf Kurs bleiben, Verhalten laufend den aktuellen Gegebenheiten anpassen, bei Bedarf Unterstützung organisieren) und beurteilen. Dies erfordert beachtliche kognitive, organisatorische, kommunikative, soziale, metakognitive und volitionale Kompetenzen, die zusammen mit den Fachinhalten im Laufe der Schulzeit schrittweise und gezielt aufgebaut werden müssen. Dazu brauchen die Schülerinnen und Schüler individuellen Support, sowohl durch Mitlernenden als auch durch die Lehrperson.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass sich die Lernenden während der Schülerarbeitsphasen gegenseitig unterstützen. „Gerade in geöffneten Lernsituationen in denen die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig arbeiten, brauchen sie die Erlaubnis bzw. sogar die explizite Aufforderung, sich immer dann um Hilfe zu kümmern, wenn sie alleine nicht mehr weiterkommen“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 130). Um eine Kultur des gegenseitigen Helfens zu etablieren, eignet sich die Einführung von Helfersystemen, innerhalb derer die Ansprechpartner bzw. Experten eines Themenbereichs klar bezeichnet sind (vgl. Bohl & Kucharz, 2010). Auch in Tutoring-Situationen können ältere bzw. erfahrene Lernende jüngere bzw. weniger erfahrene oder leistungsschwächere Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützen (vgl. Nückles, 2009). Bereits die Tatsache, dass Hilfestellungen erlaubt und erreichbar sind, kann sich günstig auf das Selbstvertrauen, die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft und die Ausdauer der Schülerinnen und Schüler auswirken. Zudem können Lernende nicht selten ebenso gut oder wirksamer unterstützen als Lehrpersonen. Sie sind sensibler für die Schwierigkeiten der Kameraden und sprechen eine ähnliche Sprache. Beim Helfen oder Zusammenarbeiten stellen die Schülerinnen und Schüler Fragen, formulieren Erklärungen und Begründungen und geben Rückmeldungen. Sie modellieren und kontrastieren Strategien. Sie koordinieren ihr Wissen und stossen nicht selten auf Verständnisprobleme, Widersprüche und Verfahrensfehler, die gemeinsame Lö-

sungsversuche und entsprechende Anpassungen der eigenen Wissensbestände auslösen können. Im Diskurs lernen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Wissen und Denken kennen. Sie übernehmen Verantwortung für ihr Lernen, erleben sich als selbstwirksam durch die Erfahrung, dass gemeinsame Anstrengung zum Ziel führt (vgl. Beck et al., 1995) und werden selbständiger. Nicht immer jedoch sind Hilfeverhalten oder Zusammenarbeit produktiv und lernförderlich. Manchmal stimmt die Chemie zwischen den Kindern oder Jugendlichen nicht. Es besteht auch eine gewisse Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam falsche Ideen entwickeln oder im Gespräch nicht wirklich aufeinander eingehen, Lösungsansätze ungeprüft übernehmen bzw. verwerfen oder statt begründete Erklärungen Lösungen austauschen. Helfersysteme und Schülerzusammenarbeit ermöglichen eine hohe Eigenaktivität der Lernenden und haben auf Grund der zeitgerechten und adaptiven Unterstützung durch Peers ein grosses Lernpotential, das sich vor allem bei einer individuellen Lernunterstützung durch die Lehrperson entfaltet.

Die individuelle Unterstützung durch die Lehrperson wird in neueren Studien vor dem Hintergrund eines sozial-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses untersucht (vgl. Krammer, 2009). In diesem Theorierahmen wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche ihre kognitiven Strukturen bzw. Kompetenzen selbst aufbauen und zwar in der sozialen Interaktion, unterstützt durch fähigere peers oder Lehrpersonen, die sie durch die Zone der nächsten Entwicklung begleiten. Die Aufgabe der Lehrpersonen bei der individuellen Lernunterstützung besteht darin, die Individualität der Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren, den Lernstand und die Verstehendtiefe zu diagnostizieren, die persönlichen Stärken und Ressourcen der Lernenden zu mobilisieren, ihnen beim Finden eigener Lernwege zu helfen und ihre Aktivitäten durch wertschätzende Kommunikation zu begleiten. Die Unterstützung erfolgt im Lehr-Lerndialog und wird als *Scaffolding* bezeichnet.

Die Metapher des „Scaffoldings“, übersetzt als das „Bereitstellen eines kognitiven „Gerüsts“, dient zur Beschreibung der Lernunterstützung durch eine kompetentere Person [...] und umfasst spezifisch für den Lernkontext im Unterricht „what teachers say or do to enable children to complete complex mental tasks they could not complete without assistance“ (pearson & Fielding, 1991, in Gaskins et al. 1997, S. 45). (Krammer, 2009, S. 74)

Zur Erörterung des Scaffolding-Konzepts werden häufig die Methoden aus dem didaktischen Rahmenmodell der *Cognitive Apprenticeship* herangezogen (vgl. Krammer, 2009). In der Originalpublikation (vgl. Collins et al., 1989) werden vier Stufen – Modeling, Coaching, Scaffolding und Fading – beschrieben, die einem schrittweisen Zurücknehmen der Unterstützung entsprechen. Huber (2004) stellt diesen vier Stufen mit Blick auf die Unterstützung beim dialogisch-kooperativen Lernen eine fünfte voran: Informieren. Informieren kann auch beim selbst gesteuerten Lernen eine wichtige Rolle spielen. Die fünf Stufen bzw. Methoden der Lernunterstützung sind in Tabelle 4.3 beschrieben.

Tabelle 4.3: Methoden des Rahmenmodells des „Cognitive Apprenticeship“ (Reusser, 1995; Krammer, 2009; Huber, 2004)

Methode	Beschreibung
Informieren (DesignerIn)	In der Rolle des Designers/der Designerin informiert die Lehrperson über die bereitgestellte Lernsituation. Sie erklärt und begründet zum einen das Vorgehen. Zum andern formuliert sie die Ergebniserwartung.
Modeling	Das Modeling betrifft das Vorzeigen und Nachmachen von Strategien bei gleichzeitigem Verbalisieren der internen kognitiven Prozesse, welche die Aktivitäten begleiten.
Coaching	Coaching meint Hilfestellungen in konkreten Problemsituationen und umfasst das Beobachten und Unterstützen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einer Annäherung an das im Modeling gezeigten Expertenverhalten.
Scaffolding	Scaffolding meint das Bereitstellen eines didaktischen Gerüsts für bestimmte Lernsequenzen oder Lernphasen. Beim Scaffolding gibt die Lehrkraft in adaptiver Weise Struktur und Anleitung bei Lernaktivitäten, die der Lernende bzw. die Lernende noch nicht selbstständig einleiten und /oder durchführen kann. Sie orientiert sich dabei am Prinzip: Soviel Anleitung wie nötig, soviel Freiheit wie möglich.
Fading	Fading bezeichnet das schrittweise Zurücknehmen der Unterstützung, in dem Masse, wie der Schüler oder die Schülerin ihr Lernverhalten selbst steuert.

Die Unterstützung in diesen Schritten des graduellen Lenkungsabbaus erfolgt nach drei Prinzipien der Anregung:

1. **Articulation:** Aufforderungen zur Verbalisierung von Wissen, Begründungen oder Problemstrategien und Denkprozessen durch die Lernenden.
2. **Reflection:** Die Lernenden reflektieren die eingesetzten Strategien durch Vergleichen und Diskutieren mit Experten und anderen Lernenden.
3. **Exploration:** Ermutigung zum Erkunden sowohl von eigenen Lösungsstrategien als auch von eigenen Problemstellungen. (Krammer, 2009, S. 79)

Inhaltlich bezieht sich die individuelle Lernunterstützung sowohl auf den Erwerb von Sachwissen als auch auf den Erwerb von bereichsspezifischen und allgemeinen Strategien. Wirksame und flexibel anwendbare Strategien sind die Grundlage für kompetente Selbststeuerung sowohl beim Solo-Lernen als auch beim Kooperieren. Vor allem anspruchsvolle Formen der Schülerzusammenarbeit, bei denen ein gemeinsames Ergebnis verlangt ist, stellen hohe Anforderungen an Prozessregulation, Beziehungsarbeit und das Sicherstellen inhaltlicher Progression (vgl. Bönsch, 1995; Huber, 2004). Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sind u.a. wirksame Kommunikations- (z.B. zuhören, sich einbringen, verständlich formulieren, Aussagen begründen), Interaktions- (z.B. aufeinander Bezug nehmen, fragen, beurteilen, zusammenfassen, ausreden lassen, moderieren) und Organisationsstrategien (z.B. planen, Ziele setzen, Arbeiten auf- und verteilen, Arbeitsprozesse überwachen, Ergebnisse zusammentragen und bündeln, Ergebnisse präsentieren), Strategien zum Konfliktmanagement (z.B. Aushalten von Kritik, Bewältigung von Krisen, Impulsivitätssteuerung) sowie gruppenorientierte Werte und Haltung (z.B. Affiliation, Hilfsbereitschaft, Toleranz). Durch Reflexion, Lernen am Modell, punktuelle Lernberatung, Dokumentation von Lernwegen (z.B. Lernheft oder -tagebuch, Portfolio) sowie durch die Arbeit in Lernpartnerschaften oder Klassenkonferenzen kann strategisches Verhalten aufgebaut, bewusst gemacht und geübt werden. In Klassenkonferenzen können Themen der Lernpartnerschaften, der Lernhefte, der Planungen oder Probleme diskutiert werden. „Verbale Äusserungen zwingen den Sprecher dazu, seine eigenen Gedanken zu ordnen und diese möglichst klar und präzise zu formulieren“ (Lipowsky et al., 2007, S. 126). Während leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auf diese Weise ihre strategischen Kompetenzen wirksam erweitern, brauchen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf dasselbe Ziel in der Regel explizite Hilfestellungen in Form von Strategietrainings, differenzierten Arbeitsanleitungen, systematischer Lernberatung oder engmaschiger Begleitung durch die Lehrperson oder einen kompetenten Lernpartner (vgl. Kap. 2.3.6).

Lepper, Drake und O'Donnell-Johnson (1997) nennen unter dem Akronym INSPIRE Merkmale *wirksamer individueller Unterstützung* bzw. qualifizierter Lernbegleitung, sie sich wie folgt umschreiben lassen (vgl. Tabelle 4.4):

Tabelle 4.4: Anforderungen an eine qualifizierte Lernbegleitung: INSPIRE (Lepper, Drake & O'Donnell-Johnson (1997))

I	Intelligent	Die Lehrperson verfügt über viel Wissen fachlicher,, (fach)didaktischer und pädagogisch-psychologischer Wissen Art.
N	Nurturant	Sie bemüht sich um ein gutes emotionales Klima, investiert viel Zeit in Beziehungsarbeit, interessiert sich für die Schülerinnen und Schüler und traut ihnen Fortschritte zu.
S	Socratic	Sie aktiviert die Schülerinnen und Schüler zum Denken. Sie stellt viele Fragen und gibt Anstösse. Sie hält sich mit Erklärungen zurück.
P	Progressive	Sie geht bei der Auseinandersetzung mit Fehlern insofern progressiv vor, dass sie anfänglich nur allgemeine und bei Bedarf zunehmend konkrete Hilfestellungen gibt .
I	Indirect	Rückmeldungen und Hilfestellungen erfolgen eher indirekt in Form von Anregungen als direkt in Form von Beurteilungen und Rezepten.
R	Reflective	Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Lern- und Problemlöseverhalten und regt die Lernenden zu strategischem Verhalten an.
E	Encouraging	Die Lehrperson unterstützt die Lernenden bei der Regulation der Motivation, fördert ihr Selbstvertrauen, weckt ihre Neugier, aktiviert sie mit herausfordernden Aufgaben und schafft Gelegenheiten, dass sich die Lernenden als selbstwirksam erleben können.

Zur individuellen *Lernunterstützung beim dialogisch-kooperativen Lernen* in Schülerarbeitsphasen gehört auch die Wahl der Aufgaben. Pauli und Reusser (2000) nennen Merkmale günstiger Aufgabenstellungen für kooperatives Lernen: Transparenz (Verständlichkeit und Klarheit des Auftrags, Klarstellen des Aufgabenziels), Instruktionen vor dem Lösen, Hinweise bezüglich geeigneter Zusammenarbeitsformen und (meta-)kognitiver Strategien. Kooperatives Lernen soll nicht nur als Abwechslung, sondern gezielt mit dem Zweck des gemeinsamen Lernens eingesetzt werden. Daher sollen die Aufträge komplex und anspruchsvoll mit mehreren Lösungsmöglichkeiten gestaltet sein, dass sie von einem einzelnen Kind nicht zu lösen sind, sondern die Bündelung der Kompetenzen und/oder des Wissens aller beteiligten Schülerinnen und Schüler benötigen. Dies kann zusätzlich über die Bewertungs- bzw. Belohnungsform kontrolliert werden. Erfüllen Aufgabenstellungen diese Ansprüche, steigt zum einen die Wahrscheinlichkeit einer sachbezogenen Erörterung im Dialog und zum anderen werden alle Lernenden in die Verantwortung in Bezug auf die Zielerreichung genommen (vgl. Achermann, 2005; Mietzel, 1993; Reusser & Pauli, 2000). Je nach Ausprägung der grundlegenden Kompetenzen für kooperatives Lernen sind Arbeitsanleitungen, -hilfsmittel und klare Regeln bereitzustellen (vgl. Bönsch, 1995). Durch Skripts können beispielsweise die Rollen (Gruppensprecher, Protokollführer, Zeitwächter) definiert, der Rollenwechsel sowie Strategien vorgegeben werden, um so die Effizienz des kooperativen Lernens zu steigern (vgl. Huber, 2004; Renkl, 1997). Die Lehrperson unterstützt die einzelnen Schülerinnen und Schüler beim dialogisch-kooperativen Lernen, indem sie Fragen stellt, Hinweise gibt, Probleme bewusst macht, Vorschläge unterbreitet, zur Reflexion anregt, lobt und ermuntert oder die Aufmerksamkeit der Lernenden auf aus Expertensicht wichtige Aspekte des Sachzusammenhangs lenkt (vgl. Huber, 2004). Zentral ist dabei, dass sie vorwiegend Anregungen statt Antworten gibt.

Grundsätzlich ist die individuelle Lernunterstützung beim dialogisch-kooperativen Lernen und insbesondere bei der Schülerzusammenarbeit eine sehr anspruchsvolle und diffizile Angelegenheit. Lehrpersonen erleben dabei häufig einen Grundkonflikt zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen. In der Phase des Arbeitsauftrages sind die Lehrpersonen im Dilemma zwischen Steuerung der Gruppenbildung und Selbstorganisation durch die Schülerinnen und Schüler. In der Zusammenarbeitsphase besteht der Konflikt zwischen der Kontrolle von Disziplin, Mitarbeit und Ergebnissen und dem Vertrauen in die Eigenaktivität der Lernenden. In der Auswertungsphase dreht sich der Hauptkonflikt um die Frage, wie weit die Lehrpersonen ihre eigenen zeitlichen, formalen und inhaltlichen Vorstellungen von Ergebnispräsentation verwirklichen sollen bzw. wie weit sie dies den Schülerinnen und Schülern überlassen sollen (vgl. Haag, 2010; Hanffstengel, 1998). Lehrpersonen sollen beim dialogisch-kooperativen Lernen mit Zumutung steuern (vgl. Brody, 1993; Cohen, 1993; Meloth & Deering, 1999; Röhr, 1995). Sie sollen die Schülerinnen und Schüler adaptiv unterstützen aber nicht eng-

maschig begleiten. Wenn die Lehrpersonen zu oft intervenieren, besteht die Gefahr, dass bei den Schülerinnen und Schülern keine Zusammenarbeit in Gang kommt oder die Verantwortungsübernahme unterbleibt (vgl. Achermann, 2005).

Wie Krammer (2009) in ihrer Studie zur individuellen Unterstützung in Schülerarbeitsphasen im Mathematikunterricht zeigen konnte, nutzten die Lehrpersonen durchschnittlich gut die Hälfte der Dauer der individuellen Schülerarbeitsphasen für die individuelle Unterstützung. Es wurde unterschieden zwischen organisatorischer und mathematikbezogener Unterstützung. Der zeitliche Anteil der mathematikbezogenen Unterstützung war höher als der zeitliche Anteil der organisatorischen Unterstützung. Sowohl der Anteil als auch der Gegenstand der Unterstützung hing nicht von der Inszenierungsform des Unterrichts ab. Was die Form der Unterstützung anlangt, so dominierten direkte Erklärungen und Anweisungen. Das indirekte Begleiten der Lernprozesse mit weiterführenden Hinweisen kam seltener vor. Es fanden sich Hinweise, „dass der Anteil kognitiv aktivierender Unterstützung in Lektionen mit offenerem Unterrichtsstil höher ist als in Lektionen mit traditionellem Unterrichtsstil“ (Krammer, 2009, S. 8). Der Befund, dass im Unterricht vergleichsweise selten prozessorientierte Lernbegleitung zu beobachten ist und die Unterstützungsgelegenheiten zu wenig genutzt werden, zeigte sich auch in anderen Untersuchungen. Daraus zieht Krammer (2009) folgende Schlussfolgerung: „Die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Erweiterung der Rolle der Lehrperson von der Wissensvermittlung zur Begleiterin der individuellen Lernprozesse sind zwar erkannt, werden aber erst in Ansätzen umgesetzt“ (ebd., S. 288).

4.2.4.2 Ein erweitertes didaktisches Rollenverständnis der Lehrpersonen

Die skizzierten Anforderungen verändern das traditionelle Selbst- und Rollenverständnis von Lehrpersonen. Die Funktion der Lehrkräfte besteht nicht mehr vorwiegend in der störungspräventiven Klassenführung und der Überwachung des konzentrierten Arbeitens in Schülerarbeitsphasen. Die einst dominierende Aufgabe der Stoffdarstellerin wird durch neue Aufgabenbereiche erweitert (vgl. Abbildung 4.4).

Dieses erweiterte didaktische Rollenverständnis setzt auf Seiten der Lehrenden eine dreifache Kompetenz voraus, (1) das Verstehen der Sache (Fachliche-fachdidaktische Kompetenz, Modellierung des Aufgabenraumes), (2) das Verstehen (wollen) der bzw. des Lernenden (kognitive Empathie bzw. das Eindringen in die Lern- und Denkwelt, in den Problemraum von Lernenden) sowie (3) kommunikative Kompetenz, verstanden als Fähigkeit zum Führen von Lehr-Lerngesprächen. Diese Handlungskompetenz der Lehrpersonen hängt eng mit ihrem Wissen zusammen.

Das professionelle Wissen der Lehrpersonen als implizite Theorie des Lehrens und Lernens beeinflusst die konkreten didaktischen Interaktionen und prägt den Unterricht sowie die Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler. [...] Das Wissen um das interaktive und reziproke Gefüge von Lehr- und Lernhandeln sowie en zugrunde liegenden Kognitionen der Lehrperson ist der Ausgangspunkt einer wirksam Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Diese muss theoretische und praktische, handlungsorientierte Aspekte verbinden, um handlungswirksame, die Reflexion unterstützende Theorien aufzubauen. (Leuchter, 2009, S. 285)



Universität
Zürich^{UZH}

Wandel des didaktischen Rollenverständnisses von Lehrpersonen

Traditionelles Rollenverständnis:

Lehrperson als Stoffdarsteller/in

- Planer/in
- Klassen-Instruktionsperson
- Gestalter/in von Lernwegen
- Überwacher/in
- Beurteiler/in
- Kommunikationsdirigent/in



Erweitertes Rollenverständnis:

Lehrperson als Lerngerüst und Coach

- Kognitives Verhaltensmodell
- Partner/in einer effektiven Lehr-Lernkommunikation
- **Adaptives Lerngerüst, Scaffold**
- **Lerndiagnostiker und Lerncoach**
- Gestalter/in von Lernumgebungen

Modell der direkten Instruktion

Modell der indirekten Instruktion



**Entwicklung von Kompetenzen der adaptiven
didaktischen Kommunikation und der Lernunterstützung
Erweiterung des eigenen didaktischen Repertoires**

Abbildung 4.4: Wandel des Rollenverständnisses von Lehrpersonen und darauf bezogene Entwicklungsaufgaben (Reusser, 1999)

4.2.4.3 Leistungsbeurteilung als Teil der individuellen Lernunterstützung

Wird die Idee der Adaptivität von Unterricht im Allgemeinen und von adaptiver Lernunterstützung im Speziellen konsequent gedacht, müssen Diagnostik und Leistungsbeurteilung (vgl. Kunze & Solzbacher, 2008; Roos, 2001; Terhart, 2011) als nächstes berücksichtigt werden. „Diagnostik im individualisierenden Unterricht ist darauf gerichtet, die einzelnen auf den Weg zu bringen, individuelle Zugänge zu verstehen und zuzulassen, Stärken zu sehen und zu verstärken, Hilfen und gegebenenfalls Alternativen anzubieten“ (von der Groeben, 2008, S. 106). Da die Diagnostik bereits in einem früheren Unterkapitel (vgl. Kap. 2.3.4) thematisiert worden ist, wird in der Fortsetzung vor allem auf die Leistungsbeurteilung eingegangen.

In Schule und Unterricht hat die Leistungsbeurteilung verschiedene Funktionen:

- Sie hilft den Lehrpersonen, das Lernangebot so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die curricularen Ziele erreichen können.
- Sie stellt den Lehrpersonen die notwendigen Informationen zur Überprüfung der individuellen Lernstände sowie des Lernstandes der Klasse und damit der Wirkungen ihres Unterrichts zur Verfügung.
- Sie liefert Informationen für Gespräche mit Eltern, zukünftigen Lehrkräften oder Arbeitgebern.
- Sie hilft bei Entscheidungen über die schulischen und beruflichen Ausbildungswege sowie bei der Berufswahl.
- Sie unterstützt die Lernenden bei der Selbstbeurteilung. Die realistische Einschätzung eigener Stärken und Schwächen ist eine wichtige Einflussgrösse bei der fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

In Anbetracht dieser vielfältigen und wichtigen Funktionen muss sich die Leistungsbeurteilung auf valide Messungen und Daten stützen. Jedoch besteht gerade hier ein grundlegendes und bekanntes Problem darin, „dass nur ein Bruchteil des Lernens erkannt und gesehen wird und dass damit häufig auch eine angemessene Würdigung von Lernen ausbleibt“ (Eikenbusch, 2010, ohne Seitenangabe). Es ist daher ganz wichtig, dass bei der Leistungsmessung verschiedene geeignete Zugänge kombiniert und bekannte Fehler vermieden werden (vgl. Rhyn & Moser, 2002). Der Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (2010) nennt folgende Formen:

- Beobachtungen sowie unmittelbare Rückmeldungen und Gespräche mit den Lernenden, um Lernprozesse und den Unterricht optimal zu gestalten.
- Lernzielorientierte Kontrollen und Beurteilungen, um den Leistungsstand und den Unterrichtserfolg zu ermitteln und um Einstufungsentscheide zu unterstützen. (ebd., S. 20)

Beobachtungen im Hinblick auf individuelle Lernförderung und Leistungsbeurteilung sollen systematisch und ressourcenorientiert erfolgen.

In Abgrenzung zur unsystematischen Alltagsbeobachtung handelt es sich bei der zielgerichteten Schülerbeobachtung um eine Form „systematischer Beobachtung“, die als methodisch kontrollierte Wahrnehmung von konkreten Systemen, Ereignissen oder Prozessen definiert wird. Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die detailliert beschreiben, was und wie viel zu beobachten ist, ob bzw. wie das Beobachtete gedeutet werden darf und wie das Beobachtete zu protokollieren ist.¹¹⁸

Bei einer ressourcenorientierten Beobachtung werden die Kompetenzen und Stärken der Lernenden fokussiert und Fehler nicht tabuisiert, vermieden oder negativ bewertet. Fehler werden vielmehr als Entwicklungschance und Indikatoren für die „Zone der nächsten Entwicklung“ wahrgenommen und in einem wertschätzenden Klima besprochen, damit weder Frustration noch das Gefühl von Bloßstellung auftreten, die in Vermeidungsstrategien gipfeln können (vgl. Achermann, 2005; Urech, 2010). „Fehler müssen im Unterricht einen hohen Stellenwert erhalten. Die Möglichkeit, Fehler machen zu können, das Verbessern, Korrigieren, Wiederholen und Reflektieren über die Fehler sollen als zentrale Aspekte des Lernens beachtet werden“ (Urech, 2010, S. 188). Dem möglichen Auftreten von Beobachtungsverzerrungen wie z.B. bei Stereotypisierung, Projektion oder dem Halo-Effekt, kann über den Austausch von Beobachtungen im Unterrichtsteam oder über den Vergleich mit den Selbstbeobachtungen der Kinder vorgebeugt werden (vgl. Achermann, 2005).

Lernzielorientierte Kontrollen und Beurteilungen können im binnendifferenzierten Unterricht dahingehend flexibilisiert werden, dass sie nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig, sondern nach individuellem Abschluss eines Themas erfolgen (vgl. Achermann, 2005; Bönsch, 1995; Keitel, 2003). Wichtig ist, dass die Leistungssituationen vorhersehbar sind, sodass sich Lernende darauf vorbereiten können. Die Leistungsbewertung muss transparent und fair sein. Dazu gehört ein individualisierendes und ermutigendes Feedback. Daneben gibt es zahlreiche weitere Formen der Leistungserfassung und -beurteilung (vgl. Fischer, 2012; Roos, 2001; Stern, 2004; von der Groeben, 2008). Dazu gehören Lernentwicklungsberichte, öffentliche Leistungspräsentationen auch in Form von Portfolios, Schüler-Selbsteinschätzungen, individuelle Rückmeldungen für schriftliche Leistungen, Feedback in der Gruppe, eingeübte Formen der Selbst- und Fremdkontrolle, individuelle Vereinbarungen, individuelle curriculare Buchführung (vgl. Bönsch (1995) und Kompetenzraster.

Kompetenzraster sind Matrizen, mit denen Lernende und Lehrende gemeinsam arbeiten. Mit ihnen wird für die einzelnen Unterrichtsbereiche wie auch für Schlüsselqualifikationen ausgehend von Lehrplänen und Bildungsstandards „ein Entwicklungshorizont abgesteckt, in dem in differenzierter Weise der Weg beschrieben wird, und zwar von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen

¹¹⁸ <http://www.foerdern-individuell.de/index.php?Seite=7501&PHPSESSID=3aca20d5485f99cf1f35b69bfe4bfcc8> [Zugriff am 12.8.2012]

Fähigkeitsstufen“¹¹⁹. Kompetenzraster eignen sich für die Arbeit in einzelnen Klassen aber auch für klassen- oder stufenübergreifenden Unterricht. Sie sind auf individualisiertes, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen ausgerichtet. Kompetenzraster bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Lerninhalte anknüpfend an ihren aktuellen Lernstand und in ihrem eigenen Tempo zu erarbeiten (kompetenzorientiertes Lernen). Die Beurteilung der Leistungen erfolgt mit Bezug auf das erreichte Kompetenzniveau. Dadurch wird bei der Leistungsbeurteilung eine Verbindung von individueller und sachlicher Bezugsnorm hergestellt (vgl. Kap. 2.3.8). Die Individualnorm bezieht sich auf den individuellen Lernzuwachs und eignet sich für eine lernsteuernde Beurteilung. Die sachliche Bezugsnorm der „Mastery-Orientierung“ des Lernens orientiert sich an messbaren Mindestkompetenzen und deren weiteren Abstufungen und eignet sich für eine lernzielerreichende Beurteilung. Neben der individuellen und der sachlichen Bezugsnorm existiert eine dritte, bei der schulischen Leistungsbeurteilung sehr einflussreiche Bezugsnorm: Die soziale Bezugsnorm, bei welcher es darum geht, einen Vergleich der Leistungen innerhalb einer Schülergruppe anzustellen (vgl. Achermann, 2005). „Die Begleitung und Bewertung individueller Leistung orientiert sich zuerst und vor allem an der individuellen Bezugsnorm, bezogen auf die Anforderung der Sache“ (von der Groeben, 2008, S. 107). Geht es jedoch um die Selektionsfunktion der Schule muss die sachbezogene Beurteilungsnorm starkes Gewicht erhalten. Auch der soziale Vergleich ist für die Schülerinnen und Schüler wichtig. Gerade im Zusammenhang mit Übertrittsentscheidungen ist jedoch eine zu starke Orientierung an der sozialen Bezugsnorm zu vermeiden (vgl. Baeriswyl et al., 2011).

4.3 Unterrichtspraktische Überlegungen und Hinweise

Adaptiver Unterricht in heterogene Lerngruppen erfordert *hinreichend differenzierte Lernangebote*. Ziele Inhalte, Inszenierungsformen und Lernunterstützung müssen so gewählt und arrangiert werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihr Potential optimal entfalten können. Nachdem im vorhergehenden Kapitel Qualitätsmerkmale von Unterricht aus theoretischem und empirischem Blickwinkel erörtert worden sind, werden als nächstes unterrichtspraktische Handlungen beschrieben, die dazu beitragen können, den Unterricht auf den Dimensionen Ziel- und Stoffkultur (vgl. Kap. 4.3.1) Lehr- und Lernkultur (vgl. Kap. 4.3.2) sowie Beziehungs- und Unterstützungskultur (vgl. Kap. 4.3.3) auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen abzustimmen. Berücksichtigt werden auch Anpassungen bei den schulstrukturellen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 4.3.4). Die Ausführungen werden durch Hinweise auf weiterführende Praxisteste ergänzt.

4.3.1 Lernziele, Inhalte und Aufgaben im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen

Unterricht in heterogenen Lerngruppen soll die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler lernstandorientiert erweitern. Diese durch vielfältige Methoden angestrebten Kompetenzerweiterungen lassen sich differenziert in Lernzielen definieren, in Lerninhalten konkretisieren und in Lernaufgaben erschliessen. Fachstandards und die Stoffqualität bilden die Grundlage für einen erfolgreichen Unterricht (vgl. Reusser, 2011a). Die Festlegung der Lernziele und Lerninhalte kann durch Lehrpläne und darauf abgestützten Unterricht erfolgen oder vorwiegend durch die Interessen der Lernenden geleitet sein oder beide Möglichkeiten kombinieren. Vor diesem Hintergrund lassen sich Differenzierungen aus verschiedenen Intentionen vornehmen (vgl. Kap. 4.3.1.1). In jedem Fall braucht es „gute“ Lernaufgaben, die auf die jeweiligen Lernziele abgestimmt sind oder auf unterschiedlichen Kompetenzni-

¹¹⁹ <http://www.kompetenzraster.de> [Zugriff am 12.8.2012]

veaus gelöst werden können (vgl. Kap. 4.3.1.2). Lehrmittel in Form von Medienverbundsystemen eröffnen Spielräume für binnendifferenzierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen (vgl. Kap. 4.3.1.3).

4.3.1.1 Zur Differenzierung von Lernzielen und Inhalten im Unterricht

Die *Differenzierung der Lernziele* soll hier am Beispiel der *Bildungsstandards* illustriert werden (vgl. Kap. 2.3.8). In den Bildungsstandards werden Lernziele weniger als Stoffziele, sondern vielmehr als *Kompetenzziele* formuliert. Es geht dabei um die Frage, „welches Können, welche Fähigkeiten, welche geistigen Leistungen des Sehens, Denkens, Problemlösens und Urteilens [...] an einem Stoff ausgebildet werden können und sollen. Bildungsstandards befördern somit ein Umdenken von Stoffzielen zu Könnenszielen und damit von Inhalten zu Lernprozessen“ (Reusser, 2011a, S. 17). Für die Leistungsbewertung sind Bildungsstandards insofern von Bedeutung, als sie den Blick von einer sozialen Bezugsnorm weg und hin zu einer kriteriumsbezogenen Bezugsnorm lenken (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 429). Im Fokus ist damit das Lernen. Ähnlich wie das Konzept „Lernen am gleichen Gegenstand“ (vgl. Feuser, 1989) ermöglichen Bildungsstandards den Kindern einer heterogenen Lerngruppe, an den gleichen Inhalten zu arbeiten. Die *zentralen Kompetenzen können auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus erworben und geprüft werden*. Mit Bezug auf die mathematische Kompetenz „mathematisch Argumentieren“ wären beispielsweise folgende Anspruchsniveaus möglich:

Anforderungsbereich I: Routineargumentationen (bekannte Sätze, Verfahren, Herleitungen usw.) wiedergeben und anwenden; einfache rechnerische Begründungen,

Anforderungsbereich II: Überschaubare mehrschrittige Argumentationen nachvollziehen, erläutern oder entwickeln,

Anforderungsbereich III: Komplexe Argumentationen nutzen, erläutern oder entwickeln; verschiedene Argumente nach Kriterien wie Reichweite und Schlüssigkeit bewerten. (Leiss & Blum, 2010, S. 36)

Am Beispiel des Schülerclubs Nordstrass (<http://www.schuelerclubnordstrasse.ch>) lässt sich zeigen, wie auf der Basis von Bildungsstandards im Unterricht differenziert werden kann. Der *Lerngegenstand wird dort auf drei Anforderungsniveaus angeboten*: Lehrlingsniveau, Fachniveau und Expertenniveau. Die drei Niveaus unterscheiden sich u.a. in der Differenzierung der Unterstützung durch die Lehrperson (Leiten beim Lehrlingsniveau, Anleiten beim Fachniveau, Begleiten beim Expertenniveau). Bevor zu einem höheren Niveau gewechselt wird, wird das jeweilige Niveau mit einer Lernzielkontrolle abgeschlossen (vgl. Baumann, Fessler & Willmann, 2005).

Kognitiv aktivierender Unterricht setzt am *Vorwissen der Lernenden* an. Das Vorwissen gilt als stärkster Prädiktor für zukünftige Lernleistung (vgl. Krause & Stark, 2006, S. 42). Um Lernziele entsprechend zu differenzieren bzw. das optimale Anspruchsniveau zu treffen, müssen die Lehrpersonen eruieren, welches kognitive und emotionale Vorwissen Lernende mitbringen und wo sie die Lernenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen abholen können. Geeignete Methoden zur Klärung des Vorwissens sind u.a. Brainstorming, Mappingverfahren, Problemorientierung, aber auch der Diskurs der Lernenden über ihre Erfahrungen, wobei Fragen, Hypothesen, Erklärungen und Beispiele generiert werden (vgl. ebd., S. 43-46).

Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Formulierung von Lernzielen ist ein weiterer Aspekt von innerer Differenzierung bzw. personalisierten Lernkonzepten. Die Schülerinnen und Schüler lernen dadurch, sich eigene Lernziele zu setzen. Der Grad, in dem Lernende in die Festlegung von

Lernzielen und –inhalten miteinbezogen werden, das Lernverständnis der Lehrpersonen und die Inszenierung des Unterrichts hängen eng zusammen. Je weiter eine Öffnung des Unterrichts erfolgt und je partizipativer Lernprozesse gestaltet sind, desto weiter reicht die innere Differenzierung, desto breiter und zugleich passgenauer ist die Methodenwahl und desto individueller, adaptiver und interessengeleitet sind die Kompetenzerweiterungen der Lernenden.

Mit Bezug auf die *Differenzierung von Inhalten und Zielen* im Unterricht werden in der Praxisliteratur u.a. folgende Formen beschrieben (vgl. Bönsch, 2004, S. 168ff.; Bönsch, o.J. S. 3ff.; Bönsch, 1995, S. 24ff):

Fachleistungssystem. In ausgewählten Fächern bzw. bei bestimmten Inhalten wird nach einem gemeinsam Einstieg in der grossen heterogenen Gruppe relativ rasch nach Leistungsniveaus differenziert.

Bewegliche Differenzierung. Die Einführung in ein neues Thema erfolgt in der heterogenen Grossgruppe. Danach werden kleinere Gruppen gebildet, die sich in unterschiedliche Aspekte des Themas vertiefen. Zum Schluss werden die Erträge dieser Gruppenarbeiten häufig im Plenum präsentiert.

Flexible Differenzierung. Der Inhalt wird in der heterogenen Grossgruppe erarbeitet. Danach findet eine Lernkontrolle statt. In Abhängigkeit davon, ob die Schülerinnen und Schüler die Minimalziele erreicht haben oder nicht, erhalten sie für die weitere Arbeit am Thema Wiederholungs- oder Zusatzaufgaben.

Gleitende Differenzierung. (Variante 1) Ein Teil der Wochenlektionen pro Unterrichtsfach wird gemeinsam in der heterogenen Grossgruppe unterrichtet. Die restlichen Wochenlektionen des betreffenden Unterrichtsfachs werden differenziert gestaltet, d.h. die lernstarken Schülerinnen und Schüler erhalten ein Additum, die lernschwachen dagegen bleiben im Fundamentum und erhalten evtl. zusätzliche Unterstützung. (Variante 2) Es existieren zwei oder mehr heterogene Stammgruppen. Aus diesen werden für bestimmte Zeiteinheiten mehrere neue Lern- bzw. Leistungsgruppen gebildet. Dabei wird die Lerngruppe mit den schwächsten Schülerinnen und Schülern bewusst klein gehalten, damit die betreffenden Lernenden ausreichende Unterstützung durch die Lehrperson erhalten.

Freigebende Differenzierung. (Variante 1) Der Stoff eines Faches muss beispielsweise in maximal drei Jahren erarbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich den Stoff auch in wesentlich kürzerer Zeit aneignen. (Variante 2) Die Schülerinnen und Schüler lernen weitgehend selbstgesteuert anhand von Modulen oder entlang von Lernprogrammen. (Variante 3) Kompetenzraster geben die Ziele vor. Die Schülerinnen und Schüler planen und strukturieren ihr Lernen auf diese hin.

4.3.1.2 Lernaufgaben

Fachübergreifend lassen sich folgende Merkmale einer kognitiv-aktivierenden und lernförderlichen Aufgabekultur auflisten (vgl. Bohl & Kleinknecht, 2009):

- *Komplexität:* anspruchsvolle und kognitiv anregende, jedoch für die Schülerinnen und Schüler lösbare Aufgaben;
- *Kontextbezug:* situierte, authentische, realistische, problemorientierte Aufgaben;
- *Offenheit:* Aufgaben, die zur längeren selbständigen Auseinandersetzung anregen und verschiedene Lösungswege zulassen;
- *Aktivierung des Vorwissens:* Erarbeitung und Vernetzung von Wissen;
- *Reflexion:* Bewusstmachen metakognitiver Strategien: Reflexion von Aufgaben und Lösungswegen, auch im Klassenverband; über die Anregungen der Mitschüler werden neue Perspektiven eröffnet;
- *Strukturierung:* Klarheit der Ziele und Arbeitsaufträge.

Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung der Ausführungen im Unterkapitel 4.2.2.2 werden in der Fortsetzung ausgewählte Aufgabenformen und Praktiken solcher Aufgabenkulturen näher beleuchtet. Im Zentrum steht dabei die Passung von Angebot und Nutzung bzw. die Differenzierung der Lernaufgaben.

Bei der *Wahl von Lernaufgaben* kann von einer Kernaufgabe, einer Kernkompetenz oder einem konkreten Lernziel ausgegangen werden. Mit dem Festlegen von Bildungsstandards gewinnt die Differenzierung nach Kompetenzstufen an Aktualität. Lernende können an der gleichen Kompetenz auf verschiedenen Anspruchsniveaus arbeiten. Die Differenzierung der Lernaufgaben kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen, so etwa nach Anspruchsniveau, Zugangs-, Denk- und Lernwegen, Stoffumfang, Lernhilfen und Unterstützung oder Kooperationsformen. Für die Differenzierung der Lernaufgaben sind entweder vorwiegend die Lernenden oder die Lehrenden verantwortlich.

Differenzierung durch die Lernenden. Von der Groeben und Kaiser (2011) empfehlen für heterogene Lerngruppen *selbst differenzierende Aufgaben*. Das Wesen solcher Problemstellungen besteht darin, dass den Schülerinnen und Schülern der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe nicht von den Lehrpersonen zugeteilt wird, sondern dass sie verschieden schwierige Wege versuchen können und die Lehrkräfte im gewählten Lernweg und den Ergebnissen erkennen, wie die Kinder oder Jugendlichen mit der Anforderung umgegangen sind (Prinzip der natürlichen Differenzierung). Von der Groeben und Kaiser (2011) beschreiben vier Formen von selbst differenzierenden Aufgaben:

Offene Problemstellungen. Beispiele für offene Problemstellungen sind nach von der Groeben und Kaiser (2011) „Kernideen“ (z.B. Jeder Mensch ist etwas Besonderes!) (vgl. Ruf & Gallin, 1998), „Phänomenbezogene Fragen“ (z.B. Eis ist farblos, Schnee ist weiss: warum?) (vgl. Wagenschein, 1960 zitiert nach Berg, 1980) oder „Offene Impulse“ (z.B. Schreibe deine Gedanken zum Thema „Glück“ auf!). Offene Problemstellungen umreißen das Thema inhaltlich, geben nicht aber die Arbeitsmethoden oder Lernwege vor, so dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Zugänge wählen und verschiedene Methoden kombinieren können (vgl. von der Groeben, 2008). Durch offene Problemstellungen können individuelle Zugänge zum jeweiligen Gegenstand eröffnet und Suchverhalten bzw. heuristische Strategien angestoßen werden. Jedes Kind kann die Problemstellung auf seinem Kompetenzniveau bearbeiten und ausgehend von diesem Fundament sein Wissen und Können auch durch den Austausch von Lösungen und Verfahren mit den Kameraden erweitern.

„Fächer“- oder „Du-kannst“-Aufgaben. Aus einer Kernaufgabe (z.B. Vergleich von Familienfotos aus unterschiedlichen Epochen.) werden unterschiedliche Zugänge abgeleitet und zur Wahl gestellt. Unterschiedliche Zugänge eröffnen Möglichkeiten für eine gute individuelle Passung von Angebot und Nutzung. Vielfalt und wahrgenommene Autonomie sind für die Lernenden üblicherweise anregend und motivierend. Bei der Wahl der Zugänge treffen die Schülerinnen und Schüler verantwortliche Entscheidungen für das eigene Lernen (von der Groeben & Kaiser, 2011).

„Blütenaufgaben“. Die Bezeichnung steht für Aufgaben, „die sich wie die Blätter einer Knospe von innen heraus so entfalten, dass ein aufsteigender Schwierigkeitsgrad entsteht“ (von der Groeben & Kaiser, 2011, S. 42). Der Einstieg in ein Thema oder die Anwendung des Gelernten beginnt mit „einer Grundaufgabe mit niedrigschwelligem Niveau, aus der sich Differenzierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Richtungen und mit unterschiedlichen Anforderungen ergeben“ (von der Groeben, 2008, S. 77). Beispiele sind Berechnungen mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad (vgl. Blum et al., 2006) oder zunehmend abstrakte oder komplexe Aufgaben (vgl. Klafki & Stöcker, 1976) zu einem Sachtext oder einer Geschichte. „Blütenaufgaben“ finden sich auch in der Materialdatenbank SINUS-

Transfer¹²⁰, einem Programm zur Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.

„Gerüst“ (*Scaffold*). Bei anspruchsvollen, selbst differenzierenden Aufgaben müssen die Lernenden mit Informationsquellen kompetent umgehen können. Zum strukturierten Aufbau entsprechender Kompetenzen brauchen sie ein „Gerüst“ bzw. methodische Anleitungen zur Unterstützung des Selbständigen Lernens. Gemeint sind strukturierte Hilfestellungen für Referate, Forschungsprotokolle, Gruppenarbeiten usw. Beispiele enthält das Lehrmittel Sprachland-Trainingsbuch für die Mittelstufe der Volksschule (vgl. Büchel et al., 2010).

Differenzierung der Aufgaben durch Lehrmittel und Lehrperson. Während von der Groeben und Kaiser (2011) durch selbst differenzierende Aufgaben individuelle Lernzugänge schaffen, setzt beispielsweise Astleitner (2009) auf „hierarchisierte Aufgabenmengen und darauf aufbauende Methoden der Lernförderung und -diagnose“ (S. 1). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass der Kompetenzerwerb in Stufen erfolgt. Sein heuristisches Werkzeug, zur Gestaltung und Nutzung von Schulbüchern für Zwecke der Inneren Differenzierung, ist das sogenannte „Aufgaben-Rad-Modell“ (vgl. Abbildung 4.5).

Ein „Aufgaben-Rad“ enthält eine Sammlung von lehrstoffrelevanten Aufgaben mit einer angenommenen bzw. geschätzten durchschnittlichen Aufgabenschwierigkeit. Demnach gibt es je ein Aufgaben-Rad mit leichten (L), mit mittelschweren (M) und mit schweren (S) Aufgaben. Leichte Aufgaben entsprechen näherungsweise Minimalstandards, mittelschwere Aufgaben den Regelstandards und schwere Aufgaben den Expertenstandards. (Astleitner, 2009, S. 5)

Lernende wählen Aufgaben (A1, A2, A3, etc.) aus einer Aufgabenmenge (L, M oder S) aus. Diese Aufgaben sind nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet. Der Lernende arbeitet zunächst mit einem Aufgaben-Rad, bearbeitet die darin enthaltenen Aufgaben und vergleicht die Ergebnisse mit vorliegenden Lösungshilfen [L1, L2, L3, etc.], was als „Lerndiagnose“ bezeichnet wird. [...] Fällt diese Lerndiagnose positiv aus, d.h. macht der Lernende Lernfortschritte, dann erhöht dieser den Schwierigkeitsgrad der gewählten Aufgaben. Wahrscheinlich ist dann, dass nach einigen positiven Bearbeitungen auf das nächste Rad (mit höherem Schwierigkeitsgrad) gewechselt wird und die dort vorfindbaren Aufgaben bearbeitet werden. (ebd.)

Der durch das „Aufgaben-Rad-Modell“ visualisierte Lernprozess orientiert sich an den Lehr-Lernprinzipien: Selbststeuerung, Geordnete Aufgaben, Erfolgsorientierung und Variation der Aufgabenschwierigkeit als Förderprinzip. Die beschriebene Innere Differenzierung via gestufte Lernaufgaben erfolgt im Unterricht vor allem in der Übungs- und Anwendungsphase des Kompetenzaufbaus. Bei der Gestaltung der Aufgaben in Lehrbüchern für Innere Differenzierung können neben der Aufgabenschwierigkeit weitere Aufgabenmerkmale variiert bzw. differenziert werden: (1) Anleitungen bzw. Erklärungen: Verständlichkeit, Vollständigkeit, Darstellungsformate (verbal, bildhaft, symbolisch), Einbezug von Lösungsbeispielen, (2) Aufgabentyp: geschlossen bzw. offen, einfach bzw. komplex, formal bzw. wortsprachlich, (3) Abfolge: Erklärungen, Aufgaben, Zusammenfassungen und komplexe Anwendungsaufgaben können als Sequenzen gestaltet werden. Thematisiert werden somit vor allem formale Aspekte der Aufgaben. Aussagen zur Qualität der Lernaufgaben fehlen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur Aufgaben gestellt werden, denen dann eine (in der Regel eindeutige) Lösung zu folgen hat, sondern dass ihnen auch kognitiv-aktivierende Aufgaben wie die folgenden Beispiele unterbreitet werden, und dass sie zudem ermuntert und befähigt werden, sich (selbst) Aufgaben zu stellen.

¹²⁰ <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/materialien/materialdatenbank.html> [Zugriff am 3.8.2012]

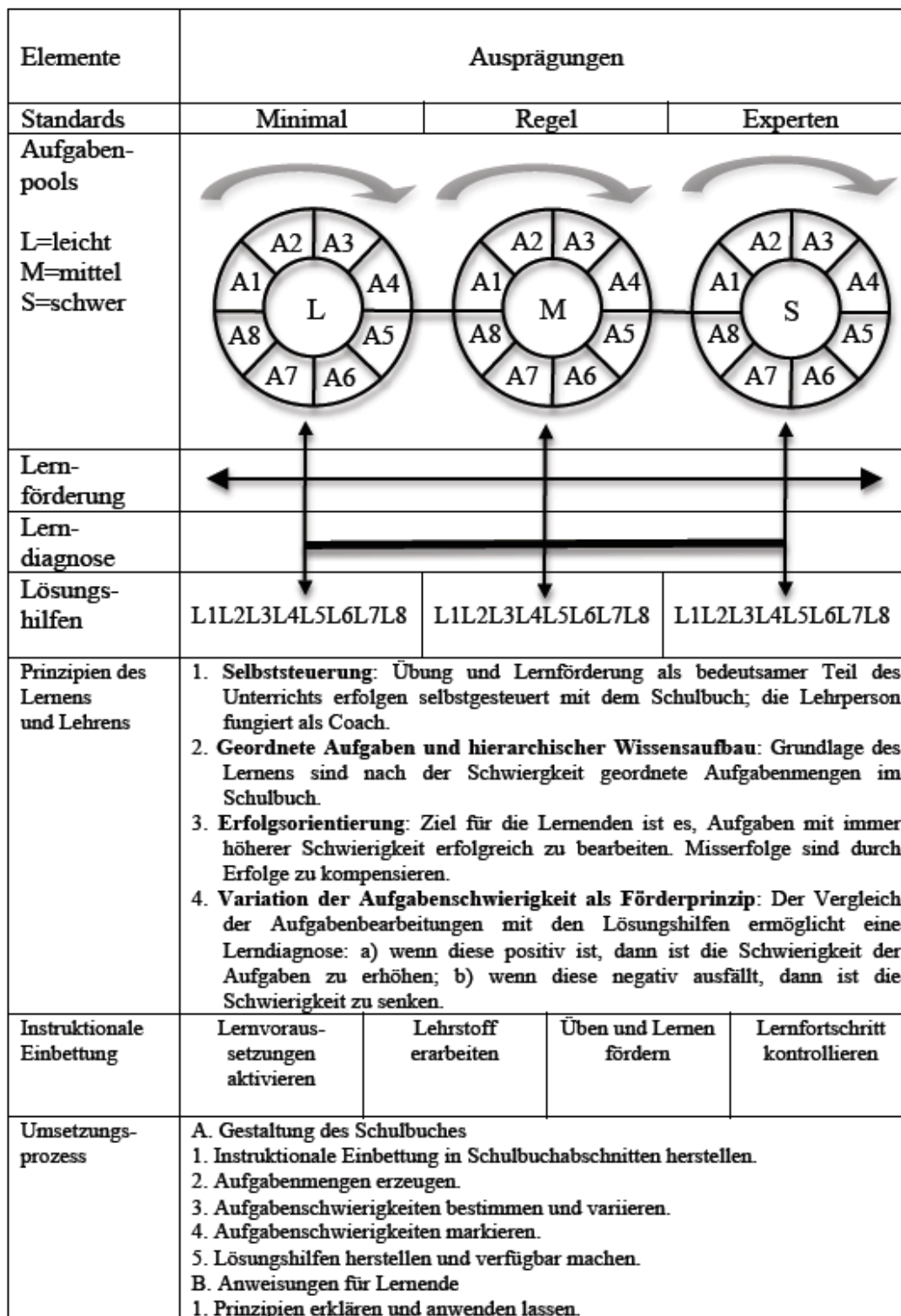


Abbildung 4.5: Ein Instructional-Design-Ansatz zur Integration von Innerer Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (unverändert übernommen aus Astleitner, 2009, S. 6).

Experimentieraufgaben. Dabei handelt es sich um strukturierte Anleitungen für mathematische oder naturwissenschaftliche „Experimente“, wie sie beim TIMSS Performance Assessment (vgl. Harmon et al., 1997; Labudde & Stebler, 1999) in Klassen der siebten Jahrgangsstufe eingesetzt wurden. Ein Beispiel ist die „Tablettenaufgabe“, die sich auf einen physikalischen Sachverhalt bezieht. Die Aufgabe lautet:

Aufgabe:
Finde heraus, wie sich die Wassertemperatur auf die Geschwindigkeit auswirkt, mit der sich Tabletten auflösen.

Die Aufgabe ist in fünf Teilaufgaben gegliedert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten kaltes und heisses Wasser, mehrere Becher, sechs Brausetabletten, einen Thermometer und eine Uhr mit Sekundenzeiger. Sie müssen ein naturwissenschaftliches Experiment planen und durchführen, um begründete Aussagen über die Wirkung der Wassertemperatur auf die Geschwindigkeit zu machen, mit der sich Tabletten auflösen.

1. Teilaufgabe:
Mach einen Plan und schreibe ihn auf. Der Plan soll enthalten, was du messen willst, wie viele Messungen du machen willst und wie du die Messungen in einer Tabelle darstellen willst.
2. Teilaufgabe:
Führe deinen Plan aus und notiere alle Messungen in Form einer Tabelle.
3. Teilaufgabe:
Welche Wirkungen haben aufgrund Deiner Untersuchung verschiedene Temperaturen auf die Geschwindigkeit, mit der sich Tabletten auflösen?
4. Teilaufgabe:
Erkläre, warum die Wassertemperatur diesen Effekt hat.
5. Teilfrage:
Wenn du deinen Plan ändern musstest, so beschreib, warum du ihn ändern musstest. Wenn du keine Änderungen gemacht hast, so schreib: Keine Änderungen.

Die Schüler sind aufgefordert, einen differenzierten Untersuchungsplan zu entwickeln, wobei sie durch die Formulierung der Teilaufgaben methodische Hilfestellungen erhalten. Beim Protokollieren der Messungen des Experiments sind die Qualität der Darstellung und die Qualität der Daten die zentralen Kriterien. Bei der dritten Teilfrage müssen die Schülerinnen und Schüler Muster aus Daten herauslesen und Schlussfolgerungen ziehen. Entscheidend ist dabei, dass die Schlussfolgerungen mit den protokollierten Daten übereinstimmen und dass die Beziehung zwischen der Wassertemperatur und der Auflösedauer der Tablette beschrieben wird. Als Erklärung für die Untersuchungsergebnisse wird das Konzept „Kinetik“ erwartet: Mit steigender Wassertemperatur nimmt die kinetische Energie der Moleküle zu und damit auch deren mittlere Geschwindigkeit, wodurch die Tablette heftiger attackiert und schneller zertrümmert wird. Die Aufgabe schliesst mit einer Reflexion des eigenen Vorgehens bzw. einer Evaluation des Untersuchungsplans.

Problemgeschichten mit komplexer mathematischer Struktur. Problem- oder Denkgeschichten (vgl. Aebli, Staub & Ruthemann, 1991) wie *Giselas Velokauf* (vgl. Abbildung 4.6) gehören ebenfalls zur Gruppe der kognitiv-aktivierenden Lernaufgaben. Der Kern der Aufgabe ist ein Handlungsproblem in einer natürlichen Lebenssituation. Das Handlungsproblem kommt als Geschichte mit einer komplexen, impliziten mathematischen Struktur und einer Identifikationsfigur daher. Die Identifikationsfigur hat sich ein Handlungsziel gesetzt, weiss aber nicht sicher, ob sie es erreichen kann. Das Handlungsproblem hat insofern Ernstcharakter, als die Identifikationsfigur wichtige Entscheidungen treffen muss.

Durch die Herausarbeitung der impliziten mathematischen Struktur, die Berücksichtigung der lösungsrelevanten, über den ganzen Text verstreuten numerischen Angaben und die Anwendung mathematischer Verfahren werden diese Entscheidungen vorbereitet. Zum Mathematisieren des komplexen Handlungsproblems sind mehrere hierarchisch verknüpfte Operationen erforderlich. Die Reihenfolge der Lösungsschritte ist nicht festgelegt. Somit sind verschiedene Lösungswege möglich.

Giselas Velokauf

Schon lange träumt Gisela von einem eigenen Velo. Zusammen mit ihrer Freundin Brigitte, die bereits eines besitzt, könnte sie dann kleine Ausflüge machen und im Sommer zum Schwimmbad in die Nachbargemeinde fahren. Gisela hat für ihr Velo schon 180 Fr. gespart. Sie erhält nämlich jede Woche 8 Fr. Taschengeld. Davon muss sie allerdings 5 Fr. an ihre wöchentliche Gitarrenstunde bezahlen. Um etwas Geld zu verdienen, verträgt Gisela einmal in der Woche den Anzeiger im Quartier. Jeden Donnerstag holt sie in der Druckerei 250 Zeitungen ab, doch verteilt sie nicht alle selber. Ihr jüngerer Bruder Franz übernimmt jeweils 50 Stück und erhält natürlich auch den Lohn. Für jede Zeitung bekommen die beiden 5 Rp. Gisela weiss bereits, was für ein Velo sie kaufen möchte und kennt auch seinen Preis: 450 Fr.

Heute hat Gisela Geburtstag, und ihre Eltern schenken ihr 150 Fr., damit sie sich ihren Wunsch rascher erfüllen kann. Tante Gertrud ist zu Besuch und erfährt von Giselas Plan. Sie sagt zu ihr: „Von mir erhältst du als Geburtstagsgeschenk jede Woche deinen Beitrag an die Gitarrenstunde, und zwar so lange, bis du das Geld für das Velo zusammengespart hast.“ Gisela freut sich sehr, und noch am selben Tag geht sie zu Velohändler Wälti, um das gewünschte Modell reservieren zu lassen. Herr Wälti sagt: „Ich bin bereit, es für dich zu reservieren. Doch kann ich es nicht allzu lange auf die Seite stellen und muss genau wissen, wann du es kaufen wirst. Wenn es nicht länger als zwei Monate dauert, geht es in Ordnung.“ Gisela antwortet: „Morgen, gleich nach der Schule, komme ich vorbei und sage Ihnen, wann ich es kaufen kann.“ Sie berechnet nun, wann sie das Geld beisammen hat.

Wie lange wird es also noch dauern, bis Gisela das Velo kaufen kann?

Abbildung 4.6: Problemgeschichte „Giselas Velokauf“ (Zurbrügg, Wolf & Jundt, 1987)

Problemgeschichten mit einer komplexen mathematischen Struktur sind nicht nur kognitiv-aktivierende Lernaufgaben, sondern auch potentielle Bindeglieder zwischen Alltags- und Schulmathematik. Sie verankern mathematische Aktivitäten in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und schaffen so Beziehungen zwischen ihrem mathematischen Schul- und Alltagswissen. Indem auserschulische Erfahrungen aufgegriffen und mit Hilfe formal mathematischer Werkzeuge geklärt werden, können einerseits Widersprüche zwischen dem alltags- und dem schulmathematischen Verständnis derselben Phänomene und Situationen beseitigt werden. Andererseits werden formal mathematische Verfahren und Repräsentationsformen mit Bedeutungen aufgeladen, die sich durch den Gebrauch der betreffenden Werkzeuge in quasi realen Handlungssituationen ergeben. Problemgeschichten eignen sich nicht nur für individuelles Problemlösen, sondern auch für Partner- und Gruppenarbeiten. Beim gemeinsamen Aufbau der Lösung oder beim Vergleichen der unterschiedlichen Lösungswege können die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis des Sachzusammenhangs vertiefen. Eine besondere Herausforderung kann darin bestehen, alle möglichen Lösungswege zusammenzutragen.

Kernideen. Ein weiteres Beispiel kognitiv-aktivierender und binnendifferenzierender Lernaufgaben sind die Kernideen, die Ruf und Gallin (1998) beim Dialogischen Lernen einsetzen. Ruf und Gallin (1998) legen den Schülerinnen und Schülern jeweils eine allgemein formulierte These (z.B. Kernidee zum Kennenlernen: Jeder Mensch ist etwas Besonderes.) vor, zusammen mit weit gefassten Aufgaben (z.B. Einen Gesprächspartner auswählen. Notieren, was einen am Gesprächspartner zuerst aufgefallen ist. Den Namen des Gesprächspartners auf Besonderheiten untersuchen. Den Gesprächspartner befragen, um etwas Besonderes über ihn herauszufinden.) (vgl. Berg, 2010). Diese Art der Präsentati-

on ermöglicht den Schülerinnen und Schülern bereits beim Einstieg ins Thema eine grobe Vorstellung der Bedeutung des Sachzusammenhangs aufzubauen. Diese Vorstellung leitet die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Die Bedeutung der einzelnen Teilschritte ist für die Schülerinnen und Schüler dadurch leichter erkennbar, als wenn das Thema in einzelnen Segmenten bearbeitet wird, die erst am Schluss ein sinnvolles Ganzes ergeben. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Aufgaben im Reisetagebuch. Es handelt sich dabei um eine Art Lerntagebuch, in dem die Schülerinnen und Schüler die Auseinandersetzung mit der Kernidee festhalten und dadurch ihren persönlichen Lernweg dokumentieren. Lehrpersonen und Mitschüler bzw. Mitschülerinnen geben den Autoren bzw. Autorinnen eine schriftliche Rückmeldung zu den festgehaltenen Überlegungen und Lösungen. Das Reisetagebuch, das als fixe Gliederung jeweils Datum, Auftrag, Lernweg, Rückmeldung, Orientierung (Beweggrund für die Beschäftigung mit dem Thema) und Rückblick (u.a. Merksatz, Zusammenfassung, Frage) enthält, ist der Ort, an dem der Dialog stattfindet.

Trotz grosser inhaltlicher und formaler Unterschiede repräsentieren die drei vorgestellten Lernaufgaben die Merkmale einer kognitiv-aktivierenden und lernförderlichen Aufgabenkultur, nämlich Komplexität, Kontextbezug, Offenheit, Aktivierung des Vorwissens, Reflexion und Strukturierung.

Weiterführende Literatur

- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O. (Hrsg.). (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Mit CD-ROM. [Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungs-ideen]*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heymann, H. W. (2009): Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: *Pädagogik* (12). S. 6 – 9.
- Grosse, C.S. (2011). Lernen mit multiplen Lösungswegen. In: *Praxis Schule* (1). S. 38 – 43.
- Lentes, S. (2010). *Deutsch im Alltag. Gezieltes Training in Differenzierungsstufen*. Müllheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2010). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht*. Kallmeyer Verlag.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. In: *Praxis Schule* (1). Individualisieren und Differenzieren. Braunschweig. Westermann.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt, Main: Lang.

4.3.1.3 Multimediale Lehr-Lernmaterialien für heterogene Lerngruppen

Bislang gibt es kaum *Lehrwerke für binnendifferenzierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen*. Das Erstellen von Lernaufgaben ist aufwändig. Es müssen die für das Verständnis nötigen Bausteine ausgewählt, Lernprozesse entwickelt, Vorwissen eingebunden und Schwierigkeiten antizipiert werden. Das fordert von Lehrpersonen ein beträchtliches Fachwissen. Die Fachliteratur hält kaum Sammlungen von Lernaufgaben bereit, von denen sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Lernende profitieren können und so sind Förderungserfolge wesentlich von der Förderkultur in den einzelnen Klasse abhängig (vgl. Oelkers, 2010, S. 12f). Für heterogene Lerngruppen sind Lehrmittel von Nutzen, welche die Inhalte, die Organisation der Lehr-Lernprozesse und die Aufgabenqualität exemplarisch für unterschiedliche Lernstände vorschlagen. Unterstützend stellen sie Lehrpersonen Grundlagen für eine Diagnostik der Lernprozesse und flankierende Fördermassnahmen zur Verfügung. Gewisse Lehrmittel eignen sich für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen nicht, weil sie die Problematik auf lineare Rezepturen vereinfachen, keine genügende Anreize und Herausforderungen für leistungsstarke und keine griffigen Fördermassnahmen für leistungsschwache Lernende anbieten und lediglich eine Differenzierung der Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden vorschlagen.

Diese Eigenschaften der Lehrmittel sind das Resultat der jahrzehntelang angestrebten Homogenisierung der Lerngruppen und die Ausrichtung des Unterrichts auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse des Durchschnittschülers einer Klasse. Auch geht für leistungsschwächere Lernende mit einer kleinschrittigen Erarbeitung oftmals eine Reduzierung von Lerninhalten und damit eine Reduzierung von Lern- und Entwicklungsoptionen einher (vgl. Moser Opitz, 2010, S. 55). Das Potential der Lernenden aktivierende Lehrmittel setzen am Vorwissen an, greift Lücken in den Vorkenntnissen auf, thematisiert aus der Forschung bekannte 'falsche' Lernervorstellungen (Misskonzepte) und präsentiert Informationen so, dass alle Lernenden einen Zugang finden (z.B. verbal, bildhaft, symbolisch oder an konkreten Materialien). Zusätzlich unterstützen sie kooperative Lernprozesse und die Selbststeuerung und Selbstbestimmung der Lernenden, indem etwa Selbstkontrollen, verschiedene Lernstrategien und eine Freiheiten in der Aufgabenauswahl enthalten sind (vgl. Joller-Graf 2010, S. 134; Astleitner, 2009, S. 7; Beerenwinkel & Parchmann, 2010, S. 62; Graf, 2010b, S. 169). Für heterogene Lerngruppen geeignete Lehrmittel sind oft modular aufgebaut. Ihr Einsatz fordert von den Lehrpersonen eine erhebliche Methodenkompetenz (vgl. Moser Opitz, 2010), die sich etwa durch gezielte Aus- und Weiterbildungen erwerben lässt.

Moderne Lehrmittel sind üblicherweise Medienverbundsysteme. Sie bestehen aus gedruckten und digitalisierten Materialien. Solche *multimedialen Lehr-Lernmaterialien* (vgl. Petko, 2010) bieten gute Voraussetzungen für die Gestaltung von binnendifferenziertem Unterricht und für selbstbesteuertes sowie dialogisch-kooperatives Lernen.

Die neuen Medien zeichnen sich dadurch aus, daß sie multimediale Präsentations-, Interaktions- und Simulationsmöglichkeiten mit neuen Formen der Telekommunikation und -kooperation verknüpfen. Die neuen Medien können sowohl als Offline-Lösungen (z.B. Diskette oder CD-ROM) als auch als Online-Lösungen (z.B. Lernaktivitäten in Computernetzen) oder in Kombination von beidem als "Werkzeuge" zum Lehren und Lernen im Unterricht genutzt werden.

Die neuen Medien gewähren mit diesen Eigenschaften ein hohes Maß an Flexibilität bei der Zusammenstellung unterschiedlicher mediengestützter *Lernmodule*. Das Lernen kann textbasiert oder multimedial sein, lernrelevante Interaktionen können zwischen Lernenden und System oder zwischen Lernenden untereinander mit oder ohne Lehrenden stattfinden, kooperative Zusammenarbeit kann synchron oder asynchron, in Form einer Einpunkt- oder Mehrpunkt-Kommunikation ablaufen - um nur die wichtigsten Beispiele zu nennen. Die verschiedenen Möglichkeiten des Medieneinsatzes implizieren entsprechend unterschiedliche Formen des Lernens: Vom selbstgesteuerten Lernen zur Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten oder selbstgesteuerten Lernphasen im Unterricht über kooperatives netzbasiertes Lernen in Form von Projekten oder integrierten Unterrichtsbausteinen bis zum multimedialen Lernen durch Integration digital aufbereiteten Lernmaterials in den Unterrichtsablauf. (Mandl, Reinmann-Rothmeier & Gräsel, 1998, S. 19)

Zudem schliessen multi-mediale Lernmaterialien in technischer Hinsicht am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an. Die neuen Medien sind heute für die meisten Kinder und Jugendliche selbstverständliche Werkzeuge. Die Lernenden zeigen im Umgang mit den *Informationstechnologien* beachtliche Kompetenzen und haben diese vorwiegend ausserhalb der Schule und selbstgesteuert erworben. Für Unterricht in heterogenen Lerngruppen stellt sich somit die Frage, wie dieses ICT-Alltagswissen und die damit verbundenen motivationalen Orientierungen für curriculares Lernen genutzt werden können. Wie eine aktuelle Metaanalyse zeigt, sind auch multimediale Lehr-Lernmaterialien keine Selbstläufer. Sie können aber bei kompetenter Nutzung effektiver bzw. lernwirksamer sein als klassische Lehrmittel (vgl. Zwingenberger, 2009). Computergestützte Lernumgebungen eignen sich insbesondere zur Entwicklung und Förderung von selbstgesteuertem Lernen (vgl. Pachner, 2009), sofern eine adaptive Lernunterstützung durch Lehrpersonen oder Peers gewährleistet ist. Durch den Einbezug der neuen Medien als Lern- und Arbeitsmittel kann der Schulunterricht besser mit dem Alltag

der Lernenden verzahnt werden. Die Lernenden können ihr ITC-Alltagswissen in der Schule anwenden, weiterentwickeln und auch in diesem Bereich anschlussfähige Kompetenzen aufbauen.

Die Entwicklung *multimedialer Lehr-Lernmaterialien* für Unterricht in heterogenen Lerngruppen hat in den vergangenen Jahren zugenommen. Beispiele sind die neuen Englischlehrmittel für die Volksschule (First Choice, Explorers, Voices) im Kanton Zürich. Die Implementation dieser Lehrmittel erweist sich jedoch als unerwartet schwierig. Dass die genannten Lehrmittel ihr Potential bisher nicht voll entfaltet haben, man u.a. daran liegen, dass sich die Lehrpersonen wegen unvorteilhafter Rahmenbedingungen und mangelnder Vertrautheit mit dem Lehrwerk vorerst scheuen, binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, dass sie Schülerinnen und Schüler die vom Lehrmittel verlangten Kompetenzen für selbstgesteuertes und dialogisch-kooperatives Lernen erst aufbauen müssen und dass die ICT-Infrastruktur in Elternhaus und Schule nicht ausreicht, um die verfügbaren multimediale Lehr-Lernmaterialien effektiv zu nutzen (vgl. Criblez, Nägeli & Stebler, 2011). Die Implementation multimedialer Lehr-Lernmaterialien für binnendifferenzierten Unterricht greift tief in etablierte Lernkulturen ein und weist sowohl den Lehrpersonen als auch den Schülerinnen und Schülern neue Rollen zu. Die Umstellung braucht Zeit und Unterstützung von Seiten der Schule wie auch von Seiten der Behörden (vgl. Eickelmann, 2010).

Weiterführende Literatur

<http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/Explorers/%C3%9CberdasLehrmittel/tabid/241/language/en-US/Default.aspx>
<http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Lehrmittel-Sites/Voices/%C3%9CberdasLehrmittel/tabid/181/language/en-US/Default.aspx>

4.3.2 Praxisformen des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen

Lernen ist eine Tätigkeit, die nur von den Lernenden selber vollzogen werden kann. Die Lehrpersonen begleiten diese Tätigkeit u.a. durch didaktische Kommunikation und Lernunterstützung. Oft wird der Konstruktion von Denkstrukturen die gezielte Instruktion durch die Lehrperson gegenübergestellt. Nach Aebli (1983) stellen Konstruktion und Instruktion keine Gegensätze dar. Direkte sowie indirekte Instruktion schliessen sich nicht aus, sondern ergänzen sich und sind komplementäre Ansätze (vgl. Lipowsky, 2006). Vor allem für Lernende mit Lernschwierigkeiten ist eine anleitungsorientierte, strukturierte und kleinschrittige Form des Unterrichts mit vielen Übungsphasen und Rückmeldungen sowie angepasste Lernziele unerlässlich (vgl. Hasselhorn & Gold 2009, S. 409). Erste Ansätze zu einer Öffnung des geführten bzw. lehrergesteuerten Unterrichts finden sich im differenzierenden Frontalunterricht. Bei diesem werden Einstieg und Abschluss der Lektion für alle gleich gestaltet, dazwischen finden differenzierende Gruppen- oder Einzelarbeiten statt (vgl. Prengel, 2009, S. 172). Für eine mögliche Differenzierung der Instruktion stellt sich die Frage „ob man den Unterricht in einem Jahrgang nicht mit Hilfe von zwei bis drei Inszenierungsformen beginnen könnte, um möglichst optimale Einstiegswege anzubieten“ (Bönsch, o.J., S. 2). Folglich könnte die Instruktion je nach Ausgangslage der Lernenden z.B. eher abstrakt oder handlungsorientiert ausfallen. Beispielsweise könnte die Lehrperson während des Unterrichts kleinere Gruppen von Lernenden zusammennehmen und diesen einen neuen Sachverhalt eher mit konkreten oder abstrakten Mitteln vermitteln. Möglich ist auch, dass eine Gruppe von *schwächeren Lernenden eher instruiert* wird, während die stärkeren Schüler selbständig arbeiten. Wichtig ist bei der Instruktion, dass die Lenkung entsprechend Aebli (1983) mit je nach Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler divergierenden (adaptiven) Impulsen und Fragen erfolgt. Im Hinblick auf adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen muss jedoch die „methodische Monostruktur des alltäglichen Unterrichts [...], eine Kombination von

Unterrichtsphasen aus Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im kognitiven Bereich in Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs im Klassenverband mit vorwiegend produktiver Schülertätigkeit“ (vgl. Hage, Bischoff, Dichanz, Eubel, Oehlschläger & Schwittmann, 1985, S. 147) durch eine bedachte Kombination klassischer und neuer Lehr-Lernformen ersetzt werden. Dazu gehören Werkstattunterricht (vgl. Kap. 4.3.2.1), Planarbeit (vgl. Kap. 4.3.2.2), Projektarbeit (vgl. Kap. 4.3.2.3), Freie Arbeit (vgl. Kap. 4.3.2.4), ICT (vgl. Kap. 4.3.2.5), Lerntagebücher (vgl. Kap. 4.3.2.6) und Portfolio (vgl. Kap. 4.3.2.7).

4.3.2.1 Werkstattunterricht

Eine Werkstatt bezeichnet einen Ort, an welchem eine oder mehrere Personen arbeiten und an welchem die für die Arbeit erforderlichen Werkzeuge und Materialien zur Verfügung stehen. Im Grundsatz entspricht diese Arbeitssituation dem *Werkstattunterricht* (vgl. Vettiger, 1998). Werkstattunterricht ist eine Form offenen Unterrichts und wird in Unterrichtseinheiten meist Fächer übergreifend und stark individualisierend durchgeführt (vgl. Reich, 2008b). Er stellt ein didaktisches Arrangement dar, bei dem den Schülerinnen und Schülern zu einem Lerngegenstand ein Lernangebot mit geeigneten Aufgabenstellungen und Reflexionsphasen mit vorbereitetem Material bereitgestellt wird, das ihnen das Erreichen von (selbstständig) bestimmten Lernzielen ermöglicht. Der Werkstattunterricht ist geprägt durch das Lernarrangement und die Wahlfreiheit. Im Unterschied zum Klassenunterricht steht nicht die darbietende, vermittelnde Lehrtätigkeit, sondern die an den Lernständen orientierte, teilautonome Erarbeitung und Vertiefung ausgewählter Themenbereiche im Mittelpunkt.

Anhand des Werkstattunterrichts können unterschiedliche *Lernabsichten* verfolgt werden. So wird beim Durchführen einer Übungswerkstatt das Trainieren bestimmter Fähigkeiten/Fertigkeiten angestrebt. Im Rahmen einer Erfahrungswerkstatt steht eine vielfältige Auseinandersetzung mit einem spezifischen Thema im Zentrum. Bei einer Erkenntniswerkstatt geht es um das Entwickeln von Erkenntnissen anhand einer individuellen Aufgabebearbeitung. Auch die *Unterrichtsstruktur* kann unterschiedlich angelegt sein. So kann der Werkstattunterricht als Einstieg in ein neues Thema durchgeführt werden. Ebenso ist er nach einem Einstieg im Klassenverband zur umfassenden Erarbeitung des Lerngegenstandes einsetzbar, oder kann zur Vertiefung eines Themas herangezogen werden (vgl. Croci et al., 1995).

Die Lehrperson erarbeitet ein Angebot von *Lernaufgaben*, welches durch seine Differenziertheit unterschiedliche Lernzugänge, selbstgesteuertes Lernen, Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen, Eigenkontrolle der Ergebnisse und ein insgesamt eigenverantwortliches Lernen ermöglicht. Die Aufgaben müssen didaktisch präzise aufbereitet sein und der Klasse angepasst werden. Sie müssen so konstruiert sein, dass sie von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Mass an Selbsttätigkeit verlangen, ihnen das Handeln mit konkreten Dingen ermöglichen und sie bestmöglich intrinsisch motivieren (vgl. Vettiger, 1998; Reich, 2008b). Werkstattunterricht kann Heterogenität auf verschiedene Weise aufgreifen, etwa bezogen auf eine *Differenzierung* durch die Inhalts- und Methodenwahl, die Aufgabenniveaus, die Lerngeschwindigkeit, die Sozialformen oder das Definieren von Pflicht-, Wahl- oder Zusatzaufgaben (vgl. Wäcken, 2010). Voraussetzung dazu ist die Analyse der verschiedenen Leistungsniveaus innerhalb der Klasse und darauf aufbauende Lernumgebungen.

Im Voraus vereinbarte *Rituale, Regeln und Abläufe* strukturieren den Arbeits- und Lernprozess. Ohne diese Strukturierung besteht die Gefahr, dass gerade die schwachen Schülerinnen und Schüler desorientiert und überfordert sind. Aufbau, Gliederung und Anpassung von Werkstätten bedeuten für die einzelne Lehrperson einen beträchtlichen Arbeitsaufwand. Grundsätzlich empfiehlt sich der Auf-

bau eines stufen- oder schulhauseigenen Werkstattpools, der auf die klassen- und lernstandseigenen Bedürfnisse angepasst werden kann.

Die Lernenden wählen aus dem vielfältigen Lernangebot Aufgaben aus, die sie selbstständig bearbeiten und meist auch kontrollieren. Sie teilen ihre Arbeitszeit selbst ein, entscheiden über die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung, das Weglassen bestimmter Lernaufträge, sowie über das Tempo, die Sozialform und den Rhythmus ihrer Lernarbeit. Dies setzt bei den Lernenden ein gewisses Mass an Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Arbeitstechniken und Motivation voraus. Die Beschaffenheit des Werkstattunterrichts fördert das Übernehmen der Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Vettiger, 1998; Reich, 2008b; Wäcken, 2010).

Die Verlagerung eines Teils der Lernverantwortung auf die Lernenden ermöglicht einerseits das Anregen eines vertieften Lernprozesses, birgt aber andererseits auch die Gefahr der Überforderung. Eine zentrale Aufgabe der Lehrperson besteht demnach darin, die Lernenden schrittweise an diese Art des Lernens heranzuführen. Während der Durchführung des Werkstattunterrichts ist die Lehrperson mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert. Dazu gehört unter anderem das Klassenmanagement, welches in diesem Lernarrangement, bei dem vor allem mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder mit kleinen Gruppen gearbeitet wird, besonders anspruchsvoll ist. Die Lehrperson muss während der Interaktion mit Einzelnen oder Kleingruppen stets die ganze Klasse im Blickfeld haben. Des Weiteren hat die Lehrperson die Aufgabe, die Lernwege der einzelnen Kinder zu verfolgen und ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse zu diagnostizieren. Davon ausgehend kann sie Fragen, Handlungen oder Denkprozesse anregen. Die Lehrperson hat demnach eine *beobachtende, beratende sowie unterstützende Rolle* inne. Sie muss sehr flexibel sein, ein ausgeprägtes Wahrnehmungsvermögen aufweisen und auf unterschiedliche Situationen adäquat reagieren können. Ebenfalls ist es zentral, dass sie ihre eigene Rolle fortwährend reflektiert, um auf diese Weise eine optimale Begleitung des Werkstattunterrichts zu entwickeln (vgl. Vettiger, 1998; Reich, 2008b; Wäcken, 2010).

Ursprünglich wurde der Werkstattunterricht für die Primarstufe entwickelt, fand dann aber schnell auch Anwendung auf den höheren Stufen. Werkstattunterricht eignet sich besonders für Themen, welchen viele Unterthemen aufweisen, aber welchen keine sachlogische Abfolge zugrunde liegt. Die Themen sollten sich zudem durch multiple Zugangsmöglichkeiten, mannigfaltige Materialien und eine curriculare Bedeutsamkeit auszeichnen (vgl. Croci et al., 1995; Wäcken, 2010). Viele Werkstattthemen lassen sich nicht klar einer Schulstufe zuordnen, denn es sind insbesondere die Lernaufgaben, welche den Einsatz auf einer spezifischen Stufe bestimmen. Dennoch sollen nachfolgend einige Beispiele von Themenwerkstätten für die Unter-, Mittel- und Oberstufe genannt werden. Beliebte Themen auf der Unterstufe sind beispielsweise Wohnen, sich kleiden, Einkaufen, Märchen, Farben, Sinne oder Jahreszeiten. Auf der Mittelstufe finden sich beispielsweise Themen wie Kartenkunde, Umweltschutz, Suchtprävention, Schweiz, Brüche oder Meer. Auf der Oberstufe werden Themen wie Europa, Politische Bildung, Medien oder Fairer Handel in Werkstätten umgesetzt.

Weiterführende Literatur

Aring, J. (2007). *Werkstattunterricht. Grundlagenband*. Kempen. Buch Verlag.

Peschel, F. (1998). Werkstattunterricht. In K. Holenz, K. Peschel, U. Schwandt, G.-U. Taaks. *Integrierender Sachunterricht. Werkstattunterricht*. Soest. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

4.3.2.2 Planarbeit (Tages-, Wochen-, Monatsplan)

Der zu erarbeitende Lerngegenstand wird bei dieser Lehr-Lernmethode in einem differenzierten Plan definiert. In der Regel umfasst die Planarbeit Pflicht- und Wahlaufgaben, die innerhalb einer festgelegten Zeit erledigt werden müssen. Innerhalb dieses Zeitrahmens organisieren die Lernenden ihr Tun selber. Der Arbeitsplan, welcher auf mehrere Tage oder Wochen angelegt sein kann, enthält üblicherweise die Aufgabenstellungen, eine Kontrollspalte, eine Spalte für das Datum der Fertigstellung sowie Zusatzaufgaben. Zudem ist für die Lernenden ersichtlich, welche Stundenplaneinheiten für die Planarbeit und welche für die Arbeit in der ganzen Klasse zur Verfügung stehen (vgl. Vettiger, 1998; Salner-Gridling, 2009). Zur *Planarbeit* gehören folglich Arbeitsplan, Beobachten, Fördern und Beraten (Gespräche und Sprechstunden), Dokumentationen der Lernprozesse, flexible Lernkontrollen und gemeinschaftsbildende Sequenzen (vgl. Bohnert & Pürzer, 2007). Gesamthaft geht es bei der Planarbeit um eine Inszenierungsform von Unterricht, welche zur Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden in einem eingegrenzten Rahmen eingesetzt wird (vgl. Bönsch, 2011).

Planarbeit kann in unterschiedlicher *Form* angeboten werden. Einerseits kann ein Arbeitsplan für die ganze Klasse entwickelt werden, der für alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben und allenfalls Zusatzaufgaben enthält. Andererseits kann der Arbeitsplan für die Schülerinnen und Schüler individuell gestaltet werden (vgl. Croci et al., 1995). Des Weiteren lassen sich verschiedene *Varianten* der Planarbeit unterscheiden. Vaupel (2010) nennt deren vier: Der Tagesplan, der hauptsächlich zur Heranführung an die Planarbeit dient, Wochenpläne in einem Fach, Fächerübergreifende Wochenpläne sowie offene Wochenpläne, bei welchen lediglich ein gemeinsames Rahmenthema besteht.

Die Lehrperson bestimmt das *Angebot an Lehr- und Lerninhalten*, welches Übungen und Wiederholungen zur Festigung und Automatisierung des Wissens, Anwendung von Kenntnissen (z.B. Rechen- oder Grammatikregeln), Aufgaben, die einen Wissenstransfer erlauben (z.B. Anwendung eines physikalischen Gesetzes, Grammatikregeln etc.) oder Problemorientierte Aufgaben, die einen Wissenstransfer erlauben und zur kreativen Bearbeitung anregen (z.B. Geometrische Probleme etc.) enthalten kann. Die Arbeitspläne sind so anzulegen, dass die Lehrpersonen die, vom Lehrplan und Lernstand abgeleitete, Grobplanung den Kindern transparent machen und die Feinplanung (bezogen auf einen Tag, eine Woche oder die Dauer eines Themas) den Schülerinnen und Schülern überlassen (vgl. Achermann, 2005). Dadurch sollen sie die Lernenden „in die Lage versetzen, zu wissen, um was es geht, Ziele zu erkennen, die materiellen und personellen Hilfen zu überschauen, um mit Wissen des Zeitrahmens dann auf Zielpunkte hin lernen zu können, in den Unterrichtsstunden wie in die ausser-schulischen Zeit“ (Bönsch, 1995, S. 93). Die Offenlegung der Lehrpläne gibt den Kindern die Möglichkeit, diese zu hinterfragen, weshalb die Lehrpersonen zur Begründung aufgefordert werden. Eine nachvollziehbare Begründung macht den Lehrplan akzeptierbar und verleiht dem Lernen einen Sinn. Die Unterrichtsstunden für Planarbeit sind in der Regel im Stundenplan eingeteilt und stammen optimalerweise aus mehreren Fächern. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu Beginn den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen und einen Überblick über die zu erledigenden Aufgaben oder entwickeln die Aufträge mit den Lehrpersonen gemeinsam. Oft wird zwischen Pflicht- (in der Regel zur Übung, Wiederholung und Anwendung), Wahlpflicht- bzw. Alternativ- und frei zu wählenden Aufgaben unterschieden. Die Kinder können dann über die Sozialform, die Reihenfolge und den Zeitaufwand für die einzelnen Aufgaben selber entscheiden, wobei die Lehrer/innen im Verlauf der zur Verfügung stehenden Zeit oder am Ende die ausgeführten Arbeiten kontrollieren.

Je offener die Planarbeit gestaltet ist, desto grösser ist ihr pädagogisches Potential für einen erfolgreichen *Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Mit zunehmender Offenheit können die Lernenden die Auswahl und Bearbeitung der Aufgaben, das Arbeitstempo, die Sozialform bis hin zu den Inhalten

und der Gestaltung des Unterrichts stärker mitbestimmen. Diese Öffnung wird stufenweise und nach dem Stand der Lernenden unterschiedlich schnell vorgenommen. Gerade „diese Ungleichzeitigkeit lässt sich über Wochenplanarbeit gut bewerkstelligen, weil die einzelnen Schülerinnen und Schüler verschiedene Pläne haben können mit unterschiedlichen Freiheitsgraden“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 87). Differenzieren lassen sich zudem die Lernziele, die Aufgabenmenge und -schwierigkeit, die Unterstützungsformen, die Intensität der Lernbegleitung oder die zur Verfügung gestellten Lernhilfen. Wie in anderen Formen Offenen Unterrichts sollten den Lernenden die Regeln, Rituale, Abläufe und allfälligen Strukturierungshilfen bekannt sein.

Ein wesentliches Ziel der Planarbeit ist die zunehmende *Selbststeuerung des Lernens*. Darauf basierend werden mit der Planarbeit vielfältige Selbst- und Methodenkompetenzen gefordert und gefördert. Moosecker, Cassar, Coenen, Sager, A., Sager, B. und Schöngart (2008) nennt in diesem Zusammenhang beispielsweise Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, soziale Fähigkeiten, Initiative und Aktivität, methodisches Wissen, Selbsteinschätzung, Planungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Verantwortlichkeit und Selbstvertrauen. Des Weiteren hat die Planarbeit laut Vettiger (1998) eine deutliche Auswirkung auf die Lernmotivation der Lernenden. Dies erklärt er mit der vornehmlich organisatorischen Selbstbestimmung über welche die Schülerinnen und Schüler durch die Planarbeit verfügen.

Mit dem Einsatz dieser Lehr-Lernmethode rückt auf der Seite der Lehrperson die *Lernwegbegleitung* ins Zentrum (vgl. Salner-Gridling, 2009). Die Lehrperson hat die Möglichkeit gezielt zu intervenieren, individuell auf Fragen und Probleme einzugehen und qualifiziert zu beraten. Diese Beratung kann sowohl die Lernstrategien der Lernenden als auch die Arbeitsorganisation beinhalten. Zusätzlich kann die Lehrperson während der Planarbeit einzelne Lernende oder Kleingruppen gezielt beobachten und ihre Beobachtungen dokumentieren. Dies ermögliche ihr ein differenziertes Wahrnehmen der individuellen Lernstände und über längere Zeit eine detaillierte Lerndiagnose (vgl. Vettiger, 1998; Vaupel, 2010).

Die Planarbeit eignet sich für beliebige Fächer, Themen, Lerngegenstände und Lernformen (vgl. Croci et al., 1995). Ihr Einsatz auf unterschiedlichen Stufen unterscheidet sich insbesondere durch die Dauer der Durchführung sowie durch die Offenheit. Auf der Primarstufe empfiehlt sich der Einsatz der Planarbeit über eine Dauer von ungefähr einer Woche, deshalb spricht man auf dieser Stufe oft von Wochenplanarbeit. Mit zunehmender Erfahrung kann dieser Zeitraum ausgedehnt werden, so dass auf der Oberstufe auch über längere Zeit mit Arbeitsplänen gearbeitet werden kann (vgl. Vettiger, 1998). Grundsätzlich gilt, dass mit zunehmender Stufe auch die Öffnung der Planarbeit zunimmt. Die offenste Form der Planarbeit, bei welcher einzig ein Rahmenthema vorgegeben ist, eignet sich laut Vaupel (2010) speziell auf der Sekundarstufe II.

Weiterführende Literatur

Bauer, R. (Hrsg.) (2003). *Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Ein Praxishandbuch*. Berlin. Cornelsen Scriptor.

Jürgens, E. (2006). *Lebendiges Lernen in der Grundschule: Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht*. Weinheim Basel. Beltz Verlag.

4.3.2.3 Projektunterricht

Eine in verschiedener Hinsicht anspruchsvolle Form des Lernens ist der Projektunterricht. Dies wird bereits am Wort „Projekt“ deutlich, das soviel wie ein „Vorhaben“ bedeutet. Lernen geschieht demnach als individuelles oder gemeinsames Vorhaben und nicht in einem von aussen vorgegebenen Rahmen. Im Projektunterricht wird einzeln oder gruppenweise ein Projekt festgelegt, geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die Ergebnisse werden abschliessend in einem Plenum präsentiert. Projektunterricht ist gekennzeichnet durch die Ausrichtung an individuellen Interessen, durch die Nähe zur Lebenssituation der Lernenden, aber auch durch Selbstverantwortung, Selbstorganisation, Handlungsvielfalt und Interdisziplinarität (vgl. Croci et al., 1995; Vettiger, 1998).

Projektunterricht kann in unterschiedlichen *Formen* angeboten werden. Croci et al. (1995) unterscheiden zwischen Handlungsprojekten und Lernprojekten. Erstere beinhalten beispielsweise eine humanitäre Aktion bei welcher Lernen implizit geschieht. Letztere haben ein auf ein Unterrichtsthema bezogenes Produkt wie einen Vortrag oder eine Ausstellung zum Ziel. Salner-Gridling (2009) unterscheidet zudem zwischen Projektunterricht, projektorientiertem Unterricht und fachbezogenen Unterrichtsprojekte. Diese Formen erlauben unterschiedliche Stufen der Differenzierung. *Projektunterricht* ist die offenste Form. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen interessengeleitet selber über das Thema und das Produkt ihres Vorhabens, über die zu erreichenden Ziele, die Arbeitsmethoden und die Sozialform. Sie beurteilen und reflektieren den Verlauf und die Ergebnisse selbstständig. Projektunterricht startet mit einer Initiative, d.h. einer Problemlage, einem inhaltsbezogenen Projektanliegen oder Handlungsansätzen, die sich aus dem Pflichtunterricht, aus gesellschaftlichen Kontexten, im Klassen- oder Schulrahmen ergeben. Anschliessend werden Ziel, Inhalt, Verlauf und avisiertes Ergebnis in einem Bearbeitungsplans festgehalten, nach welchem in der eigentlichen Projektarbeit vorgegangen wird. Einschübe zur Reflexion des Standes, dem bisherigen und weiteren Verlauf des Projektes sowie die Dokumentation des Vorgehens sind dabei unabdingbar. Als Abschluss werden die Dokumentationen und Ergebnisse vorgestellt (vgl. Bönsch, 1995). Im *projektorientierten Unterricht* legen die Lernenden zusammen mit der Lehrperson ein Thema fest und setzen gemeinsam die zu erreichenden Ziele. Zudem geschehen die Reflexion und die Beurteilung ebenfalls in Kooperation mit der Lehrperson. Laut Drücke-Noe (2010) bietet diese Form einen optimalen Umgang mit Heterogenität. Denn dabei können das Anspruchsniveau der Aufgaben oder die Lösungswege variiert werden. Im *fachbezogenen Projektunterricht* formuliert die Lehrperson Themenvorschläge und damit verbundene Ziele. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihrem Interesse entsprechend aus diesem Angebot aus. Die Lehrperson gibt zudem Empfehlungen zum Lernweg und der Sozialform. Auch die Beurteilung wird von der Lehrperson vorgenommen und mit den Lernenden diskutiert. Salner-Gridling, (2009) empfiehlt, die Lernenden langsam an den Projektunterricht heranzuführen und dabei die Öffnung zu mehr Selbstständigkeit individuell zu gestalten. Nicht allen Lernenden fällt es leicht, einen Lernprozess eigenverantwortlich zu durchlaufen. Vor allem lernschwache Kinder benötigen in offenen Lernumgebungen Anleitung und Unterstützung.

Die Schülerinnen und Schüler lernen durch den Projektunterricht das Organisieren und Strukturieren von Arbeits- und Lernprozessen. Sie arbeiten aktiv und je nach Form selbst- oder mitbestimmend (vgl. Salner-Gridling, 2009). „Innerhalb der Projektphase müssen die Lernenden selbständig und zielgerichtet planen, organisieren, recherchieren, produzieren, kooperieren, Probleme lösen, Zwischenbilanz ziehen usw.“ (Klippert, 2010, S. 115). Während Gruppenarbeitsphasen können leistungsschwache Lernende durch ihre Mitschüler unterstützt werden. Projekte helfen „soziale Regeln des Miteinander-Lernens zwischen dem einzelnen und der Gruppe zu entwickeln. [...]“ (Peschel 2003, S. 22).

Diese Lernmethode setzt von den Lernenden gesamthaft ein starkes Interesse am Thema ihres Vorhabens voraus.

Die Durchführung von Projektunterricht bedeutet für Lehrpersonen anfänglich einen grossen Vorbereitungsaufwand, der sich aber während der Projektphase deutlich vermindert. Während der Projektphase agiert die Lehrperson im Hintergrund und unterstützt nach Bedarf und Voraussetzungen einzelne Lernende oder Gruppen (vgl. Klippert, 2010). Je nach der Differenzierungsstufe übernimmt sie die *Rolle* der Beraterin auf Wunsch, der Mitarbeiterin im Projekt, der Koordinatorin oder der Strukturierungshilfe (vgl. Salner-Gridling, 2009). Vettiger (1998) weist darauf hin, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen der Lehrperson und den Lernenden während der Begleitung von Projektunterricht sehr hoch ist und Lehrpersonen deshalb über ausgeprägte *Interaktionskompetenzen* verfügen sollen.

Eine besondere Herausforderung für die Lehrperson stellt zudem die *Beurteilung* dar. Beim Projektunterricht kann nicht einfach das Resultat beurteilt werden. Der Lernprozess und die Reflexionsfähigkeit müssen ebenfalls in die Beurteilung mit einfließen.

Für den Projektunterricht eignen sich auf allen Stufen neben Vorgaben des Lehrplans oder Einzel- und Gruppeninteressen auch schulische, tagesaktuelle oder gesellschaftliche Ereignisse. Auf der Unter- und Mittelstufe ist die Durchführung von Projektunterricht aufgrund der *Rahmenbedingung* bezüglich der Zeitstrukturierung einfacher. Lehrpersonen können Halbtage meist frei gestalten. Auf der Oberstufe besteht das Problem des 45-Minuten-Taktes von Lektionen und dem damit verbundenen Wechsel von Fachlehrkräften. Für den Projektunterricht muss diese Struktur aufgehoben werden können (vgl. Vettiger, 1998).

Weiterführende Literatur

Drüke-Noe, C. (2010). Projektorientierung. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

4.3.2.4 Freie Arbeit

Die Freie Arbeit ist eine Form des offenen Unterrichts, die den Lernenden in verschiedenen Ansätzen die Möglichkeit eines durch eigene Interessen geleiteten und selbstgesteuerten Lernens bietet. Lernende wählen selbstbestimmt Themen aus, setzen sich selber Lernziele, die sie eigenaktiv und frei bezüglich Inhalten, Arbeitsformen, Planung und Aktivitäten zu erlangen versuchen. Unterricht basiert im Zusammenhang mit dieser Lernform ganz auf dem Interesse, der Lebenswelt wie auch den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Neben der inhaltlichen Seite des Lernens geht es insbesondere um die Förderung der Lernautonomie, um die Entwicklung eigener Lernstrukturen und um Kommunikations- sowie Zusammenarbeitskompetenzen (vgl. Reich, 2008a). Zudem sollen die Lernenden ein Bewusstsein für die Diversität von Interessen, das gleichzeitig inhalts- und zielverschiedene Lernen, die Vielfalt von Lösungswegen oder die individuelle wie gemeinschaftsbezogene Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse entwickeln.

Es bestehen verschiedene *Modelle der Freien Arbeit*. Wird die Freie Arbeit im radikalsten Verständnis zu einem umfassenden *Unterrichtsprinzip* erhoben, bedeutet dies das Ende des herkömmlichen lehrerzentrierten und lehrplanorientierten Unterrichts und der damit verbundenen methodisch-didaktischen Konzeptionen. Die Lernenden entscheiden autonom und eigenverantwortlich über ihr

gesamtes Lernen oder über Teilbereiche davon, so in Hinsicht auf Inhalt (was), Organisation (wann, wo) und Kooperation (mit wem). Andere Modelle der Freien Arbeit legen die *Freiheit im Lernen enger* fest. Die Freie Arbeit beschränkt sich auf einzelne Fächer oder ein einzelnes Fach. Lernende entwickeln in einem Fächer- oder Fachbereich eigene Vorhaben, wählen selbständig Themen und Problemstellungen und bestimmen Inhalte, Ziele und Bedingungen der Arbeiten. Freie Arbeit kann auch in *vorbereiteten Lernumgebungen* stattfinden. In dieser Form besteht die Freiheit der Lernenden in der Auswahl aus einer strukturierten Materialsammlung. Lähmann (2011) empfiehlt, die Freie Arbeit einführend stärker zu strukturieren und mit der Zeit, wenn sich die Beteiligten an diese Lernmethode gewöhnt haben, allmählich zu öffnen. Besteht ein von der Lehrperson bereitgestelltes Angebot, kann dieses beispielsweise Lernmaterialien zur individuellen Leistungsförderung, Spiel- oder Gestaltungsmaterialien, Projekte, Literatur, Anregungen zur Darstellung von Ausdrucksformen oder Vorschläge für Themenmappen enthalten (vgl. Croci et al., 1995).

Um die Freie Arbeit im Unterricht umzusetzen, müssen Lernende spezifische *Kompetenzen* erwerben. Dazu gehören beispielsweise die organisatorische Selbstständigkeit, die Prozessgestaltung, Arbeitstechniken oder sozial-kommunikative Fähigkeiten (vgl. Reich, 2008). Freie Arbeit bedeutet zudem Arbeiten am ungleichen Gegenstand. Gerade diese Tatsache bietet die Gelegenheit, die Ergebnisse für ein *soziales Von- und Miteinander-Lernen* einzusetzen. Die Resultate der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten eröffnen zahlreiche Optionen zur Präsentation, sei es in der Klasse, innerhalb der Stufe, stufenübergreifend, als Einblick in den Unterricht an Elternabenden, in Form von Ausstellungen, als schriftliche Publikationen etc. und lassen sich auf diese Weise in die Schulgemeinschaft zurückführen.

Was generell für die Formen des Offenen Unterrichts gilt, trifft auf die Freie Arbeit in besonderem Mass zu: die Lehrpersonen übernehmen die Aufgabe, *Lernprozesse zu begleiten und die Lernenden zu beraten* – eine zentrale Steuerung des Unterrichtsgeschehens durch sie entfällt. Das bedeutet aber nicht, dass gar keine Strukturierung durch die Lehrperson notwendig wäre. Frei zu arbeiten bedeutet eine gegenüber der Gruppe und der Lehrperson verantwortete Selbstständigkeit. Besonders zentral sind zudem die *sozialen Kompetenzen* einer Lehrperson. Da sie neben dem Lernprozess auch die Persönlichkeitsentfaltung begleitet, sind von ihr Kompetenzen wie Geduld, Achtung und Liebe gefordert. Im Fokus ihrer Aktivitäten stehen stets die Interessen, Ansprüche, Wünsche und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Reich, 2008b).

Auf der Primarstufe wird die Freie Arbeit relativ häufig als Lernmethode eingesetzt. Auf der Oberstufe wird die Durchführung der Freien Arbeit durch die Rahmenbedingungen (Fachlehrerprinzip, Fächervielfalt, Lektionentakt) erschwert. Aus diesem Grund wird diese Methode auf der Oberstufe nur selten eingesetzt (vgl. Lähmann, 2011). Lähmann (2011) selber führte die Lernmethode im Unterricht auf der Sekundarstufe I ein. Dazu wurden 2-3 Stunden innerhalb des Stundenplans für die Freie Arbeit bereitgestellt. In diesen Stunden arbeiteten die Schülerinnen und Schüler an einem fächerübergreifenden Arbeitsplan. Daneben wurden wöchentliche Klassengespräche durchgeführt, in denen Anliegen und Probleme diskutiert wurden. Reich (2008) dokumentiert ein Beispiel einer Lehrperson, welche Elemente der Freien Arbeit auf der ersten Primarstufe im Fach Deutsch praktizierte. Dies zeigte sich beispielsweise bei der individuellen Gestaltung des Schreiben- und Lesen-Lernens ausgehend von gemalten Bildern der Kinder.

Weiterführende Literatur

Jürgens, E., Standop, J. & Hericks, N. (2012). *Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium*. Weinheim: Juventa.

Jürgens, E. (2006). *Lebendiges Lernen in der Grundschule: Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Lähmann, C. (2009). *Freiarbeit aus Schülerinnen-Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag.

4.3.2.5 Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)

Der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in der heutigen „Mediengesellschaft“ (vgl. Horz, 2009) gewinnt in der Ausbildung, bei der Arbeit, aber auch in der Freizeit zunehmend an Bedeutung. Die Erweiterung der Lehr- und Lernmethoden mit ICT ist deshalb wesentlich. Sie dienen u.a. zur Beschaffung und Verarbeitung von Informationen, sie helfen beim Üben des Gelernten und unterstützen kooperative Lernprozesse über Lern- und Kommunikationsplattformen (vgl. Tillmann, 2011). Mit dem Einsatz von ICT in der Schule wird ein enger Bezug zur Lebenswelt der Kinder geschaffen und der Unterricht kann konkreter, handlungsorientierter und ansprechender gestaltet werden. Ebenfalls wird über die Schule allen Kindern ein regelmässiger Zugang zu ICT ermöglicht und gleichzeitig können Schülerinnen und Schüler für den Umgang damit sensibilisiert werden (vgl. Petko, 2006).

Tillmann (2011) unterscheidet drei *Formen für den Einsatz von ICT* als Lernmethode im Unterricht: Das eLearning durch die Nutzung von Quellen, wobei ICT zur Informationsrecherche und –verarbeitung herangezogen werden, das eLearning durch Interaktion, wobei ein Lerngegenstand anhand von einer Software selbstständig erarbeitet wird und das eLearning durch Kollaboration, wobei Schülerinnen und Schüler Wissen austauschen oder kooperativ konstruieren.

Diese drei Formen bieten vielerlei Möglichkeiten, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und *differenziertes Lernen* zu ermöglichen. Differenzierung kann im Zusammenhang mit Vorwissen/Vorerfahrung, mit Interesse, mit variable Zugänge, mit den Schwierigkeitsgrad, dem Umfang, dem Arbeitstempo oder dem Produkt geschehen. Auf der Basis von Lernstandserfassungen lassen sich unterschiedliche Lernziele oder Fördermassnahmen festlegen, die während der Arbeit fortlaufend angepasst werden können. Zudem lassen sich während der Arbeit mit Lernsoftware die individuellen Fortschritte erkennen, unmittelbar zurückmelden und für Lernende und/oder Lehrpersonen dokumentieren. Des Weiteren ist die Unterstützung variierbar, indem bei Problemen geeignete Lernhilfen freigeschaltet werden oder digitale Tutoren Anregungen zu Vorgehensweisen oder Lerninhalten geben. Je nach Aufgabenstellung können die Lernende unterschiedliche Medien auswählen und sich für eine bestimmte Form der Präsentation entscheiden (vgl. Tillmann, 2011).

Um mit neuen Medien wirksam zu lernen, müssen Lernende über vielerlei *Kompetenzen* verfügen. So brauchen sie je nach Variante des Lernens mit ICT Vorkenntnisse im selbstgesteuerten Lernen, im Umgang mit den ICT oder soziale Kompetenzen (vgl. Tillmann, 2011). Der Umgang mit Medien wird allgemein als Medienkompetenz bezeichnet. Für den Umgang mit ICT gehören dazu Kompetenzaspekte wie die gezielte Auswahl und Nutzung, die Einschätzung der sachlichen Richtigkeit von Informationen, das Bewusstsein über die Wirkung von Medien, die Teilhabe an Gestaltungsprozessen oder die Reflexion von Produktionsbedingungen (vgl. Scheuble, Moser & Petko, 2007).

ICT und E-Learning sollen Lehrpersonen keinen Mehraufwand bereiten, sondern Lernvorgänge differenzierter und effizienter machen und dadurch ein nützliches Instrument im Umgang mit Heterogenität bilden. Auch in dieser Lernform kommt der Lehrperson die Funktion der *Lernbegleitung und –beratung* zu. Zusätzlich sorgt sie für ein gutes Lernklima und leistet nach Bedarf technische Unterstützung. Ebenfalls wichtig ist die Reflexion des Lernerfolges, der mit den eingesetzten Lernmedien erzielt wird (vgl. Vettiger, 1998).

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien ist auf allen Stufen möglich. Einige Beispiele sind nachfolgend genannt: Ein häufig in der Schule eingesetztes E-Learning-Programm ist das Leseförderungsprogramm Antolin für die Grund- und Oberstufe. Auch internetbasierte Selbst-

lernmodule, die weitgehend ohne fremde Unterstützung aufgrund des direkten Feedbacks erarbeitet werden können, werden oft eingesetzt (z.B. <http://idg.geographie.uni-frankfurt.de/arbeit/agrokit/bo-denerosion.html>; http://www.webgeo.de/h_501/). Dazu zählen auch WebQuests (z.B. <http://nawaro-nachhaltigkeit.wordpress.com>). Das sind internetbasierte Lernumgebungen, welche Lernenden Texte mit verschiedenen Aufgabenstellungen anbieten.

Um kooperative Lernformen zu fördern, können virtuellen Gruppenräumen oder geeigneter Software bereitgestellt werden. Bedienerfreundliche Software wie ‚Hot Potatoes‘ unterstützt das Erstellen entsprechender Quizfragen, welche Lernende miteinander austauschen können.

Weit verbreitet sind auch Vergleichsarbeiten. Für eine vergleichende Standortbestimmung bezogen auf Bildungsstandards und Lehrplanziele, zur Orientierung über die Lernstände der Lernenden aber auch der Klasse, lassen sie sich einsetzen (z.B. Projekt VERA¹²¹, Stellwerk oder Klassencockpit usw.).

Weiterführende Literatur

Kuhlmann, a.M. & Sauter, W. (2008). *Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Berlin. Springer Verlag.

Petko, D. (2010). Neue Medien – Neue Lehrmittel? Potenziale und Herausforderungen bei der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmedien. In: *Beiträge zur Lehrerfortbildung* 28(1), S. 44-48.

Schrackmann, I., Knüsel, D., Moser, T., Mitzlaff, H. & Petko, D. (2008). *Computer und Internet in der Primarschule. Theorie und Praxis von ICT im Unterricht mit 20 Videobeispielen auf zwei DVDs*. Oberentfelden: Sauerländer .

Schweibenz, W. (2001). Virtuelle Museen – Lernorte im Internet. In *Praxis Schule* (1). Lernen im virtuellen Museum. Braunschweig. Westermann.

Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen / <http://sfib.educa.ch/de>

4.3.2.6 Lerntagebücher

Lerntagebücher *dokumentieren die Arbeits- und Lernprozesse* der Lernenden. Dabei setzen sich Lernende mit Lerninhalten auseinander und reflektieren gleichzeitig den eigenen Lernprozess. Lerntagebücher erfassen die Organisation, die Überwachung der Arbeitsprozesse wie auch die allfälligen Anpassungen der persönlichen Lernstrategien und halten gleichermassen die in den Lernprozessen aufgetretenen Schwierigkeiten wie die gewonnenen Erkenntnisse fest. Lerntagebücher stellen eine Form der Selbsterkundung dar und besitzen im Gegensatz zum Portfolio eher privaten Charakter. Daher kommt auch der Offenlegung der Inhalte keine essentielle Bedeutung zu und Einblicke für Mitlernende erfordern das Einverständnis der Tagebuchführenden (vgl. Hübner, Nückles & Renkl, 2007).

Für die Unterrichtsgestaltung mit der Tagebuchmethode bestehen unterschiedliche Formen. Das eigentliche *Lerntagebuch* ist laut Hübner, Nückles und Renkl (2007) eine Methode zur Nachbereitung von Unterricht. Dabei machen die Lernenden ihren Tagebucheintrag nach einer Unterrichtseinheit und halten Gelerntes, Verstandenes, Unverstandenes oder Schlussfolgerungen fest. Diese Form bedarf einer zielgerichteten Unterstützung beispielsweise in Form von Prompts. Dabei handelt es sich um von der Lehrperson formulierte Aufforderungen oder Leitfragen. Die Autoren empfehlen den Einsatz von kognitiven oder kognitiven und metakognitiven Prompts (z.B. kognitive Prompts: „Was sind deiner Meinung nach die Hauptpunkte?“ „Kannst Du einen Zusammenhang zwischen dem Lerninhalt und deinen Alltagserfahrungen herstellen?“ oder metakognitive Prompts: „Welche Punkte hast du (nicht) verstanden?“ „Welche Möglichkeiten hast du, um deine Verständnisschwierigkeiten zu klären?“). Eine weitere Form stellt das *Reisetagebuch* dar. Ruf und Gallin (1998) erläutern diese Me-

¹²¹ <http://vera-web.uni-landau.de>

thode im Zusammenhang mit dem dialogischen Lernen. Lehrpersonen geben zu Beginn Aufträge, welche den Lernenden als Anstoss für eine Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt dienen. Lehrpersonen vermitteln den Lernenden dadurch „Kernideen“, welche das Interesse der Schülerinnen und Schüler beispielsweise auf einen spezifischen Inhalt oder einen Zusammenhang fokussieren. Im Reisetagebuch halten die Lernenden ihren Erkundungsweg fest. Dabei wird folgendes Schema angewandt: Lernende nehmen einen persönlichen Dialog mit der Sache auf und verfolgen zuerst ihren eignen Weg. Darauf werden die verschiedene Lernwege oder Sichtweisen mit anderen verglichen („Wie machst du es?“). Diese beiden Schritte führen zu einem thematischen Zusammenkommen, einer Annäherung an eine allgemeingültige Lösung. Reich (2008c) erwähnt des Weiteren das *Lesetagebuch*, welches das Durcharbeiten eines Textes, eines Buches oder einer Geschichte begleitet; *Weblogs*, das sind Internettagebücher, die auf vielfältige Weise eingesetzt werden können; oder *Projekttagebücher*, welche Lernende bei der Planung eines Projektes unterstützen.

Lerntagebücher fördern vor allem das langfristige Behalten von Lerninhalten sowie das selbstgesteuerte Lernen. Durch das Erkunden, Überprüfen und Verändern des eigenen Lernverhaltens begünstigen Lerntagebücher die Lerndisziplin und durch die fortlaufende Reflexion der Lernstände die Selbstwahrnehmung der Lernenden. Die Beobachtung der eigenen Entwicklung wirkt positiv auf die Selbstbewusstheit und baut das Selbstbewusstsein auf. Wie andere Formen Offenen Unterrichts entfalten Lerntagebücher ihre volle Lernwirksamkeit erst bei *längerfristigem Einsatz* und steter Anwendung. Das Führen von Lerntagebüchern kann auch für einen bestimmten Zeitraum zur Pflicht erklärt und später auf freiwilliger Basis fortgesetzt werden. Die Lehrpersonen können die Texte frei verfassen lassen oder aber mit Hilfe von Prompts Hinweise und/oder Fragen als Bearbeitungsraaster zur Verfügung stellen.

Schülerinnen und Schüler nutzen Lerntagebücher als *eigenständige Auseinandersetzung mit Lerninhalten*. Dazu ist vorauszusetzen, dass sie sich bereits in gewissem Masse schriftlich ausdrücken können, über eine realistische Selbstwahrnehmung verfügen und Kompetenzen im Bereich der Reflexion aufweisen. Schülerinnen und Schüler können Lerntagebücher auf vielfältige Weise darstellerisch führen. Lerntagebücher werden meist schriftlich und/oder gestalterisch verfasst und machen so eine individuelle Herangehensweise möglich (vgl. Reich, 2008c).

Bei dieser Lehr- Lernmethode hat die Lehrperson die Aufgabe, die Lernenden gezielt instruktional zu unterstützen, sie auf ihrem Lernprozess zu begleiten, ihnen Feedbacks zu geben und mit ihnen in einen Dialog zu treten (vgl. Ruf & Gallin, 1998; Hübner, Nückles & Renkl, 2007). Der Einbezug von Lerntagebüchern in die Unterrichtsgestaltung setzt bei der Lehrperson Offenheit gegenüber der Methode, eine Betrachtung der Lernenden als aktive Subjekte auf ihrem eigenen Lernweg sowie das Zulassen von Kreativität voraus (vgl. Reich, 2008c).

Der Einsatz von Lerntagebüchern ist auf allen Schulstufen und in allen Fachbereichen möglich. Besonders geeignet sind sie bei Themen, die implizit eine Entwicklung aufweisen (vgl. Reich, 2008c). Ein Beispiel für ein Lerntagebuch ist etwa das *lerntagebuch.ch*. Ein Weblog, der von der Primarstufe bis zur Erwachsenenbildung eingesetzt werden kann und in dem Lehrende und Lernende Tagebücher erstellen können. Lehrenden ist es möglich, den Lernenden Aufgaben zu stellen oder Fragen an sie zu formulieren.

Weiterführende Literatur

Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau. Verlag Empirische Pädagogik.

<http://lerntagebuch.ch/>

4.3.2.7 Portfolio

Das Wort Portfolio bedeutet soviel wie eine Mappe, in der Blätter aufbewahrt werden. Der Begriff ist aus der Kunst, der Architektur oder dem Journalismus entlehnt. In diesen Berufssparten werden Arbeitsmappen erstellt, welche die bisherigen Leistungen einer Person dokumentieren und zu Präsentations- oder Empfehlungszwecken verwendet werden (vgl. Reich, 2003; Lemaire, 2005). Im Bildungsbereich dokumentieren Portfolios anhand ausgewählter Beispiele die *Lernbiografie der Lernenden* gesamthaft oder in spezifischen Teilbereichen. Sie zeigen auf, was eine Schülerin oder ein Schüler kann und wie es zu diesem Können gekommen ist. In Portfolios werden ausgewählte Lernprodukte, Leistungsergebnisse und Reflexionen zu den Arbeits- und Lernprozessen der Lernenden in einem bestimmten Zeitraum gesammelt (vgl. Breuer, 2009). Dadurch werden das Engagement, die Leistung, Erkenntnisse und der Fortschritt eines Schülers oder einer Schülerin sichtbar. Rahmenbedingungen, Vorgaben, Inhalte, Ziele und Gestaltung legen Lehrpersonen und Lehrende in der Regel gemeinsam fest (vgl. Salner-Gridling, 2009; Müller, 2005). Mit dem Umsetzen dieser Methode wird hauptsächlich das *Ziel der individuellen Lernförderung* verfolgt, da anhand der Methode Bewertung und Unterricht miteinander verknüpft werden. Die Leistungen der Lernenden werden nicht festgestellt, sondern über Kommunikation, Partizipation und Transparenz dargestellt (vgl. Häcker, 2005). Zudem stellen Portfolios ein Mittel des sozialen Von- und Miteinander-Lernens dar. Die Präsentation von Portfolios fördert die Bewusstheit der Heterogenität, führt auf eine positive Weise die Verschiedenheit der Lernenden vor Augen und überführt die persönlichen Themen zum Gewinn aller in gemeinsam gestaltete Erfahrungen.

Für die Lehr- Lernmethode des Portfolios gibt es keinen Königsweg der Umsetzung. Portfolios sind so verschieden wie es die Lernenden sind. Müller (2005) unterscheidet drei Formen von Portfolios: Das *Arbeitsportfolio*, in dem individuelle Schülerarbeiten gesammelt und zur Lerndiagnose genutzt werden. Das *Beurteilungsportfolio*, das aus dem Arbeitsportfolio zusammengestellt und in dem der Lernprozess einzelner Schülerinnen und Schüler im Bezug zu Lernvorgaben dargestellt wird. Und das *Präsentationsportfolio*, welches die besten, von den Lernenden ausgewählten Arbeiten enthält. Am umfassendsten ist das Beurteilungsportfolio, das in einem konsequent portfoliogestützten Unterricht als Leistungsdokumentation dient. Als Instrument der Leistungsbewertung bezeichnet es den Wechsel von der Kompetenzprüfung zur Kompetenzdarstellung. Es ersetzt als eine Methode des individualisierten Unterrichts die vergleichende Leistungsprüfung und punktuelle Ermittlung des Leistungsvermögens durch die ganzheitliche Bewertung von Lernprozessen, Lernergebnissen und Kompetenzentwicklungen.

Lehrpersonen können mit dem Einsatz dieser Lehr- Lernmethode unterschiedliche Ziele verfolgen. Im Zentrum stehen allerdings immer die Dokumentation der Schülerleistungen sowie deren Reflexion. Dadurch ist es möglich, die Prozesse hinter den Lernergebnissen aufzuzeigen. Meistens werden Portfolios individuell angefertigt, was eine differenzierte Einzelförderung erlaubt. Seltener wird ein Gruppenportfolio erstellt.

Die Portfolioarbeit der Schülerinnen und Schüler geschieht in *drei Phasen*. Erstens wird ganz unterschiedliches Material *gesammelt*, das aufzeigt, was Schülerinnen und Schüler zur Erreichung der angestrebten Ziele erarbeitet haben. Zweitens wird das gesammelte Material kriteriengeleitet *geordnet* und eine Auswahl an Arbeiten, die für den Lernprozess exemplarisch ist, wird getroffen. Drittens werden die Materialien von den Lernenden *kommentiert*. Dadurch wird ersichtlich, wie relevant eine Arbeit für eine Schülerin oder einen Schüler ist und was das Material zum individuellen Lernprozess beiträgt. Diese Reflexionsnotizen machen die Erkenntnisse und Überlegungen der Lernenden deut-

lich. Die drei Phasen sind nicht losgelöst voneinander, sondern fließen ineinander (vgl. Reich, 2003; Müller, 2005).

Um ein Portfolio zu erstellen, müssen die Lernenden bereits etwas an Erfahrung in der Selbststeuerung und Selbstbestimmung ihres Lernens mitbringen. Diese beiden Aspekte werden durch die Arbeit mit Portfolios weiterführend stark gefördert. Dies geschieht dadurch, dass die Lernenden bei der Zusammenstellung von Beurteilungskriterien sowie bei der Beurteilung ihres Portfolios selbst beteiligt sind (vgl. Häcker, 2005).

Die Lehrperson hat grundsätzlich die Aufgabe, für die Lernenden anregende *Lernarrangements bereitzustellen* (vgl. Müller, 2005). Daneben ist sie dafür besorgt, dass Ziele, Verbindlichkeiten, Erwartungen oder die Bewertung transparent sind. Ebenfalls stellt sie während der Einführung und während der Arbeitsphase entsprechende Hilfe bereit. Diese Hilfe kann schriftliche Anleitungen, Vorlagen, detaillierte Zeitpläne oder einen Plan für Besprechungstermine enthalten. Diese Aspekte werden normalerweise von der Lehrperson und den Lernenden gemeinsam besprochen (vgl. Reich, 2003). Auch in dieser Lehr- Lernmethode kommt der Lehrperson die *Rolle des Lernberaters* während dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu. Sie hat die Funktion eines Coaches, der weniger Sachverhalte erklärt und mehr Fragen stellt (vgl. Häcker, 2005; Müller, 2005).

Portfolios lassen sich in verschiedenen Unterrichtsbereichen einsetzen. Sie können fachbezogen oder fächerübergreifend, themenerschließend oder lernentwicklungsorientiert angelegt sein. Sie lassen sich in unterschiedlichen Kontexten für unterschiedliche Zielsetzungen verwenden. Bei der Durchführung der Portfoliomethode soll dem Entwicklungsstand der Lernenden Rechnung getragen werden. Winter (2006) plädiert dafür, dass mit jüngeren Kindern auf andere Art an Portfolios gearbeitet werden muss. Er schlägt vor, in der frühen Phase mit den Kindern beispielsweise eine Art Ich-Buch zu erstellen, in dem Produkte der Kinder mit passenden Berichten enthalten sind, die zur Kommunikation verwendet werden können.

Weiterführende Literatur

- Brunner, I., Häcker, T., & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Lindacher, T., & Fuß, S. (2006). Wirksamkeit eines Portfolios im Unterricht zur Förderung von Lernleistungen und Lernstrategien. Eine quasi experimentelle Studie. *Empirische Pädagogik*, 20 (3), S. 229-244.
- Häcker, T. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik*, 57 (3), 13-18.
<http://www.portfolio-schule.de/index.cfm?B670A2A2DF58442480642814A5182F78>
- Schwarz, J., Vollwein, K. & Winter, F. (Hrsg.) (2008). *Portfolio im Unterricht – 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. Seelze. Klett/ Kallmeyer.

4.3.3 Lernunterstützung in heterogenen Lerngruppen

Adaptiver Unterricht in heterogenen Lerngruppen bringt es mit sich, dass sich die Schülerinnen und Schüler über längere Phasen als im geführten Unterricht ohne direkte Anleitung durch die Lehrpersonen mit den Lerngegenständen beschäftigen. Die veränderten Lernszenarien stellen hohe Anforderungen an die schülerseitigen Kompetenzen mit Bezug auf selbstgesteuerte wie auch dialogisch-kooperatives Lernen. Damit die eigenständige Schülerarbeit zu guten Lernerträgen führt und in der Lerngruppe ein produktives, störungsarmes Lernklima etabliert werden kann, müssen die Schülerin-

nen und Schüler individuell und adaptiv unterstützt werden. Individuelle Lernunterstützung im Unterricht hat viele Gesichter. Sie kann sowohl durch die Kameraden als auch durch die Lehrperson erfolgen. Sie kann sich aus der Situation heraus ergeben oder systematisch geplant werden. Sie kann sich primär auf den fachlichen Inhalt oder primär auf das Lernverhalten bei der jeweiligen Aufgabe beziehen. Besonders bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Unterstützungsleistungen zur Gliederung von Sachzusammenhängen und Vorgehensweisen, denn die Strukturierungsleistungen, welche im geführten Unterricht die Lehrperson übernimmt, müssen beim eigenständigen Lernen von den Schülerinnen und Schülern erbracht werden. In der Fortsetzung werden solche Möglichkeiten beschrieben, nämlich Strukturierungshilfen zur Unterstützung des selbständigen Schülerlernens (vgl. Kap. 4.3.3.1), Scripts zum Kooperativen Lernen (vgl. Kap. 4.3.3.2) und Lernberatung (vgl. Kap. 4.3.3.3).

4.3.3.1 Strukturierungshilfen zur Unterstützung des selbständigen Schülerlernens

Wenn Schülerinnen und Schüler selbständig lernen sollen, brauchen sie vor allem bei komplexen Aufgaben individuelle Unterstützung, welche sie zu selbsttätiger Arbeit ermutigt und qualifiziert (vgl. Lienhard-Tuggener, 2011). Individuelle Lernunterstützung passt sich den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden mit dem Ziel an, eine produktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand zu erreichen und den Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen anzuregen. Sie kann beispielsweise auf folgenden Dimensionen variiert werden:

- Ausmass der Steuerung: Sie zeigt sich darin, wie viel Freiraum die Lehrperson den Lernenden für eigene Lösungsversuche lässt respektive wie viele Vorgaben die Lernenden erhalten.
- Ausmass der Strukturierung: Eine Form der Vorgaben und deshalb eng mit der Steuerung verbunden sind Strukturierungshilfen, welche sehr detailliert oder auch sehr offen ausfallen können.
- Grad der Abstraktion: Die Unterstützung kann sich sehr konkret auf inhaltliche Fragen beziehen oder aus sehr allgemeinen strategischen Hinweisen bestehen“.
- Komplexitätsgrad/Schwierigkeitsgrad: Inhaltlich lassen sich die Unterstützungsmassnahmen in Bezug auf deren Herausforderungsgehalt für das Denken der Lernenden unterscheiden. (Krammer, 2010, S. 119).

In der Fortsetzung wird näher auf *Strukturierungshilfen* eingegangen. Es handelt sich dabei um mündliche oder schriftliche Anleitungen, um Abläufe in Teilschritte oder Sachzusammenhänge in Aspekte und Beziehungen zu gliedern. In der Schulpraxis spricht man in diesem Zusammenhang häufig auch von Arbeitstechniken. Beispiele sind elaborierte Arbeitsaufträge, (Experimentier-)Leitfäden, Musterlösungen, Mind Mapping oder Strategie-Fragen. Als Beispiel eines *Arbeitsauftrages mit Strukturierungshilfen* wird die Einleitung zum Lernheft „Sattelfest in Mathe“ (6. Schuljahr) von Peter Goetsch (2008) wiedergegeben. Das Heft ist für selbstständiges Lernen konzipiert und bezieht sich auf den Mathematikstoff des sechsten Schuljahres. Die Mathematik ist mit der Geschichte der Fliegerei verknüpft. Der Adler Kralle führt das Kind durchs Heft und unterstützt es mit Hinweisen auf mathematische Prinzipien. Das Kind kontrolliert seine Lösungen selbst. Im Arbeitsauftrag erhält das Kind Informationen zu Lernunterstützung, Vorgehensweise und Belohnung.

Mein Name ist Kralle und ich begleite dich durch dieses Matheheft. Als Experte führe ich dich durch die bewegte Geschichte des Fliegens. Es gibt viel Wissenswertes zu erfahren! Immer, wenn es knifflig wird, unterstütze ich dich mit Tipps. Wenn Schwierigkeiten entstehen, kannst du aber auch mit deinen Eltern die Elternhinweise lesen. Arbeite mit Bleistift. So kannst du radieren und mit einem zweiten Versuch beginnen. Meist ist es besser, zuerst alle Aufgaben zu lösen und sie erst am Schluss zu überprüfen. Auf jeder Seite entsteht ein Ausmalbild, ein Linienbild oder ein Lösungswort. Sobald du mit einer Seite fertig bist, wartet eine schöne Belohnung auf dich: Auf der vorderen Umschlagseite ist ein Fliegerbild. Für jede gelöste Seite darfst du ein Feld darauf freirubbeln. Nun aber nichts wie los! (Goetsch, 2008, S. 3)

Leitfäden wie das Beispiel von Hänze, Schmidt-Weingand & Blum (2007, S. 199 f.) zielen auf ein gründliches Verständnis der Aufgaben und helfen den Schülerinnen und Schülern komplexe Problemstellungen paarweise weitgehend selbständig zu lösen. Dabei spielt auch der Faktor Zeit eine zentrale Rolle. Die Lernenden müssen genügend Zeit erhalten, um sich mit Sachzusammenhänge und Verfahren gründlich auseinander setzen zu können.

- Erklärt einander die Aufgabe bzw. Problemstellung in eigenen Worten! (Paraphrasierung und Fokussierung auf den Zielzustand, dient der ersten Durcharbeitung des Problems)
- Schaut euch die Informationen auf dem Aufgabentext an! (Fokussierung auf den Ausgangszustand)
- Überlegt euch, welche der Eigenschaften am einfachsten zu bestimmen ist! (Elaboration)
- erinnert euch: Wie lautet die Formel, Regel usw.? (Aktivierung des Vorwissens)
- Fertigt eine Skizze des Problems an! (Visualisierung)
- Schreibt die einzelnen Schritte noch einmal nacheinander auf. (Verifizierung)

Solche Lernhilfen ausschliesslich in eigener Regie zu erstellen, ist mit grossem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden. Entlastend sind das gemeinsame Erstellen von Lernhilfen im Team und Lehrmittel mit integrierten Lösungshilfen. Problematisch ist, dass Lernhilfen mitunter nur ein einziges Lösungsverfahren favorisieren. Lehrpersonen wie auch die Lernende sollen offen für andere, auch unkonventionelle Lösungswege sein.

Mit zu Clustern oder Sequenzen angeordneten *Strategie-Fragen* unterstützt die Lehrperson im aufgabenbezogenen Lehr-Lerndialog das Handeln oder Denken des Schülers oder der Schülerin. Sie regt dadurch zu einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand an. So können unzutreffende Sichtweisen und fehlerhafte Verfahren durch die Schülerinnen und Schüler dank der Strategie-Fragen der Lehrperson oft selbst geklärt und bereinigt werden. Die Lehrperson setzt bei wiederholten Gelegenheiten dieselben Strategie-Fragen in derselben Kombination ein und reduziert ihre Lenkung in dem Masse, wie der oder die Lernende das strategische Verhalten selbst initiiert. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip des Scaffolding (Vygotsky, 1971). Unruh (2011, S. 32) beispielsweise beschreibt folgendes Cluster von Strategie-Fragen:

- Was meinst du damit? (Nachfragen)
- Was überzeugt dich? (Gewichtung durch die Lernenden selbst)
- Wo erkennst du Lücken? Was ist besonders wichtig? (Fokussieren)
- Erkennst du Gesetzmässigkeiten? (Verallgemeinerungen, allgemeine Regeln formulieren lassen)
- Was wäre wenn ... ? (Hypothesen bilden lassen)

Die nächste Sequenz von Strategie-Fragen setzte Schoenfeld (1987) mit Erfolg im gymnasialen Mathematikunterricht ein. Während seine Klasse in kleinen Gruppen arbeitete, zirkulierte er von Tisch zu Tisch und stellte einzelnen Schülerinnen und Schülern immer wieder dieselben drei Fragen:

- Was tust Du jetzt gerade? Kannst Du das beschreiben?
- Warum tust Du das? Was hat das, was Du tust, mit der Lösung des Problems zu tun?
- Was hilft Dir das, was Du gerade tust, um Dein Ziel zu erreichen? Was hast Du mit dem Ergebnis vor?

Diese Strategie-Fragen brachten die Schülerinnen und Schüler anfänglich in Verlegenheit. Meistens konnten sie die erste, nicht aber die zweite und dritte Frage beantworten. Da die Schülerinnen und Schüler realisierten, dass sie immer wieder gefragt wurden, begannen sie, sich darauf vorzubereiten. Sie stellten sich die Fragen selbst, begründeten ihr Vorgehen, präzisierten ihre Ziele und gingen mit der Zeit dazu über, ihr Problemlösen gewohnheitsmässig kompetenter zu steuern.

Strategie-Fragen können sich auf unterschiedlichste Strategien beziehen, u. a. auf Elaborationsstrategien (z. B. Vorwissen aktivieren, Aufmerksamkeitsbündelung durch aktive und zielorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt), Organisationsstrategien (Organisieren und Strukturieren von neuem Wissen durch Zusammenfassen von Textinformationen oder Visualisierung) oder Strategien der Wissensnutzung (Vermeidung ‚trägen Wissens‘ durch möglichst frühe Ausrichtung auf Anwendungssituationen). Ebenfalls können metakognitive Strategien (Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien zur Planung, Überwachung, Bewertung und Regulation des Lernprozesses), motivational-emotionale Stützstrategien (Beeinflussung der Lernmotivation, Emotionsregulation von z. B. Prüfungsangst), kooperative Lernstrategien (Nutzung von sozial-interaktiven Lernformen zur Erreichung eigener Lernziele, in angemessener Weise Hilfe suchen) und Strategien der Ressourcennutzung (Zeitmanagement, intelligenter Umgang mit Hilfsmitteln wie Computer etc.) ausgelöst werden (vgl. Mandl & Friedrich, 2006).

Eine interessante Form der individuellen Lernunterstützung wird im Projekt „3 Räume“ in der Primarschule Schülerclub Nordstrasse in Zürich praktiziert¹²². Hier wird ein Vormittag pro Woche für selbstgesteuertes Lernen eingesetzt, an dem sich drei jahrgangsdurchmischte Klassen beteiligen. Die Schülerinnen und Schüler können in diesem Zeitfenster frei entscheiden, in welchem der drei Klassenzimmer sie arbeiten wollen. Sie dürfen den Raum auch jederzeit wechseln. In jedem dieser drei Räume gelten andere Regeln und in allen Räumen werden die Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen betreut. Im Raum eins versammeln sich Schülerinnen und Schüler, die eigenständig und in Ruhe ihre Arbeit erledigen wollen. Im Raum zwei arbeiten Lernenden, die individuelle Lernunterstützung in Anspruch nehmen wollen. Dementsprechend stehen in diesem Schulzimmer auch die IF-Lehrperson und weitere Lehrpersonen als Lernbegleitung zur Verfügung. In diesem Raum darf leise gesprochen werden. Im Raum drei haben die Schülerinnen und Schüler Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten. Sie können eigene Vorhaben realisieren und soziale Kontakte pflegen. Dabei darf laut gesprochen werden. Im Projekt „3 Räume“ wird das Lern- und Unterstützungsverhalten somit auch durch Zimmer mit unterschiedlicher Funktion strukturiert.

Weiterführende Literatur

- Becker, G., Horstkemper, M., Stäudel, R. Werning, F. & Winter, F. (Hrsg.) (2007). Guter Unterricht. Massstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. In: *Friedrich Jahresheft XXV*.
- Müller, A. (2008). *Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen Oder kurz: Vom Was zum Wie*. Bern. hep-Verlag
- Reusser, K. (2009). *Die Rolle der Lernbegleitung beim selbstregulierten Lernen*. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

4.3.3.2 Kooperatives Lernen strukturieren

Strukturierte Schülerzusammenarbeit ist eine Form des kooperativen Lernens, bei der durch geeignete Aufgabenstellungen, die Gruppenzusammensetzung und die Vorgabe eines Skripts bzw. Drehbuchs für die Zusammenarbeit versucht wird, hohe Lernerträge zu erzielen. Kooperatives Lernen bezeichnet eine Palette von Lern- und Arbeitsformen, bei denen sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Salner-Gridling (2009) beschreibt in der Handreichung „Querfeldein: individuell lernen, differenziert lehren“ gestützt auf das Lehrwerk von Helmke (2010) fünf Merkmale des Kooperativen Lernens:

¹²² <http://www.projekt-sls.ch/Documents/projekt-sls.ch/Nordstrasse.pdf> [Zugriff am 15.8.2012]

Positive gegenseitige Abhängigkeit: Die Lernenden sind wechselseitig verantwortlich für den Lernerfolg. Deshalb sind solche Aufgaben günstig, die nur in gemeinsamer Arbeit bewältigt werden können. Das erfordert eine Rollenzuweisung an einzelne Gruppenmitglieder (Zeitwächter ...), Arbeitsteilung, Aufgaben oder Materialien, die die Gruppenidentität fördern und eine Sequenzierung der zu bearbeitenden Aufgaben.

Individuelle Verantwortlichkeit: Der individuelle Beitrag muss erkennbar sein. Niemand soll sich ausgenutzt fühlen, weil andere sich nicht an der Arbeit beteiligen, aber Nutzen daraus ziehen. Grundidee: Alle sollen sich einbringen! Die Einteilung einer Person aus der Gruppe, die für die Verständnisüberprüfung zuständig ist, unterstützt auch das Verantwortungsgefühl – alle sollen verstehen!

Förderliche Interaktionen: Soziale Kompetenzen sind zugleich Bedingung und Ziel; sie sind die Voraussetzung für eine gelingende Kooperation, für gegenseitiges Vertrauen, Verantwortungsübernahme und gemeinsame Entscheidungsfindung.

Kooperative Arbeitstechniken: Vertrauensvolles Arbeitsklima, kommunikative Fertigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen werden vorausgesetzt.

Reflexive Prozesse: Sie erfordern und fördern die Fähigkeit, sich über förderliche oder beeinträchtigende Bedingungen der Gruppenarbeit auszutauschen sowie die Fähigkeit, die Einhaltung der Gruppenregeln und das Einhalten der Teilziele zu überwachen. (Salner-Gridling, 2009, S. 87)

Kooperatives Lernen kann sich günstig auf das Engagement, die Lernleistungen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sowie auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe auswirken. Wie sich in der Unterrichtspraxis und in der Forschung jedoch regelmässig zeigt, führt die Bildung von Gruppen nicht automatisch zu einer Kooperation zwischen den Lernenden und führt auch nicht zwangsläufig zu den gewünschten Ergebnissen. Im Hinblick auf produktive Zusammenarbeit und gute Lernerträge in heterogenen Lerngruppen müssen Partner- und Gruppenarbeiten sorgfältig gestaltet und adaptiv begleitet werden. Dabei sind vor allem drei Aspekte zu beachten, die Aufgabenstellung, die Gruppenzusammensetzung und die Anleitung fürs Zusammenarbeiten.

Für produktive Schülerzusammenarbeit braucht es Problem- bzw. Aufgabenstellungen, die gemeinsam bearbeitet werden müssen. Die *Aufgabenstellungen* müssen also so gewählt und gestaltet werden, dass Kooperation sinnvoll ist und die Schülerinnen und Schüler durch das Zusammenarbeiten für ihr Lernen profitieren. Klippert (2010) beispielsweise nennt neun Typen von kooperationsfördernden Aufgabenstellungen:

- *Materialdifferenzierte Aufgaben:* Das Gesamtmaterial wird in Puzzlestücke aufgeteilt. Zur Lösung der Aufgabe sind alle Puzzleteile notwendig.
- *Sonstige segmentierte Aufgaben:* Die Gruppenmitglieder erledigen unterschiedliche aufeinander aufbauende Tätigkeiten bzw. Arbeitsschritte.
- *Ausgeprägt komplexe Aufgaben:* Die Aufgabe hat zu viele Facetten, um von 1 bis 2 Gruppenmitgliedern im Alleingang erledigt werden zu können.
- *Kontroll- und Beratungsaufgaben:* Die Gruppenmitglieder müssen sich wechselseitig kontrollieren und so beraten, dass jeder Bescheid weiss. Das fördert die Note.
- *Brainstorming- bzw. Problemlöseaufgaben:* Die Gruppenmitglieder äussern Ideen in Sachen Problemlösung. Das steckt an und begünstigt die Mitarbeit aller.
- *Null-Fehler-Aufgaben mit Gruppennote:* Die Gruppenmitglieder müssen dafür sorgen, dass jeder alles richtig hat (z.B. im Diktat). Dann erhalten alle gute Noten.
- *Aufgaben mit kooperativer Präsentation:* Die Aufgabenerledigung endet mit einer kooperativen Präsentation, für die jeder ausgelost werden kann.
- *Konkurrenz- bzw. Wettbewerbsaufgaben:* Mehrere Schülergruppen stehen in Konkurrenz zueinander und versuchen möglichst zu „gewinnen“. Das schweisst zusammen.
- *Identitätsbildende Aufgaben:* Die Gruppenmitglieder erstellen ein Logo, ein Wappen, ein Lied oder Ähnliches mehr. Das fördert die Zusammenarbeit. (Klippert, 2010, S. 138)

In der Liste sind Strukturmerkmale von Aufgaben aufgeführt. Im Hinblick auf inhaltliches Lernen müssen diese Strukturmerkmale mit kognitiv aktivierenden Fragestellungen kombiniert werden. Für heterogene Lerngruppen müssen die Aufgaben entweder auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden (z.B. leistungsstarke Gruppen bereiten ein anspruchsvolleres Diktat vor), oder sie müssen sich auf unterschiedlichem Niveau gewinnbringend bearbeiten lassen (z.B. Das Wachstumsprotokoll einer Grünpflanze kann unterschiedlich differenziert gestaltet werden). Für Lehrpersonen ist es häufig nicht leicht, geeignete Aufgaben für Partner- oder Gruppenarbeiten zu finden. Die Konstruktion solcher Aufgaben ist zeitaufwändig. Das gemeinsame Erstellen eines Pools von Aufgabenstellungen im Schulhaus oder Netzwerk kann die einzelne Lehrperson entlasten. Eine Sammlung von guten Aufgabenstellungen sowie Anleitungen zur Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation der Schülerinnen und Schüler stellt beispielsweise das Programm SINUS-Transfer¹²³ zur Verfügung.

Eine zweite wichtige Einflussgrösse beim Kooperativen Lernen ist die *Gruppenzusammensetzung*. Meyer (2010) beispielsweise unterscheidet zwei Formen der Gruppenbildung: die personale Differenzierung zur Herstellung von arbeitsfähigen Gruppen und das Daddeln zur Sicherung eines reibungslosen Ablaufs bei der Gruppenbildung und der Arbeit. Entsprechende Differenzierungsmöglichkeiten sind in Tabelle 4.5 aufgelistet.

Tabelle 4.5: Differenzierung über Gruppenzusammensetzung (Meyer, 2010; Bönsch, 1995; Knauf & Matz, 2007)

	Personale Differenzierung	Daddeln
Differenzierungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> • nach Leistungsfähigkeit (leistungsheterogen / -homogen) • nach Interesse / Neigung • nach Jahrgang (jahrgangsheterogen / -homogen) • nach Geschlecht (geschlechtsheterogen / -homogen) • nach persönlichen Beziehungen (Freundschaftsgrad) • nach individuellem Förderbedarf • nach ergänzenden Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • nach Zufall • nach Sitzplatz • nach Delegation an SchülerInnen • nach Störpotential

Die Gruppenzusammensetzung hat starken Einfluss auf die Interaktionsstruktur und damit auf die Lernerträge. Die Gruppenbildung erfolgt idealerweise mit Blick auf das jeweilige Lernziel. Allgemeine Empfehlungen zur Gruppenzusammensetzung gibt es jedoch nicht, denn die Interaktion ist u.a. stark vom Leistungsstand, vom Geschlecht sowie von den sozialen Beziehungen und von diversen Persönlichkeitsmerkmalen der Interaktionspartner abhängig. Letztlich wird die Lehrperson mit Blick auch die jeweilige Lerngruppe und die zu erwerbenden Inhalte entscheiden müssen, wie sie die Gruppen bildet, oder ob sie die Wahl den Schülerinnen oder Schülern überlässt. In der Praxis zeigen sich gewisse Vorlieben: Wenn die Schülerinnen und Schüler einander beim bearbeiten komplexer Aufgaben unterstützen sollen, damit qualitativ bessere Einzellösungen entstehen, werden in der Regel leistungsheterogene Paare oder Gruppen bevorzugt. Bei einem Leistungsgefälle zwischen den Interaktionspartnern entstehen mit grosser Wahrscheinlichkeit Lehr-Verhältnisse. Die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler erklären und erweitern dadurch ihr Wissen, die leistungsschwächeren erhalten Erklärungen, die inhaltlich, sprachlich und zeitlich oft genauer auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind als die Erklärungen der Lehrperson. Im Idealfall profitieren alle Schülerinnen und Schüler. Ohne externe Strukturierungen besteht bei Gruppenarbeiten aber auch eine gewisse Gefahr, dass die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler das Problem gemeinsam lösen und die leistungsschwächeren nicht ausreichend unterstützen. Weiter zeigt sich, dass befreundete Kinder, wobei es sich auch um Klassenkameraden handeln kann, in der Regel produktiver zusammenarbeiten als Kinder, die sich kaum kennen. Freunde kennen die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie das Interaktionsverhalten ihrer Partner. Sie sind weniger befangen, wenn sie Hilfe anfordern

¹²³ http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/module/modul_8kooperatives_lernen [Zugriff am 13.8.2012]

oder Einspruch erheben. Zudem weist die Interaktion zwischen Freunden ein ausgewogenes Verhältnis von Sprechen und Zuhören auf. Freunde erklären, begründen, beurteilen und kritisieren häufiger, überwachen einander genauer, sind ausdauernder beim Lösen von Konflikten und bemühen sich um sozial verantwortlichere Lösungen. Das intensive Aushandeln kann zu guten Gruppenleistungen und Lerngewinnen auf Seiten der Individuen führen (vgl. Stebler, 1999).

Ein dritter wichtiger Aspekt ist die *Strukturierung der Zusammenarbeit*. Dies betrifft sowohl die Strukturierung des Arbeitsablaufes (vgl. Klippert, 2010) als auch die Strukturierung der Interaktion. Strukturen geben Orientierung und vermitteln Sicherheit. Diese Form der Unterstützung ist vor allem auch für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten sehr wichtig. Zur Strukturierung der Schülerzusammenarbeit werden häufig Skripts eingesetzt.

Ein *Skript* ist ein Drehbuch. Es legt in einem Film oder Theaterstück die Art und die zeitliche Abfolge der Aktivitäten aller Beteiligten fest, d.h. es beschreibt die Rollen. Analog dazu strukturiert ein Skript fürs Zusammenarbeiten die Interaktion im Paar oder in der Gruppe, indem es jedem Teilnehmer eine Rolle zuweist, für die bestimmte Strategien vorgeschrieben sind [...]. Durch die Vorgabe eines Skripts kann zum einen die sachbezogene Auseinandersetzung intensiviert werden. Zum anderen lassen sich wahlweise bestimmte kognitive und metakognitive Aktivitäten induzieren. (Stebler, 1999, S. 193)

In der Literatur werden zahlreiche Skripts für kooperatives Lernen beschrieben. Viele haben sich in Interventionsstudien als sehr wirksam erwiesen (vgl. Aronson & Patnoe, 2011; Palincsar & Brown, 1984; Webb & Palincsar, 1998). Klippert (2010) beschreibt eine grosse Auswahl von Partnerarrangements (Partnerinterview, Partnerpuzzle, Partnerlektüre, Lerntempoduett, Doppelkreisberichte, Paraphrasieren, Partnerkontrolle, Tandem Brain-Storming) und von Gruppenarrangements (Gruppenfindung, Gruppenpuzzle, Gruppenwettbewerb, Gruppenralley, Gruppen-Brainstorming, Placemat-Verfahren, Kooperatives Planspiel, Gruppenkontroverse, Gruppenlearning, Gruppenkonsultation, Gruppenlesen), die sich auch in heterogenen Lerngruppen mit Erfolg einsetzen lassen (vgl. Brüning & Saum, 2008, 2010). Zur Illustration wird aus diesen Skripts das Gruppenpuzzle (vgl. Aronson & Patnoe, 2011) als Beispiel herausgegriffen (vgl. Abbildung 4.7). Das Gruppenpuzzle wird in unterschiedlichsten Varianten sowohl in der Primarschule als auch in der Erwachsenenbildung mit Erfolg eingesetzt. Allerdings müssen die Schülerinnen und Schüler durch einfachere Kooperationsformen darauf vorbereitet werden.

Phasen des Gruppenpuzzles

Vorbereitung	Der zu lernende Stoff wird in vier gleich große Teilgebiete aufgeteilt. Die Lehrkraft formuliert schüler/innennahe Ziele, die mit den Teilaufgaben verbunden sind und achtet auf den Zeitrahmen in den einzelnen Phasen. Jedes Gruppenmitglied erhält die Materialien für eine der vier Teilaufgaben (A, B, C, D). Der Ablauf wird im Überblick erläutert.
1. Phase: Individuelle Erarbeitungs- phase (Konstruktion)	Die Schüler/innen erarbeiten ihre Teilgebiete (Mathematik-Aufgabe; Text lesen; Experiment). Sie überlegen: a) Was sind die zentralen Informationen, die die anderen Schüler/innen bekommen sollen? b) Wie soll die Vermittlung erfolgen (Methode, Kontrollfragen, Hilfsmittel, Zeit)? c) Wie sorgen wir für eine angemessene Sicherung in der nächsten Phase (Merksätze, Visualisierung)?
2. Phase: Kooperative Erarbeitungsphase (Ko-Konstruktion)	Jeweils drei oder vier Schüler/innen mit derselben Aufgabe kommen als Expert/inn/en zusammen. Sie vergleichen die Ergebnisse ihrer Arbeit. Dabei können sie individuelle Lücken schließen, Erklärungen geben, sich korrigieren. So werden sie Expert/inn/en für ihre Aufgabe. Jetzt müssen die Expert/inn/en in die Rolle von Unterrichtenden schlüpfen und in der Gruppe folgende Fragen klären (schriftlich festhalten): a) Was sind die zentralen Informationen, die an die Schüler/innen der anderen Gruppen im nächsten Schritt vermittelt werden sollen? b) Wie soll die Vermittlung erfolgen (Kontrollfragen, Hilfsmittel, Zeit, Methode)? c) Wie sorgen wir für eine angemessene Sicherung in der nächsten Phase (Merksätze, Visualisierung)?
3. Phase: Vermittlungsphase (Instruktion)	Die Gruppen werden so gemischt, dass jetzt A, B, C, D wieder die Ausgangsgruppe bilden. Die Vermittlung sollte in drei Schritten erfolgen: a) Die jeweiligen Expert/inn/en stellen zunächst die wesentlichen Informationen dar, erläutern die Zusammenhänge und beantworten die Fragen der Gruppenmitglieder. b) Es ist sinnvoll, dass sie dann vorbereitete Fragen an die anderen Gruppenmitglieder stellen, um zu prüfen, ob die Vermittlung erfolgreich war. c) Erst im dritten Schritt sorgen die Expert/inn/en dafür, dass die Gruppenmitglieder die Informationen auch verschriftlichen (Sicherung). Anschließend übernehmen die anderen Schüler/innen die Aufgabe, ihre Spezialgebiete vorzustellen.
4. Phase: Doppelter Boden (Ko-Konstruktion)	Es kann vorkommen, dass eine Schülerin/ein Schüler das Teilthema nicht perfekt verstanden hat. Daher ist es sinnvoll, dass die Schüler/innen noch einmal in die themengleichen Gruppen zurückkehren, um einander zu fragen, was sie in der Austauschphase noch nicht richtig verstanden haben.
5. Phase: Präsentation und Integration	Einzelne Schüler/innen oder Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Teilgebiete werden durch Aufgabenstellungen zu einem Ganzen integriert.

Abbildung 4.7: Phasen des Gruppenpuzzles (übernommen aus Salner-Gridling, 2009, S. 89)

Beliebt und wirksam zur individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen ist das *tutorielle Lernen*. Dabei wird häufig das Verhalten des Tutors durch einen Skript geregelt (vgl. O'Shea & O'Shea, 2010). Beim tutoriellen Lernen nehmen zwei Lernende abwechselnd die Rolle des Lehrers (Tutors) und des Schülers (Tutand) ein. Adaptivität und Differenzierung sind gegeben, indem das Lerntempo und der Schwierigkeitsgrad an den individuellen Kenntnisstand angepasst werden können. Im Vergleich zum Klassenunterricht bietet das tutorielle Lernen grössere Chancen zur aktiven Beteiligung jedes einzelnen Lernenden. Es steigert und vertieft die Lernaktivität. Tutorielles Lernen vermittelt metakognitive Fähigkeiten und verbessert das Arbeitsverhalten. Lernstrategien wie etwa das Erstellen von Zusammenfassungen oder das Klären von Verständnisschwierigkeiten lassen sich gezielt fördern. Tutorielles Lernen wird allgemein oder speziell zur Förderung leistungsschwacher Lernenden erfolgreich eingesetzt (vgl. Haag, 2004). Ein Beispiel ist das *Lautlese-Tandem*. Dabei trainieren ein fortgeschrittenes Kind (Trainer) und im Lesen weniger versiertes Kind (Sportler) auf eine Lese-Meisterschaft hin. Beide Lernenden profitieren von der Zusammenarbeit, das stärkere Kind insbe-

sondere dadurch, dass es seinen eigenen Leseprozess überdenken und modellieren muss (vgl. Borsch, 2010). Tutorielles Lernen ersetzt weder die Lehrkraft noch den Therapeuten. Es soll regelmässig und über einen längeren Zeitraum hinweg angewandt werden. Einen Vorteil gegenüber Jahrgangsklassen besitzen altersdurchmischte Klassen, in denen die ältesten Lernenden sich zu Tutoren ausbilden lassen können.

Wie sich in der Unterrichtspraxis und in der Forschung regelmässig zeigt, führt die Bildung von Gruppen nicht automatisch zu einer Kooperation zwischen den Lernenden und zeitigt auch nicht zwangsläufig die gewünschten Ergebnisse. *Produktives Zusammenarbeiten muss gelernt* bzw. im Laufe der Schuljahre systematisch aufgebaut werden. Es empfiehlt sich daher, die Schülerinnen und Schüler sorgfältig auf Partner- und Gruppenarbeiten vorzubereiten, beispielsweise in Form von Beschreibungen des erwarteten Verhaltens während der Zusammenarbeit oder in Form von extensiven Trainings der sozialen Fähigkeiten, und die Arbeit in den Gruppen durch einen Skript zu strukturieren. Traub (2004) macht auf Spiele zum Einstieg ins kooperative Lernen aufmerksam, um soziale Kompetenzen zu trainieren und ein lernförderliches Gruppenklima zu etablieren. Bönsch (1995) hält es für sinnvoll, Gruppenarbeit mit einfachen Aufträgen und schneller Zielerreichung einzuführen und dann eine Steigerung in Komplexität und Umfang vorzunehmen. Huber (2004) rät bei der Einführung kooperativer Lernformen zu strukturierten Verfahren und Renkl (1997) betont die Bedeutung von längeren Phasen des kooperativen Lernens, in welchen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn die vorausgesetzten Fähigkeiten üben können.

Auch die *Begleitung des kooperativen Lernens* ist anspruchsvoll. Grundsätzlich dürfen die Zeitfenster für kooperatives Lernen nicht zu kurz sein. Es braucht geraume Zeit, bis eine sachbezogene Interaktion in den Gruppen in Gang kommt. In der Gruppenarbeitsphase stehen die Lehrpersonen öfters vor dem Entscheid, ob sie lenkend eingreifen oder Fehler und Umwege zulassen sollen. Zu rasches Eingreifen kann den Gruppenprozess und die Lösung beeinträchtigen. Unterstützung muss nicht zwangsläufig die Autonomie der Lernenden einschränken. Adaptive Interventionen können als hilfreich empfunden werden.

Weiterführende Literatur

- Biermann, C., Fink, M., Hänze, M., Heckt, D.H., Meyer, A. & Stäudel, L. (Hrsg.) (2008). Individuell lernen – kooperativ arbeiten. *Friedrich Jahresheft XXVI*.
- Borsch, F. (2009). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüning, L. & Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung – aber wie? *Pädagogik* (10), 12–15.
- Brüning, L. & Saum, T. (2007). Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. *Pädagogik* (Weinheim), 59(4), 10-15.
- Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und in Kollegium: Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Traub, S. (2010). Kooperativ Lernen. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 138-151). Zug: Klett.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/placemat.pdf> [Zugriff am 20.6.2011]

4.3.3.3 Lernberatung – Lerncoaching

Neben der beschriebenen individuellen Unterstützung und Begleitung bei der direkten Auseinandersetzung mit Lerngegenständen gibt es auf einen langen Zeithorizont ausgelegte und systematisch gestaltete Formen der Lernberatung bzw. des Lerncoaching (vgl. Pallasch & Hameyer, 2008). Lerncoaching unterstützt und begleitet Lernende einzeln oder in Gruppen mit dem Ziel, die Angebote im Unterricht optimal zu nutzen und ihre Ressourcen gezielt weiterzuentwickeln. „Der Lerncoach ist derjenige Lehrer, der seine Aufgabe nicht als eine »Reparaturtätigkeit« begreift, sondern sie darin sieht, die Schüler bei der Entwicklung und Formulierung individueller Zielsetzungen zu unterstützen“ (Müller, 2008, S. 1). Lerncoaching im Kontext Schulunterricht hat ein spezifisches Profil:

Lerncoachs verfügen zwingend über eine hohe Feldkompetenz in den Bereichen Lernpsychologie, Fachwissen in den Unterrichtsfächern, Didaktik und Methodik, Klassenführung sowie Kommunikation.

Lerncoaching fokussiert und unterstützt insbesondere die Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Lerncoaching kann Freiwilligkeit von Lernenden nicht voraussetzen, sondern muss sie schaffen.

Die Beziehung Lerncoach-Schüler/in ist immer asymmetrisch. Das ist nicht negativ, aber ein Aspekt, der von der Lehrperson bewusst gestaltet werden muss.

Lerncoachs können Teil des Lernproblems sein (mangelhafte Instruktion, belastete Schüler-Lehrer-Beziehung, schlechtes Lernklima in der Klasse usw.). Sie müssen diesen Aspekt in ihre Arbeit einbeziehen. Idealerweise können sie dies in einem Team besprechen und bearbeiten.

Lerncoaching meint einerseits Prozessbegleitung. Andererseits sind Lerncoachs selber Lernende, welche die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu verstehen suchen, um gezielter intervenieren zu können. (Eschelmüller, 2008, S. 17)

Lernberatung kann sowohl *problem- bzw. ursachenorientiert* als auch *ziel- bzw. ressourcenorientiert* erfolgen. Bei der ersten Variante wird im Beratungsgespräch die Lernschwierigkeit oder das Lernproblem fokussiert. Im gemeinsamen Gespräch wird nach Ursachen gesucht und eine zielgerichtete Intervention festgelegt. Die Wirkungen der Intervention werden zu einem späteren Beratungsgespräch überprüft. Bei der zweiten Variante werden die Ressourcen des Lernenden fokussiert. Das Beratungsgespräch setzt bei der Frage an, in welchen Situationen das erwünschte Lernverhalten bereits auftritt. Danach wird gemeinsam nach Transfermöglichkeiten gesucht. „Die Verlagerung weg vom Defizit hin zum Benefit stärkt das Selbstvertrauen, indem die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass problembehaftete Situationen nicht umfassend problembehaftet, ausweglos, ausschliesslich negativ und depressierend sind, sondern sie sehen Chancen und Möglichkeiten zur Veränderung, und zudem erkennen sie selbst im Problem die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Eschelmüller, 2008, S. 47). Von einem guten Lerncoach wird erwartet, dass er über ein dialogisch-konstruktives Lehr-Lernverständnis verfügt, die Zone der nächsten Entwicklung des Lernenden aktivieren kann, guten Unterricht praktiziert, ein Verständnis für potentielle Lernschwierigkeiten hat und über ein flexibles Rollen- und Beratungsverständnis verfügt (Eschelmüller, 2008).

Gute Lernberatung macht die Ausgangssituation transparent, formuliert Ziele und Erwartungen und vergleicht Leistungsergebnisse mit diesen, bezieht die Selbsteinschätzung Lernender mit ein, knüpft bei den Stärken an und benennt Unklarheiten (vgl. Bastian & Hellrung 2011, S. 8). Voraussetzung ist eine *tragfähige Beziehung* zwischen Lehrperson und Schüler (vgl. Achermann, 2005). Die Lehrperson muss die Individualität des Schülers akzeptieren, seine persönlichen Stärken und Ressourcen mobilisieren, ihm beim Finden eigener Lernwege helfen und seine Aktivitäten durch wertschätzende Kommunikation begleiten. Beratungsgespräche beziehen sich auf einen konkreten Gegenstand (z.B. durch Portfolios, Lerntagebücher, Kompetenzraster, Arbeitsergebnisse), finden in klar definierten

Zeitgefassen statt und halten sich an verbindliche Regelungen (vgl. Föh, 2011). Diese Festlegungen schaffen Rollenklarheit und geben Halt (vgl. Achermann, 2005). Bei der Beratung wählt der Lerncoach einen personenorientierten und systemischen Zugang. Personenorientierung meint, dass der einzelne Schüler und dessen Wissen, Verhalten, Motivation, Lerngeschichte etc. fokussiert wird. Systemorientierung nimmt die konkrete Situation, die darin enthaltenen Beziehungen und Gestaltungsspielräume (z.B. Familie, Klassenklima, Lernumgebung) in den Blick (vgl. Achermann, 2005). Im Beratungsgespräch versucht die Lehrperson die Situation und die Vorgeschichte des Lernenden zu erfassen. Sie versucht herauszufinden, wie er bestimmte Lernangebote genutzt und welche Kompetenzen er dabei erworben hat. Die Lehrperson hört aufmerksam zu, stellt Fragen, regt den Schüler mit Provokationen und Rückmeldungen an, sein Verhalten zu reflektieren, lobt, ermuntert und tröstet. Lerncoach und Schüler formulieren gemeinsam Ziele und entwickeln Strategien zur Zielerreichung. Mitwirkung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Schüler Verantwortung für sein Handeln und dessen Wirkungen übernimmt und erlebt, dass er etwas bewirken kann Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002) oder die Erwartung, Herausforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können, ist die Triebfeder beim selbstgesteuerten Lernen.

Immer dann, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht, spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine wesentliche motivationale und volitionale Rolle. In der Motivationsphase, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, setzen sich selbstwirksame Personen höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen. [...] Schüler, die sich anspruchsvolle Leistungsziele setzen, für die ein erhebliches Maß an Anstrengung und Ausdauer erforderlich ist, greifen nicht nur in dieser Motivationsphase auf ihre Selbstwirksamkeit zurück, sondern auch anschließend, wenn es darum geht, die Intention in konkretes, aufgabenbezogenes Handeln umzusetzen oder noch später, wenn es darauf ankommt, die Lernprozesse gegen Widerstände aufrechtzuerhalten. [...] Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler wie volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. (Schwarzer und Jerusalem, 2002, S. 37)

Der Lerncoach unterstützt und begleitet den Schüler auf dem Weg zum selbstbestimmten bzw. autonomen Lernen (vgl. Deci & Ryan 1985). Je besser er den Lernstand und die Ressourcen des Schülers kennt, desto passgenauer kann er das Lernangebot gestalten und das Nutzungsverhalten des Schülers unterstützen. Kompetentere Selbststeuerung und erhöhte Lernmotivation sind wichtige Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden für bessere Lernerträge. In jüngster Zeit sind zahlreiche Grundlagentexte und Handreichungen zur Lernberatung im Unterricht erschienen. Einige Hinweise sind im Kasten aufgeführt.

Weiterführende Literatur

- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2008). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim: Juventa.
- Siebert, H. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektive* (3., überarb. Aufl.). Augsburg: ZIEL-Verlag.
- Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen*. Mülheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr.
- Komarek, I. & Pagel, K. (Hrsg.). (2009). *Leichter lernen mit ganzheitlichem Lerncoaching. 21 Lerncoaches berichten aus der Praxis*. Grimma: Ed. Winterwork
- Graf, A. (2010). Erste Schritte von Lerncoaching im Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 44-48.
- Storch, M. & Schett (2009). Den Rubikon überschreiten. Lerncoaching als Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen. *Lernende Schule*, 12(45), 12-15.

4.3.4 Lernförderliche Rahmenbedingungen für Unterricht mit heterogene Lerngruppen

Schule und Unterricht sind noch immer stark geprägt von normierten Klassenzimmern, festen Lerngruppen und starren zeitlichen Vorgaben. Für binnendifferenzierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen müssen diese Rahmenbedingungen gelockert werden. Die Lehrpersonen brauchen gewisse Gestaltungsfreiheiten bei der Bildung von Lerngruppen (vgl. Kap. 4.3.4.1), der Rhythmisierung der Unterrichtszeit (vgl. Kap. 4.3.4.2) und der Nutzung der Räume in den Schulanlagen (vgl. Kap. 4.3.4.3). Diesbezügliche Entscheidungen tangieren den gesamten Schulbetrieb. Sie müssen auf der Ebene der Stufen- oder Schulteams getroffen werden. Unterrichtsentwicklung mündet über kurz oder lang in Schulentwicklung.

4.3.4.1 Lerngruppen flexibilisieren

Die administrativen Einheiten der Schule sind die Schuljahre in zeitlicher und die Klassen in organisatorischer Hinsicht. Bei den Klassen handelt es sich in der Schweiz meistens um Jahrgangsklassen, wobei auch in diesen Organisationseinheiten die Altersspanne der Schülerschaft drei und mehr Jahre betragen kann. Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist üblicherweise eine Kombination von Unterricht in der angestammten Jahrgangsklasse und Unterricht in anderen Schülergruppierungen. Die organisatorisch einfachste Form des adaptiven Unterrichts ist die Binnendifferenzierung innerhalb der Jahrgangs- bzw. Stammklasse (vgl. Brügelmann, 2010). Sie kann von der Klassenlehrperson oder vom pädagogischen Team in eigener Regie durchgeführt werden. Organisatorisch aufwändiger ist die Bildung klassen- oder niveauübergreifender Lerngruppen, die für bestimmte Aktivitäten (z.B. Projekte) oder für eine bestimmte Zeitdauer (z.B. Niveaugruppen auf der Sekundarstufe) gebildet werden. Solche Massnahmen erfordern Absprachen im Kollegium und müssen in der Agenda oder im Stundenplan festgehalten werden. Entschliesst sich ein Lehrpersonenteam jahrgangsdurchmischte Lerngruppen zu bilden, müssen auch die Schulbehörden zustimmen und die Eltern informiert werden.

Unbestritten ist: Der Systemwechsel auf AdL ist hochkomplex, wird von den Behörden technisch oft unterschätzt und zieht einen Rattenschwanz an Veränderungen mit sich. Möglichkeiten bei der Umstellung gibt es zwei: entweder die Variante «big bang», bei der sämtliche Klassen zum selben Zeitpunkt zusammengeführt werden, oder die Variante «step by step», bei der nur bestimmte Jahrgangsklassen sukzessive auf die gewünschte Grösse fusionieren. Begonnen wird meist mit der Zusammenlegung der 1. und der 2. Klasse. Vorteil der schrittweisen Umstellung von unten ist, dass die Fünft- und Sechstklässler – durch den anstehenden Übertritt in die Oberstufe ohnehin unter Druck – von zusätzlichen AdL-Turbulenzen verschont bleiben und automatisch aus dem alten System ausscheiden, während die frisch eingeschulten Kinder von Anfang an nichts anderes kennen.¹²⁴

Um die Lernangebote in heterogenen Gruppen besser auf die Nutzungsmöglichkeiten und – bereitchaften der einzelnen Schülerinnen und Schüler abzustimmen, haben verschiedene Schulen den Unterricht in der Jahrgangsklasse zugunsten anderer Gruppierungsformen reduziert oder aufgehoben. Drei Beispiele werden anhand ihrer im Internet veröffentlichten Schulportraits kurz vorgesehlt.

Jahrgangsübergreifende Lerngruppen werden beispielsweise in der Tagesschule Limmat B in Zürich (<http://www.limmatb.ch> [Zugriff am 18.8.2012]) geführt. Die Schule besteht aus drei Abteilungen: einer Grundstufe (erstes und zweites Kindergartenjahr plus erste Schuljahr), einer Doppeljahrgangsklasse in der Unterstufe (2. und 3. Klasse) und einer Mehrjahrgangsklassen in der Mittelstufe (4. bis 6. Klasse). Der Unterricht wird durch die fünf Elemente bzw. Unterrichtssequenzen: Offenes Schulzimmer,

¹²⁴ http://www.nzz.ch/wissen/bildung/schule_ohne_grenzen-1.16085443 [Zugriff am 18.8.2012]

Planarbeit, Kurs, Gemeinschaft und Aufgabenhilfe gegliedert. Die Wochenstruktur weicht vom 45-Minutentakt ab (vgl. Tabelle 4.6).

Beispiel Stundenplan Mittelstufe

Zeit / Fach	Montag			Dienstag			Mittwoch			Donnerstag			Freitag		
Klasse	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6
7.00-8.00 h	Morgenessen			Morgenessen			Morgenessen			Morgenessen			Morgenessen		
8.00-8.20 h	offene Schulzimmer			offene Schulzimmer			offene Schulzimmer			offene Schulzimmer			offene Schulzimmer		
8.20-8.30h	Morgenkreis			Morgenkreis			Morgenkreis			Morgenkreis			Morgenkreis		
8.20-9.20 h	Planarbeit			Planarbeit			Planarbeit			Planarbeit			Planarbeit		
9.25-9.55 h	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	
9.55-10.15 h	Znüni-Pause			Znüni-Pause			Znüni-Pause			Znüni-Pause			Znüni-Pause		
10.20-10.50 h	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	
10.50-11.50 h	Gemeinschaft			Gemeinschaft			Gemeinschaft			Kurs	Kurs	Kurs	Gemeinschaft		
11.50-13.30 h	Mittagessen			Mittagessen			Mittagessen			Mittagessen			Mittagessen		
13.30-14.15 h	Gemeinschaft			Gemeinschaft			unterrichtsfreie Zeit Hort offen			Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs
14.20-15.05 h	Gemeinschaft			Kurs	Kurs	Kurs				Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs	Kurs
15.05-15.30 h	Zvieri-Pause			Zvieri-Pause						Zvieri-Pause			Zvieri-Pause		
15.30-16.15 h	AH			AH						AH			AH		
16.15-18.00 h	Abendbetreuung			Abendbetreuung						Abendbetreuung			Abendbetreuung		

Tabelle 4.6: Unterrichtskonzept der Tagesschule Limmat B / Wochenstruktur S. 5 (Verfügbar als pdf unter <http://www.limmatb.ch>)

Die Tagesschule Limmat B ist ab 8 Uhr für die Schülerinnen und Schüler geöffnet. Die Kinder können die Möglichkeit nutzen, für sich in einem Schulzimmer zu arbeiten. Eine Lehrperson ist anwesend, begrüsst, berät und unterstützt (*Offenes Schulzimmer*).

Während der *Planarbeit* machen Schülerinnen und Schüler vorgegebene oder selber gewählte Arbeiten. Die Lehrpersonen stellen eine reichhaltige Lernumgebung und zielorientierte Arbeitspläne bereit. Sie helfen bei Lernschwierigkeiten und beraten bei Lernproblemen. [...] Während der Planarbeit finden regelmässig Standortbestimmungen mit einzelnen SchülerInnen oder in Gruppen statt. [...] Die Planarbeit in der Mittelstufe beinhaltet Aufträge aus den Fächern Mathematik (M), Sprache (D, E, F) und Mensch und Umwelt (MU), in der Unterstufe aus den Fächern Mathematik, Deutsch und Mensch und Umwelt.

Der *Kurs* ist eine Form des systematischen, direkten, lehrerzentrierten Unterrichts. Die Lehrpersonen bestimmen Ziele, Inhalt und Methode. Die Kursgruppen können mit den Jahrgangsklassen identisch sein, oder sie werden innerhalb der Mittelstufe nach Kriterien wie Lernziele, Geschlecht und Interesse zusammengesetzt. Quartalsweise legen die Lehrpersonen fest, welche Fächer [...] als Kurs unterrichtet werden.

Themen, die sich aus dem *gemeinsamen Zusammensein* ergeben oder gemeinschaftsbildende Projekte gehören zum Schulalltag. [...] Der Unterrichtstag beginnt mit dem Morgenkreis. [...] Wöchentlich findet der Stufenrat statt. Zum Stufenrat gehören alle Schüler und Schülerinnen der Schulstufe, die Klassenlehrpersonen, die Fachlehrpersonen und eine Hortleiter/in.

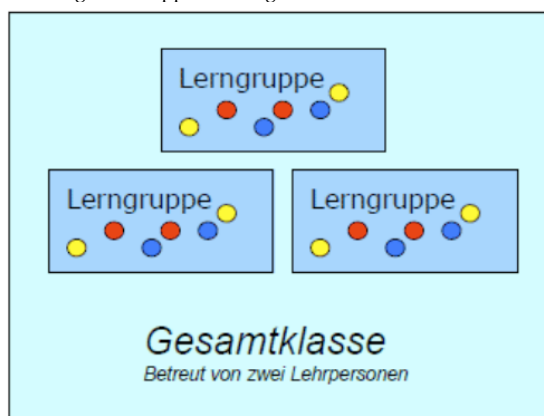
Es besteht die Möglichkeit die Hausaufgaben in der Tagesschule zu erledigen. In der *Aufgabenhilfe* werden die SchülerInnen von einer Lehrperson unterstützt. (Unterrichtskonzept der Tagesschule Limmat B, S. 6-7; verfügbar als pdf unter <http://www.limmatb.ch>)

Niveauübergreifende Grossgruppen. Manche Schulen fassen alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs zu einer niveauübergreifenden Grossgruppe zusammen und gestalten Lernlandschaften. Eine dieser Schulen ist die Sekundarschule Müllheim im Kanton Thurgau (vgl. http://www.sek-muellheim.ch/xml_1/internet/de/application/d2/f4.cfm [Zugriff am 17.8.2012]). Zu einer Grossgruppe gehören hier ca. 70 Schülerinnen und Schüler sowie vier bis fünf Lehrpersonen. Der Unterricht besteht aus gemeinschaftsbildenden Aktivitäten (z.B. Einstieg, Wochenschluss), geführten Inputlektionen in Niveaugruppen und selbständigem Lernen nach individuellen Arbeits- und Lernkonzepten. Die selbständige Schülerarbeit erfolgt in offenen Unterrichtsräumen, in denen die Lernenden persönliche, individuell eingerichtete Arbeitsplätze haben. Es stehen auch Laptops zur Verfügung. Jeder Schüler führt ein Lernjournal und eine Agenda. Im Lernjournal werden Zielvereinbarungen festgehalten. Die Agenda gibt Auskunft über die erledigten Arbeiten. Jeder Schüler trifft sich alle drei bis vier Wochen mit der Lehrperson zu einem Coachinggespräch. Dabei reflektieren Lehrperson und Schüler die geleistete Arbeit, planen die Arbeit in den kommenden Wochen und formulieren gemeinsam Ziele. Die Lehrperson bereitet die Coachinggespräche vor, führt sie mit Blick auf den individuellen Lernweg des Schülers und protokolliert.

Jahrgangs- und niveaudurchmischte Lerngruppen. Diese Form der Gruppenbildung erfolgt in Schulen, die zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen gehören. Der Name Mosaik verweist auf die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler und ist gleichzeitig das Akronym für zentrale Leitideen des Konzepts, nämlich **M**otivation, **S**elbständigkeit, **a**ltersdurchmisches Lernen, **I**ndividualität und **K**urssystem. Die Organisation der Lerngruppen wird auf der Homepage (vgl. <http://www.mosaik-sekundarschulen.ch/wb/pages/konzept/individualisierter-unterricht.php> [Zugriff am 17.8.2012]) wie folgt beschrieben:

Die Schüler und Schülerinnen einer *mosaik-sekundarschule* werden nicht mehr in Jahrgangsklassen eingeteilt. Die Einteilung erfolgt in altersgemischte und leistungsheterogene Gesamtklassen, die von jeweils zwei Lehrkräften betreut werden. Der Unterricht erfolgt in den Gesamtklassen vorwiegend individualisiert. [...] Jede Schülerin und jeder Schüler arbeitet nach seinen Fähigkeiten, Neigungen und seinem Lerntempo. Die Gesamtklasse besteht aus Lerngruppen, die aus je zwei bis drei Schülerinnen und Schülern im siebten, achten und neunten Schuljahr aller Leistungsstufen zusammengesetzt werden [vgl. Abbildung 4.8] [...] In der Gesamtklasse findet ca. 60 % des Unterrichts statt. Hier wird in fast allen Fächern gearbeitet, allerdings zum Teil nur ergänzend (Fremdsprachen). Die Schülerinnen und Schüler unterstützen einander in fachlichen und organisatorischen Fragen (Planung der Arbeit mit dem Lernbuch, Termine, Ordnung, Lernreflexion,...). Die Arbeit in der Gesamtklasse erfolgt in zeitlich grösseren, zusammenhängenden Blöcken.

Abbildung 4.8: Gruppenbildung in mosaik-sekundarschulen



4.3.4.2 Zeitstrukturen und Lerngefässe

Schule und Unterricht sind geprägt von festen Rhythmen und starren Zeitvorgaben. Unterrichtet wird noch immer vorwiegend nach Fächern und im 45-Minuten-Takt. Diese Praxis ist „nicht auf den natürlichen Lebens-, Arbeits- und Zeitrhythmus unterschiedlicher Menschen abgestimmt, sondern auf das reibungslose Funktionieren eines Betriebs“ (von der Groeben & Kaiser, 2011, S. 42). Mit der Flexibilisierung von Lerngruppen und der Gestaltung von Lernangeboten für selbständiges und dialogisch-kooperatives Lernen stellt sich auch die Frage nach schülergerechteren Lerngefässen und Zeitstrukturen.

Eine organisatorisch leicht zu bewerkstellende Möglichkeit ist das Zusammenlegen von 45-Minuten-Einheiten zu 90-Minuten-Einheiten mit individuellen kurzen Pausen (vgl. von der Groeben & Kaiser, 2011). Die Vormittage lassen sich dann in zwei solche Blöcke bzw. Doppellektionen und eine längere Pause gliedern, die häufig wie folgt rhythmisiert werden: Morgenkreis (Gemeinschaftsbildung, Input, Arbeitsorganisation), (Fach-) Unterricht in Kursform innerhalb eines Jahrgangs oder einer Niveaugruppe (je nach Anzahl der Lehrpersonen parallele Kursgruppen oder Kombinationen von geführtem Unterricht und Schülerstillarbeit), gemeinsame längere Pause für alle Lernenden, offener Unterricht (Wochenpläne, Projekte, Werkstätten) und Schlusskreis (Ergebnispräsentation, Arbeitsrückschau, Organisatorisches) (vgl. Sommer et al., 2007; Stöckli & Stebler, 2011). Auch eine Kombination von kurzen und langen Lektionen ist möglich (vgl. von der Groeben, 2008). Die kürzeren Zeitfenster eignen sich eher für intensives kognitives Lernen oder lehrgangsförmigen Unterricht. Die längeren Zeitfenster ermöglichen fächerübergreifendes, selbständiges oder projektartiges Lernen. Eine andere Variante ist das Verankern von identischen Halbtagen in den Stundenplänen mehrerer Klassen, die für klassenübergreifende Projekte oder Offenen Unterricht genutzt werden können.

Erfolgreicher Unterricht erfordert eine didaktisch begründete und kindgerechte *Rhythmisierung*. Rhythmisierung bezieht sich auf die Inhalte, die Struktur und die Prozesse des Unterrichts. Zentrale Aspekte sind dabei das Ausbalancieren strukturierter und offener Angebote, der Wechsel zwischen zielorientierten und zielfreien Phasen, sowie der Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung. Solche organisatorischen Überlegungen sind Teil einer guten Unterrichtsvorbereitung. Nach Achermann (vgl. 2005) muss sich die Verschiedenheit der Lernprozesse in der Wochenstruktur niederschlagen, weshalb die Einteilung der Woche nach Fächern zu Gunsten einer Gliederung in Lehr-/Lerngefässe (nach Art und Weise des Lernens; vgl. Tabelle 4.7) weitgehend aufgebrochen werden soll.

Tabelle 4.7: Lehr-/Lerngefässe als Alternative zu Unterrichtsfächern im Stundenplan (Achermann, 2005)

Lernen	Gefäss	Ziel
Selbstgesteuertes, individuelles Lernen	Planarbeit, Thema, Freie Tätigkeit	Selbständige Pflege von Stärken und Begabungen, Arbeit an Defiziten, Üben
Kooperatives Lernen	Thema und Freie Tätigkeit	Gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Thema, Problem, einer Fragestellung und gegenseitige Hilfe
Systematisches Lernen	Kurs	Verständnis- und zielorientiertes Lernen durch direkte lehrergesteuerte Unterweisungen und Instruktionen
Thematisches Lernen	Thema	Bearbeitung von Problemen, Themen, Fragen zum Einsatz vorhandener Kompetenzen und erworbenem Wissen sowie zur Vernetzung von Wissen und Erwerb von neuem Wissen
Gemeinschaftliches Lernen	Versammlung	Aktive Beteiligung bei der Gestaltung des Zusammenlebens in der Lerngemeinschaft und im Schulhaus mit dem Ziel Verschiedenheit als Ressource zu erleben
Kontinuierliche Lernbegleitung / -beratung	Standortbestimmungen (einzeln oder in Gruppen) Lernberatung (Kleingruppen)	Unterstützung bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten, bei der Reflexion des Lernprozesses und beim Erwerb von Strategien sowie Entwicklung des Arbeits- und Lernverhaltens

Des Weiteren verbindet Schule idealerweise Lern- und Freizeitangebote miteinander, indem bei der Gestaltung der Zeitstrukturen auch Tagesstrukturen, Blockzeiten, Mittagstisch, Hort, Hausaufgabenbetreuung und diverse Freizeitangebote mitberücksichtigt werden. Dazu bedarf es auch neuer Kooperationsformen der Schule mit den anderen Sozialisations- und Bildungsinstanzen (vgl. Miller & Toppe, 2009, S. 59).

Weiterführende Literatur

Drews, U. (2008). *Zeit in Schule und Unterricht. Souverän im Umgang mit Zeit*. Weinheim u.a.: Beltz.

Durdel, A., Groeben, A. v. d. & Trautmann, T. (Hrsg.). (2008). *Schule als Lebenszeit. Lern- und Lebensrhythmen von Kindern, Lehrkräften und Schulen. [Ursula Drews zum 70. Geburtstag]*. 1. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz

Hansmann, O. (2009). *Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten*. Münster: Waxmann.

Themenheft: Alternativen zum 45-Minuten-Takt. *Pädagogik*, 2010, Heft 3.

4.3.4.3 Von Unterrichtsräumen zu Schulanlagen

Mit der Flexibilisierung von Lerngruppen und Zeitstrukturen entstehen neue Anforderungen an Unterrichtsräume und Schulanlagen. Neben Räumen für geführten (Fach-)Unterricht und einer Aula braucht es offene Flächen für „Lernlandschaften“ sowie Gruppenräume für Kooperatives Lernen und Beratungsgespräche und zudem Erschliessungszonen mit Treffpunkten und Rückzugsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Huber, 2004; von der Groeben, 2008). Idealerweise können die Räume für unterschiedliche didaktische Arrangements, d.h. flexibel und variabel genutzt werden können (vgl. Bönsch, 1995; Raidel, 2004). Dadurch können den jeweiligen Innen- und Aussenräumen temporär unterschiedliche Funktionen mit entsprechenden Verhaltensregeln zugewiesen werden (z.B. Ruhe-, Flüster- oder Austauschzone) (vgl. Achermann, 2009).

Selbständiges Lernen ermöglichen heisst Lernumgebungen vorbereiten. Es kann sich dabei sowohl um Arrangements für zeitlich begrenzte Lernszenarien (z.B. Projektunterricht) wie auch um Lernlandschaften handeln. Eine Lernumgebung soll genügend Lernmaterialien sowie Arbeitsgeräte enthalten und über ausreichend Regale sowie Ablagesysteme eine überschaubare Ordnung ermöglichen, damit die Schülerinnen und Schüler alles vorfinden, was sie brauchen, um weitgehend selbstständig und effizient lernen zu können.

Wenn es darum geht, die Rahmenbedingungen für individualisierendes Lernen an der jeweiligen Schule zu verbessern, sind folgende Fragen von Bedeutung:

- „Wie werden Materialien, Bücher usw. angeboten? Welche Ordnungen sind dafür entwickelt? Welche Verbesserungen sind anzustreben?“
- „Welche vorbereiteten Ordnungen gibt es für die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler? Was geschieht mit den Arbeitsergebnissen?“
- „Welche Formen der Präsentation gibt es und wie sind die dafür notwendigen Ordnungen entwickelt? Was strebt die Schule an?“ (von der Groeben & Kaiser, 2011, S. 44 f.)

Unterrichts- und Schulreformen im Hinblick auf erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen haben somit tiefgreifende Konsequenzen für den (Um-)Bau von Schulanlagen. Die neue Lernkultur hat Folgen für die Schularchitektur (vgl. Watschinger & Kühebacher, 2007). Ausgehend von einem veränderten Verständnis von Schule, Unterricht und Erziehung sowie von Praxisbeispielen (u.a. Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden sind) skizziert Seydel (2012) pädagogisch begründete Thesen für den Bau von Schulanlagen für auf eine „zukunftsfähige Schule“ (vgl. Tabelle 4.8).

Tabelle 4.8: Pädagogische Perspektiven für den Schulhausbau; Zwölf Thesen (vgl. Seydel, 2012, S. 2-3)

1	Lernen braucht Ruhe, Licht und Luft	Von ungesunden Räumen zu konsequenter Schallreduktion, mehr Licht, großen Bewegungsflächen.
2	Lernen benötigt unterschiedliche Perspektiven und aktive Zugänge.	Vom Instruktionsraum zu vielfältig nutzbaren Räumen: Werkstätten, Bühnen, Ateliers.
3	Gelernt wird allein, zu zweit, in der Kleingruppe und im Klassenverband.	Vom engen Klassenzimmer zum teiloffenen Cluster
4	Förderung in einer inklusiven Schule geschieht in heterogenen Gruppen.	Von getrennten Schulstandorten zur inklusiven Schule
5	Ganztagsschule heisst Lernen, Toben, Verweilen, Reden, Essen und vieles mehr - in einem gesunden Rhythmus.	Von halligen, dunklen Fluren zu großzügigen Aktionsflächen außen und innen.
6	Lehrer arbeiten nicht als „Einzelkämpfer“, sondern im Team	Vom überlasteten Lehrerrzimmer zu Teamstationen und Lehrerarbeitsplätzen
7	Schulbuch und Kreidetafel werden ergänzt durch Tablet-PC und Smartboard.	Von abgeschlossenen Komplettlösungen zu Leerrohren.
8	Kulturelles Lernen ist der Eckstein der Bildung.	Vom reinen Funktionsbau zum ästhetisch gestalteten Ort
9	Kinder und Jugendliche brauchen eine gesunde Umgebung.	Von der Teerwüste zu Bewegungslandschaften vom Speiseraum zur Mensa+.
10	Schule ist im Umgang mit Umwelt und Technik ein Vorbild.	Von unsichtbarer Gebäudetechnik zu begreifbaren Modellen.
11	Der demokratische Staat benötigt eine demokratische Schule.	Von einer Schule ohne Mittelpunkt zu einem gemeinsamen Ort für die Schulgemeinde.
12	Die Schule öffnet sich zur Stadt. Die Stadt öffnet sich zur Schule.	Von der geschlossenen Schule zur wechselseitigen Nutzung zentraler Funktionen.

4.4 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Vielleicht die grösste Belastung für Lehrpersonen ist das Einzelkämpfertum schreiben von der Groben und Kaiser (2011). Mit dem neuen Volksschulgesetz im Kanton Zürich sollte diese Belastung zurückgehen. Die Lehrpersonen sind nämlich fortan zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erfolgt zwischen Personen unterschiedlicher Profession (vgl. Kap. 4.4.1). Sie kann in unterschiedlichen Formen praktiziert werden (vgl. Kap. 4.4.2). Bis sie wirklich zufriedenstellend funktioniert und alle Beteiligten davon profitieren, kann es mehrere Jahre dauern vgl. Kap. 4.4.3)

4.4.1 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen

Das Streben nach einer revidierten Lernkultur widerspiegelt den grundlegenden pädagogischen Einstellungswandel, den die Diskussion um die Probleme der Schule mit Heterogenität ausgelöst hat. Die zentrale Figur in der gewandelten Lehr-Lernkultur ist ein *neuer Typus von Lehrperson*. Auf der strukturellen Ebene sind eine ausgeprägte Teamorientierung wie auch Kommunikations- und Interaktionskompetenz von Bedeutung. Der Wechsel vom traditionellen zum *erweiterten Rollenverständnis von Lehrpersonen* kann als ein Wechsel von Kommunikationsformen und -techniken beschrieben werden: die Lehrperson wandelt sich vom individuellen Kommunikationsdirigenten, der die Lernwege vorgibt, überwacht, kontrolliert und beurteilt zum lernpartnerschaftlichen Gestalter von Lernumgebungen, die im Team adaptive, diagnostische und dialogische Kompetenzen entwickelt. Ziel ist eine schulbedarfsorientierte Zusammenarbeit, in der Unterricht gemeinsam entwickelt, geplant, gestaltet und überprüft wird (vgl. Anliker et al., 2008; Haeberlin et al., 1992; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Jacobs, 2005; Janz, 2006; Maag Merki, 2009; Terhart & Klieme, 2006). Diese Kooperation gilt als Kerndimension für die Schulentwicklung (vgl. Schley, 1998; Jacobs, 2005).

Um den Unterricht in heterogenen Klassen erfolgreich zu gestalten, arbeiten immer häufiger mehrere Lehrpersonen in einer Klasse zusammen. Die Klassenlehrperson erhält Unterstützung von Speziallehrpersonen wie schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder DaZ-Lehrpersonen. Die

Regel- und Speziallehrkräfte bilden ein pädagogisches Team. Im Gegensatz zur allgemeinen Kooperation gibt es betreffend der Zusammenarbeit von Regel- mit Speziallehrkräften nur wenige empirische Untersuchungen und kaum theoretischen Modelle (vgl. Janz, 2006). Bestehende Untersuchungen betreffen vor allem schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und sind hauptsächlich im Bereich der Integrationspädagogik zu finden. In diesem Bereich wird die interprofessionelle Zusammenarbeit als besonders wichtig erachtet. Häufig spricht man von integrativer Kooperation, wenn Regellehrpersonen gemeinsam mit schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder anderen beteiligten Speziallehrpersonen im gemeinsamen Unterricht zusammen arbeiten, um möglichst alle Kinder, auch solche mit besonderen Bedürfnissen, gemeinsam zu unterrichten (vgl. Kreie, 2002). Haeberlin et al. (1992) sehen dabei die Zusammenarbeit nicht als eine einmalig erlernbare Fähigkeit. Sie wird als Prozess des gemeinsamen Arbeitens verstanden, „...der sich immer zwischen den beiden Polen ‚Konflikt‘ und ‚Kooperation‘ bewegt“ (Haeberlin et al., 1992, S. 24).

In der Literatur werden für den Austausch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen oft die Begriffe Interprofessionalität oder Interprofessionelle Kooperation genannt (vgl. Janz, 2006). Diese Bezeichnungen werden meist synonym zum Begriff der Interdisziplinarität verwendet. Für Schenker (2004, S.1) ist Interdisziplinarität gegeben, „...wenn mindestens zwei Personen aus unterschiedlichen Professionen Handlungen vornehmen, die sich auf das identische Problem beziehen und ein gemeinsames Arbeitsergebnis erzielen sollen“. In diesem Bericht wird die Zusammenarbeit von Personen aus verschiedenen Berufsgruppen mit *Interprofessionalität* bezeichnet.

In der Literatur ist man sich einig, dass die interprofessionelle Kooperation für das Gelingen oder Nichtgelingen von Integration und den Umgang mit Heterogenität im Unterricht ein zentrales Fundament darstellt (vgl. Jacobs, 2005; Kreie, 2002; Stähling, 2004). Bis anhin erfolgte die zusätzliche Unterstützung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen für Kinder mit besonderem Förderbedarf häufig ausserhalb des Regelunterrichts. Mehrheitlich wurden Kinder mittels einer individuumsbezogenen Diagnostik auf besonderen Förderbedarf hin abgeklärt. Bei positivem Befund erhielt das Kind seinen Bedürfnissen entsprechende zusätzliche Förderunterstützung, meist stundenweise, ausserhalb des Klassenzimmers. Diese *individuumbezogene Unterstützung* wird aus verschiedenen Gründen immer wieder in Frage gestellt. Einerseits wegen der Zuweisungsunsicherheit, andererseits aufgrund einer neuen Art von äusserer Differenzierung und Etikettierung, die durch diese Unterstützungsform hervorgerufen wird, was mit Integration aber eigentlich gerade zu verhindern versucht wird. Zudem trägt eine solche individuumsbezogene Unterstützung nichts zur verbesserten adaptiven Gestaltung des Regelunterrichts bei. Ausgehend von diesen Argumenten erlangt der gemeinsame Unterricht von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Regellehrpersonen sowie deren Beratung einen hohen Stellenwert. Gefordert sind Massnahmen, die nicht mehr nur am einzelnen Kind ansetzen, sondern verstärkt am System Unterricht und Schule. Diese sollen den Umgang mit Heterogenität für alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen thematisieren. Damit geht eine Diagnostik einher, die vermehrt im pädagogischen Alltag integriert geschieht (vgl. Anliker et al., 2008; Thommen et al., 2008).

Wird im Regelunterricht ein adaptiver Unterricht und eine optimale Lernumgebung für möglichst alle Kinder geschaffen, indem Regellehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen vermehrt unterrichtsbezogen zusammenarbeiten, führt dies zu *veränderten Ansprüchen an die Regellehrpersonen und die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*. Die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sollen vermehrt eine beratende Rolle eines Coaches, in Form des fachspezifisch-pädagogischen Coachings nach Staub (2004), einnehmen. Dabei verfügt der Coach über fachspezifisches Wissen und bringt dieses bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht als mitverantwortliche Lehrperson mit ein. Zudem sollen sie die Regellehrperson mit ihrem spezifi-

schen Fachwissen dabei unterstützen, einen adaptiven Unterricht sowohl betreffend der Stoff- und Zielkultur, der Wissens- und Lernkultur sowie auch der Beziehungs- und Unterstützungskultur zu gestalten.

Mit der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ist einerseits der *Wissenstransfer* verbunden. Dadurch können sich sowohl die Regellehrperson wie auch die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge „on the job“ Kompetenzen für das integrative Unterrichten aneignen. Andererseits können durch gemeinsames Unterrichten eine grössere *Methodenvielfalt* angewendet und Schülerinnen und Schüler besser individuell unterstützt werden. Es wird angenommen, dass durch diese Art von Zusammenarbeit den Regellehrpersonen längerfristig mehr Unterstützung und Entlastung geboten wird, als wenn Kinder mit besonderem Förderbedarf einzeln unterstützt würden (vgl. Thommen et al., 2008).

Die Wirkung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit verschiedener Professionen soll sich im Allgemeinen in einer *verbesserten Unterrichtsgestaltung im Umgang mit heterogenen Klassen* zeigen. Durch diese Unterrichtsveränderung sollen sich die individuellen Leistungen und die soziale Integration von Schulkindern verbessern. Bis anhin fehlen allerdings umfassende empirische Nachweise für diese Zusammenhänge (vgl. Lietz, Anliker & Thommen, 2008). Allgemeine Befunde zeigen, dass unterrichtsbezogene Kooperation eine grosse Rolle für die Gestaltung von Professionalisierungsmassnahmen spielen und diese sich positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Gräsel et al., 2006b).

Die Aufgabe, eine heterogene Klasse mit Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Verhaltensweisen und soziokulturellen Hintergründen alleine zu unterrichten, wäre für eine einzelne Regellehrperson kaum lösbar. Denn die notwendige adaptive Gestaltung und Binnendifferenzierung des Unterrichts kann eine Person alleine nicht bewältigen. Zudem sind unterschiedliche Kompetenzen notwendig, welche nicht von einer Person alleine verlangt werden können (vgl. Wocken, 1991). Das allgemeine pädagogische Wissen muss durch spezielles Fachwissen aus der Sonderpädagogik, Psychologie, Logopädie etc. ergänzt werden (vgl. Janz, 2006). Die Begründung für die Zusammenarbeit soll nicht bloss eine Steigerung der beruflich-fachlichen Fähigkeiten und Tätigkeiten sein; auch der Demokratiedanke ist ganz zentral. Das heisst, dass die Mitbestimmung und Teilhabe aller im schulischen Geschehen beteiligten Personen handlungsweisend ist (vgl. Haeberlin et al., 1992).

Eine weitere wichtige Bedeutung hat Kooperation und Teamarbeit für die *Schulentwicklung*. Schulentwicklung wird als Selbstbildungsprozess der Schulmitglieder gesehen (vgl. Jacobs, 2005). Es wird davon ausgegangen, dass durch Lehrerkooperation Unterrichtskonzepte auf innovative Weise immer wieder neu den aktuellen Gegebenheiten und Zielen angepasst werden. Die fortwährende Verbesserung und Veränderung des Unterrichts steht bei der pädagogischen Schulentwicklung im Mittelpunkt und ist gleichzeitig Ausgangspunkt für die Entwicklung der Schule als Ganzes. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen stellt somit eine innovationsfördernde Schulentwicklungsvariable dar (vgl. ebd.). Verschiedene Schulentwicklungsbegleitforschungen (vgl. Maag Merki, 2011b) bestätigen die Bedeutung der Teamarbeit für die Unterrichtsentwicklung. Lehrpersonen erfahren durch die Kooperation in Unterrichtsteams Entlastung und Unterstützung. Vor allem organisations- und systembedingte Belastungen können dadurch verringert werden. Zudem erfolgt auch Entlastung auf der fachlichen und methodisch-didaktischen Ebene. Als weiterer Vorteil von Unterrichtsteams gilt die Schaffung von günstigen Strukturen für die Unterrichtsentwicklung. Durch gemeinsame Unterrichtsplanung oder Teamteaching werden Strukturen geschaffen, die zur Verbesserung des Unterrichts beitragen (vgl. Achermann, 2005).

Teamarbeit ist vor allem auch notwendig, um der *zunehmenden Komplexität im Unterricht und Schulalltag gerecht zu werden* (vgl. Schley, 1998). Die neuen Bildungsziele können nicht mehr durch die im traditionellen Unterricht übliche Wissensvermittlung erreicht werden. Innovativere didaktische Konzepte und offener Unterricht sind erforderlich (vgl. Jacobs, 2005).

4.4.2 Formen der unterrichtsbezogenen Kooperation

Ausgehend von den bisherigen Erörterungen stellt sich nun die Frage, wie unterrichtsbezogene Kooperation konkret aussehen kann. In der Praxis bestehen diesbezüglich verschiedene Konzepte. Nachfolgend werden drei dieser Konzepte genauer betrachtet. Es geht dabei um Teamteaching, Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) und um multiprofessionellen Teams.

Teamteaching. Teamteaching kann zwischen zwei Regellehrpersonen oder zwischen der Regellehrperson und einer Speziallehrkraft, z. B. der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen oder der DaZ-Lehrperson, stattfinden (vgl. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2008; Janz, 2006). Bei dieser Lehrmethode unterrichten zwei oder mehr Lehrpersonen gemeinsam zur gleichen Zeit eine Klasse. Der Unterricht wird dabei inhaltlich und methodisch gemeinsam geplant und durchgeführt. Zudem teilen sich die Lehrpersonen die Verantwortung für das Lernen im Unterricht. Die beiden Lehrpersonen verteilen die Aufgabenbereiche und Schülergruppen untereinander und leiten den Unterricht in wechselnden Rollen. Sie differenzieren das Lernangebot stark und teilen die Schülerinnen und Schüler flexibel in angepasste Gruppen ein (vgl. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2008; Halfhide, Frei & Zingg, 2001). Der Kern des Teamteachings ist die grundsätzliche Bereitschaft zu konstanter Zusammenarbeit, kooperativem Planen und zur Teilhabe an einer gemeinsamen Aufgabe (vgl. Huber, 2000). Mit Teamteaching wird der Unterricht intensiviert und durch grössere Methodenvielfalt und Anregungen erweitert (vgl. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2008).

Teamteaching kann im Unterricht in *unterschiedlichen Formen* ausgeübt werden.

- Lehrperson und Beobachtungsperson: Eine Lehrperson übernimmt die Hauptverantwortung im Unterricht und die andere Person beobachtet.
- Lehrperson und Helferperson: Eine Lehrperson hat die primäre Unterrichtsverantwortung und die andere unterstützt die einzelnen Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit.
- Stationsunterricht: Der Unterrichtsinhalt wird so geteilt, dass jede Lehrperson einen Themenbereich mit einer Gruppe erarbeitet. Danach wechselt die Schülergruppe zur nächsten Lehrperson und wird so von beiden Lehrpersonen unterrichtet.
- Parallelunterricht: Die Lehrpersonen planen den Unterricht gemeinsam und jede arbeitet mit einer Klassenhälfte am gleichen Inhalt.
- Niveaudifferenzierter Unterricht: Beide Lehrpersonen arbeiten mit je einer Gruppe auf verschiedenem Niveau.
- Zusatzunterricht: Eine Lehrperson führt die reguläre Unterrichtsstunde durch. Die andere Lehrkraft arbeitet mit jenen Schülerinnen und Schülern, welche den Stoff sonst nicht bewältigen können und verwendet hierfür differenziertere Lernhilfen
- Gemeinsamer Unterricht: Der Unterricht wird von beiden Lehrpersonen gemeinsam durchgeführt. Sie übernehmen zusammen oder abwechselnd die Führung des Unterrichts (vgl. Lütje-Klose & Willensbring, 1999; Janz, 2006).

Zur *Wirkung von Teamteaching* gibt es kaum empirische Forschung. Viele Praxiserfahrungen zeigen jedoch positive Auswirkungen sowohl auf die Schülerinnen und Schüler als auch auf das Lernen und

die Lehrpersonen (vgl. Halfhide et al., 2001). Beim Teamteaching scheinen die Lernenden leichter in bestimmten Lernformen (z.B. Gruppen) oder anderen Lernorten zu arbeiten und können besser selbstständig in einem offenen Unterricht lernen. Feedbacks können schneller und individueller abgegeben werden und den Schülerinnen und Schülern steht mehr Zeit für Unterstützung durch eine Lehrperson zur Verfügung.

Auch auf der Seite der Lehrpersonen scheint Teamteaching positive Auswirkungen auf die Arbeitsqualität und die Berufszufriedenheit zu haben. Das Unterrichten wird systematischer reflektiert und Innovationen werden gefördert. Nach einem anfänglichen zeitlichen Mehraufwand kann Teamteaching die Lehrpersonen bezüglich ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung entlasten. Bei unvorhergesehenen oder belastenden Geschehnissen können sich die Lehrpersonen gegenseitig beraten und einander helfen. Durch den Erfahrungsaustausch können sich die Lehrpersonen kontinuierlich weiterbilden und ihre Arbeit professionalisieren. Teamteaching verbessert zudem die Unterrichtsqualität, da sich die Fähigkeiten der beiden Personen oft ergänzen. Auch die Leistungen können durch zwei Personen objektiver beurteilt werden.

Problematisch erscheint Teamteaching dann, wenn die Lehrpersonen ihre Rollen starr fixieren und statt miteinander nebeneinander arbeiten. Ebenfalls bringt Teamteaching dann keinen Mehrwert, wenn eine fixe Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Gruppen gemacht wird (vgl. Halfhide et al., 2001; Janz, 2006).

Nachfolgend werden Befunde aus verschiedenen Studien zum Teamteaching erläutert. Erste Ergebnisse aus den Pilotschulen des *Projekts Tagesstruktur im Kanton St. Gallen* zeigen, dass die Lehrpersonen zwar einen leichten Mehraufwand durch das Teamteaching feststellen, die Vorteile aber überwiegen. Zudem erwähnen die Lehrpersonen, dass sich die Kinder gut auf eine zweite Lehrperson einstellen können und durch Teamteaching stärker auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden kann (vgl. Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 2008). Tuschel (2006) befragte Lehrpersonen nach der Einschätzung ihrer Zusammenarbeit in Integrationsklassen in Form von Teamteaching. Grundsätzlich wird diese Zusammenarbeitsform in *Wiener Integrationsklassen* positiv bewertet. Für die Sonderlehrpersonen ist die Zusammenarbeitssituation weniger befriedigend, da sie mit sehr vielen verschiedenen Regellehrpersonen und Klassen zusammenarbeiten müssen. Dies erfordert sehr grosse Flexibilität und es besteht kaum Zeit für Absprachen. Trotzdem wird Teamteaching auch als entlastend empfunden. Nicht immer ganz zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Teambildung, da diese Einteilung meist nach organisatorischen Gesichtspunkten geschieht. Die *Fragebogenerhebung von Huber (2000)* zeigte wesentliche positive Auswirkungen von Teamteaching sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schülerinnen und Schüler. Durch Teamteaching werden häufiger offene Unterrichtsphasen durchgeführt, persönliche Schwächen und Stärken werden den Lehrpersonen bewusster und die Betreuung der Schulkinder ist effizienter. Dies wird durch die Aussagen unterstützt, dass Teamteaching kaum oder überhaupt nicht zu Belastungen führt. Nachdenklich stimmten folgende Ergebnisse: Bei 8.7% der Befragten sind nicht beide Lehrpersonen bei der Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts beteiligt. Gleich viele nannten ein unbefriedigendes nebeneinander Arbeiten aufgrund von Rollenfixierungen. 10.8% gaben zudem an, mehrheitlich einen parallel laufenden statt gemeinsamen Unterricht durchzuführen. Allerdings zeigten mehr als drei Viertel der befragten Lehrpersonen eine grundsätzliche Bereitschaft sowie positive Einstellung zur Kooperation im Team. Dass Teamteaching positive Auswirkungen auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit hat, als Entlastung empfunden wird und persönliche Weiterentwicklung bewirkt, konnten auch von Urech (2010) bei einer *Fragebogenuntersuchung* zur Zusammenarbeit in der Schuleingangsstufe bestätigt werden. Im *Projekt Basisstufe EDK-Ost* umfasst das Teamteaching ca. 12 Lektionen pro Woche. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen zur Zusammenarbeit sind über alle

Testperioden hinweg durchwegs positiv. Von den Lehrpersonen geschätzt wird die Möglichkeit des Austausches von Kinderbeobachtungen, die Entlastung durch die geteilte Verantwortung, die höhere Unterrichtsqualität, die gegenseitige Motivation, das Feedback und die sich ergänzenden Fähigkeiten. Negativ hingegen wird vor allem der hohe Zeitaufwand beurteilt (vgl. Vogt, 2010a). Eine *Untersuchung der Pädagogischen Hochschule Bern* zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen zeigt, dass Vorgaben wie Zeitgefässe für Absprachen und gemeinsame Unterrichtsplanung, ein Integrationskonzept, Formulierung von Problemstellungen und Zielen, klare Arbeits- und Rollenaufteilung, Binnendifferenzierung, erweitertes Unterrichtswissen und ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien ausschlaggebend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind (vgl. PH Bern, 2008).

Professionelle Lerngemeinschaften. Hord (1997, zitiert in Bonsen und Rolff, 2006, S. 168) versteht unter Professionellen Lerngemeinschaften „Lehrerkollegien, welche fortlaufend Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität ihres Unterrichts suchen, Gelerntes untereinander austauschen und versuchen, Neuerungen auch tatsächlich im Unterricht umzusetzen, systematisch zu erproben und zu reflektieren“. Lerngemeinschaften können aus Lehrpersonen bestehen, die gemeinsam eine Klassenstufe unterrichten oder einer Fachgruppe angehören. Sie können schulintern gebildet werden, es können sich aber auch Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen zusammenschliessen (vgl. Fussangel & Gräsel, 2009). Professionelle Lerngemeinschaften zeichnen sich im Allgemeinen durch gemeinsam geteilte Normen und Ziele, Hilfekultur und Fehlertoleranz, reflektierende Dialoge, Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler statt auf das Lehren, Zusammenarbeit und die De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, so dass Unterrichten nicht mehr als Einzelkämpfertum wahrgenommen wird, aus (vgl. Bonsen & Rolff, 2006). Dieses Berufsverständnis spielt auch bei der Einstellung zu heterogenen Lerngruppen eine Rolle. Dabei wird das Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft verstanden, das kontinuierlich an der eigenen Kompetenz arbeitet und Heterogenität als Eingangsvoraussetzung akzeptiert, um einen qualitativ hochstehenden Unterricht in einem anregenden Schulklima zu sichern. Gerade im Umgang mit Heterogenität stellt die Mitarbeit in pädagogischen Teams eine der Schlüsselkompetenzen von Lehrpersonen dar. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und der Aufbau gemeinsamer Austausch- und Unterstützungsnetzwerke zwischen verschiedenen Schulen sind Ausgangspunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Maag Merki, 2009a; Boller, 2009; Rothland, 2007; Meyer, Feindt & Fichten, 2007). Bastian (2007) spricht dabei sogar von einer „nicht hintergehbaren Voraussetzung“ (S. 207). Eine Veränderung der Lernkultur, die auf den Umgang mit Heterogenität ausgerichtet ist, bedingt eine Zusammenarbeit schon auf der Schulebene. Netzwerke stellen den Rahmen für mögliche Kooperationsformen. In einer Professionellen Lerngemeinschaft sollen die Lehrpersonen auf Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis zurückgreifen und in Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler evaluieren. So können Hospitationen durchgeführt und gemeinsam ausgewertet, gemeinsam Förderpläne erstellt, Arbeitsmittel entwickelt und ausgetauscht werden etc. (vgl. ebd.).

Forschungen aus den USA geben "gewichtige Hinweise dafür, dass sog. 'professional learning communities' besonders effektiv für schulische Personalentwicklung und das Lernen der Schüler zugleich sind. Sie verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. Personalentwicklung mit Unterrichtsentwicklung" (ebd., S. 167). Auch Fussangel, Rürup & Gräsel (2010) schätzen Lerngemeinschaften auf der Grundlage von internationalen Forschungsarbeiten als sehr bedeutsam für eine Veränderung der Unterrichtspraxis ein. Professionelle Lerngemeinschaften sollen zur Reflexion und zur Verbesserung des professionellen Handelns beitragen (vgl. Sieland & Rahm, 2010; Oelkers & Reusser, 2008).

Das virtuelle Lehrerforum (www.lehrerforum.de) ist ein von Sieland und Rahm dargestelltes Beispiel, welches den Lehrpersonen die Möglichkeit bietet, „berufliche Probleme anonym darzustellen und in einem Dialog mit Peers und Fachleuten anderer Professionen zu besprechen“ (S. 250). In Bezug auf den *Wissensaustausch, die soziale Unterstützung und die Fachberatung* wird das Forum von den Lehrpersonen positiv eingeschätzt (vgl. Sieland & Rahm, 2010).

Multiprofessionelle Teams. Unter einem Team im Allgemeinen versteht Schley (1998) eine stark verbundene und somit abgrenzbare Einheit mit stabiler Zugehörigkeit. Multiprofessionelle Teams im Spezifischen setzen sich aus Personen mit unterschiedlichen Berufen zusammen. Im schulischen Kontext geht es dabei um Lehrpersonengruppen, welche den Unterricht und damit weiter verbundene Aufgaben gemeinsam planen, durchführen und auswerten (vgl. Achermann, 2005). Jeweils zwei bis drei Lehrpersonen mit ergänzenden Kompetenzen arbeiten dabei gemeinsam. Neben fachspezifischen Kompetenzen sollen im Team Fachkenntnisse im sonderpädagogischen Bereich, DaZ-Förderung, Interkulturalität etc. vorhanden sein. Unterschiedliches Fachwissen kann so dem ganzen Team zur Verfügung gestellt werden. Ein Mitglied muss über eine Ausbildung in schulischer Heilpädagogik verfügen, damit das Team gemeinsam den gesamten Unterricht sowie die integrative Förderung der verantwortenden Klassen abdecken kann (vgl. Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2009a). Alle Teammitglieder setzen sich für gemeinsame Ziele und die Entwicklung des Unterrichts ein. Wichtig ist, dass der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtet und die Unterrichtspraxis fortlaufend reflektiert wird (vgl. Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2009a). Diese Zusammenarbeit hat gemäss Achermann (2005, S. 4) zum Ziel, „den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass die Arbeits- und Lernleistungen sowie die Zufriedenheit der Lehrenden und Lernenden steigen“.

Besonders drei Gründe sprechen für die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams. Erstens können die Lehrpersonen aktiv, selbstgesteuert, situativ und konstruktiv lernen und den Unterricht sowie die persönliche Professionalität weiterentwickeln. Zweitens erfahren Lehrpersonen in Unterrichtsteams Unterstützung und Entlastung. Organisations- und systembedingte Belastungen können durch die Arbeit in Unterrichtsteams verringert werden. Zudem erhalten die Lehrpersonen Unterstützung für die Bewältigung von fachlichen und methodisch-didaktischen Ansprüchen. Ein dritter Grund für unterrichtsbezogene Teams ist, dass dadurch günstige strukturelle Bedingungen für die Unterrichtsentwicklung geschaffen werden. Zeit, Räume und Lerngruppen können flexibel genutzt und auf die verschiedenen Lehrpersonen verteilt werden. Zudem kann durch eine gemeinsame Unterrichtsplanung das Wissen von verschiedenen Personen mit einbezogen werden, was sich positiv auf die Unterrichtsgestaltung auswirken kann (vgl. Achermann, 2005).

Es besteht in der Fachliteratur ein einheitliches Bild, welche *Merkmale erfolgreiche Unterrichtsteams* besitzen. Sie sind klein und der Existenzzweck des Unterrichtsteams beflügelt. Die Teammitglieder haben eine gemeinsame Vision und gleiche Zielsetzungen. Zudem entsprechen die Fähigkeiten der Teammitglieder dem Existenzzweck der Unterrichtsteams und ergänzen sich. Ein erfolgreiches Unterrichtsteam arbeitet zielorientiert und verfügt über einen gemeinsamen Arbeitsansatz. Die wechselseitige Verantwortlichkeit wird vom Unterrichtsteam anerkannt. Zudem ist es teilautonom, bekommt aber Unterstützung von der Schulleitung. Die Zusammenarbeit wird im Team reflektiert (vgl. Achermann, 2005).

4.4.3 Stolpersteine und Erfolgsrezepte

Nach vorangehenden Darstellungen zur Gestaltung von Kooperation wird in folgendem Unterkapitel darauf eingegangen, dass Zusammenarbeit von Lehrpersonen zwar als Problemlösung und Unterstützung gedacht ist, diese aber selber auch Probleme mit sich bringen kann. Damit erfolgreiche Kooperation aufgebaut werden kann, müssen potentielle Probleme und Gelingensbedingungen erkannt und entsprechende Massnahmen eingeleitet werden. Verschiedene Forschungsprojekte beschäftigten sich mit diesem Thema (vgl. Anliker et al., 2008; Haeberlin et al., 1992; Lietz et al., 2008; Thommen et al., 2008; Tuschel, 2006; Wocken, 1988; 1991). Ein zentraler Beitrag in der Analyse von Zusammenarbeitsproblemen hat Wocken (1988; 1991) geleistet. Sein Konzept bildet für viele aktuelle Forschungsarbeiten noch immer eine wichtige Grundlage und wird auch für den vorliegenden Bericht verwendet (vgl. Haeberlin et al., 1992; Jacobs, 2005; Janz, 2006; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Tuschel, 2006). Wocken (1988) unterscheidet vier Ebenen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit, auf welchen einerseits Probleme, andererseits Voraussetzungen für das Gelingen der Kooperation anzuordnen sind. Folgend werden zentrale Erkenntnisse zu den Problemen der Zusammenarbeit sowie zu den Gelingensbedingungen anhand der Strukturierung von Wocken (1988) dargestellt.

Persönlichkeitsebene. Bei Stolpersteinen und Erfolgsrezepten auf der Persönlichkeitsebene geht es um Faktoren, welche mit der Persönlichkeit der Lehrpersonen zu tun haben. Persönliche Orientierungen und Einstellungen beeinflussen die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrperson stark (vgl. Wocken, 1991). Dies kann mehrere Probleme mit sich bringen. Teamarbeit bedeutet Verlust von Privatheit und Einschränkung. Es ist nicht mehr zu verbergen, was man als Lehrperson ist und kann (vgl. Haeberlin et al., 1992).

Kooperationsprobleme können somit die Folge davon sein, dass bisher allein arbeitende Lehrpersonen ihren Unterricht durch eine andere anwesende Person veröffentlichen müssen. Dies kann zu Ängsten vor Neuheit, Überforderung und Autonomieverlust führen (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Wocken (1988) spricht dabei von der Enthüllung der Rolle. Haeberlin et al. (1992) und Tuschel (2006) konnten dieses Problem in ihrer Untersuchung nur in geringem Ausmass feststellen. Durch Zusammenarbeit findet auch die Enthüllung der Person statt. Bei Teamarbeit können persönliche Stimmungen, emotionale Reaktionen oder Probleme nicht verborgen werden (vgl. Haeberlin et al., 1992; Kreie, 2002; Wocken, 1988).

Zur Vermeidung dieser Probleme und zum Gelingen von Zusammenarbeit, ist die Grundhaltung, dass Zusammenarbeit eine Bereicherung ist, wichtig. Man braucht viel Wissen über die eigenen Einstellungen und Haltungen. Zudem erleichtern Flexibilität und Offenheit für kurzfristige Änderungen die Arbeit. Ebenso müssen die notwendigen fachlichen Qualifikationen für die speziellen Anforderungen in einer Klasse vorhanden sein (vgl. Halfhide et al., 2001). Ganz wichtig ist zudem die Lern- und Veränderungsbereitschaft. Beide Lehrpersonen müssen bereit sein, sich als Person und als Pädagogin oder Pädagoge zu verändern und laufend weiter zu lernen, indem der Unterricht reflektiert und voneinander Rückmeldungen entgegen genommen werden (vgl. Wocken, 1991; Halfhide et al., 2001).

Sachebene. Die Sachebene beinhaltet Probleme und Bedingungen, welche sich auf den Unterricht, die Klasse, das pädagogische Handeln und die Einstellung der Lehrperson beziehen. In der Unterrichtssituation besteht eine grosse Heterogenität der Lehrpersonen wie auch der Schülerinnen und Schüler. Diese Verschiedenartigkeit kann zu Konflikten in der Zusammenarbeit der Regel- und Speziallehrpersonen führen (vgl. Wocken, 1988).

Haeberlin et al. (1992) konnten in ihrer Untersuchung als Problem der Zusammenarbeit auf Sachebene feststellen, dass zusammenarbeitende Lehrpersonen teilweise unterschiedliche pädagogische Konzepte haben. D. h. sie weisen unterschiedliche didaktische und methodische Vorstellungen auf. Des Weiteren bestehen Schwierigkeiten bei unterschiedlichem Verständnis von Werten und Normen, bei unterschiedlichen Erziehungsstilen oder bei unterschiedlichen Ausbildungen. Oft haben die Speziallehrkräfte eine zusätzliche Ausbildung. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler erfordert eine Differenzierung des Unterrichts. Grundfragen, wie mit dieser heterogenen Schülerschaft umgegangen werden soll, können rasch zu einem Kooperationskonflikt führen (vgl. Wocken, 1988).

Im Zusammenhang mit diesen möglichen Problemen ist für eine gelingende Zusammenarbeit wichtig, dass die kooperierenden Lehrpersonen ein gemeinsames pädagogisches Konzept haben. Die Kernelemente betreffen sowohl den normativen-didaktischen wie auch den methodischen Bereich und beinhalten Ziele und Aufgaben betreffend Erziehung, pädagogischer Grundhaltung, Erziehungsstil sowie Unterrichtsorganisation (vgl. Haeberlin et al., 1992; Wocken, 1991). Zudem sollen die Lehrpersonen bei der Betrachtung von schulischen Problemen laut Thommen et al. (2008) eine systemische Perspektive einnehmen. Das Problem darf nicht beim Kind alleine gesehen werden (individuumszentrierte Sichtweise), sondern die Lehrperson, die interaktiven Lehr-Lernprozesse und die ganze Klasse müssen betrachtet werden. Die Speziallehrperson ist nicht nur für ein Kind zuständig, sondern bezieht die ganze Klasse mit ein. Beide Lehrpersonen tragen gemeinsam die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Halfhide et al., 2001). Die Hälfte der von Thommen et al. (2008) befragten Teams hat den Paradigmenwechsel von einer individuumszentrierten zu einer systemischen Perspektive vollzogen. Wichtig ist zudem ein gutes didaktisches Konzept (vgl. Thommen et al., 2008). Die Inhalte müssen differenziert dargeboten und der soziale Austausch zwischen den Kindern gefördert werden. Auch eine gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts und der Lerninhalte muss die Lehrpersonen berücksichtigt werden (vgl. Halfhide et al., 2001).

Beziehungsebene. Auf der Beziehungsebene können Probleme und Gelingensbedingungen einerseits bei der Aufgaben- und Rollendifferenzierung, andererseits bei kommunikativen und kooperativen Prozessen identifiziert werden (vgl. Wocken, 1991). Als Probleme auf der Beziehungsebene konnten unklare Aufgaben- und Rollenverteilungen festgestellt werden (vgl. Wocken, 1988). Auch ein Mangel an Solidarität und Kollegialität innerhalb der Lehrerschaft sowie fehlendes Vertrauen gegenüber anderen Lehrpersonen kann problematisch sein. Als weitere Probleme wurden Neid gegenüber den anderen Lehrpersonen (vgl. Haeberlin et al., 1992), diffuse Rollenerwartungen an die Speziallehrpersonen (z. B. als Unterrichtshilfen) (vgl. Wocken, 1991) oder Unklarheiten betreffend kommunikativen und kooperativen Prozessen (Treffpunkte, Häufigkeit der Besprechungen, Vorgehen bei den Besprechungen etc.) (vgl. ebd.) identifiziert.

Als Gelingensbedingungen auf der Beziehungsebene zeigte sich, dass die Aufgaben und Rollen der Regel- und Speziallehrpersonen im gemeinsamen Unterricht klar geregelt werden müssen (vgl. Wocken, 1988; 1991; Halfhide et al., 2001). Thommen et al. (2008) empfehlen, die Speziallehrpersonen als Experten anzuerkennen, da sie in der Regel eine Grundausbildung als Regellehrpersonen besitzen und additive Kompetenzen erworben haben. Sinnvoll erscheint die Rolle der Speziallehrperson als Coach zu definieren, der sein Fachwissen in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts weitergeben kann. Auch der Arbeitsstil betreffend die Kommunikation und das kooperative Verhalten sollte klar geregelt werden (vgl. Wocken, 1991). Regelmässige Zeiten für die Zusammenarbeit erleichtern die Kooperation (vgl. Wocken, 1991). Zudem müssen die Lehrpersonen eine Vertrauensbasis erarbeiten (vgl. Haeberlin et al., 1992; Halfhide et al., 2001).

Organisationsebene. Zusammenarbeit geschieht innerhalb eines schulischen und gesellschaftlichen Systems, welches die äusseren Bedingungen stellt. Organisatorische Bedingungen können den Kooperationsprozess fördern oder erschweren und zu Schwierigkeiten führen. Probleme auf der Organisationsebene können dadurch verursacht werden, dass Kooperation mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist, da ausserhalb des Unterrichts gemeinsam geplant oder besprochen werden muss. Kontakte zwischen Tür und Angel reichen keineswegs aus (vgl. Wocken, 1988). Bei der Untersuchung von Haeblerlin et al. (1992) zeigte sich, dass die Lehrpersonen eine unterschiedliche Auffassung betreffend Zeitaufwand für Besprechungen haben. Zudem führt Zusammenarbeit zu einem veränderten beruflichen Status. „Die kooperative Unterrichtung einer integrativen Lerngruppe stellt an alle Beteiligten neue Anforderungen und Qualifikationserfordernisse“ (Wocken, 1988, S. 246). Dabei könnten Fragen der Entlohnung und Berufsbezeichnungen zu Schwierigkeiten führen. Der berufliche Status wurde in der Untersuchung von Haeblerlin et al. (1992) nur in geringem Ausmass als problematisch betrachtet. Beratung durch die Speziallehrperson erfordert organisatorische Absprachen. Dadurch kann z. B. der Stundenplan nicht mehr so frei gestaltet werden, was als Einschränkung empfunden wird. Dies wurde in der Befragung von Haeblerlin et al. (1992) mehrfach bestätigt. Durch von aussen forcierte Zusammenarbeit kann die freiwillig initiierte Zusammenarbeit erstickt werden. Problematisch ist auch, dass Lehrpersonen mit vielen Kooperationspartnern einen enorm grossen Aufwand an Zusammenarbeit und Organisation haben (vgl. Haeblerlin et al., 1992). Tuschel (2006) stellte fest, dass die Zufriedenheit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit der Anzahl der Teampartner zusammenhängt.

Damit die Zusammenarbeit durch gute Rahmenbedingungen gefördert und unterstützt werden kann, scheint es wichtig, dass genügend Zeit für die Zusammenarbeit und Besprechungen vorhanden ist. Dafür sollten von der Seite der Bildungsdirektion genügend Wochenstunden für die Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt werden (vgl. Halfhide et al., 2001; Wocken, 1991). Die Untersuchung von Thommen et al. (2008) zeigte, dass die vorhandenen zeitlichen Bedingungen stark von den vorgeschlagenen Idealbedingungen abweichen und Zusammenarbeit meist zusätzlich zum eigentlichen Arbeitspensum geleistet wird. Auch Angebote von unterstützenden Systemen wie Fortbildung, Supervision, wissenschaftliche und fachliche Begleitung etc. kann die Qualität der Arbeit erhöhen (vgl. Wocken, 1988; 1991; Halfhide et al., 2001). Tuschel (2006) stellte jedoch fest, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen keine Unterstützungsangebote von Aussen vermissen. Weitere Gelingensbedingung stellen die Räumlichkeiten dar. Diese sollten den Lehrpersonen vielfältige methodische Möglichkeiten eröffnen (vgl. Wocken, 1991; Halfhide et al., 2001). Auch die materielle Ausstattung für eine innere Differenzierung sollte vorhanden sein (vgl. ebd.). Zudem ist die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung wichtig (vgl. Wocken, 1991). Erfahrungen zeigten, dass sich weitreichende Schulentwicklungsprozesse vor allem dann ergeben, wenn die Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und Speziallehrperson verbindlich in Schulkonzepten verankert ist und es klare Richtlinien für diese Zusammenarbeit gibt. Dies scheint aber kaum vorhanden zu sein (vgl. Thommen et al., 2008). Zusammenarbeit kann sich zudem positiv entwickeln, wenn die Zusammenarbeitspartner selber gewählt werden können und über einen längeren Zeitraum die gleichen Teams bestehen (vgl. Halfhide et al., 2001).

5 Schulentwicklung und Qualifizierung von Lehrpersonen

Das neue Volksschulgesetz verlangt eine Reform der Volksschule. Es definiert die Stossrichtung und macht Vorgaben für die Schulentwicklung. Schulentwicklung umfasst grundsätzlich drei Bereiche, nämlich Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Professionalisierung (vgl. Maag Merki, 2011b). Die drei Bereiche interagieren. Massnahmen in einem Bereich ziehen Anpassungen in den anderen Bereichen nach sich. Im Schulentwicklungsprozess können nicht in allen drei Bereichen gleichzeitig tiefgreifende Veränderungen vorgenommen werden. Üblich und sinnvoll sind temporäre Schwerpunktsetzungen. Bei der Umsetzung der Reformen bzw. der Entwicklung der einzelnen Schule spielen die Lehrpersonen vor Ort eine zentrale Rolle. Schulentwicklung gehört fortan auch zu ihrem Berufsauftrag. Im Kanton Zürich ist derzeit ein Konzept in Vernehmlassung (vgl. Antrag des Regierungsrates vom 7. 12. 2011, 4861, Lehrpersonalgesetz) in dem neben der Kernaufgabe „Unterricht“ (§18) vier weitere Arbeitsfelder beschrieben werden: „Schule“ (§18a) (Aktivitäten betreffend die ganze Schule und die Schulgemeinde), „Zusammenarbeit“ (§18b) (mit andern Lehrpersonen, Eltern, Schulleitung, Behörden, weiteren Personen), „Weiterbildung“ (§18c) (Qualifizierung via schulinterne oder externe Weiterbildungen) und „Klassenlehrperson“ (§19) (Führung der Klasse und des pädagogischen Teams, Ausstellung von Zeugnissen, Standort- und Übertrittsgespräche). Unterrichtsentwicklung im Kontext des neuen Volksschulgesetzes bedingt auf Seiten der Lehrpersonen eine Erweiterung des Kompetenzspektrums und eine Veränderung der unterrichtsbezogenen Überzeugungen (vgl. Kap. 5.1). Sie bleibt nicht auf die einzelne Klasse bzw. Lerngruppe beschränkt, sondern tangiert die ganze Schule. Zwei zentrale Themen der Organisationsentwicklung sind dabei die Gestaltung von Rahmenbedingungen und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen (vgl. Kap. 5.2). Gegenstand des Kapitels 5.3 ist die Qualifizierung der Lehrpersonen für den erweiterten Berufsauftrag.

5.1 Unterrichtsentwicklung – Handlungsmuster und Einstellungen verändern

„Lernwirksamen Unterricht zu gestalten, ist die zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. An deren Kompetenz und an der Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts bemisst sich die Wirksamkeit von Schulen“ (Reusser, 2011a, S. 70). Um in heterogenen Lerngruppen verständnisvolles und nachhaltiges Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen, müssen die Lehrpersonen ihren Unterricht in Richtung Binnendifferenzierung weiter entwickeln. Dazu gehört die Reflexion der eigenen unterrichtsbezogenen Einstellungen und Erweiterung der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen (vgl. Kap. 5.1.1). Eng damit verbunden ist die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (vgl. Kap. 5.1.2).

5.1.1 Einstellungen reflektieren und Handlungsmuster erweitern

Gesellschaftlicher Wandel verändert die Voraussetzungen und Anforderung an das pädagogische Handeln. Der Wunsch nach einer neu definierten Lernkultur widerspiegelt den grundlegenden pädagogischen Einstellungswandel, den die Diskussion rund um das Thema Schule und Heterogenität ausgelöst hat. Umfang und Qualität des Unterrichtsangebots hängen nicht allein vom Lehrplan, von den Lernzielen und den zeitlichen wie materiellen Ressourcen, sondern auch von *subjektiven Theorien*¹²⁵ und *Einstellungen der Lehrpersonen* ab (vgl. Groeben et al., 1988; Neveling, 2008). Es handelt sich

¹²⁵ Zur Überprüfung der eigenen Einstellung gegenüber der Heterogenität, aber auch derjenigen der gesamten Schule wurde in Grossbritannien ein *Index für Inklusion* erarbeitet, der von Boban und Hinz (2003) auf Deutsch übersetzt wurde. Bewertungsraster zu schulischen Integrationsprozessen bieten auch die Aargauer Volksschule und die Bildungsdirektion Zürich an. Ebenfalls bestehen einfache

dabei um mehr oder weniger bewusste, meist erfahrungsbasierte, in der Regel stabile, subjektiv für wahr gehaltene Annahmen über das Selbst und die physische und soziale Umwelt, welche deren Wahrnehmung sowie das Handeln beeinflussen können und nur schwer veränderbar scheinen, bezeichnet. Die unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung (vgl. Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006; Roesken, Pepin & Törner, 2011), die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Dubberke, Kunter, McElany, Brunner & Baumert, 2008) und die Unterrichtsentwicklung (vgl. Kunter & Klusmann, 2010). Die Entwicklung von Unterricht in Richtung Binnendifferenzierung und adaptive Lernunterstützung erfordert einen grundlegenden Wandel der Einstellungen der Lehrpersonen zu dem, was Lehren und Lernen für sie bedeutet (vgl. Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006; Wischer, 2009). Die Erkenntnis, dass jedes Mitglied der Lerngruppe mit eigenen Lernprozessen Wissen konstruiert und dass Lehrpersonen mit didaktischen Arrangements diese Lernprozesse anregen, bereichern und begleiten können, ist eine Grundvoraussetzung für professionelles Lehrerhandeln und für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Nur wenn diese Einsicht handlungsleitend wird, kann der gesetzliche Integrationsauftrag erfüllt werden. Letztlich läuft es darauf hinaus, ob sich Lehrpersonen am Durchschnittsschüler orientieren und Abweichungen von diesem Durchschnitt als Störung empfinden, oder ob sie Verschiedenheiten innerhalb der Lerngruppe akzeptieren und versuchen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht zu werden – so weit dies die Bedingungen zulassen.

Beim Konzept der inneren Differenzierung wird die *Lernumgebung an den Lernvoraussetzungen und -prozessen der Lernenden ausgerichtet*. Das Kernanliegen der inneren Differenzierung besteht darin, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Begabungen innerhalb einer Klasse gleichermassen gerecht zu werden. Hanke (2005b) sieht eine Lösung darin, dass die Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben Entscheidungsfreiräume erhalten und individuelle Zugänge entwickeln können. Ideal dafür erweist sich die Entwicklung einer *Aufgabenkultur, die unterschiedliche Lösungswege erlaubt*. Dies erfordert ein hohes Mass an Kompetenzen seitens der Lehrpersonen: Sie müssen zunächst den Stoff selber so gut beherrschen, dass sie flexibel reagieren können, wenn die Lernenden die kniffligen Aufgaben mit unterschiedlichen Strategien zu bewältigen versuchen (*Fachkompetenz*). Des Weiteren benötigen die Lehrpersonen die oben bereits angesprochenen *diagnostischen Kompetenzen*, um den aktuellen Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler richtig einschätzen zu können, um sie bei ihren Problemlöseprozessen adaptiv zu begleiten. Das bedeutet beispielsweise, dass der richtige Moment erkannt wird, ab dem ein(e) Schüler(in) ohne Instruktion das Problem selbstständig lösen kann – und er/sie dann auch ermuntert wird, alleine weiter zu arbeiten. Nicht zuletzt brauchen Lehrpersonen auch *allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen*, um die Lerngelegenheiten anregend gestalten zu können.

Zusätzlich zu dieser Differenzierung ‚von unten‘ sehen Brügelmann und Brinkmann (1994) die Notwendigkeit eines *konstruktiven Umgangs mit Fehlern*. Soll Lernen als konstruktive Aufbauleistung verstanden werden, so sind Fehler eine natürliche Begleiterscheinung und ein integraler Bestandteil des Lernprozesses. Ansatzpunkte für Fördermassnahmen lassen sich aus Prüfungs- und Aufgabenanalysen¹²⁶ gewinnen. Die Lehrperson prüft die Lernbedeutsamkeit und den Lerneffekt, setzt aber auch

Lehrerfragebogen zur Erfassung der Einstellung zur Heterogenität mit der Möglichkeit zur Selbstreflexion (vgl. <http://www.teachers-ipp.eu> [Zugriff am 21.4.2011]).

¹²⁶ Eine Übersicht über förderdiagnostische Hilfsmittel für den Einsatz im Unterricht bieten Niedermann et al. an (vgl. Niedermann 2003; 2007).

gleichzeitig Schwerpunkte für die Weiterentwicklung und/oder für Fördermassnahmen (vgl. Jürgens, 2008, S. 64f). Als Ergänzung zum klasseninternen Bewertungssystem werden von einigen Lehrpersonen Testsysteme¹²⁷ eingesetzt, die den Lernstand der Schülerinnen und Schüler erfassen. Eine produktive Auseinandersetzung mit den Daten kann unter anderem als Orientierungshilfe für Fördermassnahmen sowie zur Leistungseinschätzung der Lernenden dienen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, kann sich eine *Förderkultur* etablieren, in der heterogene pädagogische Bedürfnisse angemessen berücksichtigt werden.

Mit dem Einsatz von *Standards* sollen die zu erreichenden Kompetenz- oder Leistungsniveaus für die wichtigsten Fächer umschrieben werden. Für integrativ ausgerichtete Schulen stellt sich die Frage, ob diese den Lernenden mit besonderem Förderbedarf gerecht werden können (vgl. Oelkers, 2008, S. 11). Im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen werden für einen Teil der Klasse oder für einzelne Lernende *individuelle Lernziele* gesetzt, die von denjenigen der Klasse als Bezugsnorm abweichen. Hier eignet sich das von Feuser propagierte ‚Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘ (1999), um trotz unterschiedlicher Entwicklungsniveaus gemeinsam zu lernen. Für den Praxisalltag in der Schule besteht ein Bedarf an Lehrmitteln, die unterschiedliche Niveaus ansprechen, eine selbstständige Arbeit der Lernenden ermöglichen und auf das Vorwissen aufbauende Aufgaben beinhalten.

Verschiedene Studien belegen die positive *Wirkung problemorientierter Lernumgebungen*, die auf Selbststeuerung, Wissenssicherung und Kompetenzaufbau ausgerichtet sind (vgl. Scherer & Moser Opitz, 2010). Neben den Lehrpersonen müssen aber auch die Lernenden über bestimmte Kompetenzen verfügen. Gemeinsame Ziele zu verfolgen, aber auch die Verantwortung für das eigene Lernen zu tragen, wirkt sich nach Slavin (1990) positiv auf den eigenen Lernerfolg sowie denjenigen der Gruppe aus. Daneben gibt es noch einen praktischen Aspekt, der für selbstverantwortliches Lernen spricht: Bei Klassen mit rund 20 Schülerinnen und Schülern ist es der Lehrperson bzw. dem pädagogischen Team kaum möglich, alle individuellen Lernprozesse kontinuierlich zu begleiten. Damit sich die Lehrkräfte eben nicht am Durchschnittsschüler orientieren müssen, um dieses Problem zu entschärfen, sind sie darauf angewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse zumindest teilweise in eigener Verantwortung steuern und überwachen. Dahinter verbirgt sich aber auch das Risiko, dass die Schwachen überfordert werden. Es ist eine weitere wichtige Aufgabe für Lehrpersonen, dies möglichst zu verhindern.

Kooperative Lernformen, Partner- und Gruppenarbeit ermöglichen nicht nur eine Differenzierung der Lernprozesse, indem einzelnen Gruppen Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau angeboten werden oder die Mitglieder einer Gruppe jeweils für sie passende Teilaufgaben lösen, sondern sie fördern auch ein gegenseitiges Unterstützungsverhalten der Lernenden. Im Mittelpunkt stehen Interaktion und prozessuales Lernverhalten, durch welche gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erworben und auf ein gemeinsames Ziel hin gebündelt werden (vgl. Traub, 2010). Huber, Konrad und Wahl (2001) hielten in ihrer Experimentalstudie fest, dass Methoden des wechselseitigen Lernens und Lehrens zu deutlich besseren Ergebnissen in der Leistung und im sozialen Verhalten führen und die Lernenden in dieser Konstellation motivierter waren als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Kontrollgruppe. Diese Befunde lassen etwa im Zusammenhang mit altersdurchmischtem Lernen aufhorchen, welches sich geradezu anbietet, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler von den älteren etwas lernen.

Lehrpersonen passen ihren Unterricht laufend den Voraussetzungen der Lernenden an und richten ihn an den Stärken und Schwächen der Lernenden aus. Dennoch macht die immer grösser werdende Streuung der Lernvoraussetzungen eine hohe Anpassung von Lehr- und Lernmaterialien notwendig.

¹²⁷ z. B. Stellwerk, Check 5, Klassencockpit usw.

Die Funktion von Lehrmitteln besteht nicht nur in der Unterrichtsplanung und Wissensvermittlung, sondern auch in der Anregung und Unterstützung von Lern- und Denkprozessen. Die Anforderungen an die Lehrmittel haben sich gewandelt. Abgesehen von Praxistauglichkeit, d. h. der Möglichkeit zum direkten Einsatz im Unterricht sollten sie differenzierte Lernangebote zur individuellen Förderung anbieten.

5.1.2 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Ein für die Unterrichtsentwicklung wichtiger, in diesem Bericht bisher nur am Rande berücksichtigter Aspekt ist die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Die Eltern müssen wissen, was das Besondere der Schule ist, die ihr Kind besucht und voller Überzeugung hinter den Reformen stehen. Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern zahlt sich vor allem dann aus, wenn im Zuge der Unterrichtsentwicklung klassen- oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen gestaltet und ausgedehnte Phasen selbständiger Schülerarbeit implementiert werden sollen.

Das neue Volksschulgesetz schreibt vor, dass Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern im Rahmen ihrer Verantwortlichkeiten zusammenarbeiten. Damit werden die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von den Schulen anders als früher und aktiv in deren Erziehungsarbeit eingebunden. Eine unterstützende Elternschaft ist eine wichtige «Ressource» der Schule: Die Einstellung der Eltern zur Schule hat einen starken Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder (vgl. Schmitt & Kleine, 2010). Zudem ist sie zentral für Qualitätssicherung und Schulentwicklung (vgl. Oelkers, 2011a). Die Rechte und Pflichten der Eltern sind im Volksschulgesetz festgelegt. Im Organisationsstatut der Schule wird die Mitwirkung der Eltern gewährleistet und geregelt. Idealerweise wird hier explizit und verbindlich formuliert, was in der Verantwortung der Schule und was in der Verantwortung der Eltern liegt. „Das gilt für die normativen Erwartungen ebenso wie für die fachlichen Standards oder die Formen der Kooperation, einschliesslich der Frage, welche realen Möglichkeiten zur Mitarbeit die Eltern erhalten sollen. Hausaufgabenkontrolle ist eine Sache, Mitarbeit in den schulischen Gremien eine andere und Lösungen von ad hoc auftretenden Problemen eine dritte“ (Oelkers, 2011a, S. 43).

„Die Eltern werden regelmässig über das Verhalten und die Leistungen ihrer Kinder informiert. Sie informieren ihrerseits die Lehrpersonen oder die Schulleitung über das Verhalten ihrer Kinder und über Ereignisse in deren Umfeld, soweit dies für die Schule von Bedeutung ist“ (Kanton Zürich, 2005, §54). Für wichtige Entscheidungen wie die Promotion in die nächste Klasse, der Übertritt in die nächste Stufe, der Wechsel innerhalb der Sekundarstufe, das Einleiten sonderpädagogischer Massnahmen oder die Zuweisung zu einer Sonderschule sind Standortgespräche vorgeschrieben, an denen Lehrperson, Eltern, Kind und bei Bedarf weitere Personen teilnehmen. Bei den Lehrpersonen stossen die Standortgespräche, die oft mit Testdaten (u.a. Klassencockpit, Stellwerk) angereichert werden, auf grosse Zustimmung. „Auf diese Weise wird ein professioneller Kontakt mit den Eltern möglich, der sich nicht auf persönliche Beobachtungen beschränkt“ (Oelkers, 2011a, S. 40). Die meisten Eltern möchten jedoch nicht erst via Zeugnis oder Standortgespräch Kenntnis über das erreichte Leistungsniveau ihres Kindes erhalten. Sie wünschen engmaschigere Leistungsrückmeldungen sowie differenzierte Informationen über Lernziele und Leistungsanforderungen (vgl. Oelkers, 2011a). Die gesetzlichen Vorgaben und die Wünsche der Eltern bedingen, dass die Lehrpersonen dafür qualifiziert sind, mit den Eltern sowohl standardisierte als auch problemorientierte Einzelgespräche zu führen und an Elternabenden im Plenum sachkundig und verständlich über schulische Belange zu informieren. Zur Gesprächsbereitschaft und –kompetenz gehört auch eine wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern, die durch die tägliche Unterstützung ihrer Kinder wesentlich zum Erfolg des Unterrichts beitragen. Neben Gesprächen müssen die Lehrpersonen weitere Kanäle für einen effizienten Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus schaffen und unterhalten.

Generell sind die Lehrpersonen gut beraten, wenn sie die Eltern auch in die Unterrichtsentwicklung einbinden. Wenn sie die Eltern mit der Funktionsweise und dem Nutzen innovativer Lehr-Lernformen vertraut machen und Rückmeldungen zum Unterricht einholen, steigen die Chancen für nachhaltige Reformen. „Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf «ihre» Klasse, sondern transparent nach innen und nach aussen (Oelkers, 2011a, S. 37).

Das neue Volksschulgesetz räumt den Eltern nicht nur Rechte ein, sondern nimmt die Eltern auch in die Verantwortung. Neu sind die Eltern verpflichtet, an wichtigen Beschlüssen, die ihr Kind individuell betreffen, mitzuwirken und an vorbereitenden Gesprächen teilzunehmen. Auch können Schulleitung oder Schulpflege den Besuch einzelner Elternveranstaltungen obligatorisch erklären (Kanton Zürich, 2005, § 56). „Die Eltern und Dritte, denen eine Schülerin oder ein Schüler anvertraut ist, sind für die Erziehung sowie den regelmässigen Schulbesuch, die Erfüllung der Schulpflicht und der damit verbundenen Pflichten verantwortlich“ (Kanton Zürich, 2005, § 57). Die Toleranz der Schule gegenüber fehlenden Leistungen der Eltern sinkt. Für Störungen des Unterrichtsbetriebs durch abweichendes Verhalten der Kinder sieht das Volksschulgesetz eine ganze Palette von Massnahmen vor, die den Eltern klar kommuniziert werden. Für den Fall, dass disziplinarische Schwierigkeiten nicht durch die Lehrperson in der Klasse gelöst werden können, definiert das Gesetz Disziplinar massnahmen, welche durch die Schulleitung (Aussprache, schriftlicher Verweis, Versetzung in eine andere Klasse) oder die Schulpflege (befristete Wegweisung vom obligatorischen Unterricht, Versetzung in eine andere Schule, Entlassung aus der Schulpflicht im letzten Schuljahr) angeordnet werden können. Die Lehrpersonen sowie die Schulen haben somit neu auch klar umrissene rechtliche Mittel, um einerseits einen geordneten Schulbetrieb zu gewährleisten und andererseits das Wohl der einzelnen Kinder bzw. Jugendlichen auch gegen den Willen der Eltern durchzusetzen. Somit stehen die Lehrpersonen vor der anspruchsvollen Aufgabe, eine für alle Beteiligten möglichst profitable Praxis im Umgang mit diesen rechtlichen Mitteln zu etablieren.

5.2 Organisationsentwicklung – der eigenen Schule ein Profil geben

Das neue Volksschulgesetz verpflichtet die Lehrpersonen, ihre Schule gemeinsam weiterzuentwickeln. Schulentwicklung gehört somit zum erweiterten Berufsauftrag der Lehrpersonen. Im Kanton Zürich ist derzeit ein Konzept in Vernehmlassung (vgl. Antrag des Regierungsrates vom 7. 12. 2011, 4861, Lehrpersonalgesetz) in dem neben der Kernaufgabe „Unterricht“ (§18) vier weitere Arbeitsfelder beschrieben werden: „Schule“ (§18a) (Aktivitäten betreffend die ganze Schule und die Schulgemeinde), „Zusammenarbeit“ (§18b) (mit andern Lehrpersonen, Eltern, Schulleitung, Behörden, weiteren Personen), „Weiterbildung“ (§18c) (Qualifizierung via schulinterne oder externe Weiterbildungen) und „Klassenlehrperson“ (§19) (Führung der Klasse und des pädagogischen Teams, Ausstellung von Zeugnissen, Standort- und Übertrittsgespräche). Im Prozess der Schulentwicklung einigt sich die Lehrerschaft auf Entwicklungsschwerpunkte, definiert Ziele und Entwicklungsaufgaben, formuliert Schulprogramme und überprüft die Zielerreichung. Entscheidend für die Umsetzung ist die Ausarbeitung der Rahmenbedingungen. So kommen in diesem Kapitel zuerst die Rahmenbedingungen auf der Ebene der Schulorganisation zur Sprache (vgl. Kap. 5.2.1). Danach wird auf die Kooperation im Kollegium eingegangen (vgl. Kap. 5.2.2).

5.2.1 Rahmenbedingungen und Gestaltungsfreiräume

Der Umgang mit Heterogenität fordert die Gesellschaft auf allen Ebenen der Organisation und die Schule als integralen Bestandteil des Systems in besonderem Mass heraus. Grundsätzlich stellt sich

die Frage nach den passenden bzw. angepassten Rahmenbedingungen und den mit ihnen verbundenen Gestaltungsfreiräumen in organisatorischen wie inhaltlichen Fragen. Soll der integrative Umgang mit Heterogenität in den Schulen als *pädagogisches Prinzip* Einzug halten, müssen Begriffe, Anwendungsbereiche, schulische und unterrichtsbezogene Konsequenzen, finanzielle und personelle Auswirkungen in neuen Curricula festgehalten und als Rahmenbedingungen eingeführt werden. Innovationen auf der Unterrichtsebene stossen nicht selten bereits bei den teils verbindlichen Vorgaben höherer struktureller Ebenen auf Stolpersteine und beträchtliche Erschwernisse (z.B. Vollzeiteinheiten, Zeittakt, Grenzen des Stundenplans).

Im Kanton Zürich teilt die Bildungsdirektion den Schulgemeinden die *Vollzeiteinheiten*¹²⁸ (VZE) zu, die nicht überschritten¹²⁹ werden dürfen. Basierend auf den zugewiesenen VZE wird auch ein Gestaltungspool¹³⁰ zur Verfügung gestellt, der zusätzliche Ressourcen unter anderem im Bereich des Unterrichts sowie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung schaffen soll (vgl. BI, 2005, §2c). Im Rahmen der rechtlichen Vorgaben steht es den Schulgemeinden frei, die Feinstruktur der Primarstufe festzulegen (vgl. BI, 2006b, §5).

Der Grad der Delegierung von Verantwortlichkeiten unterscheidet sich in den einzelnen Schulgemeinden. Diese Unterschiede wirken sich auf die Möglichkeiten der Unterrichts- und Schulentwicklung aus. Mitentscheidend ist auch die *Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulinstanzen* (z.B. Schulpflege, Schulleitung bzw. Schulleitungskonferenz, Schulverwaltung), d.h., ob für die Schul- und Unterrichtsentwicklung relevante Entscheidungen mehrheitlich partnerschaftlich oder hierarchisch getroffen werden. Strukturelle Vorgaben bilden die Basis für die Entwicklungsarbeit der Lehrpersonen. Wesentliche Weichen werden demnach auf der Systemebene gestellt, das heisst Schulorganisation, Ressourcenzuteilung, Zeitplanung, Raumaufteilung und -gestaltung können sich auf integrativ ausgerichtete Schulen förderlich oder aber hinderlich auswirken.

Eine effiziente Schul- und Unterrichtsentwicklung wird häufig mit *Schulautonomie*¹³¹ in Verbindung gebracht. Die wenigen Forschungsergebnisse zur Effektivität von Schulautonomie sind inkonsistent und unzureichend. Innovationen im Unterricht müssen zuerst an Bedingungen anknüpfen, welche durch Autonomiereformen auf organisatorischer und systemischer Ebene geschaffen wurden (vgl. Altrichter & Rürup, 2010, S. 142; Maag Merki & Steinert, 2006, S. 104).

Bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Programmen der Unterrichtsentwicklung spielt die *Schulleitung* eine Schlüsselrolle, indem sie konsequent dahintersteht und zugleich die notwendigen Rahmenbedingungen (z.B. Fachkonferenzen, pädagogische Teams, Stundenpläne usw.) schafft (vgl. Helmke, 2009, S. 318). Der Einfluss der Schulleitung auf die Förderpraxis bewegt sich somit einerseits auf der Ebene der Organisations- und Personalentwicklung und andererseits auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung und -sicherung (vgl. Rolff, 2008; Helmke, 2009). Plädiert wird etwa für die Freiheit der Zeitgestaltung (Auflösung 45-Minuten-Takt, Schaffung grösserer Zeitzyklen für Projektarbeiten usw.) und die Freiheit in der Gestaltung von Lerngruppen, damit diese nicht allein nach dem Jahrgangs- oder Leistungsprinzip zusammengesetzt werden müssen (vgl. Grossenbacher, 2010, S. 165).

¹²⁸ Eine VZE entspricht einem Vollpensum einer Lehrperson (BI, 2006b, §5).

¹²⁹ Wird in einer Gemeinde neben IF die Führung einer Besonderen Klasse beschlossen, so müssen die benötigten VZE aus dem VZE Kontingent eingesetzt werden (vgl. Kanton Zürich, 2005, §35).

¹³⁰ Auf Antrag der Schulleitung regelt die Schulpflege die Verwendung und Aufteilung des Gestaltungspools. Dieser kann aus der Erweiterung der *VZE Schulleitung*, zusätzlichen Ressourcen für VZE Unterricht (an Klassen oder in der IF), ganzjähriger Entlastung für Lehrpersonen für Aufgaben im Schulwesen (im Rahmen von ganzen Wochenlektionen), Entschädigung für Lehrpersonen für zusätzliche Arbeiten, Beurlaubung von Lehrpersonen und Einrichten von Vikariaten bestehen.

¹³¹ Kooperation kann als wichtiger Aspekt von teilautonomen Schulen betrachtet werden (vgl. Maag Merki & Steinert, 2006, S. 110)

Es ist also ein *Balanceakt*, der auf den übergeordneten Ebenen des Bildungswesens vollführt werden muss: Einerseits sind hierarchisch organisierte, kontrollierende Instanzen als Ressource für Schul- und Unterrichtsentwicklung unabdingbar. Andererseits brauchen die Teams der Einzelschulen Gestaltungsfreiraum – und bis zu einem gewissen Grad auch die Lernenden –, damit situationsspezifisch optimale Lehr-Lernprozesse möglich sind. Im Grossen spiegelt sich sozusagen das Kleine: Wie die Schülerinnen und Schüler im richtigen Augenblick das richtige Mass an Strukturierung bzw. Autonomie benötigen (entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen), so ist auch das Personal des Bildungssystems auf ein gutes Management angewiesen, damit Entwicklung im Hinblick auf einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen stattfinden kann.

Fazit. Schulen mit einer grösseren Gestaltungsfreiheit brauchen für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität u.a. übergreifende Zielbestimmung und Qualitätskontrolle, ausreichende personelle Ressourcen, genügend finanzielle Mittel (z.B. für Weiterbildungen wie Coaching), günstige räumliche Bedingungen, geeignete Materialien und Zeitgefässe für kooperative Lehrformen (z.B. Teamteaching) und professionelle Lerngemeinschaften¹³². Zusätzlich sind sie auf ein unterstützendes Angebot von Qualifizierungsmassnahmen für Schulentwicklungsprozesse angewiesen. Solche Angebote müssen auf den Bedarf der jeweiligen Schule zugeschnitten sein. Ist die Schule neu als eine pädagogische und teilweise autonome Einheit definiert, muss ihr Handeln in einer intensiven Auseinandersetzung zwischen den Lehrpersonen, der Schulleitung, den Fachlehrpersonen und den Therapeuten bestimmt werden. Kooperation, wechselseitiger Kompetenztransfer und gemeinsame Reflexion ist eine Entwicklungsarbeit und bedarf klarer Rollenabsprachen (vgl. Obolenski, 2006, S. 272). Das Konzept der ‚guten Schule‘ fasst die Rahmenbedingungen der Professionalisierung von Lehrpersonen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf institutioneller Ebene prägnant zusammen:

Gute Schulen gleichen Unternehmen ohne Erwerbscharakter. Sie handeln selbstständig und eigenverantwortlich und zeichnen sich durch integrative, demokratische Führung – Management und Leadership – aus. Sie kooperieren pädagogisch aktiv und herausfordernd mit ihrer Umgebung und verbessern sich professionell selbstkorrigierend durch Evaluation und Qualifikation. Sie erkennen Schwächen und haben gelernt, sich immer wieder neue Ziele zu setzen. Gute Schulen haben ein individuelles Profil, das als produktives Zusammenspiel von Ressourcen und Aufgaben aus einer zumeist jahrelangen intensiven Entwicklungsarbeit resultiert. Sie halten Verbindung mit anderen Schulen, mit der Öffentlichkeit, mit Wissenschaft, Politik und Einrichtungen von Wirtschaft und Kultur. (Fauser, 2009, S. 25)

5.2.2 Kooperation im Kollegium

Erfolgreiche Schulen zeichnen sich mehrheitlich durch ein hohes Mass an Kooperation aus (vgl. Gräsel et al., 2006; Halbheer et al., 2008; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer, & Kunz, 2006). Diese begünstigt nachweislich schulische Innovationen (vgl. Boller, 2009). Schulqualität ist demnach von der Qualität der Arbeit im Kollegium abhängig (vgl. Terhart, 2001). Diese Tatsache verweist auf die Wichtigkeit einer kultivierten, professionellen Kooperation in einem Kollegium. Trotz diesem bestehenden Zusammenhang konnten mehrere Studien zeigen (vgl. Gräsel et al., 2006; Steinert et al., 2006; Halbheer et al., 2008, Rosenholtz, zitiert in Bonsen & Rolff, 2006), dass Kooperation im schulischen Alltag nur begrenzt realisiert wird. Die Kooperationsbereitschaft scheint demnach nur mässig vorhanden zu sein (vgl. Boller, 2009). Die geringe Kooperation in Schulen beschränkt sich zudem mehrheitlich auf eine Form von Kooperation: dem Austausch von Materialien und Informationen (vgl. Gräsel et al., 2006).

¹³² Professionelle Lerngemeinschaften dienen u.a. als Ausgangspunkt für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Popp (1998) ging in ihrer Untersuchung möglichen *Gründen für die schwach ausgeprägte Kooperationspraxis* nach. Anhand einer Analyse der schulischen Unterrichts- und Arbeitssituation konnte gezeigt werden, dass der hohe Stellenwert von selbständiger Unterrichtsvorbereitung und -durchführung nicht nur aufgrund einer Einzelkämpfergewohnheit vorhanden ist, sondern auch weil Kooperation als Einschränkung für die im Schulalltag benötigte Flexibilität angesehen wird.

In dieselbe Richtung weisen Untersuchungen zur Haltung von Lehrpersonen. Dabei wurde deutlich, dass Lehrpersonen ihrer Selbstständigkeit einen hohen Wert beimessen und von Kooperation oft eine Mehrbelastung erwarten (vgl. Boller, 2009). Auch Ulich (1996) konnte zeigen, dass Lehrpersonen den Gewinn von Kooperation vor allem in der Ergänzung des Unterrichts sehen. Als wünschenswerte Effekte wurden besonders der Informationsaustausch, punktuelle Beratung sowie die entspannende Wirkung von beiläufigem Austausch genannt. Als Hauptgeschäft wird die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts betrachtet und die Kooperation wird dieser Hauptaufgabe untergeordnet.

Die Erwartungen an Kooperation werden vom Geschlecht, der Schulform und dem Dienstalter beeinflusst, wie Rüegg (2000) in ihrer Untersuchung im Kanton Bern aufzeigen konnte. Lehrerinnen nennen häufiger den Wunsch nach gegenseitiger Unterstützung als Lehrer. Des Weiteren wurde deutlich, dass die Kooperationsbereitschaft mit zunehmendem Dienstalter abnimmt.

Um die schulische Kooperation differenzierter zu betrachten, wurden Kategorisierungsversuche vorgenommen. In Anlehnung an die organisationspsychologische Forschung gehen Gräsel et al. (2006b) davon aus, dass es verschiedene Funktionen von Kooperation gibt. Ausgehend von den Kernbedingungen für das Zustandekommen von Kooperation (Gemeinsame Ziele/Aufgaben; Vertrauen; Autonomie) unterscheiden Gräsel et al. (2006b) drei Formen der Zusammenarbeit:

Austausch. Eine Form der Zusammenarbeit ist der wechselseitige Materialien- und Informationsaustausch über berufliche Inhalte. Diese Kooperationsform erfordert keine Zielabsprache und die Individuen arbeiten unabhängig voneinander. Es braucht lediglich Gelegenheiten für kurze Treffen und Gespräche zwischendurch. Diese Kooperationsform ist notwendig, damit alle Lehrpersonen eines Kollegiums über die relevanten Informationen verfügen.

Arbeitsteilige Kooperation. Die Individuen teilen sich bei dieser Kooperationsform die Arbeit auf. Es wird nicht im engeren Sinn zusammengearbeitet. Man einigt sich auf eine genaue Zielstellung sowie eine gute Form der Arbeitsteilung und Arbeitszusammenführung. Die Funktion dieser Zusammenarbeitsform ist vor allem die Effizienzsteigerung.

Kokonstruktion. Diese Zusammenarbeitsform gilt als wichtiger Faktor für die Implementierung von Innovationen. Die Partner tauschen sich dabei intensiv über bestimmte Aufgaben aus und beziehen ihr individuelles Wissen aufeinander. Es wird weitgehend zusammen an einer Aufgabe gearbeitet. Es braucht somit auch Abstimmungen betreffend dem Arbeitsprozess. Der Nutzen dieser Kooperationsform besteht in der Verbesserung der eigenen Arbeitsqualität sowie der Erweiterung der Kompetenzen durch Anregungen und Reflexion.

Gerade durch die intensivere Form der Zusammenarbeit, der Kokonstruktion, könnten laut einer amerikanischen Studie tief sitzende Überzeugungen von Lehrpersonen verändert und der Unterricht beeinflusst werden (Richardson et al., 1991, zitiert in Gräsel et al., 2006). Allerdings sind unter Lehrpersonen weniger intensive Formen der Kooperation wie der Informations- und Materialaustausch vorherrschend (vgl. Bauer & Kopka, 1994, zitiert in Buholzer, 2000; Gräsel et al., 2006).

5.3 Zur Qualifizierung der Lehrpersonen

Für diese komplexen Aufgaben im Bereich der Unterrichts- und der Schulentwicklung brauchen die Lehrpersonen professionelle Handlungskompetenzen. In der COACTIV-Studie (vgl. Kunter et al., 2011) wurden unlängst solche Kompetenzen identifiziert: Kompetente Lehrpersonen verfügen über ein profundes Wissen. Es setzt sich zusammen aus *Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogisch-psychologischem Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen*. Kompetente Lehrpersonen sind überzeugt, dass sie die Ziele in der Schule und im Unterricht erreichen können. Sie haben eine hohe Motivation fürs Unterrichten und praktizieren ein effizientes Selbstmanagement. Es gelingt ihnen, ihre Ressourcen bei einer guten Balance zwischen Engagement und Distanzierung optimal auf die Anforderungen der Schule und des Unterrichts abzustimmen. Hohe selbstregulative Fähigkeiten erlauben ihnen, das eigene Handeln regelmässig zu überprüfen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und gegebenenfalls Verhaltensänderungen einzuleiten (vgl. Maag Merki, 2011a). Schul- und Unterrichtsentwicklung gelingt besonders gut in einem innovationsförderlichen Schulumfeld, innerhalb dessen das Kollegium effizient zusammenarbeitet und eine motivierende Fortbildungskultur herrscht. Die angesprochene Kooperation innerhalb der Schule (vgl. Kap. 5.3.1), die Vernetzung mit anderen Schulen (vgl. Kap. 5.3.2) sowie die Fortbildungskultur (vgl. Kap. 5.3.3) werden in den nächsten Unterkapiteln unter dem Aspekt erörtert, wie sie als Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.

5.3.1 Zum Team werden – Das Kollegium als professionelle Lerngemeinschaft

Professionelle Lerngemeinschaften zeichnen sich durch gemeinsam geteilte Normen und Ziele, Hilfekultur und Fehlertoleranz, reflektierende Dialoge, Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler statt auf das Lehren, Zusammenarbeit und die De-Privatisierung der Unterrichtspraxis aus, d. h., dass Unterrichten nicht mehr als Einzelkämpfertum wahrgenommen wird (vgl. Bonsen & Rolff, 2006, S. 179).

Oelkers und Reusser (2008) verbinden mit professionellen Lerngemeinschaften in Form innerschulischer Kooperation u. a. folgende Ziele:

- intensive Auseinandersetzung über Unterrichtsinhalte;
- Erwerb neuer Unterrichtstechniken;
- Verbesserung der Fähigkeit, sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzustellen;
- höhere Berufszufriedenheit;
- höhere Bereitschaft und Motivation für Veränderung (vgl. ebd., S. 391).

Kann ein Kollegium dies erreichen, sollte es langfristig den Lernenden zugute kommen, da beispielsweise fallbezogene Absprachen präziser und die administrativen Wege kürzer werden und die Unterrichtsqualität insgesamt zunimmt. Teamarbeit bedeutet jedoch auch, dass zeitliche Ressourcen gebunden werden, die anderswo – vielleicht bei der Unterrichtsvorbereitung? – eingespart werden. Dies ist nur dann legitim, wenn damit nachhaltige Entwicklungen angestossen werden, die tatsächlich eine Qualitätssteigerung des Unterrichts nach sich ziehen und die Lernenden wirklich profitieren.

Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und der *Aufbau gemeinsamer Austausch- und Unterstützungsnetzwerke* zwischen verschiedenen Schulen sind Ausgangspunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Maag Merki, 2009a, S. 7; Boller, 2009, S. 102; Rothland, 2007, S. 90; Meyer, Feindt & Fichten, 2007, S. 67). Bastian (2007) spricht dabei sogar von einer „nicht hintergehbaren Vorausset-

zung“ (ebd., S. 207). Lehrpersonen sollen auf Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis zurückgreifen und sie für das Lernen der Schülerinnen und Schüler evaluieren.

So können *Hospitationen* durchgeführt und Unterricht gemeinsam ausgewertet, zusammen Förderpläne erstellt, Arbeitsmittel entwickelt und ausgetauscht werden etc. (vgl. ebd., S. 181). Für den Umgang mit Heterogenität braucht es spezifische Differenzierungs- und Fördermassnahmen, die nicht nur auf die Reproduktion des Lernstoffes und der Wissensvermittlung ausgerichtet sind, sondern auch den Aufbau von Lern- und Denkprozessen anregen und unterstützen. Teamarbeit und der Austausch von Lehr-Lernarbeitsmaterial können den Arbeitsaufwand verringern. Unterrichtsmaterialien mit Anleitungen, Texten und Demonstrationsmaterial können archiviert werden (auch online), so dass ein schneller und leichter Zugang möglich ist (z. B. SINUS-Transfer). In einer Befragung von Sekundarlehrpersonen zur Entwicklung des eigenen Unterrichts gaben die meisten die eigene Erfahrung im Klassenzimmer verbunden mit der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Beobachtung anderer Lehrpersonen als am effektivsten an (vgl. Lipowsky, 2004). Auch Forschungen aus den USA bestätigen diese Befunde und geben "gewichtige Hinweise dafür, dass sog. 'professional learning communities' besonders effektiv für schulische Personalentwicklung und das Lernen der Schüler zugleich sind. Sie verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. Personalentwicklung mit Unterrichtsentwicklung" (Bonson & Rolff, 2006, S. 167).

Für die Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen werden auch *Unterrichtsvideos* eingesetzt. Anhand eigener oder fremder Unterrichtsvideos¹³³ lassen sich durch die Reflexion über Unterrichtssituationen die Wahrnehmung unterrichtlicher Tiefenstrukturen schärfen sowie erwünschte Verhaltensweisen wie didaktische Grundmuster illustrieren. Die Videobetrachtung birgt aber noch weiteres Potenzial zur Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung. Die Videoanalyse aus verschiedenen Perspektiven expliziert und erweitert die subjektiven Theorien bzw. das eigene Vorwissen und fördert das flexible Wissen über das Unterrichten. Auch die notwendige Verzahnung von Theorie und Praxis kann so erreicht werden, indem einerseits beobachtete konkrete Phänomene theoretisch begründet und andererseits die Theorie an die Praxis zurückgebunden werden (vgl. Krammer & Reusser 2005, S. 36ff). Wie Videoaufnahmen in der Weiterbildung genutzt werden können, zeigt das Projekt 'Binationale videogestützte Fortbildung für Lehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz' auf. Fokussiert wurden die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens mit Unterrichtsvideos (vgl. Krammer, Schnetzler, Pauli, Ratzka & Lipowsky, 2009, S. 40-49). In kooperativen und situierten Formen sollte Videoarbeit bereits in der Lehrerbildung eingebettet sein (vgl. Reusser, 2005b, S. 16). Bewährt haben sich für das Lernen mit Unterrichtsvideos bei Krammer et al. (2009) neben bereits genannten Elementen eine Kombination von Präsenz-Workshops und Online-Phasen in Kleingruppen. Während den Online-Phasen wurden Themen gemeinsam bearbeitet, die während den Präsenzveranstaltungen eingeführt und ausgewertet wurden (vgl. ebd., S. 42).

Eine weitere Möglichkeit zur Professionalisierung von Lehrpersonen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt das *Coaching* dar. Im Gegensatz zu traditionellen Konzepten der Weiterbildung, die oft als praxisferne Belehrung ohne Nachbetreuung und deshalb als wirkungslos kritisiert worden sind, geht es beim Coaching darum, „Lehrpersonen zeitlich begrenzt, fachbezogen und ‚on the job‘ in der Planung, Durchführung und Auswertung (Reflexion) ihres Unterrichtshandelns im Hinblick auf erfolgreiche Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 417 f.). Nach Barber und Moursched (2007) setzen die in PISA erfolgreichen Länder Coaching als Lehrerinnen- und Lehrertraining ein (vgl. Barber & Moursched 2007, S. 31). Eine vielversprechende Form stellt das *fachspezifisch-pädagogische Coaching* dar, bei dem die Lehrperson von einem externen

¹³³ Zur Anregung der Arbeit mit Unterrichtsvideos stellt das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich verschiedenste DVDs mit Lektionsausschnitten zur Verfügung (Verfügbar über: <http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/produkte/dvdcddrom.html>).

Coach unterstützt wird, welcher sich selber aktiv an der Unterrichtsarbeit beteiligt und sein fachspezifisch-pädagogisches Wissen einbringt (vgl. Staub, 2005, S. 28f). Reusser (2011a) nennt fünf charakteristische Merkmale dieses Settings:

- Als Coaches wirken erfahrene Lehrpersonen, die entsprechend ausgebildet sind.
- Der Hauptfokus gilt den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler.
- Der Coach bringt seine Kompetenzen bereits während der Vorbereitung der Lektion ein.
- Während der Lektion übernimmt der Coach Mitverantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, indem er sich aktiv an Unterrichtsgesprächen etc. beteiligt.
- In der Nachbesprechung zur Lektion reflektiert der Coach gemeinsam mit der Lehrperson die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Beck et al. (2008) haben diesen Ansatz gewählt, um die adaptive Lehrkompetenz bei Lehrpersonen zu fördern. Analog zum fachspezifisch-pädagogischen Coaching umfasst das *kollegiale Unterrichtacoaching* (oder Peer Coaching¹³⁴) die gemeinsame Planung sowie die gemeinsam verantwortete Durchführung und Reflexion von Lektionen – allerdings ohne externe Coaches während der Lektionen. Die Lehrpersonen befinden sich wechselseitig in der Rolle der gecoachten Lehrperson und des Coachs (vgl. Kreis, Lügstenmann & Staub, 2008, S. 12 ff.). Die Kollegien werden in einer schulinternen Fortbildung auf das Coaching vorbereitet. Aus den Ergebnissen einer Interventionsstudie zum kollegialen Unterrichtacoaching an zwei Schulen geht hervor, dass die Mehrheit der Lehrpersonen das Peer Coaching positiv und als für die Unterrichtsentwicklung geeignet beurteilt. Lehrpersonen treten durch die Intervention vermehrt in einen Dialog über ihren Unterricht. Bei drei Viertel der Lehrpersonen haben sich durch das gegenseitige Coaching Veränderungen im Unterricht ergeben. Peer Coaching ist hilfreich bei der Intensivierung der schulinternen Kooperation und womöglich auch für eine stärker fachspezifisch ausgerichtete Unterrichtsentwicklung (vgl. ebd.).

Die hohe Bedeutung all dessen kommt vielleicht mit der Kontrastierung der professionellen Lerngemeinschaft mit seinem Gegensatz zur Geltung: Versteht sich ein Kollegium als additive Zusammensetzung einzelner pädagogischer Expert(inn)en ohne Weiterbildungsbedarf, ist der professionelle Umgang mit heterogenen Lerngruppen langfristig nicht zu gewährleisten. Denn es ist davon auszugehen, dass die Lehrpersonen immer wieder auf neue Konstellationen von Lernenden mit unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen treffen und mit wechselnden Mitarbeitenden zusammenarbeiten müssen, so dass auch ausgewiesene Expert(inn)en im Umgang mit Heterogenität kontinuierlich dazulernen müssen – und zwar als Teamplayer. Die Bereitschaft, als Kollegium ständig dazu zu lernen, ist also eine wichtige Voraussetzung für die langfristige Qualitätssicherung bzw. für die Realisierung guten Unterrichts. Es sei an dieser Stelle aber nochmals auf die Trägheit schulischer Entwicklungsprozesse verwiesen: „Wie insbesondere die SINUS-Studie [...] gezeigt hat, werden in der Regel gegen zwei Jahre benötigt, um stabile Arbeitsgruppen an Schulen zu etablieren und mit einer zielbezogenen kooperativen Unterrichtsentwicklung zu beginnen und erste Fortschritte zu erzielen. Grosse Qualitätsgewinne benötigen nochmals weit grössere Zeiträume der kontinuierlichen Zusammenarbeit“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 405). Um die Etablierung solch stabiler Arbeitsgruppen zu unterstützen, sollten Schulleitung und Behörden entsprechend strukturelle Anreize schaffen sowie eine unterstützende Infrastruktur bereitstellen.

¹³⁴ „Peer Coaching ist eine erweiterte Form der kollegialen Hospitation. [...]“ (Lügstenmann Flyer PHTG)

5.3.2 Netzwerke aufbauen – Schulübergreifende Kooperationsformen

Bislang sind schulübergreifende Kooperationsformen erst punktuell realisiert worden, wenngleich in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme schulischer Vernetzung zu verzeichnen ist (vgl. Maag Merki, 2009b, S. 9). Es werden verschiedene Formen von *Netzwerken* unterschieden, u. a. soziale Netzwerke¹³⁵ (Beziehungsgeflecht), strategische Netzwerke (Allianzen zur speziellen Interessenverfolgung) und Innovationsnetzwerke¹³⁶ (vgl. Berkemeyer, Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2010, S. 302). Häufig dient die Vernetzung im Schulalltag der Arbeitsteilung – eine intensive ko-konstruktive Reflexion von Unterricht ist erst ansatzweise zu beobachten (vgl. Maag Merki, 2009b, S. 196). Nach einer Übersicht verschiedener Studien kommt Maag Merki (2009b) zum Schluss, dass die Mehrheit der untersuchten Kooperationsformen und Netzwerke von den beteiligten Lehrpersonen und Schulleitungen positiv beurteilt wird. Die Autorin hat verschiedene Gelingens- und Risikofaktoren schulischer Vernetzung identifiziert, wovon im Folgenden eine Auswahl dargestellt wird:

- *Unterstützungssysteme*: Schulbehörden müssen Reglemente erlassen, welche die Realisierung von Netzwerken unterstützt; Schulleitungen müssen mit ihrer Haltung vollumfänglich hinter dem Netzwerk stehen; kompetente Fachkonferenzleitende müssen beigezogen werden. Es braucht materielle Unterstützung (Informationen, internetbasierte Plattformen, personelle Ressourcen, Zeitgefässe für Treffen, geeignete Räumlichkeiten etc.).
- *Bedürfnisorientierung und Adaptivität*: Die Netzwerke müssen auf die spezifischen Bedürfnisse der Einzelschulen abgestimmt werden bzw. modifizierbar sein. Bestehende Kooperationen sollten bei der Implementation neuer Netzwerke berücksichtigt werden.
- *Konzeptionelle und didaktische Gestaltung*: Es bedarf eines Fokus auf authentische Unterrichtssituationen; es braucht eine geeignete Organisation; der Modus der Selbstreflexion ist intelligent zu wählen; Sozialkontakte sollten geknüpft werden können, die erarbeiteten Erkenntnisse müssen in den Schul- und Unterrichtsalltag zurückfliessen können (vgl. Maag Merki, 2009b, S. 196 ff.).

So können qualitativ hochwertige Netzwerke die Unterrichtsentwicklung unterstützen. Fussangel und Gräsel (2009) zeigten anhand schulübergreifender Lerngemeinschaften im Projekt 'Chemie im Kontext', wie gute und dauerhafte Kooperationsstrukturen und Unterrichtsinnovationen implementiert werden können¹³⁷. Lehrpersonen entwickeln und erproben in Lerngemeinschaften Unterrichtseinheiten für das Fach Chemie und werten diese anschliessend aus (vgl. ebd., S. 121). Als Gelingensbedingungen für die Kooperation werden folgende Aspekte genannt: ein gemeinsames Ziel, unterstützende Personen und die Wahrung der Autonomie der einzelnen Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 130). Wie ein erfolgreiches und für den Umgang mit Heterogenität hilfreiches Programm durch Kooperation und Vernetzung auf Schul- und Landesebene auf eine grosse Anzahl von Schulen ausgeweitet werden kann, demonstriert das Projekt SINUS-Transfer. Als Bausteine des Erfolgs werden hier die kontinuierliche Zusammenarbeit während langen Zeiträumen sowie Anregungen und Unterstützung von aussen genannt¹³⁸. Das SINUS-Programm dient zudem als Positivbeispiel, weil es verschiedene Module im Sinne eines offenen Angebotes bereit hält, aus denen die teilnehmenden Gruppen von Lehrpersonen auswählen können, um für sie bedeutsame Probleme in Weiterbildungen zu bearbeiten und darüber hinaus sich mit anderen Kollegien auszutauschen (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 396 ff.).

¹³⁵ Auch virtuelle Foren (z.B. <http://www.lehrerforum.de>) werden von Lehrpersonen positiv in Bezug auf Wissensaustausch, soziale Unterstützung und Fachberatung eingeschätzt (vgl. Sieland & Rahm 2010, S. 252).

¹³⁶ z.B. Netzwerk zur Unterrichtsentwicklung

¹³⁷ vgl. <http://www.chik.de>

¹³⁸ <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/programm/ueberblick.html> [Zugriff am 7.3.2011]

Netzwerke sind ausserdem hilfreich für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen, indem sie eine Plattform für den Erfahrungsaustausch, die Erprobung von Konzepten, die Verbesserung der Unterrichtsarbeit und die Förderung von Schulk Kooperationen bieten. Denn gerade im *Umgang mit Heterogenität* spielt das Ausprobieren von und das Hinführen zu neuen Unterrichtskonzepten eine wesentliche Rolle. Als Beispiel hierfür ist das Netzwerk 'Integrative Schulungsformen' interessant¹³⁹. Ziel dieses Netzwerkes ist der „Informations- und Erfahrungsaustausch über integrative und 'inklusive' Kindergärten und Schulen“ zwischen Eltern, Regellehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Behördenmitgliedern¹⁴⁰ usw. Das Netzwerk Luzerner Schulen ist ein weiteres Beispiel¹⁴¹. Es zielt auf die pädagogische Weiterentwicklung der Schulen, die Bearbeitung von pädagogischen Schwerpunkten, Erfahrungsaustausch und das 'Zur-Verfügung-Stellen' von bewährten Schulentwicklungsbausteinen ab. Kernstück dieser Netzwerkorganisation sind Teilnetzwerke, die aus mindestens drei Schulen bestehen und sich intensiv mit einem Thema beschäftigen (vgl. DV LU, 2009a).

5.3.3 Zur Weiterbildung der Lehrpersonen

Eine Grundüberlegung von Schul- und Unterrichtsentwicklung ist, dass Lehrende selber lernen dürfen. Mittels intelligenter Weiterbildungen sollen Lernprozesse angeregt werden, damit Lehrpersonen ihre didaktischen Kompetenzen beständig erweitern. Wie alle Lernenden müssen die Lehrpersonen von der Sinnhaftigkeit des Bildungsangebots überzeugt sein, es bedarf der richtigen Anreize, um sie für das Lernen zu motivieren, und es braucht eine didaktisch ausgeklügelte Inszenierung, damit die Weiterbildung die gewünschte Wirksamkeit entfaltet. Die Entstehung von praxisfernem, trägem Wissen ist zu vermeiden. Mit anderen Worten: Eine effiziente Fortbildungskultur mit Blick auf erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen muss gewisse Qualitätsstandards erfüllen.

Die Bedeutung der Fortbildung für die Unterrichts- und Schulqualität wird u.a. in der britischen Studie 'How the world's best-performing school systems come out on top' von Barber und Moursched (2007) betont. Es genügt nicht, wenn Lehrpersonen über ein hohes fachliches Wissen verfügen oder wenn Lehrpersonen das notwendige Wissen systematisch in akademischen Lehr-Lernformaten erwerben (vgl. Lipowsky, 2006, S. 50; Helmke 2009, S. 306). Der Transfer von der Theorie in die Praxis gelingt nicht selbstverständlich. Entsprechend vermutet Rolff (2008) den grössten Lernzuwachs an der Schnittstelle zwischen praktischem Handeln und theoretischer Reflexion (vgl. S. 87). Wie gelangen Lehrpersonen konkret vom Wissen zum Können und Tun? Dazu braucht es situierte und problemorientierte Lernformate¹⁴² – und dies nicht etwa nur in der berufspraktischen Ausbildung, sondern auch in den anderen Elementen der Lehreraus- und -weiterbildung (vgl. Reusser, 2005a, S. 175).

Zur Frage der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zeigen alle verfügbaren Untersuchungen, „dass Kompetenzverbesserungen nur dann auftreten, wenn zuvor intensive Formen der Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen oder mit entsprechenden Videos stattgefunden haben, verglichen mit einer traditionell, überwiegend theoretisch orientierten Fortbildung“ (Helmke, 2009, S. 311). Die Befunde dieser Studien spiegeln in gewisser Weise Ergebnisse der Unterrichtsforschung – oft sind es identische Bedingungen, welche zu qualitativ hochwertigen Lernerträgen bei den jeweili-

¹³⁹ <http://www.isf.luzern.phz.ch> [Zugriff am 8.1.2013]

¹⁴⁰ vgl. <http://www.isf.luzern.phz.ch/zweck-organisation/zweck/> [Zugriff am 7.3.2011]

¹⁴¹ <http://www.schulen-luzern.ch/netzwerk> [Zugriff am 7.3.2011]

¹⁴² Im Ansatz des 'Forschenden Lernens' sind Reflexion und Aktion eng aufeinander bezogen. Dieser Ansatz ermöglicht eine Analyse von tiefenstrukturellen Merkmalen von Lehr-Lernprozessen und hat zum Ziel, „durch das Untersuchen des eigenen Unterrichts diesen und das Wissen darüber weiter zu entwickeln“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 41). Ein Beispiel für forschendes Lernen ist das Aktionsforschungsprojekt 'Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching' (IMST).

gen Adressatinnen und Adressaten führen. Reusser (2011) sowie Reusser und Tresp (2008) nennen u. a. folgende Kriterien einer Weiterbildung, die nachweislich zu nachhaltigen Veränderungen und Lernerträgen führt:

- Orientierung an Bedürfnissen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrpersonen;
- Einbindung in die tägliche Berufsarbeit;
- konkrete Ausrichtung an Lernprozesse der Schülerinnen und Schülern;
- ko-konstruktiv und dialogisch angelegte Unterstützung, Beratung und Coaching durch externe Expertinnen und Experten;
- kooperative Problemlösungen im Kollegium und in schulübergreifenden Netzwerken;
- Evaluation in Bezug auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Handeln der Lehrpersonen.

Besonders relevant scheinen drei weitere Merkmale zu sein, welche Reusser und Tresp (2008) etwas ausführlicher erörtern: Zielgerichtetheit, Verwertbarkeit und Wirksamkeit.

Zielgerichtetheit. Die Weiterbildungsangebote sollen „on demand“ abgerufen werden können, wenn der Bedarf geklärt ist und Entwicklungsziele formuliert worden sind. Damit stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Akteursgruppen (Kollegien, Schulleitungen, Behörden, pädagogische Hochschulen etc.) mit ihren spezifischen Zielvorstellungen bei der Entwicklung der Angebote miteinbezogen werden können. Die zentrale Organisation und Bündelung verschiedener Angebotsformate in Zertifikatsprogramme an den pädagogischen Hochschulen ist eine Bemühung, möglichst viele Bedürfnisse abzudecken und dennoch ein übersichtliches Angebot bereit zu halten (vgl. ebd., S. 6ff.). Im Zusammenhang mit Unterricht in heterogenen Lerngruppen besteht vermutlich Bedarf nach Weiterbildungen hinsichtlich der Herausforderung, wie die Lehrpersonen den unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen mit binnendifferenzierenden Lernumgebungen gerecht werden können.

Verwertbarkeit. Die Fortbildung soll praxisnah, schulintern, „on the job“ erfolgen. Es braucht einen klaren (fach)didaktischen Fokus und die Lehrpersonen sollten sich während der Weiterbildung mit eng umgrenzten fachlichen Inhalten auseinandersetzen, die sie auch tatsächlich unterrichten (vgl. ebd.). In Bezug auf den Umgang mit Heterogenität sollten Fortbildungen also darauf hinaus laufen, dass die Lehrpersonen praktisch verwertbare Konzepte verinnerlichen, wie sie ihren Unterricht konkret gestalten können, damit alle Schülerinnen und Schüler trotz oder gerade wegen ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen etwas lernen.

Wirksamkeit. Von punktuellen Angeboten ohne Transferstrategien sind keine nachhaltigen Effekte zu erwarten. Notwendig sind daher Formate, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und/oder intensiv durchgeführt werden. Analog zu den wirksamen Lehr-Lernformen im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen sind Weiterbildungen für Lehrpersonen idealerweise in mehrere Phasen zu gliedern: Wissensvermittlung, Training, Durchführung (evtl. mit Coaching), Evaluation und Feedback (vgl. ebd.). Gerade im Hinblick auf einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist diese Abfolge für Weiterbildungen von grosser Bedeutung, da viele Lehrpersonen während ihrer Grundausbildung nur ansatzweise über besondere pädagogische Bedürfnisse in Kenntnis gesetzt worden sind und entsprechend kaum über ausgereifte Konzepte verfügen, wie sie diesen didaktisch gerecht werden können.

Vereinzelte Fortbildungsveranstaltungen werden also kaum tiefgreifende Veränderungen bewirken (vgl. Fussangel et al., 2010, S. 342). Kontinuität und Ausdauer in der Auseinandersetzung mit gewissen Themen sind wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Fortbildung (vgl. Herzog, 2009, S. 391). Fortbildungen sollten entsprechend langfristig ausgelegt sein, „wobei sich Phasen der Vermittlung und Reflexion (z. B. Workshops) mit Praxisphasen abwechseln“ (Gräsel, Pröbstel, Freienberg &

Parchmann 2006, S. 65), und sie sollten situiert erfolgen, denn „Fortbildungsinhalte können in der Regel nicht direkt umgesetzt werden – vielmehr müssen sie an die jeweiligen Bedingungen, Gewohnheiten und bestehenden Normen der beteiligten Schulen adaptiert werden (vgl. Lipowsky, 2010, S. 64). Diese Situierung gelingt besser, wenn die Fortbildungsinhalte möglichst nah am Lehr-Lerngeschehen liegen, also prinzipiell einen hohen Unterrichtsbezug aufweisen“ (Gräsel et al., 2006, S. 311).

Selbstorganisierte Fortbildung kann durch die Schulleitung in die Unterrichts- und Schulentwicklung aufgenommen und spezifisch auf die Bedürfnisse des Teams ausgerichtet werden. Für den erfolgreichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen braucht es schulinterne sowie externe Weiterbildungen, die in neuartige Lehrmittel einführen, die Diagnosekompetenz, das Methodenrepertoire und das Wissen der Lehrpersonen vertiefen und ausbauen. Ein klarer fachlicher und fachdidaktischer Bezug der Fortbildungsinhalte ist hilfreich für die Entwicklung des Unterrichts (vgl. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010, S. 347; Lipowsky, 2010, S. 64).

Teil III: Fallstudien und Online-Befragung

6 Studiendesign und Methode

Nachdem im Teil II der Theorie- und Forschungsstand (Modul A) mit Bezug auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen in geraffter Form referiert worden ist, wird im Teil III eine eigene Untersuchung vorgestellt (Modul B). Sie beinhaltet *Fallstudien* (vgl. Kap. 7) sowie eine *Online-Befragung* (vgl. Kap. 8) in der Volksschule des Kantons Zürich. Die Untersuchung bezieht sich auf folgende Hauptfragestellung: *Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um?* Im Zentrum steht der Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Als Raster für die Differenzierung der Hauptfragestellung dient das systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und –wirksamkeit (vgl. Reusser & Pauli, 2010), das im Teil II erörtert worden ist und zur Orientierung hier nochmals eingefügt wird (vgl. Abbildung 6.1).

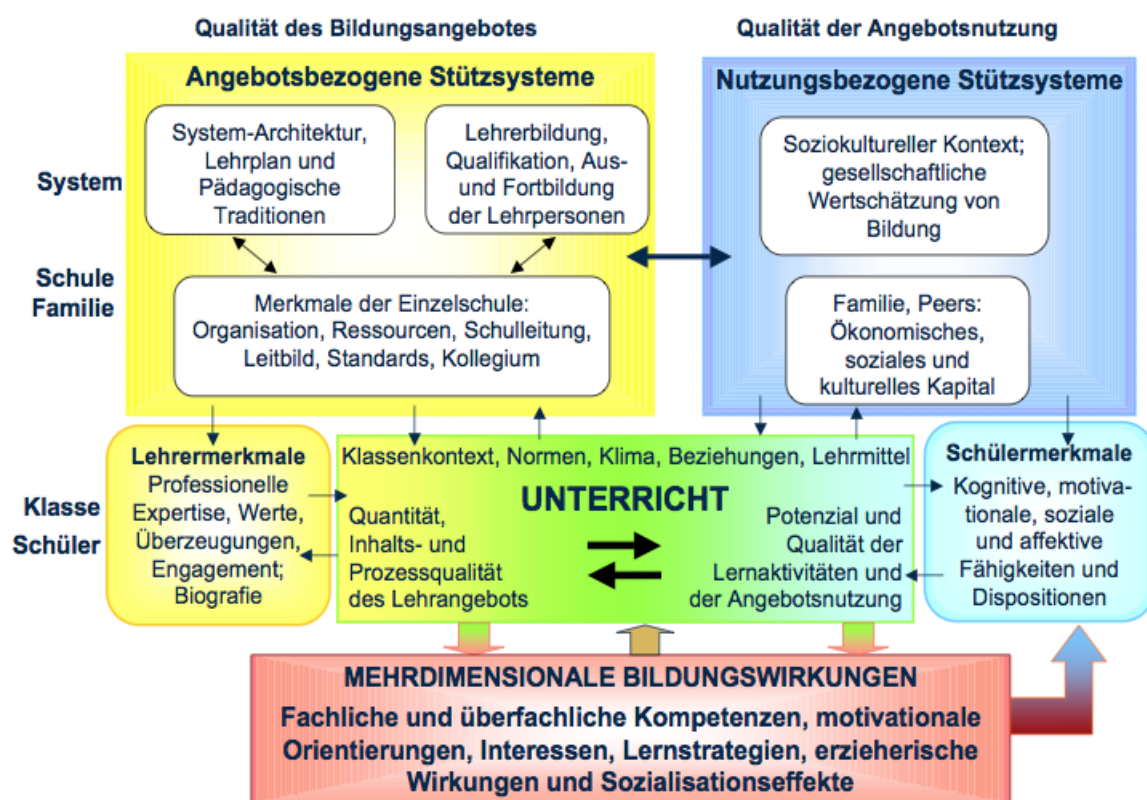


Abbildung 6.1: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und –wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)

Die Studie fokussiert die Angebotsseite des Rahmenmodells. Gestützt auf Angaben von Lehrpersonen und Schulleitungen wird untersucht, wie der Umgang mit Vielfalt und Integration in der *Schule* und im *Unterricht* erfolgt, und welche Unterstützungsleistungen durch die Bildungsdirektion (*System*) benötigt bzw. gewünscht werden. Im Folgenden werden die erfragten Dimensionen anhand der drei Ebenen des obigen Modells erörtert. Die ausführliche Beschreibung des Studiendesigns ist Gegenstand des Kapitels 6.1.

Mit Bezug auf die *Systemebene* wurden Fragen zu gesetzlichen Regelungen und zur Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrpersonen gestellt. Ziel war es herauszufinden, welche Massnahmen in der Sys-

tem-Architektur erforderlich sind, um den Unterricht unter den Vorzeichen von Vielfalt und Integration erfolgreich gestalten zu können und ob die Aus- und Weiterbildungsangebote als ausreichend und nützlich beurteilt werden. Auf der *Ebene der Einzelschule* interessierten die Umsetzung der integrativen Schulform, die Zusammensetzung der Lehrer- und Schülerschaft, die Infrastruktur, die Ressourcen, die pädagogischen Konzepte, die Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Zusammenarbeit der Lehrpersonen. Bei den *Lehrpersonen* wurden Fragen zu Bildungsbiographie, Praxis und Expertise im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, zu Einstellungen zur integrativen Schulform, zu Engagement und Belastung sowie zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Regel- und Speziallehrpersonen gestellt. Zudem wurden via Lehrpersonen auch Schülerdaten erhoben. Dazu gehören Grösse und Zusammensetzung der *Klasse*, Anzahl Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Massnahmen sowie Sozial- und Lernverhalten. Die Fragen zum *Unterricht* konzentrierten sich auf die drei Dimensionen des Didaktischen Dreiecks (vgl. Kap. 4.2.1.1): Ziel- und Stoffkultur, Lern- und Wissenskultur sowie Kommunikations- und Unterstützungskultur. Dabei interessierte zum einen die Praxis, zum andern die Eignung gewisser Praxiselemente für Unterricht in heterogenen Lerngruppen.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wird im Kapitel 6.1 das Studiendesign vorgestellt. Danach folgen zwei Methodenkapitel. Zuerst wird das Vorgehen bei den Fallstudien (vgl. Kap. 6.2) beschrieben und anschliessend das Vorgehen bei der Online-Befragung (vgl. Kap. 6.3).

6.1 Studiendesign

Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um? Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurden Fallstudien (sechs Volksschulen; vgl. Kap. 6.2.1) sowie eine Online-Befragung (420 Lehrpersonen aus 19 Volksschulen; vgl. Kap. 6.3.1) durchgeführt. Das Studiendesign (Modul B) ist eine Abfolge von vier Erhebungswellen (Modul B1 bis Modul B4) (vgl. Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: Design der Studie

Module	Gruppe	Gegenstand / Inhalt	Zeitfenster
Modul B1: Dokumentenanalyse	Pro Schule ein Dossier (N=6)	Rahmenbedingungen, Konzepte und Umsetzungen der Schulen betr. den Umgang mit Vielfalt und Integration im Unterricht	03/2010
Modul B2: Leitfadeninterviews mit der Schulleitung	Schulleiter/innen (N=6)	Umgang mit Vielfalt und Integration im Unterricht: fallbezogene Situationsanalyse unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse	05/2010
Modul B3: Gruppeninterviews (face-to-face) mit Regellehrpersonen sowie mit Speziallehrkräften	Pro Schule (a) vier Regellehrpersonen und (b) vier Speziallehrkräfte (N=12)	Unterrichtspraxis und Unterrichtsentwicklung, Zusammenarbeit Lehrpersonen und Spezialisten, Akzeptanz der Pädagogik der Vielfalt und Integration durch die Akteure, Gelingensbedingungen und Problemlagen der unterrichtlichen Umsetzung, erforderliche Massnahmen und Unterstützungsbedarf	06/2010
Zusatz: Unterrichtsbeobachtungen	Vier jahrgangsdurchmischte Klassen (N=4) aus drei Schulen	Fokussierte Beobachtung (Lehr-Lern-Kultur / Beziehungs- und Unterstützungskultur) von zwei Lektionen mit binnendifferenzierendem Unterricht in jahrgangsdurchmischten Lerngruppen	9/2010
Modul B4: Online-Befragung	Lehrpersonen der 6 Fallschulen plus Lehrpersonen weiterer 13 Schulen (N=420)	Geschlossene und offene Fragen zu Person, Funktion, Unterrichtspraxis, Gelingensbedingungen und Problemlagen zum Umgang mit Heterogenität und Integration im Unterricht, Unterstützungsbedarf, persönliche Stellungnahme	9/2010

In die Module B1 bis B4 wurden sechs Volksschulen des Kantons Zürich einbezogen, in welchen *Fallstudien* und eine *Online-Befragung* durchgeführt wurden. Bei der Auswahl der sechs Fallschulen wurde beachtet, dass sowohl Schulen einbezogen wurden, welche nach Einschätzung der Auftraggeberin bereits einen gelingenden Unterricht im Umgang mit Vielfalt und Integration aufweisen (n=2), als

auch Schulen, welche sich diesbezüglich auf dem Weg befinden ($n=2$) oder vor kurzem mit der Umsetzung der integrativen Schulform begonnen haben ($n=2$) (vgl. Kap. 6.2.1). Bei jeder Fallschule wurden als erstes *schulspezifische Dokumente* zu Rahmendbedingungen, Konzepten und Umsetzung der Schulen betreffend Umgang mit Vielfalt und Integration analysiert (Modul B1). Gestützt auf diese Ergebnisse wurden anschliessend *Einzelinterviews mit den Schulleitungen* der Fallschulen durchgeführt (Modul B2). Es folgten *Gruppeninterviews mit Regel- und Speziallehrkräften* (Modul B3). Den Schluss bildete eine *Online-Befragung* von Lehrpersonen der sechs Fallschulen sowie von Lehrpersonen aus weiteren 13 Schulen (Modul B4). Die Module B1 bis B4 wurden zeitlich aufeinanderfolgend implementiert. Die Daten jeder Erhebungswelle hatten Einfluss auf in die Instrumentenentwicklung für die nächste Erhebungswelle. Im Folgenden werden die einzelnen B-Module detailliert beschrieben.

6.1.1 Modul B1: Dokumentenanalyse

Im Modul B1 wurden von den Fallschulen *schulspezifische Dokumente* zu Rahmenbedingungen, Konzepten und Umsetzung betreffend Umgang mit Vielfalt und Integration eingefordert und analysiert (Erhebungszeitpunkt: April 2010). Diese Analyse wurde aufgrund der Annahme durchgeführt, dass sich die ausgewählten Volksschulen hinsichtlich schulspezifischer Eigenschaften und Verfahren, die für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen von Bedeutung sind, unterscheiden (u.a. strukturelle Merkmale, personale und materiale Ressourcen, Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, unterrichtsbezogene Angebote, Aktivitäten zur Qualitätssicherung, Zusammenarbeit mit Eltern etc.). Die Analyse der schulspezifischen Dokumente orientierte sich an folgenden Fragestellungen:

- Welche *strukturellen Merkmale* weisen Schulen auf, die aus der Sicht der Bildungsdirektion einen gelingenden Unterricht bezüglich Vielfalt und Integration praktizieren (u.a. demographische Lage, Grösse, Leitbild, Gliederung, Leitungsstruktur und Organigramm der Schule, Zusammensetzung der Schülerschaft, Zusammensetzung der Lehrerschaft, Schulhausordnung, Zusammenarbeitsformen, Schulprogramm, Kodex)?
- Durch welche *Merkmale unterscheiden* sich Schulen, die aus der Sicht der Bildungsdirektion einen gelingenden Unterricht bezüglich Vielfalt und Integration praktizieren von Schulen, denen dies trotz Bemühungen nicht recht gelingen will.
- Welche *personalen und materialen Ressourcen* zum unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität bestehen in den einzelnen Schulen (u.a. Stellendotationen und Pensen, Speziallehrkräfte, Finanzquellen, Lehrmittel, Medien und Räume für binnendifferenzierten Unterricht)?
- Welche *Angebote* bestehen in den einzelnen Schulen zum unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität (u.a. klassenübergreifende Veranstaltungen und Projekte, Kodex-Tage, Patensysteme, Teamteachinglektionen, Deutsch als Zweitsprache, Lernclub, Begabtenförderung, Aufgabenhilfe, schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotoriktherapie, Unterricht in heimatlicher Kultur und Sprache, IF, integrierte Sonderschulung, Klassenassistenten, Einbezug von Senioren)?
- An welchen *Aktivitäten zur Qualitätssicherung* im Zusammenhang mit der Entwicklung eines gelingenden Unterrichts bezüglich Vielfalt und Integration beteiligen sich die Lehrpersonen und die Speziallehrkräfte in den einzelnen Schulen (u.a. externe und interne Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen, Qualitätszirkel, Arbeitsgruppen, Klassenteams, Stufenteams)?
- Wie ist die *Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten* der Schülerinnen und Schüler organisiert (u.a. Veranstaltungen der gesamten Schule, Elternabende, Sprechstunden, Zeugnisgespräche, Einbezug von Dolmetschern, Elternmitarbeit im Unterricht)?

Die Dokumente wurden anhand eines Kriterienrasters, das sich an den genannten Hauptfragestellungen orientiert, inhaltsanalytisch ausgewertet und als Fallmatrix¹⁴³ dargestellt. Die Ergebnisse flossen in die Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Module B2 bis B4 ein.

6.1.2 Modul B2: Einzelinterviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern

Im Modul B2 wurden *Einzelinterviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern* der sechs Fallschulen geführt (Erhebungszeitpunkt: Mai 2010). Ziele der zweistündigen Interviews waren einerseits, ergänzend zur Dokumentenanalyse, schulspezifische Informationen bezüglich des Umgangs mit Vielfalt und Integration zu gewinnen und andererseits Auskunft zu den Beweggründen sowie zu den bisherigen Etappen des Unterrichtsentwicklungsprozesses in der jeweiligen Schule zu erhalten. Das Interview orientierte sich an folgenden Leitfragen:

- Durch welche *schulspezifischen Informationen* müssen die Ergebnisse ergänzt werden, um die Eckdaten der jeweiligen Schule sachlich richtig und kohärent zu beschreiben?
- Wie präsentiert sich die *aktuelle Situation* hinsichtlich der Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklassen der ausgewählten Schulen?
- Wodurch wurde in den einzelnen Schulen die *Unterrichtsentwicklung* im Hinblick auf einen gelingenden Unterricht bezüglich Vielfalt und Integration angestoßen, und welche *Phasen* hat die Schule auf ihrem bisherigen Weg durchlaufen?
- Welche *Akzeptanz* finden die *Umsetzungskonzepte* zum Umgang mit Vielfalt und zur Integration im Unterricht in den einzelnen Schulen? Wer sind die Promotoren und die Kritiker der diesbezüglichen Unterrichtsentwicklung? Welche Argumente pro und contra werden vorgebracht?
- Wie wird der aktuell erreichte *Stand der Unterrichtsentwicklung* in den einzelnen Schulen beurteilt? Was hat sich bewährt? Wo liegen die Probleme? Welche Visionen und Ziele leiten das weitere Vorgehen?
- Welche *Erwartungen* hinsichtlich der Weiterentwicklung des Unterrichts in den Bereichen Umgang mit Vielfalt und Integration werden *an die Bildungsdirektion* gestellt? Welche Massnahmen (u.a. personale und materiale Ressourcen, Aus- und Weiterbildung) sind zwingend erforderlich, um den Unterricht im gewünschten Sinne wirkungsvoll zu unterstützen und zu fördern?

Der Interviewleitfaden (siehe Anhang) wurde – gestützt auf die Ergebnisse der Dokumentenanalyse – auf die einzelnen Schulen abgestimmt. Im Vorfeld des ersten Interviews wurde eine *Erkundungsschule* bestimmt, welche für die darauf folgenden Erhebungen Pionierstatus aufwies und zur Validierung der entwickelten Instrumente diente. Die Interviews wurden auf Tonträgern festgehalten, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die aus den Aussagen gewonnen Erkenntnisse wurden zu den Ergebnissen der Dokumentenanalyse in Beziehung gesetzt und für die Entwicklung der Instrumente der Module B3 und B4 genutzt.

6.1.3 Modul B3: Gruppeninterviews mit Regel- und Speziallehrpersonen

Im Modul B3 wurden 90-minütige Gruppeninterviews mit Regel- und Speziallehrpersonen geführt (Erhebungszeitpunkt: Juni/Juli 2010). Ziele der Interviews waren einerseits Informationen über ihre Unterrichtspraxis zu erhalten und andererseits Gelingensbedingungen sowie Probleme bezüglich der Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Lerngruppen zu eruieren. Bei der Durchführung der Interviews dienten folgende Leitfragen zur Orientierung:

¹⁴³ Link zur Fallmatrix: <http://www.ife.uzh.ch/html-sites/ppd/data> (Kennwort und Passwort beim Lehrstuhl PPD erhältlich).

- Wie diagnostizieren die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler? Welche Bedeutung messen sie der *Lernstanddiagnose* für die Gestaltung ihres Unterrichts und die Entwicklung von individuellen Förderkonzepten bei?
- *Erfolgreicher Unterricht*: Wie gestalten die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte ihren Unterricht? Schaffen sie differenzierte Zugänge und Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten? Welche Rolle spielen dabei individuelle Leistungsrückmeldungen? Wie unterstützen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler? Wie setzen sie Formen des kooperativen Lernens ein?
- Wie wird die *Zusammenarbeit* zwischen Lehrpersonen und Speziallehrkräften im Unterricht organisiert? Welche Formen der Zusammenarbeit bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts bewähren sich? Wo zeichnen sich Probleme ab?
- Wie wirken sich die *Auflagen*, adaptiven Unterricht für heterogene Schülergruppen zu gestalten, auf das Rollenverständnis, die Funktionen und die Befindlichkeit der Lehrpersonen / Speziallehrkräfte aus?
- Wie *beurteilen* die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte den Umgang mit Vielfalt und Integration in ihrer Schule? Welche Bedingungen fördern oder behindern die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte? Wo sehen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte die Grenzen der Schule für alle?

Pro Fallschule wurden zwei getrennte Gruppeninterviews mit je zwei bis vier Regellehr- bzw. Speziallehrpersonen geführt. Eine Gruppe sollte möglichst aus vier Lehrpersonen bestehen. Die Gruppenbildung lag bei der Schulleitung. Sie sollte darauf achten, dass bei der Zusammensetzung der Gruppe von Regellehrkräften (1) Lehrpersonen aus verschiedenen Schulstufen vertreten sind, (2) solche, die sich stark für die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt und die integrative Schulform engagieren, wie auch solche (3), die diesen bildungspolitischen Konzepten eher skeptisch gegenüber stehen. Bei der Zusammensetzung der Gruppe von Speziallehrpersonen sollte berücksichtigt werden, dass (1) möglichst Lehrkräfte mit unterschiedlichen Einstellungen zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes vertreten sind sowie (2) solche, die aus unterschiedlichen beruflichen Richtungen kommen (Heilpädagogik, DaZ, Begabtenförderung etc.). Die Zusammensetzung der Gruppen richtete sich nach den örtlichen Gegebenheiten.

Für die Interviews wurden zwei aufeinander bezogene Leitfäden entwickelt (siehe Anhang). Diese enthielten sowohl Fragen, die beiden Gruppen gestellt wurden, als auch solche, die auf die differenziellen Funktionen und Problemlagen der beiden Lehrpersonengruppen bezogen waren. Zu Beginn des Interviews wurde jeder Lehrperson ein Kurzfragebogen (siehe Anhang), bestehend aus sieben prägnanten Aussagen zu spezifischen Themen aus dem Leitfaden, zur Einschätzung gegeben. Die persönlichen Bewertungen der Lehrpersonen wurden sodann von der Interviewerin auf ein vorbereitetes Poster übertragen bzw. zusammengetragen. An festgelegten Stellen des Interviews wurden die Bewertungen im Gespräch durch die Lehrpersonen interpretiert.

Die Interviews wurden auf Tonträgern festgehalten, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

6.1.4 Modul B4: Online-Befragung

Im Modul B4 wurde eine *Online-Befragung* in den sechs Fallschulen sowie in weiteren 13 Schulen durchgeführt (Erhebungszeitpunkt: September/Oktober 2010). Dabei wurden Lehrpersonen und Speziallehrkräfte in verschiedenen Funktionen und aus allen Schulstufen der Volksschule befragt. Es wurde das Ziel verfolgt, über ein ‚sicheres Territorium zur freien Meinungsäußerung‘ in Erfahrung zu bringen, was die Lehrpersonen und die Speziallehrkräfte über den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Allgemeinen und an ihrer Schule im Speziellen denken, wie sie die damit verbunde-

nen Herausforderungen meistern und wo Unterstützungsbedarf besteht. Die Online-Befragung orientierte sich an denselben Fragestellungen wie die Fallstudien. Die aus der Online-Befragung gewonnenen Daten wurden quantitativ, mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Analysen, ausgewertet.

6.2 Methode der Fallstudien

Das Ziel von Fallstudien¹⁴⁴ (vgl. Flick, 2004) ist eine kriteriengeleitete, dichte Beschreibung des Unterrichts samt Rahmenbedingungen in ausgewählten Schulen sowie eine vergleichende Gegenüberstellung dieser Schulen (Stake, 1995). Die Dokumentation der Fälle erfolgt in vier Wellen (vgl. Kap. 6.1): (1) Einfordern und Sichten der Schuldokumente, (2) Interviews mit den Schulleitungen, (3) Interviews mit Lehrpersonengruppen und (4) Unterrichtsbeobachtungen. Zur Auswertung der Daten (Schuldokumente, Transkripte der Interviews, Beobachtungsnotizen) werden Inhaltsanalysen durchgeführt. Durch die Kombination verschiedener Forschungsmethoden und den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven kann im Sinne einer multiplen Triangulation¹⁴⁵ eine „Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis und Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethode“ (Flick, 2004, S. 331) erreicht werden. Ein solches Vorgehen kann auch als Strategie der Ergebnisvalidierung gelten.

Triangulation lässt sich als Ansatz der Geltungsbegründung der Erkenntnisse, die mit qualitativen Methoden gewonnen wurden, verwenden, wobei die Geltungsbegründung nicht in der Überprüfung von Resultaten, sondern in der systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten liegt [...] [und] die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht. (Flick, 2004, S. 332)

Für die Dokumentation der Fälle sowie die inhaltliche Strukturierung der Daten waren die Fragestellungen aus dem Kapitel 6.1 massgebend. Für die Unterrichtsbeobachtungen galten folgende Fragestellungen:

- Wie erfolgt in jahrgangsdurchmischten Klassen die innere Differenzierung auf der Ebene der Lern- und Organisationsformen in Phasen des offenen Unterrichts?
- Wie präsentiert sich in offenen Unterrichtsphasen mit jahrgangsdurchmischten Klassen die Unterstützung des selbständigen, eigenverantwortlichen Lernens?

6.2.1 Fallstudien mit sechs Volksschulen

Die Untersuchungsgruppe besteht aus sechs Fällen, wobei jeweils die Institution Schule als Fall definiert wurde. Bei den sechs Fällen handelte es sich um Volksschulen. Die Schulen wurden von der Auftraggeberin in Zusammenarbeit mit der Projektgruppe rekrutiert. Für die Auswahl der Fälle wurden folgende Kriterien definiert: (1) Die Schulen sollten bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes unterschiedlich weit fortgeschritten sein (in der Startphase, auf dem Weg, weit fortgeschritten). (2) Die Untersuchungsgruppe sollte gleich viele Primar- wie Sekundarschulen enthalten. (3) Es sollten sowohl Schulen mit einem hohen, einem mittleren und einem tiefen Anteil von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Migrationshintergrund einbezogen werden. Auf dieser Basis wurden aus einer Schulliste der Auftraggeberin sechs Wunschschaften sowie sechs vergleichbare Ersatzschulen gewählt. Aus diesem Pool wurden von der Auftraggeberin sechs Fallschulen (vgl. Tabelle 6.2) rekrutiert.

¹⁴⁴ Fallstudien sind ein bewährtes und beliebtes Mittel zur Bereitstellung von Implementationswissen. In der Schulbegleitforschung geben sie Aufschluss darüber, „wie Schulen unter bestimmten institutionellen Voraussetzungen bestimmte Entwicklungsaufgaben umsetzen und mit entsprechenden Entwicklungsanforderungen umgehen“ (Combe, 2002, S. 36).

¹⁴⁵ Daten-Triangulation und „between-method“-Triangulation (vgl. Flick, 2004, S. 330-331)

tiert. Wenn die Wunschscheule absagte, wurde die Ersatzscheule angefragt. Die Schulen wurden für ihre Mitarbeit entschädigt.

Tabelle 6.2: Die sechs Fallschulen (FS)

Fallschulen	FS1	FS2	FS3	FS4	FS5	FS6
Umsetzung VSG	Weit fortgeschritten	Auf dem Weg	Auf dem Weg	In der Startphase	In der Startphase	Weit fortgeschritten
Schultyp	Gesamtschule	Primarschule	Primarschule	Sekundarschule	Sekundarschule	Sekundarschule
Lage	Agglomeration ca. 20'000 Einwohner	Stadtquartier	Land ca. 5'000 Einwohner	Kleinstadt ca. 20'000 Einwohner	Stadtquartier	Land ca. 1'500 Einwohner
Grösse	10 Klassen	11 Klassen	16 Klassen	17 Klassen	9 Klassen	6 Klassen
Struktur	jahrgangsdurchmisch	jahrgangsdurchmisch	jahrgangsdurchmisch / jahrgangsgebunden	jahrgangsgebunden	jahrgangsgebunden	jahrgangs- und niveau-durchmisch

Anmerkungen. VSG = Volksschulgesetz (Kanton Zürich).

Innerhalb der einzelnen Fallschulen wurden die Interviewpartner (Regel- vs. Speziallehrpersonen) von den Schulleitungen bestimmt. Somit wurden die Fallschulen, der Feldzugang und die Auskunftspersonen über sogenannte Türwächter (Auftraggeberin bzw. Schulleitungen) organisiert und ausgewählt (vgl. Helfferich, 2005, S. 155).

6.2.2 Erhebungsinstrumente

Ausgehend von den Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes und den Hauptfragestellungen der vorliegenden Untersuchung wurden ein Raster für das Einfordern der Schuldokumente erstellt und drei aufeinander abgestimmte Leitfäden für Experteninterviews (Schulleitung, Gruppeninterview mit Regellehrpersonen, Gruppeninterview mit Speziallehrpersonen) entwickelt. Die Leitfäden sind als nicht standardisiert zu charakterisieren: Es wurde im Voraus keine Klassifizierung der Antworten vorgenommen. Die Fragen waren offen formuliert. Die Interviewten konnten ihre Gedanken in eigene Worte fassen und auch nicht erwartete Aspekte zur Sprache bringen (vgl. Atteslander, 2006). Für die Unterrichtsbeobachtung wurden Gesichtspunkte formuliert. Die Beobachtungen wurden in einem Verlaufsprotokoll festgehalten.

6.2.3 Durchführung

Bei der ersten Kontaktierung Ende März 2010 wurden die Fallschulen gebeten, ein Dossier mit den Schuldokumenten zusammenzustellen. Als Strukturierungshilfe erhielten die Schulen ein Raster, in dem die Dokumente aufgeführt waren, die das Dossier enthalten sollte. Nach einer ersten Sichtung der Dossiers wurde der Leitfaden für das Interview mit der Schulleitung auf die einzelnen Fallschulen abgestimmt. Die Interviews wurden von zwei Personen des Projektteams gemeinsam in der betreffenden Fallschule geführt. Die operative Leiterin des Gesamtprojektes war die Hauptinterviewerin. Sie wurde von derjenigen Person begleitet, welche die Dokumentenanalyse der betreffenden Schule durchführte. Diese Begleitperson galt quasi als „Experte“ / „Expertin“ für die entsprechende Fallschule. Die Projektleiterin führte das Gespräch. Die Begleiterin wachte darüber, dass alle Leitfragen behandelt wurden und schaltete sich im Falle von Lücken ins Gespräch ein. Das Interview mit

der Schulleitung dauerte jeweils zirka zwei Stunden. Es wurde auf einen Tonträger aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Nach einer ersten Sichtung der Transkripte wurden der Leitfaden für das Gruppeninterview mit den Regellehrkräften und der Leitfaden für das Gruppeninterview mit den Speziallehrkräften fertiggestellt. Für die Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen, die jeweils von einer Person durchgeführt wurden, standen zwei trainierte Interviewerinnen zur Verfügung. Die Gruppeninterviews dauerten zirka 60 Minuten und fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Fallschule statt. Die Interviewgruppen wurden von der Schulleitung zusammengestellt. Die Interviews wurden in Schweizerdeutsch geführt und mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Für die Auswertungen wurden die Interviews transkribiert. Die Interviews mit den Schulleitungen wurden von Mitte Mai bis Ende Mai 2010 und diejenigen mit den Regel- und Speziallehrpersonen von Mitte Juni bis Anfang Juli 2010 durchgeführt.

6.2.4 Auswertung

Die Schuldokumente und die transkribierten Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring, 2003). Die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2003) ist ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse fixierter Kommunikation. Für die inhaltliche Strukturierung wurde ein theoriegeleitet entwickeltes und datengeleitet justiertes Kategoriensystem verwendet (vgl. Gläser & Laudell, 2006). Das Ziel bestand darin, bestimmte Inhalte herauszufiltern und zusammenzufassen. Die Ergebnisse dieser Strukturierung werden fallweise dargestellt und mit Zitaten aus den Interviews illustriert.

6.3 Methode Online-Befragung

Die Online-Befragung wurde an 19 Schulen durchgeführt. Dabei waren dieselben Fragestellungen wie bei den Gruppeninterviews mit den Regel- und Speziallehrpersonen im Modul B3 leitend (vgl. Kap. 6.1.3). In diesem Kapitel wird das *methodische Vorgehen der Online-Befragung* (Modul B4) dargestellt. Dabei wird die Stichprobe (vgl. Kap. 6.3.1), das Erhebungsinstrument (vgl. Kap. 6.3.2), das Durchführungs- (vgl. Kap. 6.2.3) und das Auswertungsverfahren der offenen (vgl. Kap. 6.3.4) und der geschlossenen Fragen (vgl. Kap. 6.3.5) beschrieben.

6.3.1 Stichprobe

An der Online-Befragung nahmen Lehrpersonen aus 19 *Volksschulen des Kantons Zürich* teil. Neben den *sechs Fallschulen* wurden 13 *weitere Zürcher Volksschulen* einbezogen. Insgesamt handelt es sich um zehn Primarschulen, acht Sekundarschulen und eine Schule mit beiden Schulstufen. Die zusätzlichen Schulen für die Online-Befragung wurden in Zusammenarbeit mit dem Volksschulamt des Kantons Zürich ausgewählt. Die Auswahlkriterien entsprachen denjenigen der Auswahl der sechs Fallschulen. So wurden zu jeder Fallschule zwei ‚Parallel-Schulen‘ rekrutiert, welche ähnliche Voraussetzungen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform aufwiesen¹⁴⁶. Die Stichprobe der Online-Befragung bildet die Übergangssituation bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich ab.

¹⁴⁶ Die Schule Nr. 19 wurde als Supplement einbezogen, weil die Lehrpersonen eine Teilnahme an der Online-Befragung ausdrücklich wünschten. Die Daten der betreffenden fünf Lehrpersonen haben keinen nennenswerten Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse.

Der Link zur Online-Befragung wurde von den Schulleitungen an insgesamt 618 Lehrpersonen weitergeleitet. 420 Lehrpersonen füllten den Fragebogen aus. Dies entspricht einem *Rücklauf* von 68%. 34 Fragebogen mussten aus Gründen der Unvollständigkeit aus dem Datensatz entfernt werden. Somit besteht die endgültige *Stichprobe* aus 386 *Lehrpersonen*. Die Rücklaufquote pro Schule geht aus der Tabelle 6.3 vor. Die grau gefärbten Felder zeigen die Fallschulen an.

Tabelle 6.3: An der Online-Befragung beteiligte Schulen plus Rücklauf

Schule	Schulstufe	Anzahl kontaktierte Lehrpersonen	Anzahl erhaltene Antworten	Rücklauf pro Schule
1	P	19	12	63.2%
2	P	40	23	57.5%
3	P	54	28	51.9%
4	S	57	47	82.5%
5	S	24	18	75%
6	S	18	7	39%
7	S	22	21	95.5%
8	S	20	19	95%
9	S	43	25	58.1%
10	S	30	19	63.3%
11	S	29	28	96.5%
12	P + S	90	35	39%
13	P	24	12	50%
14	P	42	42	100%
15	P	24	23	95.8%
16	P	23	15	65.2%
17	P	26	22	84.6%
18	P	30	19	63.3%
19	P	9	5	55.6%
Total		618	420	68%

Anmerkungen: P=Primarstufe, S=Sekundarstufe.

6.3.2 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde ein weitgehend standardisierter Fragebogen konzipiert (vgl. Anhang). Einleitend wurden Fragen zu den Lehrpersonen, der Schule und den Klassen (z.B. Angaben zu Geschlecht, Jahrgang, Funktion, Schulstufe, Schulklasse, Pensum, Aufgabengebiet, Berufserfahrung etc.) gestellt. Es folgten Fragen zu drei Themenschwerpunkten. Im ersten Themenschwerpunkt (1) stand die *Unterrichtsgestaltung* in heterogenen Lerngruppen im Zentrum. Dazu gehörten Fragen zu den eingesetzten Unterrichtsformen und -methoden, zur Diagnostik und Förderplanung, zur Leistungsbeurteilung sowie zur inneren Differenzierung des Unterrichts. Ein weiterer Themenschwerpunkt des Fragebogens (2) war die *unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrpersonen*. Fokussiert wurden zum einen die praktischen Erfahrungen der Lehrpersonen und zum anderen die persönliche Beurteilung der Zusammenarbeit. Der dritte Themenbereich (3) bezog sich auf die *persönliche Einstellung bzw. Beurteilung* betreffend Vielfalt und Integration im Allgemeinen sowie mit Bezug auf den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes des Kantons Zürich im Speziellen. Die Fragen wurden in einem *geschlossenen Antwortformat*, mittels Items des Typs *4- bis 6-*

*stufige Likertskala*¹⁴⁷, erfragt. Den Schluss des Fragebogens bildeten *vier offene Fragen*, bei denen die Lehrpersonen ihre persönliche Meinungen zum Integrationsauftrag sowie ihre Erwartungen an die Bildungsdirektion bezüglich Unterstützung bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes formulieren konnten.

Massgebend für die Operationalisierung der im Modul B4 formulierten Hauptfragestellungen waren zum einen die (im Modul A) aus der Theorie und aus empirischen Studien abgeleiteten Rahmenbedingungen und Merkmale von qualitativ hochstehendem Unterricht im Kontext einer Pädagogik der Vielfalt und der integrativen Schulung, zum andern ausgewählte Ergebnisse der Erhebungen in den Modulen B1, B2 und B3.

6.3.3 Durchführung

Der Link zum Fragebogen wurde Ende September 2010 per E-Mail an die Schulleitungen verschickt. Die Schulleitung leitete den Link an die Lehrpersonen weiter. Die Lehrpersonen füllten den Fragebogen aus und retournierten ihn mit zufallsgenerierter ID-Nummer ans Projektteam. Die ID-Nummern lassen Rückschlüsse auf die einzelnen Schulen, nicht aber auf die Lehrpersonen zu. In den meisten Schulen haben die Lehrpersonen den Fragebogen individuell innerhalb des festgelegten Zeitfensters (3 Wochen) ausgefüllt. In zwei Schulen wurde der Fragebogen im Rahmen einer schulinternen Weiterbildung ausgefüllt.

6.3.4 Auswertung der geschlossenen Fragen

Zur statistischen Auswertung der Daten der geschlossenen Fragen wurde die Analysesoftware SPSS 18 eingesetzt.

Deskriptive Analysen. Da die meisten berechneten Variablen weder intervallskaliert und noch normalverteilt waren (sondern nominal- oder ordinalskaliert), wurden vor allem *Häufigkeitsverteilungen* und *prozentuale Anteile* berechnet, welche durch Grafiken oder in tabellarischer Form dargestellt wurden.

Inferenzstatistische Analysen. Bei den inferenzstatistischen Auswertungen wurde untersucht, ob zwischen verschiedenen Teilstichproben Unterschiede bestehen und ob sich zwischen bestimmten Merkmalen Zusammenhänge zeigen. Diese Zusammenhänge wurden des Weiteren daraufhin untersucht, ob sie rein zufällig oder systematisch sind. Systematische Unterschiede oder Zusammenhänge werden per Konvention dann als statistisch signifikant erachtet, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit (auch Alphafehler genannt) kleiner als 5% ausfällt. In diesem Fall beträgt das Risiko, dass ein Unterschied oder ein Zusammenhang als auch in der Grundgesamtheit existierend betrachtet wird, obwohl dem nicht so ist, weniger als 5%. Man spricht dann von einem ‚5% Signifikanzniveau‘. In der vorliegenden Untersuchung wurden die berechneten Unterschiede sowohl auf dem 5%, als auch auf dem 1% und 0.1% Signifikanzniveau ermittelt (vgl. u.a. Weinbach, Grinnell & Godenzi, 2000, S. 89 f.). Die Höhe der Irrtumswahrscheinlichkeit wird hierbei folgendermassen interpretiert (vgl. Tabelle 6.4).

¹⁴⁷ Die ‚Likert-Skala‘ wurde im Zusammenhang mit der Messung von persönlichen Einstellungen von Rensis Likert eingeführt. Sie bestehen in der Regel aus fünf, sieben oder elf Merkmalsausprägungen (Antwortmöglichkeiten), die nach dem Grad der Zustimmung der befragten Person fragen. Im weiteren Sinne wird der Begriff ‚Likert-Skala‘ häufig auch allgemein für Ordinalskalen verwendet, mittels derer Befragte auf einer mehrstufigen Intervallskala Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken können (vgl. Statista, 2008). Streng genommen handelt es sich nicht um ein Skalierungsverfahren, da die Technik, die dahinter steckt, kein explizit formuliertes Skalierungsmodell voraussetzt. Allerdings kann eine Likert-Skala vom Prinzip her skalentheoretisch begründet werden und hat sich daher in der Sozialforschung weitgehend etabliert (Diekmann, 2004, S. 209). Um das bekannte Problem einer überproportionalen Häufung von Antworten auf den ‚neutralen‘ mittleren Antwortkategorien zu vermeiden, werden mit Vorteil 4- oder 6-stufige Antwortvorgaben eingesetzt.

Tabelle 6.4: Sprachgebrauch über die Höhe der Irrtumswahrscheinlichkeit

Irrtumswahrscheinlichkeit	Bedeutung
$p > 0.05$	Nicht signifikant
$p \leq 0.05$	Signifikant
$p \leq 0.01$	Sehr signifikant
$p \leq 0.001$	Höchst signifikant

Anmerkung: p=Irrtumswahrscheinlichkeit.

Prüfung von Differenzhypothesen. Da die erhobenen Daten kaum einen intervall-, sondern einen ordinal- oder nominalskalierten Charakter aufwiesen, wurden die statistischen Analysen vor allem mit *nichtparametrische Tests*¹⁴⁸ durchgeführt, namentlich dem *H-Test nach Kruskal und Wallis* sowie dem *U-Test nach Mann und Whitney*. Sowohl mit dem H-Test als auch dem U-Test werden die durchschnittlichen Ränge der verschiedenen Teilstichproben berechnet und verglichen. Darauf kann bestimmt werden, ob die Unterschiede zufällig oder systematisch sind (vgl. u.a. Bühl, 2010, S. 348 ff.; Weinbach & Grinnell, 2000, S. 239 ff.). Mit dem *H-Test nach Kruskal und Wallis* können *mehr als zwei* unabhängige Teilstichproben bezüglich eines ordinalskalierten Merkmals verglichen werden. Es wird angezeigt, ob sich die verschiedenen Gruppen bezüglich eines Merkmals insgesamt unterscheiden, nicht aber, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden (vgl. u.a. Weinbach et. al, 2000, S. 239 ff.). Um herauszufinden, welche Gruppen (z.B. Kindergarten-/ Unter-/ Mittel- und Sekundarstufe 1) sich bezüglich eines Merkmals signifikant unterscheiden, wurde der *U-Test nach Mann und Whitney* hinzugezogen. Mittels dieses Tests können *zwei* unabhängige Stichproben miteinander verglichen werden (vgl. u.a. Bühl, 2010, S. 363), wobei sich für k unabhängige Teilstichproben $m=k(k-1)/2$ Paarvergleiche bzw. U-Tests ergeben. Für die paarweisen Vergleiche der vier Schulstufen wurden demnach sechs U-Tests durchgeführt. Je mehr unabhängige Tests dieser Art aber durchgeführt werden, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass es durch die Kumulierung der Irrtumswahrscheinlichkeiten Verzerrungen geben kann. Es kann demnach geschehen, dass die Unterschiede fälschlicherweise als systematisch angenommen werden, obwohl sie zufällig sind. Man spricht in diesem Falle von einer *Kumulierung des Alphafehlers*. Werden beispielsweise sechs U-Tests durchgeführt (paarweise Vergleiche der Lehrpersonen der verschiedenen Unterrichtsstufen) und das Signifikanzniveau bei jedem Test bei 5% liegt, erhält man für alle sechs Tests zusammen ein gruppenbezogenes Signifikanzniveau von 26%. Dieses Signifikanzniveau wird mittels folgender Formel berechnet:

$$\alpha_m = 1 - (1 - \alpha)^m$$

Ohne Korrekturmassnahme für die Alphafehlerkumulation würde also bei sechs Einzeltests statt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% mit einer solchen von 26% ein systematischer Unterschied angenommen, obwohl kein solcher besteht (vgl. u.a. Bortz & Weber, 2005, S. 271). Um diese Kumulierung des Alphafehlers zu korrigieren, wurde in diesem Bericht das Verfahren der *Bonferroni-Holmes Korrektur* angewendet. Das Signifikanzniveau wird dabei folgendermassen schrittweise berechnet und korrigiert:

Bei m U-Tests werden die errechneten p-Werte aufsteigend geordnet. Sodann wird für jedes p_i ein korrigierter Alphawert (α_{ci}) berechnet:

¹⁴⁸ Nichtparametrische Tests (auch verteilungsfreie Tests genannt) werden dort eingesetzt, wo kein Intervall-, sondern nur ein Nominal- oder Ordinalskalenniveau gegeben ist oder wo bei intervallskalierten Daten die Annahme der Normalverteilung nicht aufrechterhalten werden kann. In diesen Fällen werden voraussetzungsfreiere Verfahren angewendet (vgl. Bortz, 1989, S. 178).

$$\alpha_{ci} = \alpha / (m - i + 1)$$

Sofern $\alpha_i < \alpha_{ci}$ ist, besteht ein signifikanter Unterschied auf dem gewählten Alphafehlerniveau. Sobald $\alpha_i \geq \alpha_{ci}$, ist dieser Gruppenunterschied nicht mehr signifikant und das Verfahren wird abgebrochen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 129).

Prüfung von Zusammenhangshypothesen. Bei den oben vorgestellten Verfahren zur Überprüfung von Differenzhypothesen wird davon ausgegangen, dass ein Merkmal (unabhängige Variable, uV) einen Einfluss auf ein anderes Merkmal (abhängige Variable, aV) hat. Lehrpersonen verschiedener Stufen (uV) unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich ihrer Aussagen zur Förderdiagnostik (aV). Bei *Zusammenhangshypothesen* gibt es hingegen keine abhängigen oder unabhängigen Variablen. Es wird lediglich postuliert, dass zwei (oder mehrere) Merkmale in einem Zusammenhang stehen (vgl. u.a. Bortz & Schuster, 2010, S. 153).

Die *Verfahren zur Überprüfung von Zusammenhangshypothesen* unterscheiden sich je nach Skalenniveau der zu prüfenden Merkmale. Bei *intervallskalierten Daten* wird der sogenannte Pearson'sche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient r berechnet. Im Wertebereich zwischen -1 und +1 wird die Stärke und Richtung des Zusammenhangs beschrieben. -1 beschreibt eine perfekte negative Korrelation, 0 keine Korrelation und +1 eine perfekte positive Korrelation. Zwei Variablen korrelieren positiv, wenn eine gleichsinnige Beziehung vorliegt. Niedrige Werte auf der einen Variablen gehen in diesem Falle mit niedrigen Werten auf der anderen einher, ebenso hohe Werte mit hohen Werten. Sind zwei Variablen negativ korreliert, liegt eine gegensinnige Beziehung vor. Niedrige Werte auf der einen Variablen implizieren dann hohe Werte auf der anderen (vgl. Weinbach & Grinnell, 2000, S. 152). Durch den Korrelationskoeffizient kann jedoch keine Information über die Kausalität des Zusammenhangs gemacht werden (vgl. Weinbach et. al, 2000, S. 147).

Da die meisten berechneten Variablen im vorliegenden Bericht nicht intervall- sondern *ordinal- oder nominalskaliert* sind, wurden *nichtparametrische Verfahren* zur Überprüfung der Zusammenhangshypothesen verwendet. Um den Zusammenhang zweier nominalskalierten Variablen oder einer nominal und einer ordinalskalierten Variable zu charakterisieren, wurden *Kreuztabellen* und die dazu gehörende *Chi-Quadrat-Statistik* verwendet. Eine nominalskalierte Variable wird hierbei einer ordinalskalierten Variable, in einer Kreuztabelle, gegenübergestellt. Dabei wird die Anzahl gemeinsam auftretender Beobachtungen sowie ihre erwartete Häufigkeiten in den Zellen veranschaulicht. Die erwarteten theoretisch und empirisch beobachteten Werte werden miteinander verglichen, um Zusammenhänge oder Muster zwischen den beiden Variablen zu erkennen (vgl. Weinbach et. al, 2010, S. 190 ff.; Kuckartz, 2010, S. 81 ff.). In der Kreuztabelle werden die Ausprägungen der einen Variablen (z.B. Schulstufe) als Zeilen und die der anderen Variable (z.B. Zustimmung zu einer Aussage) als Spalten angeordnet. Für jedes Feld dieser Tabelle wird die erwartete Häufigkeit berechnet, indem das Produkt der Zeilen- und Spaltensumme durch die Gesamtsumme der Häufigkeiten geteilt wird (vgl. Bühl, 2010, S. 278). Wenn die beobachtete und die erwartete Häufigkeit übereinstimmen, so kann davon ausgegangen werden, dass die Merkmale unabhängig voneinander sind und somit kein Zusammenhang festgestellt werden kann (vgl. Bühl, 2010, S. 292).

Der *Chi-Quadrat-Test* (χ^2 -Test) auf *Unabhängigkeit* prüft diese stochastische Unabhängigkeit der Variablen und ermittelt somit indirekt den Zusammenhang der beiden Merkmale (vgl. Bühl, 2010, S. 292).

Die Masszahl Chi-Quadrat wird wie folgt berechnet (vgl. Weinbach & Grinnell, 2000, S. 197):

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{b(j)} - f_{e(j)})^2}{f_{e(j)}}$$

k = Anzahl der Zellen

f_b = beobachtete Häufigkeit

f_e = erwartete Häufigkeit

Je grösser Chi-Quadrat ausfällt, desto grösser sind die Unterschiede zwischen den beobachteten und erwarteten Häufigkeiten und desto eher ist ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen wahrscheinlich und nicht zufällig. Wie gross Chi-Quadrat sein muss, damit ein signifikanter Zusammenhang besteht, kann in Tabellen nachgeschlagen werden. Dieser *kritische Chi-Quadrat-Wert* ist abhängig von den Freiheitsgraden ($df = (i - 1) \cdot (j - 1)$) der Tabelle (vgl. Weinbach & Grinnell, 2000, S. 197 f.). Statistikprogramme wie SPSS 18 geben das Signifikanzniveau direkt an.

Da der Chi-Quadrat-Wert nur Informationen liefert, ob ein Zusammenhang zwischen zwei nominalen Merkmalen besteht, aber nichts über die Stärke des Zusammenhangs aussagt, müssen weitere Koeffizienten berechnet werden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 92 f.). Im vorliegenden Bericht wurde der Zusammenhangskoeffizient *Cramers V* verwendet.

Effektstärke. Für die Berechnung der Stärke des Zusammenhangs zweier nominalskalierten oder einer nominal- und einer ordinalskalierten Variablen wurde das *Kontingenzmass Cramers V* hinzugezogen.

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(\min[r, c] - 1)}}$$

n: Stichprobenumfang

$\min[r, c]$ ist der kleinere der beiden Werte "Zahl der Zeilen (rows)" und "Zahl der Spalten (columns)"

Der Wert des so berechneten Kontingenzmasses liegt zwischen 0 und 1. 0 bedeutet, dass kein Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen besteht und 1, dass ein perfekter Zusammenhang vorliegt. Für die Interpretation der dazwischen liegenden Werte finden sich in der Literatur unterschiedliche Sprachregelungen (vgl. u.a. Gehring & Weins, 2009 S. 152). Beispielsweise taxiert Eckstein (2003, S. 76) Werte von $V < .05$ als eine schwache, solche von $V > 0.5$ als eine starke Kontingenz. Generell ist der heuristische Wert solcher Sprachregelungen sehr begrenzt. Wesentlicher ist die relative Logik, d. h. die Möglichkeit des Vergleichs verschiedener Zusammenhangsstärken innerhalb dieser Studie und allfällige Quervergleiche zu inhaltlich ähnlichen Studien, die ebenfalls Cramers V als Kontingenzmass verwendeten.

6.3.5 Auswertung der offenen Fragen

Die offenen Antworten des Online-Fragebogens wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring, 2010). Mit dem Ziel, bestimmte Inhalte herauszukristallisieren und zusammenzufassen, wurde theorie- und regelgeleitet ein Kategoriensystem entwickelt¹⁴⁹. Als Analyse-

¹⁴⁹ Die Daten der offenen Fragen wurden im Rahmen einer Lizentiatsarbeit ausgewertet. Das Kategoriensystem ist entsprechend am Lehrstuhl PPD vorhanden.

technik wurde die *inhaltliche Strukturierung* gewählt, mit welcher das Material aufgrund vorher festgelegter Ordnungskriterien analysiert wird. Bestimmte Themen wurden aus dem Material herausgefiltert und in einem deduktiv erarbeiteten Kategoriensystem an die Texte herangeführt. Passende Texteinheiten wurden systematisch extrahiert und der entsprechenden Kategorie zugeordnet. Die Dimensionen des Kategoriensystems wurden von den Fragestellungen abgeleitet und weiter in Unterkategorien differenziert. Das entstandene Kategoriensystem bildete die Grundlage für die Auswertung der vier offenen Fragen mittels der qualitativen Datenanalyse-Software Max-qda. Insgesamt wurden in der Analyse 2092 Codierungen vorgenommen, die in 60 Kategorien und Unterkategorien aufgeschlüsselt wurden. Dadurch wurden alle Aussagen der Lehrpersonen thematisch gebündelt. Die Kategorien werden im Ergebnisteil zusammengefasst beschrieben und durch Zitate der Lehrkräfte belegt.

7 Ergebnisse Fallstudien

Es werden Ergebnisse von sechs Fallstudien (FS1 bis FS6) berichtet (vgl. Tabelle 6.2). Jede Fallstudie bezieht sich auf eine Schule. Analysiert wurden Schuldokumente (u.a. Schulprogramm, Leitbild, diverse Schulkonzepte, sonderpädagogisches Konzept) und Interviewtranskripte (Schulleitung, SL; Regellehrkräfte, RLp; Speziallehrkräfte, SLp). Bei den Fallschulen 1, 3 und 6 wurden auch Unterrichtsbeobachtungen berücksichtigt. Jeder Fall wird in einem separaten Unterkapitel dargestellt (7.1 bis 7.6). Alle Unterkapitel sind gleich aufgebaut. Zuerst werden Rahmenbedingungen des Unterrichts beschrieben (7.x.1). Danach wird auf die Unterrichtsgestaltung (7.x.2) sowie auf Aspekte der Integration und auf die Zusammenarbeit der Lehrpersonen eingegangen (7.x.3). Zum Schluss werden Erfolge und Probleme von Unterricht in heterogenen Lerngruppen berichtet (7.x.4). Das Kapitel schliesst mit einer Gegenüberstellung ausgewählter Hauptbefunde (7.7). Aus Gründen des Datenschutzes fehlen der Sozialindex der Gemeinden und die Ortsangabe bei Zitaten aus Schuldokumenten. Zitate aus Transkripten werden mit Angaben zu den Informanten (SL, RLp, SLp) und zur Position im Interview (Zeitangabe) versehen. Für Schülerinnen und Schüler wird die Abkürzung SuS verwendet.

7.1 Fallschule 1 (FS1 – Gesamtschule)

Die FS1 ist eine Gesamtschule mit zehn teils jahrgangs- und teils niveaugemischten Klassen in einem Neubauquartier einer Agglomerationsgemeinde. Das pädagogische Konzept, das beim Bau der Schulanlage entwickelt wurde, enthält alle Elemente des neuen Volksschulgesetzes. Die Umsetzung des Konzepts ist sehr weit fortgeschritten. In den altersdurchmischten Klassen werden geführter und offener Unterricht kombiniert sowie gemeinsame Themen und lernstandsbezogene Problemstellungen bearbeitet. Eine wichtige Rolle spielt die Förderung des selbstgesteuerten Lernens. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen wird von den Beteiligten im Allgemeinen positiv beurteilt. Integrative Förderung oder integrierte Sonderschulung sind aus der Sicht der Lehrpersonen möglich, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und belastbare Pädagogen unterrichten. Visionen sind der Aufbau stufenübergreifender Lerngruppen, der Ersatz der Zeugnisnoten durch Kompetenzraster und zusätzliche Ressourcen. Die FS1 gehört zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen.

7.1.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS1

7.1.1.1 Eckdaten – FS1

Schule. Die FS1 ist eine *Gesamtschule* in einer Agglomerationsgemeinde (vgl. Tabelle 7.1). Die rund 200 SuS, davon ca. 30% Fremdsprachige, häufig mit Migrationshintergrund, werden in zehn Klassen (Grund-, Unter-, Mittel- Sekundarstufe) unterrichtet. Die beiden Schuljahre der Kindergartenstufe und das erste Schuljahr der Primarstufe werden als jahrgangsübergreifende Grundstufenklassen geführt. Die Primarklassen sind jahrgangsdurchmischt. Auch die Sekundarstufe wird niveau- und altersdurchmischt geführt¹⁵⁰. Auf der Sekundarstufe gibt es drei Lerngruppen: Die Lerngruppe 1 besteht aus der 1. und der 2. Sek-A-Klasse, die Lerngruppe 2 aus der 1. und der 2. Sek-B/C-Klasse, die Lerngruppe 3 ist eine (niveaudurchmischte – Sek A/B/C) Jahrgangsklasse. Pro Schulstufe (GS, US, MS, Sek) unterrichten drei bis vier SLp. Sie werden von SLp für schulische Heilpädagogik (IF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Logopädie und von zwei Personen für Schulsozialarbeit unterstützt. Rund 50 SuS besuchen den DaZ-Unterricht und ca. 20 SuS die Logopädie (Schuljahr 2009/10). Gegenwärtig werden ein körperlich behindertes Kind, ein teillautistisches Kind und zwei Kinder mit Hochbega-

¹⁵⁰ Vom Bildungsrat des Kantons Zürich bewilligt am 11.07.2005.

bung in den Regelklassen unterrichtet. In allen Klassen hat es verhaltensauffällige und/oder lernschwache SuS. Die interviewte Schulleitung ist seit fünf Jahren im Amt. Sie unterrichtet ein Teilpensum. Die FS1 gehört zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen.

Tabelle 7.1: Steckbrief der Fallschule 1 (Schuljahr 2009/10)

Schule	
Stufe	Gesamtschule (Grundstufe, Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe);
Politische Gemeinde	Agglomeration mit städtischen Verhältnissen;
Klassen	Total 10 Klassen, davon sind 9 Klassen altersdurchmisch; pro Schulstufe 2 bis 3 Klassen; die 3. Klasse der Sekundarstufe ist eine niveaudurchmischte Jahrgangsklasse
Integration	Beim Bau der Schule wurde die Integrationsidee im pädagogische Konzept festgehalten.
Staffel der Einführung der sonderpädagogischen Massnahmen	Schuljahr 2009/10
Schülerschaft	
Anzahl	ca. 200 SuS
Anteil Fremdsprachige	ca. 30%
Leistungsspanne	SuS mit Hochbegabung, Lernschwierigkeiten, Aufmerksamkeitsstörungen. Manche SuS haben individuelle Lernziele. Sek A-SuS sind untervertreten. Die Klassen bestehen vorwiegend aus Sek B- und Sek C-SuS.
Förderungen	DaZ Grundstufe (24 SuS) DaZ Aufbauunterricht (26 SuS) Begabtenförderung Aufgabenhilfe
Behinderungen	1 körperlich behindertes Kind (als integrierte Sonderschulung auf Unterstufe) 1 teilaufistisches Kind (nicht als integrierte Sonderschulung auf der Mittelstufe)
Lehrerschaft	
Regellehrpersonen	16
Speziallehrpersonen	2 IF-Lehrpersonen (8-9 WL pro Schulstufe) 1(-2) DaZ-Lehrpersonen (8WL Grundstufe, 8WL Aufbauunterricht)
Besonderes	
<ul style="list-style-type: none"> - Intensive Auseinandersetzung mit Förderdiagnostik, Lernschrittplanung und Lerncoaching - Einsatz der Datenbank osasys - Konzept zum Offenen Unterricht - Tutorsystem 	

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, WL = Wochenlektionen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, SuS = Schülerinnen und Schüler.

Schulanlage. Die Schulanlage wurde für eine innovative Gesamtschule konzipiert. Als feststand, dass in der betreffenden Gemeinde ein grösseres Areal überbaut und darauf auch eine neue Schulanlage erstellt werden sollte, erarbeitete ein Team (u.a. Schulpflege, Pädagogen, Eltern, Kantonsverwaltung und Architekturberater) ein pädagogisches Konzept, das auch die Grundlage für einen Architekturwettbewerb bildete. Das fertige Gebäude enthält verschiedene Lernorte. Dazu gehören Basisräume, die durch bewegliche Trennelemente, umsetzbare Glaswände und verschiebbares Mobiliar vielfältige Unterrichtsformen und Lernarrangements zulassen. Auf Fachräume wurde verzichtet. Anstelle eines Computerraums besitzt die Schule ein Set Notebooks, das die Grundausrüstung jedes Basisraumes – vier Computerarbeitsplätze – ergänzt. Es gibt Gruppenräume und im Flur Arbeitsnischen mit Tischen. Durch diverse Ablagesysteme haben die SuS Zugang zum Arbeitsmaterial. „Die Offenheit der Klassenräume und die Transparenz des ganzen Schulhauses sind die architektonische Sprache der Kultur, die die Lehrpersonen in ihrer Pädagogik umsetzen“ (Schuldokument, März 2009, S. 7).

Schulkultur. Die SuS beteiligen sich via Klassenrat, klassenübergreifende Projekte und Patensysteme am Schulleben. Der Schülerrat ist noch nicht implementiert. Auf jeder Schulstufe gibt es eine Migrations-Beratungsgruppe mit einer Elternvertretung pro Klasse, die zusammen mit Schulsozialarbeitern und Kulturvermittlern fremdsprachige Eltern bei der schulischen Partizipation unterstützt. Am Mittagstisch beteiligen sich Eltern wie Lehrpersonen. Das Schulhaus ist von 07.15 Uhr bis 17.00 Uhr

durchgehend geöffnet. Die SuS dürfen in den Randzeiten im Schulhaus Aufgaben lösen, spielen oder diskutieren. Eine Betreuung besteht während dieser Zeit jedoch nicht.

7.1.1.2 Leitbild – FS1

Die FS1 orientiert sich an den pädagogischen Grundvorstellungen von Hartmut von Hentig und von Annedore Prengel. Für von Hentig (1993) ist die ideale Schule eine Gemeinschaft von Verantwortlichen, die via Gestaltung der eigenen Lebensumwelt die SuS zu selbst bestimmtem und verantwortlichem Handeln im demokratischen Gemeinwesen befähigt.

Die Schule soll ein Lebens- und Erfahrungsraum sein, eine demokratische Gesellschaft im Kleinen, wo Normen und Verhaltensweisen geübt und selbstverantwortliches Lernen gefördert wird. Neben der Sachkompetenz legen wir grossen Wert auf Sozial- und Selbstkompetenz. (Schuldokument, 08.04.2009, S. 7)

Annedore Prengel (2006) will durch eine *Pädagogik der Vielfalt* „zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt für Individualität in der Erziehung“ (Prengel, 2006, S. 13) beitragen.

Wir wollen günstige Lernvoraussetzungen schaffen, indem wir der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit einer Pädagogik der Vielfalt begegnen. [...] Unser Verständnis führt weg von der Belehrungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik. Alle Hilfsmittel, auch eine Datenbank, dienen letztlich dem Ziel, geeignete Lernumgebungen zu schaffen und Zeit für unsere Lernenden zu haben, Zeit mit ihnen ihre Lernwege zu diskutieren und zu reflektieren. (Schuldokument, 08.04.2009, S. 7)

Das *Ziel* der FS1 besteht darin, „alle Schülerinnen und Schüler auf ein selbständiges und eigenverantwortliches Leben in unserer Gesellschaft vorzubereiten“ (Schuldokument, 08.04.2009, S. 7). Auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses sollen Lernumgebungen gestaltet werden, die lernstandbezogenes, eigenständiges und aktiv-entdeckendes Lernen (offener Unterricht) exemplarischer Inhalte ermöglichen und die SuS anleiten, ihr Lernen zu reflektieren, Lernprozesse und Produkte kooperativ weiterzuentwickeln und im Dialog zu überprüfen (Schuldokument, 08.04.2009). Das *Leitbild* der FS1 enthält die folgenden fünf Prinzipien, die jeweils mit einem Zitat belegt, lernpsychologisch begründet und umsetzungsbezogen präzisiert werden: (1) Wir schaffen Freiräume. (2) Wir gestalten die Zeit. (3) Wir lernen von- und miteinander. (4) Wir pflegen Beziehungen. (5) Wir verstehen Schule als Prozess.

7.1.1.3 Schulprogramm

Bereits bei der Schuleröffnung enthielt das pädagogische Konzept der FS1 fast alle Elemente des neuen Volksschulgesetzes. Seither steht die Umsetzung im Zentrum. Im aktuellen *Schulprogramm* wird ausgeführt, dass die Errungenschaften in den Bereichen (1) Schulhauskultur (gemeinsame Anlässe, Murmelkultur, offenes Schulhaus), (2) Teamteaching, (3) selbstgesteuertes, selbständiges Lernen und (4) permanente Schulentwicklung (Pädagogische Konvente) konsolidiert werden. Die Entwicklungsarbeit betrifft (5) die Elternmitwirkung und die Schülerpartizipation, (6) den Umgang mit Heterogenität, (7) die Sprachförderung und (8) das Thema „Gesunde Schule“. Ergänzend zum Lernen in niveau- und jahrgangsdurchmischten Klassen und zu den bereits etablierten kooperativen Lernformen, der Planarbeit und der Datenbank „osasys“¹⁵¹ sollen neu auch stufenübergreifende Lerngelegenheiten

¹⁵¹ Sämtliche Unterrichtsvorbereitungen aller Lehrpersonen werden mit der vernetzten Datenbank osasys gemacht und stehen damit allen Lehrpersonen zur Verfügung (<http://www.mosaik-sekundarschulen.ch/wb/pages/konzept/organisation/lernwegfabrik.php>).

geschaffen werden. Schulprogramm und Umsetzung werden durch interne und externe Evaluationen überprüft und adaptiert.

7.1.2 Unterricht – FS1

Die Schuldokumente enthalten detaillierte Handreichungen zum *Unterricht mit heterogenen Lerngruppen* (vgl. Tabelle 7.2). Die beschriebenen Lehr-Lernformen kommen in einzelnen oder wie Arbeitspläne und Murmelkultur (Flüsterton in Schülerarbeitsphasen) in allen Schulstufen vor.

Tabelle 7.2: Zusammenstellung der unterrichtsbezogenen Handreichungen in den Schuldokumenten der Fallschule 1

Einsatz der Altersmischung	Unterstützung des Lernens
räumliche Organisation	Formen der inneren Differenzierung
Wochenstruktur und Stundenplan	Reflexionsformen der SuS
Zusammenspiel von geführtem und offenem Unterricht	Beurteilungsformen
Zusammenarbeit (Regel- und IF-Lehrperson sowie unter Regellehrkräften derselben Stufe)	Planungshilfen für selbständiges, eigenverantwortliches Lernen
	Disziplin-Einforderung / Verhaltensregeln

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, SuS = Schülerinnen und Schüler.

7.1.2.1 Lerngruppen und Zeitstrukturen – FS1

Die SuS werden in *jahrgangs- und / oder niveaugemischten Klassen* unterrichtet. Auf der Unterstufe und auf der Mittelstufe gibt es je zwei jahrgangsübergreifende Klassen. Innerhalb der altersgemischten Klassen werden temporär auch Jahrgangsgruppen gebildet. Auf der Sekundarstufe werden drei alters- und / oder niveaugemischte Klassen geführt. Die *Unterrichtszeit* ist (vorwiegend) in 90-Minuten-Blöcke gegliedert. Auf der Primarstufe werden drei Unterrichtsgefässe unterschieden: (1) Input: systematisches, thematisches Lernen in verschiedenen Settings, (2) Planarbeit: individuelles und kooperatives Lernen (Verständnis vertiefen, Wissen erweitern, Handeln perfektionieren) bei selbst gewählten oder vorgegebenen Aufgaben und (3) Interaktion: themenfokussierte gemeinsame Aktivitäten und Austausch (die SuS lernen miteinander in variierenden Lerngemeinschaften und nutzen ihre Verschiedenheit als Ressource). Auf der Sekundarstufe wird zwischen geführtem und offenem Unterricht unterschieden.

Und im geführten Unterricht, dort ist eigentlich das Fach vorgegeben. Und wir arbeiten nur niveaudurchmischt und nicht altersdurchmischt. Und im offenen Unterricht, das ist immer acht Lektionen pro Woche arbeiten sie altersdurchmischt und niveaudurchmischt. (RLp_FS1_8:46-0)

Alle drei Sekundarklassen lernen gemeinsam in einem grossen Raum, wobei jeweils zwei Lehrpersonen das Coaching der SuS übernehmen. Auf allen Schulstufen gibt es ritualisierte Elemente wie Wochenstart und -schluss.

7.1.2.2 Wissens- und Lernkultur – FS1

In der FS1 wird nach *Erweiterten Lehr-Lernformen* unterrichtet, d.h. klassische und binnendifferenzierende Lehr- und Organisationsformen werden kombiniert. Der Anteil von *Plenumsunterricht* ist verhältnismässig klein. Plenumsunterricht wird vor allem für Inputs eingesetzt. Manchmal erhalten alle SuS der Lerngruppe dieselbe Einführung, manchmal werden jahrgangsspezifische Inputs gestaltete, beispielsweise, indem die IF-, die Teamteaching- und die Regellehrperson je einen SuS-Jahrgang übernimmt. Im *offenen Unterricht* kommen verschiedene Formen von Planarbeit vor: Im Lernatelier der Unterstufe beispielsweise werden die Aufträge an einer Tafel im Gang festgehalten. Die Kinder

orientieren sich an dieser Darstellung und markieren nach getaner Arbeit die erledigten Aufträge in Listen. Das Angebot ist teils auf die individuellen Lernstände der SuS abgestimmt und enthält Pflicht- und Wahlaufgaben. Die SuS können die Reihenfolge und die Dauer der Bearbeitung mitbestimmen. Auf der Mittelstufe erfolgt die Planarbeit via *Wegweiser* und auf der Sekundarstufe via *Lernschritte*. Die Wegweiser enthalten neben dem inhaltlichen Auftrag Angaben zur Form der Arbeit (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Input Lehrperson, mündlich), zur Verbindlichkeit (obligatorisch, freiwillig, freiwillige Knacknüsse), zur Kontrollart (Fremd-, Selbstkontrolle) und zum erforderlichen Material. Die Lernschritte informieren die SuS über Fach, Niveau, Ziele, Inhalte und Aufgaben. Die Lernschritte sind vorbereitet auf einer Datenbank (osasys). Aus diesem Pool stellen die Lehrpersonen Einzel- oder Gruppenprogramme zusammen.

Kooperatives Lernen. Das Lernen von- und miteinander wird durch verschiedene *kooperative Arrangements* begünstigt oder gezielt gefördert. Ein wesentliches Element ist die *Sitzordnung in Lernfamilien* von vier bis sechs SuS, welche beide Geschlechter, alle Jahrgänge und auf der Sekundarstufe auch alle Niveaus enthalten. Diese Gruppierungsform fördert das Hilfeverhalten der SuS. Sie erschwert auch die Bildung einflussreicher Peergroups und trägt dadurch zu einer produktiveren Arbeitshaltung und einem friedlichen Klassenklima bei. Des Weiteren gibt es *Lernpartnerschaften* und verschiedene *temporäre Lerngruppen*. Für Inputs in Fächern mit Jahrgangsstoff werden die altersdurchmischten Klassen auch in Jahrgangsabteilungen aufgeteilt. Auf den Unter- und Mittelstufen werden via Wegweiser in Übungsphasen gezielt Partner- oder Gruppenarbeit verlangt. Im offenen Unterricht der Sekundarstufe werden SuS mit ähnlichen Schwierigkeiten für Zusatzerklärungen oder Inputs zusammengenommen. Im geführten Unterricht werden systematisch auch kooperative Lerngelegenheiten geschaffen. Kooperation als gegenseitige Unterstützung ergibt sich auf allen Stufen häufig spontan. Die Lehrpersonen machen gute Erfahrungen mit kooperativen Lernformen.

Also, ich brauche, wenn immer möglich, kooperative Lernformen. Ich merke, das ist das, welches am meisten bringt. Vor allem bei so verschiedenen Niveaus und [...] dieser grossen Heterogenität. [...] Also, ich finde, es entlastet auch mich als Lehrkraft, /oder?/, wenn sie vor allem aktiv sind. (RLp_FS1_16:54-1)

Die Förderung des selbstgesteuerten Lernens ist den Lehrpersonen der FS1 ein wichtiges Anliegen. Sie lassen die SuS Lerntagebuch schreiben, kultivieren die Selbstbeurteilung und führen Coachinggespräche. Das Coachinggespräch, auch Boxenstopp genannt, ist ein Lehr-Lern-Dialog zwischen einer Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler. Dabei werden Lernziele vereinbart, schriftliche Abmachungen getroffen, inhaltliche Fragen geklärt, Ergebnisse beurteilt und Lernprozesse reflektiert.

Also, ich denke, etwas ganz Wichtiges ist die Reflexion. Dass man immer wieder mit den Kindern bespricht: Wie ist die Leistung zustande gekommen? [...] Was hat dir geholfen? Was hat dich behindert? Was möchtest du das nächste Mal verändern? Also, und dann halt zum Teil auch schriftliche Abmachungen, oder, die dann auch wieder überprüft werden. Also, immer wieder rückwärts, sich selber beobachten. Und Feedback, [...] ob jetzt von mir, manchmal machen das die Schüler auch untereinander. Aber wir machen das, oder ich mache das in der Klasse sehr häufig. Manchmal nur schon durch Finger hoch halten. Noch kurz am Schluss der Stunde noch [...] Wie habt ihr vorwärts gearbeitet? [...] Also, einfach auch ganz kleine, kurze Überprüfungen. Es muss überhaupt nicht eine grosse Reflexion sein. (RLp_FS1_34:58-6)

7.1.2.3 Ziel- und Stoffkultur – FS1

Lernziele und Inhalte. Es gelten der kantonale Lehrplan und Minimalziele für das Prädikat „genügend“. In allen Klassen gibt es jedoch SuS mit (teilweise) individuellen Lernzielen. Wo möglich arbeiten alle SuS einer Lerngruppe am gleichen Thema. Differenziert wird vorwiegend über den Umfang und das

Anspruchsniveau des Stoffes. Es werden zum gleichen Thema unterschiedlich anspruchsvolle Aufträge formuliert. So meint die Schulleitung, dass ein Matheplan beispielsweise auf sieben Wochen hin ausgelegt ist. Manche SuS machen diesen dann in fünf Wochen durch und andere haben neun Wochen dafür. Schwächere oder langsamere SuS lassen Lernschritt weg. Für stärkere oder schnellere SuS werden Zusatzaufgaben bereitgestellt. Auf der Sekundarstufe gibt es für die Planarbeit zu jedem Thema Lernschritte für jede der drei Abteilungen (Sek A, B, C) in der Datenbank. IF-berechtigte SuS haben in Mathematik und Sprache teilweise individuelle Programme und auch Lehrmittel, welche ihren individuellen Lernzielen entsprechen. Solche SuS profitieren von jahrgangsgemischten Klassen. So kann beispielsweise eine Drittklässlerin in Mathematik noch am Stoff der zweiten Klasse arbeiten. Die DaZ-SuS erhalten bei Bedarf Stützaufgaben. Die Lehrpersonen kritisieren, dass sich die verbindlichen *Lehrmittel* für individualisierenden bzw. lernstandbezogenen Unterricht schlecht eignen und daher nur sporadisch verwendet werden.

Es gibt ja praktisch keine Lehrmittel, die wirklich [...] aufs Individualisieren – Es gibt Lehrmittel, die ja auf die verschiedenen Niveaus eingehen, oder? Aber das sind dann Leistungsniveaus. Aber auf individuelle Lernfortschritte gibt es eigentlich wenig, oder? (FS1_SL_25:06-7)

7.1.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur – FS1

Beurteilung und Leistungsrückmeldung. Die Lehrpersonen der FS1 geben an, dass sie die *Lernstände* der einzelnen SuS relativ gut kennen und dass ihnen dieses Wissen sehr wichtig ist. Informationen zu den Leistungen der SuS werden über Prüfungen, Tests, Lernzielkontrollen, Kompetenzraster, Beobachtungen, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, Gegenüberstellungen von Selbst- und Fremdbeurteilungen sowie über das Studium der bearbeiteten Lernschritte gewonnen. Die IF-Lehrpersonen verwenden auch standardisierte Tests, zum Beispiel das Salzburger Lesescreening oder den ELFE 1-6 Test (Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler). Zudem werden Lernzielkontrollen in Form von Gesprächen durchgeführt, bei denen die IF-Lehrperson feststellen kann, wie die Lernenden mit dem Stoff umgehen. Die *Durchführung der Leistungskontrollen* hängt stark von Lehrperson und Fach ab. Die *Prüfungen* finden zum Teil für alle SuS zum gleichen Zeitpunkt, zum Teil individuell nach Abschluss eines Themas oder Planes statt. Auf der Unterstufe der Primarschule beispielsweise gibt es im Mathematiklehrmittel nach jedem Kapitel einen offiziellen Test. Dieser wird zu individuellen Zeitpunkten absolviert. Daneben werden auch grössere Lernzielkontrollen durchgeführt, welche für alle SuS gleichzeitig stattfinden. Auf der Sekundarstufe wird das Anspruchsniveau der Prüfungen auf die Abteilungen (Sek A, B, C) abgestimmt. Bei Gesamtthemen in Mensch und Umwelt auf der Mittelstufe erhalten alle SuS der jahrgangsdurchmischten Klassen dieselbe Prüfung. Die Differenzierung erfolgt hier bei der Bewertung. Manchmal erhalten sehr leistungsschwache SuS eine adaptierte Prüfung. Neben schriftlichen Tests bestehen auch *andere Formen der Leistungserfassung*. Mündliche Sprachtests auf der Mittelstufe sind beispielsweise individuell und lernstandbezogen. Zudem werden auf der Primarstufe auch die Wochenpläne über ein Häkchen-System beurteilt, welches leicht in Noten umgewandelt werden kann. Auf der Sekundarstufe werden bei Geschichtsarbeiten oder Werkstätten Kompetenzraster eingesetzt, mit denen sich die SuS auch selber einschätzen müssen. Diese Selbstbeurteilung dient als Grundlage für ein Bewertungsgespräch. Die *Gesamtbeurteilung* Ende Semester erfolgt durch Zeugnisnoten und für lernzielbefreite Kinder und Jugendliche durch Lernberichte. Ein grosses Problem ist das Dilemma zwischen individueller Bezugsnorm im binnendifferenzierten Unterricht und kriteriumsebezogener Bezugsnorm im Zeugnis.

Aber sagen wir bei einer Geschichtsarbeit oder bei einer Deutsch- eben Werkstatt oder so, beurteilen sie immer zuerst sich selber, und dann ich. Und dann haben wir so Kompetenzraster, und dann sprechen wir darüber. Oder auch jetzt [...] bei den Zeugnissen machen sie die Noten. [...] Also, sie ma-

chen einen Vorschlag und dann sprechen wir darüber und so. Und durch das muss ich sagen, habe ich einfach nie mehr Probleme mit irgendwelchen Zeugnisnoten. (RLp_FS1_31:58-6)

Also, bei uns ist das ein extremer Bruch immer. Und [...] für mich immer ein Stress eigentlich. Diese doofen Zeugnisnoten, bei denen du dann nur noch wieder eine Note gibst. Und vorher [...] machen wir Kompetenzraster und Gespräche, und wie kann man sich verbessern. Und am Schluss muss einfach wieder diese Nummer hin, oder? Es ist wirklich ein Bruch. (RLp_FS1_32:57-2)

Unterstützung durch die Lehrperson. Die Lehrpersonen der FS1 schaffen Rahmenbedingungen, innerhalb derer eigenverantwortliches und selbstwirksames Lernen möglich ist. Dazu gehören das Einrichten von Lernfamilien und die direkte Unterstützung während der selbständigen Schülerarbeitsphasen. Auf der *Primarstufe* wird die Steuerung des eigenständigen Lernens schrittweise aufgebaut. Mit den SuS wird besprochen, wie bestimmte Leistungen zustande gekommen sind, was geholfen bzw. behindert hat, und was das Kind ändern möchte. Diese Reflexion geschieht teilweise auch als Arbeitsrückblick am Ende des Vormittags. Die direkten Hilfestellungen erfolgen einerseits durch klare Zielvorgaben und andererseits durch kurze verbale Rückmeldungen, durch punktuelle Erklärungen sowie durch das Diagnostizieren des Lernstandes oder des Hilfsbedarfes oder durch enges Begleiten via gemeinsames Aufgabenlösen. Jüngere SuS brauchen und erhalten sowohl beim eigenständigen als auch beim kooperativen Lernen mehr Unterstützung als ältere. Auf der *Sekundarstufe* planen die SuS ihre Arbeit via *Lernbuch*. Zu Beginn der offenen Unterrichtsphasen halten sie darin fest, was sie tun und lernen wollen. Am Ende notieren sie die bearbeiteten Inhalte und die erreichten Ziele. Zum Teil reflektieren die SuS auch das eigene Lernverhalten. Während des Unterrichts besprechen die Lehrpersonen die Einträge mit den einzelnen SuS. Die Sek C- und die Sek B-SuS müssen der Lehrperson die Zwischenergebnisse der Lernschritte häufiger vorweisen als die Sek A-SuS. Bei den periodischen Coachinggesprächen reflektieren die Lehrpersonen mit den SuS auch das Lernverhalten und unterstützen sie bei der Suche nach Optimierungsmöglichkeiten.

Dann bespreche ich es [...] und frage dann, welche Hilfe sie brauchen. Und nachher- je nach Kind ist das ganz unterschiedlich. Beim einen Kind muss man eben Sachen ausdrücken und dann konkret sich mit ihm hinsetzen und [...] andere, die können das ganz selbständig, denen muss ich überhaupt nichts sagen. Das ist ganz unterschiedlich. (RLp_FS1_33:45-6)

Also, je mehr Migrationskinder es hat- also, schwache Kinder eher, desto mehr geführten Unterricht, eigentlich. Macht auch Sinn, oder? Die brauchen das. Sie sind sonst verloren. Das nützt ihnen nichts, wenn ich ihnen eine Mensch und Umwelt-Werkstatt gebe [...] Und dann nachher haben sie halt eine 3. Und dann merke ich: Ui, okay. (RLp_FS1_20:42-1)

Die *Rolle der Lehrperson* hat sich verändert. Im Vergleich zu früher sehen sich manche Lehrpersonen stärker als Lerncoaches, welche die SuS beim selbständigen Lernen unterstützen und gemeinsam mit ihnen Problemlösungen suchen, und weniger als Wissensvermittelnde. Die Verantwortung für Inhalte und Didaktik haben aber nach wie die Lehrpersonen.

Also, sie [die Rolle als Lehrperson] hat sich natürlich eben vor allem darum verändert [...], dass ich Lernen ganz anders anschau als früher, als ich einfach das Gefühl hatte, ich bin der Wissensvermittler [...] und ich weiss, wie man etwas zu wissen oder zu lernen hat. Und darum muss es dann einfach lernen. Und jetzt merke ich, dass es auch anders herum geht. [...] dass eben das Kind oder der Jugendliche Verantwortung [...] übernehmen kann für sein Lernen [...]. Also, meine Funktion ist vor allem die, wenn ein Kind [sagt]: ‚Und ich möchte etwas wissen‘, dass ich mit ihm zusammen eine Antwort suche. Und nicht, dass sie kommen und meine Antwort dann richtig ist. [...] Es passiert ja immer wieder, dass sie dann sagen: ‚Sie sind doch Lehrer. Sie müssen doch das wissen!‘ Und das ist, das ist einfach noch ein altes Bild, oder? (SLp_FS1_51:33-5)

Bei uns ist es schon noch so [...], dass schon wir Lehrpersonen, also, meine Kollegin und ich, so ein bisschen die Rudelführerinnen sind. Also, dass wir einen neuen Stoff einführen und den halt auch noch mit viel Material, Sachen, anschaulich auch einführen. (RLp_FS1_18:21-2)

Gegenseitige Unterstützung der SuS. Bei Problemen müssen die SuS zuerst die Tischgruppe bzw. Lernfamilie um Hilfe bitten, bevor sie die Lehrperson kontaktieren. Bei Arbeiten am gleichen Thema sind die Lernenden einer Tischgruppe zur Hilfe verpflichtet. Bei Arbeiten an unterschiedlichen Themen bzw. im offenen Unterricht sind Hilfeleistungen im Ermessen der Lernenden. Jahrgangsgemischte Lerngruppen gelten in der FS1 als ideales Setting für kooperatives Lernen.

Und ich merke einfach, wenn Lernende Lernenden etwas erklären, das ist es einfach etwas Anderes als wenn wir das machen. Und das passiert also viel auf der Oberstufe. Da erklären sie sich gegenseitig Sachen. Und manchmal eben auch ein [...] 3. C-Schüler /halt/ einem 1. Sek A-Schüler oder so, /oder?/ [...] Also, vor allem für die schwachen Schüler finde ich das einen extremen Vorteil.
(RLp_FS1_14:15-5)

7.1.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS1

7.1.3.1 Teams und Kooperationsgefässe – FS1

Für die *Zusammenarbeit der Lehrpersonen* gibt es in der FS1 verschiedene Gefässe (vgl. Tabelle 7.3). Dazu gehören Schul- und Klassenkonferenzen, pädagogische Konvente, Stufen- und Teamsitzungen sowie Fach- und Arbeitsgruppen. Das gesamte Lehrerteam trifft sich jede zweite Woche an der *Schulkonferenz*. Hier werden organisatorische Absprachen getroffen. Die Klassenlehrpersonen derselben Schulstufe und die IF-Lehrperson (Pädagogisches Team) haben einmal pro Woche eine *Stufensitzung*. Dabei werden inhaltliche und organisatorische Aspekte des Unterrichts erörtert und Informationen über die SuS ausgetauscht. Alle anderen institutionalisierten Zusammenkünfte finden seltener statt, regelmässig oder bei Bedarf. Viele Absprachen erfolgen bilateral zwischen Tür und Angel.

Tabelle 7.3: Kooperationsgefässe in der Fallschule 1

Was	Beteiligte	Aufgabe/Ziel/Inhalt	Organisation
Fachgruppe (Interdisziplinäres Team)	SL, Th, DaZ, IF, SPD, SSA	Vorschläge für die Umsetzung der strategischen Vorgaben, Überprüfung der kantonalen Vorgaben (Förderpraxis gemäss Förderkonzept)	4x/ Jahr (Bei Bedarf, aber mindestens 3x/Jahr)
Verschiedene Arbeitsgruppen	Keine Angabe	Organisation, Koordination verschiedener Anlässe	nach Bedarf
Schulkonferenzen	Alle Lp	Organisatorische, administrative Absprachen	1x/ 2 Wochen
Klassenkonferenzen	RLp, FLp und SLp einer Klasse	Planung, Koordinierung der Fördermassnahmen für Kinder der Klasse	1x/ Jahr
Stufensitzungen (Pädagogische Teams)	Lp der gleichen Stufe / 1h inkl. IF & TT	Besprechung des gemeinsamen Unterrichts, Organisation	1x/ Woche, 1h inkl. IF & TT
Pädagogische Konvente	Keine Angaben	Erarbeitung einer gemeinsamen päd. Haltung, päd. Themen	10 Halbtage/ Jahr
Reflexions-Teamsitzung	Lp und Schulleitung	Reflexion, Austausch und Weiterbildung	2x/ Jahr
Teamteaching	Lp und IF Lp und DaZ Lp und TT	gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts	2.-4. Klasse: 2x 90 Min. 4.-6. Klasse: keine Angabe

Anmerkungen. IF= IF-Lehrperson; DaZ= Deutsch als Zweitsprache Lehrperson; Lp= Lehrperson; RLp= Regellehrperson; SLp= Speziallehrperson; SL= Schulleitung; FLp= Fachlehrperson; SPD= Schulpsychologischer Dienst; SSA= Schulsozialarbeit; Th= Therapeut/innen; TT= Teamteacher/in.

7.1.4 Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS1

Das *sonderpädagogische Konzept* enthält Angaben zu den obligatorischen Fördermassnahmen des neuen Volksschulgesetzes und zum schulischen Standortgespräch (vgl. Tabelle 7.4). Ebenfalls enthalten sind Informationen zu Frühförderung, Aufgabenhilfe und Time-out. Auf das Führen besonderer Klassen wird verzichtet. Die gesetzliche Mindestvorgabe von einem Drittel IF in Form von Teamteaching wurde im Konzept erhöht auf mindestens die Hälfte IF als Teamteaching. Des Weiteren ist im Konzept keine Einzel- oder Gruppenförderung ausserhalb der Klasse vorgesehen. Die IF soll innerhalb der Klasse erfolgen. Zur Verfügung stehen auf der Primarstufe vier und auf der Sekundarstufe drei Lektionen IF pro Klasse. Dieses Kontingent kann flexibel eingesetzt bzw. zu anderen Klassen transferiert werden.

Tabelle 7.4: Integrative Förderung und integrierte Sonderschulung in der Fallschule 1

Integrative Förderung (IF)	Integrierte Sonderschulung (IS)
Beratung und Unterstützung der Lp bei Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -nachbereitung in Bezug auf den Umgang mit spezifischer Problematik.	Separierte Sonderschulung
Unterstützung der Lp im Umgang mit Heterogenität.	Integrierte Sonderschulung mit Begleitung durch eine Sonderschullehrkraft
Entwicklungs- und Lernstandserhebungen bei Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen (Diagnostik).	Einzelunterricht
Teamteaching zusammen mit der Lp	
Verschiedene Formen der integrativen Förderung in der Klasse sind möglich.	

Anmerkungen. Lp = Lehrperson.

Für SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen wird auf der Kindergarten-, der Primar- und der Sekundarstufe integrativer *DaZ-Unterricht* angeboten. Dieser wird in der Standardsprache erteilt und findet in der Regel im Gruppen- oder im Halbklassenunterricht statt. Auch klassenübergreifende DaZ-Angebote sind möglich. Für Lernende, die neu Deutsch lernen, ist auf der Primar- und der Sekundarstufe intensiver DaZ-Anfangsunterricht vorgesehen. Der Unterricht findet täglich (mindestens fünf Lektionen pro Woche) in Kleingruppen statt. In der FS1 werden Lehrpersonen, die SuS mit *besonderen Begabungen* in der Klasse haben, in Form eines Coachings unterstützt. „Dieses Unterstützungsangebot beinhaltet Unterrichtslektionen, die der Coach gemeinsam mit der Lehrperson plant, durchführt und auswertet“ (sonderpädagogisches Konzept). Zudem erhalten besonders begabte SuS Förderung in einer Atelier-Gruppe. An einem Vormittag pro Woche beschäftigen sich die betreffenden SuS ausserhalb des Lehrplans mit intellektuell anspruchsvollen Aufgaben.

7.1.4.1 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit – FS1

Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erfolgt vor allem innerhalb der Schulstufen (Grund-, Unter-, Mittel- und Sekundarstufe). Pro Schulstufe bilden die RLp der Parallelklassen und die IF-Lp ein *pädagogisches Team*, das sich wöchentlich zu einer Sitzung trifft. Bei Bedarf nehmen weitere Fachpersonen Einsitz. Auf der Unter- bzw. Mittelstufe werden Lehrmittel, Stoff, Themen und Arbeitspläne koordiniert sowie die Unterrichtsvorbereitung nach Themen oder Jahrgängen aufgeteilt. Die Hälfte der Lektionen wird im Teamteaching erteilt. Auf der Sekundarstufe wird Teamteaching nur mit den SLp der sonderpädagogischen Massnahmen praktiziert. Wie RLp- und SLp zusammenarbeiten, hängt stark von der Schulstufe ab. Die IF-Lp ist auf allen Stufen an der Planung des Unterrichts beteiligt. Auf der Unterstufe erhält sie von den RLp konkrete Unterrichtsaufträge: „Könntest du nicht mal nochmals das kleine Ein-mal-Eins oder irgendwie einfach Stellenwert oder irgend etwas bearbeiten mit denen und denen und denen“ (SLp_FS1_35:54-4). Elterngespräche werden gemeinsam vorbereitet.

„Auf der Mittelstufe ist es im Augenblick so, dass ich eigentlich mehr eigene Programme habe und sie [die Lehrpersonen] haben ihre Programme. Dann tauscht man wenig aus. Dann tauscht man einfach so noch über die Kinder aus“ (SLp_FS1_37:10-7). Anders ist es auf der Sekundarstufe. Dort bereiten die IF- und die Klassenlehrperson den Unterricht teils gemeinsam vor und unterrichten auch gemeinsam. Bei der *Durchführung des Unterrichts* gibt es sowohl separierte Einzel- oder Gruppenförderung als auch integrierte Förderung in der Klasse. Bei der DaZ-Lehrperson sind beide Formen etwa gleich häufig. Die IF-Lp hingegen arbeitet vorwiegend innerhalb der Klassen. Im geführten Unterricht arbeitet sie mit ausgewählten SuS in einer Ecke des Klassenzimmers oder unterrichtet gemeinsam mit der RLP. Im Lernetelier bzw. im offenen Unterricht gibt sie den IF-berechtigten SuS teils spezifische Förderaufgaben und / oder unterstützt sie beim Lernen. Sind punktuell Probleme vorhanden, arbeitet die IF-Lp mit IF-berechtigten SuS auch im „Bistro“ im Gang. Hier halten sich im offenen Unterricht auch andere Kinder und Jugendliche auf. Grundsätzlich dürfen sich bei Fragen alle SuS an die IF-Lp wenden. Aus der Sicht der Lehrerschaft hat die enge Zusammenarbeit bei der Durchführung des Unterrichts viele Vorteile: Sie entlastet die RLP. Die Gefahr, dass IF-berechtigte SuS stigmatisiert werden, verringert sich. Die SuS können im Unterricht die Lehrperson ihrer Wahl konsultieren. Laut IF-Lp hat sich Integration dann vollzogen, wenn die SuS nicht mehr spüren, wer RLP und wer IF-Lp ist. Gemeinsame *Unterrichtsreflexion* erfolgt in der FS1 nur en passant. Eine Unterstufenlehrperson spricht sich sogar explizit dagegen aus: „Eine grosse Nachbesprechung, das möchte ich mir jetzt nicht antun müssen!“ (RLp_FS1_1:00:12-5). Gemäss IF-Lp findet auf der Unterstufe bei der Vorbereitung der Elterngespräche automatisch auch eine Unterrichtsevaluation statt. Für die Mittelstufe fehlen Angaben zur Reflexionspraxis. Auf der Sekundarstufe halten die IF-Lp und die RLP jeweils kurz inoffiziell Rückschau, indem sie besprechen, was im Unterricht gut oder weniger gut funktioniert hat.

7.1.5 Urteile und Erwartungen – FS1

7.1.5.1 Urteile über die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – FS1

Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes ist in der FS1 sehr weit fortgeschritten. Die Lehrpersonen sind vom Schul- und Unterrichtskonzept überzeugt und fühlen sich dem Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gewachsen. Ihr Unterrichtsverhalten hat sich dahingehend verändert, dass sie sich nicht mehr primär auf die Klasse als pädagogische Einheit konzentrieren, sondern ihre Aufmerksamkeit stärker auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen richten. Die Lehrpersonen haben zahlreiche Weiterbildungen besucht. Gegenwärtig qualifizieren sich mehrere Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik oder DaZ. Zur Qualitätssicherung wurden für mehrere Unterrichtsfächer Kompetenzraster entwickelt, das Europäische Sprachenportfolio wurde implementiert und ein Schulportfolio eingeführt, das nach dem Motto „Schatzsuche statt Fehlersuche“ eine Sammlung der besten Arbeiten jeder Schülerin bzw. jedes Schülers enthält. Für ausserordentliche Leistungen werden den Zeugnissen Zertifikate und Lernberichte beigelegt. Die Schulpflege bewilligte zusätzliche Mittel für bestehende Angebote, für die integrierte Sonderschulung und für den Aufbau eines Lerneteliers für Hochbegabte. Die neu geregelten Pflichten der Eltern und die Handhabung der Jokertage vereinfachen die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Leider werden die Elternabende trotz Simultanübersetzung von albanischen und türkischen Eltern erst spärlich besucht.

7.1.5.2 Urteile über Unterricht mit heterogenen Lerngruppen – FS1

Beurteilung Altersmischung. Die Lehrpersonen der FS1 beurteilen den jahrgangsgemischten Unterricht in ihrer Schule grundsätzlich positiv. Die SuS profitieren in sozialer Hinsicht und erkennen zudem, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht zwangsläufig ans Alter gebunden sind. Auf der Sekundarstufe eignet sich besonders das Fach Deutsch für altersdurchmisches Lernen. Hier können Gesamtthemen gewählt werden, an denen alle drei Jahrgänge mit Niveau-Abstufungen arbeiten können. Die Belastung für die Lehrpersonen ist vor allem in den Jahren der Umstellung hoch: Die intensive Zusammenarbeit im Stufenteam ist sehr aufwändig. Differenzierung, Lernunterstützung in Form von Gesprächen, Reflexionen und seriöse Förderung gemäss individuellem Förderbedarf sind zeitintensiv. Die Gefühle und Probleme der SuS in jahrgangsdurchmischten Klassen differieren entwicklungsbedingt stark. Die Lehrpersonen befassen sich u.U. gleichzeitig mit egozentrisch denkenden und vorpubertären SuS. Eine Gefahr besteht darin, dass zur Komplexitätsreduktion in jahrgangsdurchmischten Klassen altershomogene Gruppen gebildet werden. Ein Problem sind Eltern, die altersgemischte Klassen ablehnen, ihre Kinder aber nicht in Jahrgangsklassen schicken können. Zu den Visionen der Schulleitung gehören die Einführung der Jahrgangsdurchmischung im Fremdsprachenunterricht und die Bildung von Lerngruppen mit mehr als drei Schülerjahrgängen.

Beurteilung Wissens- und Lernkultur. Das Orchestrieren der Lern- und Organisationsformen in jahrgangsdurchmischten Klassen hängt den Angaben der Lehrpersonen zufolge stark von der Schülerschaft ab. Schwache Lernende oder SuS mit Migrationshintergrund brauchen strukturierteren Unterricht als begabte SuS mit Deutsch als Erstsprache. Kooperative Lernformen bewähren sich den Lehrpersonen zufolge vor allem auf der Sekundarstufe. Auf der Primarstufe müssen die SuS erst lernen, produktiv zusammenzuarbeiten. Anfänglich brauchen sie viel Unterstützung, und die Erträge sind eher bescheiden. Die FS1 sucht didaktische Arrangements, durch die sich das Potential der Altersmischung besser entfalten lässt als durch offenen Unterricht, bei dem SuS unterschiedlicher Jahrgänge an individuellen Wochenplänen arbeiten.

Beurteilung Ziel- und Stoffkultur. Die innere Differenzierung des Lernangebots bewährt sich. Sie soll nach Auffassung der Lehrpersonen aber nicht vorwiegend über das Tempo erfolgen, denn wenn die SuS thematisch zu weit auseinander driften, ist gemeinsamer Unterricht kaum noch möglich. Ein Mindestmass an gemeinsamem Unterricht ist aus der Sicht der Lehrpersonen unerlässlich, wenn sich wichtige Grundlagen für motiviertes Lernen, nämlich ein Gemeinschaftsgefühl, ein guter Klassengeist und ein Klima des Wohlfühlens, entwickeln sollen. Die Lehrpersonen geben daher in der Regel ein gemeinsames Thema vor, gestalten Inputs für alle SuS und variieren im offenen Unterricht das Anspruchsniveau der Aufgaben. Sie stimmen die Problemstellungen auf die individuellen Lernstände und die Bildungsaspirationen der SuS ab und definieren Pflicht- und Wahlaufgaben. Zur Weiterentwicklung des offenen Unterrichts bräuchten die Lehrpersonen geeignete Lehrmittel, mehr Computer und grössere personelle Ressourcen. Dadurch könnte auf der Sekundarstufe das selbstgesteuerte Lernen mit Hilfe der Datenbank intensiviert werden.

Beurteilung Beziehungs- und Unterstützungskultur. Mit Bezug auf die Lernstanderfassung und die Leistungsbeurteilung wird der Austausch zwischen den Lehrpersonen als sehr vorteilhaft beschrieben. Die IF-Lp plädiert für individuelle Zeitpunkte der Lernkontrollen (z.B. nach Abschluss des Themas), da auf diese Weise die Lernlust stärker erhalten werden kann. Zeitgleiches Prüfen aller SuS führt aus ihrer Sicht zu einem oberflächlichen „learning to the test“. Die Abschaffung der Noten zugunsten einer durchgängigen Einführung von Kompetenzrastern ist eine Vision der gesamten FS1. Die (Zeugnis-) Noten harmonisieren aus der Sicht der Lehrpersonen nicht mit den Gesprächen und Kompetenzrastern, die sie zur Leistungsbeurteilung einsetzen. Auch bei den SuS zeigt sich hier eine gewisse

Verunsicherung. Sie können die eigenen Kompetenzen zwar differenziert beurteilen, können aber schlecht einschätzen, ob sie für Lehrstellen oder weiterführende Schulen ausreichend qualifiziert sind. Bei der Unterstützung des selbständigen Lernens verweisen die Lehrenden auf die Bedeutung der Reflexion. Wird eine hohe Selbständigkeit erwartet, müssen die SuS auch in die Lage versetzt werden, ihr Lernverhalten selbst zu beurteilen und zu optimieren. Das Lernbuch ist aus der Sicht der Lehrpersonen ein gutes Instrument zur Förderung der Selbst- bzw. Lernreflexion.

7.1.5.3 Urteile über Zusammenarbeit und Integration – FS1

Die *Zusammenarbeit der Lehrpersonen* wird im Allgemeinen sehr positiv beurteilt. Besonders bewährt haben sich die wöchentlichen Stufensitzungen und der Informationsaustausch per Mail. Auch das Teamteaching von RLp und SLp bewährt sich, sofern es ressourcenorientiert erfolgt und die Partner im Unterricht gleichwertige Rollen haben. Die Intervalle für die Schulkonferenzen wurden den Bedürfnissen angepasst bzw. verlängert. Hinterfragt wird der separative DaZ-Unterricht in Kleingruppen. Nach dem Aufnahmeunterricht wäre eine integrative DaZ-Förderung sinnvoller. Zentrale *Gelingsbedingungen* für erfolgreiche Kooperation sind auf der *Persönlichkeitsebene* die Bereitschaft der Lehrpersonen zu Veränderungen, ein profundes Wissen über die Ressourcen der Kooperationspartner und klares Kommunizieren. „Obwohl man dann oft meint, man spreche vom Gleichen, also, dass man dann merkt in der Umsetzung, [...] das ist etwas ganz Anderes, als ich gemeint be“ (SLp_FS1_41:48-9). Auf der *Sachebene* ist ein gemeinsames pädagogisches Konzept von RLp und SLp unerlässlich. Auf der *Organisationsebene* werden ein stabiles Lehrpersonenteam und ein gutes Zeitmanagement als wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Zusammenarbeit genannt. Es wirkt sich aus der Sicht der Lehrenden positiv auf die SuS aus, wenn RLp und SLp ähnliche pädagogische Vorstellungen haben und zusammenarbeiten. Zusätzlich wird betont, dass es für eine gelingende Integration wichtig ist, dass RLp und IF-Lp im gemeinsamen Unterricht gleichwertige Rollen haben.

Chancen und Grenzen der Integration. Heterogenität wird in der FS1 als Chance und Bereicherung wahrgenommen. Der Integrationsgedanke des neuen Volksschulgesetzes wird begrüßt. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass die SuS in heterogenen Lerngruppen zum einen andere Denkweisen und Handlungsmuster kennen und akzeptieren lernen, zum anderen Einstellungen und Verhaltensweisen erwerben, die in multikulturellen Gesellschaften unerlässlich sind. Mit Blick auf die integrierten Kinder und Jugendlichen wird bei mindestens äquivalenten Lernerträgen eine Verminderung der Stigmatisierung erwartet. Die Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die Integration mit steigendem Alter der Lernenden wegen des zunehmenden Leistungsdrucks schwieriger wird. Zudem ist aus der Sicht der Lehrpersonen die integrative Förderung von sozial schwierigen SuS nicht stets die beste Lösung. Voraussetzungen für einen gelingenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen sind überblickbare Klassen, nur wenige IF-SuS pro Klasse, genügend IF-Lektionen und kompetente Unterstützung und Beratung bei integrierter Sonderschulung. Für SuS aus schwierigen sozialen Verhältnissen braucht es zudem ein ausreichendes Kontingent an Schulsozialarbeit und Time-out-Angebote ohne Wartezeiten. Der Grundgedanke der Integration und die Umsetzung muss von der gesamten Institution getragen werden. Schulen mit erfahrenen und belastbaren Lehrpersonen sind im Umgang mit Heterogenität und Integration im Vorteil.

Also, ich denke, wir sind extrem belastbar. Also, da im Team, dünkt es mich, da haben wir wirklich die meisten Leute, die ziemlich belastbar sind, sonst würden wir das nicht schaffen. Und viele mit viel Erfahrung. Wir haben kaum junge Lehrer. (RLp_FS1_1:20:44-2)

7.1.5.4 Erwartungen an die Bildungsdirektion – FS1

Die Lehrpersonen der FS1 wünschen sich von der Bildungsdirektion Lehrmittel, welche die individuellen Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Die Schulleitung würde es begrüßen, wenn sie mehr Lehrpersonen einstellen könnte, zusätzliche Computer für Datenbankanwendungen bekäme, anstatt Noten Kompetenzraster verwenden dürfte und stufenübergreifenden Unterricht einführen könnte. Ein grosses Problem bei der Integration gemäss neuem Volksschulgesetz sind die verhaltensauffälligen SuS, weil diese eine enge Betreuung brauchen und enorme Ressourcen binden. Des Weiteren beanspruchen administrative Arbeiten zu viele Ressourcen. Beispielsweise sind heute für eine Sonderregelung bei der Einschulung sieben Schritte nötig, während früher ein einziges Gespräch ausreichte. Wichtig erscheint der Schulleitung, dass die Ausbildung der Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule verändert wird. Im Vergleich zum Fachlichen sollte das Pädagogische wieder stärker gewichtet werden. Für Primar- und Sekundarlehrpersonen reicht aus der Sicht der Schulleitung eine Matura als fachliche Qualifikation. Grundsätzlich müsste der Lehrberuf wieder attraktiver werden. Dazu müssten die Arbeitsbedingungen via Einführung von Gesamtarbeitszeit und Berufsauftrag verbessert werden.

7.2 Fallschule 2 (FS2 – Primarschule)

Die FS2 ist eine städtische Primarschule mit einer multikulturellen Schülerschaft und 16 jahrgangsdurchmischten Klassen. Sie gehört zum Projekt QUIMS. Aktuelle Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung sind das kooperative und das jahrgangsgemischte Lernen, die Sprachförderung, das Lernen im Forschungsatelier und die Optimierung der individuellen Förderung. Unterrichtet wird nach Erweiterten Lehr-Lernformen. Vor allem bei der Planarbeit werden Ziele und Inhalte auf die individuellen Lernstände der SuS abgestimmt. Die Pflichtlehrmittel taugen aus der Sicht der Lehrpersonen wenig für binnendifferenzierten Unterricht. In der FS2 führt jedes Kind ein Potenzialbuch (Lerntagebuch). In die Leistungsbeurteilung fliessen Selbstbeurteilung, Lernzuwachs, Prüfungsergebnisse und Testwerte ein. Zwischen den Lehrpersonen der Parallelklassen besteht eine enge Kooperation. Ansonsten beschränkt sich die Zusammenarbeit auf Materialaustausch und Absprachen. Das neue Volksschulgesetz findet breite Zustimmung. Umsetzungstempo und Belastung werden jedoch als zu hoch beurteilt. Um die Reformen nicht zu gefährden, setzt die Schulleitung zurzeit auf Konsolidierung.

7.2.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS2

7.2.1.1 Eckdaten – FS2

Schule. Die FS2 ist eine städtische *Primarschule* (Kindergarten- und Primarstufe), die zum Projekt QUIMS¹⁵² gehört. Die meisten Kinder sind fremdsprachig, viele kommen aus bildungsfernen Milieus oder aus schwierigen Familienverhältnissen. Manche SuS haben eine eher hohe Gewaltbereitschaft. Durch den QUIMS-Status erhält die FS2 zusätzliche finanzielle Mittel, welche die Bildung von Arbeitsgruppen, den Beizug von Fachleuten und die Realisierung von Projekten ermöglichen. Die rund 300 SuS werden in 16 Zweijahrgangsklassen von ca. 34 RLp oder SLp unterrichtet (vgl. Tabelle 7.5). Jede Zweijahrgangsklasse (KG 1/2, Primar 1/2, 3/4, 5/6) wird drei- bis fünffach geführt. Viele SuS haben DaZ-Unterricht und / oder Aufgabenhilfe. Die Begabtenförderung beziehungsweise die integra-

¹⁵² QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen ist ein Programm der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Förderung des Schulerfolgs, der Chancengleichheit und der Integration.

tive Förderung wird von je etwa 20 SuS besucht. Seit 2004 ist die FS2 eine geleitete Schule. Seit 2008 besteht eine Co-Schulleitung mit teilzeitlicher Unterrichtsverpflichtung.

Tabelle 7.5: Steckbrief der Fallschule 2 (Schuljahr 2009/2010)

Schule	
Stufe	Primarschule (Kindergarten, Unterstufe, Mittelstufe)
Politische Gemeinde	Schulkreis in der Stadt Zürich
Klassen	Insgesamt 16 altersdurchmischte Klassen (11 Zweijahrgangsklassen, 5 Kindergartenklassen)
Integration	Keine Angaben
Staffel der Einführung der sonderpädagogischen Massnahmen	Schuljahr 2009/10
Schülerschaft	
Anzahl	Primarschule ca. 200 SuS
Anteil Fremdsprachige	ca. 85 % (2008/09)
Leistungsspanne	Kinder mit Teilleistungsschwächen, rudimentären Deutschkenntnissen und schwierigem Sozialverhalten, besonderen Begabungen
Förderungen	DaZ (150 SuS) Integrative Förderung (22 SuS, 49 WL, Verteilung der WL auf Kindergartenstufe: 5 bzw. 7 Lektionen für jedes Pädagogische Team, 3 Lektionen bleiben im Förderpool, Verteilung auf Primarschule: 5 Lektionen für jedes Pädagogische Team, 6 Lektionen bleiben im Förderpool) Aufgabenhilfe (80 SuS, 15 WL, Verteilung dieser WL: 1.-4. Klasse: 2 Aufgabenstunden, 5./6. Klasse: 4 Aufgabenstunden, für alle: 3 Aufgabenstunden am frühen Morgen) Begabtenförderung (20 SuS, 12 WL, Verteilung dieser WL: 2 Lektionen für jedes Pädagogische Team) Audiopädagogik (15 SuS)
Behinderungen	Zwei Kinder mit erheblichen Sprachstörungen, 1 Kind mit leichter geistiger Behinderung Im Schuljahr 2010/11 sollen 2 Autisten integriert werden
Lehrerschaft	
Regellehrpersonen	20
Speziallehrpersonen	2 IF-Lehrpersonen (1 mal 12 Wochenlektionen (WL)), 1 mal 28 WL, 3 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-LP (2 mal 12 WL, 1 mal 16 WL) 1 Förderlehrperson/ Aufgabenhilfe (12 WL)
Besonderes	
	Die Schule ist seit 1999 eine QUIMS-Schule Einige SuS werden als Streitschlichter/innen ausgebildet Die Schule pflegt ein Gotte-Götti-System (ältere SuS begleiten die jüngeren SuS) 1 mal pro Woche unterstützen 2 Senioren/Seniorinnen während 2 Lektionen 2 Klassen In Zusammenarbeit mit einem Gemeinschaftszentrum werden diverse Angebote für Eltern und SuS bereitgestellt Es werden ElZuKi-Kurse angeboten. Dabei lernen die Eltern, wie sie ihre Kinder bei der Erreichung der Lernziele unterstützen können. Lern- und Forschungsatelier vorhanden

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, WL = Wochenlektionen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, SuS = Schülerinnen und Schüler.

Schulanlage. Gemäss Schulportrait bietet die Schulanlage eine hervorragende Infrastruktur. Neben Klassen- und Fachräumen stehen auch eine Turn- und Schwimmhalle zur Verfügung. Es gibt eine Kletterwand, eine Aula mit Theaterbühne, eine Spielwiese, einen Pausen- und Sportplatz sowie einen Schulgarten. Jedes Schulzimmer hat Computerarbeitsplätze. Ein Sitzungsraum, Gruppenarbeitsräume, ein Forschungsatelier, eine gut ausgestattete Bibliothek und ein Lesezimmer runden das Angebot ab. Zur FS2 gehören mehrere Horte. Das Hortpersonal arbeitet eng mit der Lehrerschaft zusammen.

Schulkultur. In der FS2 wird eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung gepflegt. Zwei zentrale Regeln lauten: (1) Wir respektieren einander (Wir reden anständig miteinander. Wir helfen uns gegenseitig. Wir bemühen uns, einen Streit friedlich zu lösen.). (2) Wir tragen Sorge (dem Schulmaterial,

den Einrichtungen, dem Schulhaus und der Schulanlage). An *Kinderkonferenzen* werden die Regeln des Zusammenlebens besprochen. Als fester Bestandteil des Unterrichts werden Wege zur Konfliktlösung erarbeitet. Auf dem Schulareal sind zu Streitschlichtern ausgebildete Kinder im Einsatz. Ihnen steht ein Schlichtungszimmer zur Verfügung. Es gibt ein *Patensystem* und die SuS partizipieren via *Klassenrat* und via *Schülerrat* am Schulgeschehen. Zur Schulkultur gehören auch zahlreiche klassenübergreifende Veranstaltungen.

Neben den vielfältigen schulischen Aktivitäten wie Sporttag, Kinderflohmärkte, Spielmorgens, Schneetage, Lesenacht etc. wird jeden Freitag ein Pausenkiosk durchgeführt. Jeweils eine Klasse bereitet den Znüni vor. Einmal pro Quartal übernehmen die Eltern den Pausenkiosk. (Quelle: Schuldokument)

Die FS2 arbeitet intensiv mit den *Eltern* zusammen. Es gibt Kurse zur schulischen Unterstützung für Erziehungsberechtigte mit Kindern im Kindergarten oder in der Unterstufe. Pro Jahr wird ein Schulauselternabend durchgeführt, an dem Fachpersonen und Kulturvermittler mitwirken. Auch bei Eltern- und Standortgesprächen werden Kulturvermittler und Dolmetscher eingesetzt.

7.2.1.2 Leitbild – FS2

Pädagogische Grundhaltung. Zentrales Anliegen der FS2 ist eine optimale Förderung der multikulturellen Schülerschaft. Dazu wurde ein reichhaltiges Angebot mit einem sprachlichen Schwerpunkt geschaffen. Es existiert eine umfassende Bibliothek mit Büchern in den Herkunftssprachen der SuS. In einem speziellen Lesezimmer steht eine grosse Auswahl von Hörbüchern zur Verfügung. Es werden klassenübergreifende Aktivitäten organisiert, bei denen die SuS einander vorlesen. Sprachstanddiagnosen unterstützen die Lehrpersonen bei der individuellen Förderplanung bezüglich Schulsprache. Im *Leitbild* der FS2 sind fünf Ziele aufgeführt:

Lehren und Lernen: Das Lernen steht im Zentrum. Wir fördern die Kinder individuell. Wir nutzen die Ressourcen aller.

Lebensraum Schule: Wir fördern die Sozialkompetenz. Wir stärken die Persönlichkeit. Wir leben eine reichhaltige Schulkultur.

Kooperation: Wir arbeiten eng zusammen im Team und mit allen an der Schule Beteiligten. Eltern und Lehrpersonen tragen gemeinsam die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder.

Betrieb und Infrastruktur: Unsere Räume sorgen für Wohlbefinden und unterstützen das Lernen.

Schulmanagement: Wir sind innovativ. (Quelle: Schuldokument)

7.2.1.3 Schulprogramm – FS2

Im Schulprogramm für das Schuljahr 2009/10 wird entlang der fünf Leitbildziele aufgelistet, was bisher umgesetzt wurde, was im laufenden Schuljahr erfolgen soll und welche Zukunftspläne bestehen. In der Tabelle 7.6 wird dies am Beispiel der Zielsetzung „Lehren und Lernen“ illustriert.

Im Zusammenhang mit QUIMS wurden in der FS2 bisher u.a. folgende *Projekte* realisiert: (1) Verstärkte Förderung im Bereich Sprache, (2) Arbeitsformen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus, (3) Potenzialbuch, (4) Mediation bzw. Wege zur Konfliktlösung, (5) Patensystem, (6) Kurse zur schulischen Unterstützung für Eltern von Kindergarten- und Unterstufenkindern und (7) Schulauselternabend. Die *Weiterbildung* der Lehrpersonen erfolgt einerseits durch den Austausch mit anderen Schulen und andererseits durch den Besuch von Weiterbildungsmodulen. Bisher wurden die Module „Standortgespräche“ und „Sprachleistung beobachten, beurteilen und fördern“ besucht. Es wurden

Weiterbildungen zur Sprachförderung und zum kooperativen Lernen organisiert. Aktuell besucht je eine Lehrperson einen Zertifikationslehrgang in DaZ und Literalität. In der FS2 wird das *QEQS-Konzept* (Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Volksschule der Stadt Zürich) verwendet und es werden regelmässig *Evaluationen* durchgeführt (u.a. Projekt Mediation und soziale Förderung, Projekt Gotte/Götti, Projekt Gesunde Schule, Projekt Bewegungslandschaft, Leseförderung, Kollegiales Feedback, Feedback von Eltern).

Tabelle 7.6: Differenzierung des Leitziels „Lehren und Lernen“ in der Fallschule 2

Lehren und Lernen	Schuljahr 2009/10	Zukünftige Vorhaben
Das Lernen steht im Zentrum	<ul style="list-style-type: none"> - Die Unterrichtsentwicklung fokussiert auf das kooperative und das jahrgangsgemischte Lernen. - Schwerpunkte der Sprachförderung sind Wortschatzarbeit und produktives Schreiben. - Beim Lernen im Forschungsatelier stehen Austausch und Kontinuität im Zentrum. - Die Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung sollen intensiviert und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für differenzierte Rückmeldungen an die Lehrpersonen und zur Unterrichtsentwicklung auf der Schulebene genutzt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Überprüfen der Minimalstandards auf verbindliche Umsetzung und Wirksamkeit - Unterrichtsentwicklung - Erarbeiten von neuen Stufenzielen
Wir fördern die Kinder individuell	Förderkonzept überprüfen und anpassen	Begabtenförderung: Kursangebote und Wahlfachnachmittag
Wir nutzen die Ressourcen aller	Schüler und Schülerinnenbefragung zum Unterricht	Elternbefragung zum Unterricht

7.2.2 Unterricht – FS2

Der Unterricht in der FS2 basiert auf bewährten Lehr-Lernformen, die mit schulspezifischen didaktischen Arrangements kombiniert werden. Zu letzteren gehören das ressourcenorientierte Arbeiten mit dem Potenzialbuch, das forschende Lernen im Atelier, das Patensystem, die Schulhausprojekte, die Verwendung der Standardsprache ab dem Kindergarten und die Leseförderung.

7.2.2.1 Lerngruppen und Zeitstrukturen – FS2

Lerngruppen. Seit August 2009 werden in der FS2 *Zweijahrgangsklassen* geführt. Die Umstellung erfolgte sowohl aus organisatorischen als auch aus pädagogischen Gründen. Die Schülerzahlen im Einzugsgebiet der FS2 schwanken stark. Mit Zweijahrgangsklassen kann die FS2 die Klassengrösse (Richtzahl 21 SuS) konstanter halten. Aus pädagogischer Perspektive sprechen folgende Argumente für Zweijahrgangsklassen: ein neuer Umgang mit Heterogenität, ein breiteres Spektrum für kognitives Lernen, eine grössere Palette sozialer Lerngelegenheiten sowie die Bildung von pädagogischen Teams, welche den Unterricht vermehrt gemeinsam vorbereiten und reflektieren. Mit jahrgangsdurchmischten Lerngruppen waren die Lehrpersonen der Kindergartenstufe bereits vertraut. Für die Lehrpersonen der Primarstufe war es eine neue Herausforderung.

Für mich ist diese Altersdurchmischung absolut zentral. Ich [...] denke, dass es eine Riesenchance ist für die Grösseren, die Rolle zu übernehmen- den Kleineren zu zeigen und behilflich zu sein und zu helfen. Und das machen sie auch sehr gerne, in der Regel. Die Kleinen dürfen auch in dieser Rolle sein, in welcher sie zuerst einfach viel mal nicht wissen und, und jetzt neu lernen und kennen lernen. Und sie sind auch neugierig und offen, motiviert. Und dann leben sie ja selber dann diese Rolle auch, wenn es wechselt. Wenn sie dann die Grösseren sind. (RLp_F2_12:11-1)

Ich habe gehofft, man könne viel mehr altersdurchmischt Lernen. Aber die 1.-Klässler stehen so an einem anderen Ort als die 2.-Klässler. [...] Also, jetzt, so gegen Ende Schuljahr. Jetzt kann man so

Themen so gesamthaft behandeln. Aber vorher ist es wirklich- Man musste zwei Programme neben einander laufen lassen. Und das habe ich sehr unbefriedigend gefunden. (RLp_FS2_9:09-8)

7.2.2.2 Wissens- und Lernkultur – FS2

Die Lehrpersonen der FS2 gaben an, dass sie den Unterricht generell stark strukturieren. Zu Beginn der Schulzeit sahen sie eine wichtige Aufgabe darin,

[...] Rahmenbedingungen zu schaffen, dass diese Kinder überhaupt in eine Situation kommen, in welcher sie lernen können. [Da läuft] viel zuerst über ritualisierte Unterrichtsformen. Also, sehr zielorientiert in der Gruppe, in der Halbklass, in Gruppenzusammensetzungen, die ich steure, die sie selber wählen, in Paaren. Also, die Varianten sind extrem gross und ich denke, das hat ganz viel auch mit Atmosphäre, mit Geborgenheit, mit sich aufgehoben fühlen. Und gerne kommen und zufrieden sein. Und Freude haben, motiviert sein, und schön finden und mit solchen Sachen zu tun. (RLp_F2_12:11-1)

Also, der Unterricht braucht einfach sehr viel Struktur. Und innerhalb dieser Strukturen probiere ich dann auch, dass die Kinder möglichst auch wählen können. Also, dass sie auf ihrem Niveau arbeiten können. Ich habe meistens auch so drei Niveaus. (RLp_FS2_9:09-8)

Als *Lern- und Organisationsformen* werden neben *Plenumsunterricht* mit der ganzen jahrgangsdurchmischten Klasse oder mit Jahrgangsabteilungen auch die Arbeit mit Werkstätten, Wochen- oder Phasenplänen genannt. Bei der Arbeit mit *Phasenplänen* müssen sich die SuS selbst als Lehrling, Fachmann oder Experte einteilen und auf dem entsprechenden Niveau arbeiten. Wenn sie das gewählte Niveau durchlaufen haben, können sie aufsteigen. Das Lehrlingsniveau muss von allen SuS erreicht werden. Wochen- und Phasenplan bestehen aus Pflicht-, Wahl- und Zusatzaufgaben. Als *kooperative Lernarrangements* werden Partner- oder Gruppenarbeit eingesetzt, beispielsweise das reziproke Lesen, das Placemat, Gruppenarbeiten mit Rollenverteilung und Partnerarbeiten, bei welchen die stärkeren die schwächeren SuS unterstützen. Gelegentlich können die SuS die Sozialform wählen. Das *Lern- und Forschungsatelier*, eine Form des offenen Unterrichts mit Lernen in Erfahrungsräumen und handlungsorientiertem Sachunterricht, musste geschlossen werden. Das Pendeln zwischen Atelier und Klassenraum bewährte sich nicht. Den Klassen werden neu Forschungskisten zur Verfügung gestellt. Die Lehrpersonen betonen, dass Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ein reichhaltiges Methodenrepertoire erfordert und beschreiben Visionen für die Weiterentwicklung des Unterrichts. Diese betreffen die Auflösung der Klassen oder die Gestaltung von Unterricht generell im Teamteaching.

Es gibt so viel Frontalunterricht, /oder?/ es ist einfach dann schwierig, auf diese verschiedenen Bedürfnisse einzugehen. Also, dort sehe ich schon auch ein Problem, dass [...] die Variation von den verschiedenen Unterrichtsmöglichkeiten zum Teil ziemlich klein ist [...] dass, wenn man mit der PH abschliesst, dass man kein Repertoire hat an verschiedenen Unterrichtsmöglichkeiten oder so Lernumgebungen oder Planarbeit. [...] Und dass man die vermittelt bekommt, auch. Dass man ein bisschen experimentieren kann. Weil sonst unterrichtet man meistens so, wie man selber unterrichtet wurde, /oder?/ fällt man in dieses Muster zurück. Und das ist einfach frontal, /oder?/, Blättchen aus teilen, Blättchen korrigieren, dann wieder etwas erzählen an der Wandtafel, /oder?/ das ist so ein bisschen diese Falle, in welche man hinein tappt, denke ich. (SLp_FS2_14:39-7)

Ich würde ganz radikal das ganze System aufbrechen. Und überhaupt nicht mehr diese Klassen machen, sondern so wie Lerngruppen. Und dass das Kind auch selber ein bisschen wählen kann, wann es was lernen will. Und dann einfach mal einen Block lang Mathe macht. Und dann intensiv dort dran ist. Und eben auch die Lehrpersonen quasi ein bisschen dort unterrichten können, wo sie so ihre Ressourcen, die Stärken sehen. Wirklich alles aufbrechen. (RLp_FS2_28:00-5)

Also, ich hätte auch gerne einfach immer eine zweite Person noch im Zimmer. (RLp_FS2_28:09-6)

7.2.2.3 Ziel- und Stoffkultur – FS2

Ziele. Für die Lehrpersonen der FS2 ist es selbstverständlich, dass sie nicht von allen SuS dieselben Leistungen erwarten / verlangen können. Sie versuchen, Lernziele und Inhalte auf die individuellen Voraussetzungen und Lernstände der SuS abzustimmen. Da es ihnen nicht möglich ist, für jedes Kind ein Einzelprogramm zusammenzustellen, werden fachspezifische *Niveaugruppen* gebildet. Dies widerspiegelt sich u.a. in den Phasen- oder Wochenpläne, die zum einen Pflichtaufgaben für unterschiedliche Leistungsniveaus und zum andern fakultative Zusatzaufgaben enthalten. Bei jahrgangsbezogenen Inhalten besteht in den Doppelklassen zudem die Möglichkeit, dass leistungstärkere SuS in ausgewählten Fächern bereits am Stoff der nächst höheren Jahrgangsstufe arbeiten, während sich schwächere SuS noch mit den Inhalten der vorhergehenden Jahrgangsstufe beschäftigen. Individuelle Ziele und Inhalte sind auch im *DaZ-Unterricht* üblich. Die meisten SuS der FS2 sprechen zu Hause kein Deutsch. Selbst unter den SuS mit rudimentären Deutschkenntnissen ist die Streuung sehr gross. Im DaZ-Unterricht geht es somit vor allem um eine adaptive Unterstützung beim Erwerb von Grundkenntnissen der Schulsprache. Die SuS sollen dem Unterricht ihrer Klassenstufe folgen können und sich in ihrer Umgebung zurechtfinden. Individuelle Lernziele haben auch IF-berechtigte Kinder.

Wir haben ja altersdurchmischte Klassen. Und darum ist es auch noch gut, wenn jetzt zum Beispiel ein Drittklässler schon weiter ist, kann er bei den Viertklässlern auch zum Teil noch mitmachen. Und Viertklässler, die einfach noch schwächer sind, machen zum Teil /halt/ dann nur das, was die Drittklässler eigentlich machen.(RLp_FS2_8:11-8)

Es hat jetzt aber innerhalb dieser Kinder, welche DaZ beanspruchen auch eine grosse Bandbreite von Kindern die sehr, sehr, sehr rudimentär Deutsch sprechen. Und jetzt, Inhalt ist, wir probieren, anhand von Themen einen Grundwortschatz zu vermitteln und Syntax und Grammatik, damit sie dem Unterricht folgen können und auch in ihrem Umfeld und Leben sich zurechtfinden können. Das ist der Inhalt. (SLp_FS2_7:33-1)

Meistens ist es so, dass einfach die Lehrperson auf mich zukommt und dann auch sagt: "Ja. Ich habe ein sehr schwaches Kind. Schaust du mir das mal an?" Dann mache ich ein Screening im Rechnen. Und im Deutsch mache ich auch eines. Oder eine Lernstanderfassung. [...] Meistens gibt es ein Gespräch, dann auch mit der Lernperson. Stärken, Schwächen, und dann eben kommt es auch darauf an: Ist es noch so, dass das Kind dem Unterricht folgen kann. Wenn nicht, dann ist die Notenbefreiung /halt/ jetzt auch seit letztem Jahr hier eingeführt. Und dann gibt es individuelle Lernziele für dieses Kind. Und da stelle ich einfach die auf, anhand dieses Screening, und bespreche mit der Lehrperson dann, ob sie noch Ergänzungen hat. Und dann arbeiten wir einfach an diesen Zielen. Das ist immer so, jedes Semester. Und die erreichten Ziele kommen dann auch ins Zeugnis als Bericht hinein. [...] Ich arbeite auch integrativ. Das heisst, ich nehme zum Teil vielleicht die Wochenpläne von den Lehrpersonen und füge dann dort Sachen ein zu den Zielen, an denen wir arbeiten, damit das Kind auch arbeiten kann während dem Unterricht. Und ich gebe zum Teil auch Materialien mit. Dann kommt das Kind zu Teil auch zu mir und dann studieren wir dort auch Sachen wieder ein, dass es wieder ein bisschen weiter kommt. Und ja, es ist so ein bisschen ein Wechselspiel. (SLp_F2_10:45-4)

7.2.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur – FS2

Die RLP sind der Ansicht, dass sie die *Lernstände* der einzelnen SuS ziemlich gut kennen. Die SLP geben an, dass sie die Lernstände der einzelnen SuS genau kennen, jedoch oft nicht wissen, wie sie die Kinder optimal fördern sollen. Die Kenntnis des Lernstandes und die Kenntnis der Fördermassnahmen sind für sie zwei unterschiedliche Dinge. Informationen über die individuellen Lernstände beschaffen sich beide Lehrpersonengruppen vorwiegend durch Beobachtungen. Daneben eruieren die RLP die Lernstände durch Lernspiele, Schulreifetests, Lernzielkontrollen und zeitgleiche Lernkontrolle in den Parallelklassen. Gelegentlich werden auch Schulleistungstests (u.a. Learnload, Klas-

sen-Cockpit) eingesetzt. Die SLp für schulische Heilpädagogik setzen Screenings wie die Hamburger Schreibprobe, die Salzburger Lese-Schreib-Probe, das BESMath oder die Lernstanderfassung von Barth ein. Die DaZ-Lehrpersonen warten auf die versprochene Sprachstanderfassung als Ersatz für selbst entwickelte Instrumente. In der FS2 führt jedes Kind ein *Potenzialbuch*. Das Potenzialbuch ist eine Art Lerntagebuch, das dazu dient, den Lernstand und die Fortschritte des einzelnen Kindes zu dokumentieren. Die Kinder darin Erfahrungen und Wünsche fest. Sie bearbeiten sowohl vorgegebene (u.a. Was ich gut kann. Ängste, Störungen, Prüfungsstress. Lernverhalten / Aus Fehlern lernen.) als auch eigene Themen. Wenn das Kind einwilligt, machen auch die Bezugspersonen Einträge ins Potenzialbuch. Zur Praxis der *Leistungsrückmeldung* liegen nur wenige Informationen vor. Es gibt Lehrpersonen, die bei Gesprächen über Schulleistungen auch die Selbstbeurteilung der SuS einbeziehen. Zur Vorbereitung malen Lehrperson und Kind je eine Blume bunt aus. Die Farben repräsentieren Urteile (z.B. sehr gut, gut, genügend). Im Gespräch werden Fremd- und Selbstbeurteilung verglichen.

7.2.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS2

7.2.3.1 Teams und Kooperationsgefäße – FS2

Alle Lehrpersonen der FS2 kommen zweimal pro Monat zu einer *Teamsitzung* zusammen, an der vorwiegend organisatorische Themen besprochen werden (vgl. Tabelle 7.7).

Tabelle 7.7: Kooperationsgefäße in der Fallschule 2

Was	Beteiligte Personen	Aufgabe/Ziel/Inhalt	Organisation
Teamsitzung	Alle LP	Organisatorische Themen	2x/ Monat
Pädagogische Teams	2 bzw. 3 KLP und DaZ. FLp, TT gehören einem Team an. Bei Bedarf von anderen beigezogen. Nach Bedarf: IF, Th, SSA etc.	Austausch über Klassen, Schulkinder. gemeinsame Planung des Unterrichts	1x/ Woche
Interdisziplinäres Team	SL, Förderlehrpersonen, IF, DaZ, SLS, SP Nach Bedarf: SSA, Schulärztin, Fachperson Betreuung	Verantwortung für die Förderpraxis der Schule	3x/ Jahr
Stufenteam	Mitglieder einer Stufe	Anlässe, Stufenziele	1x/ Quartal
Jahrgangsteam	Mitglieder eines Jahrgangs	gemeinsamer Elternabend, Übertritt, etc.	Nach Bedarf
Pädagogische Sitzungen	Alle LP und Teammitglieder	Schülerinnen- und Schülerpartizipation, Leseförderung, etc.	1x/ Quartal
Teamteaching	KLP – DaZ-Aufbauunterricht KLP – TT Unterstufe (4 LP) KLP – IF	Gemeinsamer Unterricht	IF: 1/3

Anmerkungen. IF= IF-Lehrperson; DaZ= Deutsch als Zweitsprache; Lp= Lehrperson; KLP= Klassenlehrpersonen; SLp= Speziallehrperson; SL= Schulleitung; SLS= Schulleitung Schulen; FLp= Fachlehrperson; SP= Schulpsycholog/in; SSA= Schulsozialarbeit; Th= Therapeut/innen; TT= Teamteacher/in.

Die Mitglieder der *pädagogischen Teams* (RLp und SLp der Parallelklassen) treffen sich wöchentlich. Sie planen den Unterricht und tauschen sich über die SuS aus. Einmal pro Quartal gibt es eine *pädagogische Sitzung* mit der gesamten Lehrerschaft. Etwa gleich häufig sind die Sitzungen des interdisziplinären Teams und der Stufenteams. Die Jahrgangsteams kommen nur bei Bedarf zusammen. *Teamteaching* kommt als Zusammenarbeit zwischen RLp sowie zwischen RLp und SLp vor. Die IF-Lehrpersonen sind verpflichtet, ein Drittel ihres Pensums als Teamteaching zu unterrichten. Die engsten *Kooperationspartner* der Klassenlehrpersonen sind die KLP der Parallelklassen. Die RLp der Unter- oder der Mittelstufe arbeiten häufig mit der IF- und der DaZ-Lehrperson zusammen. Eine IF-Lehrperson pflegt zudem regen Kontakt mit der Schulleitung. „Ich bin mit sehr vielen Sachen, auch mit Repetitionen und so, und Notenbefreiungen konfrontiert worden. Also, dort ist auch ein sehr

wichtiger Aspekt des Austausches“ (SLp_FS2_34:10). Als weitere Kooperationspartner werden der Schulsozialdienst sowie die Logopädinnen und die Psychomotoriktherapeutinnen genannt.

7.2.3.2 Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS2

Sonderpädagogisches Konzept. Im Konzept der FS2 (vom 15.04.2010) werden zahlreiche, teils bewährte Unterstützungsangeboten für SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen aufgeführt (vgl. Tabelle 7.8). Dazu gehören integrative Förderung, Einzelförderung, Aufgabenhilfe, Psychomotorik, Logopädie, DaZ und Begabtenförderung. Hohe Priorität hat gegenwärtig der Abbau der langen Warteliste für Psychomotorik und Logopädie. Als Überbrückungsmassnahme wird versuchsweise eine psychomotorische Gruppenförderstunde angeboten, an der alle SuS auf der Warteliste teilnehmen.

Tabelle 7.8: Integrative Förderung und integrierte Schulung in der Fallschule 2

Integrative Förderung (IF)	Integrierte Sonderschulung (IS)
Klassenübergreifender Gruppenförderunterricht	Integrierte Sonderschulung (Kinder bringen ihre Betreuungs- und Förderressourcen mit)
Förderpool bei Schulleitung für dringende Fälle	Separierte Sonderschulen
Arbeit in klassenübergreifenden Niveaugruppen unter Beizug der IF-Lehrperson	In Einzelfällen als Einzelunterricht
Stufenziele und Tests zu deren Überprüfung	
Individuelle Lernzielanpassung	
Forschungsatelier	
Sprachstandsbestimmung mit Förderplanung	
Aufgabenstunde auf allen Stufen, Aufgabenunterstützung im Hort	
Enge Zusammenarbeit mit IF-Lehrpersonen und Therapeutinnen, regelmässige Sprechstunde der Schulpsychologin an der Schule	
Bewegungs- und Trainingsprogramme im Kindergarten	
HKS-Kurse im Schulhaus	
Schulsozialarbeit	
Möglichkeit, Klassen zu überspringen	
Querversetzungen, Temporäre Auszeit in anderen Klassen	
Unterstützung durch Seniorinnen	
Präventive Massnahmen zur Früherkennung von Förderbedarf	
Logopädie und Psychomotorik (fall- und fachbezogene Interventionen)	

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, IS = integrierte Sonderschulung, Lp = Lehrperson.

Für die *integrative Förderung* stehen 49 Wochenlektionen zur Verfügung. Ein Teil dieser Lektionen wird den pädagogischen Teams zugeteilt. Der Rest bleibt im Förderpool und wird vom interdisziplinären Team verwaltet. Die integrative Förderung erfolgt in erster Linie im Regelunterricht (u.a. Potenzialbuch, Forschungsatelier, Leseförderung). Es werden Aufgabenhilfe verordnet und Senioren einbezogen.

Mindestens 1/3 der Lektionen müssen für den gemeinsamen Unterricht mit der Klassenlehrperson eingesetzt werden, ansonsten Gruppenunterricht. In Ausnahmefällen ist Einzelunterricht möglich. (Quelle: Schuldokument)

Der *DaZ-Aufnahmeunterricht* für Kinder, die aus dem fremdsprachigen Ausland kommen, findet in den E-Klassen des Schulkreises statt. Der *DaZ-Aufbauunterricht* in der FS2 kann in den Regelklassen im Teamteaching oder separiert in Form teils klassenübergreifender Kleingruppen stattfinden. Auf der Kindergartenstufe erfolgt dieser integriert in den Unterricht. Zur *Begabtenförderung* stehen insgesamt 12 Wochenlektionen zur Verfügung. Die Begabtenförderung findet klassenübergreifend oder in Niveaugruppen statt. Die SuS arbeiten an eigenen Projekten oder erhalten Unterstützung im Hinblick auf das Überspringen von Klassen oder den Übertritt ins Gymnasium. Zudem bietet die FS2 jahrgangsdurchmischte Kurse und Freizeitprojekte an.

7.2.3.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit – FS2

Gegenstand der *Kooperation zwischen RLP und SLP* sind inhaltliche, methodische und organisatorische Aspekte des Unterrichts sowie der Austausch über SuS. Bei der Planung des Unterrichts gibt es keine enge Zusammenarbeit von RLP und SLP. Eine Kindergartenlehrperson gibt an, dass sie ein paar Mal im Jahr mit der DaZ- oder der IF-Lehrperson die Grobplanung bespricht. Den Unterricht will sie aber nicht gemeinsam vorbereiten. Wichtig sind ihr eine gute Koordination sowie der Austausch.

Ich möchte das auch nicht. Ehrlich gesagt nicht. Ich finde das ist ein anderer Aufgabenbereich. Die DaZ-Lehrperson hat eine andere Verantwortlichkeit. Sie ist zuständig für die Sprachentwicklung. [...] Und ich, ich bin Klassenlehrperson. Ich habe das ganze Spektrum. Ich sehe meine Aufgabe darin, punktuell mit ihr wirklich Pflöcke einzuschlagen. (RLp_FS2_44:28-9)

Die RLP der Primarstufe planen den Unterricht aus Zeitgründen nicht gemeinsam mit den SLP. Es werden aber methodische Hinweise und Materialien ausgetauscht. Manche SLP haben Besprechungstermine für die RLP. Vieles wird zwischen Tür und Angel sowie bei Gelegenheit besprochen.

Absprechen, wer was macht, mehr oder weniger. Aber zusammen vorbereiten, haben wir aufgehört. Weil eben, wir haben das Zeitgefäss nicht. Leider. (RLp_FS2_42:26-1)

Es braucht auch viel Energie, miteinander immer alles zu planen. Also, ich bin einfach auch mal froh, wenn ich es wieder so machen kann, wie ich es gerne würde, und dann kann man wieder miteinander etwas machen. (SLp_FS2_36:06)

Also, bei uns [...] kommt sie [die DaZ-Lehrperson] regelmässig eigentlich ins Pädagogische Team. Und IF ist bei mir auch viel einfach zwischendurch, irgendwie über den Mittag schnell, oder nach der Schule, vor der Schule. Also, es ist wirklich da auch mehr spontan. (RLp_FS2_40:43-7)

Den Unterricht führt die interviewte Kindergärtnerin nicht gemeinsam mit den SLP durch. Sie unterrichtet die Klasse und die IF-Lehrperson arbeitet mit einer Kleingruppe oder einzelnen Kindern.

Also, die Regel ist schon: Ich bin in der Klasse und sie hat irgendeinen Auftrag, den wir vorher abgemacht haben. Sei es mit einer Kleingruppe, mit einem einzelnen Kind. "Mach das." (SLp_FS2_51:07)

Auf der Primarstufe unterrichtet die interviewte IF-Lehrperson mehr als einen Drittel der IF-Lektionen integriert in den Unterricht der Regelklasse. Meistens geben die RLP die Inhalte vor, „weil einfach mir auch die Ressourcen fehlen mit neun verschiedenen Lehrpersonen auch den Unterricht abzusprechen“ (SLp_FS2_18:13-8). Hauptverantwortung und Unterrichtsführung liegen meistens bei den KLP. Der Entscheid für IF innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers wird auch vom den IF-berechtigten SuS abhängig gemacht.

Es ist natürlich dann nicht so, dass man gleich ist, /oder?/ aber man kann sicher auch mal die Führung übernehmen und die Lehrpersonen geben auch gerne ab, die Führung. Also, jetzt beim reziproken Lesen geniessen sie es auch. (SLp_FS2_46:07-9)

Also, bei mir entscheidet es wirklich das Kind. Also, wenn ich eins habe, dass wirklich eine Aufmerksamkeitsstörung hat, nehme ich das gerne heraus. Und dann hat es einfach mal seine Ruhe und ist mal ein bisschen isoliert und kann sich dann besser fokussieren. Oder eben, wenn ich eine Abklärung mache, dann nehme ich es auch sicher heraus. Integrativ arbeite ich gerne, einfach um mal die Situation auch zu beobachten: Wie fügt sich das Kind in die Klasse hinein? Hat es Freunde? Wie ist seine Arbeitshaltung im Klassenverband? Und die Gruppe nehme ich meistens, wenn ich so ein bisschen Gleiche, mit den gleichen Schwächen habe. Und so ein bisschen von verschiedenen Klassen, diese zusammennehme, um ein bisschen Ressourcen zu sparen (SLp_FS2_19:07-6)

Die DaZ-Lehrperson unterrichtet vorwiegend separierte Kleingruppen, unterstützt und berät die Lehrpersonen und beteiligt sich an Elterngesprächen. Für sie ist auch das integrative Förderung.

DaZ haben wir aufgehört [zu integrieren]. Wir haben es probiert am Anfang. Aber eben, wir haben gesehen, es bringt nichts, für niemanden. (RLp_FS2_44:51-4)

Also, ich verstehe unter integriertem Unterricht einfach eine nahe Zusammenarbeit mit der Lehrkraft und nicht unbedingt im gleichen Zimmer zu sein. Und das wird sicher gemacht bei uns. Also, wir sind täglich im Austausch. Also, in den Pädagogischen Teams und auch sonst. (SLp_FS2_20:44-7)

Zur *Reflexion des Unterrichts* machten die RLp keine Angaben. Die interviewte IF-Lehrperson reflektiert mit den RLp, wenn es um Klassenrepetitionen geht, oder bei der gemeinsamen Vorbereitung von Elterngesprächen. Ein organisatorisch noch ungelöstes Problem sind in der FS2 der Austausch und die Zusammenarbeit bei SuS mit mehreren Massnahmen. Manchmal weiss beispielsweise die Logopädin nicht, dass eines ihrer Kinder auch DaZ oder Psychomotorik hat. Schwierig wird es, wenn verschiedene SLp unabhängig voneinander für dasselbe Kind Förderpläne erstellen.

Ich habe es jetzt mal angefangen, so ein bisschen zusammen zu fassen, weisst du, diese Liste, die ich euch mal gegeben habe, um mal zu schauen, wo ist jedes Kind, /oder?/ und es gibt wirklich Kinder, die sind in der Logo, Psychomotorik, im DaZ, IF, also, die haben gleich das ganze Programm, und wenn noch irgendwie ein soziales Problem ist, sind sie noch bei der Schulsozialarbeiterin. [...] Also, zum Teil brauchen Kinder extrem viele Ressourcen. (SLp_FS2_25:48-7)

Also, es macht es nicht einfacher, dass vier, fünf Personen jetzt Förderbedarf und Lernstände formulieren. (SLp_FS2_24:54-3)

7.2.4 Urteile und Erwartungen – FS2

7.2.4.1 Urteile über die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – FS2

Die FS2 gehört zum *Projekt QUIMS* (Qualität in multikulturellen Schulen). Die Gelder, welche der FS2 in den vergangenen Jahren dadurch zugeflossen sind, wurden zur *Unterrichtsentwicklung* eingesetzt. Schwerpunkte waren die Leseförderung und die Einführung von Mindeststandards. Mit dem neuen Volksschulgesetz trat die *Schulentwicklung* in den Vordergrund. Die strukturellen Anpassungen und die Einführung der SuS-Partizipation beanspruchten sehr viel Zeit und Energie. Gegenwärtig ist wieder der Unterricht im Fokus. Es wird auf *Doppeljahrgangsklassen* umgestellt. Anlass für diese Reform waren die stark schwankenden Schülerzahlen. Die FS2 hat gemäss Schulleitung bei bildungsnahen Eltern einen schlechten Ruf. Sie schicken ihre Kinder lieber in die umliegenden Schulhäuser. Zudem bieten jahrgangsdurchmischte Klassen aus der Sicht der Lehrpersonen günstigere Rahmenbedingungen für ein friedvolles Klima und individualisierenden Unterricht in multikulturellen Lerngruppen. Die Umstellung auf Doppeljahrgangsklassen bindet viele Ressourcen. Deshalb wurden andere Q-Gruppen und Projekte kurzfristig redimensioniert oder auf Eis gelegt. Für Missstimmung sorgte die *obligatorische Weiterbildung* zum „Schulischen Standortgespräch“. Die Kursleitung war aus der Sicht der Lehrpersonen nicht ausreichend qualifiziert. Um einen Eklat zu vermeiden, wurde der Besuch des zweiten Pflichtmoduls „individueller Unterricht“ aufgeschoben. Auch die Einführung des neuen Unterrichtsfachs „Religion & Kultur“ wurde zurückgestellt. Die Schule hat zurzeit keine Kapazität für ein neues Fach, bei dem Lehrpersonen eine Ausbildung absolvieren müssen. Aus Zeitgründen blieben auch *Teamentwicklungsprojekte* wie zum Beispiel gemeinsame Wandertage auf der Strecke. Die Beziehungspflege innerhalb des Kollegiums kam bislang zu kurz. Gemäss Schulleitung ist das neue Volksschulgesetz „nicht schlecht“. Probleme verursachen das hohe Reformtempo und die Tatsache, dass zu viele Komponenten gleichzeitig umgesetzt werden müssen. Die Umsetzung beansprucht die Lehrpersonen administrativ sehr stark und distanziert sie dadurch von den Kindern. Die Schulleitung übt keinen Reformdruck auf die Lehrpersonen aus, da dies kontraproduktiv wäre. Sie setzt auf persönliche Gespräche und vertraut auf die Wirkungen von Erfolgserlebnissen. Bisher hatte die Um-

setzung des neuen Volksschulgesetzes in der FS2 wahrnehmbar positive Wirkungen auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen, die integrative Förderung und die Partizipation der Erziehungsberechtigten. Bei den Lehrpersonen stösst das neue Volksschulgesetz auf breite Zustimmung. Besonders begrüsst wird, dass die Eltern nun in die Pflicht genommen werden können. Für ein gutes Schulklima und den Erfolg von Reformen ist es für die Lehrpersonen unerlässlich, dass die Erziehungsberechtigten in Projekte eingebunden und sporadisch auch zur Teilnahme an Anlässen und Kursen verpflichtet werden. In der FS2 wurden die Eltern zuerst mit Briefen und Elternabenden von der Schulleitung und von den Lehrpersonen schrittweise überzeugt, dass sie als Mitwirkende in der Schule gebraucht werden. Anschliessend wurden sie in heterogene Gesprächsgruppen eingeteilt, die sich mit Problemen aus dem Alltag, aus dem Quartier und aus der Schule beschäftigen. Die Gesprächsgruppen werden von Personal der Stelle für Gewaltprävention geleitet. Sie gestalten regelmässig Schulhausaktivitäten, wie beispielsweise den Pausenkiosk. In den äusserst heterogenen Klassen herrscht mittlerweile ein harmonisches und produktives Klima. Das friedliche Zusammenleben wird auch auf die Partizipationsmöglichkeiten der SuS zurückgeführt. In Projekten werden gemeinsam Regeln entwickelt und der Umgang mit Streitigkeiten gelernt. Im Gegensatz zum Klassenrat funktioniert der Schülerrat bislang nicht. Die Lehrpersonen setzen sich zu oft über die Entscheidungen der Delegierten hinweg.

7.2.4.2 Urteile über Unterricht mit heterogenen Lerngruppen – FS2

Gegenstand der Unterrichtsentwicklung ist gegenwärtig die *Umstellung auf jahrgangsgemischte Doppelklassen*. Die Bildung der Klassen und der pädagogischen Teams ist vollzogen. Der Wandel der Lernkultur hat eingesetzt. In den altersdurchmischten Klassen wird noch stark in Jahrgangsabteilungen unterrichtet oder altersdurchmisches Lernen wird auf Wochenplanarbeit reduziert. Schwierigkeiten gab es bei der *Bildung der pädagogischen Teams für die Doppeljahrgangsklassen*. Nicht alle Lehrpersonen konnten sich mit diesem Konzept anfreunden und kündigten oder wurden entlassen. Mit anderen Lehrpersonen wollte niemand zusammenarbeiten. Einige Lehrpersonen der Mittelstufe taten sich mit dem Entscheid schwer, ob sie fortan eine 3./4. oder eine 5./6. Doppelklassen unterrichten wollten. Unterdessen ist die Bildung pädagogischer Teams verbindlich, die konkrete Umsetzung aber freigestellt. Die Teammitglieder können beispielsweise selber entscheiden, ob sie im gleichen Zimmer (integrativ oder separativ) oder in zwei Zimmern getrennt unterrichten wollen. Gemäss Schulleitung können die Teams ihre Stärken nur entfalten, wenn sie auch Freiräume haben. Die mit der Einführung der pädagogischen Teams verbundenen wöchentlichen Sitzungen von eineinhalb Stunden lösten anfänglich Widerstände aus. Allmählich begannen die Lehrpersonen die Fachgespräche zu schätzen. Sie erkannten, dass ein seriöser Informationsaustausch nicht zwischen Tür und Angel erfolgen kann. Weil die Umstellung beschwerlich ist und sich die erwarteten Wirkungen bei den SuS (noch) nicht zeigen, sind die Lehrpersonen tendenziell frustriert. Durch interne und externe Pflichtmodule sowie durch individuelle Weiterbildungen zu erweiterten Lehr-Lernformen, zur Lernstanddiagnose und zum kooperativen Lernen wird nun versucht, die Lehrpersonen besser für das altersdurchmischte Lernen zu qualifizieren. Eine fruchtbare Zusammenarbeit besteht in der gemeinsamen *Unterrichtsentwicklung auf Schulkreisebene*. Hierbei stehen den Schulen von der Schulpflege eingestellte Fachleute zur Verfügung. Zudem stehen die Schulen des Schulkreises im ständigen Austausch miteinander, was eine konstruktive Zusammenarbeit ermöglicht. Ein nicht zu unterschätzendes Problem beim Unterricht mit heterogenen Lerngruppen sind die obligatorischen *Lehrmittel*. Sie eignen sich schlecht für individualisierenden und altersdurchmischten Unterricht. Die Lehrpersonen sahen sich gezwungen, die verbindlichen Lehrmittel zu ergänzen oder zu ersetzen. Schulintern wurde festgelegt, welche

Lehrmittel verwendet werden müssen. Dadurch konnte auch eine gewisse Durchlässigkeit zwischen den Klassen und ein Austausch zwischen den pädagogischen Teams gewährleistet werden.

7.2.4.3 Urteile über Zusammenarbeit und Integration – FS2

Bereits vor der Einführung des neuen Volksschulgesetzes wurden nur wenige Kinder aufgrund von Lernschwächen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Kleinklassen überwiesen. Zum einen ist der Schulweg aus der Sicht der Eltern unzumutbar. Zum andern sind die Lehrpersonen davon überzeugt, dass *integrative Förderung* besser und auch machbar ist. Folglich mussten nur einzelne Kinder aus Kleinklassen zurückgenommen werden. Die vier bis fünf Kinder, welche in den letzten 13 Jahren in Sonderschulen umgeteilt wurden, verblieben in diesen Institutionen. Grundsätzlich hat die integrative Schulform eine *Qualitätsverbesserung bei der Förderplanung* der Kinder bewirkt. Dazu beigetragen hat auch die Anstellung einer DaZ-Lehrperson, die alle anderen DaZ-Lehrpersonen, in den pädagogischen Teams koordiniert und evaluiert. Allerdings sind die Ressourcen sowohl im Bereich IF also auch in Logopädie und Psychomotorik zu gering, als dass alle Kinder optimal betreut oder Lehrpersonen beraten werden könnten. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich bei zwei Kindern mit einer diagnostizierten Verhaltensauffälligkeit bzw. einer Sprachbehinderung, deren Integration von extern ohne zusätzliche Unterstützung angeordnet wurde. Unhaltbar ist der langwierige Prozess, wenn die Schule eine Fachperson der heilpädagogischen Schule beantragt. Intern funktionierte die gleichmässige Verteilung der IF-Stunden nicht. Sie wird nun durch die Schulleitung koordiniert.

Also, ich meine, diese Logopädie hat eine Warteliste von Jahrzehnten. Schon immer. Und immer noch. Und Psychomotorik auch. Und dort hängt es. [...] Also, ich habe ab und zu Kinder, die ich schon im 1. Kindergarten empfohlen habe für die Logopädie, die sind dann eben in der 3. Klasse her-angekommen, weil einfach die Wartelisten zu lange sind. (SLp_FS2_24:54-3)

Die Lehrerschaft beurteilt *die Zusammenarbeit* in der FS2 unterschiedlich. Die Lehrpersonen haben auch ein unterschiedliches Verständnis von Zusammenarbeit. Es erscheint als hilfreich, wenn die RLp und SLp füreinander erreichbar sind. Das pädagogische Team wird als sehr sinnvoll erachtet, vorausgesetzt die beteiligten Lehrpersonen können zur abgemachten Zeit auch anwesend sein. Für die interviewte Kindergärtnerin ist Koordination und Austausch mit den SLp wichtig, nicht aber gemeinsames Unterrichten. Die Unterstufenlehrperson findet gemeinsames Vorbereiten und Materialaustausch sehr gut. Dies bestätigt auch die Mittelstufenlehrperson. Sie schätzt es, zwischendurch mit anderen Lehrpersonen über ein Kind sprechen zu können. Für die IF-Lehrperson bewähren sich gemeinsames Planen und anschliessende Arbeitsteilung.

Es ist intensiver geworden. Erstens mal, weil dieses Zeitgefäss überhaupt besteht. PT hatten wir vorher nicht. Und auch, weil wenn man zwei Klassen hat, man kann nicht mehr jedes Zeug selber machen. (RLp_FS2_51:55-7)

Ich glaube, es ist eine Illusion, wenn man alles zusammen machen möchte. Ich finde, die Zusammenarbeit zeichnet sich auch nicht nur aus, dass man eben, wie Integration, zusammen im Zimmer ist, sondern dass es einfach einen Bogen gibt, dass man weiss, woran der andere ist, woran der andere arbeitet. (SLp_FS2_36:06-8)

Ich habe das noch toll gefunden, weisst du, als wir zusammen sassen. Hat etwa eine Stunde gedauert. Als wir das nächste Thema besprochen haben und jeder einfach schnell gesagt hat, was er organisiert. Das habe ich auch gut gefunden. (SLp_FS2_56:32-3)

Die interviewte DaZ-Lehrperson schätzt die fixen Termine für die Zusammenarbeit. Sie betont das Aufeinanderzugehen und das Vorschläge machen. Es bewährt sich, wenn die SLp zur Entlastung zwischendurch Lektionen vorbereitet und durchführt und die RLp assistiert. Zudem bewähren sich

gegenseitige Unterrichtsbesuche mit kurzen Rückmeldungen. Nicht bewährt haben sich gemeinsame Vorbereitungen. Die Qualität der Zusammenarbeit scheint stark von der *persönlichen Sympathie* der Lehrpersonen abhängig zu sein. Weitere Gelingensbedingungen sind ähnliche Vorstellungen und pädagogische Konzepte sowie zielorientiertes Arbeiten. Des Weiteren braucht es mehr zeitliche Ressourcen und eine grössere Verbindlichkeit beim Einhalten von Kooperationsterminen.

[...] es ist für mich extrem schwierig, auch mit den Lehrpersonen eng zusammen zu arbeiten, weil, ich ha- eben nächstes Jahr zehn Lehrpersonen. Wenn ich mit jeder eine halbe Stunde spreche pro Woche, /oder?/, sind das nur schon fünf Stunden, an denen ich nur schnell etwas bespreche. (SLp_FS2_34:10)

7.2.4.4 Erwartungen an die Bildungsdirektion – FS2

Von der Bildungsdirektion wünscht sich die FS2 die Einführung der Grundstufe, notwendiger Weiterbildungangebote als die Ausbildung zur Fachlehrperson „Religion & Kultur“, die Reduktion der Klassengrössen und der Pflichtstunden sowie eine Erhöhung der Weiterbildungstage während der Schulzeit. Hier wird das System in Basel gerühmt, wo zwei Lehrpersonen vollzeitlich angestellt im Schulzimmer unterrichten. Ausserdem würde es die Schulleitung begrüßen, wenn Zeiten der Kraftschöpfung ermöglicht würden, in denen die Lehrpersonen keine Reformen umzusetzen bräuchten. Daher verfolgt die Schulleitung momentan auch kein konkretes Entwicklungsziel, sondern setzt ganz auf Konsolidierung, damit die Stimmung im Lehrerkollegium gut bleibt. Das Team musste in den vergangenen Jahren Unglaubliches leisten. Schliesslich wäre in der Lehrerausbildung an der PHZH eine Verstärkung der Unterrichtspraxis von grossem Nutzen, denn noch so gut ausgebildete Theoretikerinnen und Theoretiker, die nicht schulalltagstauglich sind, kann man nicht brauchen.

7.3 Fallschule 3 (FS3 – Primarschule)

Die FS3 ist eine Primarschule in einem Dorf von mittlerer Grösse mit durchschnittlichem Sozialindex. Die 16 Klassen sind in zwei Schulanlagen untergebracht. Es werden parallel Jahrgangsklassen und jahrgangsdurchmischte Klassen (ADL) geführt. Der Unterricht in den ADL-Klassen weist ein vergleichsweise breiteres Methodenspektrum auf. Alle SuS arbeiten jeweils am gleichen Thema. Ziele und Aufgabenniveau werden differenziert. Es werden verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung kombiniert. Die Regellehrpersonen der Parallelklassen arbeiten bei der Planung und Durchführung des Unterrichts eng zusammen. Die Einführung des neuen Volksschulgesetzes hat die Unterrichtsentwicklung beschleunigt und die Kooperation im Lehrkörper intensiviert. Während die Schulleitung und die Lehrpersonen der ADL-Klassen die Vorzüge dieses Settings für heterogene Lerngruppen preisen, ist bei den Eltern noch Überzeugungsarbeit notwendig.

7.3.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS3

7.3.1.1 Eckdaten – FS3

Schule. Die FS3 ist eine *Primarschule* in einem mittelgrossen Dorf mit durchschnittlichem Sozialindex. In der Gemeinde gibt es vier Schulhäuser mit Primarklassen. Die vorliegende Fallstudie berücksichtigt zwei Schulanlagen mit total 16 Primarklassen. Zirka ein Viertel der rund 330 SuS sind fremdsprachig (vgl. Tabelle 7.9). Es werden parallel sowohl Jahrgangsklassen als auch jahrgangsgemischte Klassen geführt. Die Eltern können die Gruppierungsform wählen. Die FS3 hat eine Co-Schulleitung. Beide Personen sind seit rund zehn Jahren im Amt und unterrichten daneben je ein Teilpensum. Die

vielen Teilzeitstellen an der FS3 sind auf die grosse Anzahl Lehrpersonen mit Altersentlastung zurückzuführen: Drei von vier Lehrpersonen sind über 50 Jahre alt.

Tabelle 7.9: Steckbrief der Fallschule 3 (Schuljahr 2009/2010)

Schule	
Stufe	Primarschule (Kindergarten, Unterstufe, Mittelstufe)
Politische Gemeinde	Ländliches Dorf (Erhebungen in zwei der vier Schulhäuser)
Klassen	Total 16 Klassen, davon sind 7 jahrgangsdurchmischte
Integration	Seit 20 Jahren ist Integration Diskussionsthema, seit 2006/07 Einführung der Integrativen Schulungsform (ISF)
Staffel der Einführung der sonderpädagogischen Massnahmen	Schuljahr 2008/09
Schülerschaft	
Anzahl	428 SuS (321 Primar, 107 Kindergarten)
Anteil Fremdsprachige	20 – 25 %
Leistungsspanne	Von sehr starken Lernenden bis SuS mit deutlichen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Teilweise haben die SuS individuelle Lernziele.
Förderungen	DaZ (50 Lernende, davon 31 auf der Primar und 19 im Kindergarten) Integrative Förderung (57 WL) Begabtenförderung (20 Lektionen, davon setzen die 4 IF-Lehrpersonen je 4 Lektionen in den Klassen ein; je 2 Regellehrpersonen werden mit je 2 Lektionen als Fachperson für Begabungsförderung für Ideensammlung, Materialbeschaffung etc. entlastet) Aufgabenhilfe (8 WL)
Behinderungen	2 Kinder mit Asperger-Syndrom 1 Kind mit Verdacht auf Autismus (noch nicht lernzielbefreit) 1 Kind mit Hörschädigung 1 sehr verhaltensauffälliges Kind (1 Kind mit Down-Syndrom wurde zu integrieren versucht)
Lehrerschaft	
Regellehrpersonen	27 (18 Primarlehrpersonen, 9 Kindergartenlehrpersonen)
Speziallehrpersonen	4 IF-Lehrpersonen (je ca. 75 %) 2 DaZ-Lehrpersonen (50%, 78%) 2 Lehrpersonen für Aufgabenhilfe (je 25%) 2 Lehrpersonen Begabtenförderung (je 2 Lektionen)
Besonderes	
Einrichtung eines Ressourcenzimmers für Begabungsförderung ist im Tun Beitritt zum 'Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen' Projekt 'Generationen im Klassenzimmer': 6 Seniorinnen und Senioren sind in der Schule integriert Vorbereitungen Grundstufe: Die Entwicklung im Kanton wird im Auge behalten und in langfristige Raumplanung einbezogen	

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, WL = Wochenlektionen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, SuS = Schülerinnen und Schüler.

Schulanlage. Die beiden Schulhäuser der FS3 sind eher konventionelle Bauten. Eine Schulanlage dürfte zu Beginn, die andere gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts entstanden sein. In den vergangenen Jahren wurde der Aussenbereich eines Schulhauses verändert. In die mittelfristige Raumplanung flossen Überlegungen zur ausserschulischen Betreuung und zur Grund-/Basisstufe ein. Die Lehrperson der jahrgangsdurchmischten Klasse, bei der die Unterrichtsbeobachtung durchgeführt wurde, unterrichtet in einem grossflächigen Klassenzimmer mit verschiedenen Arbeitsbereichen: Lesecke, Computerbereich, Sitzkreis bei der Wandtafel für gemeinsamen Unterricht, Arbeitsplätze der SuS an Gruppentischen und ein separater Tisch für die Arbeit mit zwei bis drei Kindern. Über Ablagesysteme im Schulzimmer haben die SuS freien Zugang zum Arbeitsmaterial.

Schulkultur. Die vom Volksschulgesetz vorgeschriebene *Partizipation der SuS* erfolgt via Klassenrat und via SuS-Konvent (SK). Mit dem SK werden folgende Ziele verfolgt (Schuldokument 27. Januar

2004): (1) Einrichtung und Durchführung einer geregelten SuS-Mitsprache. (2) Demokratie im Schulbetrieb erleben und umsetzen lernen. (3) Unterscheiden lernen zwischen individuellen und kollektiven Interessen. (4) SuS identifizieren sich mit „ihrer“ Schule. (5) Gegenseitige Vertiefung in Schüler- und Lehrerinteressen. Jede Klasse schickt einen Vertreter in den SK. Pro Schuljahr sind acht Sitzungen während der Unterrichtszeit vorgesehen. Jedes Schulhaus hat einen eigenen SK. Zur Schulkultur gehören weiter Patensysteme und klassenübergreifende Projekte. Die Eltern werden zu gemeinsamen Weiterbildungen mit den Lehrpersonen eingeladen. Die *Elternmitwirkung* im Sinne des Volksschulgesetzes ist etabliert. Sie wird im revidierten Reglement (17. Mai 2011) wie folgt beschrieben: An jeder Schule existiert ein Elternteam. Das Elternteam bildet eine Brücke zwischen Schule und Erziehungsberechtigten. Sein Ziel ist eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und Schulpflege. Jede Kindergarten- oder Primarklasse hat einen Delegierten im Elternteam. Das Elternteam wird geleitet durch ein Elternkernteam (fünf Mitglieder). Das Elternteam trifft sich zwei- bis dreimal pro Jahr. Es organisiert Anlässe, bringt Projekte ins Rollen und engagiert sich in der Kinderbetreuung. So gibt es in der FS3 u.a. einen Mittagstisch und Hausaufgabenstunden, die von den Eltern geleitet werden.

7.3.1.2 Leitbild – FS3

Die FS3 lässt sich bei der Qualitätsentwicklung von folgenden Grundsätzen leiten:

Wir entwickeln uns gemeinsam in die gleiche Richtung. Die kollegiale Unterrichtsbeobachtung, Standortgespräche, SchülerInnen- und Elternmitwirkung und regelmässige Evaluationen der laufenden Projekte helfen uns dabei.

In unserer Schule sind gegenseitiger Respekt, das Tragen gemeinsamer Verantwortung und Zusammenarbeit auf allen Stufen wichtige Ziele.

Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sollen sich gleichermassen ernst genommen und aufgehoben fühlen.

Wir nehmen uns Zeit für Prozessarbeit, damit alle Beteiligten ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und ihre optimale Leistung erbringen können. (Quelle: Schuldokument)

Im *Leitbild* der FS3 kommen fünf Bereiche vor, nämlich Gemeinschaft, Lernen, Wohlbefinden, Team und Öffentlichkeit. Die Ausführungen zum *Lernen* lauten wie folgt:

Unsere Schule ist ein Lernfeld, das bei allen Beteiligten individuelles und gemeinschaftliches Lernen auf vielfältige Arten fördert.

Der Lehrplan des Kantons Zürichs für die Volksschule ist die Grundlage unseres Unterrichts.

Die Ziele des Lehrplans erreichen wir, indem wir die SchülerInnen zu Ausdauer, Sorgfalt und Kreativität führen.

Wir fordern von jedem Kind ihm angemessene Leistungen.

Wir unterstützen das Kind, sich selbst zu akzeptieren und seine Fähigkeiten zu erkennen.

Es ist uns wichtig, dass die Kinder eine gefühlsmässige Beziehung zu ihrem Umfeld entwickeln können (Mitmenschen, Gemeinschaft, Dinge und Umwelt). (Quelle: Schuldokument)

7.3.1.3 Schulprogramm – FS3

Im *Schulprogramm* für den Zeitraum 2008 bis 2013 sind zum Qualitätsbereich „Lernen und Lehren“ elf Ziele beschrieben. Ihre Auflistung macht deutlich, dass neben der Umsetzung des neuen Volksschul-

gesetzes noch andere wichtige Aufgaben anstehen: (1) Das neue Fach Religion und Kultur ist eingeführt. (2) Das Fach Englisch wird an allen 2. bis 6. Klassen unterrichtet. (3) Für die Schülerbeurteilung sind in allen Klassen und Bereichen Leistungskriterien ausgearbeitet. (4) Das Konzept „Literalität“ ist für die ganze Primarschule erarbeitet und Projekte daraus sind umgesetzt. (5) Die sonderpädagogischen Massnahmen gemäss Volksschulgesetz sind umgesetzt. (6) Unterrichtsentwicklung: Wirksamer Umgang mit Heterogenität. (7) Unterrichtsentwicklung: Kooperatives Lernen. (8) Einführung des Europäischen Sprachenportfolios. (9) Lernwege und Lernstrategien werden dokumentiert. (10) Ja zu Handarbeit / Werken. (11) Computer im Unterricht. Die Lehrpersonen besuchen im Hinblick auf die Zielerreichung interne und externe Weiterbildungen und beteiligen sich an Evaluationen.

7.3.2 Unterricht – FS3

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vorwiegend auf die jahrgangsdurchmischten Klassen (ADL-Klassen), da hierzu auch Unterrichtsbeobachtungen vorliegen.

7.3.2.1 Lerngruppen und Zeitstrukturen – FS3

Lerngruppen. Die Parallelführung von jahrgangsgebundenen und jahrgangsgemischten Klassen in der FS3 hat folgenden Ursprung: Vor rund zehn Jahren wurde auf Initiative einer Lehrperson die erste jahrgangsdurchmischte Klasse gebildet. Weitere Lehrpersonen griffen die Idee auf und stellten ebenfalls auf altersgemischte Lerngruppen um. Andere Lehrpersonen wollten beim alten System bleiben. Die Schulleitung verzichtete darauf, dem eingespielten Team ein einheitliches System aufzuzwingen. Es resultierte ein Nebeneinander von zwei Gruppierungsformen. Im Schuljahr 2009/10 überwogen auf der Unterstufe die ADL-Klassen, auf der Mittelstufe die jahrgangsgebundenen Klassen. In den ADL-Klassen werden phasenweise sowohl altersdurchmischte als auch altershomogene Lerngruppen gebildet. Manchmal werden auch die SuS desselben Schuljahres aus zwei jahrgangsdurchmischten Parallelklassen als jahrgangshomogene Lerngruppen unterrichtet. Altersgruppen werden vor allem zur Vermittlung von Jahrgangsstoff (u.a. Mathematik, Fremdsprachen) oder zur Vertiefung von Sach- oder Sprachthemen gebildet. In altersdurchmischten Lerngruppen arbeiten in der Regel alle SuS am gleichen Thema mit differenzierten Lernzielen und unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben. Die Nutzung der Altersmischung erfolgt auch via Sitzordnung in Tischgruppen von vier bis fünf Lernenden, in denen Jungen und Mädchen unterschiedlicher Jahrgangsstufen vertreten sind.

Zeitstrukturen. Die Dokumente der FS3 enthalten keine Angaben zur Strukturierung der Unterrichtszeit. Aus der Unterrichtsbeobachtung kann geschlossen werden, dass der Unterricht in 90-Minuten-Blöcken erfolgt, der Wochenstart ritualisiert ist und die Fächereinteilung im Stundenplan ausgenommen Musik, Englisch, Handarbeit und Schwimmen aufgehoben wurde.

7.3.2.2 Wissens- und Lernkultur – FS3

In den ADL-Klassen der FS3 wird nach *Erweiterten Lehr-Lernformen* unterrichtet. Neben Plenumsunterricht gelangen Methoden wie Werkstattunterricht, Postenlauf, offene Aufgaben, Planarbeit (Wochenpläne, Arbeitspläne), Reihenpass und „Forschen in sieben Schritten“ zur Anwendung. Zudem werden zahlreiche Rituale eingesetzt. Diese strukturieren Unterrichtszeit und Verhalten und geben den Kindern Sicherheit. Bei neuen Themen erhalten jeweils alle SuS der ADL-Klasse denselben *Input*, meistens als offene Aufgabe. So können die SuS ihrem Lernstand entsprechend ins Thema einsteigen und gleichzeitig von den Erklärungen der Klassenkameraden profitieren. In der beobachteten Unter-

stufenklasse werden pro Woche meistens zwei Inputs – einer in Mathematik und einer in Deutsch – gestaltet. Bei der Unterrichtsbeobachtung waren beide Inputs ähnlich aufgebaut. Sie erfolgten im Sitzkreis durch eine Kombination von fragend-entwickelndem Unterricht und Bewegungsaufgaben. Zwischen den beiden Inputs bearbeiteten die Lernenden einzeln oder gruppenweise Aufträge. Die Aufträge wurden zuerst erklärt und anschliessend durch die Lehrperson unter Einbezug der SuS via Nachfragen modelliert. Das Anspruchsniveau der Aufträge für die Einzelarbeiten wurde auf die Klassenstufen abgestimmt. Bei den Gruppenarbeiten wurde auf die unterschiedlichen Kompetenzen der Jahrgänge verwiesen, wobei die älteren Kinder aufgefordert wurden, mit den jüngeren ihrem Stand entsprechend zusammen zu arbeiten. Die so eingeführten Themen werden über die gesamte Woche via *Planarbeit* (mindestens eine Lektion pro Tag) oder andere Aufträge weiter bearbeitet. Die Wochenpläne differenzieren nach Jahrgängen und enthalten Übungsaufgaben für Deutsch und Mathematik. Zudem enthalten sie Angaben zur Sozialform (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit), zu Medien (Arbeit am PC, Spiele) sowie zur Verbindlichkeit (Pflicht-, Wahl-, Zusatzaufgaben). Für die Zusatzaufgaben besteht eine Liste von Vorschlägen, aus welchen die SuS wählen können.

Als *kooperative Methoden* kommen das Placemat¹⁵³, das gemeinsame Erstellen von Mindmaps, das Gruppenpuzzle und „gemeinsames Fehlersuchen“ zur Anwendung. Im Fach Mensch und Umwelt werden häufig *Werkstätten* eingesetzt. Jeden Montagnachmittag findet ein *projektartiger Unterricht* mit der Parallelklasse statt, bei welchem sich die SuS via „Forschen in sieben Schritten“ ein Jahr lang mit einem Thema beschäftigen. Auch fächerübergreifende Projekte, wie beispielsweise zum Thema Ernährung kommen vor. In Fach Mensch und Umwelt fand eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Znüni“ statt. Im Deutschunterricht wurde eine „Znüni“-Umfrage formuliert und anschliessend im ganzen Schulhaus verteilt. Im Mathematikunterricht wurde die Umfrage ausgewertet. Die Ergebnisse wurden als Säulendiagramm dargestellt.

Das *selbständige, eigenverantwortliche Lernen* inklusive Lernsteuerung via Planen, Überwachen und Beurteilen wird u.a. durch Wochenplanarbeit gefördert. Dabei werden Ziele formuliert, schriftliche Abmachungen getroffen, Pläne entwickelt, Aktivitäten überwacht, Arbeitsrückschau gehalten sowie Vorgehensweisen und Ergebnisse beurteilt.

Das dünkt mich, passiert vor allem über den Wochenplan. Weil sie sind verantwortlich, dass sie ihre Aufgaben auch erledigen, welche sie darauf haben. Sie sind verantwortlich, dass sie es kontrollieren lassen. Dass sie es verbessern. Dass sie Hilfe holen. Dass sie versuchen, mal selber etwas herauszufinden, wie es geht. Die einen holen das Blatt oder die Aufgabe und dann von dort- vom Ort, an dem, an dem sie die Aufgabe holen, zielen sie direkt zu meinem Pult und fragen: „Wie geht das?“ Und dann die Kinder dazu anleiten, /halt/ immer und immer wieder: „Versuch es mal zu lesen, zuerst. Was denkst du, was könnte das bedeuten?“ [...] Ja, es ist ein Prozess, welcher über diese drei Jahre stattfindet. [...] Ich bin immer wieder stolz am Ende von der dritten [Klasse], wie sie dann plötzlich einfach arbeiten können. (RLp_FS3_28:40-2)

Die Erstklässler arbeiten nicht von Beginn an mit Wochenplänen, sondern lernen zunächst in einem engen Rahmen, sich für eine Aufgabe zu entscheiden und herauszufinden, wie diese zu lösen ist. Sie brauchen im Vergleich zu den Drittklässlern noch wesentlich mehr Unterstützung.

Das ist jeweils auch so ein bisschen mein Ziel, mich im Laufe dieser drei Jahre immer mehr zurückzunehmen. Also, in der ersten [Klasse] muss ich noch mehr vorgeben und in der dritten [Klasse] kann ich vieles an sie delegieren. Und ich kann zum Teil auch nur noch beobachten. Es läuft vieles einfach automatisch. (RLp_FS3_1:40:08-3)

¹⁵³ (vgl. Weidner, 2006)

7.3.2.3 Ziel- und Stoffkultur – FS3

In den altersdurchmischten Klassen arbeiten üblicherweise alle SuS am gleichen *Thema*. Dabei werden die Anforderungen dem Jahrgang oder dem Lernstand der SuS angepasst. Die Arbeit am gleichen Thema fördert gemäss Lehrpersonen die Gemeinschaftsbildung. Für Lehrende und Lernende ist offensichtlich, dass in heterogenen Lerngruppen nicht alle Kinder dieselben Leistungen erbringen können. Anpassungen bei *Inhalten und Zielen* sind selbstverständlich und unerlässlich. So werden beispielsweise in der ADL-Klasse, in der die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, die Wochenpläne in fünf Versionen ausgearbeitet: pro Jahrgang eine Version, sowie je eine Version für die SuS mit individuellen Lernzielen und für die mathematisch besonders versierten SuS. Die Jahrgangswochenpläne werden zudem noch auf die einzelnen Kinder abgestimmt, indem unterschiedliche Aufgaben als Pflicht- bzw. Wahlangebote markiert und die Aufgabentypen variiert werden (z.B. Bewegungsaufgaben, Arbeit am PC, Knobelaufgaben). Es ist den Lehrpersonen ein wichtiges Anliegen, via inhaltlich differenzierte, formal identische Wochenpläne alle SuS lernstandsbezogen zu fördern und sie gleichzeitig in die Klassengemeinschaft einzubinden.

Und wir erstellen eigentlich für jedes Kind diesen Wochenplan am Ende der vorhergehenden Woche. Schauen, dass es verschiedene Sachen drauf hat: Also, Zugang über Computer, über Gruppenarbeiten. Es hat auch immer Bewegungsaufgaben drauf. Und die Aufgabe ist in verschiedenen Niveaus, zum gleichen Thema. Und dann können wir jedem Kind das geben, das es eben braucht, oder das es gerne macht. Oder die, welche /halt/ oft zu zappelig sind, dass dann die viele Aufgaben bekommen, die mit Bewegung zu tun haben. Und umgekehrt: die, welche gerne alleine arbeiten und gerne über etwas brüten, die dürfen dann /halt/ ihre Arbeitsblätter machen, bei denen sie wirklich knobeln können. (RLp_FS3_15:55-8)

Ich musste wie davon wegkommen, das Gefühl zu haben, es müssen ja alle das gleiche können. Also, da habe ich mich selber gestresst. Also, irgendwie auch zufrieden sein, einfach mit dem, was kommt. (RLp_FS3_40:06-4)

Bei mir schreiben sie meistens am Montag das Wochenheft. Und dann je nach Stand vom Kind, beim einen sind wir zufrieden, wenn es einen Satz schreiben kann. Wenn es den Wortabstand hat. Und bei anderen weisen wir bei der Linkschreibung oder auch Wortwahl darauf hin: „Du hör, so möchte ich es nicht. Such etwas anderes!“ [...] Je nach Stand des Kindes (SLp_FS3_24:05-2)

Im Projektunterricht können die SuS im Rahmen des übergeordneten Themas teils selbst gewählte Fragestellungen bearbeiten. Spielräume haben die SuS zudem beim Lerntempo und bei den Lösungswegen. Gelegentlich werden auch Niveaugruppen gebildet, beispielsweise das Grüppchen ‚Mathé Plus‘, bestehend aus SuS, die Mitte der zweiten Klasse mit dem Drittklassstoff durch waren.

Und ohne gross vorgreifen zu müssen auf Viertklassstoff, also, das ist nicht das Ziel gewesen, dass wir irgendwie einfach weitergemacht haben, sondern wir haben halt - nach links und rechts sind wir ausgeschert und haben Sachen gesucht, um diese Kinder auf eine andere Art in ihrer Begabung zu fördern. (RLp_FS3_53:21-4)

Adaptiver bzw. inhaltlich differenzierter Unterricht bedingt eine minutiöse Vorbereitung und erfordert spezielle *Lehrmittel*. Aus der Sicht der Lehrpersonen eignen sich die Pflichtlehrmittel schlecht für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Die Lehrpersonen adaptieren und ergänzen die Inhalte oder stellen eigene Lehrmittel zusammenstellen. Gute Erfahrungen machen sie mit offenen Aufgaben und Themenheften mit Lernzielkontrollen.

Man kann sich nicht mal zurücknehmen und sagen: „Heute mache ich mal eine Lektion lang mit allen das Gleiche. Das hält dann schon Stand“. Sondern man muss einfach immer verschiedene Niveaus anbieten und, und das motiviert dann /halt/ auch, um sich wirklich ganz und gar hinein-zugeben. (RLp_FS3_30:30)

Zu gewissen Themen haben wir auch so Heftchen, [...] immer wenn sie ein Ziel gehabt haben, können sie ein Testchen dazu machen und dann können sie [...] zur nächsten Stufe gehen. Das haben wir nicht bei allen Themen. Weil es ist sehr aufwändig, um das zu machen (RLp_FS3_1:02:49-6)

7.3.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur – FS3

Beurteilung und Leistungsrückmeldung. Die Lehrpersonen der FS3 kombinieren verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung. Die *Erfassung des Lernstandes* erfolgt hauptsächlich im Unterrichtsalltag durch die gezielte Beobachtung der SuS sowie die Gestaltung und Kontrolle von Wochenplänen. Des Weiteren vermittelt der Einstieg in neue Themen über das Placemat oder offene Aufgaben Informationen über die Lernstände der einzelnen SuS. Daneben werden die Beobachtungen anderer Lehrpersonen sowie die Urteile der SuS über das Anspruchsniveau der Aufgaben berücksichtigt. Gelegentlich werden Tests mit Aufgaben auf drei bis fünf Schwierigkeitsstufen eingesetzt. Verfügt das Lehrmittel über Lernzielkontrollen, werden diese nach Abschluss des Kapitels jeweils zu individuellen Zeitpunkten gelöst. Die Rückmeldungen erfolgen via Noten, schriftliche Kommentare oder Farbpunkte, die Prädikaten entsprechen. Auch die Cockpit-Tests werden durchgeführt. Dieses Instrument wird als sehr gut beurteilt, weil dort eine grosse Vergleichsgruppe zur Verfügung steht. In manchen Klassen haben die SuS ein Portfolio. Anhand des Portfolios sprechen die Regellehrpersonen mit den einzelnen SuS über ihr Lernen. Sie möchten, dass die Kinder auch lernen, ihre Leistungen und Lernwege selber zu beurteilen.

Was ich auch noch mache, ich schreibe viel mit den Kindern Portfolio. Und dann können sie so ein bisschen zurückschauen auf eine Arbeit und das kann ich dann gut, wenn sie schreiben, mit ihnen besprechen, wie sie es sehen, wie ich es sehe. Und sie lernen, sich dann auch gut selber einzuschätzen. Und ein bisschen zurückzublicken auf eine Arbeit. (RLp_FS3_21:50-2)

Im Vorfeld der *Gesamtbeurteilung via Zeugnis* setzen die RLp Kompetenzraster ein. Diese werden von Lehrenden und Lernenden und teils auch von den Eltern ausgefüllt und anschliessend gemeinsam besprochen. In der Unterstufe werden zu diesem Zweck Blumen mit definierten Farben ausgemalt. Einige Lehrpersonen sind der Meinung, dass sie die Lernstände der einzelnen SuS einigermaßen kennen, andere geben an, dass sie nicht immer von allen genau wissen, wo sie stehen. Für eine der interviewten Lehrpersonen ist die Diagnostik der anspruchsvollste Teil des Lehrerberufs. Eine andere Lehrperson thematisiert das Dilemma zwischen individuellem Beurteilen und leistungsbezogenen Abschlüssen. Sie fände es einfacher, wenn das Notenzeugnis abgeschafft würde.

Also, ich kann nicht immer von allen wirklich genau wissen, wo sie jetzt im Moment stehen [...] die einen machen wie so Schübe und die anderen machen wieder Rückschritte. Und dann habe ich das Gefühl: Das sollte ja gehen. Und das geht dann aber doch nicht und so. Ich habe das Gefühl, es ist immer /halt/ wieder auch ein bisschen ein Abtasten: Was ist möglich und was nicht? (RLp_FS3_58:12-8)

Die *Leistungsbeurteilung bei individuellen Lernzielen* erfolgt via Lernbericht. Die Kinder erhalten in den betreffenden Fächern keine Noten, was diese teilweise bedauern. Die IF-berechtigten Kinder schreiben ihre Lernkontrollen im selben Zeitfenster wie die anderen SuS der Klasse. Die Prüfungsaufgaben werden von der IF-Lehrperson unter Berücksichtigung der individuellen Lernziele formuliert. Als Methoden der Förderdiagnostik werden das Beobachten der IF-berechtigten SuS, spezifische Tests und das Verfassen von Kurzprotokollen für die Standortgespräche genannt.

Es hat mal eine kurze Zeit gegeben, in welcher man gesagt hat: Man macht auch denen mit speziellen Lernzielen Noten. Einfach gemäss diesem Lernziel. Und die sind sehr, sehr glücklich gewesen. Einfach, dass sie auch mal eine Note haben. Und dann hat es /halt/ wirklich Kinder gehabt – weil diese bei diesem Lernziel einfach so gut mitgemacht haben, die haben dann eine 5 im Zeugnis gehabt. Ver-

glichen mit der ganzen Klasse wäre es vielleicht eine 2.5 gewesen. Aber sie haben einfach gewusst: Jetzt habe ich auch mal eine Note. (SLp_FS3_29:57-3)

Die *Unterstützung der Lernenden* erfolgt zum einen über die Förderung der *SuS-Zusammenarbeit*. Es werden Rahmenbedingungen geschaffen, die das Lernen von- und miteinander begünstigen. Dazu gehören eine Sitzordnung in Tischgruppen, die Regel, dass die Kinder zuerst einen Mitschüler oder eine Mitschülerin fragen müssen, bevor sie die Lehrperson kontaktieren dürfen und der Kompetenzen-Bazar. Der Kompetenzen-Bazar ist eine Form von Lerngemeinschaft, in der jedes Kind seine Expertise offen legt und sich verpflichtet, den andern Kindern im Bereich seiner Spezialkenntnisse zu helfen. Mit der Zeit wissen die Kinder, wer bei welchen Fragen Bescheid weiss. Diverse teils strukturierte Kooperationsformen werden systematisch eingeführt und geübt.

Sonst sitzen sie [SuS] zwar im Grüppchen, aber es ist trotzdem jeder für sich. (RLp_FS3_27:07-9)

Also, das kooperative Lernen, das muss man /halt/ einfach anleiten immer wieder. [...] Die einen Kinder können das schon gleich spontan. Aber auf der Unterstufe muss man sehr oft so wie den Rahmen setzen, damit das überhaupt stattfindet. Weil, sie sind schon noch sehr auf sich bezogen. Und dieser Wandel findet erst so ein bisschen statt, dann so in der zweiten, dritten [Klasse] merkt man langsam, wie sie auch dann mit den anderen zusammenarbeiten können. Aber gewisse lernen das bis Ende dritte [Klasse] nicht. (RLp_FS3_26:51-6)

Durch klare Strukturen und konstante Tagesabläufe, Lernformen, Unterrichtsmaterialien und Aufgabenformate wird versucht, einen störungsarmen Unterricht mit Raum für die individuelle Begleitung der Lernenden durch die Lehrperson zu gestalten. Die direkten Hilfestellungen während der Schülerarbeitsphasen erfolgen häufig in Form von Denkanstössen.

Mir haben sie schon gesagt: „Sie fragen nur immer. Sie geben nie Antworten, wenn ich etwas wissen will.“ [...] Ich frage viel nach. [...] Einfach sie zum Nachdenken anregen. Also, ich merke, da sprechen die Kinder auch sehr stark darauf, darauf an. Oder einfach miteinander ins Gespräch zu kommen. „Komm jetzt schauen wir das mal mit einander an. Und wie ist jetzt das genau?“[...] Also, dass man wie miteinander sich auf den Weg macht. Ohne schon das Gefühl haben zu müssen, dem Kind zu sagen, wie es das machen muss. (RLp_FS3_32:32-8)

Die Lehrpersonen unterstützen die einzelnen SuS aber auch durch Ermunterungen, durch punktuelle Erklärungen und Inputs, durch gezielte Fragen und durch „Scaffolding“ beim Problemlösen oder via „Forschen in sieben Schritten“. Die Lehrpersonen betonen, dass jüngere SuS generell mehr Unterstützung brauchen als ältere. Eine Speziallehrperson weist darauf hin, dass die individuelle Unterstützung der SuS über den schulischen Bereich hinausgeht.

Man nimmt sich vielleicht bei den einen mehr Zeit. Und bei den anderen hat man das Gefühl läuft es einfach. Also, man kann ja nicht bei allen gleich hinschauen. (RLp_FS3_1:06:22-8)

Ich habe das Gefühl, ein ziemlicher Teil von meiner Arbeit geht zu Gunsten von Sozialem, Erziehung oder weiterkommen oder begleiten oder spüren, was fehlt da einem Kind, jetzt nicht schulisch sondern sonst, damit es nachher überhaupt wieder in der Schule arbeiten kann. Das hat sich sicher stark verändert. Aber es macht mir auch Freude so, mit dem zu arbeiten. (SLp_FS3_1:23:35-5)

7.3.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS3

7.3.3.1 Teams und Kooperationsgefässe – FS3

Die Lehrpersonen der FS3 kooperieren in verschiedenen Gruppierungen (vgl. Tabelle 7.10), wobei in den Schuldokumenten die Angaben zu den beteiligten Personen, Aufgaben und Terminen lückenhaft sind. Üblicherweise arbeiten die RLP mit mehreren anderen Personen zusammen. Eine Klassenlehr-

person beispielsweise zählt sechs Personen auf: eine Teamteaching-Lehrperson, eine Seniorin und vier SLp (Heilpädagogik, Logopädie, DaZ, Audiopädagogik).

Tabelle 7.10: Kooperationsgefässe in der Fallschule 3

Was	Beteiligte Personen	Aufgabe/Ziel/Inhalt	Organisation
Verschiedene Kommissionen	Verschiedene Lp	Verantwortlich z.B. für Krisenmanagement	Es ist genau festgelegt, wer was macht
Schulkonferenz	Alle Lp und SL	Keine Angabe	Keine Angabe
Pädagogischer Konvent	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Haus-Sitzung	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Stufen-Sitzung	Alle Lehrkräfte einer Stufe	stufenspezifische Themen	2-6x/ Jahr
Therapeutinnen-Sitzung	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Teams für integrative Förderung	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Qualitäts-Gruppen	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Verschiedene Arbeitsgruppen	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Teamteaching	LP - IF LP - DaZ (nach Absprache) LP - Th	SLp arbeiten zum grössten Teil integriert im Klassenzimmer.	IF mind. 1/3

Anmerkungen. IF= IF-Lehrperson; DaZ= Deutsch als Zweitsprache Lehrperson; Lp= Lehrperson; KLP= Klassenlehrpersonen; SLp= Speziallehrperson; SL= Schulleitung; SLS= Schulleitung Schulen; Th= Therapeut/innen.

Form und Intensität der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit hängen von den Konstellationen in den Schulanlagen und den beteiligten Personen ab. Eine enge Zusammenarbeit besteht zwischen den RLp der Parallelklassen. Sie kann so weit gehen, dass sie dem gemeinsamen Führen von zwei Klassen gleicht, da die Lehrpersonen jede Woche zusammen den Unterricht planen, sich während der Woche häufig über die SuS austauschen und teilweise auch gemeinsam unterrichten. Die IF- und die Klassenlehrpersonen haben meistens fixe wöchentliche Besprechungstermine. „Fixe Treffen mit jeder Lehrperson, also ich habe das im Stundenplan von Anfang an drin, immer. Pro Lehrperson, mit denen ich zusammenarbeite so 3/4 Stunden“ (SLp_FS3_1:01:03).

7.3.3.2 Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS3

Die FS3 hat langjährige Erfahrungen mit *integrativer Förderung* und ein bewährtes sonderpädagogisches Konzept. Vor rund zehn Jahren begannen die Lehrpersonen der FS3 damit, Massnahmen zur integrativen Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu erproben. Die Lehrerschaft möchte aufgrund wiederkehrender Probleme in den Kleinklassen möglichst alle SuS in den Regelklassen behalten. Die betroffenen Klassenlehrpersonen und Fachleute für schulische Heilpädagogik entwickelten gemeinsam massgeschneiderte Unterrichtskonzepte. Die Schulleitung vermittelte die gewünschten Beratungen und Weiterbildungen. Rückblickend ist die Schulleitung überzeugt, dass die Möglichkeit, das sonderpädagogische Konzept über Jahre hinweg sukzessive zu entwickeln, für dessen Akzeptanz und Praxistauglichkeit verantwortlich ist.

Das *sonderpädagogische Konzept* der FS3 enthält alle obligatorischen Fördermassnahmen des neuen Volksschulgesetzes und das schulische Standortgespräch als Zuweisungsverfahren der Massnahmen. Zusätzlich enthält das Konzept Angebote des Schulzweckverbandes. Auf das Führen besonderer Klassen wird verzichtet (vgl. Tabelle 7.11). Die Mindestvorgabe des neuen Volksschulgesetzes von 1/3 IF im Teamteaching wird übernommen. In einem Dokument zum Umgang mit Heterogenität wird der Schwerpunkt auf die integrative Förderung im Klassenzimmer gelegt. Im sonderpädagogischen Konzept sind auch separative Einzel- und Gruppenförderung als Möglichkeiten aufgeführt. Beim Teamteaching trägt die RLp die Hauptverantwortung für den Unterricht, die IF-Lehrkraft ist für

die SuS mit individuellen Lernzielen zuständig. Die IF-Stunden werden äquivalent auf alle Klassen verteilt, wobei die IF-Teams – bestehend aus einer IF- und drei bis fünf RLP – untereinander je nach Bedürfnis zusätzliche IF-Stunden flexibel abgeben oder anfordern können. Bei der Klassenbildung wird in Absprache mit den Lehrpersonen darauf geachtet, dass die Schülerschaft in allen Klassen ähnlich heterogen ist. Auch Aufgabenhilfe und Patensystem werden zur Unterstützung von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eingesetzt.

Tabelle 7.11: Integrative Förderung und integrierte Sonderschulung in der Fallschule 3

Integrative Förderung (IF)	Integrierte Sonderschulung (IS)
Integrative Förderung im Kindergarten und in der 1.Klasse (präventive Ausrichtung und Orientierung hauptsächlich an der individuellen Entwicklung.)	Separierte Sonderschulung
Förderung von der 2.-6. Klasse (Weiterarbeit an Klassenzielen mit Unterstützung der IF-Lp oder individuelle Lernziele)	Integrierte Sonderschulung mit Begleitung durch eine Sonderschullehrkraft
	Einzelunterricht

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, IS = integrierte Sonderschulung, Lp = Lehrperson.

Die Klassenlehrpersonen werden je nach Bedarf von diversen Fachleuten unterstützt (u.a. schulische Heilpädagogik, Begabtencoach, DaZ-Lehrperson, Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie, Klassenassistenten, Senior). Verordnet ist der *DaZ-Anfangsunterricht* für zugezogene Kinder mit sehr geringen oder fehlenden Deutschkenntnissen (separater Einzel- bzw. Gruppenunterricht oder integriert in Regelklasse). Der *DaZ-Aufbauunterricht* findet in kleinen Gruppen oder in der Regelklasse statt. Für die *Begabtenförderung* stehen zwei Wochenlektionen zur Verfügung.

7.3.3.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit – FS3

Die unterrichtsbezogene *Zusammenarbeit von RLP und SLp* ist sehr unterschiedlich. Sie variiert mit Person und Situation. Eine Klassenlehrperson beispielsweise sitzt mit der Heilpädagogin jede zweite Woche zusammen und mit der Logopädin, der DaZ-Lehrperson, der Audiopädagogin und der Teamteaching-Lehrperson einmal pro Monat. Mit der DaZ-Lehrperson tauscht sie Informationen aus, der Heilpädagogin gibt sie Aufträge.

Bei ihr gebe mehr ich vor, dass ich sage: "Ich hätte gerne, dass du das und das machst, oder dass du mit ihnen dieses Kapitel liest, oder mit ihnen das besprichst", oder, und dann macht sie sich schon Gedanken zu dem. Aber ich gebe vor, eigentlich. (RLp_FS3_1:18:29-1)

Eine andere Klassenlehrperson kommt mit der SLp für Heilpädagogik jede Woche eine halbe Stunde zusammen. Dabei werden Unterrichtsideen entwickelt, die Arbeitsaufträge für den Wochenplan festgelegt und über SuS gesprochen. Mit der Teamteaching-Lehrperson tauscht sie sich täglich aus, wobei häufig auch über den Unterricht und das Verhalten einzelnen SuS reflektiert wird. Eine weitere Klassenlehrperson arbeitet mit der SLp für Heilpädagogik nur lose zusammen. Sie teilt ihr mit, welches Thema sie behandelt und wo sie steht. Mit der Teamteaching- und der Fachlehrperson ihrer Klasse hingegen spricht sie sich üblicherweise ab. Sie weist im Interview auf ein generelles Problem hin. Die Klassenlehrkräfte haben keine Kapazität, mit allen Personen, die an ihrer Klasse unterrichten, intensiv zusammenzuarbeiten.

Ich, ich mache das, und die andere Person macht das andere. Ich kann überhaupt nicht mit so vielen Personen, mit denen ich zusammenarbeite, mit denen ich mich zusammen absprechen muss, mit allen intensiv zusammenarbeiten. Das liegt überhaupt nicht drin. [...] Nach jeder Stunde gibt es aber einen kurzen Austausch als Evaluation: Wie ist es gelaufen? Was hast du gemerkt? (SLp_FS3_1:04:27-5)

Die IF-Lehrpersonen arbeiten meistens integrativ im Klassenzimmer. Sie kümmern sich dabei nicht ausschliesslich um die IF-berechtigten SuS, sondern tragen den gesamten Unterricht mit. Sie arbeiten mit kleinen Gruppen, mit Abteilungen oder unterstützen die Kinder in den Schülerarbeitsphasen. Eine SLp für Heilpädagogik berichtet, dass sie häufig mit einzelnen oder mehreren Kindern am gleichen Inhalt arbeitet wie die RLP jedoch handlungsorientierter vorgeht. Je nach Situation und Kind erfolgt die Förderung der IF-berechtigten SuS auch ausserhalb des Klassenzimmers.

Also, als sie Türme hätten bauen sollen, um zu messen. Und dann ein Kind einfach immer da seine Klötze in der Ebene hinausgebaut hat statt hoch. [...] Da kommt es dann einfach ganz schnell, dass ich merke: Hey, jetzt helfe ich diesem Kind einfach mal, einen Turm hinauf zu bauen. [...] Solche Sachen laufen noch sehr oft. Oder, wenn ich irgend etwas sehe, wenn der irgend etwas schreibt und ich finde: „Hey, gib mir mal das Heft, ich muss schauen, ob das immer wieder vorkommt“. (SLp_FS3_1:07:28-7)

Manchmal ist es wunderbar in der Klasse drin und so. Und manchmal schreiben sie ein Diktat. Da finde ich: „Nein. Komm jetzt. Komm mit mir hinaus“. (SLp_FS3_54:50-6)

7.3.4 Urteile und Erwartungen – FS3

7.3.4.1 Urteile über die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – FS3

Die Einführung des neuen Volksschulgesetzes hat in der FS3 die *Schul- und Unterrichtsentwicklung* beschleunigt und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen intensiviert. Die Lehrpersonen bilden freiwillig Q-Gruppen und leiten diese auch selbst. Teamentwicklungsanlässe und Supervisionen unterstützen sie dabei. Die schriftlichen Berichte der Q-Gruppen und der Austausch aller Q-Gruppen in pädagogischen Konventen finden nicht nur bei der Schulleitung Anklang. Aus der Sicht der Lehrpersonen ist durch das neue Volksschulgesetz einerseits das Schulsystem sehr komplex geworden. Andererseits wurde der Druck durch das ganze Bildungssystem nach unten auf die Lehrpersonen weitergegeben, was in der Übergangsphase zu einer grossen Fluktuation in der FS3 geführt hat. Unterdessen steht die Lehrerschaft der FS3 geschlossen hinter den Reformen und begrüsst mit wenigen Ausnahmen die engere Zusammenarbeit. Äussert problematisch sind für die Schulleitung die langen Wartezeiten bei der Organisation von internen Weiterbildungen. Fachpersonen sind oftmals bereits zwei Jahre im Voraus ausgebucht. Dadurch können Fragen, die sich aus dem Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess ergeben nicht zeitgerecht und kompetent behandelt werden. Die Zusammenarbeit von Lehrerschaft und Eltern hat sich erfreulich entwickelt. Die Eltern beteiligen sich mit verschiedenen, sehr geschätzten Projekten an der Schule. Das bereits vor dem neuen Volksschulgesetz entwickelte *sonderpädagogische Konzept* der FS3 entspricht den gesetzlichen Vorgaben. Es ist mit Ausnahme der Begabtenförderung umgesetzt und funktional. Die Eltern begrüssen die integrative Förderung bzw. Schulung. Sie sind in der Regel dankbar, dass ihr Kind keine Klein- oder Sonderklasse besuchen muss. Die Lehrpersonen sind zufrieden, dass sie kaum noch Kinder ohne zusätzliche Ressourcen im Klassenverband mitführen müssen, weil eine Sonderschulung von den Eltern abgelehnt wurde. Die *Begabtenförderung* muss weiterentwickelt werden. Den besonders begabten SuS soll mehr geboten werden als zusätzlicher Schulstoff. Aus diesem Grund finanziert die Gemeinde weitere Lektionen für die Begabtenförderung. Ein ungelöstes Problem sind *verhaltensauffällige Kinder*, die sich nicht in Regelklassen integrieren lassen. Wegen der fehlenden Unterstützung durch das Volksschulamt muss das virulente Problem in der Schule ohne weitere Ressourcen ausgestanden werden. Sie wünscht *Time-out-Angebote* für SuS der Primarstufe, welche vom Volksschulamt koordiniert und finanziert werden. Ärger verursachen ebenfalls hier die langen Wartezeiten. Der Handlungsspielraum der Schule wird massiv eingeschränkt, wenn mehr als ein halbes Jahr vergeht, bis das Volksschulamt ein Gesuch für sonderpädagogische Massnahmen behandelt hat. Dass sich das Volksschulamt und

Lehrpersonenteams anderer Schulen für den Unterricht in den *altersdurchmischten Klassen* interessieren, bestärkt die Schulleitung der FS3 darin, dass sich dieses didaktische Arrangements für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bewährt. Auch die Schulpflege ist überzeugt von den positiven Wirkungen und bewilligt grosszügig Umteilungsgesuche.

7.3.4.2 Urteile über den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen – FS3

Binnendifferenzierung ist in jahrgangsdurchmischten Klassen unerlässlich. Neben dem Lebensalter wird hier auch der Lernstand zur wichtigen Bezugsgrösse. Versierte jüngere SuS finden leicht bei den älteren SuS Anschluss. Langsam lernende ältere SuS erarbeiten gewisse Inhalte zusammen mit den jüngeren SuS. Zudem lernen die SuS von- und miteinander. Die jüngeren SuS können sich an den älteren orientieren und ihnen nacheifern. Unterstützung über Alters- und Kompetenzgrenzen hinweg gehört zur Lernkultur. Die Schulleitung berichtet, dass in den jahrgangsdurchmischten Klassen der FS3 die Einführung von Wochenplänen, Kooperationsformen und inhaltlicher Differenzierung früher und rascher erfolgte als in den Jahrgangsklassen. Die genannten Lern- und Organisationsformen eignen sich aus der Sicht der Lehrpersonen für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Bewährt hat sich auch ein gemeinsames Unterrichtsthema mit inhaltlich differenzierten Problemstellungen. Zum einen stärkt dies die Klasse als Gemeinschaft. Zum andern erleichtert eine thematische Fokussierung die Unterrichtsgestaltung. Die Lehrpersonen können sich bei der Unterrichtsvorbereitung gründlicher ins Thema eindenken. In offenen Unterrichtsphasen können sie das Geschehen leichter überblicken und mit niveaudifferenzierten Aufträgen flexibel auf die Bedürfnisse der einzelnen SuS reagieren. Zur *Förderung des eigenständigen Lernens* empfehlen die Lehrpersonen der FS3 die Arbeit mit Portfolios und den Aufbau einer Fragekultur um die SuS zum Nachdenken anzuregen. Wichtig sind auch Stabilität und Konstanz bei der Unterrichtsgestaltung (u.a. ritualisierte Tagesabläufe, klar strukturierte Lehr-Lern-Umgebungen und transparente Leistungserwartungen). Eine besondere *Herausforderung* für Lehrpersonen in jahrgangsdurchmischten Klassen besteht darin, darauf zu achten, dass schwächere und ruhige SuS in offenen Unterrichtsphasen genügend Unterstützung erhalten. Ein ungelöstes Problem ist die Leistungsbeurteilung. Die Lehrpersonen bemühen sich, die SuS lernstandsbezogen zu fördern, honorieren individuelle Lernfortschritte und müssen dann Notenzeugnisse vergeben, die sich an jahrgangsbezogenen Minimalstandards orientieren. Zeugnisgespräche auf der Basis von Lernberichten wären aus Lehrersicht sinnvoller. Hingewiesen wird auch auf soziale Eigenheiten von jahrgangsdurchmischten Klassen. Beim Schuljahreswechsel lassen sich die neu eintretenden SuS mit wenig Aufwand in die altersgemischten Klassen einbinden. Die älteren SuS leben Abläufe und Regeln vor und sozialisieren die jüngeren. Die Bildung starker Peergruppen unterbleibt, was die Unterrichtsführung erleichtern und das Entstehen von Freundschaften zwischen gleichaltrigen SuS erschweren kann. Gemäss Schulleitung entscheiden sich Lernende, welche in der Unterstufe eine jahrgangsdurchmischte Klasse besucht haben, mehrheitlich auch in der Mittelstufe für den Besuch einer ADL-Klasse. Während die Schulleitung und die Lehrerschaft der jahrgangsdurchmischten Klassen die Vorzüge dieses Arrangements preisen, muss bei den Eltern noch Überzeugungsarbeit geleistet werden.

7.3.4.3 Urteile über Zusammenarbeit und Integration – FS3

Die *Zusammenarbeit der Lehrpersonen* in der FS3 wird von den Akteuren im Allgemeinen als sehr positiv beurteilt. Sie ist im Zuge des neuen Volksschulgesetzes selbstverständlicher geworden. Die Lehrpersonen schotten sich und ihren Unterricht weniger ab.

Was ich auch noch gute finde an dem neuen Schulgesetz ist die offene Schulzimmertür. Man kann auch mal beim anderen hineinschauen. Die Lehrpersonen sprechen miteinander, oder eben, man bereitet zusammen vor. Es hat sicher vorher auch schon solche gegeben, die das gemacht haben. Aber jetzt denke ich, ist das häufiger der Fall. (SLp_FS3_1:40:34-4)

Gelingensbedingungen für produktive Zusammenarbeit sind Vertrauen, Sympathie, ähnliche pädagogische Haltungen und kompatible Arbeitsstile. Da die Lehrpersonen die Kooperationspartner häufig nicht selber auswählen können, sind diese Voraussetzungen nicht immer gegeben.

Die *integrative Förderung innerhalb des Klassenzimmers* scheint sich zu bewähren. Sie wird von den RLP dann als besonders fruchtbar betrachtet, wenn sich die IF-Lehrpersonen nicht ausschliesslich auf die IF-berechtigten SuS konzentrieren, sondern den Unterricht mittragen. Es hat viele Vorteile, wenn während gewisser Lektionen zwei Lehrpersonen in der Klasse sind. Beim Teamteaching können komplexere Differenzierungsformen angewendet werden. Die SuS müssen weniger lang auf Unterstützung warten. Der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern ist einfacher. Die Belastung für die einzelne Lehrkraft ist kleiner. Fokussierte Unterrichts- und Schülerbeobachtungen werden möglich. Durch die Kombination mehrerer Perspektiven entstehen differenziertere Lernstandsdiagnosen. Die Absprachen sind einfacher, weil beide Lehrpersonen das Verhalten der SuS und die Lernkultur der Klasse kennen. Die IF-Lehrpersonen betonen, dass je nach Situation und Kind auch eine separate Förderung sinnvoll sein kann und möglich bleiben muss. Generell begünstigen eine flexible Verteilung der IF-Lektionen sowie ein flexibler Einsatz der IF-Lehrpersonen eine bedarfsentsprechende Ressourcennutzung. Üblicherweise beteiligen sich mehrere RLP und SLP am Unterricht einer Klasse. Die SLP unterrichten meistens an mehreren Klassen. Dieser Umstand bedingt viele Absprachen sowie gemeinsame Vor- und Nachbereitungen der Lektionen, was als sehr aufwändig beurteilt wird. Belastend für die IF-Lehrpersonen sind zudem die zeitintensiven Lernstanderfassungen. Das eigentliche Problem für die Lehrpersonen ist jedoch nicht die zeitliche Belastung, sondern die permanente Überlagerung von Aufgaben, die Schulleitung nennt dieses Phänomen „Vieltätigkeit“, sowie die verhaltensauffälligen Kinder. Um die Situation zu entschärfen, fordern die Lehrpersonen der FS3 zum einen mehr Zeitgefässe für unterrichtsbezogene Besprechungen. Zum andern schlagen sie eine Reduktion der Lehrkräfte auf wenige Personen pro Klasse vor. Diese sollen gleichzeitig verschiedene Funktionen ausüben und ein grösseres Pensum übernehmen.

Also, Teamteaching und schulische Heilpädagogin ist jetzt nach den Sommerferien die gleiche Person. Und dann vereinfacht es auch die Zusammenarbeit. Und dann wird sie eben automatisch auch intensiver. Man hat dann mehr Zeit. (RLp_FS3_1:15:33)

Die Klassenlehrpersonen beklagen, dass sie durch die Zusammenarbeit mit zahlreichen anderen Lehrkräften ihre Flexibilität bei der Unterrichtsgestaltung verlieren. Sie müssen die involvierten Lehrpersonen stets frühzeitig über die geplanten Inhalte informieren und können ihr Vorhaben kaum mehr spontan ändern. Auch Ausflüge sind nur noch beschränkt möglich.

Also, wenn ich jetzt ihnen gesagt habe, ich arbeite an dem. Dann erwarten sie auch fast, dass ich dann wirklich am Verb arbeite, [...]. Weil dann das die DaZ-Lehrerin vielleicht gleich aufnimmt und die Logopädin vielleicht auch gleich. Also, ist ja schön, aber ich bin dann /halt/ gebunden. Ich muss dann wirklich an dem arbeiten. (RLp_FS3_1:12:15-2)

Bedauert wird auch, dass Ganzklassenunterricht in Form von gemeinsamem Singen, Vorlesen oder Klassenrat kaum noch möglich ist. Entweder sind einzelne SuS in einer separaten Förderung bzw. Therapie oder eine zweite Lehrperson ist anwesend, und die Ressourcen sollten optimal eingesetzt werden.

Also, was ich immer noch schwierig finde, ist, dass - Ich würde gerne mal ein Bilderbuch erzählen oder Klassenrat machen oder /halt/ einfach mit den Kindern mal im Kreis etwas erarbeiten, alle zu-

sammen. Und das hat wie keinen Platz, wenn noch eine 2. Person im Schulzimmer ist. Weil: Was macht die dann in dieser Zeit? (RLp_FS3_1:25:23-4)

Die Integrationsidee des neuen Volksschulgesetzes wird gut geheissen, jedoch als zu weit gefasst betrachtet. Der *Wert der Integration* liegt laut Lehrpersonen darin, dass die SuS der Regelklassen lernen, mit Verschiedenartigkeit umzugehen. Der Profit für die integrierten Kinder liegt in einem Umfeld, in dem die Lernenden arbeiten wollen und vorwärts kommen. Die Integration wird mit zunehmendem Alter der SuS als schwieriger wahrgenommen. Das eigentliche Problem sind in der FS3 nicht die sehr leistungsschwachen, sondern die verhaltensauffälligen, störenden oder gewalttätigen SuS, welche die volle Aufmerksamkeit der Lehrperson beanspruchen und das Vorankommen der anderen SuS behindern. Eine weitere Grenze der Integration sind unzureichende zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen. Schulleitung und Lehrpersonen sind der Ansicht, dass das neue Volksschulgesetz nicht genügend Ressourcen zuspricht. Die Umsetzung des sonderpädagogischen Konzepts darf keine Sparübung sein. Die Schulleitung bedauert, dass das *sonderpädagogische Konzept der Sekundarstufe* ohne Einbezug der Primarschule entstanden ist. Es müssten stufenübergreifende Regelungen etabliert werden.

7.3.4.4 Erwartungen an die Bildungsdirektion – FS3

Die Lehrerschaft der FS3 wünscht *kleinere Klassen*. Sie erachtet Klassen mit 20 SuS als zu gross, um ein behindertes oder verhaltensauffälliges Kind ohne Verminderung der Unterrichtsqualität wirksam integrieren zu können. Unterricht mit heterogenen Lerngruppen braucht *Lehrmittel*, die sich für ein breites Leitungsspektrum eignen samt integrierten Lernkontrollen und klar definiertem Basisstoff, Räumlichkeiten für ungestörtes individuelles oder gruppenweises Lernen sowie mehr Unterrichtsmaterialien (u.a. Bücher, Medien, Aufgabensammlungen, Bilder, Gegenstände) und Hilfsmittel (u.a. Computer, Kopierer) in den Klassenräumen. Zur Umsetzung des sonderpädagogischen Konzepts fordern die Lehrpersonen mehr zeitliche und finanzielle *Ressourcen*. Dazu gehören mehr IF-Lektionen und auch auf der Primarstufe externe Time-out-Angebote oder innerhalb der Schule ein Gefäss, welches störende SuS kurzfristig auffängt und ihnen einen Rahmen zur Beruhigung bietet. Eine andere Lösung wäre die durchgehende Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer. So könnten bei Störungen die Weiterführung des Unterrichts und das Auffangen des störenden Kindes gewährleistet werden. Das Volksschulamt sollte mehr als zwei obligatorische *Weiterbildungsmodule* anbieten. Unzureichende Diagnostikkompetenzen bei Lehrkräften beispielsweise haben in jüngster Zeit zu zwei gescheiterten Integrationsversuchen mit negativen Folgen für die betroffenen Klassen und die ganze Schule geführt. Die Schule benötigt *kompetente SLp*, um das Integrationsziel vollends umzusetzen. Visionär wäre in diesem Zusammenhang, wenn das Volksschulamt kürzere Lehrgänge mit Diplomen oder Zertifikaten, genügend Ausbildungsplätze und kürzere Wartezeiten als Anreize für Weiterbildungen schaffen könnte, denn beispielsweise die aktuell existierende Ausbildung in schulischer Heilpädagogik ist zu unattraktiv, als dass sich eine Lehrperson auf diese einliesse.

7.4 Fallschule 4 (FS4 – Sekundarschule)

Die FS4 ist eine gegliederte Sekundarschule in einer Stadt mit mittlerem Sozialindex. Sie gehört zu einer Oberstufenschule mit total 31 Jahrgangsklassen. Ein strategisches Ziel der Unterrichtsentwicklung ist der Aufbau einer individualisierenden Lehr-Lernkultur. Die Lehrpersonen sammeln Erfahrungen mit schülerzentrierten Unterrichtsformen, inhaltlicher Differenzierung und erweiterter Leistungsbeurteilung. In klassenübergreifenden Projekten werden jahrgangsdurchmisches und ICT-gestütztes Lernen mit individualisierten Angeboten

erprobt. Der klassenbezogene Informationsaustausch zwischen Lehr- und Fachpersonen erfolgt via Roundtables. IF findet üblicherweise als zeitgleiche Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenunterricht statt. DaZ und Begabtenförderung erfolgen ausserhalb des Klassenunterrichts. Das Kollegium der FS4 steht mehrheitlich hinter dem neuen Volksschulgesetz. Viele Lehrpersonen haben sich durch Weiterbildungen für die neuen Anforderungen qualifiziert. Der Transfer dieses Wissens in den Unterricht ist angelaufen.

7.4.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS4

7.4.1.1 Eckdaten – FS4

Schule. Die FS4 ist Teil einer Oberstufenschule im Schmelztiegel von Stadt und Land. Es handelt sich dabei um eine gegliederte Sekundarschule – die Sekundarabteilungen A, B und C werden als separate Klassen geführt – in einer Stadt mit mittlerem Sozialindex. In vier Schulhäusern, die eine organisatorische Einheit bilden, werden in 31 Klassen rund 600 SuS aus drei politischen Gemeinden unterrichtet (vgl. Tabelle 7.12).

Tabelle 7.12: Steckbrief der Fallschule 4 (Schuljahr 2009/10)

Schule	
Stufe	Sekundarschule (Oberstufe) mit Abteilungen A, B und C
Politische Gemeinde	Kreisschulgemeinde im Schmelztiegel von Stadt und Land, die Kreisschulgemeinde besteht aus 4 Schulhäusern, davon wurden für den Bericht nur 2 untersucht.
Klassen	Insgesamt 17 Klassen (plus 14 Klassen in den nicht untersuchten Schulhäusern)
Integration	Bisher wurden keine Kinder mit einer Lernbehinderung oder einer körperlichen Behinderung an die Schule zurückgeholt. Im Leitbild heisst es bezüglich Integration, dass die Integration gefördert wird, wo es sinnvoll erscheint.
Staffel der Einführung der sonderpädagogischen Massnahmen	Schuljahr 2008/09
Schülerschaft	
Anzahl	318 SuS (plus 268 SuS in den andern Schulhäusern)
Anteil Fremdsprachige	ca. 21 % (in den anderen Schulhäusern ca. 26%)
Leistungsspanne	Leistungsheterogenität ist ganz klar spürbar
Förderungen	DaZ (7 SuS, 9 Einzellektionen) IF (45 SuS, 57 WL) Begabtenförderung Französisch (1 SuS, 1 WL) Begabtenförderung Englisch (6 SuS, 2 WL) Hausaufgabenbetreuung (kostenpflichtig)
Behinderungen	Time-out-Projekte (3 SuS)
Lehrerschaft	
Regellehrpersonen	17 Klassenlehrpersonen 33 Fachlehrpersonen (inklusive nicht untersuchte Schulhäuser)
Speziallehrpersonen	3 IF-Lehrpersonen (28 WL, 18 WL und 11 WL, Total 205 %) 1 DaZ-Lehrperson (9 WL) 1 LP mit Förderstunden (1 WL) (die Angaben beziehen sich auch auf die nicht untersuchten Schulhäuser)
Besonderes	
Um die IF-Lehrpersonen zu entlasten war ursprünglich geplant, Praktikanten mit Studienschwerpunkt Sonderpädagogik oder Psychologie einzustellen Projekt zu selbstgesteuertem und altersdurchmischtem Lernen wurde von 3 Lehrpersonen durchgeführt Aus einer Stärken-Schwächen-Analyse aus dem Jahre 2008 geht hervor: Die Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität werden zu wenig umgesetzt. Der Individualisierung wird noch zu wenig Rechnung getragen.	
Anmerkungen. IF= integrative Förderung, WL = Wochenlektionen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, SuS = Schülerinnen und Schüler.	

Jeder vierte Jugendliche ist fremdsprachig. Etwa 10% der SuS erhalten integrative Förderung. Rund 5% der SuS haben Begabtenförderung oder Therapie. Einzelne SuS befinden sich in einem externen oder internen Time-out-Projekt. Zudem gibt es Jugendliche, die in heilpädagogischen Schulen oder Heimen untergebracht sind, sowie solche, die eine Kunst- und Sportschule oder eine Sonderschule besuchen. Den Lehrkörper bilden 31 Klassen-, 33 Fach- und 11 Speziallehrpersonen. Die Oberstufenschule wird von drei Personen gemeinsam geleitet, wobei eine Arbeitsteilung besteht: Eine Person ist für zwei Schulhäuser und das Ressort Finanzen aller vier Schulhäuser zuständig. Die zweite Person ist für die anderen beiden Schulhäuser sowie für die Ressorts Personal, Unterricht und Schullaufbahn verantwortlich. Die dritte Person kümmert sich um die Bereiche Sonderschulung und Informatik. Für die Fallstudie wurden nur in zwei Schulhäusern Interviews durchgeführt.

Schulanlage. Die beiden Schulhäuser, in denen für die Fallstudie (FS4) Interviews durchgeführt wurden, sind konventionelle Bauten, die Platz für je zirka neun Klassen bieten. Sie sollen in den kommenden Jahren durch eine neue Schulanlage für die ganze Sekundarstufe ersetzt werden. Die aktuelle Raumsituation lässt keine umfassende Öffnung des Unterrichts zu.

Schulkultur. Die SuS beteiligen sich via Klassenrat und Schülerparlament am Schulgeschehen. Für diese beiden Organe liegen detaillierte Statuten vor. Zudem gibt es klassenübergreifende Anlässe. Die *Elternmitwirkung* ist seit Jahren Teil der Schulkultur. Es gibt zwei Elternstämme. Diese organisieren Elternbildungsveranstaltungen, Grundsatzdiskussionen über Bildung und Erziehung sowie Aktivitäten zum Schuljahresbeginn und zum Schuljahresabschluss. Hervorzuheben sind ein kürzlich von deutschsprachigen Eltern durchgeführter Informations-Parcours für fremdsprachige Familien, deren Kinder in die 1. Sekundarklasse übertreten, sowie die vom Elternforum durchgeführte Berufsmesse. Auf Ersuchen unterstützt die Schule die Elternstämme mit finanziellen Beiträgen an Projekte und Elternbildungsveranstaltungen, stellt unentgeltlich Räumlichkeiten zur Verfügung und ist auf Wunsch auch beratend tätig. Die Erziehungsberechtigten werden von der Schule zu Elternabenden und zu Informationsveranstaltungen eingeladen. Es gibt eine *Schulordnung* mit Verhaltensregeln in fünf Bereichen: (1) wie du lernst, (2) wie du mit anderen sprichst, (3) wie du mit Sachen umgehst, (4) wie du Probleme löst und (5) wie du für Sicherheit und Gesundheit sorgst. Die SuS besitzen ein Kontakt- und Absenzenheft mit Verhaltenskodex inklusive Handyregelung und Dresscode sowie Informationen über die Handhabung von Disziplinarmaßnahmen in der FS4. Zur Schulkultur gehören weiter ein Mittagstisch, eine Hausaufgaben- sowie eine Block- und Randzeitenbetreuung, ein spezieller Raum für Stillarbeit, Lesestunden in der Mediothek und das freiwillige Lernatelier am Mittwochnachmittag.

7.4.1.2 Leitbild – FS4

Die *Pädagogische Grundhaltung* der FS4 kommt in den ersten Zeilen des Leitbildes zum Ausdruck. „Wir leisten unseren Beitrag für eine ganzheitliche Bildung unserer Schülerinnen und Schüler zu lebensfrohen und verantwortungsbewussten Menschen. Mit unserer positiven Grundhaltung und durch abgestimmte Zusammenarbeit schaffen wir ein Klima von Leistungsbereitschaft und Vertrauen“ (Quelle: Schuldokument). Davon ausgehend wurden Leitsätze zu fünf Qualitätsbereichen formuliert. Explizite Aussagen zur Heterogenität der Schülerschaft oder zu einer Pädagogik der Vielfalt fehlen im Leitbild.

- (1) Wir streben einen ganzheitlichen und schülergerechten Unterricht an und schaffen damit Voraussetzungen für erfolgreiches und lebenslanges Lernen.
- (2) Wir gestalten gemeinsam unsere Schule und erziehen zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein.
- (3) Mit unserer positiven pädagogischen Grundhaltung und durch abgestimmte Zusammenarbeit schaffen wir ein Klima von Ver-

trauen, Offenheit und Lebensfreude. (4) Wir stellen das Wohl der Menschen an unserer Schule ins Zentrum und lösen unsere Aufgabe qualitätsbewusst und wirtschaftlich. (5) Wir bearbeiten und lösen die Aufgaben an unserer Schule gemeinsam. Wir begegnen uns dabei vertrauensvoll und setzen uns kritisch mit uns und unserer Arbeit auseinander. (Quelle: Schuldokument)

7.4.1.3 Schulprogramm – FS4

Es liegt ein *Schulprogramm für den Zeitraum 2008 bis 2012* vor. Zu den Ziele im Qualitätsbereich „Lehren und Lernen“ gehören die Neugestaltung des neunten Schuljahres (Stellwerk, Standortbestimmung), die Einführung und Evaluation des sonderpädagogischen Konzepts, die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, ein Projekt zur Sprachförderung sowie die Ausarbeitung eines Projekts zum altersdurchmischten Lernen (ELFuhr¹⁵⁴) und eines Projekts zum individuellen Lernen mit ICT. Ziele aus anderen Qualitätsbereichen sind die Verbesserung der Stufenschnittstelle (u.a. Aktion offene Schulzimmertüren), die Neugestaltung der Elternmitwirkung, die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften im Lehrkörper und die Stärkung der Klassenlehrpersonen. Erörtert wird auch die Beziehungspflege im Lehrkörper: Es gibt einen Verhaltenskodex sowie wiederkehrende informelle und formelle Anlässe wie Lehrer-Wochenenden, Ausflüge oder gemeinsame Essen.

Zur *Qualitätssicherung* werden neben externen auch zahlreiche interne Evaluationen durchgeführt. Dazu gehören Stärken-Schwächen-Analysen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie eine Umfrage bei den lokalen Lehrbetrieben zu den Kompetenzen der Lehrlinge und Lehrtöchter aus der FS4 und eine SuS-Befragung zur Befindlichkeit im Zusammenhang mit möglicherweise schwierigen Situationen (u.a. Gewalt, Bedrohung, Erpressung, Nötigung). Seit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes haben sich die Lehrpersonen in zwei der fünf *Weiterbildungen* mit dem Thema „Heterogenität und Vielfalt“ beschäftigt. Kürzlich fand eine Weiterbildung zu „Qualitätsinstrumente in Förderdiagnostik und Lernstandserhebungen“ statt.

7.4.2 Unterricht – FS4

Die FS4 ist auf dem Weg zu einer stärker individualisierenden Lehr-Lern-Kultur. Die Lehrpersonen erproben neue Lern- und Unterrichtsformen, differenzieren Inhalte und Anforderungen, fördern die Selbststeuerung der SuS oder sammeln Erfahrungen mit neuen Beurteilungsformen. Zudem laufen zeitlich befristete Projekte zur Unterrichtsentwicklung. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf eine Auswahl dieser innovativen Ansätze. Der „klassische“ Unterricht, der daneben stattfindet, wird nur gestreift.

7.4.2.1 Lerngruppen und Zeitstrukturen – FS4

Der Unterricht in der FS4 erfolgt üblicherweise in Jahrgangsklassen. Die drei Abteilungen der Sekundarschule werden als separate Klassen geführt. Die Sek A-Klassen sind in der Überzahl und grösser als die Sek B- und die Sek C-Klassen. Es wird darauf geachtet, dass in beiden Schulhäusern alle Sekundarabteilungen vertreten sind. Klassenübergreifende Aktivitäten beschränken sich auf zeitlich befristete Projekte. Es gibt ein Fachlehrersystem, in dem die Klassenlehrperson eine wichtige Stellung hat. Unterrichtet wird vorwiegend im Lektionen-Takt.

¹⁵⁴ Der Projektname ist eine Kombination des Kürzels „ELF“ für Erweiterte Lernformen und dem Namen des Schulhauses.

7.4.2.2 Wissens- und Lernkultur – FS4

Lern- und Organisationsformen. In der FS4 werden neben den klassischen Organisations- und Lehrformen auch Wochenplan- und Projektarbeit eingesetzt. Ein innovatives didaktisches Arrangement ist das *Projekt ELFuhr*, das bereits mehrmals durchgeführt wurde. Während drei Wochen werden jeweils drei Sekundarklassen als jahrgangs- und niveaudurchmischte Lerngruppe unterrichtet. Das Ziel des Projekts besteht darin, klassenübergreifende Zusammenarbeit zu erproben, Erfahrungen mit der Organisation von individualisierendem, jahrgangs- und niveauübergreifendem Unterricht zu sammeln, das Verhältnis von Gruppen- und Klassenlehrerfunktion zu klären und die Wirkungen dieser Unterrichtsform zu beobachten. In der Projektphase findet in den ersten beiden Vormittagslektionen Plenumsunterricht statt. In den folgenden Vormittagslektionen arbeiten die SuS in jahrgangs- und niveaudurchmischten Dreiergruppen. In den Nachmittagslektionen arbeiten die SuS wiederum in jahrgangs- und niveaudurchmischten Dreiergruppen. Bei Bedarf wird die erste Nachmittagslektion für Plenumsunterricht eingesetzt. Am Projekt beteiligen sich die drei Klassenlehrpersonen sowie ausgewählte Fachlehrpersonen. Für den Unterricht stehen die Aula, die Klassenzimmer und Gruppenräume der involvierten Klassen sowie Teile der Korridore zur Verfügung. Die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden werden ausgewertet.

Selbstgesteuertes und eigenständiges Lernen. In den Interviews beschreiben die Lehrpersonen verschiedene Mittel zur Förderung des selbstgesteuerten und eigenständigen Lernens. Bei einer Lehrperson müssen die SuS im ersten Jahr Französisch „Voci-Kärtchen“ herstellen. Danach wird das „Voci-Heft“ eingeführt. Schliesslich dürfen die SuS wählen, mit welchem Werkzeuge sie die Wörter lernen. Eine andere Lehrperson vermittelt der Klassen ab und zu Arbeitstechniken oder unterstützt die SuS bei der Arbeitsorganisation. Der Erwerb von Lernstrategien wird auch durch das Schreiben eines Spickzettels für die Mathetests gefördert. Es kommt vor, dass Lernverträge mit individuellen Lernzielen abgeschlossen werden. Die Abschlussarbeiten im dritten Jahr der Sekundarschule, bei denen die SuS ein selbst gewähltes und folglich für sie interessantes Thema behandeln können, zeigen nach Auffassung der Lehrpersonen sehr gut, wie eigenständig die SuS arbeiten können. Seit Sommer 2009 werden in der FS4 auch *Lernateliers* eingesetzt, teils im Unterricht, teils als freies Lernatelier am Mittwochnachmittag. Das Arbeiten im Lernatelier wird mit folgenden Zielsetzungen verbunden: Die SuS können nach ihren Bedürfnissen lernen. Sie können ihr Lernen selber planen, durchführen und reflektieren. Durch Selbstbestimmung erhalten sie neue Motivation fürs Lernen. (Quelle: Schuldokument). Es gelten folgende Arbeitsprinzipien: Alle SuS definieren ihr Lern- bzw. Arbeitsgebiet selbst. Sie dokumentieren den eigenen Lernprozess mindestens mit einem Arbeitsplan, besser mit Lernjournal oder Portfolio. Die Lehrpersonen stehen als Coaches zur Verfügung. Sie überprüfen in regelmäßigen persönlichen Gesprächen die Lernfortschritte der SuS. (Quelle: Schuldokument). Die Basis für die Arbeit im Lernatelier bildet das Stärken- und Lückenprofil der Standortbestimmung Stellwerk 8. Via Lernatelier sollen die SuS Rückstände aufarbeiten, stoffliche Lücken schliessen sowie Kenntnisse erweitern und vertiefen. Zur Verfügung stehen ein Klassenraum mit Nachschlagemöglichkeiten, ein Computerraum für individuelles Lernen und individualisierende Arbeitsmaterialien. Dazu gehören Computerprogramme für individuelle Lernarbeit, Lizenzen für <http://www.schularena.com> sowie <http://www.lernareal.com>, die obligatorischen Lehrmittel, weitere Lehrmittel, die das individualisierende Lernen unterstützen sowie alle Bücher und Medien der Mediothek. Das Lernatelier wird im Wahlfachunterricht der dritten Sekundarklassen eingesetzt. Das freie Lernatelier am Mittwochnachmittag steht allen SuS offen. Die SuS, die im Lernatelier erscheinen, verpflichten sich, 60 oder 120 Minuten individuell zu lernen. Die Arbeit im Lernatelier wird im Lernpass eingetragen.

7.4.2.3 Ziel- und Stoffkultur – FS4

Ziele. Grundsätzlich orientiert sich der Unterricht an den Zielen des Lehrplans für die Volksschule. Mit Ausnahme der SuS, die in gewissen Fächern lernzielbefreit sind, müssen alle die Minimalziele erreichen. Auf dieser Grundlage variieren die Lehrpersonen die Ansprüche an einzelne SuS. So ist die Lehrperson bei einem Schüler beispielsweise mit einem relativ kurzen Text zufrieden, der leserlich geschrieben und inhaltlich gut ist. Von einem anderen Schüler hingegen verlangt sie deutlich mehr. Gelegentlich arbeiten die SuS nach individuellen Lernziele, die in Lernverträgen festgehalten werden. Im Interview berichtet eine Lehrperson von drei Anspruchsniveaus im Wochenplan. Die SuS können bei gewissen Themen das Aufgabenniveau teils selbst wählen. Freie Themenwahl haben sie bei den Abschlussarbeiten. Die interviewten Lehrpersonen klagen über fehlende *Lehrmittel* für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Sie müssen Unterlagen häufig selbst zusammensuchen, was sehr viel Zeit beansprucht und eigentlich nicht ihre Aufgabe wäre. Die interviewten Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die Lehrmittelaufsteller grundsätzlich attraktive Lehrmittel schaffen möchten, die Situation in den Schulen aber teils falsch einschätzten. So würden zu den Lehrmitteln häufig gute Computerprogramme und Filme entwickelt. In den Schulen fehle aber die Infrastruktur, um diese Medien effektiv zu nutzen. Moderne Lehrmittel verfehlen ihren Zweck, wenn in den Klassenzimmern nur wenige Computer zur Verfügung stehen und der Computerraum im Voraus reserviert werden muss und sehr begehrt ist. Eine Lehrperson vergleicht das Deutschlehrmittel mit einem Steinbruch, in welchem die Brocken geholt werden können, das Haus jedoch selbst zusammengebaut werden muss.

7.4.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur – FS4

Unterstützung durch Lehrperson und andere SuS. Im Unterricht erfolgt die individuelle Unterstützung vor allem indem die Lehrpersonen die SuS zum Fragen ermuntern und auf Fragen der SuS eingehen. Zudem wird Wert darauf gelegt, dass die SuS einander gegenseitig helfen. Es wurde ein Patensystem eingerichtet, damit jeder Jugendliche eine erste Ansprechperson hat. Die Lehrpersonen sind überzeugt, dass die SuS bei gegenseitiger Unterstützung in doppelter Hinsicht profitieren: Sie lernen zum einen dadurch, dass sie zeitgerecht Erklärungen erhalten, die sprachlich und inhaltlich oft besser auf ihre Bedürfnisse passen als die Hilfestellungen der Lehrpersonen. Zum andern vertiefen und erweitern die SuS beim Erklären das eigene Wissen. Die Lehrpersonen achten darauf, dass die SuS wirklich inhaltliche Fragen klären und nicht bloss Ergebnisse austauschen.

Beurteilung und Leistungsrückmeldung. Zur Leistungsbeurteilung werden *Prüfungen* eingesetzt und zur Standortbestimmung der *Test Stellwerk 8*. Eine Lehrperson gibt an, Prüfungsaufgaben auf drei unterschiedlichen Niveaus zu stellen. Die SuS wählen das Anspruchsniveau, das ihnen mit Bezug auf den jeweiligen Stoff am besten entspricht und bestimmen damit auch die Note. Wird das anspruchsvollste Niveau gewählt, kann die Note 6 erreicht werden. Wird hingegen das tiefste Anspruchsniveau gewählt, kann maximal die Note 4 erreicht werden. Es werden auch *mündliche Lernkontrollen* mit der ganzen Klasse oder mit einzelnen SuS durchgeführt. Zudem erhalten die Lehrpersonen über die Korrektur schriftlicher Arbeiten und die Ergebnisse der Wochenpläne leistungsbezogene Informationen. Die SLp beobachten die einzelnen SuS, erstellen auf der Basis des europäischen Sprachenportfolios Stärken-Schwächenprofile oder lassen die SuS kurze Texte schreiben, um ihren Förderbedarf zu eruieren. Die IF-Lehrpersonen hätten geniale und effiziente Diagnoseverfahren. Aus Zeitgründen können sie diese Instrumente aber nur sehr beschränkt nutzen. Sie kennen folglich auch die Lernstände der SuS nicht im Detail.

Ich kenne ihn [Lernstand] von einzelnen, /oder?/ aber das ist ja nicht möglich. Wie will ich das können? Wie will ich das leisten? Also, ich denke, das ist etwas, das mir schon am Herz liegt, dass man das weitermeldet. Das ist eine Forderung: Da wirft man 2 /Kubik/ Kies hin und gibt einem einen Kaffeelöffel in die Hand. Oder auch wenn es eine Suppenkelle ist, ist das nichts, /oder?/ Also, es ist einfach in keinem Verhältnis. (SLp_FS4_25:52-0)

Beurteilung. Bei der Leistungsbeurteilung werden sowohl die soziale als auch die kriteriumsbezogene Norm angewendet. Die Leistungsrückmeldungen erfolgen im Allgemeinen via Ziffernnoten. Es wird auch versucht, individuelle Lernfortschritte in die Leistungsbeurteilung einfließen zu lassen. Gemäss Schulleitung wird der Vielfalt an der Schule "so weit es geht ein bisschen Rechnung getragen, indem man versucht, diese SuS wirklich individuell zu beurteilen. Zum Teil auch wirklich einen Leistungsfortschritt mit einer guten Note zu belohnen, und nicht nur die effektive Leistung" (FS4_SL_30:07-7). Die interviewten RLP finden eine individualisierte Leistungsbeurteilung problematisch. Wie kann man vertreten, dass gewisse SuS bei gleicher Punktzahl verschiedene Prüfungsnoten erhalten? Und wie lässt sich eine individualisierte Leistungsbeurteilung mit der vom Kanton geforderten Standortbestimmung via Stellwerktest vereinbaren? Es ist aus ihrer Sicht unfair, individuelle Lernfortschritte zu honorieren und denselben SuS via Stellwerktest einen tiefen Lernstand zu attestieren. Für eine SLP sind die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm und die Integration unvereinbare Gegensätze.

So lange man Leistungen prüft, kontrolliert und zwar über eine Leiste, funktioniert das so nicht mit der Integration [...] Also, entweder gibt man das Konkurrenzdenken total auf, und dann kann man integrieren. Und solange es da ist, gibt es immer die Verlierer. Damit ein Federer gewinnen kann, müssen Tausende von Leuten verlieren. Das muss man einfach sehen. Das ist eine Tatsache. (SLp_FS4_1:12:25-9)

7.4.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS4

7.4.3.1 Teams und Kooperationsgefässe – FS4

In den Schuldokumenten sind mehrere Gefässe für die Zusammenarbeit des pädagogischen Personals in der FS4 beschrieben (vgl. Tabelle 7.13). Es hat dabei Gefässe für die Zusammenarbeit auf der Ebene der ganzen Schule und solche für die Zusammenarbeit in den einzelnen Schulhäusern. Aufgrund der vier Schulstandorte ist die Bildung von *pädagogischen Teams* schwierig. Deshalb trifft sich die jeweilige Klassenlehrperson an sogenannten Roundtables mit allen Lehrpersonen ihrer Klasse. Bei diesen Zusammenkünften werden u.a. Leistungen und Lernfortschritte der SuS besprochen. In interdisziplinären *Fachkolloquien* werden gemeinsam Unterrichtseinheiten vorbereitet und evaluiert.

7.4.3.2 Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS4

An der FS4 wird seit dem Schuljahr 2001/02 in den Sek C-Klassen Integrierte Schulische Förderung (ISF) angeboten. Seit dem Schuljahr 2003/04 gibt es auch in den Sek A- und den Sek B-Klassen ISF. Zudem wurde eine Kleinklasse B geführt. Im Schuljahr 2005 wurde die ISF evaluiert. Von den befragten SuS, Eltern, Lehrpersonen, ISF-Lehrkräften und Vertretern des Schulpsychologischen Dienstes wurde die ISF als notwendiges und sinnvolles sowie wertvolles und lohnendes Instrument betrachtet. Im Hinblick auf die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich (Stafel 1; Umstellung Schuljahr 2008/2009) wurde ein *sonderpädagogisches Konzept* erarbeitet. Darin werden als Angebot integrative Förderung (IF), Begabtenförderung, Deutsch als Zweitsprache und Therapien (Logopädie, Psychotherapie) beschrieben. Für SuS mit sehr hohem Förderbedarf bewilligt und finanziert die Schulpflege Sonderschulung in Sonderschulen, als integrierte Sonderschulung oder als Ein-

zelunterricht. Die Schule hat Handreichungen zu den einzelnen Angeboten erarbeitet: u.a. Ablaufschemata, Beobachtungsblätter für Lehrpersonen, Vorbereitung von Standortgesprächen und Zielvereinbarungen. Zudem sind eine Vereinbarung für ein Time-out-Projekt, ein Krisenkonzept und ein Konzeptentwurf zur Begabtenförderung vorhanden.

Tabelle 7.13: Kooperationsgefässe in der Fallschule 4

Was	Beteiligte Personen	Aufgabe/Ziel/Inhalt	Organisation
Planungs- und Evaluationsstagnung	SL, SPf, alle LP	Planung und Auswertung Schulprogramm, Projektarbeit	2x/ Jahr
Schulkonferenz	Alle LP, SL	Strategische Geschäfte, Budget, Rechnung, Personelles	6-8x/ Jahr
Hauskonvente/ Teamsitzungen	LP des Schulhauses, SL	Schulhausinterne Angelegenheiten Terminabsprachen, Anlässe	1x/ 2-3 Wochen
Fachkolloquien	LP, SL	Pädagogische Zusammenarbeit unter LPs zu fördern. Permanente Arbeitsgruppen. Unterricht gemeinsam planen und vorbereiten, austauschen	1x/ Quartal
Fachgruppen	Keine Angabe	Arbeit zu bestimmten Fachgebieten	2-4x/ Jahr
Arbeits- und Projektgruppen	Keine Angabe	Arbeit zu Projekten und spezifischen Fachthemen	Nach Bedarf
Stufenkonvente	Lehrerschaft einer Stufe, SL	Stoffabsprachen, Stufenthemen	2-4x/ Jahr
Jahrgangskonvente	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe

Anmerkungen. LP= Lehrperson; SL= Schulleitung; SPf= Schulpflege.

Für die rund 600 SuS der vier Schulhäuser haben die drei Lehrkräfte für schulische Heilpädagogik total 57 IF-Lektionen zur Verfügung. Jeder Sek C-Klasse wird in fixes Kontingent von vier bis sechs IF-Lektionen zugesprochen. Die IF-Lektionen für die Sek A- bzw. Sek B-Klassen werden bei Bedarf aus einem Stunden-Pool geschöpft. Die IF erfolgt fast ausschliesslich im Klassenzimmer.

Also, ich mache praktisch 100% Teamteaching. Ich nehme sie eher als Ausnahme heraus. Und ich unterrichte viel auch exemplarisch. Das heisst, ein Kind hat eine Problemstellung und dann mache ich das Angebot für die ganze Klasse. Also, dass die Integration ein Stück weit umgedreht wird, /oder?/ Also, dass es zum Beispiel die Hausaufgaben nicht macht. Und dass man dann in der ganzen Klasse spricht: Wie kann man sich strukturieren? Wie strukturiert man seinen Tagesablauf? Und so. Dass man solche Sachen dann für die ganze Klasse macht. Also Arbeitstechnik, zum Beispiel. Und dann unterrichte ich. Und dann hat der Lehrer auch die Möglichkeit mal hinten zu sitzen. Und mal aus der Beobachtung heraus, auch zu schauen, wie er das Kind wahrnimmt. (SLp_FS4_17:50-3)

Der *DaZ-Unterricht* findet normalerweise als separativer Einzel- oder Kleingruppenunterricht statt. Die DaZ-Lehrperson macht kein Teamteaching, weil die SuS, die sie betreut, meist direkt aus dem Ausland kommen und einen grossen Nachholbedarf haben (DaZ-Anfangsunterricht). Die *Begabtenförderung* im Fach Französisch und die *Therapien* finden üblicherweise im Einzelunterricht und die Begabtenförderung im Fach Englisch in Gruppen statt.

7.4.3.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit – FS4

An der FS4 sind erst wenige Strukturen für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen etabliert. Dazu gehören die *halbjährlichen Standortgespräche*, an denen sich RLp und SLp der betreffenden SuS beteiligen und das Projekt „ELFuhr“ (vgl. 7.4.1.3). Absprachen finden häufig zwischen „Tür und Angel“ oder in der Pause statt. Zudem werden wichtige Informationen per E-Mail ausgetauscht. Es gibt RLp, die phasenweise mit andern zusammenarbeiten. Einzelne RLp sprechen sich mit

der IF-Lehrperson ab, planen den Unterricht aber nicht gemeinsam. Für eine enge Zusammenarbeit fehlt die Zeit. Eine IF-Lehrperson gibt an, dass sie für 14 RLP zwei Administrationsstunden pro Woche hat.

Jetzt können Sie sich mal vorstellen 12 Minuten pro Lehrer pro Woche. Was man in 12 Minuten sprechen kann. Und ich habe jetzt extra einen grossen Massstab genommen. Da kann man doch nicht vorbereiten und nachbereiten. Es ist nicht möglich. Es geht zwischen Tür und Angel: „Hey, ich habe eine Idee. Bist du dabei? Ich mache. Du kannst einfach hinten rein sitzen“. Oder der andere sagt: „Du, ich wäre unglaublich froh, wenn du etwas vorbereiten würdest. Ich bin dann- tack, tack“. So muss das gehen. (F4_SLP_37:21-1)

Bei der *Durchführung des Unterrichts* arbeitet die IF-Lehrperson zwar meistens im Klassenzimmer. Es wird aber nicht gemeinsam unterrichtet. Die IF-Lehrperson beschäftigt sich vorwiegend mit den IF-berechtigten SuS und die RLP mit den andern, oder die IF-Lehrperson unterrichtet die Klasse und die RLP beobachtet den Unterricht oder ausgewählte SuS. Die RLP tragen die Verantwortung für den Unterricht, die SLP passen sich inhaltlich an.

7.4.4 Urteile und Erwartungen – FS4

7.4.4.1 Urteile über die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – FS4

Bereits vor dem neuen Volksschulgesetz hatte die FS4 eine gut funktionierende, integrative schulische Förderung. Im Zuge der Kleinklassenabschaffung wurden Konzeptpapiere (06/2008) und Strukturen den Erfordernissen des neuen Volksschulgesetzes angepasst und Weiterbildungen organisiert. Im Rahmen des kantonalen Projektes „Teilautonome Volksschule“ wurde die FS4 in eine geleitete Schule umgewandelt. Aus dieser Reform ging das Organisationsstatut für die Sekundarschule (11/2008) hervor. Gegenwärtig stehen in der FS4 die Unterrichtsentwicklung und die Reform der Elternmitwirkung im Fokus. Die Mehrheit des Kollegiums der FS4 steht hinter dem *neuen Volksschulgesetz*. Bei der Umsetzung ist es für die Lehrpersonen wichtig, dass sie von der Schulleitung unterstützt werden, aber auch Freiräume haben. Die Schulleitung soll offen sein für neue Ideen und die Lehrpersonen gewähren lassen. Eine interviewte Lehrperson berichtete, dass in der FS4 Arbeits- und Projektgruppen bestehen, von welchen immer eine aktiv sein müsse. Die Projektgruppe bestehe hauptsächlich während der Ideen- und Planungsphase. Sobald das Projekt angedacht sei, werde die Projektgruppe aufgelöst und das Projekt von einer Arbeitsgruppe begleitet. Folglich müsse eine neue Projektgruppe gebildet werden. Das sei einfach zu viel. Es brauche auch Pausen. Unerlässlich für eine gelingende Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes sei eine gute Personalpolitik. Die Lehr- und Fachpersonen sollten sich wohl fühlen. Die Schulleitung glaubt, dass sie persönlich kaum vom neuen Volksschulgesetz profitiere. Die Entlöhnung für die Schulleitungsfunktion sei allgemein zu tief. Für die Schule hingegen ist das neue Volksschulgesetz aus der Sicht der Schulleitung ein Gewinn. Durch die Einführung *pädagogischer Teams* in Form von Roundtables haben die Lehrpersonen begonnen, ihre Unterrichts- und Beurteilungspraxis weiter zu entwickeln. Um ihre Unterrichtskompetenzen mit Blick auf heterogene Lerngruppen zu erweitern, lassen sich zurzeit drei Lehrpersonen zu Lerncoaches ausbilden. Andere Lehrpersonen besuchen *unterrichtsbezogene Weiterbildungen*, die von der Schulpflege finanziell grosszügig unterstützt werden. Der Schulleitung fällt auf, dass trotz intensiver Weiterbildung bisher erst wenige Lehrpersonen ihre neu erworbenen Kenntnisse in der Schule umsetzen. Sie führt dies darauf zurück, dass in der FS4 die Zeit für offenere, individualisierte Formen des Unterrichts noch nicht reif genug ist. Die aktuelle Arbeitsbelastung ist relativ hoch, was die Bereitschaft der Lehrpersonen für Unterrichtsreformen lähmt. Die Schulleitung hofft auf einen Multiplikatoreffekt durch erfolgreiche Projekte wie „ELFuhr“. In diesem Projekt fanden die beteiligten Lehr-

personen den Rollenwechsel zwischen Instruktor und Lerncoach sehr attraktiv. Die SuS schätzten das alters- und jahrgangsdurchmischte Lernen, bei dem sie je nach Alter und Wissensstand auch als Assistenten und Lerncoaches eingesetzt wurden. Obwohl alles für die *Begabtenförderung* bereit ist, konnte dieses Konzept zum Bedauern der Schulleitung bisher nicht umgesetzt werden. Zurzeit gibt es in der FS4 keine besonders begabten SuS. Unzufrieden ist die Schulleitung mit dem Elterninteresse, das von der 1. bis zur 3. Sekundarklasse deutlich abnimmt. Bei der *Elternmitwirkung* sieht sie Handlungsbedarf. Aufgrund der Umfrageergebnisse bei Lehrbetrieben und Berufsschullehrpersonen wird bei der Schülerschaft seit kurzem wieder stärker auf Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Sozialkompetenz geachtet.

7.4.4.2 Urteile über Unterricht mit heterogenen Lerngruppen – FS4

Die Lehrpersonen der FS4 unterrichten eine sehr heterogene Schülerschaft. Als wichtige Dimensionen dieser Heterogenität nennen sie Leistungsstand, kultureller Hintergrund und Motivation. Die Schulleitung zweifelt daran, dass die bestehende Einteilung – dreigliedrige Sekundarschule mit Jahrgangsklassen – mit Bezug auf eine nachhaltige Förderung aller SuS die optimale Form ist. Aus ihrer Sicht begünstigt diese Gliederung leistungsstarke SuS aus bildungsnahen Familien. Diese mehrheitlich auch motivierten SuS sammeln sich in den Sek A-Klassen, regen einander an und lassen sich für den Unterrichtsstoff begeistern. Die Sek B- und die Sek C-Klassen hingegen drohen zu Sammelbecken für leistungsschwache SuS aus bildungsfernen Familien mit schwierigen Lerngeschichten und entsprechenden Motivationsdefiziten zu verkommen. Eine DaZ-Lehrperson bringt den problematischen Umgang des Schulsystems mit der heterogenen Schülerschaft wie folgt auf den Punkt:

Ich glaube, früher hat man auch versucht die [Homogenität] künstlich aufrecht zu erhalten. /Ne?/ In dem man eben gesagt hat, wir orientieren uns an den - Mittelköpfen, wurde das ja genannt - und so Comenius mässig. Und das hat sich ja nun alles relativiert. Die Klassen sind eigentlich auch obsolet. Die bräuchte man im Grunde genommen gar nicht. Denn in jedem Jahrgang gibt es Kenntnisstände von, ja, Anfänger bis eben extrem gut in verschiedenen Fächern. Und das kann in dem einen Fach so sein. In dem anderen diametral entgegengesetzt. Also, unser Schulsystem entspricht eigentlich nicht mehr unserer Vorstellung von Heterogenität oder auch unserem Leben in der Heterogenität. Das muss angepasst werden, aber es funktioniert nicht so recht. Und deswegen liebe ich auch das, was ich mache. Weil ich von diesem Druck befreit bin. Jetzt alle irgendwo über einen Kamm zu scheren. Ich kann sie dort abholen, wo sie bei mir ankommen. Und ich kann sie da unterstützen, wo sie Hilfe brauchen. Und das genieße ich. Und ich denke, die Schüler, die profitieren auch davon. (SLp_FS4_8:16-8)

Das Projekt „ELFuhr“ ist aus der Sicht der Schulleitung ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer binnendifferenzierten, jahrgangs- und niveauübergreifenden Lernkultur. Auch das Lernatelier ist gut angelaufen. Es wirkt sich positiv auf die Motivation und die Leistungen der SuS aus. Die interviewten Lehrpersonen berichten mit einer gewissen Genugtuung, dass wegen der Unterrichtsreformen in der FS4 einige eingesessene Lehrpersonen nicht mehr einfach ihre vor Jahren entwickelten und geplanten Unterrichtssequenzen und Arbeitsblätter einsetzen konnten. Sie mussten neue Zugänge und Materialien erarbeiten, was sich positiv auf die Motivation der SuS auswirkte. Die Schulleitung hofft, dass die Noten bald durch Kompetenzraster ersetzt werden können. Sie möchte an der FS4 die Lernateliers und die offenen Lernformen ausbauen sowie geistig oder körperlich behinderte SuS integrieren können. Sie hofft, dass sie die Lehr- und Fachpersonen im Hinblick auf diese Ziele motivieren kann.

7.4.4.3 Urteile über Zusammenarbeit und Integration – FS4

Die Lehrpersonen der FS4 geben an, dass sie sich gut verstehen, aber nicht eng zusammenarbeiten. Weil die Rahmenbedingungen sehr schlecht seien, müsse vieles zwischen „Tür und Angel“ besprochen oder via E-Mail geregelt werden. Hinderlich sei, dass die Klassen auf vier verschiedene Schulhäuser verteilt seien. Ein weiteres Problem seien die vielen Teilpensen der Fach- und Speziallehrkräfte. Es sei sehr schwierig, gemeinsame Termine zu finden. Dazu komme das knappe Zeitbudget. Als die pädagogischen Teams (Roundtables) und die interdisziplinären Teams (Fachkolloquien) ihre Arbeit aufnahmen, wurde im Schuljahreskalender rigoros jede zweite organisatorische Sitzung (u.a. Hauskonvente, Teamsitzungen) gestrichen, um den Terminplan zu entlasten. Obwohl die Schule heute gemäss Schulleitung trotz dieser Streichungen funktioniert, bekunden einige Akteure das Bedürfnis, gewisse Sachverhalte ausführlicher zu diskutieren. Auch die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von RLp und SLp ist aus zeitlichen Gründen noch nicht richtig angelaufen. Aus der Sicht der Interviewpartner sind, zumindest für die Klassenlehrpersonen, bezahlte Lektionen für Organisation und Koordination einzuführen. Die interviewte IF-Lehrperson kann die im sonderpädagogischen Konzept vorgesehene Zusammenarbeit aufgrund der Verantwortung für zu viele Klassen nicht leisten.

Das IF ist angelegt gewesen vom Volksschulamt für ungefähr 12 Kinder mit 3-4 Lehrern. Und ich habe 14 Lehrer und über 40 Kinder. Also, es geht nicht nur darum 10% mehr oder 20% mehr, /oder?/ Das wäre [...] überhaupt kein Thema, /oder?/ Sondern es ist so überfrachtet das Ganze, dass man eigentlich alle diese Sachen, die sie sagen, überhaupt nicht so machen kann, wie man es gerne hätte. (SLp_FS4_22:59-3)

Zur Unterstützung der überlasteten IF-Lehrpersonen wurden im Schuljahr 2009/10 Universitätsstudierende der Studienrichtungen Sonderpädagogik oder Psychologie als Praktikanten gesucht. Das Vorhaben scheiterte, weil keine Bewerbungen eingingen. Als Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit nennen die interviewten Lehrpersonen Flexibilität, Sympathie, ähnliche pädagogische Grundhaltungen und Ziele sowie benachbarte Unterrichtsräume.

Bezüglich *Integration* wurden in den Interviews folgende Problempunkte angesprochen: Es gibt Lernende, die nicht integrierbar sind, und die in einer Spezialschule besser gefördert werden könnten. Eine Klasse verträgt nicht beliebig viele IF-berechtigte SuS. Neben integrativer muss auch separative Schulung weiterhin möglich sein.

Für mich ist das abgeschoben werden, zu sagen: In einer Regelklasse, da können sie sich frei entfalten. Da sehen sie, wie das Leben funktioniert und sie können sich da orientieren. Ich denke, es gibt auch eine andere Seite. Ich denke auch, dass Schüler mit besonderen Behinderungen stigmatisiert sind, vielleicht gar nicht mal unbedingt in einer Klasse mit gesunden oder wie auch immer man die bezeichnen möchte, zusammen zu sein wollen. Ich glaube, das war gut gemeint. Ich denke, man muss es immer im Individualfall prüfen das Ganze. Und vielleicht auch mal überlegen- Oder nach einer gewissen Zeit fragen: „Ist dir wohl? Bist du dort am richtigen Ort? Oder wäre es nicht doch besser dich in eine spezielle Schule zu geben, wo du besser gefördert werden kannst?“ (SLp_FS4_ 1:02:12-7)

Die integrative Förderung darf keine Sparübung sein. Es darf nicht soweit kommen, dass die Klassenlehrperson einer Sek C-Klasse die Arbeit einer Kleinklassenlehrkraft macht, welche dafür aber einen höheren Lohn erhielt.

7.4.4.4 Erwartungen an die Bildungsdirektion – FS4

Der Lehrkörper der FS4 wünscht sich einen *längeren Zeithorizont* zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes. Es werde zu viel auf einmal und in zu kurzer Zeit verlangt. Die Umsetzung sei nicht ausreichend durchdacht. Die Lehrerschaft der FS4 geht davon aus, dass sich diejenigen Personen, welche das neue Volksschulgesetz entworfen haben, der Tragweite dieses Gesetzes nicht bewusst waren. Zudem wünscht sich die Lehrerschaft der FS4 einen *grösseren Gestaltungsspielraum* bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes. Insbesondere sollte es möglich sein, gewisse Elemente wegzulassen. Manche Schulen täten dies bereits. Die Ergebnisse der Umsetzung würden dadurch praxistauglicher. Die Lehrpersonen leisten bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes viel unbezahlte Arbeit. Sie erwarten dafür auch eine gewisse *Wertschätzung* durch die übergeordneten Stellen.

7.5 Fallschule 5 (FS5 – Sekundarschule)

Die FS5 ist eine Sekundarschule in einem Stadtquartier mit hohem Sozialindex. Die neun, niveauketrennten Jahrgangsklassen haben vor kurzem einen Neubau bezogen. Wegen möglicher Disziplinprobleme wurden bisher keine jahrgangsdurchmischten Lerngruppen gebildet. Entwicklungsschwerpunkte sind die Optimierung der Unterrichtsabsprachen, die Lernstanderfassung und die Förderung von Basiskompetenzen zum Recherchieren und Dokumentieren. Im Unterricht der Sek A-Klassen werden vorwiegend klassische Lehr-Lernformen kombiniert. In den Sek B-Klassen dominieren Plenumsunterricht und SuS-Stillarbeit. Die Pflichtlehrmittel sind für Sek B-Klassen inhaltlich und arbeitstechnisch zu anspruchsvoll. Die Lehrpersonen entwickeln eigene Unterrichtsmaterialien. IF-berechtigte SuS werden mehrheitlich in separierten heilpädagogischen Lerngruppen von bis zu sechs SuS gefördert. Es gibt verordnete Aufgabenhilfe. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit hängt stark von den Lehrpersonen ab. Das neue Volksschulgesetz wird positiv beurteilt. Jedoch wird der Integrationsauftrag mangels Ressourcen als zu weit gehend erachtet. Vor allem in den Sek B-Klassen ist der Leidensdruck der Lehrerschaft hoch.

7.5.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS5

7.5.1.1 Eckdaten – FS5

Schule. Die FS5 ist eine *Sekundarschule* in einem Stadtquartier, in dem sehr viele Personen aus sozial benachteiligten Schichten und mit Migrationshintergrund leben. Die rund 170 SuS werden in neun Jahrgangsklassen unterrichtet. Die meisten SuS sprechen zu Hause nicht die Schulsprache (vgl. Tabelle 7.14). Die FS5 gehört seit 2007 zu den QUIMS Schulen. Die Schulleitung ist seit fünf Jahren im Amt. Sie hat eine Teilzeitanstellung und unterrichtet neben den administrativen Aufgaben zwei Lektionen pro Woche. In den Bereichen Integration, Stundenplangestaltung und Wahlfachorganisation wird sie von einer Fachkraft für schulische Heilpädagogik unterstützt.

Schulanlage. Das Schulhaus der FS5 ist eine grosszügige Anlage in einem Quartierpark. Das Erdgeschoss ist ein offener Grossraum mit Mensa und Foyerbereich. In drei Obergeschossen befinden sich Klassenzimmer und Spezialzimmer. Die Schulzimmer haben L-förmige Grundrisse, die eine variable Anordnung von Arbeitsplätzen ermöglichen. Sie lassen sich leicht zu grossen Lernräumen zusammenlegen. Zwischen den Schulräumen gibt es Terrassen für Unterricht im Freien. Die Jahrgangsteams haben ihre Schulzimmer nebeneinander und verfügen gemeinsam über eine jeweils kleine, dezentrale Förderstation. Zudem gibt es in der FS5 ein Förderzentrum, d.h. einen grossen Raum,

dessen Mobiliar schnell und flexibel umgestellt werden kann. Ein weiterer Raum wurde für die Begabtenförderung (Schullaufbahnförderung und Förderunterricht für Umstufungen) und die Aufgabenhilfe eingerichtet. In der Schulanlage gibt es eine Mittagsbetreuung und eine öffentliche Bibliothek. Das Schulhaus soll zu einem Ort der Begegnung im Quartier werden.

Tabelle 7.14: Steckbrief der Fallschule 5 (Schuljahr 2009/10)

Schule	
Stufe	Sekundarschule (Oberstufe), Abteilungen Sek A und Sek B
Politische Gemeinde	Stadt, Übergangszone zwischen Stadtzentrum und Aussenquartier
Klassen	9 Jahrgangsklassen
Integration	Keine bisherige Integration von Lernenden aus Sonderschulen
Staffel der Einführung der sonderpädagogischen Massnahmen	Schuljahr 2009/10
Schülerschaft	
Anzahl	ca. 170 SuS
Anteil Fremdsprachige	ca. 90 %
Leistungsspanne	Grosse Bandbreite, selbst auf oberstem Niveau (Sek A) ist die Leistungsspanne sehr gross
Förderungen	DaZ (46 SuS im Aufbauunterricht) IF (5 SuS) Begabtenförderung: Lernclub und fachspezifische Begabtenförderung (letztere wird auch als Aufgabenhilfe bei geplanten Umstufungen eingesetzt) Hausaufgabenbetreuung
Behinderungen	2 Time-out-SuS
Lehrerschaft	
Regellehrpersonen	21 (davon 10 Klassenlehrpersonen und 11 Fachlehrpersonen)
Speziallehrpersonen	2 IF-Lehrpersonen (24 WL und 6 WL) 1 DaZ-Lehrpersonen (22 WL) 1 Lehrperson für Schulhauszeitung (3 WL aus DaZ-Pool) und Begabtenförderung (3 WL aus Aufgabenstundenpool)
Besonderes	
Schulhausneubau, welcher eine grosse Variation der Anordnung der Arbeitsplätze zulässt Die Schule ist seit 2007 eine QUIMS-Schule. Der Schule bereitet die gehäufte Ansammlung von SuS mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in den B-Klassen Sorge. Aus diesem Grunde wird bei der Individualisierung ein pragmatischer Weg gewählt. SuS mit Defiziten in den Basiskompetenzen (z.B. Selbststeuerung und Impulskontrolle) müssen zuerst befähigt werden, überhaupt ein individualisierendes Angebot nutzen zu können. Entsprechend lauten die Entwicklungsschwerpunkte Konfliktkultur und überfachliche Basiskompetenzen.	

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, WL = Wochenlektionen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, SuS = Schülerinnen und Schüler.

Schulkultur. Die FS5 versteht sich als Ort des Zusammenlebens und Lernens. Die Lehrerschaft „darf als pragmatisch innovationsfreudig bezeichnet werden“ (Quelle: Schulportrait). Die *SuS-Partizipation* erfolgt über Klassen- und Schülerrat sowie über klassenübergreifende Aktivitäten und Projektwochen (u.a. Berufswahl, Schuldenfalle, Leseförderung). Jede Schülerin bzw. jeder Schüler erhält ein Schulheft mit Absenzenordnung, Schulleitbild, Schul- und Pausenordnung, Verhaltensregeln im Unterricht (u.a. Pünktlichkeit, Material, Hausaufgaben, Ruhe, Benehmen) sowie Informationen über Massnahmen bei Regelverstössen und Belohnungen für korrektes Verhalten. Wie aus der Tischvorlage zu Ergebnissen der externen Schulevaluation (03/2010) hervorgeht, werden die Regeln konsequent durchgesetzt, was sowohl von den meisten SuS als auch von der Lehrerschaft sehr geschätzt wird. Dem gleichen Papier ist zu entnehmen, dass die SuS bei der Gestaltung und Entwicklung von Regeln für die Klassen- und Schulgemeinschaft nicht einbezogen werden. Die *Elternmitwirkung* erfolgt via Elternforum. Das Elternforum wird von der Schulleitung über Projekte und Veränderungen in der Schule informiert. Von der Schule werden die Erziehungsberechtigten zum alljährlichen Elternmorgen sowie zu klassenübergreifenden Elternabenden und zu mindestens einem Elterngespräch im

Laufe der drei Jahre Sekundarstufe eingeladen. Dabei wird u.a. auch die Berufswahl der SuS thematisiert. Bei schwierigen Elterngesprächen helfen Dolmetscher, Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter. Die Unterstützungsangebote NEST und PULS der Stadt bieten SuS unter anderem ein Abendessen und Hilfe bei Hausaufgaben an. Es gibt in der FS5 eine Mittags- und eine Aufgabenbetreuung. Lehrpersonen in anderen Schulhäusern übernehmen für drei bis neun Stunden pro Woche Jugendliche in Time-out-Projekten. Polizeieinsätze im Umfeld der Schule sorgen für Ruhe und Ordnung. Der Einbezug von Senioren wurde in zwei Klassen erprobt, aber aufgrund disziplinarischer Probleme, die mit viel Zeitaufwand in Elterngesprächen geklärt werden mussten, wieder eingestellt.

7.5.1.2 Leitbild – FS5

Das Ziel der FS5 ist ein Klima des gegenseitigen Respekts, in welchem Stärken gefördert und Schwächen akzeptiert werden. Alle Beteiligten sollen gerne in die Schule kommen. Im Leitbild wird auf Zusammenarbeit, Erziehung und Unterricht/Förderung eingegangen. Zu Unterricht/Förderung werden folgende Ausführungen gemacht:

Unsere Schule ist ein Ort des Lernens, Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Arbeit unterstützt, individuell gefördert und Positives wird ins Zentrum gestellt. Neben der Leistungsförderung im kognitiven Bereich räumen wir im Besonderen den kreativen und bewegungsorientierten Unterrichtsinhalten genügend Beachtung und Raum ein. (Leitbild FS5)

7.5.1.3 Schulprogramm – FS5

In der FS5 gibt es einen *Entwicklungsplan* für den Zeitraum 2006 bis 2010. Darin werden ausgehend vom Leitbild Massnahmen zu den Entwicklungsschwerpunkten Lernen, Begegnung und Bewegung aufgeführt. Aus dem Entwicklungsplan wird für jedes Jahr ein *Schulprogramm* abgeleitet. Es werden sowohl die etablierte Praxis als auch Entwicklungsaufgaben und -projekte der laufenden Periode beschrieben. Zur *etablierten Praxis* gehören Hausaufgaben, Tests (Klassen-Cockpit), regelmäßige Reflexion des eigenen Lernens (Lernjournal, Portfolio, Feedback-Gespräch, Formular Kurzfeedback, Tagebuch), eine Bücherrezension pro Jahr, projektorientiertes und selbstgesteuertes Lernen im Lernclub, Schülerzeitung zur Schreib- und Leseförderung sowie klassenübergreifende Aufgabenhilfe-Stunden. Die *Entwicklungsaufgaben* werden wie folgt umrissen:

Wir geben den Schülerinnen und Schülern regelmässig die Möglichkeit des selbst gesteuerten Lernens mit individualisierenden Unterrichtsmethoden.

Wir leiten die Schülerinnen und Schüler an, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen.

Wir schaffen die Voraussetzung für die Integration der Heilpädagogik in den Regelklassenunterricht gemäss unserem Förderkonzept. (Schulprogramm 2010)

Es werden drei *Entwicklungsprojekte* beschrieben:

Wir optimieren die Unterrichtsabsprachen und die Verfahren der Übergänge und überprüfen unsere Lernziele in den verschiedenen Bereichen im Hinblick auf die Neugestaltung der 3. Sekundarklasse.

Wir suchen einfache Tests für die Lernstandserfassung und Standortbestimmung.

Wir führen die im letzten Jahr begonnene Beratung und Weiterbildung in den Schwerpunkten Basiskompetenzen Recherchieren, Dokumentieren (neuer Focus: Portfolio), Präsentieren und Reflektieren in Zusammenarbeit mit dem Projekt PHZH fort. (Schulprogramm 2010)

Arbeits- und Q-Gruppen, welche durch eine Steuergruppe koordiniert werden, konzipieren Projekte zur Unterrichtsentwicklung in den Bereichen Betreuung von SuS, Basiskompetenzen, Tests für Lern-

standerfassungen, Standortbestimmungen, Teamteaching und Förderplanung. Die Lehrerschaft der FS5 hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Weiterbildungen (u.a. Konfliktkultur, Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Integrative Förderung) besucht. Die FS5 arbeitet mit Institutionen wie der PHZH, der HfH und dem Institut für Konfliktforschung und Krisenberatung (Freiburg in Breisgau) zusammen.

7.5.2 Unterricht – FS5

7.5.2.1 Lerngruppen und Zeitstrukturen – FS5

In der FS5 werden *niveaugetrennte Jahrgangsklassen* geführt, d.h. es gibt in jedem Schuljahr Sek A-Klassen und Sek B-Klassen. Die Sek A-Klassen sind bei den Lehrpersonen begehrt. In den Sek B-Klassen ist der Unterricht wegen disziplinarischer Probleme sehr anstrengend. Junge Lehrpersonen, die an der FS5 keine Sek A-Klasse erhalten, wechseln lieber die Schule, als dass sie eine Sek B-Klasse übernehmen.

Man muss einfach klar sehen: B-Klassen sind heute aufgestockte Kleinklassen. Es hat einfach nicht mehr 12 [SuS] drin. Es hat 20 [SuS]. (RLp_FS5_13:05-0)

Klassen- oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen bestehen fast ausschliesslich bei der Hausaufgabenbetreuung und der Begabtenförderung. Obschon die Lehrpersonen in der FS5 die gemeinsamen Regeln im Bereich Klassenführung konsequent durchsetzen, wird befürchtet, dass der Unterricht entgleisen könnte, wenn die SuS phasenweise neu gruppiert würden. Unterrichtet wird üblicherweise im *Lektionentakt*.

7.5.2.2 Wissens- und Lernkultur – FS5

Lern- und Organisationsformen. Im ersten Jahr der Sekundarstufe dominiert in der FS5 der Plenumsunterricht. Danach erfolgt in den Sek A-Klassen eine zunehmende Differenzierung der Lern- und Organisationsformen. In den Sek B-Klassen hingegen unterrichten die Lehrpersonen aus disziplinarischen Gründen und um den Überblick zu behalten, weiterhin in erster Linie frontal. Sie zögern, innerhalb der Klassen Leistungsgruppen zu bilden, weil sie befürchten, dass sie dann von den leistungsschwächeren und störenden SuS so stark beansprucht werden, dass die leistungstärkeren und selbständigeren SuS zu kurz kommen. Zudem sind einige Lehrpersonen der Auffassung, dass die SuS eine enge Führung schätzen, weil das eigenständige Lernen für sie sehr anspruchsvoll ist. Erst wenn gewisse Regeln des Verhaltens im Unterricht etabliert und Basisfertigkeiten im Bereich Lerntechniken aufgebaut sind, wird mit offeneren Lehr-Lernformen wie Gruppen- oder Werkstattarbeit begonnen. *Selbstgesteuertes bzw. eigenständiges Lernen* kann in den Sek B-Klassen bestenfalls in der dritten Sekundarklasse erwartet werden. Die Speziallehrperson für Begabtenförderung setzt vor allem Projektarbeit ein.

Das Traurigste ist für mich immer diese unglaubliche Demotivation. Also, dass sie eigentlich an nichts Interesse haben. [...] Ich probiere natürlich ab und zu, Gruppenarbeiten zu machen. In der Projektwoche ist das unglaublich gut gegangen. Wir sind aber auch mit der Peitsche dahinter gewesen. Sie haben eine Woche lang gearbeitet. Aber wir zwei Begleitpersonen sind nachher einfach /kaputt/ gewesen. Weil, wir haben sechs Lektionen einfach geredet und geschaut und gemacht. Also, es ist enorm gewesen. Aber eben, es ist gegangen und eigentlich habe ich das ein Riesenwunder gefunden, dass man das gestalterisch machen konnte. (RLp_FS5_10:40-3)

Dann würde man ja dann so ein lernstärkeres Grüppchen machen. Und es würden immer die zu kurz kommen, welche nämlich einigermaßen selbständig arbeiten können, die hätten meine Aufmerksamkeit praktisch nie. Die müsste ich doch in ein Grüppchen setzen. Gäbe denen ein bisschen andere Aufträge. Und wäre froh, sehr froh, dass die wenigstens ein bisschen arbeiten können. Und dann werden mich die anderen auffressen, /oder?/ Und das ist der Punkt, warum man dann irgendwie möglichst frontal macht. Weil dann kann man so ein bisschen versuchen, allen gerecht zu werden. (RLp_FS5_17:47-1)

Und mir haben vorher einfach meine [...] Mathe-Schülerinnen, alle das gleiche Niveau, Niveau 2 Feedback gegeben: "Sie Frau X." – Wir haben wirklich frontal einfach eine Aufgabe nach der anderen durchgehakt. – "Sie, so haben wir am liebsten Unterricht. So kommen wir am weitesten." [...] Sobald sie allein sich zusammenreissen und zusammenraufen müssen und eigentlich verantwortlich arbeiten, das ist einfach für sie sehr viel anstrengender, und effizienter ist das andere. (RLp_FS5_8:41-9)

Um noch etwas Positives zu sagen, in den A-Klassen kann man eigentlich- Vielleicht auch am Anfang relativ- das 1. halbe Jahr relativ strikt, auch viel frontal [...] aber nachher kann man relativ schnell anfangen mit Gruppenarbeiten, mit zwei zusammen, vier zusammen, Präsentationen, und, und, und. Das funktioniert eigentlich in den A-Klassen dann relativ bald. [...] Aber eben, das sind Schüler, welche irgendwann wissen, wie es läuft, und nicht jeden 2. Tag die Hälfte zu Hause vergessen. (RLp_FS5_24:03-8)

Die Angaben der interviewten Lehrpersonen zur Wissens- und Lernkultur in der FS5 entsprechen einem Hauptbefund der externen Schulevaluation: „Mehreren Lehrpersonen gelingt es gut, die SuS gemäss ihren Fähigkeiten zu fördern. Eine gezielte Differenzierung und Individualisierung im Unterricht ist zu wenig ausgeprägt“ (Externe Schulevaluation, Tischvorlage, 3. März 2010).

7.5.2.3 Ziel- und Stoffkultur – FS5

In den Interviews machen die Lehrpersonen der FS5 kaum Angaben zu den inhaltlichen *Lernzielen* und deren Differenzierung. Eine Regellehrperson gibt an, dass sie nicht für jede Schülerin und jeden Schüler ein eigenes Ziel definieren kann. Des Weiteren wird erwähnt, dass es SuS mit Lernzielanpassungen in einzelnen Fächern gibt. Dafür nennen die Lehrpersonen Ziele im Bereich der Arbeitshaltung. Vor allem die Lehrpersonen der Sek B-Klassen wollen erreichen, dass die SuS überhaupt einmal anwesend sind, dass sie die Lernmaterialien dabei haben, sich auf den Stoff einlassen und verstehen, was zu tun ist. Ein weiteres Ziel ist die Abgabe eines ordentlichen Arbeitsblattes. Die Lehrpersonen versuchen, durch eine engmaschige Überwachung eine produktive Lernhaltung hinzukriegen. „Und dort vorne stehen und einfach schauen, dass mir keiner durch die Lappen geht“ (RLp_FS5_8:54-0). Es kommt vor, dass die Klassenführung so schwierig wird, dass die Klassenlehrperson temporär Unterstützung braucht, wie der folgende Auszug aus einem Unterstützungsantrag zeigt.

Viele Jungen verhalten sich im Unterricht auffällig störend. Sie wirken sehr impuls gesteuert. Sie sitzen selten ruhig und hören zu. Der Unterricht an dieser Klasse gestaltet sich für die sehr sorgfältig und mit viel Verständnis und Fingerspitzengefühl arbeitende Lehrperson sehr schwierig. Die vielen Störungen führen zu einer Qualitätseinbusse des Unterrichts, unter dem auch die Lernenden leiden, die sich korrekt verhalten. Die Voraussetzungen in dieser Klasse sind auffällig belastend. Zwei Schüler waren bereits früher im Time-out, drei weitere kommen aus einer Sek B-Klasse oder waren TM-Schüler. Die Klasse fällt auch ausserhalb des Klassenunterrichts negativ auf. (Quelle: anonymisierter und gekürzter Auszug aus einem Unterstützungsantrag der Schulleitung)

In der *Begabtenförderung* setzen sich die SuS selbst Ziele. Die Lehrperson für DaZ sagt, die Lernziele seien immer individuell abgestimmt auf die jeweiligen SuS.

Lehr- und Lernmittel. Für erfolgreichen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen braucht es geeignete Lehrmittel. Aus der Sicht der interviewten Lehrpersonen eignen sich die Pflichtlehrmittel für die Sek A-Klassen. Für die Sek B-Klassen hingegen seien sie kaum zu gebrauchen. Auch zur Förderung der IF-berechtigten SuS taugten sie wenig. Es bräuchte Lehrmittel mit Sachtexten, Problemstellungen und Arbeitsanweisungen auf verschiedenen Anspruchsniveaus. Da solche Lehrmittel noch nicht existieren, kommen die Lehrpersonen nicht umhin, viele Unterrichtsmaterialien selbst zusammenzustellen.

Das Geschichtsbuch kann ich nicht brauchen mit der B-Klasse. Wenn ich denen sage: "Lest diesen Text." Jedes zweite Wort verstehen sie nicht. Also, das heisst für mich, ich muss alles neu schreiben. [...] Das Mathebuch kommt neu heraus. [...] Es hat geheissen, ich könne das brauchen. Es ist viel zu viel Stoff. [...] Sie können diese Aufgaben nicht alleine lösen. Sie können es nicht machen. (RLp_FS5_22:04-5)

Und das ist, glaube ich, auch genau der Punkt. Für das obere Niveau, wie meines in der Mathe, ist das [Lehrmittel] ziemlich gut. Es hat einfache Teile drin. [...] Ich kann viel besser individualisieren. Aber die unten sind verloren, /oder?/ Also, das obere Niveau das ist, glaube ich, bald in allen neuen Lehrmitteln: Das obere Niveau hat am meisten davon. (RLp_FS5_22:27-7)

Dort wo man weniger disziplinarische Probleme hat, wo eigentlich die Selbständigkeit grösser ist, die haben die passenden Lehrmittel und wir sind einfach am Rudern. (RLp_FS5_23:28-9)

In Mathematik wird auch eine Internet-Plattform verwendet, die eine Mathematiklehrperson der FS5 betreibt. Darauf gibt es Arbeitsblätter zu allen Themen des Mathematikunterrichts auf der Sekundarstufe. Begeisterung bei den Lehrpersonen löste die Einführung des Unterrichtsmaterials Urknall-KISAM 7-9¹⁵⁵ für den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht aus. Das Unterrichtsmaterial entspricht dem Bedürfnis der FS5 nach lernstandbezogener Förderung und eigenständigem Lernen.

7.5.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur – FS5

Den Ergebnissen der externen Schulevaluation zufolge (Tischvorlage 03/2010) fühlen sich die SuS in der FS5 wohl. Die Lehrpersonen haben durch viele gemeinschaftsbildende Aktivitäten, eine gute Betreuung und klare Verhaltensregeln eine wertschätzende Gemeinschaft etabliert. Aus den Lehrpersoneninterviews geht hervor, dass die *Unterstützung der SuS* im Unterricht sowohl durch angepasste Hilfestellungen als auch durch Druck erfolgt. Die schwächeren SuS werden von den Lehrpersonen engmaschig überwacht. Sie erhalten Zusatzklärungen und werden ermutigt, die Aufgaben anzugehen. Die versierteren SuS werden mit Blick auf selbstgesteuertes Lernen gefördert. Die Lehrperson für Begabtenförderung versteht sich primär als Coach. Sie regt die SuS an und überlässt ihnen die Strukturierung der Aufgaben so weit als möglich. SuS, die nicht von sich aus lernen, werden durch Argumente wie Recht auf Bildung bzw. Finden einer Lehrstelle zu überzeugen versucht oder angetrieben bzw. „mit der Peitsche“ zum Handeln motiviert.

Die Lehrpersonen der FS5 haben für die *Beurteilung* überfachlicher Kompetenzen Absprachen getroffen. Die Beurteilung der fachlichen Kompetenzen hingegen ist nur teilweise vereinheitlicht (Externe Schulevaluation, Tischpapier 03/2010). Die Lehrpersonen führen zum einen Lernstandserhebungen durch. Dazu gehören die Lernstandtests in Mathematik und Deutsch zu Beginn der ersten Sekundarklasse sowie das Klassen-Cockpit. Zum andern werden Prüfungen und Kompetenzraster ein-

¹⁵⁵ In Zusammenarbeit mit dem Ingold Verlag hat ein Klett und Balmer-Team ein bewährtes Lehrwerk aus dem Klett Verlag Stuttgart für den naturwissenschaftlichen Unterricht an der Oberstufe der Schweizer Volksschulen adaptiert. Drei Sachbücher im Verbund mit je einer vom Ingold Verlag eigens entwickelten Versuchskartei bilden zusammen mit dem KISAM-Experimentiermaterial die Basis für einen handlungsorientierten fächerübergreifenden Unterricht in Physik, Chemie und Biologie (http://www.urknall-kisam.ch/urk/cms/Urknall_KISAM_7_9).

gesetzt. In den Parallelklassen werden zum Teil dieselben Prüfungen durchgeführt. Die Resultate dieser Vergleichsarbeiten tragen zu Entscheidungen bezüglich Auf- oder Abstufungen der SuS bei. Die Leistungsrückmeldungen erfolgen anhand von Ziffernnoten. Andere Formen werden in den Interviews nicht erwähnt.

Die IF-Lehrpersonen benutzen zur Förderplanung und Berichterstattung die Instrumente von „Puls-messer“ (<http://www.lerntipps.ch/instrumente>). Zudem führen sie fokussierte Beobachtungen durch und arbeiten mit Rastern. Die IF-Lehrpersonen vergeben Ziffernnoten, jedoch nur genügende. SuS-Beobachtungen sind auch in DaZ und Begabtenförderung die wichtigsten Diagnosemittel. Die SLp für Begabtenförderung orientiert sich an der individuellen Bezugsnorm. Die SuS stecken sich zu Beginn eines Projekts ein eigenes Ziel, am Schluss wird dann evaluiert und ein Bericht erstellt. Ist das Ziel erreicht worden? Wie selbständig arbeitet die Schülerin bzw. der Schüler? Die Lehrperson für Begabtenförderung vergibt Punkte, jedoch keine Noten. Auch bei der DaZ-Lehrperson ist die individuelle Bezugsnorm massgebend. Die Lehrperson beurteilt den Fortschritt bzw. Lernzuwachs der einzelnen SuS. Das Urteil wird als Note der Klassenlehrperson zugestellt. Sie rundet die Deutschnote entsprechen auf oder ab. Die interviewten Lehrpersonen sind der Meinung, dass sie die *Lernstände* der einzelnen SuS einigermaßen kennen. Die SLp für DaZ und IF bekunden teils Mühe mit der Beurteilung des Lernstandes, weil die Leistungen stark von der jeweiligen Befindlichkeit der SuS abhängen. Im Interview wird auch das Dilemma zwischen förderorientierter Beurteilung und Notenzugnis angesprochen. Die Lehrpersonen fragen sich, wie vorzugehen ist, wenn die Lernziele bei schwächeren SuS angepasst werden: Können diese SuS noch eine 6 erreichen oder maximal nur eine 5.5? Den Lehrpersonen fehlen entsprechende Regelungen.

7.5.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS5

7.5.3.1 Teams und Kooperationsgefässe – FS5

Die *Kooperationsgefässe* für die Zusammenarbeit im Lehrerteam der FS5 sind in Tabelle 7.15 zusammengestellt. Die intensivste Zusammenarbeit erfolgt im *pädagogischen Team*. Diesem gehören die Klassen- und die Fachlehrpersonen derselben Klassen- bzw. Jahrgangsstufe an. Sie treffen sich wöchentlich, teils unter Einbezug der IF-Lehrperson, und besprechen den Unterricht, verordnen und überwachen Fördermassnahmen (u.a. Begabtenförderung, Aufgabenhilfe) oder tauschen sich aus. Kann in den pädagogischen Teams für ein spezifisches Problem keine Lösung gefunden werden, wird ein runder Tisch aus Vertretern des pädagogischen und des interdisziplinären Teams gebildet, der in einer weiteren Phase durch einem Coach zur Beratung der Lehrpersonen ergänzt werden kann.

Das *interdisziplinäre Team* setzt sich aus der Schulleitung, einer RLp, einer IF-Lehrperson und einer Fachperson Schulpsychologie zusammen. Bei Bedarf werden Betreuungspersonen, DaZ-Lehrpersonen, Therapeuten oder Schulsozialarbeiter beigezogen. „Es trägt zusammen mit der Schulleitung die Verantwortung für die Qualität der Förderdiagnose und der Förderplanung, deren Evaluation und Dokumentation. Es befasst sich in zweiter Instanz mit allen heilpädagogischen und sozialen Problemen und Fragestellungen, die nicht durch ein Pädagogisches Team gelöst werden können“ (Förderkonzept FS5, 17.11.2009, S. 10). Es gibt zudem diverse *Projektgruppen* sowie 3-4 Mal jährlich *Stufenkonferenzen* mit den anderen Lehrpersonen der gleichen Stufe in der Schulgemeinde (u.a. Mitsprache bei behördlichen Vernehmlassungen, Anträge). An den *Schulkonferenzen* treffen sich alle Lehrpersonen der FS5 mit der Schulleitung zur Besprechung organisatorischer Themen.

Tabelle 7.15: Kooperationsgefäße in der Fallschule 5

Was	Beteiligte Personen	Aufgabe/Ziel/Inhalt	Organisation
Pädagogische Teams	LP eines Jahrganges Situativ: IF und interdisziplinäres Team	Gemeinsames Führen von Klassen, Austausch, Beraten von Fördermassnahmen, Anlässe planen	1x/ Woche
Stufenkonferenzen	Alle LP einer Stufe des Schulkreises	Mitsprache bei Entscheiden der Behörde	3-4x/ Jahr
Div. Projektarbeitsgruppen	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Interdisziplinäre Team	IF, SP, SL, Vertretung LP Situativ: SSA, Th, DaZ	Verantwortung für Förderpraxis	Keine Angabe
Schulkonferenzen	Alle LP, Schulleitung	Organisatorische Themen	Keine Angabe
Teamteaching	LP und IF LP und DaZ LP und LP Schülerzeitung	Gemeinsamer Unterricht	1/3 der IF-Lektionen Mehrheit des DaZ-Aufbauunterricht Unterricht der Schülerzeitung

Anmerkungen. IF= IF-Lehrperson; DaZ= Deutsch als Zweitsprache Lehrperson; LP= Lehrperson; SL= Schulleitung; SP= Schulpsychologie; SSA= Schulsozialarbeit; Th= Therapeut/innen; TT= Teamteacher/in

7.5.3.2 Förderung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS5

Am 6. März 2007 erteilte die Schulkonferenz der FS5 einer Planungsgruppe das Mandat für ein Förderkonzept. Diese entwickelte ausgehend von der gelebten Förderpraxis und Prävention in der FS5 das sonderpädagogische Konzept (17.11.2009) mit folgenden Angeboten: Individuelle Lernzielanpassung, heilpädagogische Lerngruppe, Beratung, Teamteaching, DaZ-Stunden, Aufgabenstunden, Begabtenförderung, Hospitation, kurzfristiges Time-out und Schulsozialarbeit. Die IF erfolgt in heilpädagogischen Lerngruppen von maximal sechs Kindern und ist zeitlich terminiert. Der DaZ-Aufnahmeunterricht findet in Aufnahmeklassen statt. Der DaZ-Aufbauunterricht geschieht im Teamteaching oder in separaten Fördergruppen. In der verordneten Aufgabenhilfe werden SuS eine Lektion pro Woche in Zusammenarbeit mit der PHZH bezüglich Selbstorganisation und Grundfertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen gefördert, damit sie von binnendifferenziertem Unterricht profitieren können. Bei der Begabtenförderung arbeiten die SuS an einem bestimmten Thema im altersdurchmischten Lernclub losgelöst vom regulären Unterricht, oder sie hospitieren in höheren Klassen. Dazu kommt die fachspezifische Begabtenförderung in den Fächern Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik im Umfang von einer Lektion über die Mittagszeit. Es besteht ein von der Gemeinde gestelltes Time-out-Angebot von vier bis acht Monaten, an dem SuS mit dem Ziel teilnehmen können, eine Wiedereingliederung in ihre Schule zu erreichen. Von den insgesamt neun Plätzen waren zur Zeit der Interviews vier von SuS der FS5 besetzt. Es besteht kein Förderkonzept zu Therapien. Integrierte Sonderschulung wird nicht angeboten.

7.5.3.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit – FS5

In der FS5 findet unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sowohl zwischen RLp als auch zwischen RLp und SLp statt. Intensität und Art der Zusammenarbeit hängen stark von den beteiligten Personen ab. Grundsätzlich wird viel spontan im Lehrerzimmer ausgetauscht. Die interviewte *IF-Lehrperson* hat mit gewissen RLp fixe Besprechungstermine. Mit manchen RLp tauscht sie sich nur kurz darüber aus, was man unterrichten wird, mit andern wird gemeinsam vorbereitet und auch reflektiert. Die Zusammenarbeit ist teils so intensiv, dass sogar noch abends telefoniert oder per Mail koordiniert wird. Mit anderen RLp hat die IF-Lehrperson nur sporadisch Kontakt. Die Durchführung der IF erfolgt entweder als Teamteaching in den Klassen oder die Jugendlichen kommen für separaten Unterricht zu ihr ins Förderzimmer. Beim Teamteaching unterstützt sie vor allem die verhaltensauffälligen Ju-

gendlichen nach den Erfordernissen der Situation oder sie arbeitet gemäss Auftrag der RLP mit ausgewählten SuS. Im separaten Unterricht transformiert sie das Thema der Klasse auf die Voraussetzungen der zugewiesenen SuS. Der *DaZ-Unterricht* erfolgt in der dritten Sekundarklasse separat, weil sich das Teamteaching bei Schulabgängern nicht bewährt hat. In den ersten und zweiten Sekundarklassen hingegen wird DaZ sowohl separat in kleinen Gruppen als auch im Teamteaching unterrichtet. Die interviewte DaZ-Lehrperson bespricht sich mehrheitlich mit den Deutschlehrpersonen, welche meist auch die Klassenlehrpersonen sind. Sie hat einen fixen Termin pro Woche für die Zusammenarbeit. Manchmal erhält sie von den RLP konkrete Aufträge, teilweise wird gemeinsam vorbereitet und gemeinsam unterrichtet, teilweise ist sie unterstützend im Unterricht tätig.

Also, es gibt Lehrpersonen, da wird man eingesetzt. Und mit den anderen kann man mitbestimmen. Oder bei anderen macht man sogar mal etwas selber. [...]. Also, es ist wirklich total verschieden. (SLp_FS5_45:53-2)

Also, bei den einen bereiten wir die Stunden vor, bei welchen ich dabei bin, und ich übernehme einen Teil oder so. Oder ich unterstütze irgendwie die Gruppenarbeiten. Bei anderen Lehrpersonen ist es so, dass wir immer mit kleinen Grüppchen, also fortlaufend kommen wieder drei oder vier andere zu mir und ich arbeite mit denen an einem Thema. Also, eigentlich DaZ-Bedarf unabhängig. Und das, das wirkt fast am besten weil die sich auch nicht genieren oder weil es kein Makel ist, wenn man bei mir vorbeikommt. Das ist in den anderen Klassen immer viel schwieriger. Manchmal nehme ich auch ein paar heraus. Also, eigentlich im Teamteaching gehe ich dann nachher trotzdem mit einigen und betreue einfach ein paar in einem anderen Raum oder so. (SLp_FS5_22:10-0)

7.5.4 Urteile und Erwartungen – FS5

7.5.4.1 Urteile über die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – FS5

Im Zuge des *neuen Volksschulgesetzes* und der Neubesetzung des Schulleitungspostens im Jahre 2006 wurde in der FS5 die Schul- und Unterrichtsentwicklung fokussiert und verstärkt. Die Ziele der FS5 entsprechen den Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes: Möglichst viele Kinder und Jugendliche sollen im Quartier zusammenleben und die Angebote der Schule nutzen können. Im Unterricht sollen Verschiedenheiten und individuelle Lernwege akzeptiert und gefördert werden. Die Schulleitung steht konsequent hinter dem neuen Volksschulgesetz. Als besonders relevant erachtet sie die Verbindlichkeit für alle Beteiligten. Allerdings beurteilt die Schulleitung den Integrationsgedanken des neuen Gesetzes als zu umfassend, weil die nötigen Mittel dazu nicht vorhanden sind. „Also nur mit Hammer und einer Zange kann ich noch keinen Bau aufstellen“ (SL_FS5_51:39-0). In der FS5 wurde im Zuge der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes eine *wirkungsorientierte Führung* aufgebaut. „Das Personalmanagement ist professionell organisiert und wird vom Team als unterstützend wahrgenommen. Die Führung im pädagogischen Bereich zeigt eine deutliche Wirkung. Das Schulteam arbeitet verbindlich und erfolgreich in der Organisation des Schulalltags und für die Weiterentwicklung der Schule zusammen. Die Schule gestaltet ihre Weiterentwicklung zielgerichtet und evaluiert wichtige Bereiche von Schule und Unterricht systematisch“ (Externe Schulevaluation, Tischpapier, 03/2010). Als Grundlage für ein friedvolles *Zusammenleben* in der multikulturellen FS5 wurden Verhaltensregeln sowie einheitliche Massnahmen erarbeitet und mit Erfolg umgesetzt. Der Schul- und Unterrichtsbetrieb funktionieren. Die Differenzierung des Unterrichts ist angelaufen. Die *Unterrichtsreformen* kommen jedoch nur langsam voran. Manche Lehrpersonen kämpfen mit Problemen bei der Klassenführung und haben Angst, das Ruder auch nur phasenweise aus der Hand zu geben. Viele Eltern lehnen eine Durchmischung der Klassen sowie eine stärkere Öffnung des Unterrichts ab. Das Elterninteresse an der Schule ist einerseits gross, andererseits will niemand direkt mit anpacken und

Verantwortung übernehmen. Eine Ursache dafür sieht die Schulleitung in der Überforderung der Eltern, die sich beispielsweise in der *Elternorganisation* zeigt. Auf Grund unzureichender Deutschkenntnisse sind die Mitglieder dieses Forums nicht in der Lage, ein Sitzungsprotokoll zu schreiben. Deshalb werden die Sitzungen der Elternorganisation von einer IF-Lehrperson begleitet. Im Bereich *Berufswahl* erfährt die FS5 Unterstützung sowohl durch die Berufsberatung als auch durch die Organisationen Inklusio und Caritas. Letztere kümmern sich um SuS mit Schwierigkeiten bei der Berufsfindung. Die Drop-out-Rate von einem bis zwei Jugendlichen pro B-Klasse liegt gemäss Schulleitung im statistischen Durchschnitt. Sie sei vor allem auf die Untätigkeit der betreffenden SuS zurückzuführen, welche die internen oder externen Berufswahlangebote nicht nutzten. Die meisten Lernenden finden nach der dritten Sekundarklasse geeignete Anschlusslösungen. Hier zeigt sich die gute Umsetzung des Berufswahlkonzepts in Form eines Wahlfachs.

7.5.4.2 Urteile über Unterricht mit heterogenen Lerngruppen – FS5

Heterogenität wird von den Lehrpersonen der FS5 als Normalfall betrachtet. Sowohl in den Sek A-Klassen als auch in den Sek B-Klassen ist die Vielfalt der SuS enorm. Chancengleichheit kann in diesem Kontext nicht heissen, dass von allen SuS dasselbe verlangt werden kann bzw. dass alle SuS dieselben Lernangebote brauchen.

[...] mit denen quasi gleiche Chancen geben zu wollen, überfordert man sie. Eben, wenn ich jetzt ein neues Kind habe, das ein halbes Jahr in der Schweiz ist und alle Fächer lernen muss. Also, das ist, das ist eine Zumutung. Für viele, denen man quasi jetzt das Gleiche geben will, ist es, ist es viel negativer.
(RLp_FS5_1:16:25-7)

Inhaltliche und unterrichtsorganisatorische Anpassungen sind unerlässlich. Im Schulprogramm der FS5 hat die Unterrichtsentwicklung einen hohen Stellenwert. Die Lehrpersonen haben zahlreiche, schulinterne *Weiterbildungen* zu binnendifferenziertem Unterricht und zu selbstgesteuertem Lernen besucht. Es wurden auch Beziehungen zu Schulen mit Atelier-Erfahrung aufgebaut. Zusammen mit der PHZH werden bei den SuS Basiskompetenzen trainiert, um die Jugendlichen für offenen Unterricht zu qualifizieren. Der Transfer der neuen Erkenntnisse und Fertigkeiten in den Unterricht erfolgt allerdings nur langsam. Gemäss der Schulleitung hat die Mehrheit der Lehrpersonen vor den Folgen eines offeneren Unterrichts Angst. Es werden Befürchtungen geäussert, dass gewisse SuS nicht auf den neuen Unterricht ansprechen, ein Mehraufwand entsteht oder die Wochenpläne die Klassen aufmischen, was insgesamt zu einem Kontrollverlust der Lehrperson führen könnte. Die Idee, im individualisierenden Unterricht Lernlandschaften und Ateliers einzurichten, ist für die Schulleitung utopisch. Obwohl die Öffnung des Unterrichts Teil des aktuellen Schulprogramms ist, setzt die Schulleitung die Lehrpersonen bewusst nicht unter Druck. Diese Strategie scheint sich zu bewähren, denn die Skepsis bezüglich Tauglichkeit und Wirksamkeit der intendierten Unterrichtsreformen schwindet. Dies zeigt sich bei einzelnen Promotoren, die immer öfter individualisierte Lernangebote mit Portfolios, Lernjournalen und Wochenplänen gestalten. Erschwerend und damit frustrierend für die Schulleitung ist der Umstand, dass zurzeit auf dem Arbeitsmarkt kaum Lehrpersonen gefunden werden können, die sich mit erweiterten Lehr-Lernformen und offenem Unterricht auskennen und zur Beschleunigung der Unterrichtsreformen beitragen könnten.

7.5.4.3 Urteile über Zusammenarbeit und Integration – FS5

Grundsätzlich bewähren sich die Gefässe für die *Zusammenarbeit der Lehrpersonen* in der FS5. Allerdings sind noch nicht alle Lehrpersonen mit den jeweiligen Kooperationsformen hinreichend vertraut.

Beispielsweise müssen sich viele Lehrpersonen noch daran gewöhnen, Probleme primär im pädagogischen Team, sekundär im interdisziplinären Team und tertiär mit Hilfe des extra von der Schulgemeinde zur Verfügung gestellten Coaches zu erörtern. Zu oft wird direkt die Schulleitung kontaktiert. Die Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule wird von den RLp als unproduktiv beurteilt. Man könne zwar gut kommunizieren und austauschen, gemeinsam aber wenig bewegen. Mit Bezug auf die Arbeit in den pädagogischen Teams werden in den Interviews einige organisatorische Probleme genannt: Die verschiedenen Teilpensen der Lehrpersonen erschweren die Terminfindung, die Zahl der Lehrpersonen pro Klasse wird immer grösser, was Absprache und Koordination enorm erschwert, an den Sitzungen muss zu viel Administratives erledigt werden, was die Arbeit an inhaltlichen Themen in den Hintergrund geraten lässt. Die unterrichtsbezogene *Zusammenarbeit zwischen RLp und SLp* wird in den Interviews mehrheitlich positiv beurteilt. Den Lehrpersonen ist es wichtig, bezüglich Planung und Durchführung des Unterrichts grosse Freiheiten zu haben. Sie wollen je nach Konstellation und Situation selber entscheiden können, ob und wie sie zusammenarbeiten. Nur so können vielfältige und praxistaugliche Lösungen entwickelt und erprobt werden. Beispielsweise kann die IF-Lehrperson von der RLp bei Bedarf die Führungsverantwortung für ein verhaltensauffälliges Kind im Sinne eines internen Time-outs übernehmen. Oder SuS, die den Unterricht in ihrer Klasse stören, können temporär in eine andere Klasse versetzt werden. Ein grosses *Problem* bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit sind die unzureichenden zeitlichen und personellen Ressourcen. Für den Austausch über SuS oder produktives Teamteaching sollte genügend Kooperationszeit vorhanden sein. Besonders die IF-Lehrpersonen sind für SuS aus so vielen Klassen verantwortlich, dass sie nicht mit allen RLp intensiv zusammenarbeiten können. Des Weiteren müssen sich viele Lehrpersonen zuerst daran gewöhnen, die Türe ihres Klassenzimmers zu öffnen und gemeinsam zu unterrichten.

[...] ich tu mich ein bisschen schwer mit dem Gedanken, dass ich dann unabgesprochen mal zuerst einfach dauernd Leute im Unterricht sitzen habe, welche Schüler, in erster Linie Schüler beobachten. Aber gleichzeitig wird ja auch mein Unterricht beobachtet, permanent, /oder?/ Das setzt mir auch einen gewissen Druck auf, /oder?/ Wie ordentlich ich jedes Wort wähle und mich drapiere in diesem Unterricht. Und, und nachher diese Vorbereitungsarbeit. (RLp_FS5_52.16)

Auch Kolleginnen und Kollegen, die von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit wenig halten, sind ein Problem. Als wichtige Voraussetzungen für produktive Kooperation nennen die Lehrpersonen der FS5 eine ähnliche pädagogische Grundhaltung, persönliche Sympathie, kompatible Arbeitsweisen und klare Absprachen bezüglich Aufgaben- und Rollenverteilungen. Die Lehrpersonen der FS5 stehen grundsätzlich hinter der Integration. Pro Klasse dürfen aber nur sehr wenige Kinder integriert werden. Vor allem bei verhaltensauffälligen Jugendlichen muss damit gerechnet werden, dass sie den Unterrichtsbetrieb massiv stören und die Lehrperson absorbieren, sofern nicht genügend IF-Lektionen bereitgestellt werden. Im Interview bezeichnet eine Lehrperson die Sek B-Klassen als aufgestockte Kleinklassen, eine andere Lehrperson ist überzeugt, dass Kleinklassen keine schlechte Lösung waren, weil dort Ressourcen für die individuelle Unterstützung der SuS vorhanden waren.

7.5.4.4 Erwartungen an die Bildungsdirektion – FS5

Die Schulleitung der FS5 kritisiert, dass das neue Volksschulgesetz den Normalfall regelt, schulische Mittel und Massnahmen im Bedarfsfall aber ausklammert. Sonderschulung oder sozialpädagogische Betreuungen sind sehr schwierig zu organisieren und freie Time-out-Plätze sind rar. Ins gleiche Kapitel gehören starre Alterslimiten bei Zusatzausbildungen. So wurde einer dringend benötigten Heilpädagogin aus Altersgründen die Nachqualifikation verwehrt. Die Schulleitung warnt vor den Folgen des neuen Volksschulgesetzes, wenn immer mehr Ressourcen abgezogen werden, dauernd Eltern gegen die Schulleitung prozessieren und die erzieherischen Massnahmen im Bildungssystem wie im

Jugendstrafvollzug nicht wirken. Qualität und Attraktivität der Volksschule sinken. Die Schulleitung möchte die Integrationslast gleichmässig auf alle Klassen verteilen können. Es erscheint ihr äusserst problematisch, die auffälligen Jugendlichen aus den Kleinklassen in den Sek B-Klassen zu sammeln. Als visionär erachtet sie die Einführung einer Elternbildung, bei der Eltern und Lehrpersonen zusammen konkrete Erziehungsfragen diskutieren würden und alle Beteiligten Inputs zum Umgang mit den Jugendlichen erhalten könnten. Der Lehrkörper der FS5 erwartet von der Bildungsdirektion eine Drosselung des Reformtempos, mehr Vollzeiteinheiten, einen genaueren Berufsauftrag, die Beibehaltung der bewährten Regelungen der FS5, gut ausgebildetes und mit den aktuellen schulischen Anforderungen kompatibles Lehrpersonal auf dem Stellenmarkt, eine bessere Befähigung der aktiven Lehrkräfte im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität, Schulautonomie statt Bürokratie und die Reduktion der Wochenlektionen bei den Lernenden. Der Leidensdruck ist hoch, was die FS5 unter <http://www.schule-im-sinkflug.ch> zum Ausdruck bringt.

7.6 Fallschule 6 (FS6 – Sekundarschule)

Die FS6 ist eine kleine Sekundarschule in einer ländlichen, sozial wenig belasteten Gemeinde. Um eine drohende Schulschliessung abzuwenden, betreibt die innovative Lehrerschaft seit Jahren intensiv Unterrichts- und Schulentwicklung. Die SuS werden in einem Drittel der Unterrichtszeit in jahrgangs- und niveaudurchmischten Lerngruppen unterrichtet, die jeweils von zwei Lehrpersonen begleitet werden. In diesem Zeitfenster erhalten die SuS differenzierende Unterrichtsangebote. Der Unterricht wird via Schüleragenda und Lernschritte aus einer Datenbank strukturiert. Die Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes sind umgesetzt. Ein Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung ist die Erweiterung des kooperativen Lernens in offenen Unterrichtsphasen. Die FS6 gehört zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen.

7.6.1 Eckdaten und Schulkonzept – FS6

7.6.1.1 Eckdaten – FS6

Die FS6 ist eine dreigliedrige *Sekundarschule* in einer kleinen, sozial wenig belasteten Kreisschulgemeinde (vgl. Tabelle 7.16). In sechs Klassen werden rund 90 SuS unterrichtet. Pro Jahrgang gibt es eine Sek A- sowie eine Sek BC-Klasse. Die strikte Trennung der Klassen wurde aus strukturellen und pädagogischen Gründen aufgehoben. Die SuS werden in einem Drittel der Unterrichtszeit in alters- und niveaudurchmischten Gruppen unterrichtet. Je ein Schüler bzw. eine Schülerin geht in den DaZ-Unterricht, in die Logopädie und in die Psychotherapie und zwölf SuS besuchen die Begabtenförderung. Bis anhin wurden aufgrund fehlender Anfragen noch keine SuS mit körperlicher Behinderung integriert. An den sechs Klassen (bzw. fünf Lerngruppen) unterrichten sechs Klassen- und elf Fachlehrkräfte. Die Schulleitung hat bis 2005 als vollamtliche Lehrperson an der FS6 unterrichtet. Die FS6 gehört zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen.

Schulanlage. Die FS6 ist in einem renovierten und erweiterten Schulhaus untergebracht. Es stehen neun Klassenzimmer, Gruppenräume, ein modernes Naturkundezimmer (Inselsystem), eine moderne Informatikinfrastruktur, eine Aula, eine Bibliothek und Mediothek, eine Schulküche sowie ein Aufenthaltsraum für die SuS zur Verfügung. Gegenwärtig sind weitere Anpassungen im Gange. So soll die bestehende Infrastruktur für das altersdurchmischte Lernen besser genutzt und womöglich auch baulich angepasst werden (z.B. durch zusätzliche Türen).

Tabelle 7.16: Steckbrief der Fallschule 6 (Schuljahr 2009/10)

Schule	
Stufe	Sekundarschule, Jahrgangsklassen mit Sek A und Sek BC
Politische Gemeinde	Ländliches Gebiet
Klassen	Total 6 Klassen
Integration	Dem Spannungsfeld zwischen Individualität und Integration wird besondere Beachtung geschenkt.
Staffel der Einführung der sonderpädagogischen Massnahmen	Schuljahr 2009/2010
Schülerschaft	
Anzahl	89 SuS
Anteil Fremdsprachige	ca. 8 %
Leistungsspanne	Von sehr starken bis zu SuS mit deutlichen Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten (aus Klein-klasse integriert), die teilweise individuelle Lernziele haben.
Förderungen	DaZ – Aufnahmeunterricht (14.3 Stellenprozent, 2 SuS) IF (38 Stellenprozent) Begabtenförderung (6 Stellenprozent, 12 SuS) Studienzeiten (eine Form von Aufgabenhilfe)
Behinderungen	Ab 2010/2011 Integration von 2 SuS aus der Sonderschule.
Lehrerschaft	
Regellehrpersonen	15 Lehrpersonen (davon 6 Klassenlehrpersonen mit 75 – 85 %, 9 Fachlehrpersonen mit 17 bis 47 Stellenprozent)
Speziallehrpersonen	1 IF-Lehrperson (38 Stellenprozent) 1 DaZ-Lehrperson (14.3 Stellenprozent)
Besonderes	
Offener Unterricht ist im Stundenplan eingeplant: Unterteilung in 5 alters- und niveau- durchmischte Lerngruppen (zu 18 SuS) für offenen Unterricht TAV-Schule (teilautonome Schule mit Ziel der Verstärkung der internen Kooperation)	

Anmerkungen. IF= integrative Förderung, WL = Wochenlektionen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, SuS = Schülerinnen und Schüler.

Schulkultur. Die SuS beteiligen sich am Schulleben via Klassenrat und Schülerforum. Zudem helfen sie bei der Organisation kultureller Anlässe. Pro SuS-Jahrgang gibt es zwei bis drei Streitschlichter. Ihnen steht ein Raum im Schulhaus zur Verfügung. Die Elternbesuchstage wurden abgeschafft. Die FS6 steht für die *Erziehungsberechtigten* jederzeit offen. Zweimal jährlich werden Erziehungsberechtigte, Behördenmitgliedern und Lehrpersonen zu einer gemeinsamen Veranstaltung eingeladen. Im Elternforum werden schulbezogene Themen (u.a. Konfliktgespräche, Integration, Spezialistenbörse, Kinderbetreuung, Verkehrsregelungen) diskutiert. Als Bindeglieder zwischen Elternschaft und Lehrpersonen wurden Klassenvertretungen eingerichtet. Die FS6 bietet einen *Mittagstisch* und *Aufgabenhilfe* im Beisein einer Lehrperson an. Ausserhalb der Unterrichtszeit können die SuS unter Aufsicht einer Lehrperson selbständig im Schulhaus arbeiten.

7.6.1.2 Leitbild – FS6

Pädagogische Grundhaltung. Die FS6 vertritt den Standpunkt, dass jeder Mensch in seiner persönlichen Art wertvoll ist. Integration und Individualität sind die Leitlinien der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Enge Zusammenarbeit und Innovationsfreude prägen die Umsetzung. Die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens durch offenen Unterricht ist in der FS6 weit fortgeschritten. Die FS6 erhielt für ihre Schulentwicklung einen Innovationspreis.

Das *Leitbild* aus dem Jahr 2000 ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, an dem SuS, Lehrkräfte, Eltern und Behördenmitglieder beteiligt waren. Es enthält sechs Leitsätze:

Wir fühlen uns wohl. Unsere Schulanlagen sind zweckmässig, farbig und anregend. Sie bilden einen zeitgemässen Rahmen für Lehren und Lernen. In diesem Rahmen gestalten wir ein fröhliches und vertrauensvolles Schulklima.

Wir tragen Sorge. An unserer Schule ist jeder Mensch in seiner persönlichen Art wertvoll. Wir respektieren die Freiheit des Einzelnen und achten darauf, dass die Grenzen des Anderen nicht verletzt werden. Mit den uns anvertrauten Mitteln und Materialien gehen wir verantwortungsbewusst um.

Wir sind klar. Wir stehen ein für verbindliche Werte und transparente Rahmenbedingungen. In unseren Äusserungen sind wir eigenständig, ehrlich, offen und direkt. Wir beurteilen fair und differenziert unsere Kritik ist konstruktiv.

Wir bewegen uns. Wir verstehen Lernen als lebenslangen Prozess und Veränderungen als Chance zur Weiterentwicklung. Deshalb begrüssen wir neue Ideen und geben unseren Visionen Raum. Zusammen klären wir unsere Ziele, sorgen für deren Umsetzung und erfassen die Fortschritte.

Wir kommunizieren aktiv. Wir pflegen die Kommunikation mit dem Ziel zu verstehen und verstanden zu werden. Eltern, Behördenmitglieder, Lehrpersonen und SchülerInnen begegnen einander als GesprächspartnerInnen.

Wir stellen uns. Wir fordern und fördern Leistung, Qualität und Professionalität. Wir stellen uns Konflikten, lehren und lernen mit ihnen umzugehen. Besondere Beachtung schenken wir dem Spannungsfeld zwischen Individualität und Integration.

Wir haben Strukturen. Unsere Aufgaben, Pflichten und Kompetenzen sind geregelt und definiert. An der Entscheidungsfindung sind alle Betroffenen beteiligt. Die Entscheide selbst werden von jenen getroffen, die dafür bestimmt sind.

7.6.1.3 Schulprogramm – FS6

Im *Schulprogramm* für den Zeitraum 2008 bis 2011 sind folgende Entwicklungsaufgaben beschrieben: die Weiterbildung im Bereich Sonderpädagogik, die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, die Neugestaltung des 9. Schuljahres, die Aktivierung des Elternforums, die Einführung von eigenverantwortlichen Arbeits- und Lernformen in altersdurchmischten Lerngruppen, der Aufbau einer Materialdatenbank, die Etablierung eines neuen Schulmodells (Kombination von offenem Unterricht mit altersdurchmischten Lerngruppen und geführtem Unterricht in Jahrgangsklassen), die Einführung der Schüleragenda und das Festlegen von Präsenzzeit und Jahresarbeitszeit im Hinblick auf die kantonale Einführung des quantifizierten Berufsauftrags. Die Lehrkräfte haben *Weiterbildungen* zu eigenverantwortlichen Arbeits- und Lernformen, zu niveaudurchmischten Lerngruppen, zur Schüleragenda, zum schulischen Standortgespräch, zur Anwendung von Datenbanken im offenen Unterricht und zum Europäischen Sprachenportfolio besucht. Zudem besteht im Verband Mosaik-Sekundarschulen eine enge Zusammenarbeit mit innovativen Schulen. Intern wird via Mitarbeitergespräch, Mitarbeiterbeurteilung und Selbstreflexion eine produktive Feedbackkultur gepflegt. Die Schul- und Unterrichtsentwicklung wird überprüft durch regelmässige Schulkonvente, durch Umfragen (u.a. Evaluation zum Thema offener Unterricht mit Umfragen bei Lehrpersonen, SuS und Eltern), durch die Teilnahme an Projekten (u.a. Pädagogische Entwicklungsbilanz, 2006) und die Anwendung von Beurteilungstools (Standortbestimmung: Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes, 2009).

7.6.2 Unterricht – FS6

Die Dokumente der FS6 enthalten ausführliche Handreichungen zur Gestaltung einer individualisierten niveau- und altersdurchmischten Lernkultur (vgl. Tabelle 7.17).

Tabelle 7.17: Zusammenstellung der unterrichtsbezogenen Handreichungen in den Schuldokumenten der Fallschule 6

Pädagogischer Leitfaden zum offenen Unterricht	Schüleragenda
Rollenbeschreibung: Lernbegleiter/in und Klassenlehrperson	Studienzeiten der Schülerinnen und Schüler ausserhalb des Unterrichts
Lernschrittplanung	

7.6.2.1 Lerngruppen und Zeitstrukturen – FS6

Lerngruppen. Wegen der sinkenden Schülerzahl musste die FS6 seit 2000 schrittweise Klassen zusammenlegen: (1) Kombination der Niveaus Sek B und Sek C in den Jahrgangsklassen, (2) offener Unterricht mit niveaugemischten Klassen (Sek A, Sek B und Sek C), (3) offener Unterricht mit niveau- und jahrgangsgemischten Lerngruppen. Parallel zur strukturell bedingten Bildung heterogener Lerngruppen wurde die Unterrichtsentwicklung vorangetrieben. Aktuell gibt es pro Jahrgang eine Sek A- und eine Sek B/C-Klasse, insgesamt also sechs Klassen. Die Lernenden dieser sechs Klassen werden für den offenen Unterricht in fünf alters- und niveaudurchmischte Lerngruppen zu je neun Mädchen und neun Jungen aufgeteilt.

Zeitstrukturen. Die Unterrichtszeit ist in 45-Minuten-Lektionen gegliedert. An vier Vormittagen pro Woche findet für drei Lektionen offener Unterricht statt. In diesen Unterrichtsphasen sind zwei Lernbegleiter bzw. Lernbegleiterinnen (=Begleit-Team) für zwei Lerngruppen verantwortlich. Eine Lehrperson unterstützt die Lernenden. Die andere Lehrperson bereitet in einer Aufsichts- und Präsenzfunktion Unterricht vor. Jedem Begleit-Team stehen zwei Klassenzimmer und ein Gruppenraum zur Verfügung. Die Räume sind mit Computern ausgestattet und zum Teil durch Türen verbunden. In den Unterrichtsräumen wird konzentriert und ruhig gearbeitet. Im Gegensatz dazu kann in den Gängen laut diskutiert werden. Zum offenen Unterricht gehören alle Mathematik- und Deutschlektionen sowie je eine Lektion Englisch und Französisch und ein Teil der Lektionen in den Realfächern. Im Stundenplan ist für die offenen Unterrichtsphasen nur die Zuteilung der Lernbegleiter festgehalten. Im Stundenplan für den Klassenunterricht hingegen sind die Fächer aufgeführt. Lernbegleiter und Klassenlehrkräfte haben unterschiedliche Aufgaben: Die Lernbegleiter sind verantwortlich für die Gesamtbeurteilung der SuS. Sie sind auch die Ansprechpersonen für die Erziehungsberechtigten. Die Klassenlehrpersonen geben den Jahrgangsklassen eine Identität, führen Elternabende zu Jahrgangsthemen durch und organisieren jahrgangsspezifische Aktivitäten wie Lager, Reisen oder Exkursionen.

7.6.2.2 Wissens- und Lernkultur – FS6

In der FS6 wird nach *Erweiterten Lehr-Lernformen* unterrichtet. Im offenen Unterricht überwiegt die individuelle *Planarbeit*. Sie erfolgt mit Hilfe von Lernschritten und wird durch die Schüleragenda lernstandsbezogen strukturiert. Den SuS steht im Unterricht ...

[...] eine ganze Reihe fertig vorbereiteter Lernaufträge zur Verfügung, aus denen sie jene bearbeiten, welche ihrem Lernstadium entsprechen. Eine Lehrperson sorgt dabei für Ordnung und steht für Fragen zur Verfügung. Natürlich werden die Lernfortschritte regelmässig mit der Lernbegleitung besprochen. Für diese neue Lernform mussten konkrete Lernaufträge für die Schüler vorbereitet werden. Es brauchte eine Art Lern-Leitfaden, der heute in Form einer Schüleragenda unsere Jugendlichen durchs Schuljahr begleitet. (Quelle: Schuldokument)

Die Lernschritte stehen in einer Datenbank (osasys) bereit. Die Lehrpersonen stellen die Lernschritte zu individuellen Lernprogrammen zusammen. Die SuS informieren sich via Computer über ihr Lernprogramm und halten auch den Bearbeitungsstatus der einzelnen Lernschritte fest. So wissen die einzelnen SuS genau, was bis wann zu tun ist. Die Lehrpersonen können den Lernstand jedes einzel-

nen SuS jederzeit überblicken und adaptiv neue Lernschritte zuweisen. Jeder Lernschritt enthält Angaben zu Fach, Niveau, Thema und Grobziel. Zudem sind Inhalte, Aufgaben und Feinziele sowie teils auch Art und Datum der Lernkontrolle aufgeführt. Beim offenen Unterricht bleiben die Verbindungstüren zwischen Gruppen- und Klassenzimmern offen. Dadurch können sich Lernbegleiter und SuS frei bewegen. Es kommt auch vor, dass im offenen Unterricht Plenumsaktivitäten wie gemeinsame Einstiege oder Inputs sowie Sitzungen des Klassenrates gestaltet werden. Gelegentlich werden SuS, welche im Stoff gleich weit sind oder welche einer Jahrgangsklasse angehören für Inputs oder Erklärungen zusammengenommen. In solchen Phasen bleiben die Türen zwischen den Unterrichtsräumen mit den einzelnen Lerngruppen geschlossen.

Kooperatives Lernen. Gruppen- und Partnerarbeiten sind feste Bestandteile der Lernkultur. Neben freier Zusammenarbeit via spontane Hilfestellungen oder gemeinsame Lösungsversuche, die durch die Sitzordnung in Lernclubs (jahrgangs-, geschlechts- und niveaugemischt) von drei bis vier Jugendlichen begünstigt werden, kommen auch strukturierte Zugänge wie „Lernen durch Lehren“ oder „Gruppenpuzzle“ zur Anwendung. Die Lehrpersonen wollen das kooperative Lernen intensivieren.

Das sind wir jetzt auch am Weiterentwickeln, dass wir mehr Unterrichtssituationen machen, in denen sie miteinander und voneinander lernen können. Also, gemeinsam am gleichen Gegenstand arbeiten. (RLp_FS6_10:31-5)

Und dann wollen wir kleinere Lernteams bilden, die dann einander unterstützen bei der Planung und der Reflexion der Woche. Auch kleine Fachinputs machen von dem, was sie gelernt haben. Und mein Ziel wäre es auch, dass man die Realien altersdurchmischt machen kann. Also, dass nicht jeder individuell an den Realien arbeitet, wie wir es letztes Jahr hatten. Sondern, dass man das in eine Form bringen kann, in welcher eben altersdurchmischt gelernt werden kann. Aber das sind wir am Entwickeln. (RLp_FS6_16:39-5)

Selbstgesteuertes und eigenständiges Lernen. Die Förderung des selbstgesteuerten bzw. eigenständigen Lernens erfolgt vorwiegend im offenen Unterricht. Hier planen, überwachen und beurteilen die SuS ihr Lernen bei der Arbeit mit „Lernschritten“ und „Schüleragenda“. Sie werden dabei durch die Lehrpersonen unterstützt, welche die SuS beispielsweise anhalten, sich zu überlegen: „Was mache ich heute? Was muss ich zu Hause machen? Was mache ich auf morgen?“ (RLp_FS6_24:35-1). Von den SuS wird erwartet, dass sie ihre Arbeiten mit dem aufliegenden Lösungsschlüssel selbst kontrollieren. Wenn SuS Lösungen einfach abschreiben, wird dies thematisiert.

Wenn man natürlich sieht, es ist abgeschrieben, dann bespricht man es mit dem Schüler und sagt: „Ja, da hast du nichts gelernt dabei. Und ich möchte, dass du etwas lernst. Also musst du jetzt das nochmals machen.“ (RLp_FS6_26:13-1)

Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass gerade durch das altersdurchmischte Lernen die SuS eine ziemlich hohe Selbständigkeit und Teamfähigkeit erlangen, „weil sie einfach gezwungen werden [...] wirklich ihr eigenes Programm zu fahren und zu planen und das durchzuziehen“ (RLp_FS6_8:11-0).

7.6.2.3 Ziel- und Stoffkultur – FS6

Der Unterricht richtet sich nach den Inhalten und Zielen des Lehrplans für die Volksschule. Die IF-berechtigten SuS werden entweder in eine Abteilung der Sekundarschule integriert, was laut IF-Lehrkraft viel Unterstützung erfordert, oder sie erhalten ein Förderkonzept mit individuellen Lernzielen, auf dessen Grundlage die IF-Lehrperson individuelle Wochenpläne entwirft. In der FS6 wird darauf geachtet, dass die IF-berechtigten Jugendlichen so weit als möglich am regulären Unterrichtsstoff arbeiten können und dieselben Bücher wie der Rest der Klasse haben.

Es kommen verschiedene Formen der *inneren Differenzierung* vor. Im offenen Unterricht hängt die Form der Differenzierung stark vom Fach ab. In Mathematik wird hauptsächlich über das Lern- bzw. Arbeitstempo und den Stoffumfang differenziert, was zur Folge hat, dass die SuS im Stoff bis zu vier Wochen auseinander liegen, Lernschritte weggelassen werden und am Ende nicht alle SuS den Stoff gründlich bearbeitet haben. Deutsch eignet sich nach Auffassung der Lehrpersonen gut für die Arbeit an einem gemeinsamen Thema, da es offener und flexibler ist und über weniger jahrgangsspezifische Inhalte verfügt. Bei gemeinsamen Themen erfolgt die Differenzierung über den Umfang der Aufträge oder über die Bewertung. Bei der Unterrichtsbeobachtung konnte festgestellt werden, dass die für Mathematik zuständige Lehrperson des Begleit-Teams vorwiegend mit Lernschritten und somit individuell arbeitet. Die Lehrperson des Begleit-Teams, welche die Verantwortung für den Deutschunterricht trägt, hat die Arbeit mit Lernschritten aufgrund des grossen Korrekturaufwands auf ein Minimum reduziert. Sie gibt der altersdurchmischten Lerngruppe ein gemeinsames Thema und lässt die SuS lernstandsbezogen arbeiten.

Lehrmittel. Die Lehrpersonen beklagen, dass es keine guten Lehrmittel für altersdurchmischte Lerngruppen gibt. Die Lehrmittel sollten weniger, dafür relevanteren Stoff enthalten, und sich auch für kooperatives und projektartiges Lernen eignen. Die Lehrpersonen müssen teils selbst Unterrichtsmaterialien zusammenstellen und den Stoff für die Lernschritte im offenen Unterricht aufbereiten. Der Aufwand dafür ist enorm.

Also, ich fühle mich im Moment sehr gedrängt von diesem vielen Stoff, den man in einem Jahr hineinbringen muss, damit sie für die weiterführenden Schulen eben dann auch bereit sind oder für den Multicheck und was auch immer kommt. (RLp_FS6_36:27-5)

7.6.2.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur – FS6

Zur *Leistungsmessung* werden Prüfungen eingesetzt. Auf die Cockpit-Tests wurde im Schuljahr 2009/10 verzichtet. Die Beurteilung erfolgt bei Mathematik- und Deutschprüfungen anhand verschiedener Massstäbe, die auf das Niveau und die Lernziele der SuS abgestimmt sind. Neben den Prüfungen wird auch die Arbeit im Heft beurteilt. Die SuS erhalten Noten und mündliche Rückmeldungen. Auch die IF-berechtigten SuS und die lenzielbefreiten SuS haben Prüfungen, denn auch sie müssen lernen, sich in Testsituationen zu bewähren. Die IF-Lehrperson bespricht mit den betreffenden SuS im Vorfeld die Inhalte der Prüfung. Die Beurteilung der Prüfung erfolgt bei den IF-berechtigten SuS mit Noten und Worten. Mit SuS mit individuellen Lernzielen wird ein Gespräch über das Prüfungsergebnis geführt. Die betreffenden SuS erhalten in den Fächern, in denen keine Lernzielbefreiung besteht, Zeugnisnoten. In den anderen Fächern erhalten sie einen Lernbericht, der sich an ihren Entwicklungsmöglichkeiten orientiert. Zur *Lernstanderfassung* und adaptiven Förderung ist die Datenbank mit den Lernschritten von grossem Nutzen. Mit diesem Instrument können die Lernwege der Jugendlichen nachvollzogen, begleitet und kommentiert werden. Daneben spielen Beobachtungen und der Austausch unter den Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Die IF-Lehrperson führt auch standardisierte Tests durch. Die Lehrpersonen haben den Eindruck, dass sie dank der Arbeit mit der Datenbank und der Begleitung der niveau- und altersdurchmischten Lerngruppen die Lernstände der einzelnen SuS gut bis sehr gut kennen. Sie wissen aber manchmal nicht, wie sie die SuS lernstandsbezogen fördern sollen.

Den Lernstand, den kenne ich sehr, sehr gut, denke ich. Aber manchmal bin ich ein bisschen ohnmächtig, dass ich nicht weiss, wie helfe ich jetzt diesem Kind, dass es das auch wirklich erreicht, was es sollte. (RLp_FS6_42:55-9)

Die *Unterstützung der SuS* erfolgt zum einen indem kooperationsfördernde Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dazu gehören die Bildung von Lernclubs, die Bildung leistungshomogener Gruppen und die durchgehende Zusammenarbeit für integrierte Lernende, die mit Einzelarbeit überfordert sind. Die Lehrpersonen sorgen bei diesen Arrangements für Disziplin und eine ruhige Arbeitsatmosphäre.

Also, in der Mathematik ist bis jetzt sehr viel individuelles Arbeiten. Also, dass ein Kind an seinem Plan arbeitet [...] und gleichzeitig fragen sie einander und unterstützen einander gegenseitig. Also, da werden sie dazu ermuntert, dass sie das machen, weil das von mir ja nicht leistbar ist bei 17 Kindern.
(RLp_FS6_12:49-2)

Zum anderen betätigen sich die Lehrpersonen im offenen Unterricht als Lerncoaches. Sie unterstützen die einzelnen SuS, wenn diese Arbeiten planen, durchführen oder reflektieren. Zudem händigen sie den SuS die Lösungen der Lernschritte aus, um mittels Selbstkontrolle, Selbständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern. Bei den IF-berechtigten SuS übernimmt im offenen Unterricht die IF-Lehrperson die Rolle des Lerncoaches. Sie sorgt auch dafür, dass sich die IF-berechtigten SuS wohl fühlen und integriert sind. Von den Angaben der interviewten Lehrpersonen her zu schliessen, werden die guten SuS durch offenen Unterricht super gefördert. Die schwachen oder unsicheren SuS hingegen, welche die Hand auf der Schulter bzw. die Lehrperson neben sich brauchen, dürfe man im offenen Unterricht keinesfalls aus den Augen verlieren.

7.6.3 Integration und Zusammenarbeit der Lehrpersonen – FS6

7.6.3.1 Teams und Kooperationsgefässe – FS6

Für die Zusammenarbeit der Lehrpersonen in der FS6 existieren mehrere Kooperationsgefässe (vgl. Tabelle 7.18).

Tabelle 7.18: Kooperationsgefässe in der Fallschule 6

Was	Beteiligte Personen	Aufgabe/Ziel/Inhalt	Organisation
Schulkonferenz	SL und alle LP	Keine Angabe	1x/ Quartal
Pädagogisches Team	LP der Lerngruppen und IF	päd. Diskussionen, Planung und Koordination. Austausch über Lernarrangements im offenen Unterricht	1x/ Woche
Jahrgangsteam	LP der Parallelklassen	Klärung der persönlichen Beziehungen	Keine Angabe
Div. Projektgruppen	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Sonderpädagogikkommission	Mitglied der Schulpflege, SL, IF, LP, SPD, FLP (bei Bedarf)	Besprechung von SuS mit besonderen Bedürfnissen, Fragen zu sonderpädagogischen Massnahmen	4x/ Jahr
Teamteaching	Zwei LP	Im offenen Unterricht sind zwei Lehrpersonen anwesend. Eine LP führt den Unterricht durch, die zweite LP ist nur als Präsenzperson anwesend.	Keine Angabe

Anmerkungen. IF= IF-Lehrperson; LP= Lehrperson; SL= Schulleitung; FLP= Fachlehrperson; SPD= Schulpsychologischer Dienst.

Die Schulleitung und alle Lehrpersonen bilden die *Schulkonferenz*, welche ein Mal pro Quartal tagt. Die *pädagogischen Teams* bestehen aus den RLp (zwei Lernbegleiter) und der IF-Lehrperson, die gemeinsam den offenen Unterricht in den Lerngruppen gestalten. Von den beiden RLp ist eine für das Fach Deutsch, die andere für das Fach Mathematik zuständig. Die Mitglieder der pädagogischen Teams treffen sich wöchentlich für unterrichts- und schülerbezogene Absprachen. Die *Jahrgangsteams* haben keine festen Kooperationstermine. In der *sonderpädagogischen Kommission* kommen vier Mal pro Jahr bestimmte Lehrpersonen, Schulleitung, Schulische Heilpädagogin, Schulpsychologischer Beratungsdienst, Vertreter der Schulpflege und nach Bedarf weitere Fachpersonen zusammen, um sich

über SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder über Fragen zu sonderpädagogischen Massnahmen zu besprechen. Es sind keine institutionalisierten Teamteaching-Lektionen vorhanden. Das *Teamteaching* besteht in der FS6 darin, dass im offenen Unterricht der niveau- und jahrgangsdurchmischten (Gross-) Lerngruppe zwei Lehrpersonen als Lernbegleiter gemeinsam anwesend sind. Teilweise wirkt auch die IF-Lehrperson mit. An der FS6 existieren auch diverse und wechselnde *Projektgruppen*. Ansonsten finden viele Gespräche zwischen „Tür und Angel“ statt. Zudem wird über die Datenbank mit den Lernschritten rege zusammengearbeitet. Auch der Austausch in den regionalen Fachgruppen ist beliebt.

7.6.3.2 Förderung von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – FS6

Das *sonderpädagogische Konzept* der FS6 enthält alle obligatorischen Fördermassnahmen des neuen Volksschulgesetzes und das schulische Standortgespräch als Zuweisungsverfahren der Massnahmen. Auf das Führen besonderer Klassen wird verzichtet (vgl. Tabelle 7.19). Die IF-Lehrperson sowie die Form der integrativen Förderung werden gezielt und flexibel eingesetzt. Massgebend sind erstens die Anzahl der verfügbaren IF-Lektionen, zweitens der Bedarf, die Art oder die Lernziele der IF-berechtigten SuS und drittens der Unterstützungsbedarf der Klassenlehrpersonen einerseits und der Lernbegleiter im offenen Unterricht andererseits. Die gesetzliche Vorgabe von mindestens 1/3 der IF-Lektionen in Form von Teamteaching wird eingehalten.

Tabelle 7.19: Konzepte und Strukturen (integrative Förderung und integrierte Sonderschulung).

Integrative Förderung (IF)	Integrierte Sonderschulung (IS)
Teamteaching	Separierte Sonderschulung
Förderung in Gruppen oder einzeln	Integrierte Sonderschulung mit Begleitung durch eine Sonderschullehrkraft
Beratung von Regellehrpersonen im Bereich Sonderpädagogik	Einzelunterricht

Die IF findet in der FS6 somit in unterschiedlichen Formen statt. Die Einzel- oder Gruppenförderung ausserhalb des Schulzimmers dient hauptsächlich dem Nacharbeiten, Repetieren oder Führen von Gesprächen über die Befindlichkeit. Es kann vorkommen, dass IF-berechtigte SuS verschiedener Lerngruppen, die bei denselben Inhalten Unterstützung brauchen, als Gruppe in einem separaten Raum gefördert werden. Beim *Teamteaching* in den Jahrgangsklassen oder in den altersdurchmischten Lerngruppen kümmert sich die IF-Lehrperson in erster Linie um die IF-berechtigten SuS. Wenn sie vor Ort freie Kapazitäten hat, unterstützt sie auch andere SuS. Jede Form hat laut IF-Lehrkraft spezifische Vorteile: Beispielsweise ist die Einzelförderung während des Französischunterrichts, an dem der betreffende Jugendliche nicht teilnehmen muss, ein wertvolles Zeitgefäss, um unabhängig von thematischen Vorgaben Defizite aufzuarbeiten. Die Förderung in der Kleingruppe bewährt sich aufgrund der Ruhe und geringeren Ablenkung der SuS. Durch die integrative Förderung hingegen lernt die IF-Lehrperson die Anforderungen und das Arbeitsverhalten der IF-berechtigten SuS im Unterricht kennen. Daneben betont die IF-Lehrperson die Bedeutung regelmässiger Sitzungen mit den einzelnen RLp, um detaillierte Informationen über die IF-berechtigten Jugendlichen zu erhalten. Neben den Aufgaben im Unterricht trägt die IF-Lehrperson für die Jugendlichen mit individuellen Lernzielen die Verantwortung. Sie berät die Lehrpersonen bei der Lernschrittplanung für IF-berechtigte SuS sowie bei auftretenden Schwierigkeiten der andern Lernenden. Die RLp betrachten die IF-Lehrkraft wegen ihrer fachlichen Kompetenz als grosse Unterstützung. Im Falle einer *integrierten Sonderschulung* ist der Einbezug von speziell ausgebildeten Sonderschullehrpersonen vorgesehen.

Für SuS ab dem 11. Lebensjahr, welche einen *DaZ-Aufnahmeunterricht* besuchen müssen, stehen Spezialisten der Berufswahlschule zur Verfügung.

7.6.3.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit – FS6

Die intensivste, funktionsübergreifende Zusammenarbeit findet zwischen den *RLp* und der *IF-Lehrperson* statt. Mit der *DaZ-Lehrperson* gibt es keine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, denn *DaZ* wird in Einzellektionen erteilt. Die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen den *RLp* und der *IF-Lehrperson* ist so organisiert, dass mit den beiden Lehrpersonen einer Lerngruppe wöchentliche fixe Besprechungszeiten bestehen. Bei diesen Zusammenkünften sagt die *RLp* der *IF-Lehrkraft*, was sie mit welchen SuS behandeln soll, oder falls man im Teamteaching unterrichtet, wird im Voraus die Rollenverteilung besprochen und der Unterricht gemeinsam geplant. Dabei wird auch die Unterrichtsgestaltung thematisiert. Zudem wird Material ausgetauscht. Mehrheitlich leiht sich die *IF-Lehrperson* Material von den *RLp* aus und nicht umgekehrt, weil diese ihre Unterrichtsprogramme und Materialien bereits haben. „Da gehe ich einfach fragen. Ich gehe immer, wenn ich merke, oh, jetzt brauche etwas, und wenn etwas vorhanden ist, dann bekomme ich alles“ (SLp_FS6_36:04-6). Bei diesen Gelegenheiten unterhalten sich die *RLp* und die *IF-Lehrerin* auch regelmässig über die SuS. Bei der *Durchführung des Unterrichts* erfolgt die Zusammenarbeit auf zwei Arten. Entweder gehen einzelne Kinder zur *IF-Lehrperson* zum separaten Unterricht oder die *IF-Lehrperson* geht in die Klasse oder die Lerngruppe und arbeitet im Teamteaching.

Und da komme ich früher. Und dann schauen wir miteinander, wer welche Rolle hat, was wir machen. Also, manchmal macht er einfach einen Frontalunterricht. Und dann schaue ich, dass alle draus kommen. Also, ich habe eine Schülerin gehabt, als die frisch dahin kam, die hatte jeweils das Gefühl gehabt: Wenn er vorne etwas erzählt, das geht mich überhaupt nichts an. Und da bin ich einfach dazu da gewesen, um sie immer wieder aufmerksam zu machen oder zu fragen: „Hast du jetzt das verstanden?“ Und dann, wenn sie arbeiten, dann haben wir auch aufgeteilt: „Du schaust diesen Schülern und ich schaue diesen Schülern“. Weil, er hat ja wie nicht genug Hände, um allen zu schauen. Es ist dann auch mehr gewährleistet, dass sie das, was sie machen, wirklich richtig machen. Es gibt es aber auch, dass er sagt: „Ich gebe dir diese und diese Gruppe. Die sind noch weniger weit als die anderen. Und gehst du mit denen das und das machen?“ Also, jetzt, heute haben wir es umgekehrt gemacht. Wir haben einen in der B-Klasse, der abgestuft wurde vom A ins B. Und der ist einfach in der Geometrie zu gut für diese Klasse. Und dann bin ich mit ihm da hinüber [...], das ist ja eine Art Begabting. Habe dann Sachen gemacht, die ihm angepasst gewesen sind. (SLp_FS6_35:34-4)

Beim selbstständigen Schülerarbeiten legen die *RLp* und die *IF-Lehrperson* gemeinsam fest, wer welche Jugendlichen betreut. Teilweise arbeitet die *IF-Lehrerin* mit einer ganzen SuS-Gruppe, welche bei einem Thema noch weniger weit ist, teilweise mit einzelnen SuS.

Und ich gehe, wenn es möglich ist, in den offenen Unterricht hinein. Sobald ich aber sprechen muss mit dieser Schülerin oder dem Schüler, dann gehen wir in den Gruppenraum, damit wir die anderen nicht stören. [...] Wenn sie wollen, lassen wir die Türe offen. Wenn sie wollen, machen wir zu. Und alle ändern wissen: Aha, sie ist jetzt dort. Und dann kommen sie jeweils mit ihrer Ware. Und ich mache mir immer einen Plan. Ich sehe dieses Kind braucht heute das. Und jenes braucht dieses und, und so weiter. Und dann teile ich schon zu, wann ich wo bin. Also ich mache für mich einen solchen Plan und gehe sie mir dann holen. Oder gehe in den offenen Unterricht hinein. Aber das ist sehr beweglich. Also, wenn dann ein Lernbegleiter kommt: „Ich hätte noch das“. Dann gehe ich /halt/ zwischendurch. Das ist der Vorteil vom offenen Unterricht. (SLp_FS6_20:36-2)

Die *Reflexionspraxis* scheint in der FS6 sehr intensiv und ausführlich zu sein. Die *RLp* und *SLp* tauschen sich sehr oft aus, auch bei den gemeinsamen Mittagessen. Bei den wöchentlichen Koordinatonsitzungen wird ebenfalls immer reflektiert: „[...] da nimmt man wieder auf: ‚Was ist gelaufen?‘ Es

ist ja dann noch ein bisschen mehr gelaufen bis es wieder, bis es wieder ansteht. Also, da sind wir wirklich gut“ (SLp_FS6_34:01-3). Oft wird auch über einzelnen SuS und deren Sozialverhalten gesprochen.

7.6.4 Urteile und Erwartungen – FS6

7.6.4.1 Urteile über die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – FS6

Die Vorgaben des *neuen Volksschulgesetzes* sind in der FS6 (weitgehend) *umgesetzt*. Die Ergebnisse der Reform werden von den Lehrpersonen positiv beurteilt. Der Umgang mit Heterogenität via Kombination von offenem Unterricht in jahrgangs- und niveaudurchmischten Lerngruppen und Unterricht in Jahrgangsklassen hat sich als pädagogisch vorteilhaft und praxistauglich erwiesen. Der Fortbestand der kleinen Schule ist vorerst gesichert.

Die strukturellen Fragen der [FS6] wurden im Rahmen des Aufbaus der „teilautonomen Volksschule“ in den letzten Jahren sehr sorgfältig geklärt und kontinuierlich in eine stabile Aufbauorganisation umgesetzt. Rolle und Aufgaben von Schulleitung, Lehrkörper, Schulbehörde und Sekretariat sind definiert und sie funktionieren gut. Die Elternmitsprache ist mit dem Elternforum institutionalisiert, die Schülermitsprache mit dem SchülerInnen-Parlament erfolgreich eingeführt. Ebenso konnte die ausserschulische Betreuung rasch und bedürfnisorientiert aufgebaut werden. Damit haben wir die grössten Anforderungen des neuen Gesetzes bereits umgesetzt. (Quelle: elektronisches Schuldokument, 25.01.2008)

Die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der FS6 wurde bereits vor der Einführung des neuen Volksschulgesetzes intensiv vorangetrieben. 2001 wurden wegen sinkender Schülerzahlen die Sek B- und die Sek C-Klassen zusammengelegt. Gestützt auf positive Evaluationsergebnisse wurde in einem zweiten Schritt offener Unterricht in jahrgangs- und niveaudurchmischten Lerngruppen ins Auge gefasst. Bei der Konkretisierung dieses Vorhabens kam es zu starken Meinungsverschiedenheiten im Lehrerkollegium. Es musste ein externer Teamcoach engagiert werden, der die Lehrerschaft wieder zur konstruktiven Lösungssuche hinführte. Lehrkräfte, die nicht bereit waren, den offenen Unterricht zu tragen, suchten freiwillig eine andere Stelle oder wurden entlassen. In der Folgezeit wurden Mittel und Wege zur Gestaltung des offenen Unterrichts erprobt. Anfänglich litten die Lehrpersonen unter der enormen Arbeitsbelastung für die individuellen Lernstanddiagnosen und für die Vor- und Nachbereitung des offenen Unterrichts. Ausserdem fanden sie es äusserst anstrengend, drei Lektionen am Stück individualisierend zu unterrichten. Als Gegenmassnahme wurden fortan die Weiterbildungen auf den offenen Unterricht fokussiert. Es wurden Entwicklungsprojekte mit Pädagogischen Hochschulen und Universitäten durchgeführt und Partnerschaften mit anderen innovativen Schulen eingegangen. Die Pflichtmodule der Bildungsdirektion Zürich „Standortgespräche“ und „Individualisierung“ wurden besucht. Die Schulpflege finanzierte grosszügig Nachdiplomstudiengänge. Unterdesen ist sehr viel internes Wissen vorhanden, das in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einfließt. Der Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ist etabliert. Die Mitsprache der SuS ist gewährleistet. Damit der Erwerb von Argumentationsstrategien und die Meinungsbildung unter den Vorzeichen von Heterogenität erfolgt, findet der *Klassenrat* nicht in den Jahrgangsklassen, sondern in den Lerngruppen statt. Die Eltern wurden stark in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden. Dadurch konnte rasch auf Unzufriedenheiten reagiert werden. Das *Elternforum* existiert, muss aber neu angeschoben werden. Jedes Jahr wird eine interne Schulbeurteilung durchgeführt, bei der Eltern, Lernende, Lehrende und Personen aus der Schulpflege befragt werden. Zum *Qualitätszirkel* gehören auch periodische Zwischenevaluationen von Projektgruppen und die externe Schulbeurteilung alle vier Jahre. Rückblickend stellt die Schulleitung fest, dass die Beziehungspflege im Lehrpersonenteam

vernachlässigt wurde. Dies war wahrscheinlich auch ein Grund für die zeitweilige Missstimmung. Die Schulleitung der FS6 räumt ein, dass bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung der Erhalt der Schule im Zentrum stand. Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes lief nebenher.

7.6.4.2 Urteile über Unterricht in heterogenen Lerngruppen – FS6

Die *jahrgangs- und niveaudurchmischten Lerngruppen* der FS6 werden von der Lehrerschaft als vorteilhaftes Arrangement zum Umgang mit Heterogenität und Integration beurteilt. Sie fördern die Selbstständigkeit, die Teamfähigkeit und die Offenheit der Jugendlichen für individuelle und kulturelle Unterschiede. Jahrgangs- und niveaudurchmischte Lerngruppen bedingen differenzierende Unterrichtsangebote und individuelle Lernstanddiagnosen. Die Lehrpersonen der FS6 geben an, dass sie die individuellen Lernstände und Fähigkeiten der SuS sehr genau kennen. Der subjektiv empfundene Druck, mit allen SuS denselben Stoff durchnehmen zu müssen, hat im Zuge der Reformen nachgelassen. Da alle Lernenden nach individuellen Plänen arbeiten, fallen IF-berechtigte Jugendliche im offenen Unterricht nicht auf. Die Lernenden definieren sich weniger über ihren Status als Sek A-, Sek B- oder Sek C-SuS und orientieren sich nicht mehr vorwiegend an der Jahrgangsgruppe. Von den SuS wird die Arbeit in den Lerngruppen sehr geschätzt. Die Lehrpersonen stellen fest, dass die Jugendlichen im offenen Unterricht friedlicher und ruhiger als in den Jahrgangsklassen sind. Die älteren SuS markieren durch ihr Arbeits- und Sozialverhalten die Lernkultur. Die jüngeren SuS übernehmen diese und fügen sich ohne grosses Zutun der Lehrpersonen in die Lerngruppe ein. Auch auf dem Pausenplatz ist das Klima friedlicher geworden. Die grössere Vertrautheit der Jugendlichen hat das Konfliktpotential gesenkt.

Wissens- und Lernkultur. Durch den Unterricht in jahrgangs- und niveaudurchmischten Lerngruppen sehen sich die Lehrpersonen mit folgenden *Herausforderungen* konfrontiert: (1) Die Individualisierung, die seriöse integrative Förderung und die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sind zeitintensiv. (2) Durch die individuellen Arbeitsaufträge entsteht viel Korrekturarbeit. Zudem ergeben sich über die Datenbank viele Verwaltungsaufgaben. (3) Der offene Unterricht wird belastender empfunden als der Klassenunterricht, da viele verschiedene Programme gleichzeitig laufen und viel sozialer Kontakt mit den SuS besteht. Nachteilig beim offenen Unterricht und der Differenzierung sind teilweise auftretenden Ineffizienzen, weil Erklärungen, Inputs oder strukturelle bzw. formale Vorgaben den einzelnen SuS statt allen gleichzeitig gegeben werden. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass der offene Unterricht die schwächeren und weniger selbständigen SuS benachteiligt. Die Schulleitung schätzt aufgrund dieser Anforderungen die Unterrichtsverpflichtung der Lehrpersonen für ein Vollpensum als zu hoch ein. Bezüglich der Unterrichtsentwicklung im offenen Unterricht sind zwei *Visionen* auszumachen: Die Lehrpersonen würden erstens gerne projektartig und fächerübergreifend arbeiten. Zweitens ist der offene Unterricht zu einseitig auf das individuelle Arbeiten nach Plan und nach eigenem Tempo ausgerichtet. Deshalb wird die Entwicklung eines Unterrichts in Richtung *kooperative Lehr-Lernformen* angestrebt, der das Lernen durch Lehren, das Mit- sowie Voneinanderlernen und das Lernen am gleichen Gegenstand begünstigt. Als kooperative Lernform wurde das Gruppenpuzzle hervorgehoben, da es durch seinen Aufbau den Austausch unter den SuS gewährleistet.

Ziel- und Stoffkultur. In jahrgangs- und niveaugemischten Lerngruppen ist die Förderung von Jugendlichen mit individuellen Lernzielen den Angaben der IF-Lehrperson zufolge einfacher als in Jahrgangsklassen. Die IF-Lehrperson kann Gegenstand und Anspruchsniveau des Unterrichts vollständig auf den Lernstand des Schülers bzw. der Schülerin abstimmen. Werden die Jugendlichen mit individuellen Lernzielen hingegen einer Sekundarabteilung zugeteilt, muss die IF-Lehrperson dafür sorgen, dass die betreffenden SuS mit der Klasse Schritthalten können. Dies kann sehr unbefriedigend und

belastend sein. Es fehlen geeignete *Lehrmittel* für differenzierenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Ein besonderes Problem ist aus der Sicht der Lehrpersonen das Mathematiklehrmittel. Es ist zu umfangreich und enthält keine geeigneten Aufgaben für niveaudurchmischten Unterricht. Es wird herausgehoben, dass sich das Fach Deutsch besonders für heterogene Lerngruppen eignet, da es offener und flexibler ist und über weniger Jahrgangsstoff verfügt, weshalb die Arbeit an gemeinsamen Themen einfacher möglich ist.

Beziehungs- und Unterstützungskultur. Für die individuelle Förderung wird die *Datenbank* als nützliches Organisationsmittel beurteilt. Die Schüleragenda wird als gutes Instrument zur Förderung des *selbstgesteuerten Lernens* betrachtet. Eine besondere Herausforderung des offenen Unterrichts sehen die Lehrpersonen darin, dafür zu sorgen, dass die leistungsschwachen, weniger selbständigen und ruhigen Lernenden genügend Aufmerksamkeit und Unterstützung erhalten. Kleine Klassen bzw. Lerngruppen sind in dieser Hinsicht vorteilhaft. Zudem gilt es, die SuS darin zu unterstützen, dass sie auch im sozialen Gefüge der heterogenen Lerngruppen ihren Platz finden, da sich die Bindungen zu den Jahrgangsklassen lockern. Alters- und niveaudurchmischte Lerngruppen sind aus der Sicht der Lehrpersonen auch ein gutes Setting für kooperatives Lernen. Lehren durch Lernen und gegenseitiges Helfen bringen die SuS weiter und verkürzen zudem die Wartezeiten für SuS, die Unterstützung brauchen. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass das kooperative Lernen in der FS6 noch nicht den gewünschten Stellenwert hat. Ein Stein des Anstosses sind die *Selektions- und Beurteilungsregelungen* der kantonalen Gesetzgebung. Für eine lernstandbezogene Förderung in heterogenen Lerngruppen ist die individuelle Leistungsfähigkeit und nicht die Niveauezugehörigkeit massgebend. Zudem sollte man auch im Zeugnis die individuellen Lernfortschritte honorieren können. Aus der Sicht der Lehrpersonen eignen sich Kompetenzraster in der Art des Europäischen Sprachenportfolios besser für eine differenzierte und verlässliche Leistungsbeurteilung als Noten auf der Basis der sozialen Bezugsnorm. Die Sekundarabteilungen und die Zeugnisnoten könnte man abschaffen.

7.6.4.3 Urteile über Zusammenarbeit und Integration – FS6

In der FS6 arbeiten die Lehrpersonen viel, intensiv und produktiv zusammen. Ziel wäre es, Aufwand und Ertrag in ein optimales Verhältnis zu bringen.

Ich finde, es ist sehr produktiv, was wir alles zusammenarbeiten und in der Zusammenarbeit auch erreichen und so. Aber es ist sehr aufwändig. [...] Ich glaube, dass man Einsatz und Gewinn noch verbessern könnte, dieses Verhältnis. Oder es irgendwo vielleicht noch ein Optimum gäbe. (RLp_FS6_54:16-7)

Die *Zusammenarbeit der RLp und der IF-Lehrperson* ist durch die Verbindlichkeit gleichwertiger geworden. Die fixen wöchentlichen Koordinationssitzungen bewähren sich. Zudem wird viel per Mail kommuniziert, was ebenfalls sehr hilfreich ist. Die IF-Lehrperson schätzt es, dass sie im offenen Unterricht frei in den Lerngruppen zirkulieren und die SuS nach Bedarf unterstützen kann. Dies sei zwar sehr anstrengend, bringe aber vor allem den Kindern viel.

Also, es ist auch herausfordernd. Also, ich finde es sehr streng. Nach diesen 3 OU-Stunden [offener Unterricht] habe ich einen Riesenkopf. Es ist unglaublich streng. Weil ich immer wieder umspringen muss von Lerngruppe zu Lerngruppe, von Kind zu Kind. Das ist noch streng. Aber ich denke für die Kinder ist es ein Vorteil. (SLp_FS6_47:00-4)

Gelingensbedingung für produktives Zusammenarbeiten seien ähnliche Vorstellungen von Unterricht, Lern- und Veränderungsbereitschaft, Kritikfähigkeit, persönliche Sympathie, Vertrauen und die gelebte Überzeugung, dass sich Zusammenarbeit lohnt. Hindernisse seien dem gegenüber der hohe Zeitaufwand und Terminfindungsprobleme bei Teilpensen und bei Lehrpersonen, die nur für ihren

Unterricht im Schulhaus sind. Die Schulleitung will die *Teamentwicklung* vorantreiben, indem sie mit externen Coaches und Weiterbildungen das Teamteaching fördert und neu eingestellte Lehrpersonen im Sinne der Schuldoktrin bewusster in das Team integriert. Die Einführung des jahrgangs- und niveaugemischten offenen Unterrichts hat zur Folge, dass die Belastungen der Sek B/C-Lehrpersonen abnimmt, während diejenige der Sek A-Lehrpersonen zunimmt. Dies ergibt sich daraus, dass die integrierten SuS gleichmässig auf die Lerngruppen verteilt werden und somit auch Sek A-Lehrpersonen bei der Integration mitarbeiten müssen. Aufgrund des zu kleinen IF-Kontingents wurden *Senioren* engagiert, die im offenen Unterricht mit Erfolg unterstützend mitwirken. Die Schulleitung der FS6 kritisiert die fehlende Unterstützung im Umgang mit *verhaltensauffälligen SuS*. Ebenfalls bemängelt sie die langen Entscheidungswege bei Finanzierungsanträgen, wenn beispielsweise für eine Therapiebewilligung über ein Jahr gewartet werden muss.

Der *Wert der Integration* wird zum einen in den Chancen für die integrierten SuS gesehen. In heterogenen Lerngruppen sind interindividuelle Unterschiede und lernstandbezogene Förderung die Regel und somit normal. Ohne Sonderschulstatus haben die betreffenden Jugendlichen zudem bessere Berufsaussichten. Zum andern lernt die heterogene Schülerschaft eine Gruppenstruktur zu entwickeln, um alle SuS wertschätzend einzubinden. *Grenzen der Integration* sind aus der Sicht der Lehrpersonen stark verhaltensauffällige oder behinderte Jugendliche, wenig belastbare Lehrpersonen, ungenügende personelle oder finanzielle Ressourcen und der Widerstand der Eltern nicht behinderter Kinder. Damit Integration gelingen kann, müssen die Haltungen der Lehrpersonen mit dem Schulkonzept übereinstimmen. Zudem müssen sich die Lehrpersonen mit dem Thema Heterogenität auseinandersetzen. Das Ziel der gleichen Kompetenz- und Lernzielerreichung mit allen SuS ist abzulegen und die eigenen Qualitätsansprüche sind zu senken. Die Schulleitung betont, dass eine Kultur des Nachdenkens über Individualisierung, Heterogenität und Integration institutionalisiert werden muss, was eine geeignete Personalpolitik erfordert. Ähnliche pädagogische Einstellungen sind wichtige Voraussetzungen, damit das Teamteaching funktioniert. Daneben werden folgende Merkmale der Lehrpersonen als zentral erachtet: (Förder-) Diagnostische Kompetenz, Teamfähigkeit, Organisationstalent, Fähigkeit zur Fokussierung sowie Flexibilität im Denken und Handeln. Bezüglich Förderdiagnostik wünschen sich manche Lehrpersonen Weiterbildungen, weil sie ihre Kompetenzen als zu gering einschätzen, da sie zwar den Lernstand der SuS ermitteln können, aber im Anschluss nicht wissen, wie die Lernenden optimal zu fördern sind.

7.6.4.4 Erwartungen an die Bildungsdirektion – FS6

Von der Bildungsdirektion erhofft sich die Schulleitung mehr ausgebildete Heilpädagogen, eine grössere Schulautonomie, indem SuS unkomplizierter und schneller von Fächern und Lernzielen befreit werden können, die freie Schulwahl, eine Imageförderung für die Volksschule und eine Anpassung der Lehrerbildung an der PHZH. Es sollen nicht vorwiegend Fachpersonen ausgebildet werden, sondern Pädagogen, die wissen was „Pubertät“ ist, Beziehungsarbeit leisten und das eigenständige Lernen der SuS begleiten können. Bezüglich der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes sieht die Schulleitung die Grundlagen fürs Gelingen oder Misslingen primär in den Köpfen der Lehrpersonen. Ziel ist es, den stark verankerten Separationsgedanken durch ein neues integratives Rollenverständnis zu ersetzen. Ganz generell braucht es mehr IF-Stunden. Die Integration behinderter Jugendlicher bedingt zusätzliches Personal mit dem notwendigen Fachwissen, welches zum einen die SuS unterstützen und zum anderen die Lehrpersonen beraten kann. Um allen Jugendlichen gerecht zu werden und eine bessere Unterstützung der leistungsschwächeren, weniger selbständigen Lernenden zu gewährleisten, braucht es Teamteaching-Lektionen. Störend ist für die Schulleitung nach wie vor die

Tatsache, dass die neu ausgebildeten Lehrkräfte nicht mit den Anforderungen des integrativen Schulsystems kompatibel sind. Irritierend findet sie die Weisung der Bildungsdirektion, dass entweder nur altersdurchmischter oder nur niveaudurchmischter Unterricht zulässig ist und die bewährte Kombination an der FS6 eine temporäre Sonderbewilligung benötigt. Offiziell wird diese Kombination bekämpft, inoffiziell wird die Lösung der FS6 von den gleichen Institutionen wohlwollend beobachtet.

7.7 Gegenüberstellung der Fälle

Für die Fallstudien wurden sechs Schulen ausgewählt, von denen zwei bei der Umsetzung der integrativen Schulform sehr weit fortgeschritten, zwei auf dem Weg und zwei in der Startphase sind. In diesem Kapitel werden zentrale Befunde der Fallstudien mit Bezug auf die Forschungsfragestellungen verglichen. Die Darstellung beginnt mit einer Gegenüberstellung der Kenndaten der Fallschulen (vgl. Kap. 7.7.1). Danach werden Aspekte der Unterrichtsentwicklung (vgl. Kap. 7.7.2) einerseits und Aspekte der Unterrichtsgestaltung (vgl. Kap. 7.7.3) andererseits verglichen. In der Fortsetzung wird die Kooperation der Lehrpersonen (vgl. Kap. 7.7.4) in den sechs Fallschulen erörtert. Die Gegenüberstellung schliesst mit einer Zusammenfassung der Erwartungen an die Bildungsdirektion (vgl. Kap. 7.7.5) und einer Darstellung gemeinsamer Merkmale jener Fallschulen, die bis zur Datenerhebung der vorliegenden Studie Mittel und Wege für einen erfolgreichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen gefunden haben (vgl. Kap. 7.7.6). Bei den Ausführungen handelt es sich insofern um eine unvollständige Darstellung der realen Situation, als nur Informationen berücksichtigt werden können, die in den analysierten Schriftstücken enthalten sind.

7.7.1 Gegenüberstellung ausgewählter Kenndaten der Fallschulen

Welche strukturellen Merkmale weisen Schulen auf, die aus der Sicht der Auftraggeberin einen gelingenden Unterricht bezüglich Vielfalt und Integration praktizieren?

Im Kanton Zürich beträgt die obligatorische Schulzeit elf Jahre. Zur Volksschule gehören die Kindergartenstufe (Kindergarten: Schuljahr eins und zwei), die Primarstufe (Primarschule: Schuljahr drei bis acht) und die Sekundarstufe I (Sekundarschule: Schuljahr neun bis elf). Schulen mit allen drei Schulstufen werden als Gesamtschulen bezeichnet. Zu den sechs Fällen der vorliegenden Studie gehören zwei Primarschulen (FS2, FS3), drei Sekundarschulen (FS4, FS5, FS6) und eine Gesamtschule (FS1). Je zwei Fallschulen (FS) sind in einem Stadtquartier, in städtisch geprägten Gegenden oder auf dem Land angesiedelt. Somit kann die Gruppe der Fallschulen bezüglich geographischer Lage und Zusammensetzung der Schülerschaft als typisch für die Volksschule im Kanton Zürich gelten.

Die SuS der Fallschulen sind mit einer Ausnahme (FS2) in *Schulanlagen* mit maximal zehn Klassen untergebracht (vgl. Tabelle 7.20). Die Schulanlagen von fünf FS wurden für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen konzipiert (FS1, FS2, FS5) oder umgerüstet (FS3, FS6). Die beiden Schulanlagen der FS4 hingegen erlauben keine umfassende Öffnung des Unterrichts. Die *Schülerpartizipation* gemäss neuem Volksschulgesetz ist in den FS weitgehend umgesetzt. Der Klassenrat ist überall implementiert. Der Schülerrat hingegen ist in der FS1 noch nicht eingerichtet und funktioniert in der FS2 noch nicht wunschgemäss. In allen FS gibt es Gesamtschulanlässe, klassenübergreifende Aktivitäten und Hausaufgabenhilfe. Zur Schulkultur gehören Kinder, die als Streitschlichter wirken (FS2, FS6), offene Schultüren ausserhalb der Unterrichtszeit (FS1, FS6), freiwillige Lernangebote am Mittwochnachmittag (FS4) und Unterstützung bei der Randzeitenbetreuung durch ausserschulische Institutionen (FS5).

Tabelle 7.20: Gegenüberstellung – Ausgewählte Kenndaten der Fallschulen

Schule	FS1 – Gesamtschule	FS2 – Primarschule	FS3 – Primarschule	FS4 – Sekundarschule	FS5 – Sekundarschule	FS6 – Sekundarschule
Stichprobe	Weit fortgeschritten	Auf dem Weg	Auf dem Weg	In der Startphase	In der Startphase	Weit fortgeschritten
Lage	Neubauquartier einer Agglomerationsgemeinde mit mittlerem Sozialindex.	Stadtquartier mit hohem Sozialindex.	Ländliche Gemeinde mit mittlerem Sozialindex.	Kleinere Stadt mit mittlerem Sozialindex.	Stadtquartier mit hohem Sozialindex.	Ländliche Gemeinde mit einer geringen sozialen Belastung.
Klassen	10 teils jahrgangs- und teils niveaumischte Klassen	16 jahrgangsdurchmischte Klassen	16 Klassen, Parallelführung von Jahrgangsklassen und jahrgangsdurchmischten Klassen	17 Jahrgangsklassen (Sek A, B, C). In Projekten werden Erfahrungen mit jahrgangsdurchmischten Lerngruppen gesammelt.	9 Jahrgangsklassen (Sek A, B). Wegen potentieller Disziplinprobleme wurden bisher keine jahrgangsdurchmischten Lerngruppen gebildet.	9 niveaudurchmischte Jahrgangsklassen, aus denen für einen Drittel der Unterrichtszeit 5 niveau- und jahrgangsgemischte Lerngruppen gebildet werden.
Anlage	Schulanlage wurde für eine innovative Gesamtschule erbaut.	Schulanlage neueren Datums mit hervorragender Infrastruktur, die innovativen Unterricht erleichtert.	Klassen sind in 2 eher konventionellen Schulanlagen untergebracht.	2 konventionelle Schulanlagen. Raumsituation erlaubt keine umfassende Öffnung des Unterrichts.	Vor kurzem wurde ein grosszügiger Neubau bezogen, der innovativen Unterricht erleichtert.	Schulanlage wird schrittweise für innovativen Unterricht umgerüstet.
Schulkultur: Spezielles	SuS dürfen ausserhalb der Unterrichtszeit im Schulhaus lernen und spielen.	Auf dem Schularial wirken Kinder als Streitschlichter.	Erfahrene Lehrerschaft mit hohem Durchschnittsalte.	Stillarbeit in einem speziellen Raum, freiwilliges Lernetelier am Mittwochnachmittag.	Unterstützung bei der Randzeitenbetreuung durch Institutionen der Stadt.	Auf dem Schularial wirken Kinder als Streitschlichter. Ausserhalb der Unterrichtszeit dürfen die SuS im Schulhaus arbeiten.
Elternmitwirkung: Spezielles	Kulturvermittler und Migrationsberatungsgruppe.	Eltern werden in Projekte eingebunden und teils zur Teilnahme an Veranstaltungen verpflichtet.	Eltern werden zu gemeinsamen Weiterbildungen mit den Lehrpersonen eingeladen.	Eltern führen Berufsmesse sowie Informationsparcours zur Sekundarstufe I für fremdsprachige Eltern durch.	An den Sitzungen des Elternforums nimmt eine Lehrperson teil und schreibt das Protokoll.	Die Eltern werden stark in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden. So kann rasch auf Unzufriedenheiten reagiert werden.
Netzwerk	Gehört zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen.	Gehört zum Projekt QUIMS.	Keine Angaben	Keine Angaben	Gehört zum Projekt QUIMS.	Gehört zum Verband der Mosaik-Sekundarschulen.
Stand Umsetzung VSG	Die Schule wurde vor rund 10 Jahren als innovative Gesamtschule konzipiert. Das pädagogische Konzept, das damals entwickelt wurde, enthält alle Elemente des neuen VSG. Das neue VSG ist weitgehend umgesetzt.	Betreibt seit rund 10 Jahren wegen der äusseren heterogenen Schülerschaft intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kürzlich Umstellung auf jahrgangsgemischte Klassen. Zurzeit Reformstopp und Konsolidierung.	Betreibt seit rund 10 Jahren im Zusammenhang mit integrativer Schulung bzw. Förderung Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Unterrichtsentwicklung ist in den jahrgangsdurchmischten Klassen weiter fortgeschritten als in den Jahrgangsklassen.	Vor dem neuen VSG waren eine gut funktionierende integrative Förderung und ein Organisationsstatut vorhanden. Zurzeit Konzentration auf Unterrichtsentwicklung. Die Umsetzung des neuen VSG ist angelaufen.	Die Umsetzung des neuen VSG hat die Schul- und Unterrichtsentwicklung verstärkt. Die Schule versucht zurzeit, Rahmenbedingungen für produktiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu schaffen.	Betreibt seit rund 10 Jahren intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung, um die drohende Schulschliessung abzuwenden. Das neue VSG ist weitgehend umgesetzt.

Anmerkungen. SuS = Schüler und Schülerinnen, Sek = Sekundarschule, VSG = Volksschulgesetz, QUIMS = Qualität in multikulturellen Schulen.

Die *Elternmitwirkung* ist in allen FS eingerichtet. Die Eltern engagieren sich bei schulischen Anlässen (u.a. Schuljahreseröffnung, Pausenkiosk), beim Mittagstisch sowie bei der Randzeitenbetreuung und der Hausaufgabenhilfe. Sie führen eigene Projekte durch (u.a. Berufsmessen, Informationsparcours) oder wirken an Projekten der Schule mit. In allen FS werden die Erziehungsberechtigten zu Informationsveranstaltungen, Elternabenden und Unterrichtsbesuchen eingeladen und teils auch zur Teilnahme verpflichtet. Drei FS (FS1, FS3, FS6) binden die Eltern stark und mit Erfolg in die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein.

Bei den Interviews wurden die Schulleitungen gebeten, den *Stand der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes* auf einer Skala mit maximal vier Punkten zu beurteilen. Für die FS1 wurden vier Punkte vergeben, was bedeutet, dass alle Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes umgesetzt sind. Für die FS3 und FS6 wurden je drei Punkte vergeben. Die FS5 erhielt zwei Punkte, die FS4 einen Punkt und die FS2 keinen Punkt. Die Schulleitung der FS2 hat eine Konsolidierungsphase angeordnet. In den vergangenen Jahren wurden hier sehr viele Reformen eingeleitet. Bevor weitere Umstellungen an die Hand genommen werden, müssen sich diese Neuerungen festsetzen und die Lehrpersonen Kraft schöpfen können.

Die FS1 und FS6, die in der Stichprobe für Schulen stehen, die einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität und Integration gefunden haben, unterscheiden sich von den anderen vier Fallschulen, die bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes noch nicht so weit fortgeschritten sind, vor allem durch fünf Merkmale: (1) Es sind eher kleine Schulen. (2) Phasenweise findet der Unterricht in jahrgangs- und niveauübergreifenden Lerngruppen statt. (3) Die SuS dürfen sich auch ausserhalb der Schulzeiten im Schulhaus aufhalten. (4) Die Schulen gehören zum Netzwerk Mosaik-Sekundarschulen. (5) Die Eltern werden stark in die Schule eingebunden.

7.7.2 Gegenüberstellung der Unterrichtsentwicklung in den Fallschulen

Wodurch wurde in den einzelnen Schulen die Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf einen gelingenden Unterricht bezüglich Vielfalt und Integration angestossen?

Welche Akzeptanz finden die Umsetzungskonzepte zum Umgang mit Vielfalt und zur Integration im Unterricht in den einzelnen Schulen?

An welchen Aktivitäten zur Qualitätssicherung beteiligen sich die Lehrpersonen?

Welche Phasen hat die Schule bei der Unterrichtsentwicklung durchlaufen?

Wie beurteilen die Lehrpersonen den Umgang mit Vielfalt und Integration in ihrer Schule? Welche Bedingungen fördern oder behindern die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte? Wo sehen die Lehrpersonen die Grenzen der Schule für alle?

Wie wird der aktuell erreichte Stand der Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Schulen beurteilt? Was hat sich bewährt? Wo liegen die Probleme? Welche Visionen und Ziele leiten das weitere Vorgehen?

Das neue Volksschulgesetz findet bei den Schulleitungen und bei der Lehrerschaft der FS mehrheitlich Zustimmung (vgl. Tabelle 7.21). Unter seinem Dach können Schul- und Unterrichtsreformen weitergeführt oder deren Ergebnisse konsolidiert werden, die in mehreren FS seit rund zehn Jahren im Gange sind. Vier der sechs FS haben bereits *vor der Einführung des neuen Volksschulgesetzes* intensiv Unterrichtsentwicklung betrieben. Die Beweggründe dazu waren unterschiedlich: Bei der FS1 wurde der Schulhausbau zum Anlass für die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für heterogene Lerngruppen. Die FS2 setzt die QUIMS-Gelder seit jeher zur Unterrichtsentwicklung ein. Die FS3 betreibt seit Jahren integrative Förderung und hat entsprechende Anpassungen des Unterrichts vor-

genommen. Bei der FS6 lösten sinkende Schülerzahlen Existenz sichernde Massnahmen in Form von innovativen Unterrichtskonzepten aus. Die FS4 und FS5 wurden durch die Auflösung der Kleinklassen im Zuge des neuen Volksschulgesetzes und durch QUIMS veranlasst, die Unterrichts- und Schulentwicklung voranzutreiben, um SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu integrieren.

Die Lehrpersonen aller FS qualifizieren sich seit Jahren via *Aus- und Weiterbildungen* individuell, schulintern und –extern für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Zudem wurden Q-Gruppen gebildet, Teamentwicklungsanlässe und Supervisionen veranstaltet, Partnerschaften mit innovativen Schulen eingegangen, Projekte mit Pädagogischen Hochschulen und Universitäten durchgeführt und Netzwerke aufgebaut. In den FS1 und FS6 ist unterdessen sehr viel internes Wissen vorhanden, das den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bereichert. In der FS4 fliessen die Erträge der Aus- und Weiterbildungen erst spärlich in den Unterricht ein. Von allen Akteuren positiv beurteilt wird die finanzielle Unterstützung durch die Schulpflege. Grössere und kleinere Finanzspritzen bei der Weiterbildung der Lehrpersonen, der Begabtenförderung und der Einrichtung von Spezialräumen (u.a. Lernatelier, Mediothek) fördern die Unterrichtsentwicklung.

Ein kritischer Punkt bei der Unterrichtsentwicklung ist die *Umstellung auf jahrgangsdurchmischte Lerngruppen* bzw. Klassen. In allen FS mit jahrgangsdurchmischten Lerngruppen kam es in der Umstellungsphase zu Spannungen im Lehrpersonenteam und zu Kündigungen. Eine gute Personalpolitik und Mut zu kreativen Lösungen scheinen in dieser Phase unerlässlich zu sein. In der FS3 beispielsweise wurde aus Rücksicht aufs eingespielte Lehrpersonenteam eine Parallelführung von jahrgangsgebundenen und jahrgangsgemischten Klassen beschlossen. Diese Lösung, bei der die Eltern die Gruppierungsform für ihre Kinder wählen können, hat sich bewährt. Wichtig ist weiter, dass die Entscheidung für jahrgangsdurchmischte Lerngruppen von den Erziehungsberechtigten mitgetragen wird. Die Eltern stehen der Auflösung der Jahrgangsklassen erfahrungsgemäss sehr skeptisch gegenüber (FS3, FS5). Es muss viel Überzeugungsarbeit geleistet werden. Die drei FS (FS1, FS2, FS6) mit etablierter Jahrgangsmischung binden die Eltern stark in die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein.

In vier FS (FS1, FS2, FS3, FS6) gehören *jahrgangsdurchmischte Lerngruppen* zu den strukturellen Merkmalen der Schule. In der FS4 wird in Projekten mit jahrgangsdurchmischten Lerngruppen experimentiert. Aus der Sicht der Lehrpersonen und der Schulleitungen ist die Jahrgangsmischung ein geeignetes Arrangement für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Sie bedingt innere Differenzierungen bei den Unterrichtsmethoden, den Inhalten und Zielen sowie der Lernunterstützung. Sie begünstigt, von den Angaben der FS her zu schliessen, neben einer lernstandbezogenen Förderung im kognitiven Bereich auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Sie wirkt sich günstig auf die Motivation der SuS sowie das Klassen- und Schulklima aus und erleichtert die integrative Förderung. Die Lehrpersonen der FS betonen jedoch, dass es sehr wichtig ist, sicher zu stellen, dass zurückhaltende, leistungsschwächere und weniger selbständige SuS wie auch solche mit unzureichenden Kenntnissen der Schulsprache in den offenen Unterrichtsphasen der jahrgangsgemischten Lerngruppen genügend unterstützt werden. Bei Unterricht in jahrgangsdurchmischten Lerngruppen ist für die Lehrpersonen die Vorbereitung anspruchsvoller, die Durchführung anstrengender und die Korrekturarbeit wesentlich aufwändiger als bei Unterricht in Jahrgangsklassen.

Für die Schulleitungen ist der Wille und die *Bereitschaft der Lehrpersonen zu Reformen* der springende Punkt bei der Unterrichtsentwicklung. Alle Schulleitungen der FS verfolgen eine ähnliche Strategie. Sie erarbeiten zusammen mit ihrem Team Leitlinien und lassen den Lehrpersonen Freiräume bei der Umsetzung. Sie vertrauen darauf, dass die positiven Erfahrungen der Protagonisten die anderen Lehrpersonen anregen, den Unterricht ebenfalls offener zu gestalten. Aus diesem Grund setzen sie die Lehrpersonen nicht unter Druck, erwarten aber, dass diese mittelfristig mitziehen, und scheuen bei Widerstand nicht vor Kündigungen zurück.

Tabelle 7.21: Gegenüberstellung – Unterrichtsentwicklung

Schule	FS1 – Gesamtschule	FS2 – Primarschule	FS3 – Primarschule	FS4 – Sekundarschule	FS5 – Sekundarschule	FS6 – Sekundarschule
Anstoss	Im Hinblick auf den Neubau wurde ein pädagogisches Konzept für eine innovative Schule mit allen Elementen des neuen VSG entwickelt.	Betreibt seit rund 10 Jahren wegen der äusserst heterogenen Schülerschaft intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung. Impulse durch QUIMS.	Betreibt seit rund 10 Jahren im Zusammenhang mit integrativer Schulung bzw. Förderung Schul- und Unterrichtsentwicklung.	Durch die Einführung von Roundtables haben die Lp begonnen, ihre Unterrichtspraxis weiter zu entwickeln.	Die Neubesetzung des Schulleitungspostens und das neue VSG haben die Schul- und Unterrichtsentwicklung intensiviert. Impulse durch QUIMS.	Betreibt seit rund 10 Jahren intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung, um die drohende Schulschliessung abzuwenden.
Akzeptanz	Die Lp sind vom Schul- und Unterrichtskonzept überzeugt und fühlen sich den Anforderungen von Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gewachsen.	Das neue VSG findet bei der Lehrerschaft breite Zustimmung. Teils Frustrationen wegen langer Dauer bis Unterrichtsreformen Wirkungen zeigen.	Lehrerschaft steht hinter den Reformen. Integrative Förderung wird von Eltern und Lp geschätzt. Eltern hinterfragen jahrgangsdurchmischte Klassen.	Die Mehrheit des Kollegiums beurteilt das neue VSG als Gewinn für die Schule.	Lehrerschaft „pragmatisch innovativs-freudig“. Integrationsauftrag wird als zu weit gehend beurteilt. Eltern lehnen Durchmischung der Klassen und Öffnung des Unterrichts ab.	Lehrerschaft und Eltern stehen hinter den Schul- und Unterrichtsreformen.
Begleiterscheinungen	Für erfolgreichen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen braucht es erfahrene und belastbare Lp.	Bei der Bildung der pädagogischen Teams für die jahrgangsdurchmischten Klassen kam es zu Unstimmigkeiten im Lehrkörper und zu Kündigungen.	Die Unterrichtsreformen im Zuge des neuen VSG bewirkten eine hohe Fluktuation im Lp-team.	Bei den Unterrichtsreformen mussten einige alt eingesessene Lp neue Zugänge und Materialien erarbeiten, was sich positiv auf die Motivation der SuS auswirkte.	Die Differenzierung des Unterrichts ist angelaufen. Weil disziplinarische Probleme erwartet werden, hat die Lehrerschaft Angst, die Zügel zu lockern.	Als niveau- und jahrgangsdurchmischter offener Unterricht ins Auge gefasst wurde, kam es zu Meinungsverschiedenheiten im Lehrkörper und zu Kündigungen.
Jahrgangsgemischte Lerngruppen	Jahrgangsdurchmischte Klassen und offene Unterrichtsphasen bewähren sich für heterogene Lerngruppen.	Jahrgangsgemischte Klassen begünstigen ein friedvolles Klima und individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen.	Jahrgangsgemischte Klassen bewähren sich für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	Sekundarabteilungen und Jahrgangsklassen erschweren Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. Projekt zur Entwicklung von jahrgangsdurchmischem Lernen.	Auf die Bildung jahrgangsdurchmischter Lerngruppen wurde wegen potentieller Disziplinprobleme bis anhin verzichtet.	Jahrgangs- und niveaudurchmischter Unterricht bewährt sich für heterogene Lerngruppen. Die SuS sind im offenen Unterricht friedlicher als in den Jahrgangsklassen.
Gelingsbedingungen	Überblickbare Klassen, wenige IF-SuS pro Klasse, genügend IF-Lektionen, Time-out-Angebote, Eltern, welche die Reformen gutheissen.	Die pädagogischen Teams brauchen Freiräume bei der Unterrichtsentwicklung. Die Eltern müssen in die Reformen eingebunden werden.	Es braucht genügend finanzielle und personelle Ressourcen zur Umsetzung des sonderpädagogischen Konzepts.	Eine gute Personalpolitik. Die Lp brauchen bei der Unterrichtsentwicklung Unterstützung durch Schulleitung und Freiräume.	Lp brauchen Zeit und Freiräume für Unterrichtsentwicklung. Nur wenige verhaltensauffällige SuS pro Klasse integrieren.	Die Eltern in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbinden, damit rasch auf Unzufriedenheiten reagiert werden kann.
Problempunkte	Die Integration wird mit steigendem Alter der SuS wegen des zunehmenden Leistungsdrucks schwieriger. Verhaltensauffällige SuS binden enorme Ressourcen.	Zu geringe Ressourcen für Integration verhindern eine enge Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrpersonen.	Stark verhaltensauffällige SuS, die sich nicht in die Regelklassen integrieren lassen.	Hohe Arbeitsbelastung lähmt Bereitschaft der Lp für Unterrichtsreformen. Die Zeit für individualisierte Unterrichtsformen ist noch nicht reif.	Das neue VSG regelt den Normalfall und erschwert den Umgang mit besonderen Situationen. Sek B-Klassen werden zu Sammelbecken für Problemschüler.	Stark verhaltensauffällige oder behinderte SuS, wenig belastbare Lp, ungenügende finanzielle und personelle Ressourcen, Widerstand der Eltern.
Visionen	Jahrgangsdurchmischter Fremdsprachenunterricht, stufenübergreifende Lerngruppen, ADL weiter entwickeln.	Die Lp sollen besser für den Unterricht mit jahrgangsdurchmischten Klassen qualifiziert werden.	Weiterentwicklung des kooperativen und des selbstgesteuerten Lernens, Weiterentwicklung der Begabtenförderung.	Lernateliers und offene Unterrichtsformen ausbauen, behinderte SuS integrieren.	Die Integrationslast gleichmässig auf alle Klassen / Niveaus verteilen.	Legalisierung der Kombination von jahrgangs- und niveaudurchmischten Lerngruppen auf der Sekundarstufe.

Anmerkungen. SuS = Schüler und Schülerinnen, VSG = Volksschulgesetz, ADL = altersdurchmisches Lernen, Lp = Lehrpersonen.

In vier FS wird versucht, IF- und IS-SuS in jahrgangsdurchmischte Klassen zu integrieren. In den FS mit Jahrgangsklassen (FS4, FS5) tragen die Sek B- und C-Klassen die Hauptlast der Integration. Ein Problem, das in allen FS genannt wird, sind stark *verhaltensauffällige SuS*. Keine FS hat bisher einen optimalen Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen gefunden. Die Schulleitungen kritisieren die fehlende Unterstützung durch die Bildungsdirektion. Die Schulen sind gezwungen, das Problem auszustehen und den Schaden zu begrenzen. Die FS5 verwendet beinahe alle Teamteaching-Ressourcen für diese Schülergruppe.

Bezüglich Unterrichtsentwicklung unterscheiden sich die FS4 und die FS5, die mit der Implementation der integrativen Schulform erst vor kurzem begonnen haben, von den anderen vier FS hauptsächlich dadurch, dass noch in niveaugetrennten Jahrgangsklassen unterrichtet wird und dass die Lehrpersonen das klassische Rollenverständnis noch nicht erweitert haben. Zu den *Visionen* der FS gehören die Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Lerngruppen, die Kultivierung des kooperativen und des selbstgesteuerten Lernens und die gleichmässige Verteilung der Integrationslast auf alle Niveaus der Sekundarschule.

7.7.3 Gegenüberstellung der Unterrichtsgestaltung in den Fallschulen

Wie gestalten die Lehrpersonen adaptiven Unterricht? Wie schaffen sie differenzierte Zugänge und Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten? Welche Rolle spielen dabei individuelle Leistungsrückmeldungen? Wie unterstützen die Lehrpersonen das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler? Wie setzen sie Formen des kooperativen Lernens ein?

Zeitstrukturen und Lerngruppen. In den beiden Sekundarschulen (FS4, FS5) mit niveaugetrennten Jahrgangsklassen wird vorwiegend im Lektionentakt unterrichtet (vgl. Tabelle 7.22). Das Fachlehrersystem, die Teilpensen und die Tatsache, dass manche Lehrpersonen in mehreren Schulhäusern unterrichten, erschweren die Bildung anderer Zeitgefässe. In den vier FS mit jahrgangsdurchmischten Klassen (FS1, FS2, FS3, FS4) existieren vor allem für die offenen Unterrichtsphasen längere Zeitfenster. In diesen FS werden die SuS phasenweise in jahrgangshomogenen und phasenweise in altersdurchmischten Gruppen unterrichtet. So werden für die Inputs in Mathematik, Englisch oder Französisch häufig Jahrgangsgruppen gebildet. Inputs in Deutsch hingegen erfolgen häufig in jahrgangsdurchmischten Lerngruppen. Im Unterricht mit jahrgangsdurchmischten Lerngruppen wird ein breites Methodenspektrum eingesetzt. Häufig anzutreffen ist individuelle Planarbeit mit Coaching. Jeder Schüler bzw. jede Schülerin der jahrgangsdurchmischten Lerngruppe arbeitet nach einem eigenen Programm, das auf seinen bzw. ihren Lernstand abgestimmt ist. In diesen Phasen finden Interaktionen zwischen den Lernenden eher selten statt. Wie die Lehrpersonen feststellen, wird durch dieses didaktische Arrangement das Potenzial der jahrgangsdurchmischten Lerngruppe unzureichend ausgeschöpft. Es gibt Projekte und Gruppenarbeiten, an denen jedes Mitglied der jahrgangsdurchmischten Lerngruppe auf seinem Kompetenzniveau mitwirkt. Eine weitere Form ist der Kompetenzenbazar: In der jahrgangsdurchmischten Lerngruppe werden die Spezialkenntnisse der einzelnen SuS publik gemacht. Dadurch wissen alle SuS von wem sie am besten Hilfe erbeten. Es gibt auch die Sitzordnung in altersgemischten Lernfamilien, wodurch spontane Hilfestellungen bei der Arbeit an gleichen oder unterschiedlichen Inhalten begünstigt werden. Generell ist es in jahrgangsdurchmischten Lerngruppen möglich, dass versierte jüngere SuS am selben Stoff arbeiten wie ältere SuS und dass SuS mit Lerndefiziten den Stoff gleichzeitig mit den jüngeren SuS erarbeiten oder repetieren.

Tabelle 7.22: Gegenüberstellung – Unterrichtsgestaltung

Schule	FS1 – Gesamtschule	FS2 – Primarschule	FS3 – Primarschule	FS4 – Sekundarschule	FS5 – Sekundarschule	FS6 – Sekundarschule
Zeitstruktur und Lerngruppen	Primarstufe: Input, Planarbeit, Interaktion; Sekundarstufe: offener und geführter Unterricht. Unterrichtsphasen mit jahrgangsgemischten und altershomogenen Lerngruppen werden kombiniert.	Im Unterricht der jahrgangsdurchmischten Klassen werden sowohl altersdurchmischte als auch altershomogene Lerngruppen gebildet.	Jahrgangsdurchmischte und altershomogene Lerngruppen im Unterricht. Teils werden auch Lerngruppen aus SuS der Parallelklassen gebildet.	Der Unterricht erfolgt in niveaugetretennten Jahrgangsklassen und vorwiegend im Lektionentakt.	Der Unterricht erfolgt in niveaugetretennten Jahrgangsklassen und üblicherweise im Lektionentakt.	Unterricht in Jahrgangsklassen (Lektionentakt) und Unterricht in jahrgangs- und niveaugemischten Lerngruppen (grössere Zeitfenster, die von den einzelnen SuS strukturiert werden).
Lern- und Wissenskultur	ELF. Individualisiertes Lernen via Atelier- und Planarbeit (osasys). Grosse Palette verschiedener Kooperationsformen.	ELF. Planarbeit, Potentialbuch, forschendes Lernen im Atelier, Patensystem und Schulhausprojekte.	ELF. Portfolios, Fragekultur. Wichtig sind Stabilität und Konstanz bei der Unterrichtsgestaltung.	Klassische Lehrformen plus Projekt- und Planarbeit. In klassenübergreifenden Projekten werden ADL sowie ICT-gestütztes Lernen erprobt.	Plenumsunterricht und individuelle Schülerarbeit dominieren. Mit steigendem Schuljahr werden in den Sek A-Klassen auch Gruppen- und Werkstattarbeit sowie Lernateliers eingesetzt.	ELF. Individualisiertes Lernen via Planarbeit (osasys).
Ziel- und Stoffkultur	Klassenthema mit innerer Differenzierung nach Anspruchsniveau, Bearbeitungszeit und Menge. Bei Fächern mit Jahrgangsstoff Bildung von Lernstandsgruppen.	Lernstandsbezogene Förderung durch Unterricht in Niveaugruppen und adaptive Planarbeit. Lp müssen Pflichtlehrmittel umschreiben.	Alle SuS arbeiten am gleichen Thema. Ziele und Aufgabenniveaus werden differenziert, teils nach Jahrgangsstufen.	Verbindliche Minimalziele für alle SuS plus lernstandsbezogene Ansprüche und wählbares Anspruchsniveau bei gewissen Aufgaben.	Minimalziele ausgenommen Lernzielanpassungen. Aufbau einer produktiven Lernhaltung als wichtiges Lernziel der Sek B. Pflichtlehrmittel sind für Sek B inhaltlich und arbeitstechnisch zu anspruchsvoll.	Verbindliche Minimalziele ausgenommen Lernzielanpassungen. Lernstandsbezogene Differenzierungen via niveaugedifferenzierte Aufträge oder Pläne. Lp vermissen gute Lehrmittel für ADL.
Beziehungs- und Unterstützungskultur	Verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung und Rückmeldung werden kombiniert. Den Lp ist es sehr wichtig, die Lernstände der einzelnen SuS genau zu kennen.	Lp kennen Lernstände einzelner SuS relativ gut. Informationen werden via Beobachtungen, klasseninterne und -übergreifende Prüfungen, standardisierte Leistungstests und Potenzialbuch erhoben.	Es werden verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung kombiniert.	Lernstandsbezogene, individuelle Unterstützung in Schülerarbeitsphasen. Kombination von Prüfungen und standardisierten Tests. Individualisierte Leistungsbeurteilung erscheint den Lp problematisch.	Die SuS werden ermuntert, gefordert und gezielt unterstützt. Zur Leistungsbeurteilung werden Prüfungen, Kompetenzraster und standardisierte Tests eingesetzt.	Kooperationsfördernde Rahmenbedingungen, strukturierte Partner- und Gruppenarbeiten sowie lernstandsbezogene Unterstützung und Coaching durch Lp.
Selbstreguliertes Lernen (SRL)	Förderung des SRL via Atelier- bzw. Planarbeit, Lernbuch, Portfolio und Coachinggespräche. Kompetenzen zum SRL werden ab Schuleintritt schrittweise aufgebaut.	Förderung des SRL via Werkstätten sowie Wochen- und Phasenplänen.	SRL wird durch Planarbeit und Portfolios gefördert.	Zur Förderung des SRL werden Lernstrategien und Arbeitstechniken vermittelt sowie Lernateliers und Computerprogramme für die individuelle Lernarbeit eingesetzt.	Im Hinblick auf SRL werden gezielt Lerntechniken aufgebaut sowie Lernjournal, Portfolio und Feedback-Gespräche eingesetzt.	Das SRL wird durch die Planarbeit und die Verwendung eines Lernbuches zur Planung und Reflexion des Lernens gefördert.
Kooperatives Lernen	Lernfamilien, Lernpartnerschaften, strukturierter Schülerzusammenarbeit. Kooperatives Lernen bewährt sich auf der Sekundarstufe. Auf der Primarstufe müssen SuS lernen, produktiv zusammenzuarbeiten.	Verschiedene Formen strukturierter Partner- und Gruppenarbeit werden eingesetzt (u.a. reziprokes Lesen, Placemat, Tutoring).	Verschiedene Formen strukturierter Partner- und Gruppenarbeit (u.a. Placemat, Mindmaps, Gruppenpuzzle, gemeinsames Fehlersuchen) werden praktiziert.	Die SuS sind zu gegenseitigen Hilfestellungen verpflichtet. Damit alle SuS einen ersten Ansprechpartner haben, wurde in Patensystem eingerichtet.	In den Daten finden sich keine Informationen zur Schülerzusammenarbeit.	Gruppen- und Partnerarbeiten gehören zur Lernkultur. Sitzordnung in Lernclubs, spontane Hilfestellungen und strukturierte Formen der SuS-Zusammenarbeit (Lernen durch Lehren, Gruppenpuzzle).

Anmerkungen. SuS = Schüler und Schülerinnen, Lp = Lehrperson(en), ADL = altersdurchmisches Lernen, ELF = Erweiterte Lernformen.

Ziel- und Stoffkultur. Der Unterricht richtet sich nach dem Lehrplan für die Volksschulstufe des Kantons Zürich. Für alle SuS, ausgenommen diejenigen mit Lernzielanpassungen in einzelnen Fächern, gelten die im Lehrplan aufgeführten Minimalziele. Auf dieser Basis stimmen die Lehrpersonen aller FS die inhaltlichen Anforderungen des Unterrichts mehr oder weniger stark auf die Voraussetzungen und Lernstände der einzelnen SuS ab. Die Lehrpersonen differenzieren via Anspruchsniveau und Menge der Aufgabenstellungen, variieren bei gleichen Inhalten die Qualitätsansprüche, überlassen die Wahl des Anspruchsniveaus den SuS oder unterstützen die SuS beim Formulieren von Zielen und beim Überprüfen der Zielerreichung. In vier FS (FS1, FS2, FS4, FS6) erfolgt die Differenzierung auch durch den Arbeitsplan. In den jahrgangsdurchmischten Primarklassen wird jeweils für jede Jahrgangsstufe ein separater Grundplan erstellt, der durch die Festlegung und Gewichtung von Pflicht- und Wahlaufgaben in quantitativer und qualitativer Hinsicht den Lernständen von Schülergruppen oder Individuen angepasst wird. In der Sekundarschule werden individuelle Pläne eingesetzt, die nach Massgabe einer Standortbestimmung (u.a. Stellwerk) aus Elementen einer Datenbank (osasys) zusammengestellt werden. Bei der Arbeit im freien Lernatelier stellen die SuS ihr Lernprogramm selbst zusammen. Hinsichtlich der Inhalte bzw. Unterrichtsthemen kommen in den jahrgangsdurchmischten Klassen zwei Varianten vor: (1) Jahrgangsthemen mit Jahrgangslernzielen und (2) Gesamtthemen mit Jahrgangslernzielen. Welche Variante gewählt wird, hängt stark vom Unterrichtsfach ab. Es wird herausgestrichen (FS1, FS6), dass sich das Fach Deutsch besonders für altersgemischtes Lernen mit einem Gesamtthema eignet, da es offener und flexibler ist sowie über weniger jahrgangsspezifischen Stoff verfügt als beispielsweise die Fremdsprachen. Gesamtthemen bewähren sich insofern, als die Lehrpersonen den Unterricht effektiver planen und bei der Durchführung leichter den Überblick behalten können. In diesem Zusammenhang wird in allen FS darauf hingewiesen, dass sich die *Pflichtlehrmittel* kaum für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen eignen.

Beziehungs- und Unterstützungskultur. Für viele Lehrpersonen der FS ist es wichtig, dass sie die Lernstände der einzelnen SuS relativ genau kennen. Deshalb beobachten sie die SuS im Unterricht, analysieren Vorgehen und Erträge bei der Planarbeit, studieren Lern- und Potenzialbücher der SuS, tauschen sich mit anderen, an der Klasse beteiligten Lehrpersonen aus und führen Coaching-Gespräche (FS1, FS3, FS6). Bei der Leistungsbeurteilung werden verschiedene Verfahren wie Lernkontrollen, Vergleichsarbeiten mit Parallelklassen und standardisierte Tests kombiniert. In den jahrgangsdurchmischten Klassen werden bei gleichem Prüfungsgegenstand das Anspruchsniveau der Problemstellungen (FS1, FS3) oder der Beurteilungsmassstab (FS6) differenziert. Es kommt auch vor, dass die SuS das Anspruchsniveau der Prüfung und damit die potentielle Höchstnote selbst wählen können. Mehrere FS haben für einzelne Fächer Kompetenzraster entwickelt, die zur Fremd- und zur Selbstbeurteilung eingesetzt werden. Prüfungen und Tests werden mehrheitlich mit allen SuS zum selben Zeitpunkt durchgeführt. Eingeschlossen sind auch die IF-berechtigten SuS, deren Prüfungsaufgaben teils von der IF-Lehrperson anhand der individuellen Lernziele entwickelt werden. Die Lernzielkontrollen in den Lehrmitteln werden häufig zu individuellen Zeitpunkten gelöst. Die *Unterstützung* der SuS durch die Lehrperson (Diagnose des Standes und des Hilfebedarfs, punktuelle Erklärungen, Inputs und Hinweise, Anregung des Denkens über Fragen, kurze verbale Rückmeldungen) erfolgt zum einen durch direkte Hilfestellungen bei der individuellen Schülerarbeit, zum andern via Informieren (klares Kommunizieren der Erwartungen, der Ziele und des Vorgehens), Modellieren (Vorzeigen) oder Scaffolding (lernstandsbezogene Unterstützung) bei der Arbeit mit Lerngruppen.

Selbstgesteuertes Lernen. Die Förderung des selbstgesteuerten Lernens und der Aufbau entsprechender Kompetenzen ist in allen FS ein wichtiges Lernziel. Unterschiede zeigen sich bei den eingesetzten Mitteln. In vier FS (FS1, FS2, FS3, FS6) spielt die Planung, Steuerung und Reflexion des eigenen Lernverhaltens bei der Planarbeit eine wichtige Rolle. Zudem werden Lernjournale (FS1, FS5, FS6) und

Portfolios (FS2, FS3) geführt. In zwei FS (FS4, FS5) wird explizit erwähnt, dass systematisch Arbeitstechniken und Lernstrategien vermittelt werden, da das selbständige Arbeiten in individualisierten Unterrichtsphasen die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie die situationsgerechte Anwendung wirksamer Strategien zur Steuerung des eigenen Lernverhaltens voraussetzt.

Kooperatives Lernen. Kooperatives Lernen gehört zur Lern- und Unterrichtskultur in den FS und zeigt sich in verschiedenen Varianten. Durch eine Sitzordnung in altersdurchmischten Lernfamilien bzw. Lernclubs werden Rahmenbedingungen für spontane Hilfestellungen geschaffen. Via Patensysteme, Lernpartnerschaften und die Regel ‚Mitschüler vor Lehrperson‘ werden die SuS zu gegenseitiger Hilfe verpflichtet. Sowohl in den geführten Unterricht als auch in die Planarbeit (FS1, FS3) werden Partner- und Gruppenarbeiten eingebaut. Die Lehrpersonen geben an, dass kooperatives Lernen nicht automatisch funktioniert, und es teils jahrelange Förderung braucht, bis eine produktive Interaktionskultur und nachhaltige Lernerträge resultieren. Die Förderung erfolgt in manchen FS (FS1, FS2, FS3, FS6) auch via verschiedene Formen strukturierter Partner- und Gruppenarbeit. Genannt werden beispielsweise das Reziproke Lehren, das Placemat und das Gruppenpuzzle.

Bezüglich Unterrichtsgestaltung unterscheiden sich die FS1 und die FS6 von den anderen FS u.a. dadurch, dass die Unterrichtszeit in Lerngefässe und nicht mehr in Lektionen gegliedert ist. Die Inhalte werden in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten, wobei (fast) alle SuS die minimalen Lernziele erreichen müssen. Es werden anspruchsvolle Formen der Schülerzusammenarbeit und Planarbeit praktiziert. Lernjournale und Coaching-Gespräche spielen eine wichtige Rolle bei der individuellen Lernförderung. Auch in der FS3 kommen mehrere dieser binnendifferenzierenden Massnahmen der Wissens- und Lernkultur, der Ziel- und Stoffkultur sowie der Kommunikations- und Unterstützungskultur vor, jedoch vorwiegend im Rahmen der angestammten Lerngruppen und in einer Wochenstruktur mit Lektionengliederung. In der FS4 und FS5 wird der geführte Unterricht durch einzelne Lehr-Lernformen aus dem ELF-Spektrum erweitert. Zudem werden mit den SuS systematisch Kompetenzen zum selbstgesteuerten und dialogisch-kooperativen Lernen aufgebaut.

7.7.4 Gegenüberstellung der Zusammenarbeit der Lehrpersonen in den Fallschulen

Wie wird die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen organisiert? Welche Formen der Zusammenarbeit bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts bewähren sich? Wo zeichnen sich Probleme ab?

In den Schulkonzepten der FS werden ähnliche Kooperationsgefässe beschrieben. Dazu gehören *Konferenzen* mit der gesamten Lehrerschaft. Diese finden in den Primarschulen häufiger statt als in den Sekundarschulen. In vier FS gibt es *pädagogische Teams* oder Stufenteams, welche wöchentlich unterrichtsbezogen zusammenarbeiten und dabei den Unterricht teils gemeinsam planen und Informationen austauschen. In der FS4 wurden Roundtables eingeführt, an denen sich alle Lehrpersonen der betreffenden Klasse regelmässig treffen. Diesen Teams gehören die Klassenlehrperson, weitere RLp und je nach Schule auch SLp (v.a. IF und DaZ) an (vgl. Tabelle 7.23).

Zusammenarbeit Regellehrpersonen. In den Konzepten aller untersuchten Schulen wird ein Unterricht beschrieben, der einerseits in der Zusammenarbeit von Klassen- und Fachlehrpersonen sowie von Spezialisten geplant, durchgeführt und evaluiert wird. Andererseits wird er auch mindestens während temporär angelegter Projekte von Lehrenden und Spezialisten zeitlich im gleichen Schulzimmer gemeinsam gehalten. In allen FS wurde die Vorgabe des Volksschulgesetzes betreffend die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen umgesetzt, allerdings in unterschiedlichen Varianten und mit unterschiedlicher Intensität. Die Lehrpersonen der FS4 und FS5 arbeiten vor allem im Rahmen von Projektunterricht zusammen. Die Lehrpersonen der andern FS (FS1, FS2, FS3, FS6) hin-

gegen auch im regulären Unterricht. Allerdings wurde in keinem Fall das Teamteaching im Sinne eines von zwei *Regellehrpersonen* gemeinsam gehaltenen Unterrichts realisiert, sondern höchstens in der formalen Zusammenarbeit umgesetzt, indem ein einheitliches Lehrmittel, der Schulstoff einer Stufe oder Sitzungen ausserhalb des Unterrichts für verbindlich erklärt wurden.

Tabelle 7.23: Gegenüberstellung – Zusammenarbeit der Lehrpersonen

Schule	FS1 – Gesamtschule	FS2 – Primarschule	FS3 – Primarschule	FS4 – Sekundarschule	FS5 – Sekundarschule	FS6 – Sekundarschule
Gesamte Lehrerschaft	Trifft sich jede zweite Woche an der Schulkonferenz.	Zweimal pro Monat kommen alle Lp zu einer Teamsitzung zusammen.	Keine Informationen.	Die Lehrerschaft versammelt sich ca. achtmal pro Schuljahr zu Schulkonferenzen.	Die Lehrerschaft bespricht an den Schulkonferenzen organisatorische Themen.	Einmal pro Quartal findet eine Schulkonferenz statt.
Pädagogisches Team	Die Klassenlehrpersonen derselben Schulstufe und die IF-Lp treffen sich einmal pro Woche.	Regel- und SLp der Parallelklassen treffen sich wöchentlich für Austausch und Unterrichtsabsprachen.	Keine Informationen.	Anstelle von pädagogischen Teams existieren Roundtables, an denen sich alle Lp der betr. Klasse treffen.	Pro Klasse besprechen die RLp teils unter Einbezug der SLp einmal pro Woche Unterricht, SuS und Fördermassnahmen.	Die beiden Lernbegleiter der Lerngruppe und der IF-Lp planen und reflektieren an wöchentlichen Sitzungen den Unterricht und besprechen SuS.
Zusammenarbeit der RLp	Innerhalb der Schulstufe werden Lehrmittel, Themen und Arbeitspläne koordiniert sowie die Unterrichtsvorbereitung aufgeteilt.	Die Zusammenarbeit ist intensiver geworden.	Eine enge Zusammenarbeit besteht zwischen den RLp der Parallelklassen.	Viele Absprachen finden zwischen Tür und Angel oder via E-Mail statt.	Es wird viel spontan im Lehrerzimmer ausgetauscht.	Die intensivste Zusammenarbeit findet in den pädagogischen Teams statt.
Zusammenarbeit von Regel- und SLp	Form und Inhalt der Zusammenarbeit hängen von der Schulstufe und den Lp ab.	Form und Inhalt der Zusammenarbeit hängen von der Schulstufe und den Lp ab.	Form und Inhalt der Zusammenarbeit hängen von der Schulstufe und den Lp ab.	Form und Inhalt der Zusammenarbeit hängen von den beteiligten Lp ab.	Form und Inhalt der Zusammenarbeit hängen von den beteiligten Lp ab.	IF-Lp sind in die pädagogischen Teams eingebunden. Mit DaZ-Lp gibt es keine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit.
Bewährtes	Besonders bewährt haben sich die wöchentlichen Sitzungen im pädagogischen Team und das Teamteaching mit den IF-Lp.	Materialaustausch, teilweise gemeinsames Vorbereiten und Austausch über SuS bewähren sich. IF und DaZ müssen sowohl inner- als auch ausserhalb des Klassenzimmers möglich sein.	Die Zusammenarbeit ist im Zuge des neuen VSG selbstverständlicher geworden und bewährt sich im Allgemeinen.	Die Lp verstehen sich gut, arbeiten aber mehrheitlich noch nicht eng zusammen.	Die institutionalisierten Kooperationsgefässe bewähren sich, doch bei der Umsetzung der Zusammenarbeit gibt es organisatorische Probleme.	Die Lp arbeiten viel, intensiv und produktiv zusammen. Die wöchentlichen Koordinationssitzungen bewähren sich.
Probleme	Hinterfragt wird der separate DaZ-Unterricht.	Nicht alle Lp nehmen Sitzungstermine wahr. SLp müssen mit zu vielen RLp zusammenarbeiten. Bei SuS mit mehreren Fördermassnahmen ist der Überblick schwierig.	Zusammenarbeit mit mehreren Lp erfordert viele Absprachen und schränkt die unterrichtliche Flexibilität der Klassenlehrpersonen ein.	Für eine enge Zusammenarbeit zwischen Regel- und SLp fehlen die zeitlichen Ressourcen.	Zusammenarbeit mit mehreren Lp erfordert viele Absprachen. Dazu fehlen die zeitlichen Ressourcen. Noch nicht alle Lp sind mit den vereinbarten Kooperationsformen vertraut.	Die intensive Zusammenarbeit zwischen Regel- und SLp ist anstrengend, bringt aber den SuS sehr viel.

Anmerkungen. SuS = Schüler und Schülerinnen, Lp = Lehrperson(en), RLp = Regellehrpersonen, SLp = Speziallehrpersonen, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, VSG = Volksschulgesetz.

Zusammenarbeit Regel- und Speziallehrpersonen. Die Regellehrpersonen arbeiten vor allem mit den IF-Lehrpersonen zusammen. Für die Zusammenarbeit bestehen teils fixe Zeitgefässe. Zudem wird häufig zwischen „Tür und Angel“ und via E-Mail ausgetauscht. Dabei wird vor allem über die SuS ge-

sprochen. Thematisiert werden daneben auch Inhalte und Methoden des Unterrichts. Materialaustausch wurde in der Hälfte der FS als Form der Zusammenarbeit erwähnt. Relativ häufig wird der Unterricht gemeinsam geplant (vorbesprochen). Danach wird die Arbeit aufgeteilt. Gemeinsame Vorbereitung ist eher die Ausnahme. Die IF-Lehrpersonen unterrichten alle mindestens einen Teil der Lektionen im Teamteaching bzw. unterrichten zeitgleich im selben Raum wie die RLP. DaZ wird mehrheitlich, die Begabtenförderung fast ausschliesslich separat unterrichtet. Eine gemeinsame Reflexion des Unterrichts findet nur sporadisch statt. Alle FS legen Wert darauf, dass sie bei der Zuteilung und der Gestaltung der IF-Lektionen grosse Freiheiten haben. Die IF-Lehrpersonen machen die besten Erfahrungen, wenn sie je nach Situation spontan entscheiden können, ob sie inner- oder ausserhalb des Klassenzimmers unterrichten, ob sie mit Individuen oder Kindergruppen arbeiten und ob sie sich in der jeweiligen Unterrichtssituation auf die IF-berechtigten Kinder konzentrieren oder alle SuS unterstützen.

Die Zusammenarbeit im Allgemeinen wird in allen FS mehrheitlich als sehr gut beurteilt. Mit dem neuen Volksschulgesetz ist sie intensiver und selbstverständlicher geworden. Die eingerichteten Kooperationsgefässe und vor allem die wöchentlichen Sitzungen der pädagogischen Teams *bewähren* sich. Die meisten RLP empfinden den unterrichtsbezogenen Austausch, die Koordination von Inhalten und die arbeitsteilige Zusammenarbeit als sehr hilfreich. Entlastend ist auch, dass man bei Problemen andere um Rat fragen kann und so Unterstützung hat. Die IF-Lehrpersonen schätzen das gemeinsame Vorbereiten der Standortgespräche und die unterrichtsbezogene Kooperation mit RLP, die ähnliche pädagogische Grundhaltungen und einen ähnlichen Arbeitsstil haben. Eine gute Zusammenarbeit der Lehrpersonen scheint sich auch positiv auf die Schülerinnen und Schüler auszuwirken. *Probleme* gibt es auf der Organisationsebene. Zusammenarbeit erfordert gemeinsame Termine und viel Zeit. Vor allem Lehrpersonen, die an mehreren Klassen, in mehreren Schulhäusern und / oder teilzeitlich unterrichten, können nicht beliebig viele Besprechungstermine wahrnehmen. Zu viele Kooperationspartner pro Klasse erfordern viele Absprachen, was teilweise nicht zu bewältigen ist. Für produktive Zusammenarbeit braucht es kleine Teams und mehr bezahlte Zeit, als den Lehrpersonen der Fallschulen zur Verfügung steht.

Je weiter die Fallschulen bei der Umsetzung der integrativen Schulform fortgeschritten sind, desto enger und strukturierter ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen. In der FS4 und FS5, die sich in der Startphase der Umsetzung befinden, ist die Teamentwicklung erst angelaufen.

7.7.5 Gegenüberstellung der Erwartungen an die Bildungsdirektion

Welche Erwartungen hinsichtlich der Weiterentwicklung des Unterrichts in den Bereichen Umgang mit Vielfalt und Integration werden an die Bildungsdirektion gestellt? Welche Massnahmen sind erforderlich, um Unterricht mit heterogenen Lerngruppen im gewünschten Sinne wirkungsvoll zu unterstützen und zu fördern?

Alle FS fordern mehr *Ressourcen* zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes. Genannt werden mehr Vollzeiteinheiten pro FS, damit die RLP teils im Teamteaching unterrichten, die Integration verhaltensauffälliger SuS wirksamer begleiten und eine engere Zusammenarbeit in den Lehrpersonenteams realisieren können. Zudem werden mehr IF-Lektionen gefordert. Die Umsetzung des sonderpädagogischen Konzepts darf keine Sparübung sein. Es wird als äusserst störend empfunden, wenn pro Klasse ohne zusätzliche Ressourcen mehrere SuS aus ehemaligen Kleinklassen integriert werden, die schlechter entlöhnten RLP die Aufgaben ehemaliger Sonderpädagogen übernehmen müssen, Klassenführung und Unterricht aus den Fugen geraten und die Eltern der Regelschüler die Schulpflege mit Umteilungsgesuchen überhäufen. Zur *Qualifikation der Lehrpersonen* werden mehr

Weiterbildungstage während der Unterrichtszeit (FS2, FS3), besser qualifizierte Kursleitungen bei den obligatorischen Weiterbildungsmodulen (FS2), höhere Alterslimiten bei der Zulassung zu Nachqualifikationen (FS5) und attraktivere Studiengänge im Bereich der schulischen Heilpädagogik (FS3) gewünscht. Die *Lehrerbildung* muss besser auf die Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes abgestimmt werden (FS6). Es müssen Lehrpersonen ausgebildet werden, welche die Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes auch umsetzen können (FS5). Gefragt sind Pädagogen und nicht Fachwissenschaftler (FS1). In der Lehrerbildung muss die Unterrichtspraxis wieder mehr Gewicht erhalten (FS2). Der Lehrerberuf muss wieder attraktiver werden (FS1).

Ein virulentes Problem ist in allen FS das Umsetzen von *sonderpädagogischen Massnahmen*. Der Instanzenweg bis zur Bewilligung einer Sonderschulung oder einer Therapie ist zu komplex (FS1). Das Bewilligungsverfahren dauert viel zu lange (FS1, FS3, FS5, FS6). Aus der Sicht der Fallschulen ist eine grössere Schulautonomie bei der Zuweisung von Massnahmen zwingend, um im Bedarfsfall rascher handeln zu können (FS6). Es fehlen Time-out- und Therapieplätze (FS2, FS3). Die Wartezeiten auf einen Therapieplatz sind vor allem in den Bereichen Logopädie und Psychomotorik inakzeptabel (FS2). Die vier FS mit jahrgangsdurchmischten Lerngruppen fordern *Pflichtlehrmittel*, die sich für binnendifferenzierten Unterricht eignen (FS1, FS2, FS3, FS6). Die Lehrpersonen verstehen darunter Lehrmittel für ein breites Leistungsspektrum mit definiertem Basisstoff und integrierten Lernkontrollen (FS3). Ein weiteres Problem in allen FS ist die *Notengebung* bzw. das Zeugnisreglement. Lernstandbezogene Förderung bedingt eine Leistungsbeurteilung, welche die individuellen Fortschritte honoriert. Mit Zeugnisnoten ist das nicht leistbar. Mehrere FS schlagen vor, die Zeugnisnoten durch Kompetenzraster zu ersetzen (FS1, FS4, FS6) und auf dieser Basis Zeugnisgespräche zu führen (FS3). Eine weitere Forderung sind *kleinere Klassen* (FS2, FS3) mit höchstens drei schwierigen bzw. integrierten SuS (FS1). Auf der Sekundarstufe sollte die Kombination von jahrgangs- plus niveaudurchmischem Unterricht legalisiert werden. Die Fallschulen, die erst im Zuge des neuen Volksschulgesetzes mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung begonnen haben und / oder eine äusserst heterogene Schülerschaft unterrichten (FS2, FS4, FS5) fordern, dass das *Reformtempo* gedrosselt und mehr Freiheit bei der Umsetzung gewährt wird. Eine grössere Wertschätzung der geleisteten Reformarbeit durch die Bildungsdirektion wäre für die Lehrpersonen aller FS Balsam.

7.7.6 Zusammenfassung

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Studie lautet: *Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um?* Die Daten zur Erörterung dieser Fragestellung wurden über zwei Zugänge erhoben über Fallstudien einerseits und über eine Online-Befragung andererseits. Für die Fallstudien wurden sechs Schulen ausgewählt. Bei der Rekrutierung wurde davon ausgegangen, dass zwei FS (FS1, FS6) bei der Umsetzung der integrativen Schulform bereits weit fortgeschritten sind. Zwei weitere FS (FS2, FS3) wurden als Schulen rekrutiert, die bezüglich Umsetzung der integrativen Schulform auf dem Weg sind, d.h. bereits vieles erreicht, aber noch einiges vor sich haben. Die restlichen beiden Schulen (FS4, FS5) wurden einbezogen, weil sie die Umsetzung der integrativen Schulform erst kürzlich eingeleitet hatten, sich also bei der Datenerhebung in der Angangsphase eines mehrjährigen Umstellungsprozesses befanden. Bezogen auf den Unterricht können gestützt auf die dargestellten Ergebnisse der FS zusammenfassend folgende Aussagen gemacht werden. Neben den FS1 und FS6 ist auch die FS3 bezüglich Unterrichtsentwicklung weit fortgeschritten, auch wenn die Zeitstrukturen und die Lerngruppen erst teilweise aufgeweicht wurden. Diese drei FS – eine Gesamtschule (FS1), eine Primarschule (FS3), eine Sekundarschule (FS6) – betreiben seit rund zehn Jahren intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie sind in Schulanlagen untergebracht, die für innova-

tiven Unterricht erbaut oder umgerüstet wurden. Die Lehrerschaft ist erfahren und belastbar, steht hinter den Reformen und hat sich via zahlreiche Weiterbildungen für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen qualifiziert. Im Unterricht werden je nach Situation jahrgangsgebundene oder jahrgangsdurchmischte Lerngruppen gebildet. Plenumsunterricht wird mit Lernangeboten für individualisiertes Lernen kombiniert. Häufig wird mit Plänen gearbeitet, wobei die Lehrpersonen als Lerncoaches arbeiten. Die Inhalte der Pläne sind (teils) auf die Lernstände und Förderziele der einzelnen SuS abgestimmt. Die Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen werden gezielt aufgebaut. Die SuS führen Lerntagebücher oder gestalten Portfolios. Im geführten wie in offenen Unterricht kommen verschiedene Formen der Schülerzusammenarbeit vor. Dazu gehören Lernclubs, Lernpartnerschaften und zahlreiche Varianten strukturierter Partner- oder Gruppenarbeit. Zur Lernstanderfassung werden Lernkontrollen, klassenübergreifende Prüfungen, Kompetenzraster und standardisierte Tests eingesetzt. Fremd- und Selbstbeurteilung werden in Gesprächen kontrastiert. Die Lehrpersonen geben an, die Lernstände der einzelnen SuS relativ genau zu kennen. Die IF erfolgt je nach Situation integriert in den Unterricht der Bezugsklasse oder in einem separaten Raum als Einzel- oder Gruppenunterricht. Die Lehrpersonen arbeiten in pädagogischen Teams intensiv, regelmässig und in festgelegten Zeitgefässen zusammen. Dabei werden der Unterricht vorbesprochen, die Vorbereitungsarbeiten aufgeteilt und schülerbezogene Informationen ausgetauscht. Als Gelingensbedingungen für Schul- und Unterrichtsreformen werden vier Punkte genannt: (1) Klare, gemeinsam erarbeitete Leitlinien, (2) Gestaltungsfreiraum bei der Umsetzung sowie (3) eine gute Personalpolitik und (4) eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern vor allem bei der Umstellung auf jahrgangsdurchmischte Lerngruppen.

8 Ergebnisse der Online-Befragung

In diesem Hauptkapitel werden die Ergebnisse der Online-Befragung dargestellt. Die Auswertungen beziehen sich auf eine *Stichprobe von 386 Lehrpersonen*. Zu Beginn wird über die teilnehmenden Schulen, Lehrpersonen und Klassen informiert (vgl. Kap 8.1). Das Kapitel 8.2 befasst sich sodann mit der *Unterrichtspraxis*. Im Kapitel 8.3 wird auf die *unterrichtsbezogene Zusammenarbeit* der Lehrpersonen eingegangen. Im Kapitel 8.4 werden die Urteile der Lehrpersonen über den *Integrationsauftrag* dargestellt. Im Kapitel 8.5 wird auf die Antworten zu den vier offenen Fragen am Schluss des Fragebogens eingegangen. Das Kapitel schliesst mit einer Zusammenfassung (vgl. Kap. 8.6).

8.1 Lehrpersonen, Schulen und Klassen

Die Lehrpersonen (N=386) unterrichten auf der Kindergarten-, der Primar- und / oder der Sekundarstufe der Volksschule. Rund 15% der Lehrkräfte unterrichten auf mehr als einer Schulstufe (RLp¹⁵⁶: 24/286, SLp¹⁵⁷: 24/64, Beide: 6/35) (vgl. Tabelle 8.1). Diese Lehrpersonen wurden für die folgenden Auswertungen der höchsten von ihnen genannten Schulstufe zugeteilt.

Tabelle 8.1: Angaben der Lehrpersonen zu den Schulstufen, auf denen sie unterrichten.

Schulstufen	Gruppierung der Lehrpersonen nach Funktion			Total Lp
	Regellehrperson	Speziallehrperson	Beides	
Kiga	23	7	4	34
US	56	8	8	72
Kiga+US	5	8	0	13
MS	46	6	7	59
US+MS	14	12	5	31
Kiga+US+MS	0	5	1	6
Sek	137	16	10	163
Kiga+Sek	1	0	0	1
MS+Sek	3	1	0	4
US+MS+Sek	1	0	0	1
Kiga+US+MS+Sek	0	1	0	1
Total	286	64	35	385

Anmerkungen: Lp=Lehrperson, Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe.

Geschlecht, Funktion, Schulstufe. Die Stichprobe besteht auch 70% (n=271) weiblichen und 30% (n=115) männlichen Lehrpersonen. Auf der Primarstufe unterrichten wesentlich mehr Lehrerinnen als Lehrer. Auf der Sekundarstufe ist das Zahlenverhältnis von Lehrerinnen und Lehrern ausgewogen. 74% (n=287) der Lehrpersonen haben die Funktion einer Regellehrperson (RLp) und 17% (n=64) die einer Speziallehrperson (SLp), 9% (n=35) der Lehrpersonen haben beide Funktionen (vgl. Tabelle 8.2)¹⁵⁸.

¹⁵⁶ RLp=Regellehrpersonen: Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrpersonen sowie Lehrpersonen für Musikalische Erziehung Zürich (MEZ).

¹⁵⁷ SLp=Speziallehrpersonen: Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik, für integrative Förderung (IF), für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), für Begabtenförderung sowie Therapeutinnen und Therapeuten (z.B. Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie).

¹⁵⁸ Lehrpersonen mit beiden Funktionen (RLp und SLp) werden bei der Ergebnisdarstellung nur explizit erwähnt, wenn genau zugeordnet werden konnte, aus welcher Sicht - aus derjenigen der RLp oder der SLp - sie die Fragen beantwortet haben.

Rund 9% der Lehrpersonen (n=34) unterrichten auf der Kindergartenstufe, 47% (n=181) auf der Primarstufe oder 44% (n=170) auf der Sekundarstufe. Auf der Sekundarstufe unterrichten 84 Lehrpersonen nur Klassen einer Abteilung (Sek A: n=40, Sek B: n=31, Sek C: n=13). 86 Lehrpersonen unterrichten zwei (n=41) oder drei (n=45) Abteilungen. 29 Lehrpersonen gehören der Schulleitung an. Es handelt sich dabei mehrheitlich um RLP (26/29).

Tabelle 8.2: Schulstufe und Funktion der Lehrpersonen

Schulstufe	RLp	SLp	Beides	Total Lp
Kindergartenstufe	23 (0)	7 (0)	4 (0)	34 (0)
Unterstufe	61 (5)	16 (0)	8 (1)	85 (6)
Mittelstufe	60 (15)	23 (5)	13 (3)	96 (23)
Sekundarstufe	142 (75)	18 (6)	10 (5)	170 (86)
Total	286 (95)	64 (11)	35 (9)	385 (115)

Anmerkungen. Wert in Klammer =Anzahl männliche Lehrkräfte, n=386 - 1: Eine RLP hat keine Schulstufe angegeben; Lp=Lehrperson, RLP=Regellehrperson, SLp=Speziallehrperson.

Schulen. Tabelle 8.3 gibt einen Überblick über die 19 Schulen der Online-Befragung. An 16 Schulen beteiligte sich über die Hälfte der Lehrpersonen an der Befragung.

Tabelle 8.3: Zuteilung der Lehrpersonen zu den Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben

Schule / Rücklauf %		Lehrpersonen-Funktion				Schulstufe				
		RLp	SLp	Beides	TOTAL	Kiga	US	MS	Sek	TOTAL
1 (FS)	63.2	7	2	3	12	0	4	5	3	12
2 (FS)	57.5	11	7	2	20	2	8	10	0	20
3 (FS)	51.9	19	4	2	25	2	14	9	0	25
4 (FS)	82.5	37	4	1	42	0	0	0	42	42
5 (FS)	75	11	3	1	15	0	0	0	15	15
6 (FS)	39	5	0	0	5	0	0	0	5	5
7	95.5	18	2	1	21	0	0	0	21	21
8	95	13	1	4	18	0	0	0	18	18
9	58.1	18	2	0	20	0	0	0	20	20
10	63.3	15	3	1	19	0	0	0	19	19
11	96.5	17	5	6	28	2	12	10	4	28
12	39	33	1	1	35	4	5	5	20	34
13	50	6	3	2	11	1	5	5	0	11
14	100	27	12	2	41	9	15	16	1	41
15	95.8	15	4	3	22	3	3	15	1	22
16	65.2	11	3	0	14	4	10	0	0	14
17	84.6	15	4	3	22	5	4	12	1	22
18	58.3	4	4	3	11	2	3	6	0	11
19	55.6	5	0	0	5	0	2	3	0	5
TOTAL	n (%)	287 (74.4)	64 (16.6)	35 (9.1)	386 (100)	34 (8.8)	85 (22.1)	96 (24.9)	170 (44.2)	385 (100)

Anmerkungen: n=Anzahl Lehrpersonen, %= prozentualer Anteil Lehrpersonen, RLP=Regellehrpersonen, SLp=Speziallehrpersonen, Beides= sowohl Regel- als auch Speziallehrpersonen, Kiga=Kindergarten, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe.

Klassenlehrkräfte. Über die Hälfte der Lehrpersonen sind *Klassenlehrkräfte* (59%, n=226). Es sind – mit zwei Ausnahmen – Lehrpersonen, die im Regelschulbereich tätig sind. Von den Klassenlehrkräften haben 52% (n=117) mit Beginn des Schuljahres 2010/11 eine *neue Schulklasse übernommen* (vgl. Tabelle

8.4). Dies bedeutet, dass sie die Online-Befragung ca. zwei Monate nach Übernahme der neuen Schulklassen beantwortet haben.

Tabelle 8.4: Klassenlehrpersonen mit bzw. ohne neue Klasse zu Beginn des Schuljahres 2009/2010

Schulstufe	Neue Schulklasse übernommen		Total
	ja	nein	
Kindergartenstufe	22	2	24
Unterstufe	31	20	51
Mittelstufe	23	26	49
Sekundarstufe	41	56	97
Total	117	104	221

Anmerkungen: Bei fünf Klassenlehrpersonen fehlen entsprechende Angaben (n=226-5).

Alter. Die Lehrpersonen sind zwischen 1943 und 1989 geboren. Das durchschnittliche Alter beträgt 44 Jahre (M=43.89, SD=11.63). Die SLp sind im Durchschnitt älter (M=48.98, SD=10.85) als die RLp (M=43.02, SD=11.72) oder die Lehrpersonen, die beide Funktionen ausüben (M=41.66, SD=9.82). Das Alter der RLp variiert nicht mit der Schulstufe. Für die folgenden Auswertungen wurden die Lehrpersonen in drei Altersgruppen eingeteilt (vgl. Tabelle 8.5). Wenn sich bei Items signifikante Altersunterschiede zeigen, werden sie im Bericht aufgeführt.

Tabelle 8.5: Gruppierung der Lehrpersonen nach Alter und Schulstufe

Schulstufe	Alter der Lehrpersonen			Total
	21 bis 34 Jahre (A1)	35 bis 50 Jahre (A2)	51 bis 67 Jahre (A3)	
Kindergartenstufe	12	13	9	34
Unterstufe	32	23	30	85
Mittelstufe	28	39	29	96
Sekundarstufe	47	57	64	168
Total	119	132	132	383

Anmerkungen: Bei drei Lehrpersonen fehlt die Altersangabe.

Berufserfahrung. Die Lehrpersonen (n=386) haben im Durchschnitt knapp 17 Jahre Unterrichtserfahrung (SD=10.82). An der jeweiligen Schule unterrichten sie im Durchschnitt 9.5 Jahre (SD=9.46). Die RLp haben im Vergleich zu den SLp weniger Unterrichtserfahrung, unterrichten aber länger an der jeweiligen Schule (vgl. Tabelle 8.6).

Tabelle 8.6: Unterrichtserfahrung nach Funktion – insgesamt und an der jeweiligen Schule

	Unterrichtserfahrung (Jahre) insgesamt			Unterrichtserfahrung (Jahre) an der jeweiligen Schule		
	RLp	SLp	Beide	RLp	SLp	Beide
M	16.51	19.55	13.51	10.47	7.14	5.69
SD	10.89	10.77	9.39	9.76	8.40	6.93
n	287	64	35	287	64	35

Anmerkungen: RLp=Regellehrpersonen, SLp=Speziallehrpersonen, Beide=Lehrpersonen mit beiden Funktionen; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, n=Anzahl Lehrpersonen der jeweiligen Stufe.

Bei den RLp haben die Sekundarlehrpersonen mehr Unterrichtserfahrung als die Primarlehrpersonen. Sie sind zudem länger an der jeweiligen Schule tätig (vgl. Tabelle 8.7).

Tabelle 8.7: Unterrichtserfahrung der Regellehrpersonen – gesamt und an der jeweiligen Schule nach Schulstufe

	Unterrichtserfahrung (Jahre) insgesamt				Unterrichtserfahrung (Jahre) an der jeweiligen Schule			
	Kiga	US	MS	Sek	Kiga	US	MS	Sek
M	15.29	15.84	15.55	18.16	7.26	8.89	7.09	11.61
SD	8.66	11.18	10.82	10.99	7.94	9.58	8.02	10.03
n	34	85	96	170	35	85	96	170

Anmerkungen: RLP=Regellehrpersonen, SLp=Speziallehrpersonen, Beide=Lehrpersonen mit beiden Funktionen; n=Anzahl Lehrpersonen der jeweiligen Stufe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Wochenlektionen. Im *Regelschulbereich* erteilen die Lehrpersonen (RLp und Beide; n=321) durchschnittlich 21 Wochenlektionen (SD=7.49). Die Spanne reicht von zwei bis 33 Wochenlektionen. Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Wochenlektionen aufgeteilt nach Schulstufe (vgl. Tabelle 8.8).

Tabelle 8.8: Wochenlektionen im Regelschulbereich

	Wochenlektionen im Regelschulbereiche (RLp + Beide)			
	Kindergartenstufe	Unterstufe	Mittelstufe	Sekundarstufe
M	17.7	20.52	20.03	22.26
SD	6.67	8.15	7.77	6.95
n	27	69	73	152

Anmerkungen: RLP=Regellehrpersonen; n=Anzahl Lehrpersonen der jeweiligen Stufe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

Im *Spezialschulbereich* unterrichten die Lehrpersonen (SLp und Beide; n=99) durchschnittlich 13 Wochenlektionen (SD=8.89; Spanne: 1-36 Wochenlektionen). Unterscheidet man die einzelnen Fördermassnahmen, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 8.9): Die (Lehr-)Personen, die im Spezialschulbereich tätig sind, unterrichten im Durchschnitt 14 Wochenlektionen integrative Förderung, 8 Wochenlektionen Deutsch als Zweitsprache, 2 Wochenlektionen Begabtenförderung, oder sie geben durchschnittlich 19 Lektionen Therapie pro Woche.

Tabelle 8.9: Wochenlektionen pro (Lehr-) Person im Spezialschulbereich

	Wochenlektionen im Spezialschulbereiche (SLp + Beide)			
	Integrative Förderung	Deutsch als Zweitsprache	Therapie	Begabtenförderung
M	13.6	7.7	18.5	2.1
SD	8.6	6.5	9	1.5
n	50	39	6	19

Anmerkungen: SLp=Speziallehrpersonen; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, n=Anzahl SLp, welche die entsprechenden Förderlektionen erteilen.

Klassen. Die durchschnittliche Klassenstärke beträgt auf der Kindergartenstufe 19 Schülerinnen und Schüler (SuS) (SD=2.60, auf der Unterstufe 24 SuS (SD=10.46)¹⁵⁹, auf der Mittelstufe 20 SuS (SD=5.03) und auf der Sekundarstufe 18 SuS (SD=4.66). Pro Klasse unterrichten im Kindergarten im Durchschnitt 3 Lehrpersonen (SD=0.93), auf der Unterstufe 5 Lehrpersonen (SD=1.87), auf der Mittelstufe 6 Lehrpersonen (SD=6.91) und auf der Sekundarstufe 9 Lehrpersonen (SD=6.81). Nach Angabe der Klassenlehrkräfte gibt es in fast allen Kindergarten- oder Primarklassen Kinder mit besonderen päd.

¹⁵⁹ Der hohe Wert kommt dadurch zustande, dass in einer Schule Grossgruppen bestehend aus 65 SuS unterrichtet werden.

dagogischen Bedürfnissen (IF) oder besonderem Bildungsbedarf (IS). Auf der Sekundarstufe trifft dies auf zwei von drei Klassen zu. Die durchschnittliche Anzahl IF/IS-SuS pro Klasse beträgt im Kindergarten 8 SuS, auf der Unterstufe 9 SuS, auf der Mittelstufe 6 SuS und auf der Sekundarstufe 4 SuS (vgl. Tabelle 8.10).

Tabelle 8.10: Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen

Schulstufe	Klassen			SuS mit IF / IS pro Klasse	
	Mit IF / IS SuS	Ohne IF / IS SuS	Total	M	SD
Kindergartenstufe	23	1	24	7.65	5.68
Unterstufe	52	1	53	8.65	5.21
Mittelstufe	45	4	49	6.24	3.65
Sekundarstufe	64	36	100	3.72	2.62
Total	184	42	226	6.22	4.60

Anmerkungen: SuS=Schülerinnen und Schüler, IF= SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, IS=SuS mit besonderem Bildungsbedarf; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung.

8.2 Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen – ausgewählte Aspekte

Um Kinder und Jugendliche in heterogenen Lerngruppen möglichst optimal fördern zu können, braucht es differenzierende Unterrichtsangebote (vgl. Teil II). Im vorliegenden Kapitel wird zuerst berichtet, wie die Lehrpersonen die Unterrichtsangebote mit Bezug auf die *Wissens- und Lernkultur* (vgl. Kap. 8.2.1) differenzieren. Fokussiert werden Organisations- und Lehrformen, der Computereinsatz und Settings zur integrativen Förderung. Das Unterkapitel 8.2.2 befasst sich mit der Differenzierung des Angebots im Bereich der *Ziel- und Stoffkultur*. Das Unterkapitel 8.2.3 betrifft sodann die *Beziehungs- und Unterstützungskultur*. Hier wird dargestellt, wie die individuelle Lernunterstützung während Still- bzw. Schülerarbeitsphasen erfolgt, wie Diagnostik und Förderplanung ablaufen und wie Leistungen beurteilt werden. Zu den genannten Aspekten werden sowohl Anwendungshäufigkeiten als auch Urteile über die Eignung der beschriebenen Differenzierungsmassnahmen für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen berichtet.

8.2.1 Wissens- und Lernkultur

In organisatorischer Hinsicht kann die Angebotsdifferenzierung beispielsweise dadurch erfolgen, dass die SuS nicht ausschliesslich im Klassenverband, sondern auch abteilungsweise oder in altersdurchmischten Gruppen unterrichtet werden. Die klassischen Lehrformen (u.a. Lehrgespräch, Schülerstillarbeit) können durch didaktische Arrangements für individualisiertes oder kooperatives Lernen erweitert werden (vgl. Kap. 8.2.1.1). Neben Print- und AV-Medien kann der Computer als Unterrichts- und Lernhilfe eingesetzt werden (vgl. Kap. 8.2.1.1). Die Förderung von SuS mit besonderen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf kann integriert in den Klassenverband oder separiert als Einzel- oder Gruppensitzung erfolgen (vgl. Kap. 8.2.1.3). Wie häufig die Regellehrpersonen der Primar- oder Sekundarstufe (n=263) entsprechende Angebote gestalten (praktisch jeden Tag, ein paar Lektionen pro Woche, ein paar Lektionen pro Monat, höchstens eine Lektion pro Monat) und wie sich diese Angebote aus der Sicht der Lehrpersonen für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen eignen (sehr geeignet, eher geeignet, eher nicht geeignet, gar nicht geeignet), wird im vorliegenden Unterkapitel dargestellt. Bei den Ergebnissen fallen als erstes die vielen fehlenden Werte auf. Bemerkenswert ist ferner, dass die Angaben der RLp bei den berichteten Häufigkeiten ($146 \leq n \leq 237$) lückenhafter sind

als bei den Urteilen über die Eignung der betreffenden Angebote ($161 \leq n \leq 232$). Wir vermuten, dass zahlreiche Lehrpersonen auf Angaben verzichtet haben, weil sie die genannten Organisations- und Lernformen im vergangenen Halbjahr nie eingesetzt haben und diese Tatsache nicht mit der tiefsten Position der Likert-Skala „höchstens eine Lektion pro Monat“ vereinbaren konnten/wollten. Bei den Urteilen über die Eignung der genannten Organisations- und Lernformen hingegen dürften sich manche Lehrpersonen auf weiter zurückliegende Erfahrungen gestützt haben.

8.2.1.1 Organisations- und Lehrformen

Organisationformen. Von den RLp, welche die betreffenden Items beantwortet haben, erteilen rund 65% ($n=154/237$) praktisch jeden Tag Unterricht in Jahrgangsklassen (vgl. Abbildung 8.1). Je rund 25% der RLp praktizieren jeden Tag abteilungsweisen Unterricht (56/229) oder Unterricht auf der Grundlage von AdL¹⁶⁰ (40/162) (vgl. Tabelle 8.11). Auf der Primarstufe wird häufiger abteilungsweiser Unterricht¹⁶¹ oder Unterricht in jahrgangsdurchmischten Lerngruppen¹⁶² gestaltet als auf der Sekundarstufe. Ersteres ist auch darauf zurückzuführen, dass in der Lektionentafel für die Unterstufe abteilungsweiser Unterricht vorgegeben ist, während die Lektionentafel für die Sekundarstufe keinen abteilungsweisen Unterricht vorsieht.

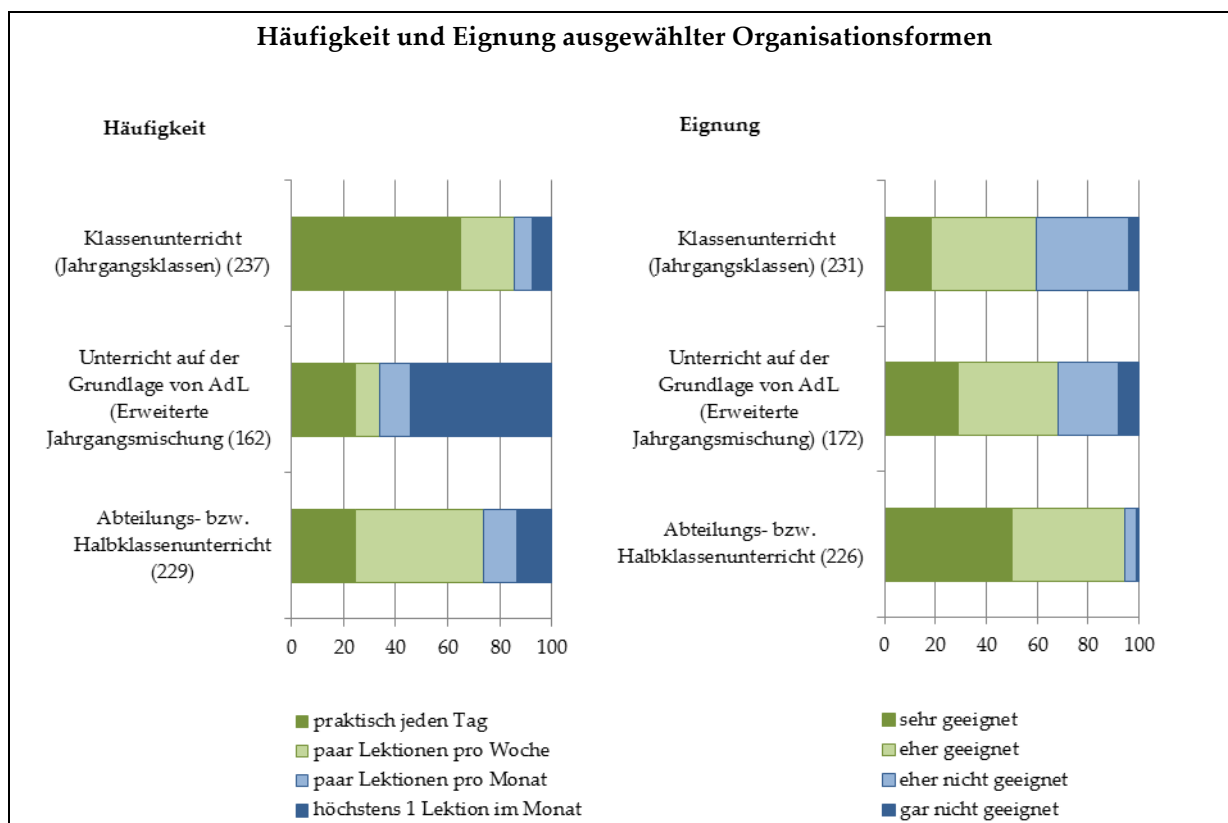


Abbildung 8.1: Aussagen Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter Organisationsformen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.

¹⁶⁰ AdL = Altersdurchmishtes Lernen / Erweiterte Jahrgangsmischung.

¹⁶¹ Statistische Kennwerte – Abteilungsweiser Unterricht: $U_{US/Sek1}=2573$, $p<.05$, $n=174$; $v=.21$.

¹⁶² Statistische Kennwerte – Unterricht in jahrgangsdurchmischte Klassen: $U_{US/Sek1}=1204$, $p<.01$, $n=121$; $U_{MS/Sek1}=1194$, $p<.05$, $n=116$; $v=.21$.

In der Praxis werden üblicherweise zwei oder alle drei genannten Organisationsformen kombiniert: Rund zwei Drittel der RLP unterrichten sowohl häufig (ein paar Lektionen pro Woche oder häufiger) in Jahrgangsklassen als auch häufig abteilungsweise (136/213). Von den RLP, die praktisch jeden Tag jahrgangsdurchmischte Lerngruppen unterrichten (40/162), erteilen rund zwei Drittel auch häufig Unterricht in Jahrgangsklassen.

Tabelle 8.11: Häufigkeit von Unterricht in alters- bzw. jahrgangsdurchmischten Lerngruppen (AdL) gegliedert nach Schulstufen

Schulstufe	Unterricht auf der Grundlage von AdL (Erweiterte Jahrgangsmischung)				Total
	höchstens eine Lektion im Monat	während ein paar Lektionen pro Monat	während ein paar Lektionen pro Woche	praktisch jeden Tag	
Unterstufe	19 (41.3)	6 (13)	3 (6.5)	18 (39.1)	46 (100)
Mittelstufe	20 (48.8)	3 (7.3)	5 (12.2)	13 (31.7)	41 (100)
Sekundarstufe	49 (65.3)	10 (13.3)	7 (9.3)	9 (12)	75 (100)
Total	88 (54.3)	19 (11.7)	15 (9.3)	40 (24.7)	162 (100)

Anmerkungen: Aussagen von Regellehrpersonen; Werte absolut und in Prozent pro Zeile.

Kooperationsformen. Jeweils etwa zwei von fünf RLP lassen die SuS mehrmals wöchentlich oder täglich in Lernpartnerschaften (77/203), in leistungshomogenen Gruppen (81/199) oder in leistungsheterogenen Gruppen (68/187) arbeiten, oder setzen lernstarke SuS als Lernhelfer ein (75/209). Jedoch nur eine von sieben RLP (25/187) ermöglicht mehrmals wöchentlich oder täglich Lernen in Interessengruppen. Leistungsheterogene Kleingruppen kommen auf der Primarstufe häufiger vor als auf der Sekundarstufe¹⁶³. Alle erfragten Kooperationsformen werden für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen von über 80% (195≤n≤207) der RLP als geeignet (sehr/eher geeignet) beurteilt. Schulstufenunterschiede zeigen sich beim Unterricht mit leistungshomogenen Kleingruppen¹⁶⁴ und der Arbeit in Lernpartnerschaften¹⁶⁵. RLP der Primarstufe beurteilen diese beiden Kooperationsformen positiver als RLP der Sekundarstufe (vgl. Abbildung 8.2).

¹⁶³ Statistische Kennwerte – Leistungsheterogene Kleingruppen: $U_{US/Sek1}=1640$, $p<.05$, $n=140$, $U_{MS/Sek1}=1601.5$, $p<.05$, $n=140$; $v=.22$.

¹⁶⁴ Statistische Kennwerte – Eignung von leistungshomogenen Kleingruppen: $U_{US/Sek1}=1978$, $p<.01$, $n=154$; $U_{MS/Sek1}=2134.5$, $p<.05$, $n=154$; $v=.23$.

¹⁶⁵ Statistische Kennwerte – Eignung Arbeit in Lernpartnerschaft: $U_{MS/Sek1}=1812$, $p<.05$, $n=148$; $v=.15$.

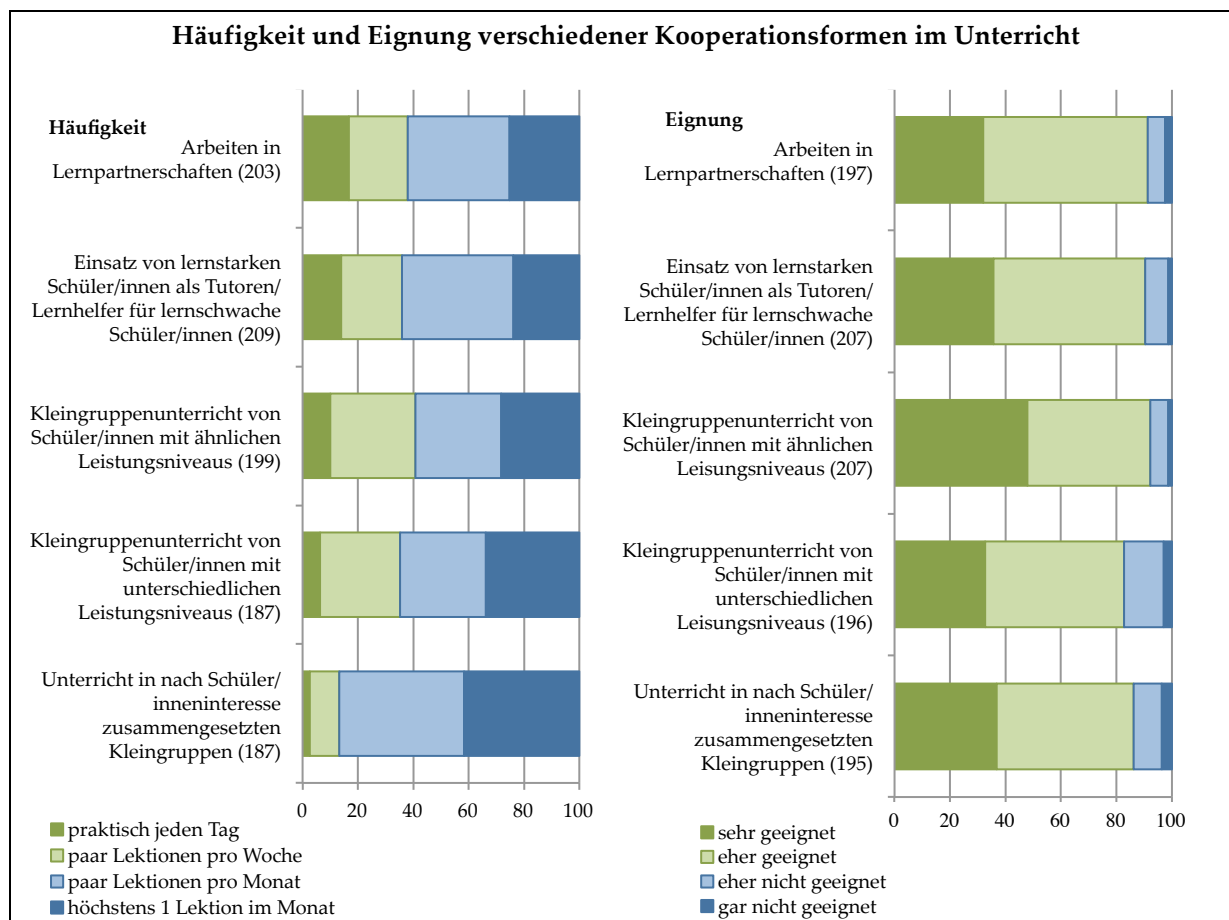


Abbildung 8.2: Aussagen Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter Kooperationsformen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.

Individualisierende Lehrformen. Hier ist die Planarbeit der Spitzenreiter. Bei rund der Hälfte der RLp (99/203) arbeiten die SuS mehrmals pro Woche oder jeden Tag mit (Tages-, Wochen- oder Monats-) Plänen (vgl. Abbildung 8.3). Ein Drittel der RLp (75/209) setzt mehrmals wöchentlich oder täglich Werkstätten ein und je ein Fünftel praktiziert mit derselben Kadenz Freiarbeit (42/189) bzw. Arbeit mit Lernjournalen (30/158). Portfolioarbeit kommt nur bei sehr wenigen RLp (9/146) fast täglich vor. Werkstattarbeit kommt auf der Primarstufe häufiger vor als auf der Sekundarstufe¹⁶⁶. Lernjournale hingegen werden auf der Sekundarstufe häufiger geführt als auf der Primarstufe¹⁶⁷. Jüngere Lehrpersonen (≤ 34 Jahre) führen häufiger Planarbeit durch als ältere Lehrpersonen (≥ 51 Jahre)¹⁶⁸. Die erfragten individualisierenden Lehrformen werden für Unterricht in heterogenen Lerngruppen von über 60% der RLp ($161 \leq n \leq 203$) als geeignet (sehr/eher geeignet) beurteilt. Werkstattunterricht¹⁶⁹ und Freiarbeit¹⁷⁰ finden auf der Primarstufe grösseren Anklang als auf der Sekundarstufe. Älteren RLp (≥ 51 Jahre) schätzen Freiarbeit¹⁷¹, Projektunterricht¹⁷² und Arbeit mit Portfolio¹⁷³ als geeigneter ein für Un-

¹⁶⁶ Statistische Kennwerte – Werkstattarbeit: $U_{US/Sek1}=1440.5$, $p<.001$, $n=165$; $U_{MS/Sek1}=2542$, $p<.05$, $n=168$; $v=.3$.

¹⁶⁷ Statistische Kennwerte – Arbeit mit Lernjournalen: $U_{US/Sek1}=922.5$, $p<.001$, $n=123$; $U_{MS/Sek1}=925.5$, $p<.001$, $n=123$; $v=.27$.

¹⁶⁸ Statistische Kennwerte – Planarbeit: $U_{A1/A3}=2233$, $p<.01$, $n=157$; $v=.16$.

¹⁶⁹ Statistische Kennwerte – Eignung Werkstattunterricht: $U_{US/Sek1}=2239$, $p<.05$, $n=162$; $U_{MS/Sek1}=2003$, $p<.01$, $n=158$; $v=.19$.

¹⁷⁰ Statistische Kennwerte – Eignung Freiarbeit: $U_{US/Sek1}=1682$, $p<.05$, $n=145$; $v=.23$.

¹⁷¹ Statistische Kennwerte – Eignung Freiarbeit: $U_{A2/A3}=2143.5$, $p<.05$, $n=149$; $v=.15$.

¹⁷² Statistische Kennwerte – Eignung Projektunterricht: $U_{A2/A3}=2282$, $p<.05$, $n=152$; $v=.17$.

¹⁷³ Statistische Kennwerte – Eignung Portfolio: $U_{A2/A3}=1473$, $p<.05$, $n=125$; $v=.17$.

terricht in heterogenen Lerngruppen als RLP im Alter zwischen 35–50 Jahren. Projekt-¹⁷⁴ und Werkstattunterricht¹⁷⁵ werden ferner von jüngeren RLP (< 35 Jahre) positiver beurteilt als von RLP mittleren Alters (35–50 Jahre).

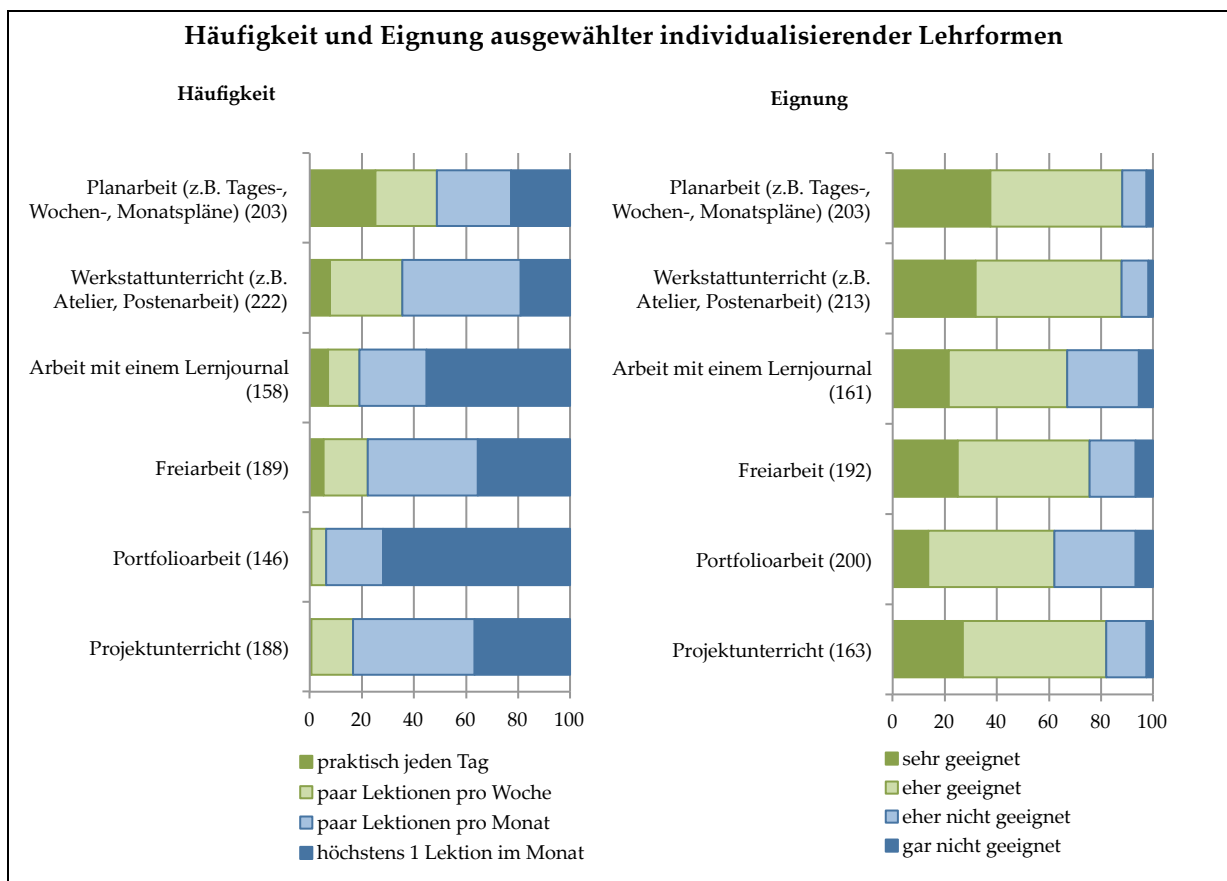


Abbildung 8.3: Aussagen Regellehrpersonen (RLP) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter individualisierender Lehrformen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLP, andere Angaben in %.

8.2.1.2 Einsatz des Computers

Die RLP mussten angeben, wie, wozu und wie oft sie den Computer im Laufe des letzten halben Jahres einsetzten und wie sie die Nutzung des Computers für Unterricht in heterogenen Lerngruppen beurteilen. Von den fünf Items zur Häufigkeit des Computereinsatzes im Unterricht wurden drei Items von der Mehrheit der 263 RLP bearbeitet ($214 \leq n \leq 234$), zwei Items (Wissensmanagement und Informationsaustausch via Computer) hingegen nur von rund der Hälfte der RLP ($131 \leq n \leq 132$) (vgl. Abbildung 8.4).

Der Computer wird nur von der Minderheit der RLP mehrmals pro Woche oder täglich eingesetzt. Rund 29% (62/214) der RLP setzen den Computer fast täglich zum Üben, Experimentieren oder Spielen ein, ca. 19% (44/234) zur Informationsbeschaffung durch die SuS und ca. 15% (34/230) zum Erstellen von Produkten (Texte, Illustrationen, Präsentationen) durch die SuS. Bei 10% (13/132) der RLP

¹⁷⁴ Statistische Kennwerte – Eignung Projektunterricht: $U_{A1/A2}=2134$, $p<.05$, $n=146$, $v=.17$.

¹⁷⁵ Statistische Kennwerte – Eignung Werkstattunterricht: $U_{A1/A2}=2560$, $p<.05$, $n=162$, $v=.15$.

setzen die SuS den Computer fast täglich zum Wissensmanagement (computergestützte Lerntagebücher, Portfolios) ein und bei 3% (4/131) als Kommunikationsmittel (Lernplattform, Multimedia). Mit steigender Schulstufe wird der Computer seltener zum Üben¹⁷⁶, jedoch häufiger zum Herstellen von Produkten¹⁷⁷ sowie zum Beschaffen¹⁷⁸ und Austauschen von Informationen¹⁷⁹ genutzt. Ältere RLP (≤ 51 Jahre) setzen den Computer häufiger zum Üben¹⁸⁰ ein als RLP in den mittleren Jahren (35 bis 50 Jahre).

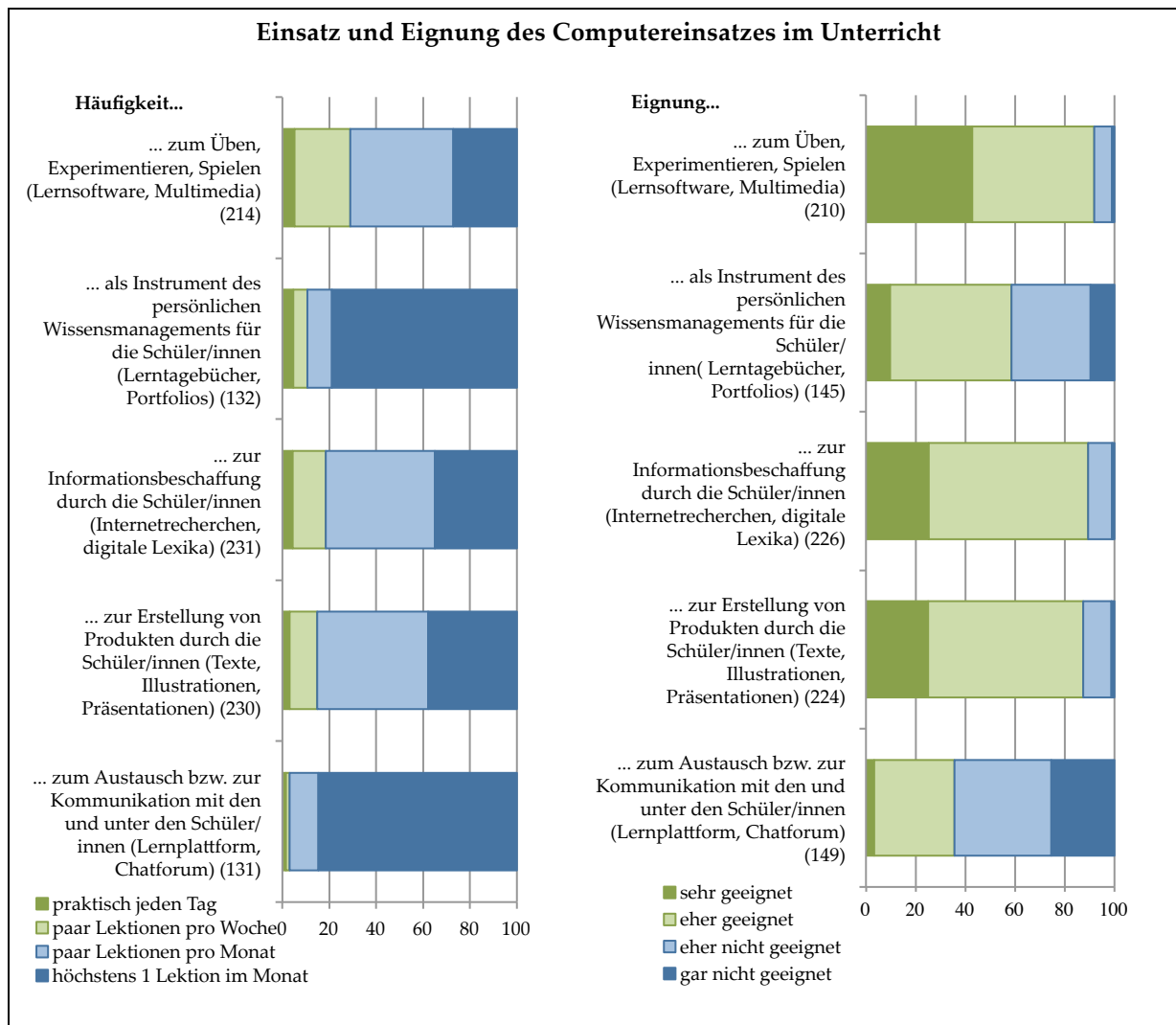


Abbildung 8.4: Aussagen der Regellehrpersonen (RLP) zu Häufigkeit und Eignung des Computers für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLP, andere Angaben in %).

¹⁷⁶ Statistische Kennwerte – Computereinsatz zum Üben: $U_{US/Sek1}=2023$, $p<.01$, $n=164$; $U_{MS/Sek1}=1997,5$, $p<.01$, $n=160$; $v=.23$.

¹⁷⁷ Statistische Kennwerte – Computereinsatz zur Erstellung von Produkten: $U_{US/Sek1}=2148,5$, $p<.01$, $n=174$; $v=.18$.

¹⁷⁸ Statistische Kennwerte – Computereinsatz zur Informationsbeschaffung: $U_{US/Sek1}=2185$, $p<.01$, $n=177$; $v=.2$.

¹⁷⁹ Statistische Kennwerte – Computereinsatz zum Informationsaustausch: $U_{US/Sek1}=742,5$, $p<.05$, $n=101$; $U_{MS/Sek1}=871$, $p<.05$, $n=104$; $v=.26$.

¹⁸⁰ Statistische Kennwerte – Computereinsatz zum Üben: $U_{A2/A3}=2592,5$, $p<.05$, $n=164$; $v=.14$.

Knapp 90% der RLP beurteilen den Computer als geeignetes Mittel (sehr/eher geeignet) zum Üben, zum Herstellen von Produkten und zur Informationsbeschaffung im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ($210 \leq n \leq 226$). RLP der Primarstufe beurteilen den Computer zum Üben positiver als RLP der Sekundarstufe¹⁸¹. Der Einsatz des Computers durch die SuS zum Wissensmanagement wird von knapp 60% der RLP positiv beurteilt (85/145), der Einsatz zum Informationsaustausch von 35% der RLP (53/149). Zudem beurteilen ältere RLP (≥ 51 Jahre) den Computer als Instrument zum Wissensmanagement¹⁸² durch die SuS positiver als jüngere oder mittlere RLP (21 bis 50 Jahre).

8.2.1.3 Settings für individuelle Förderung

Die RLP wurden gefragt, wie häufig sie ausgewählte Settings zur individuellen Förderungen (vgl. Abbildung 8.5) im vergangenen Halbjahr eingesetzt haben, und wie sie diese Settings für die individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen beurteilen.

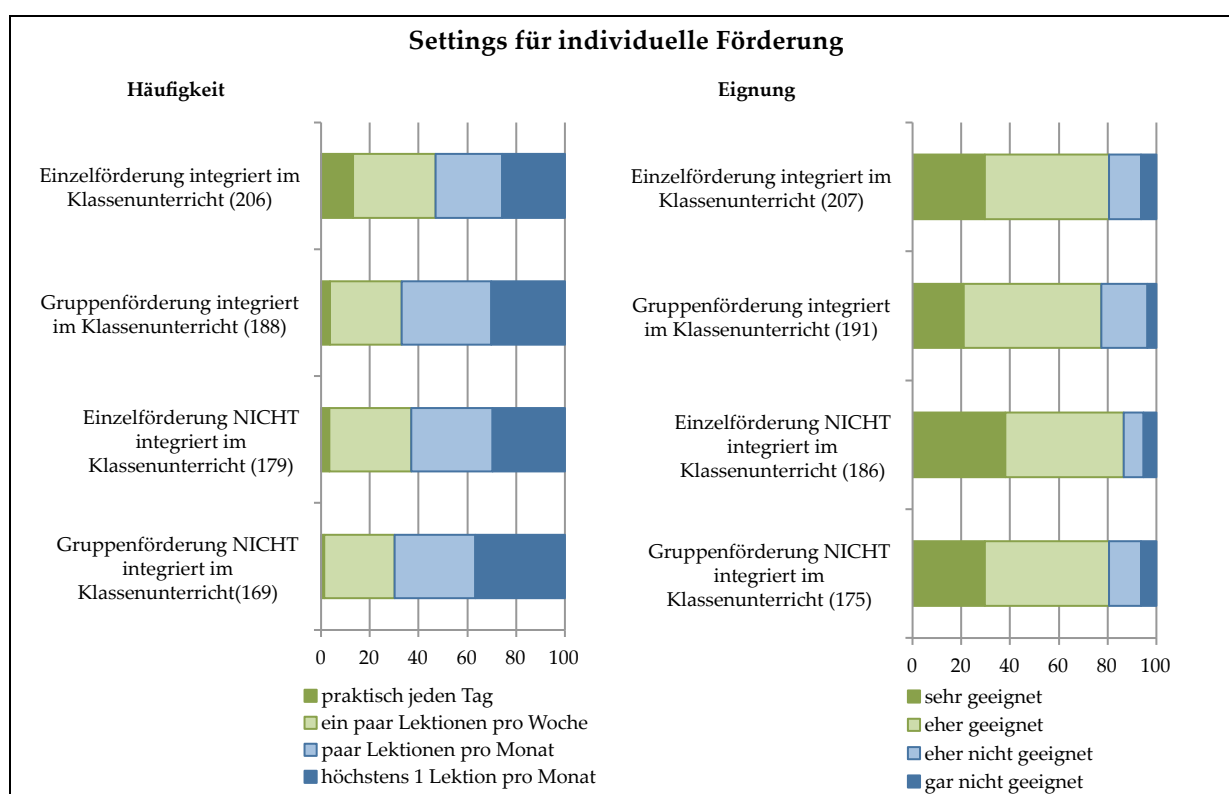


Abbildung 8.5: Aussagen der Regellehrpersonen (RLP) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter Settings für individuelle Förderung; n=Anzahl RLP, andere Angaben in %.

Wie die Ergebnisse zeigen, findet die individuelle Förderung von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf etwas häufiger als Einzelförderung denn als Gruppenförderung statt. Beide Formen erfolgen etwas häufiger integriert im Klassenunterricht als separat in einem anderen Raum. Auf der Primarstufe finden die Einzel¹⁸³- oder Gruppenförderung¹⁸⁴

¹⁸¹ Statistische Kennwerte – Eignung des Computereinsatzes zum Üben: $U_{US/Sek1}=1760.5$, $p<.001$, $n=163$; $U_{MS/Sek1}=1973.5$, $p<.05$, $n=158$; $v=.25$.

¹⁸² Statistische Kennwerte – Eignung des Computereinsatzes als Instrument des pers. Wissensmanagements: $U_{A1/A3}=1015.5$, $p<.01$, $n=108$, $U_{A2/A3}=1101.5$, $p<.05$, $n=110$, $v=.21$.

¹⁸³ Statistische Kennwerte – Häufigkeit Einzelförderung integriert im Unterricht: $U_{Kiga/Sek}=1223$, $p<.01$, $n=153$, $U_{US/Sek}=3463.5$, $p<.01$, $n=198$, $U_{MS/Sek}=3553$, $p<.01$, $n=205$, $v=.17$.

signifikant häufiger integriert im Klassenunterricht statt als auf der Sekundarstufe. Bei jüngeren RLp (21 bis 34 Jahre) kommt die Einzelförderung integriert im Klassenunterricht häufiger vor¹⁸⁵ als bei älteren RLp (≥ 51 Jahre). Insgesamt zeigt sich, dass alle vier Settings von rund 80% der RLp als geeignet (sehr/eher geeignet) beurteilt werden. Unterschiede zeigen sich im Alter der RLp. Jüngere (21 bis 34 Jahre) RLp schätzen Einzelförderung integriert im Klassenunterricht als signifikant geeigneter ein als RLp über 51 Jahre¹⁸⁶.

8.2.2 Ziel- und Stoffkultur

In der Fortsetzung werden die Angaben der RLp zur Differenzierung der Lernangebote (vgl. Kap. 8.2.2.1), zum Thema Zusatzaufgaben (vgl. Kap. 8.2.2.2) und zur Mitbestimmung der SuS (vgl. Kap. 8.2.2.3) dargestellt.

8.2.2.1 Differenzierte Lernangebote

Über 85% der RLp planen den Unterricht auf die Vielfalt der SuS hin (225/254)¹⁸⁷ und stimmen das Anspruchsniveau der Inhalte auf deren individuelle Fähigkeiten bzw. Voraussetzungen ab (215/251) (vgl. Abbildung 8.6). Über 90% der RLp verlangen von SuS mit guter Leistungsfähigkeit deutlich mehr und rund 80% der RLp legen den Unterricht gleichzeitig auch so an, dass SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf eine gute Chance haben, die Lernziele zu erreichen (194/245). Ebenso viele sind mindestens tendenziell der Meinung, dass Letzteres gelingt (203/251). Auch in Stillarbeitsphasen werden die Aufgabenstellungen von 75% der RLp variiert, um SuS unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden (184/244). Den Fähigkeiten entsprechend unterschiedliche Hausaufgaben vergeben rund 55% (134/242) der RLp. In Prüfungen bietet knapp über die Hälfte der RLp bei Aufgaben mehrere Schwierigkeitsgrade an (128/245). Rund 80% der RLp honorieren bei der Leistungsbeurteilung auch die individuellen Fortschritte der SuS (203/252). RLp der Primarstufe differenzieren das inhaltliche Unterrichtsangebot signifikant stärker als RLp der Sekundarstufe. Die statistischen Kennwerte der Items können der folgenden Tabelle entnommen werden (vgl. Tabelle 8.12).

¹⁸⁴ Statistische Kennwerte – Häufigkeit Gruppenförderung integriert im Unterricht: $U_{\text{Kiga/Sek}}=740.5$, $p<.001$, $n=144$, $U_{\text{Kiga/MS}}=775$, $p<.05$, $n=108$, $U_{\text{Kiga/US}}=831$, $p<.05$, $n=104$, $U_{\text{US/Sek}}=2960.5$, $p<.01$, $n=185$, $U_{\text{MS/Sek}}=3322.5$, $p<.05$, $n=189$, $v=.21$.

¹⁸⁵ Statistische Kennwerte – Häufigkeit Einzelförderung integriert im Unterricht: $U_{A1/A3}=3860$, $p<.05$, $n=201$, $v=.16$.

¹⁸⁶ Statistische Kennwerte – Eignung Einzelförderung integriert im Unterricht: $U_{A1/A3}=3947$, $p<.05$, $n=202$, $v=.16$.

¹⁸⁷ Hinzugezogene Antwortformate: „trifft voll und ganz zu“, „trifft zu“, „trifft eher zu“.

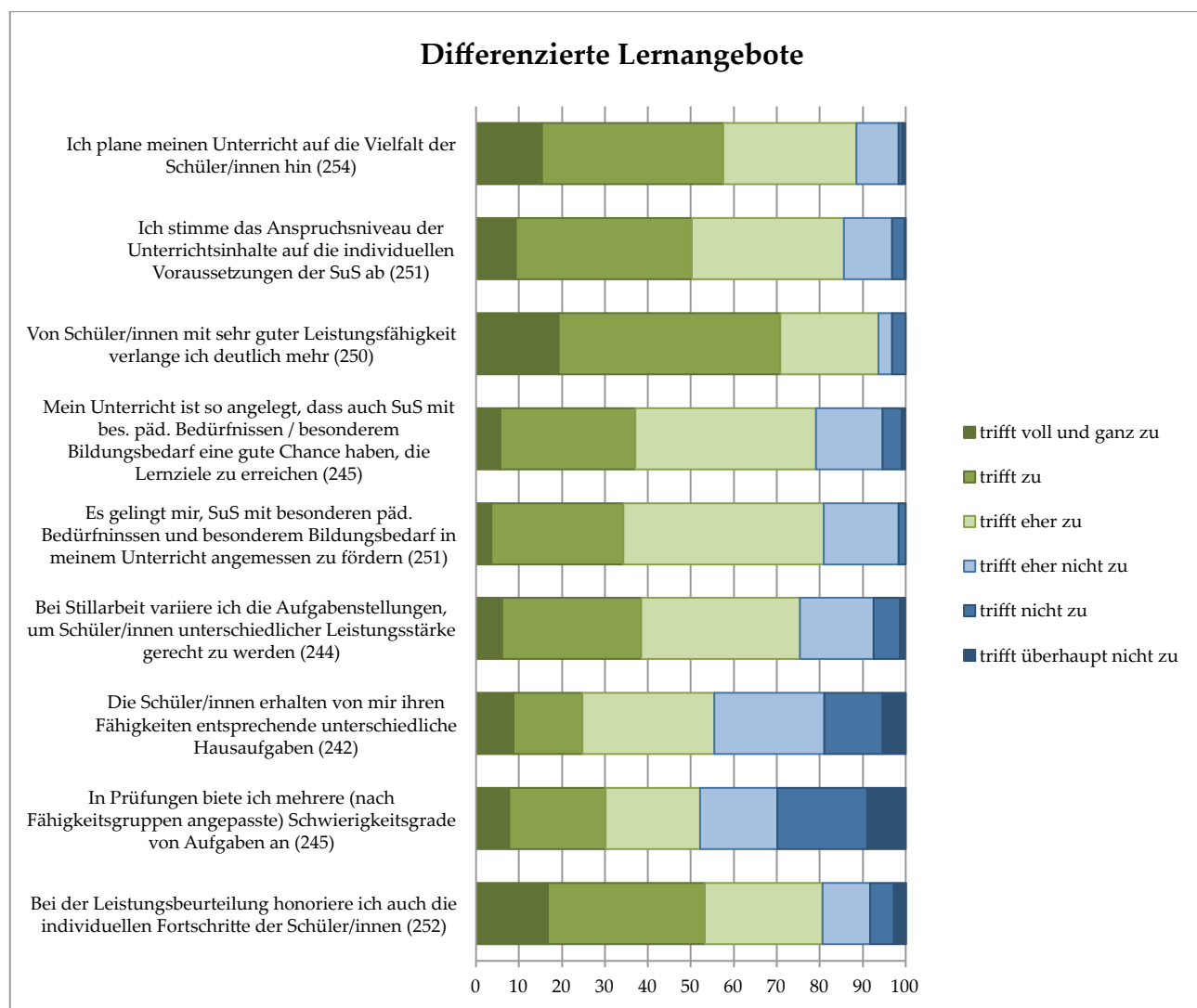


Abbildung 8.6: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zu inhaltlich differenzierten Angeboten in ihrem Unterricht; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

Tabelle 8.12: Aussagen RLP zur Differenzierung des Lernangebots – statistische Kennwerte

	US–Sek		MS–Sek		v
	U	p	U	p	
Ich plane meinen Unterricht auf die Vielfalt der SuS hin.	2692	< .001	ns	ns	0.22
Bei der Leistungsbeurteilung honoriere ich auch die individuellen Fortschritte der SuS.	2942	< .05	ns	ns	0.19
Ich stimme das Anspruchsniveau der Unterrichtsinhalte auf die individuellen Voraussetzungen/Fähigkeiten der SuS ab.	2975	< .05	ns	ns	0.17
Die SuS erhalten von mir ihren Fähigkeiten entsprechende unterschiedliche Hausaufgaben.	2319	< .001	2102	< .001	0.27
Mein Unterricht ist so angelegt, dass auch SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf eine gute Chance haben, die Lernziele zu erreichen.	ns	ns	2688.5	< .01	0.22
Von SuS mit sehr guter Leistungsfähigkeit verlange ich deutlich mehr.	ns	ns	3085.5	< .05	0.16

Anmerkungen: RLP=Regellehrpersonen, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe, SuS=Schülerinnen und Schüler; U=statistischer Kennwert; p=Signifikanzniveau; v=Cramers v; ns=nicht signifikante Unterschiede, $189 \leq n(\text{US–Sek}) \leq 195$, $184 \leq n(\text{MS–Sek}) \leq 192$.

8.2.2.2 Zusatzaufgaben

Damit möglichst alle SuS im Unterricht optimal gefördert werden, ist es sinnvoll, dass Lehrpersonen Zusatzmaterialien für die SuS bereitstellen. Auf diese Weise können sie situativ mit ergänzenden oder weiterführenden Aufgaben auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Über 90% der RLP – signifikant häufiger auf der Primarstufe als auf der Sekundarstufe¹⁸⁸ – halten Zusatzmaterialien für besonders leistungsstarke SuS bereit (227/254)¹⁸⁹ (vgl. Abbildung 8.7). Fast ebenso viele RLP geben SuS, die etwas noch nicht verstanden haben, Zusatzmaterialien (236/252).

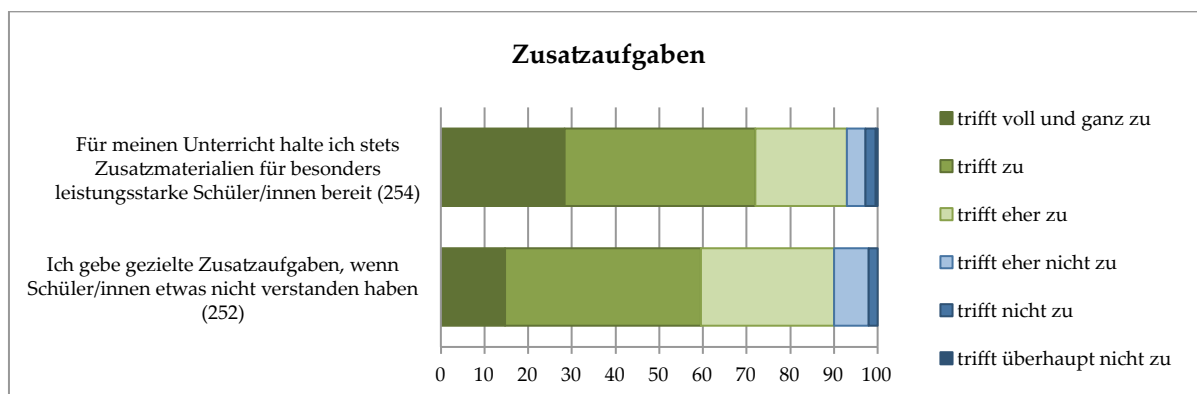


Abbildung 8.7: Aussagen der Regellehrpersonen (RLP) zu Zusatzaufgaben in ihrem Unterricht; n=Anzahl RLP, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

¹⁸⁸ Statistische Kennwerte – Zusatzmaterialien für leistungsstarke SuS: $U_{\text{US/Sek1}}=2217.5$, $p<.001$, $n=195$; $U_{\text{MS/Sek1}}=2397$, $p<.001$, $n=195$; $v=.28$.

¹⁸⁹ Hinzugezogene Antwortformate: „trifft voll und ganz zu“, „trifft zu“, „trifft eher zu“.

8.2.2.3 Wahlmöglichkeiten

Bei knapp 80% der RLp können sich die SuS unterschiedlicher Lern- und Arbeitshilfen (z.B. Bücher, Texte, Arbeitsblätter, Werkzeuge, Hörkassetten etc.) bedienen (198/250)¹⁹⁰ (vgl. Abbildung 8.8). Bei über zwei Drittel der RLp können die SuS bei der Wahl von Themen, Aufgaben, Lesetexten usw. mitreden (161/246). Über zwei Drittel der RLp berücksichtigen bei der Wahl der Aufgaben die individuellen Interessen und Neigungen der SuS (165/349). Bei der Hälfte der RLp können die SuS in Arbeitsphasen die Sozialformen selber wählen (128/251).

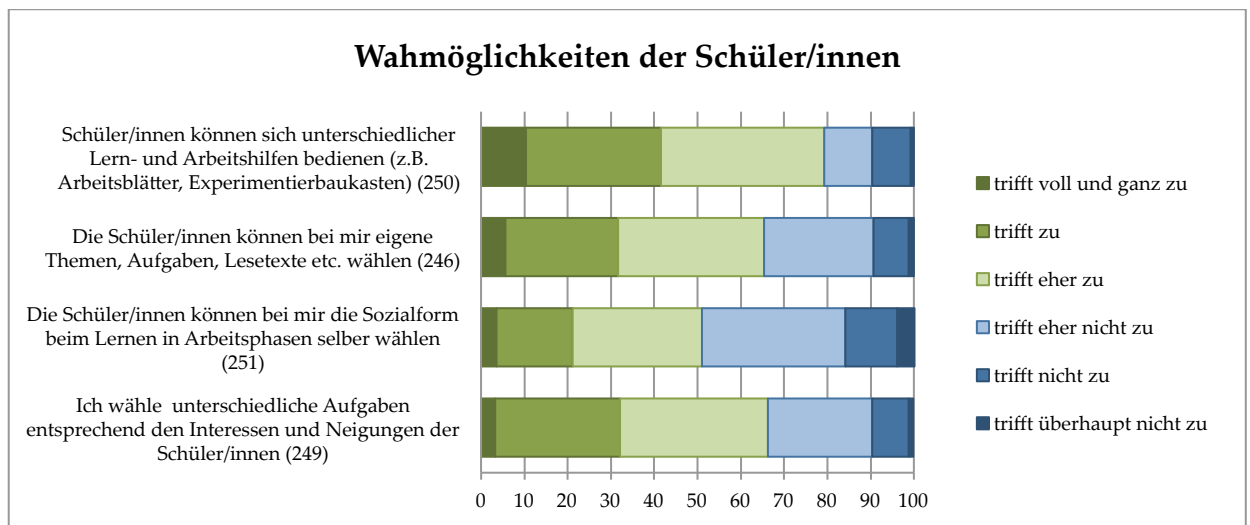


Abbildung 8.8: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zur Wahlmöglichkeiten der SuS im Unterricht; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

RLp der Primarstufe eröffnen den SuS wesentlich mehr Wahlmöglichkeiten als RLp der Sekundarstufe (vgl. Tabelle 8.13).

Tabelle 8.13: Aussagen der RLp zur den Wahlmöglichkeiten der SuS – statistische Kennwerte

	US-Sek		MS-Sek		v
	U	p	U	p	
Die SuS können bei mir eigene Themen, Aufgaben, Lesetexte etc. wählen.	3053.5	< .05	2819.0	< .05	0.19
Die Schüler/innen können bei mir die Sozialform beim Lernen in Arbeitsphasen selber wählen.	3011.5	< .05	2807.5	< .01	0.22
SuS können sich unterschiedlicher Lern- und Arbeitshilfen bedienen (z.B. Bücher, Texte, Arbeitsblätter, Werkzeuge, Hörkassetten, Experimentierbaukasten).	2868.5	< .01	2397.5	< .001	0.23
Ich wähle unterschiedliche Aufgaben entsprechend den Interessen und Neigungen der SuS.	ns	ns	2718.0	< .01	0.20

Anmerkungen: RLp=Regellehrpersonen, SuS=Schülerinnen und Schüler; U=statistischer Kennwert; p=Signifikanzniveau; v=Cramers v; ns=nicht signifikante Unterschiede, $190 \leq n(\text{US-Sek}) \leq 192$; $187 \leq n(\text{MS-Sek}) \leq 195$.

¹⁹⁰ Hinzugezogene Antwortformate: „trifft voll und ganz zu“, „trifft zu“, „trifft eher zu“.

8.2.3 Beziehungs- und Unterstützungskultur

Bei der Beziehungs- und Unterstützungskultur werden drei Aspekte berücksichtigt, (1) die Unterstützung der SuS in Still- bzw. Schülerarbeitsphasen (vgl. Kap. 8.2.3.1), (2) die Diagnostik und Förderplanung (vgl. Kap. 8.2.3.2) und (3) die Leistungsbeurteilung (vgl. Kap. 8.2.3.3). Besonders ausführlich berichtet wird über Diagnostik und Förderplanung, denn das Ziel, möglichst alle SuS in Regelklassen zu integrieren und individuell zu fördern bedingt, dass die Lehrpersonen die Lernstände, Voraussetzungen, Stärken sowie Schwächen der einzelnen SuS kennen und die Unterrichtsangebote darauf abstimmen.

8.2.3.1 Unterstützung während Still- bzw. Schülerarbeitsphasen

Die RLP gaben mittels einer 6-stufige Likertskala¹⁹¹ an, welche SuS sie in Stillarbeitsphasen des Unterrichts unterstützen. Wie die Ergebnisse zeigen, unterstützen die RLP vorwiegend SuS, welche um Hilfe rufen (273/276)¹⁹². Fast ebenso häufig – vor allem auf der Unterstufe¹⁹³ – helfen sie schwächeren SuS (251/266). Mit rund 60% Zustimmung wird die Zeit in Stillarbeitsphasen seltener für die stärkeren SuS (162/263) oder für eine gleichmässige Unterstützung aller SuS genutzt (165/256) (vgl. Abbildung 8.9).

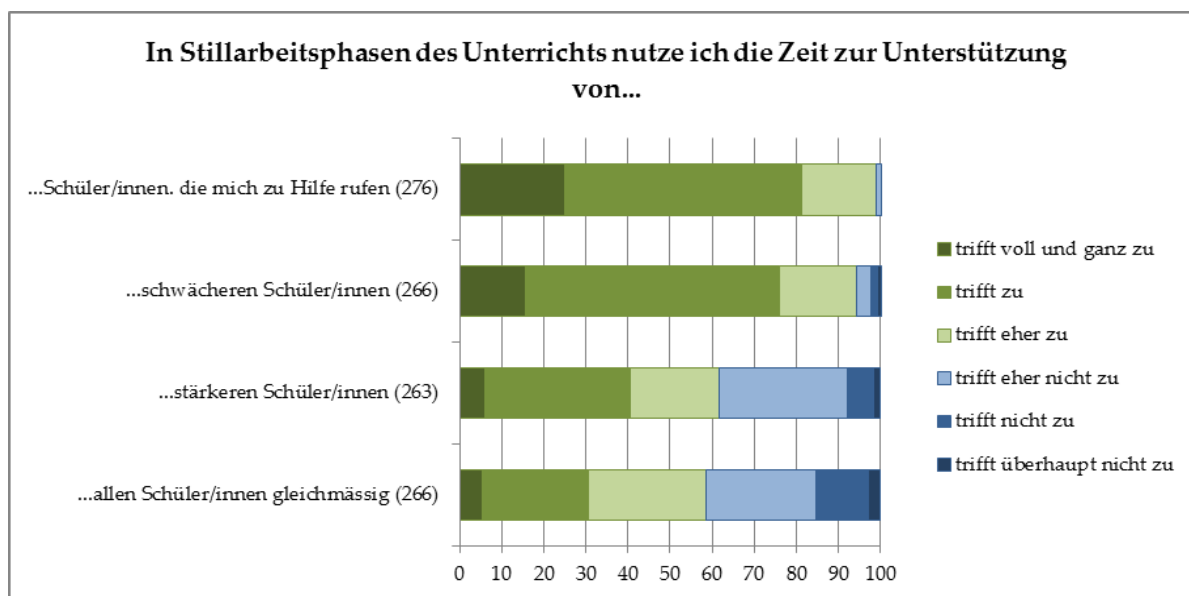


Abbildung 8.9: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zur Unterstützung in Stillarbeitsphasen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

8.2.3.2 Diagnostik und Förderplanung

Die Fragen zu Diagnostik und Förderplanung wurden allen Lehrpersonen (n=386) gestellt. Bei der Ergebnisdarstellung werden – sofern vorhanden – auch die signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen RLp verschiedener Schulstufen sowie zwischen RLp und SLp berichtet.

¹⁹¹ Likertskala mit den Abstufungen: „trifft voll und ganz zu“, „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“, „trifft überhaupt nicht zu“.

¹⁹² Hinzugezogene Antwortformate: „trifft voll und ganz zu“, „trifft zu“, „trifft eher zu“.

¹⁹³ Statistische Kennwerte – Unterstützung schwächere SuS: $U_{\text{US/SekI}}=3423$, $p<.05$, $n=196$; $v=.17$.

Wer erstellt Lernstanddiagnosen? Insgesamt sind 48% der befragten Lehrpersonen (185/386) an der Erstellung von Lernstanddiagnosen (LSD) und / oder Förderplänen (FP) beteiligt. 43% (123/287) der RLp, 69% (44/64) der SLp und 53% (18/35) der Lehrpersonen, welche beide Funktionen ausüben, geben an, im letzten halben Jahr von LSD / FP erstellt zu haben (vgl. Abbildung 8.10).

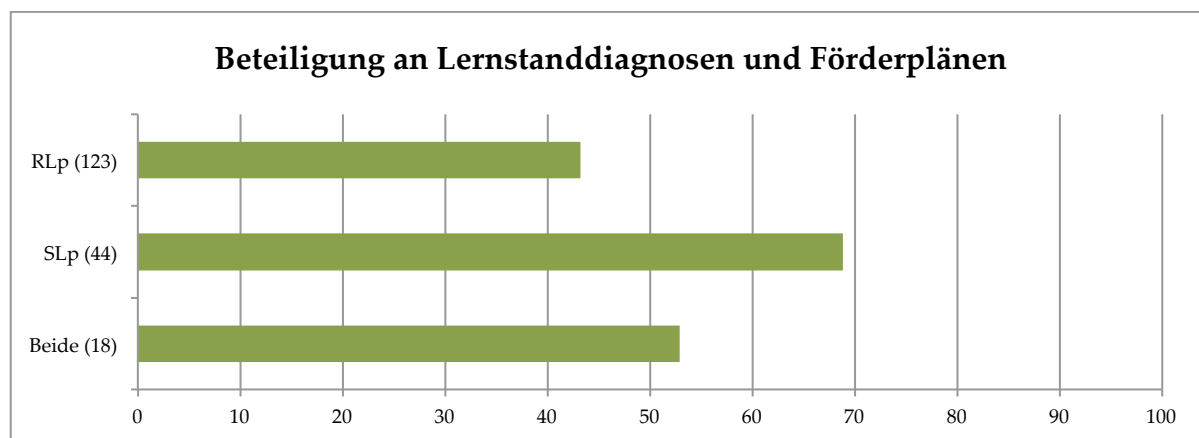


Abbildung 8.10: Anteil der Lehrpersonen (%), die sich im letzten halben Jahr an Lernstanddiagnosen / individuellen Förderplänen beteiligt haben, gegliedert nach Funktion (RLp=Regellehrperson, SLp=Speziallehrperson, Beide=Lehrperson mit beiden Funktionen).

SLp sind signifikant häufiger am Erstellen von LSD und / oder FP beteiligt als RLp¹⁹⁴. Von den SLp sind rund zwei Drittel an LSD / FP beteiligt (44/64): IF-Lehrpersonen (25/28), Therapeut/innen (6/7) und DaZ-Lehrpersonen (7/12) (vgl. Abbildung 8.11). Auffallend ist, dass keine Lehrperson für Begabtenförderung (0/6) LSD / FP erstellt. Elf SLp (11/64) sind nicht eindeutig einem Spezialbereich zuzuordnen. Von diesen SLp ist ebenfalls rund die Hälfte (6/11) an LSD / FP beteiligt.

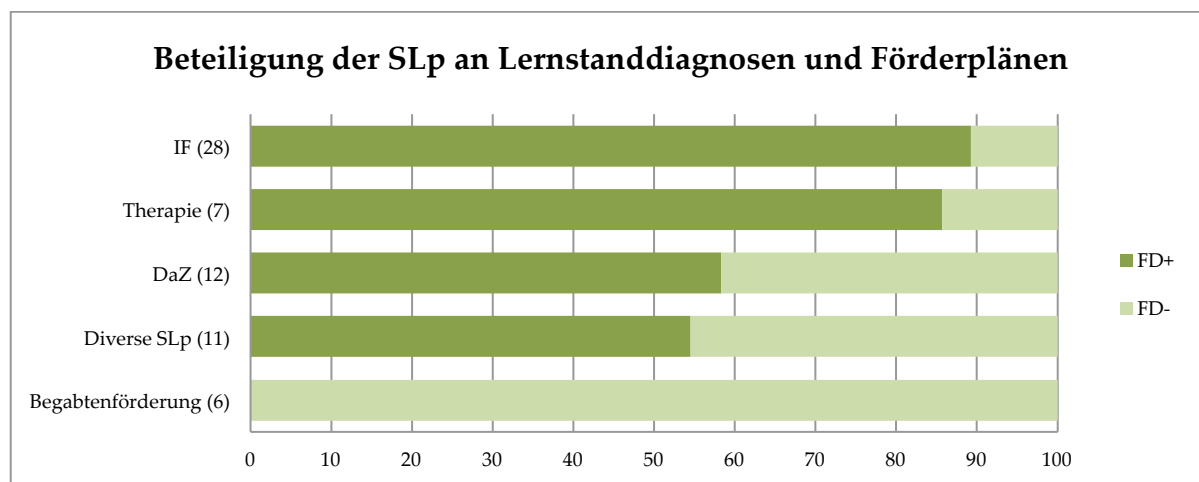


Abbildung 8.11: Beteiligung von Speziallehrpersonen (SLp) an Lernstanddiagnosen / Förderplänen nach Funktion (IF=integrative Förderung, Therapie=z.B. Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie, DaZ=Deutsch als Zweitsprache, Diverse SLp=Lehrpersonen, welche entweder in mehreren Bereichen tätig sind oder in einem nicht genannten (z.B. Audiopädagogin); FD+=SLp, welche Lernstanddiagnosen machen, FD-=SLp, welche keine Lernstanddiagnose machen; n=Anzahl SLp, andere Angaben in %).

¹⁹⁴ Statistische Kennwerte – Beteiligung an LSD und FP: $U_{RLp/SLp}=6786$, $p<.001$, $n=349$; $v=.19$.

Bei den RLP gilt: Je höher die Schulstufe, desto seltener ist die Beteiligung an LSD / FP (vgl. Abbildung 8.12). Signifikant unterscheiden sich die RLP der Sekundarstufe von jenen der Kindergarten- oder der Unterstufe der Primarschule¹⁹⁵.

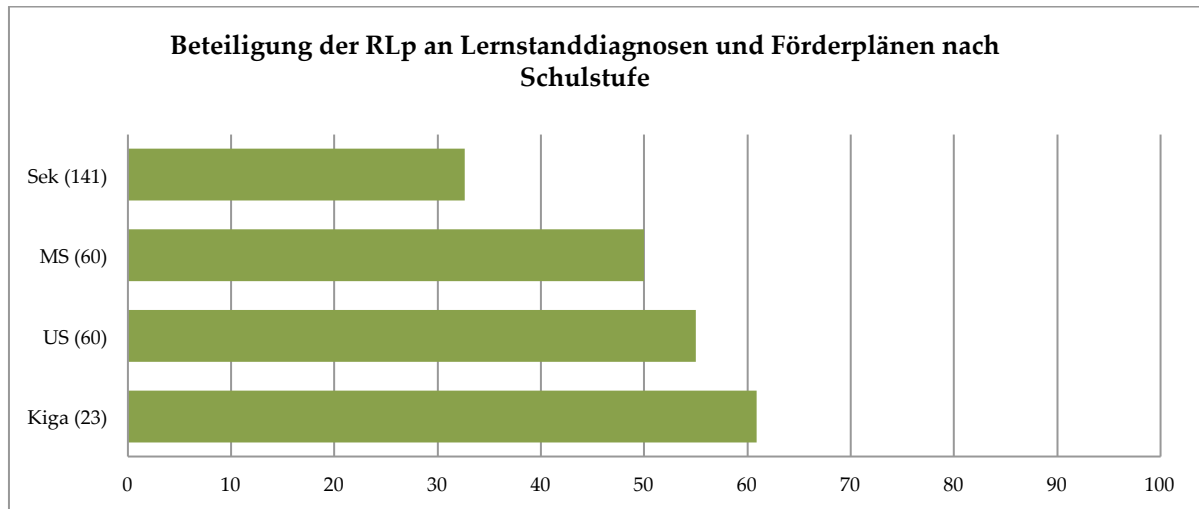


Abbildung 8.12: Anteil der Regellehrpersonen (%) mit Beteiligung an Lernstanddiagnosen / individuellen Förderplänen im letzten halben Jahr; Sek=Sekundarstufe, MS=Mittelstufe, US=Unterstufe, KG=Kindergartenstufe.

Ältere Lehrpersonen, Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen mit langjähriger Unterrichtspraxis und solche mit einem grossen Pensum sind wesentlich häufiger an LSD / FP beteiligt als jüngere Lehrpersonen, als Lehrpersonen ohne Klassenlehrfunktion, als Lehrpersonen mit kurzer Unterrichtspraxis oder Lehrpersonen mit wenig Wochenlektionen (vgl. Tabelle 8.14).

Tabelle 8.14: Beteiligung der Regellehrpersonen an Lernstanddiagnosen / Förderplanung in Abhängigkeit von Alter, Klassenlehrerfunktion, Anzahl Jahre Unterrichtspraxis und Anzahl Wochenlektionen – statistische Kennwerte

	U	p	v
Alter Lehrpersonen	7976.0	< .01	.40
Klassenlehrerfunktion	8748.0	< .05	.13
Unterrichtspraxis	8430.5	< .05	.38
Wochenlektionen	8489.5	< .05	.36

Anmerkungen: U=statistischer Kennwert; p=Signifikanzniveau; v=Cramers V; n=283-285

¹⁹⁵ Statistische Kennwerte – Beteiligung RLP an LSD / FP: $U_{Kiga/Sek1}=1163.5$, $p<.05$, $n=164$; $U_{US/Sek1}=3283.5$, $p=.05$, $n=201$; $v=.22$.

Den Lehrpersonen (RLp und SLp, n=185) zufolge, welche sich im vergangenen Halbjahr an LSD / FP beteiligten, wirken beim Erstellen von Förderplänen auch die Eltern, die SuS sowie Mitglieder der Pädagogischen Teams mit (vgl. Abbildung 8.13).

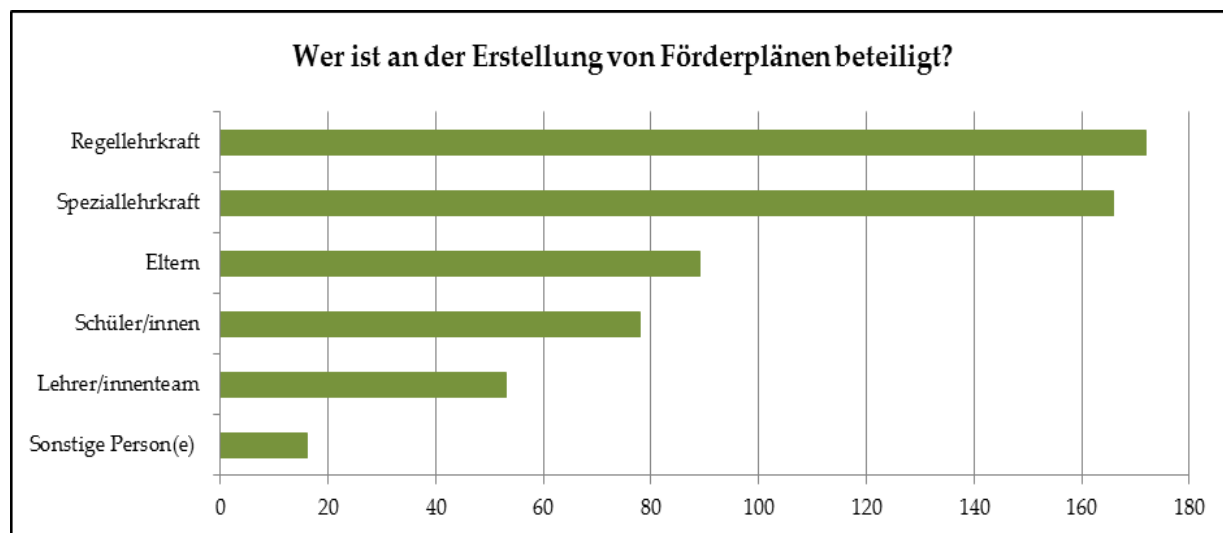


Abbildung 8.13: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185) zu Personen, die im vergangenen Halbjahr an der Erstellung von Förderplänen beteiligt waren; Angaben in absoluten Zahlen, Mehrfachantworten möglich.

Für welche SuS werden Lernstanddiagnosen und Förderpläne erstellt? Ein Viertel der Lehrpersonen, die im vergangenen Halbjahr an LSD / FP beteiligten waren (47/185), gaben an, dass sie dies für alle SuS tun. Drei Viertel (138/185) der betreffenden Lehrpersonen hingegen erstellen LSD / FP nur für bestimmte SuS, am häufigsten für SuS mit integrativer Förderung (n=102), am seltensten für hochbegabte SuS (n=37) (vgl. Abbildung 8.).

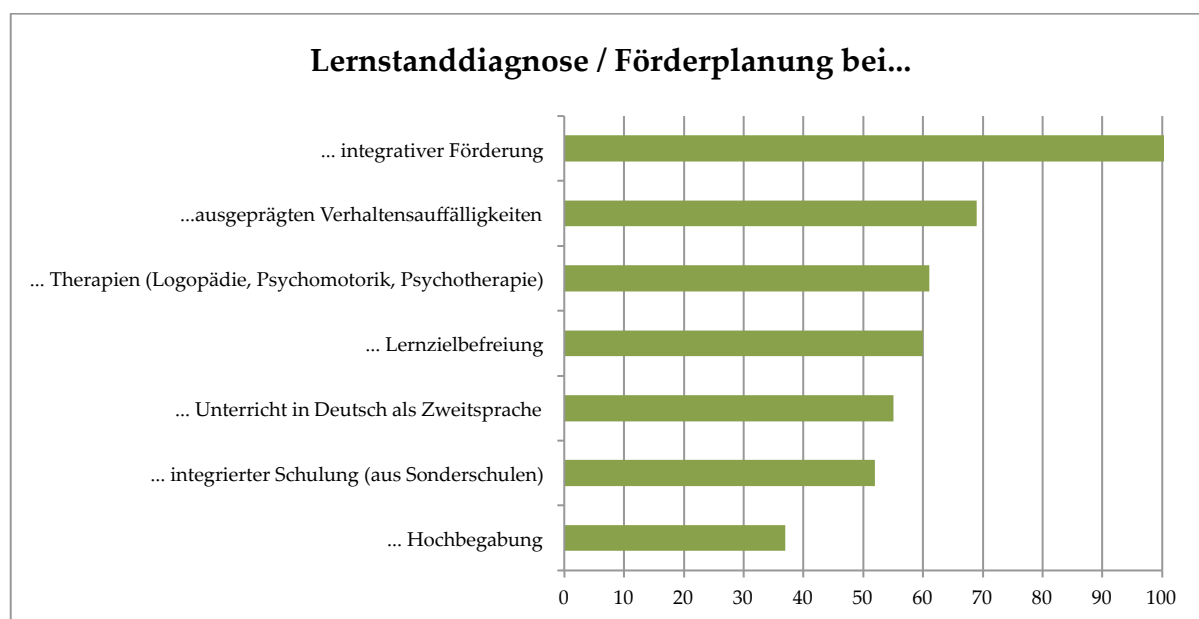


Abbildung 8.14: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zu den SuS-Gruppen, bei denen Lernstände diagnostiziert und Förderpläne entwickelt wurden. Angaben in absoluten Zahlen, Mehrfachantworten möglich.

RLp und SLP unterscheiden sich insofern, als erstere vorwiegend LSD / FP für (1) SuS mit integrativer Förderung, für (2) SuS mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten und für (3) SuS mit Therapien (vgl. Tabelle 8.15) erstellen, letztere hingegen an zweiter Stelle für (2) SuS mit Lernzielbefreiung und an dritter Stelle (3) für SuS aus ehemaligen Sonderschulen.

Tabelle 8.15: Diagnostik und Förderplanung bei verschiedenen SuS-Gruppen, aufgeteilt nach Funktion der Lehrperson

Diagnose / Förderplanung bei...	RLp	SLp	Beide
... Hochbegabung	27 (9.12)	7 (6.60)	3 (8.82)
... integrierte Sonderschulung	32 (10.81)	16 (15.09)	4 (11.76)
... Unterricht in Deutsch als Zweitsprache	38 (12.84)	11 (10.38)	6 (17.65)
... Lernzielbefreiung	39 (13.18)	18 (16.98)	3 (8.82)
... Therapien (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie)	43 (14.53)	13 (12.26)	5 (14.71)
... ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten	48 (16.22)	15 (14.15)	6 (17.65)
... integrativer Förderung	69 (23.31)	26 (24.53)	7 (20.59)
Total Nennungen	296 (100)	106 (100)	34 (100)

Anmerkungen: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLP; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zu den SuS-Gruppen, bei denen Lernstände diagnostiziert und Förderpläne entwickelt wurden, aufgeteilt nach Funktion der Lehrpersonen (RLp=Regellehrperson, SLP=Speziallehrperson, Beide=Lehrpersonen mit beiden Funktionen): Werte absolut (total 436 Nennungen) und in Prozent pro Spalte.

Instrumente / Verfahren zur Diagnostik und Förderplanung und ihre Eignung. Insgesamt zeigt sich, dass Lehrpersonen (n=185), welche im Laufe des letzten halben Jahres an LSD / FP beteiligt waren, hierfür eine grosse Auswahl an Instrumenten bzw. Verfahren benutzten¹⁹⁶ (vgl. Abbildung 8.15). Über 90% der Lehrpersonen nutzten *Beobachtungen im Unterricht* (176/178), *Gespräche mit Erziehungsberechtigten* (173/176), *Gespräche mit RLp* (164/170) und *Gespräche mit SLP* (162/176). Diese Instrumente / Verfahren werden von den meisten Lehrpersonen auch als sehr geeignet für LSD / FP¹⁹⁷ beurteilt. Des Weiteren nutzten über 80% das *schulische Standortgespräch* (157/175), den *Beobachtungsbogen* für das Standortgespräch (145/178) und *Selbstbeurteilungen der SuS* (144/176). *Prüfungen* (76%, 130/170) und *Ergebnisse aus therapeutischen und schulpsychologischen Abklärungen / Beratungen*¹⁹⁸ wurden ebenfalls häufig beigezogen. Mit rund 30% gelangten *Portfolios* am seltensten zum Einsatz (53/162).

Lehrpersonen der Primarstufe ziehen bei der LSD / FP signifikant häufiger medizinische¹⁹⁹ oder logopädische bzw. psychomotorische Beratungen / Abklärungen²⁰⁰ bei als Lehrpersonen der Sekundarstufe. Auf der Sekundarstufe hingegen wird signifikant häufiger die Selbstbeurteilung der SuS²⁰¹ berücksichtigt. Die Lehrpersonen führen hier auch mehr Gespräche mit weiteren Regellehrpersonen²⁰² und verwenden häufiger standardisierte / normierte Leistungstests²⁰³ oder Prüfungen²⁰⁴ als auf der Primarstufe. Dementsprechend werden auf der Sekundarstufe standardisierte Tests²⁰⁵ und Prüfungen²⁰⁶

¹⁹⁶ Antwortformat: Ja/Nein.

¹⁹⁷ Häufigkeitsangaben: Beobachtungen im Unterricht (75%, 127/170), Gespräche mit RLp (72%, 119/165), Gespräche mit SLP (68%, 113/165), Gespräche mit Erziehungsberechtigten (57%, 97/169).

¹⁹⁸ Therapiestellen: 72%, 123/170; Schulpsychologie: 69%, 118/171.

¹⁹⁹ Statistische Kennwerte – Abklärung/Beratung Medizin: $U_{US/Sek1}=444.5$, $p<.05$, $n=73$; $U_{MS/Sek1}=388.5$, $p<.05$, $n=69$; $v=.31$.

²⁰⁰ Statistische Kennwerte – Abklärung/Beratung Therapiestellen: $U_{US/Sek1}=303$, $p<.001$, $n=74$; $v=.53$.

²⁰¹ Statistische Kennwerte –Selbstbeurteilungen der SuS: $U_{Kiga/Sek1}=176$, $p<.001$, $n=58$; $U_{US/Sek1}=484$, $p<.001$, $n=75$; $v=.42$.

²⁰² Statistische Kennwerte – Gespräche mit RLp: $U_{Kiga/Sek1}=193.5$, $p<.01$, $n=55$; $v=.38$.

²⁰³ Statistische Kennwerte – Standardisierte/normierte Leistungstests: $U_{Sek1/Kiga}=140$, $p<.05$, $n=56$; $v=.27$.

²⁰⁴ Statistische Kennwerte – Prüfungen: $U_{Kiga/Sek1}=72$, $p<.001$, $n=56$; $U_{MS/Sek1}=498$, $p<.05$, $n=72$; $v=.57$.

²⁰⁵ Statistische Kennwerte – Eignung standardisierte/normierte Leistungstests: $U_{Kiga/Sek1}=52.5$, $p<.05$, $n=47$, $U_{MS/Sek1}=281$, $p<.05$, $n=63$; $v=.23$.

²⁰⁶ Statistische Kennwerte – Eignung Prüfungen: $U_{Kiga/Sek1}=85$, $p<.05$, $n=53$; $v=.27$.

für LSD /FD als signifikant tauglicher beurteilt als auf der Primarstufe. Umgekehrt bewerten die Primarlehrpersonen schulpsychologische²⁰⁷ oder therapeutische Abklärungen / Beratungen²⁰⁸ als wesentlich geeigneter als die Sekundarlehrpersonen (vgl. Abbildung 8.15).

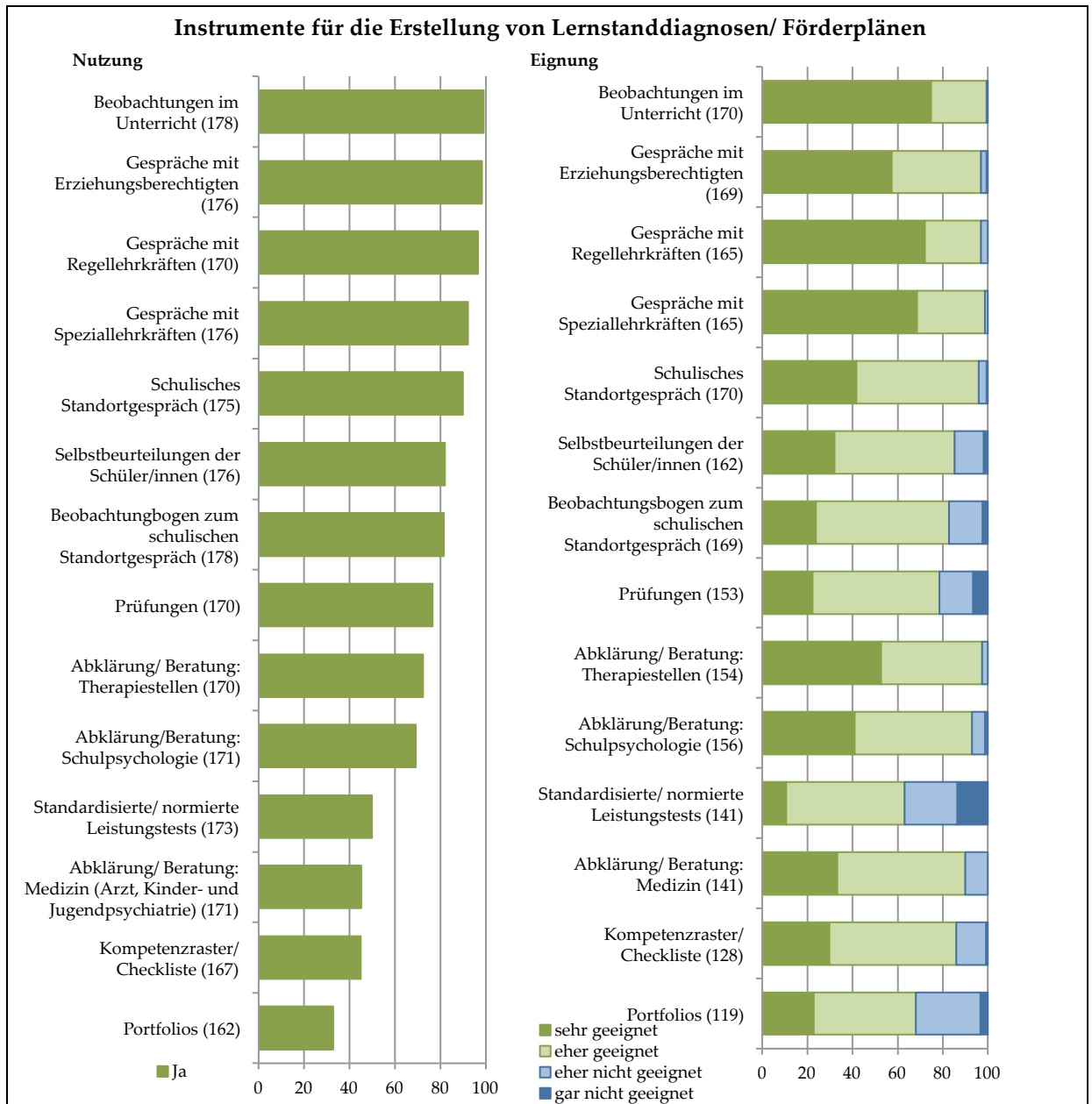


Abbildung 8.15: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zur Anwendungshäufigkeit (Antwortformat: Ja/Nein) und zur Eignung (Likert-Skala: Sehr geeignet, eher geeignet, eher nicht geeignet, gar nicht geeignet) ausgewählter Instrumente; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.

Neben den schulstufenspezifischen Unterschieden im Antwortverhalten zeigen sich auch funktions-spezifische Unterschiede bei der Anwendungshäufigkeit der Instrumente / Verfahren. RLp verwenden im Vergleich zu SLp für LSD / FP signifikant häufiger Selbstbeurteilungen von SuS, Beobachtun-

²⁰⁷ Statistische Kennwerte – Eignung Abklärungen/Beratungen Schulpsychologie: $U_{US/Sek1}=294.5$, $p<.01$, $n=67$; $v=.28$.

²⁰⁸ Statistische Kennwerte – Eignung Abklärungen/Beratungen: Therapie: $U_{US/Sek1}=315.5$, $p<.01$, $n=65$; $v=.29$.

gen im Unterricht sowie Prüfungen und signifikant seltener den Beobachtungsbogen zum schulischen Standortgespräch, Abklärungen durch Therapiestellen oder Mediziner (vgl. Tabelle 8.16). Hinsichtlich der Eignungsbeurteilung der Instrumente / Verfahren zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen RLP und SLp.

Tabelle 8.16: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zur Verwendung von ausgewählten Instrumenten – Statistische Kennwerte

	RLp–SLp		
	U	p	v
Beobachtungsbogen zum schulischen Standortgespräch	1973.00	< .01	.28
Abklärungen durch Therapiestellen	1710.00	< .01	.26
Medizinische Abklärungen	1752.00	< .01	.29
Beobachtungen im Unterricht	2400.00	< .05	.19
Prüfungen	1702.50	< .01	.26

Anmerkungen: RLP=Regellehrpersonen, SLp=Speziallehrpersonen, U=statistischer Kennwert; p=Signifikanzniveau, v=Cramers V, $155 \leq n \leq 162$.

Die erstellten Förderpläne werden von knapp 70% der Lehrpersonen, die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, während des Schuljahres periodisch angepasst (123/181)²⁰⁹, wobei signifikant häufiger von SLp als von RLP²¹⁰. Über 60% der Lehrpersonen geben an, die Lernstände jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin zu kennen (113/181). Knapp die Hälfte der Lehrpersonen (81/181) berücksichtigt die Ergebnisse der LSD bei der Unterrichtsgestaltung.

8.2.3.3 Leistungsbeurteilung

Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert neben differenzierenden Lernangeboten auch eine erweiterte Leistungsbeurteilung. Somit stellt sich die Frage, wie die Leistungen der SuS der vorliegenden Stichprobe ermittelt und beurteilt werden. Um dies zu erfahren, mussten die RLP (ohne Kindergartenstufe; n=263) zum einen angeben, wie häufig sie ausgewählte Formen der Leistungsbeurteilung im letzten halben Jahr einsetzten. Zum andern wurden die RLP gefragt, wie sie die Eignung dieser Beurteilungsformen für die Überprüfung der individuellen Lernstände der SuS beurteilen.

Die häufigste Form der Leistungsbeurteilung sind individuelle mündliche Rückmeldungen. Sie werden von 70% der RLP (112/239) praktisch jeden Tag oder mehrmals pro Woche eingesetzt (vgl. Abbildung 8.16). Im gleichen Zeitraum werden Noten / Punktwerte bei Prüfungen von rund 35% der RLP eingesetzt, Selbstbeurteilungen der SuS (32/221) sowie individuelle schriftliche Rückmeldungen in Form ausformulierter Kommentare (28/213) von knapp 15% der RLP und Punktwerte bei standardisierten Leistungstests (5/162) von 3% der RLP. Auf der Sekundarstufe werden signifikant häufiger Noten / Punktwerte bei Prüfungen²¹¹ oder bei standardisierten Leistungstests²¹² zur Überprüfung der individuellen Lernstände der SuS eingesetzt als auf der Primarstufe. Dasselbe gilt für die Selbstbeurteilungen der SuS²¹³.

²⁰⁹ Likertskala mit den Abstufungen: „trifft voll und ganz zu“, „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“, „trifft überhaupt nicht zu“. Die Prozentangaben in diesem Abschnitt ergeben sich aus den Antworten zu „trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“.

²¹⁰ Statistische Kennwerte – Aussage zur periodischen Anpassung der Förderpläne: $U_{RLp/SLp}=1969.5$, $p<.05$, $n=166$, $v=.19$.

²¹¹ Statistische Kennwerte – Noten/Punktwerte bei Prüfungen: $U_{US/Sek1}=1293.5$, $p<.001$, $n=178$, $U_{MS/Sek1}=2364$, $p<.01$, $n=181$; $v=.34$.

²¹² Statistische Kennwerte – Punktwerte bei standardisierten Leistungstests: $U_{US/Sek1}=1241$, $p<.05$, $n=125$; $v=.18$.

²¹³ Statistische Kennwerte – Selbstbeurteilungen SuS: $U_{MS/Sek1}=2417$, $p<.05$, $n=174$; $v=.16$.

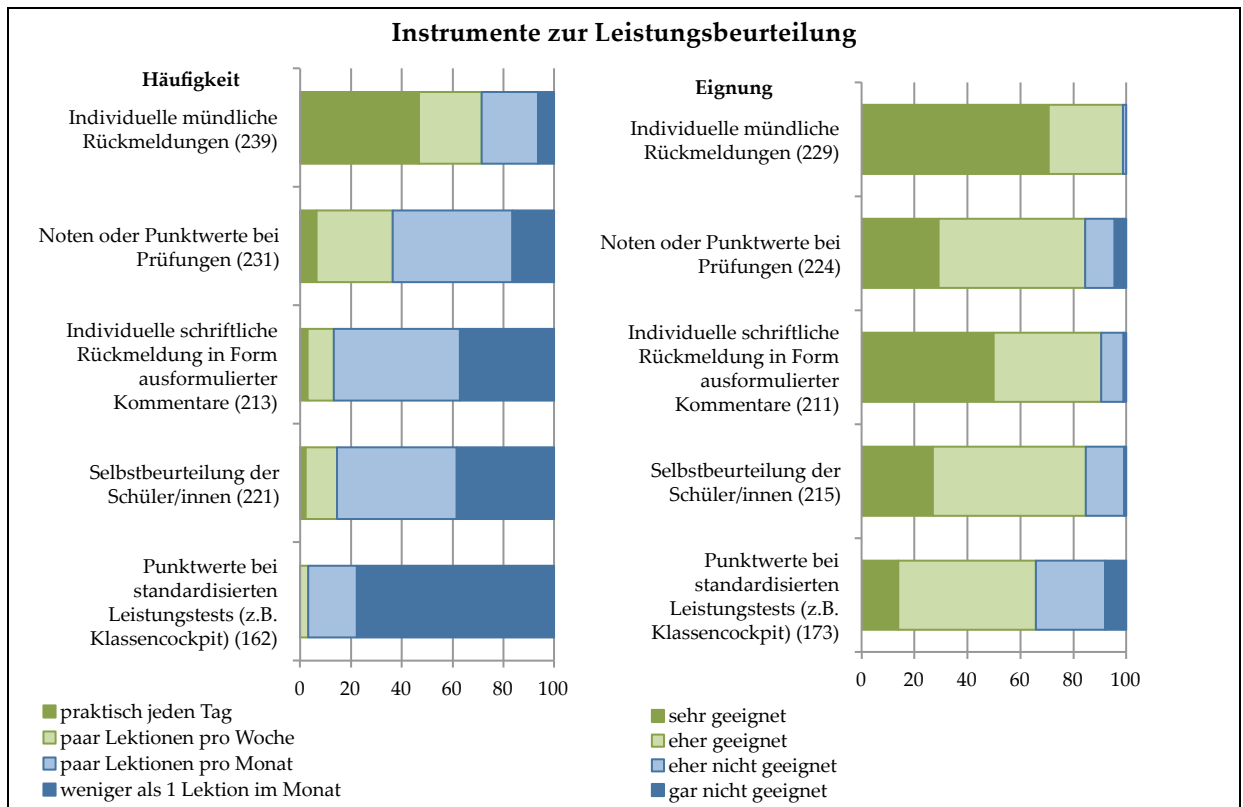


Abbildung 8.16: Aussagen RLP ohne Kindergartenstufe (n=263) zum Einsatz verschiedener Formen der Leistungsbeurteilung – Häufigkeiten und Eignung; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.

Die RLP nutzten im letzten halben Jahr noch weitere Formen der Leistungsbeurteilungen, welche im Fragebogen nicht vorgegeben, sondern von den Lehrpersonen eingefügt wurden. Dazu gehören:

- Arbeit mit offenen Aufgaben
- Eigene Zielformulierungen seitens der SuS
- Feedback zur Selbstbeurteilung der SuS
- gegenseitige Rückmeldungen/Beurteilungen
- Gemeinsame Beurteilung der Arbeiten
- Gespräche mit Eltern und Kind
- Rückmeldungen aus dem Umfeld der SuS, Eltern etc.

Hinsichtlich der Eignung der vorgelegten Formen zur Überprüfung der individuellen Lernstände der SuS zeigt sich folgendes Bild: Fast einstimmig werden individuellen mündlichen Rückmeldungen (99%, 226/229) wie auch schriftlichen Rückmeldungen in Form ausformulierter Kommentare (90%, 191/211) eine hohe Eignung für die Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen zugesprochen (vgl. Abbildung 8.16). Selbstbeurteilungen der SuS (182/215) oder Noten / Punktwerte bei Prüfungen (189/224) werden von 80% der RLP als sehr geeignet oder eher geeignet wahrgenommen, Punktwerte bei standardisierten Leistungstests von 66% der RLP (114/173).

Zusammenfassend lässt sich, gestützt auf die Angaben der Lehrpersonen, bezüglich der Unterrichtsgestaltung festhalten, dass mit höherer Schulstufe anspruchsvollere Organisations- und Lehrformen eingesetzt werden. Besonders geeignet für Unterricht in heterogenen Lerngruppen sind nach Meinung der RLP vor allem Abteilungs- bzw. Halbklassenunterricht sowie Unterricht in leistungshomo-

genen oder nach Interesse zusammengesetzten Kleingruppen. Die integrative Förderung findet ähnlich häufig integriert in den Unterricht der Regelklasse wie separiert in einer Ecke des Klassenzimmers oder in einem anderen Raum statt. Beide Settings werden als geeignet beurteilt. Bei der Ziel- und Stoffkultur zeigt sich, dass die Unterrichtsangebote von einem Teil der RLP inhaltlich differenziert werden, und dass ein grosser Teil der RLP Zusatzaufgaben für besonders leistungsstarke oder -schwache SuS bereithält. Die SuS haben gewisse Wahlfreiheiten bei den Lern- und Arbeitshilfen, bei den Themen und bei den Sozialformen. In Stillarbeitsphasen werden vor allem schwächere SuS von den RLP unterstützt, oder solche, die explizit um Hilfe rufen. Lernstanddiagnosen und Förderpläne werden vorwiegend auf den unteren Schulstufen sowie häufiger von SLp als von RLP erstellt. Involviert sind häufig SuS mit integrativer Förderung und selten hochbegabte SuS. Es wird eine breite Palette von Instrumenten / Verfahren für die Diagnostik und Förderplanung eingesetzt, am häufigsten Beobachtungen im Unterricht oder Gespräche mit Erziehungsberechtigten, mit RLP oder mit SLp. Die genannten Instrumente / Verfahren werden als besonders geeignet für die Diagnostik und Förderplanung eingeschätzt. Die Leistungsbeurteilung der SuS erfolgt am häufigsten via mündliche Rückmeldungen.

8.3 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regel- und Speziallehrpersonen

In der integrativen Volksschule sind die Lehrkräfte in pädagogische Teams bestehend aus Regel- und Speziallehrpersonen (u.a. Heilpädagoginnen und -pädagogen, DaZ-Lehrkräfte, Therapeutinnen und Therapeuten) eingebunden. RLP und SLp arbeiten mit Blick auf einzelne SuS oder bei der Unterrichtsgestaltung zusammen. Im vorliegenden Kapitel werden die Angaben der involvierten Lehrpersonen hinsichtlich Häufigkeit (vgl. Kap. 8.3.1), Gegenstand (vgl. Kap. 8.3.2) und Qualität (vgl. Kap. 8.3.3) der Zusammenarbeit dargestellt.

8.3.1 Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen mit anderen (Lehr)Personen

Die Klassenlehrperson (KLp; n=226) als Hauptverantwortliche einer Klasse hat mit allen RLP und SLp der betreffenden SuS sowie mit weiteren Instanzen (z.B. Eltern, schulpsychologischer Dienst, Praktikant / innen) zu tun. Sie koordiniert und organisiert die Zusammenarbeit. Deshalb stellte sich einleitend die Frage, wie oft die Klassenlehrpersonen innerhalb des letzten halben Jahres unterrichtsbezogen mit anderen Personen zusammengearbeitet haben.

Knapp 70% der Klassenlehrpersonen arbeiten mehrmals pro Woche oder täglich mit RLP (145/211) und anderen KLP zusammen (145/208) (vgl. Abbildung 8.17). Rund die Hälfte der KLP arbeitet mehrmals wöchentlich oder täglich mit den Teamteaching-Lehrpersonen (104/199) zusammen. 39% der KLP haben ebenso häufig mit der Schulleitung zu tun (84/217). KLP der Sekundarstufe arbeiten signifikant häufiger mit RLP²¹⁴ oder KLP²¹⁵ zusammen als KLP der Kindergartenstufe. KLP der Primarstufe kooperieren häufiger als KLP der Sekundarstufe mit Teamteaching-Lehrpersonen²¹⁶.

²¹⁴ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Regellehrkraft: $U_{\text{Kiga/Sek}}=583$, $p<.05$, $n=114$, $v=.15$.

²¹⁵ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Klassenlehrkraft: $U_{\text{Kiga/Sek}}=554$, $p<.05$, $n=112$, $v=.18$.

²¹⁶ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Teamteaching-Lehrkraft: $U_{\text{US/Sek}}=872$, $p<.001$, $n=872$, $U_{\text{MS/Sek}}=1097$, $p<.001$, $n=132$, $v=.33$.

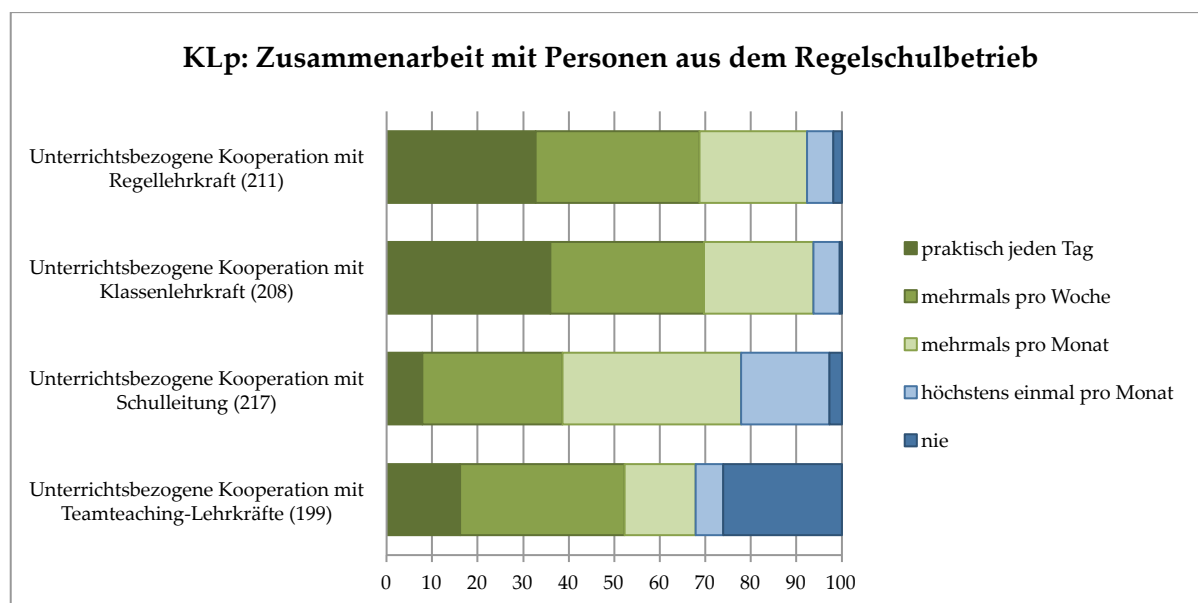


Abbildung 8.17: Aussagen Klassenlehrpersonen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Personen aus dem Regelschulbetrieb; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

Über die Hälfte der KLp arbeiten mehrmals wöchentlich oder täglich mit schulischen Heilpädagog/innen (118/214) zusammen (vgl. Abbildung 8.18). Ein Drittel der KLp (66/205) arbeiten auch mit den DaZ-Lehrpersonen in dieser Kadenz zusammen. KLp der Primarstufe arbeiten signifikant häufiger mit den genannten SLp zusammen als KLp der Sekundarstufe ^{217 218}.

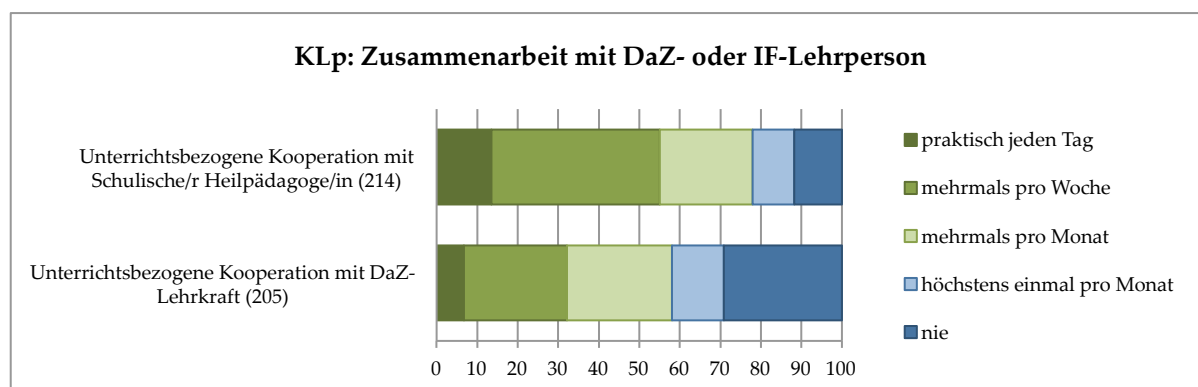


Abbildung 8.18: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit DaZ-Lehrpersonen und mit schulischen Heilpädagog/innen; n=Anzahl KLp, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

²¹⁷ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Heilpädagog/innen: $U_{US/Sek}=1322$, $p<.001$, $n=146$, $U_{MS/Sek}=1280.5$, $p<.001$, $n=140$, $v=.26$.

²¹⁸ Statistische Kennwerte – Kooperation mit DaZ-Lehrpersonen: $U_{Kiga/Sek} = 344.5$, $p<.001$, $n=107$, $U_{US/Sek}=730.5$, $p<.001$, $n=139$, $U_{MS/Sek}=1168.5$, $p<.001$, $n=133$, $v=.31$.

Mit Psychomotorik- oder Logopädie-Therapeut/innen wird seltener zusammengearbeitet. Drei von fünf KLP haben im vergangenen Halbjahr nie mit Psychomotorik-Therapeut/innen zusammengearbeitet. Eine von drei KLP hat im gleichen Zeitraum nie mit Logopädie-Therapeut/innen zusammengearbeitet (vgl. Abbildung 8.19). Für die Zusammenarbeit KLP mit beiden Therapeutengruppen gilt zudem: Je höher die Schulstufe desto seltener die Zusammenarbeit ^{219 220}.

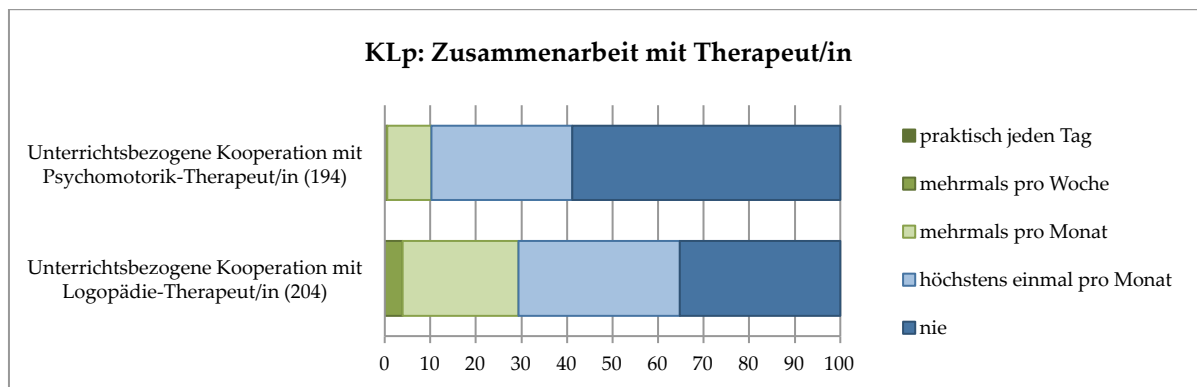


Abbildung 8.19: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLP) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit den Therapeut/innen; n=Anzahl KLP, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

Rund 70% der KLP arbeiten mehrmals pro Monat oder häufiger mit Eltern zusammen, und knapp die Hälfte der KLP arbeiten mehrmals pro Monat oder häufiger mit Sozialarbeiter/innen zusammen (vgl. Abbildung 8.20). Je höher die Schulstufe, desto seltener ist die Zusammenarbeit von KLP und Eltern²²¹ und desto häufiger ist die Zusammenarbeit von KLP und Sozialarbeiter/innen²²².

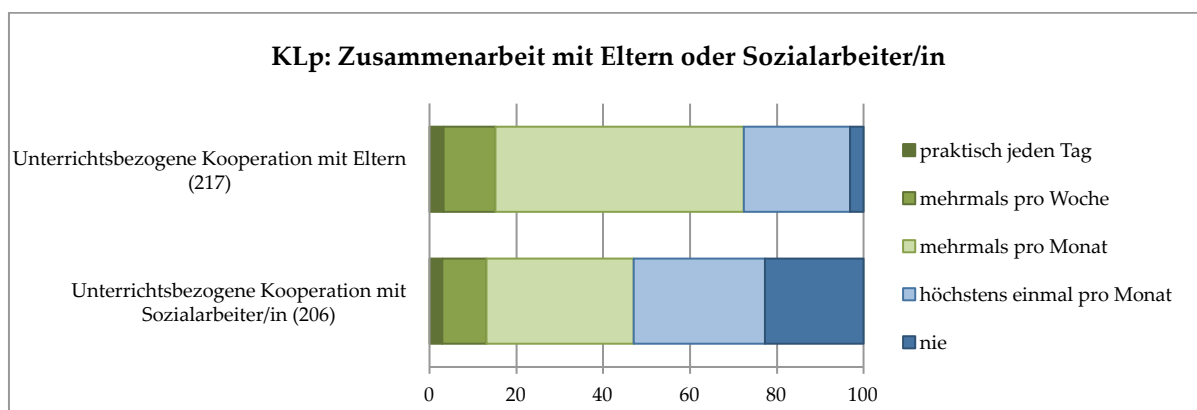


Abbildung 8.20: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLP) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Eltern und Sozialarbeiter/innen; n=Anzahl KLP, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

²¹⁹ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Logopädie: $U_{Kiga/Sek} = 269$, $p < .001$, $n = 108$, $U_{US/Sek} = 551$, $p < .001$, $n = 138$, $U_{MS/Sek} = 1037.5$, $p < .001$, $n = 130$, $v = .42$.

²²⁰ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Psychomotorik: $U_{Kiga/Sek} = 93$, $p < .001$, $n = 104$, $U_{US/Sek} = 489$, $p < .001$, $n = 133$, $U_{MS/Sek} = 1200$, $p < .001$, $n = 125$, $v = .42$.

²²¹ Statistische Kennwerte – Kooperation mit Eltern: $U_{MS/Sek} = 1612$, $p < .01$, $n = 143$, $v = .20$.

²²² Statistische Kennwerte – Kooperation mit Sozialarbeiter/innen: $U_{Kiga/Sek} = 259$, $p < .001$, $n = 110$, $U_{Kiga/MS} = 146.5$, $p < .001$, $n = 63$, $U_{US/Sek} = 1628$, $p < .01$, $n = 143$, $U_{Kiga/US} = 242.5$, $p < .05$, $n = 67$, $v = .23$.

Mit verschiedenen Diensten (u.a. Schulpsychologie, Schularzt) sowie mit Praktikant/innen, Senior/innen oder Lehrkräften für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) arbeiten die KLP nur sporadisch bzw. bei Bedarf zusammen (vgl. Abbildung 8.21).

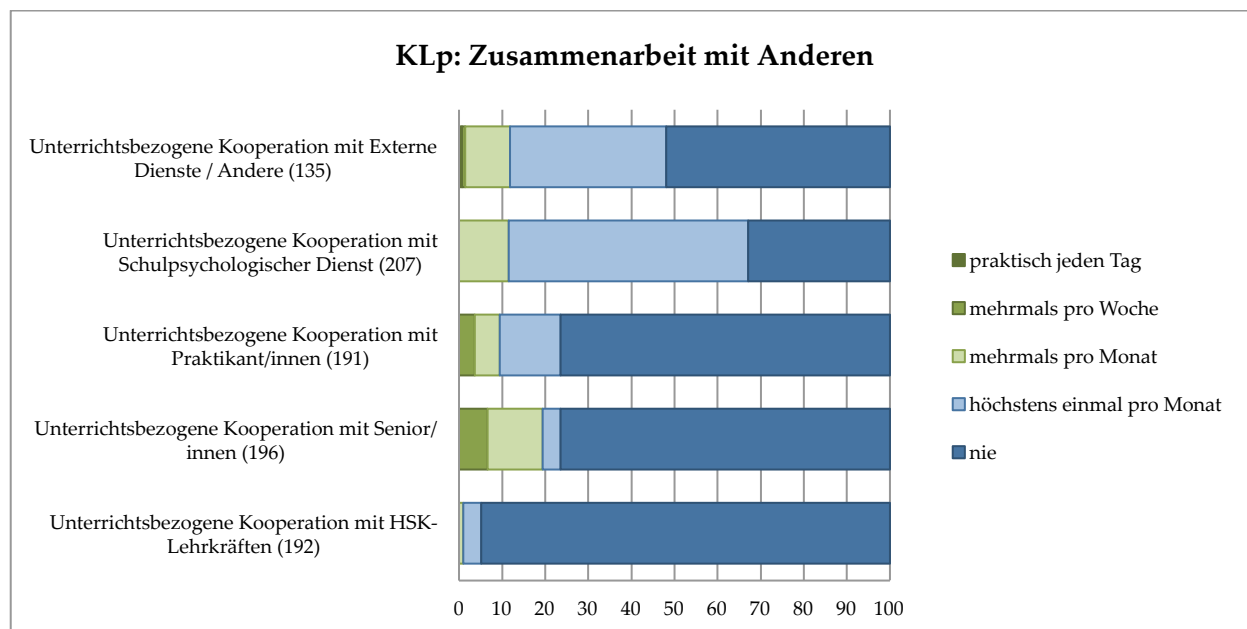


Abbildung 8.21: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLP) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit anderen Personen oder Institutionen; n=Anzahl KLP, andere Angaben in %; HSK-Lehrkräfte=Lehrpersonen im Bereich Heimatliche Sprache und Kultur; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

8.3.2 Gegenstand der Zusammenarbeit

Als nächstes interessiert der Gegenstand der Zusammenarbeit von RLP und SLp. Die Angaben der beiden Lehrpersonengruppen zum Gegenstand der Zusammenarbeit in den vergangenen sechs Monaten werden getrennt dargestellt, zuerst diejenigen der RLP, sodann diejenigen der SLp.

Angaben RLP – Gegenstand der Zusammenarbeit mit SLp. Die Unterrichtsgestaltung – gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts sowie die gemeinsame Entwicklung oder der Austausch von Unterrichtsmaterialien mit SLp – ist bei 50% bis 67% der RLP mindestens einmal pro Monat Gegenstand der Zusammenarbeit (vgl. Abbildung 8.22). Am intensivsten arbeiten RLP und SLp beim Teamteaching zusammen. Für einen beträchtlichen Teil der RLP ist die Unterrichtsgestaltung in den vergangenen sechs Monaten nie Gegenstand der Zusammenarbeit mit SLp gewesen.

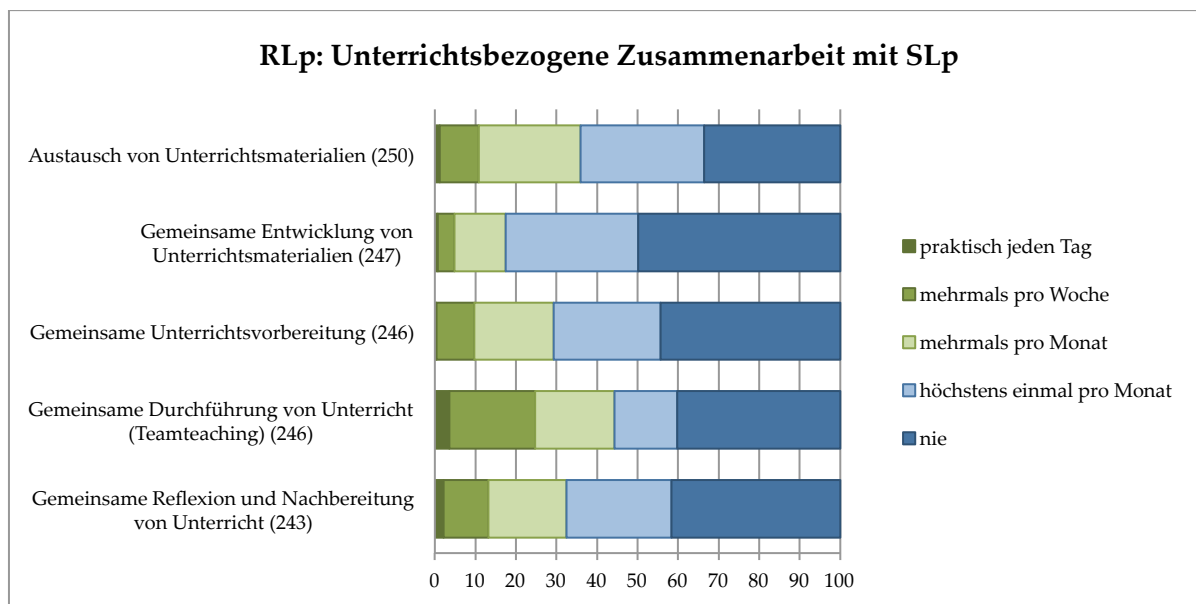


Abbildung 8.22: Angaben der Regellehrpersonen (RLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Speziallehrpersonen (SLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken .

Die SuS sind häufiger Gegenstand der Zusammenarbeit von RLp und SLp als die Unterrichtsgestaltung. Praktisch jeden Tag oder mehrmals pro Woche erhalten 30% der RLp Rückmeldungen von den SLp zu Problemen und Lernfortschritten von SuS (72/241), oder RLp und SLp tauschen sich über Verhaltensprobleme von SuS aus (75/254) (vgl. Abbildung 8.23). Rund 25% der RLp kommunizieren mit den SLp wöchentlich oder täglich über Lernprobleme (66/252) oder Leistungs- und Verhaltensfortschritte von SuS (65/251). Leistungsbewertungen von SuS sind bei den meisten RLp etwa einmal pro Monat Thema beim Austausch mit SLp. RLp der Primarstufe arbeiten signifikant häufiger mit SLp zusammen als RLp der Sekundarstufe, sei es unterrichts- oder schülerbezogen (vgl. Tabelle 8.17).

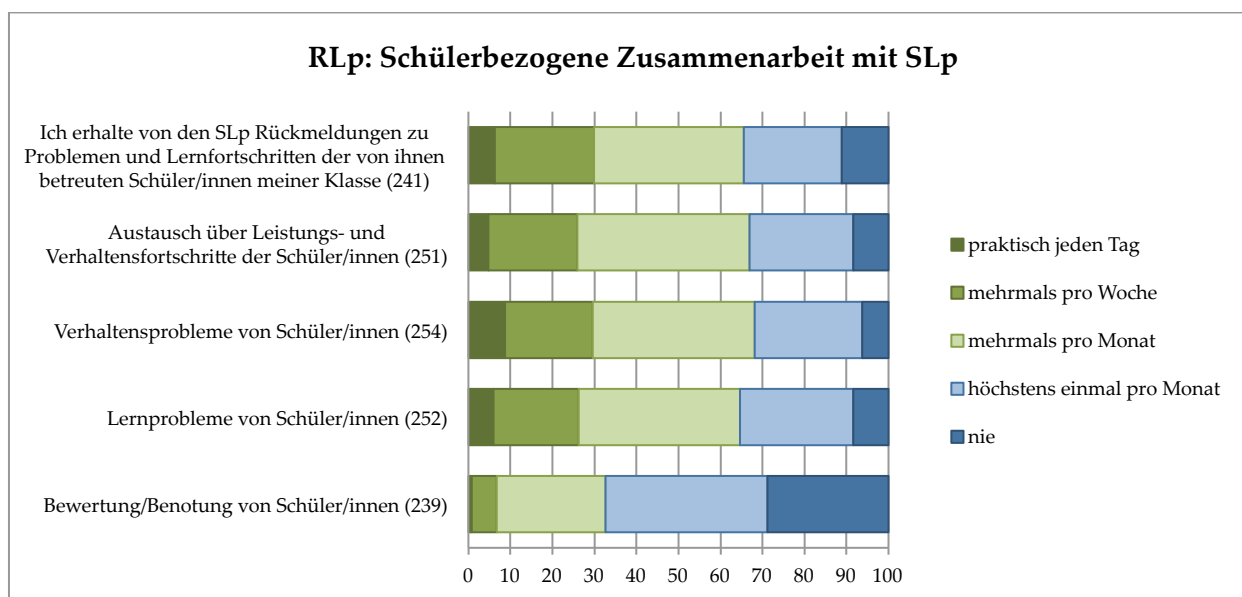


Abbildung 8.23: Angaben der Regellehrpersonen (RLp) zum schülerbezogenen Austausch mit Speziallehrpersonen (SLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

Tabelle 8.17: Angaben RLP zum Gegenstand der Zusammenarbeit mit SLP - Statistische Kennwerte

Gegenstand der Zusammenarbeit mit SLP	U-Test nach Mann und Whitney – Statistische Kennwerte						
	Kiga–Sek		US–Sek		MS–Sek		v
	U	p	U	p	U	p	
Austausch von Unterrichtsmaterialien	657.5	<.001	1511.5	<.001	1966	<.001	.28
Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	749.5	<.05	1912	<.001	ns	ns	.24
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	585	<.001	1188	<.001	1798	<.001	.30
Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	405.5	<.001	872	<.001	1687.5	<.001	.36
Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	617.5	<.001	1158.5	<.001	2027.5	<.01	.3
Diagnose der Lernstände	ns	ns	2405.5	<.05	2426.5	<.05	.2
Förderplanung	703	<.01	1933	<.001	2162	<.01	.26
Umsetzung von Förderplänen	438	<.001	1683.5	<.001	1821.5	<.001	.27
Evaluation und Anpassung von Fördermassnahmen	754.5	<.05	1897.5	<.001	2173	<.01	.22
Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte der SuS	ns	ns	2122	<.001	2429.5	<.05	.18
Verhaltensprobleme mit SuS	ns	ns	2525.5	<.05	ns	ns	.15
Lernprobleme von SuS	ns	ns	2135	<.001	ns	ns	.19
Bewertung / Benotung von SuS	ns	ns	2385	<.01	2056	<.05	.17
Rückmeldungen zu Problemen und Lernfortschritten der von den SLP betreuten SuS meiner Klasse	ns	ns	1921	<.001	2013	<.01	.24

Anmerkungen: Kiga=Kindergarten, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe, SLP=Speziallehrpersonen; U=statistischer Kennwert, p=Signifikanzniveau, v=CramersV; ns=nicht signifikante Unterschiede; n (Sek-Kiga)=131-144, n (Sek-US)=166-177, n (Sek-MS)=164-175.

Angaben SLP – Gegenstand der Zusammenarbeit mit RLP. Nachdem bisher die Sicht der RLP zum Gegenstand der Zusammenarbeit dargestellt worden ist, wird nun aus der Perspektive der SLP berichtet. Für 60% bis 70% der SLP sind Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie der Materialaustausch mehrmals pro Monat oder häufiger Gegenstand der Zusammenarbeit mit RLP. An der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien beteiligen sich drei von vier SLP mindestens einmal pro Monat. Dass die von den SLP angegebenen Häufigkeiten höher sind als jene der RLP ergibt sich daraus, (1) dass die SLP üblicherweise mit mehreren RLP zusammenarbeiten und (2) dass die SLP mit einer grossen Gruppe von RLP (vgl. Abbildung 8.22) nie unterrichtsbezogen zusammenarbeiten.

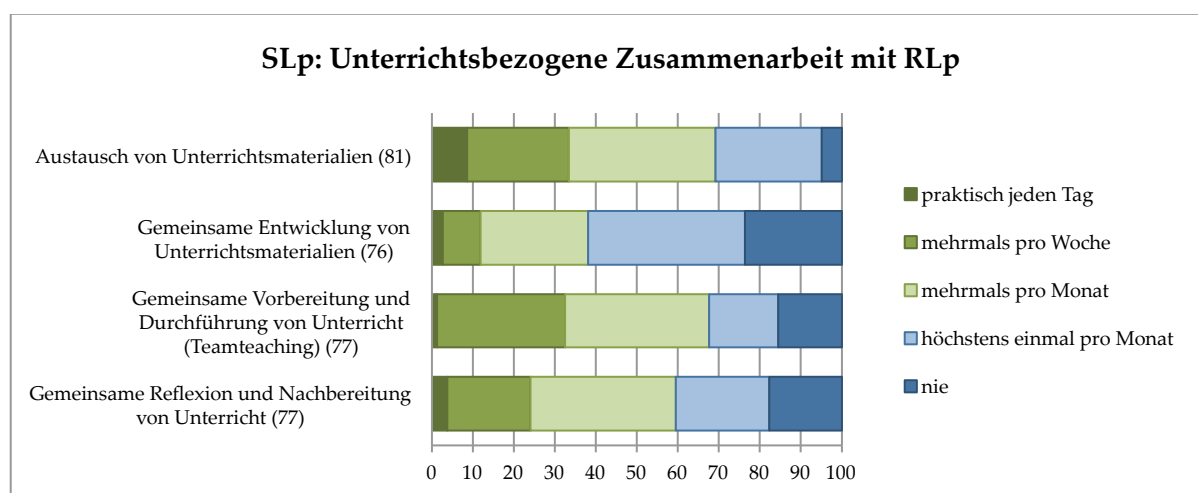


Abbildung 8.24: Angaben der Speziallehrpersonen (SLP) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen (RLP); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken .

Die SLP berichten einen regen schülerbezogenen Austausch mit den RLP (vgl. Abbildung 8.25). Rund 45% der SLP unterhalten sich praktisch jeden Tag oder mehrmals pro Woche mit RLP über Leistungs- und Verhaltensfortschritte sowie über Verhaltens- oder Lernprobleme von SuS. Benotungen oder Bewertungen sind für 4 von 5 SLP mindestens einmal pro Monat Gegenstand der Zusammenarbeit mit RLP. Bei der schülerbezogenen Zusammenarbeit stimmen die Angaben der SLP tendenziell mit jenen der RLP überein.

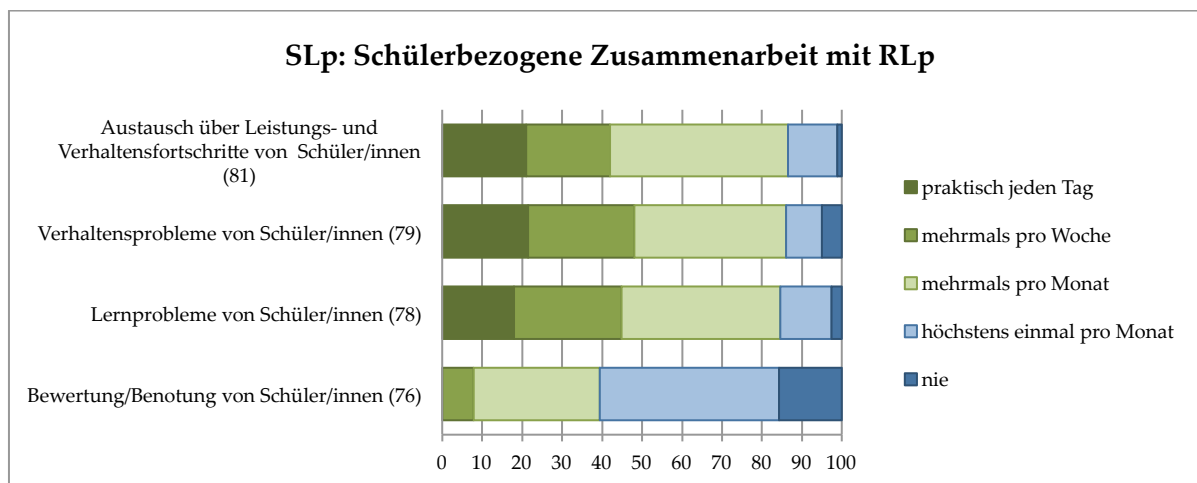


Abbildung 8.25: Angaben der Speziallehrpersonen (SLp) zum schülerbezogenen Austausch mit Regellehrpersonen (RLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.

8.3.3 Beurteilung der Zusammenarbeit

Urteile RLP über die Zusammenarbeit mit SLp. Die Zusammenarbeit mit den SLP wird von mehr als drei Viertel der RLP als sehr produktiv beurteilt (189/244)²²³ (vgl. Abbildung 8.26). Dieser Ansicht sind signifikant mehr Primarlehr- als Sekundarlehrpersonen²²⁴. Rund zwei Drittel der RLP – vorwiegend jüngeren Alters²²⁵ – geben an, schwierige Situationen bzw. Aufgaben an SLP delegieren zu können (166/246). Knapp die Hälfte der RLP (114/248) berichten, dass die SLP in der betreffenden Schule nur für SuS mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig sind. Diese Angabe kommt auf der Sekundarstufe signifikant häufiger vor als auf der Primarstufe²²⁶. Eine von zwei RLP würde es begrüßen, wenn die SLP ihre Aufgaben vermehrt im Regelunterricht (in Formen von Teamteaching) wahrnehmen würden (124/246). Zwei von drei RLP sind der Auffassung, dass die Kompetenzen der SLP besser für die Unterrichtsentwicklung an den Schulen genutzt werden könnten (152/241). Nur rund 22% der RLP (55/248) – vorwiegend auf der Primarstufe²²⁷ – haben gemäss eigenen Angaben genügend Zeit für den einzelschülerbezogenen Austausch mit SLP.

²²³ Hinzugezogene Antwortformate: „trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“.

²²⁴ Statistische Kennwerte – Produktive Zusammenarbeit: $U_{\text{Kiga/SekI}}=740.5$, $p<.05$, $n=132$, $U_{\text{US/SekI}}=1998$, $p<.001$, $n=167$, $U_{\text{MS/SekI}}=2144.5$, $p<.01$, $n=166$; $v=.20$.

²²⁵ Statistische Kennwerte – Delegieren von schwierigen Situationen/Aufgaben: $U_{\text{A1/A3}}=2806.5$, $p<.05$, $n=169$, $v=.15$.

²²⁶ Statistische Kennwerte – Zuständigkeiten der SLP: $U_{\text{US/SekI}}=1952.5$, $p<.001$, $n=174$, $v=.19$.

²²⁷ Statistische Kennwerte – Zeitliche Ressourcen für die Kooperation: $U_{\text{US/SekI}}=2397$, $p<.05$, $n=172$, $v=.12$.

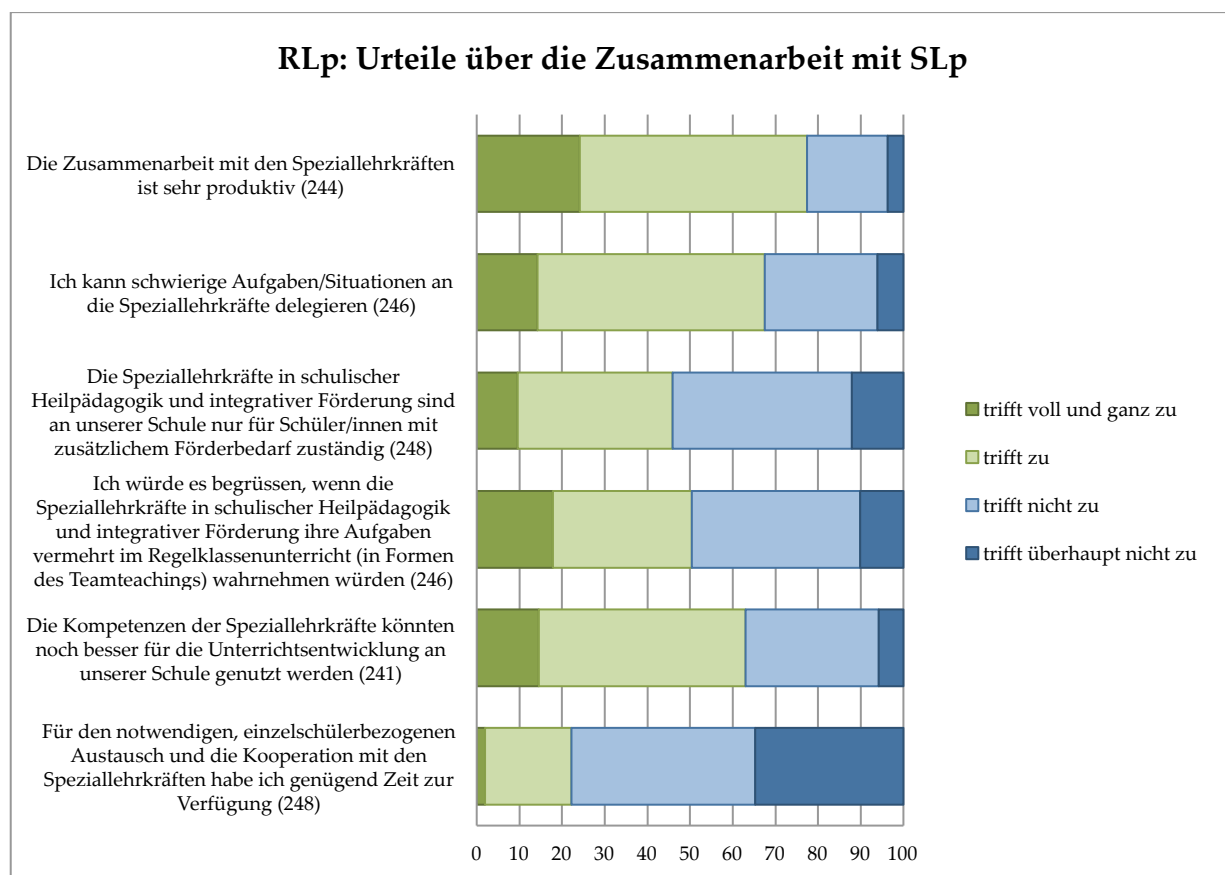


Abbildung 8.26: Urteile der Regellehrpersonen (RLp) über die Zusammenarbeit mit Speziallehrpersonen (SLp); n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.

Urteile SLp über die Zusammenarbeit mit RLp. Die meisten SLp (78/83) beurteilen die Zusammenarbeit mit RLp als sehr produktiv (vgl. Abbildung 8.27). Vier von fünf SLp (68/80) geben an, dass die RLp gewisse Aufgaben an sie delegieren. Rund drei Viertel der SLp (59/83) sind an der betreffenden Schule nicht nur für SuS mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig. Zwei von fünf SLp (30/77) würden ihre Aufgaben gerne vermehrt im Regelklassenunterricht in Formen von Teamteaching wahrnehmen. Für die meisten SLp (66/84) hat die Mitwirkung an der Schul- und Unterrichtsentwicklung ihrer Schule hohe Priorität. Rund 45% der SLp (45/83) geben an, dass ihnen genügend Zeit für den einzelschülerbezogenen Austausch mit den RLp zur Verfügung steht.

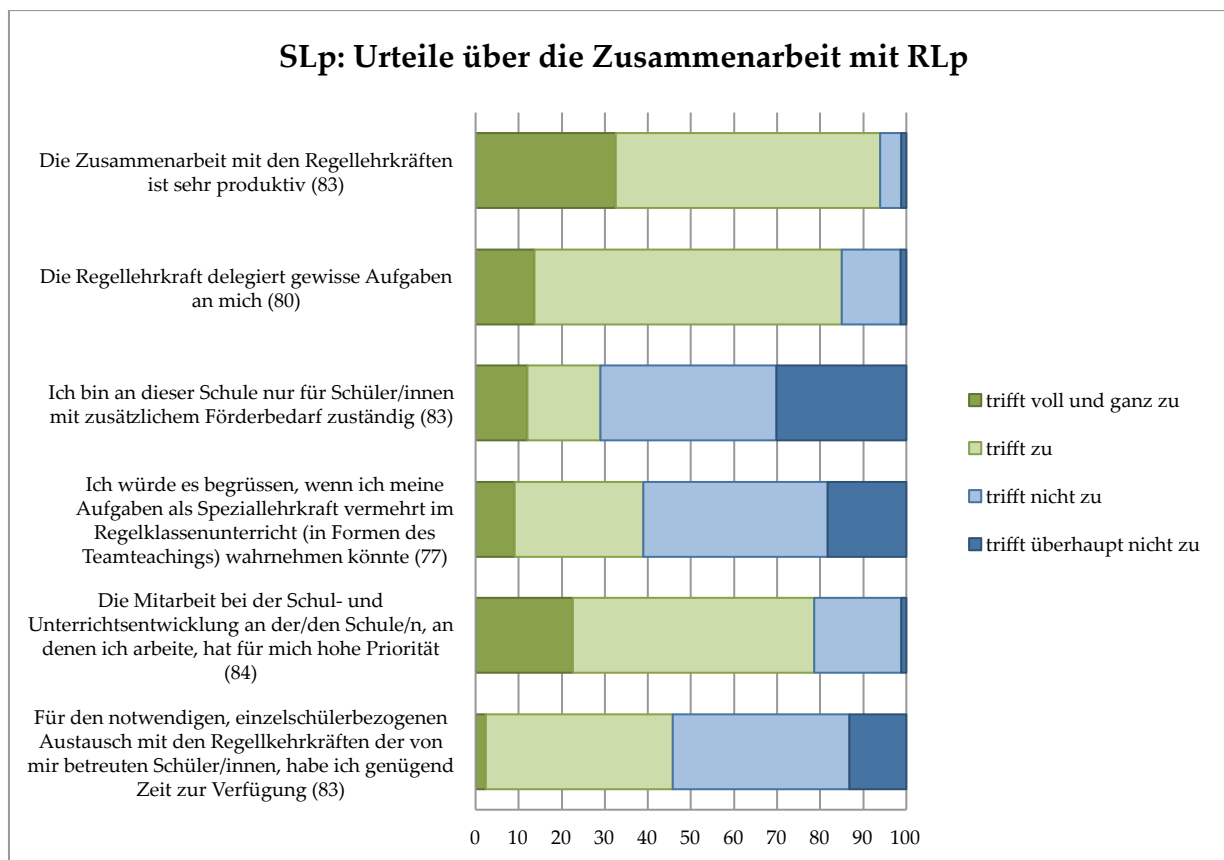


Abbildung 8.27: Urteile der Speziallehrpersonen (SLp) über die Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen (RLp); n=Anzahl SLp, andere Angaben in %.

Urteile von RLp und SLp im Vergleich. Die Urteile der RLp und der SLp unterscheiden sich teils signifikant (vgl. Tabelle 8.18). Die SLp nehmen die Zusammenarbeit mit den RLp wesentlich produktiver wahr als umgekehrt. Sie sind zudem vergleichsweise deutlicher der Meinung, dass die RLp gewisse Aufgaben an sie delegieren. Die SLp weisen die Aussage, dass die SLp nur für SuS mit besonderem Förderbedarf zuständig seien, signifikant stärker zurück als die RLp. Sie stimmen der Aussage, dass die SLp ihre Aufgaben vermehrt im Regelunterricht in Form von Teamteaching wahrnehmen sollten, wesentlich stärker zu als die RLp. Schliesslich leiden die SLp deutlich weniger unter Zeitmangel für einzelschülerbezogenen Informationsaustausch als die RLp.

Tabelle 8.18: Aussagen RLP und SLp zur Beurteilung der gegenseitigen Zusammenarbeit - statistische Kennwerte

	U	p	v
Die Zusammenarbeit mit den RLP/SLp ist sehr produktiv.	9142.5	< .05	0.167
Gewisse Aufgaben werden von RLP an SLp delegiert.	9510.5	< .05	0.157
Die SLp an unserer Schule sind nur für SUS mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig.	9578.0	< .05	0.197
Die SLp an unserer Schule sollten vermehrt ihre Aufgaben im Regelunterricht (Teamteaching) wahrnehmen.	8855.0	< .05	0.136
Für den notwendigen einzelschülerbezogenen Austausch mit der RLP / SLp steht genügend Zeit zur Verfügung.	7928.0	< .001	0.249

Anmerkungen: U=statistischer Kennwert; p=Signifikanzniveau, v=CramersV; RLP=Regellehrperson, SLp=Speziallehrperson; 332≤n≤341n.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Klassenlehrpersonen am intensivsten mit anderen Lehrpersonen des Regelschulbetriebs und mit den schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen zusammenarbeiten. Gegenstand der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrkräften ist vor allem der schülerbezogene Austausch. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit besteht vorwiegend im Materialaustausch und im Teamteaching. Die Zusammenarbeit wird sowohl von einem grossen Teil der RLP als auch von einem grossen Teil der SLp als sehr produktiv beurteilt, auch wenn beiden Parteien über unzureichende zeitliche Ressourcen klagen.

8.4 Beurteilung Integrationsauftrag

Wie die Lehrpersonen den Integrationsauftrag in ihrem Unterricht umsetzen, hängt nicht zuletzt von den persönlichen Einstellungen ab. Wird das Konzept der Integration²²⁸ als förderlich oder hinderlich für die Bildung der SuS beurteilt? Welche Wirkungen von Vielfalt und Integration auf den Unterricht sowie auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung werden von den Lehrpersonen erwartet oder wahrgenommen? Diese und weitere Fragen werden im Folgenden behandelt. Das erste Unterkapitel befasst sich mit den Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform (vgl. Kap. 8.4.1). Danach wird auf die Wirkungen von Vielfalt und Integration auf den Unterricht einerseits (vgl. Kap. 8.4.2) und die Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Kap. 8.4.3) andererseits eingegangen.

8.4.1 Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform

Dargestellt werden die Ansichten der Lehrpersonen über die Wunsch- und Machbarkeit der integrativen Schulform sowie über die potentiellen Vor- und Nachteile für Lehrende und Lernende.

Wunsch- und Machbarkeit von Integration. Rund 80% der Lehrpersonen beurteilen Integration als ein grundsätzlich wünschbares Konzept²²⁹ (312/383) (vgl. Abbildung 8.28). Diese positive Beurteilung ist bei den Lehrpersonen der Unterstufe der Primarschule deutlicher ausgeprägt als bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe²³⁰. Unter optimalen Voraussetzungen (u.a. genügend Ressourcen, Aus- und Fortbildung) ist die integrative Schulform für 90% der Lehrpersonen realisierbar (342/382), unter den gegebenen Voraussetzungen aber nur für rund 40% (161/382). An die Machbarkeit unter den gegebenen Voraussetzungen glauben signifikant mehr Lehrpersonen der Kindergartenstufe sowie der Un-

²²⁸ Integration meint die Umsetzung der Gesetzesvorgaben, möglichst viele SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zu unterrichten.

²²⁹ Hinzugezogene Antwortformate: „ich stimme voll und ganz zu“, „ich stimme zu“, „ich stimme eher zu“.

²³⁰ Statistische Kennwerte – Wünschbarkeit Integration: $U_{\text{US/Sek1}}=2956$, $p<.01$, $n=117$; $v=.15$.

terstufe der Primarschule als der Sekundarstufe²³¹. Weder die Funktion (RLp vs. SLp), noch das Alter der Lehrperson haben Einfluss auf dieses Urteil.

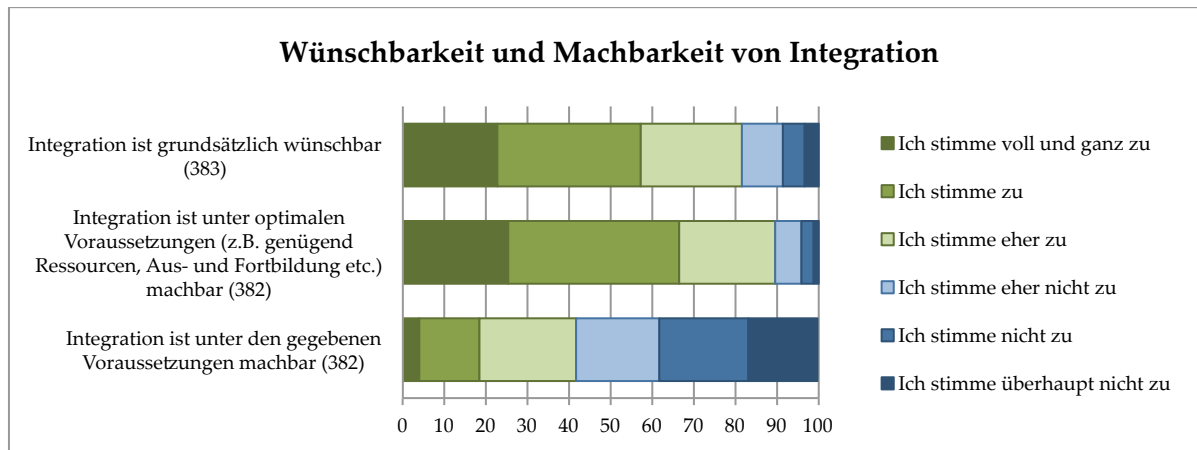


Abbildung 8.28: Angaben der Lehrpersonen (Lp) über die Wünsch- und Machbarkeit von Integration; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

Für zwei von drei Lehrpersonen ist die Integration eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule (245/382). Rund 77% der Lehrpersonen (293/378) sind aber auch der Meinung, dass diese Massnahme das Schulsystem überfordert. Fast alle Lehrpersonen (360/384) sehen in der integrativen Schulform eine erhebliche Belastung für die Lehrenden (vgl. Abbildung 8.29). Lehrpersonen der Sekundarstufe stehen der integrativen Schulform weniger positiv gegenüber als Lehrpersonen der Primarschule: Sie sind weniger deutlich der Auffassung, dass Integration die Volksschule weiter bringt²³². Zudem sind sie vergleichsweise stärker der Meinung, dass die Integration das Schulsystem überfordert²³³ und berichten auch eine signifikant höhere Belastung für Lehrpersonen²³⁴.

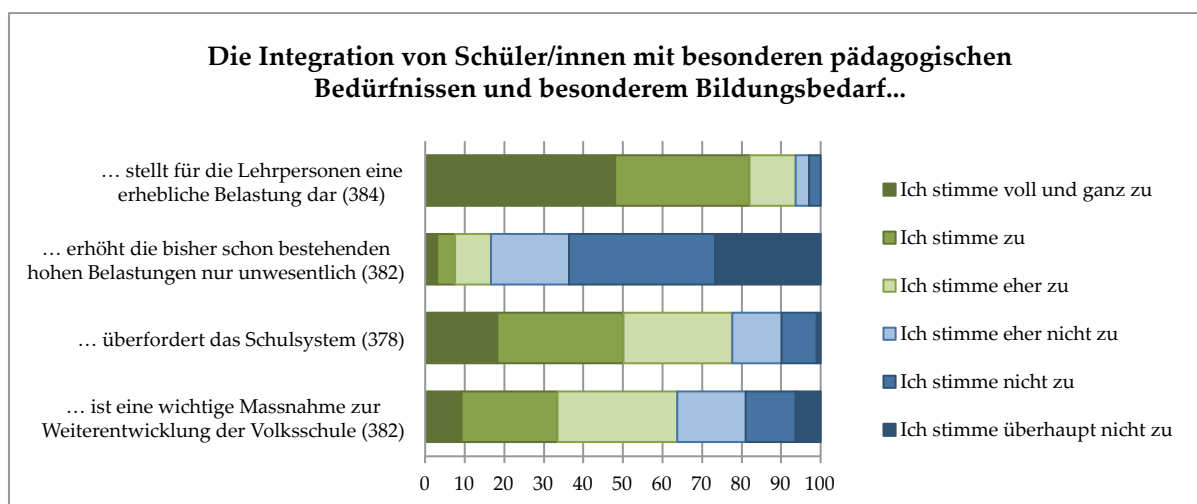


Abbildung 8.29: Urteile der Lehrpersonen (Lp) über die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

²³¹ Statistische Kennwerte – Machbarkeit Integration unter gegebenen Voraussetzungen: $U_{Kiga/Sek1}=1657.5$, $p<.01$, $n=201$, $U_{US/Sek1}=5276.5$, $p<.01$, $n=253$; $v=.2$.

²³² Statistische Kennwerte – wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule: $U_{RLp/SLp}=6955.5$, $p<.01$, $n=347$; $v=.14$.

²³³ Statistische Kennwerte – Überfordert Schulsystem: $U_{Kiga/Sek1}=1909$, $p<.05$, $n=202$, $U_{US/Sek1}=5404.5$, $p<.05$, $n=253$; $v=.16$.

²³⁴ Statistische Kennwerte – erhebliche zusätzliche Belastung: $U_{Kiga/Sek1}=1193$, $p<.01$, $n=202$, $U_{US/Sek1}=1714.5$, $p<.01$, $n=255$; $v=.16$.

Die Lehrpersonen gehen grundsätzlich einig (367/380, dass die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf wesentliche Herausforderungen für die Unterrichtsführung mit sich bringt²³⁵ (vgl. Abbildung 8.30). Die integrative Schulform habe eine deutliche Veränderung der Lehr-Lernkultur zur Folge (340/374) und mache es schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen (258/375). Trotzdem ist die Integration für zwei von drei Lehrpersonen eine Bereicherung für die Regelklassen (247/380). Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen sind aber auch der Meinung, die integrative Schulform verhindere eine optimale Förderung aller SuS (212/378). Im Vergleich zum pädagogischen Personal der Kindergarten- oder Primarstufe haben die Lehrpersonen der Sekundarstufe stärkere Vorbehalte gegenüber der integrativen Schulform, was das Erreichen der Lehrplanziele²³⁶ und den Nutzen für die Regelklasse anlangt²³⁷. RLP sind deutlich weniger zuversichtlich, was eine optimale Förderung aller SuS bei integrativer Schulung betrifft als SLp²³⁸. Ältere Lehrpersonen sind bezüglich Erreichen der Lehrplanziele wesentlich skeptischer als jüngere²³⁹ und nehmen eine deutlichere Veränderung der Lehr-Lernkultur²⁴⁰ wahr.

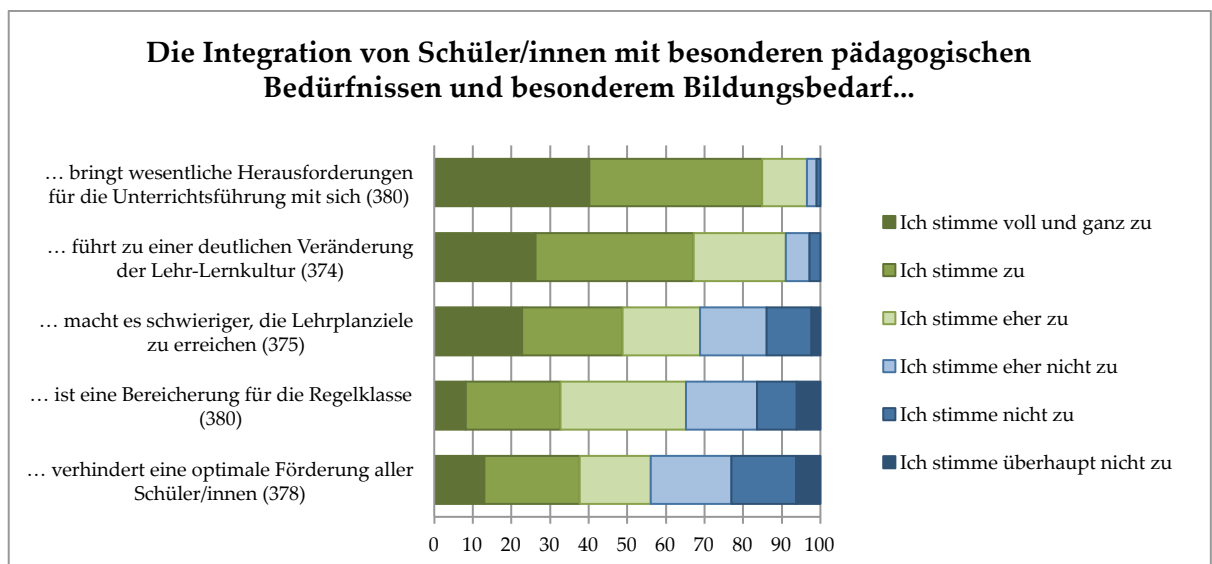


Abbildung 8.30: Urteile der Lehrpersonen (Lp) über die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

Profit für SuS. Ausgehend von der Meinung zahlreicher Lehrpersonen, dass die integrative Schulform eine optimale Förderung aller SuS verhindere, interessiert als Nächstes, welche SuS nach der Auffassung der Lehrpersonen in welchem Masse profitieren. Rund die Hälfte der Lehrpersonen sehen einen deutlichen oder sehr starken Profit der integrativen Schulform für die leistungsschwächsten SuS (196/358) oder für SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen (175/350) (vgl. Abbildung 8.31). Eine von drei Lehrpersonen geht auch von einem deutlichen Profit für verhaltensauffällige SuS aus (136/355). Für die durchschnittlichen (93/355) oder leistungsstärksten (78/357) SuS sehen jedoch nur rund ein Viertel bzw. ein Fünftel der Lehrpersonen einen wesentlichen Nutzen.

²³⁵ Hinzugezogene Antwortformate: „Ich stimme voll und ganz zu“, „ich stimme zu“, „ich stimme eher zu“.

²³⁶ Statistische Kennwerte – Schwierigkeit Lehrplanzieleerreichung: $U_{Kiga/Sek1}=1596$, $p<.01$, $n=197$, $U_{US/Sek1}=4561.5$, $p<.001$, $n=248$, $U_{MS/Sek1}=5717.5$, $p<.01$, $n=259$; $v=.2$.

²³⁷ Statistische Kennwerte – Bereicherung Regelklasse: $U_{Kiga/Sek1}=1799$, $p<.01$, $n=201$, $U_{US/Sek1}=4130.5$, $p<.001$, $n=252$, $U_{MS/Sek1}=5752$, $p<.001$, $n=264$; $v=.21$.

²³⁸ Statistische Kennwerte – verhindert eine optimale Förderung aller SuS: $U_{RLp/SLp}=6721.5$, $p<.01$, $n=344$; $v=.15$.

²³⁹ Statistische Kennwerte – verhindert eine optimale Förderung aller SuS: $U_{A1/A2}=5487$, $p<.01$, $n=242$, $U_{A1/A3}=6263.5$, $p<.05$, $n=246$, $v=.15$.

²⁴⁰ Statistische Kennwerte – Veränderung der Lehr-Lernkultur: $U_{A1/A3}=5806$, $p<.01$, $n=243$, $v=.15$.

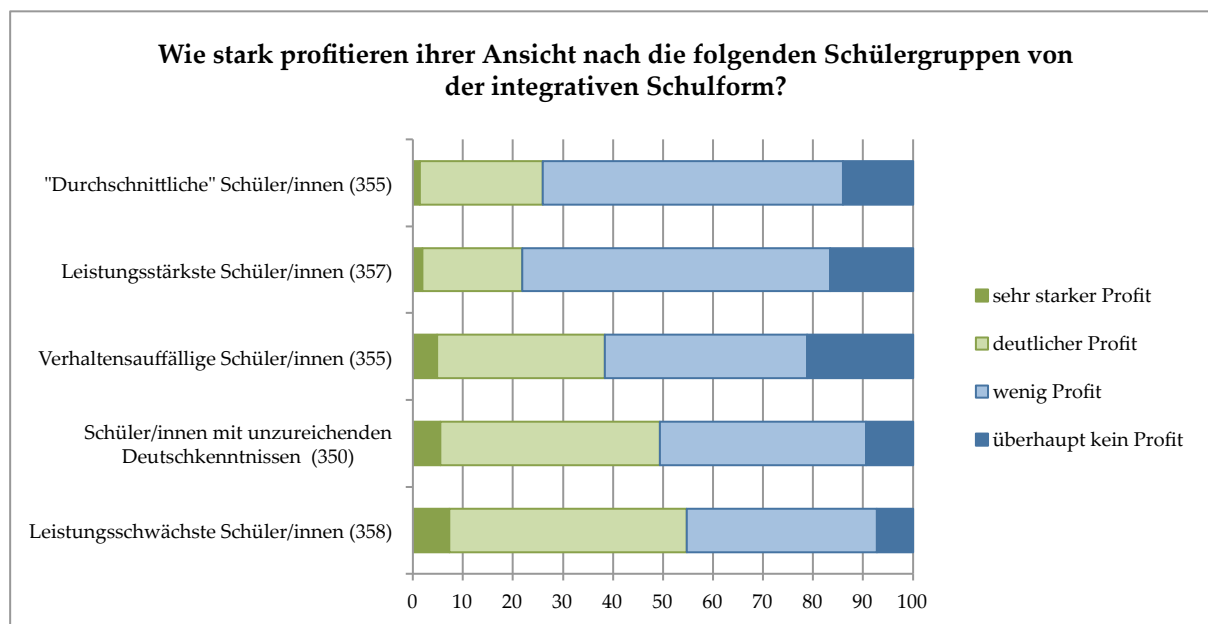


Abbildung 8.31: Urteile der Lehrpersonen über den Profit verschiedener Schülergruppen von der integrativen Schulform: n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.

Lehrpersonen der Primarstufe schätzen den Profit der integrativen Schulform für die leistungsschwächsten²⁴¹, leistungstärksten²⁴² und verhaltensauffälligen²⁴³ SuS höher ein als Lehrpersonen der Sekundarstufe. SLp sehen für verhaltensauffällige SuS einen grösseren Nutzen der integrativen Schulform als RLP²⁴⁴. Jüngere Lehrpersonen sind im Gegensatz zu älteren deutlicher der Ansicht, dass die leistungsschwächeren SuS von der integrativen Schulform²⁴⁵ profitieren.

Für SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sehen 60% der Lehrpersonen in Regelschulen zumindest tendenziell mehr Entwicklungsanreize als in besonderen Klassen oder Sonderschulen²⁴⁶ (232/382) (vgl. Abbildung 8.32). Auf der Primarstufe wird diese Meinung signifikant stärker vertreten als auf der Sekundarstufe²⁴⁷. Zwei von drei Lehrpersonen – vorwiegend auf der Sekundarstufe²⁴⁸ – sind der Ansicht, dass die betreffenden SuS besser von Sonder- und Heilpädagogen unterrichtet werden sollten, als von RLP (250/379). Die Urteile hängen weder von der Funktion (RLp vs. SLp), noch vom Alter der Lehrpersonen ab.

²⁴¹ Statistische Kennwerte – Profit leistungsschwächste SuS: $U_{Kiga/Sek1}=740, p<.001, n=150, U_{US/Sek1}=2806, p<.05, n=186, U_{MS/Sek1}=2715, p<.05, n=184, v=.20$.

²⁴² Statistische Kennwerte – Profit leistungstärkste SuS: $U_{Kiga/Sek1}=981.5, p<.05, n=149, U_{MS/Sek1}=3316.5, p<.05, n=184, v=.19$.

²⁴³ Statistische Kennwerte – Profit verhaltensauffällige SuS: $U_{Kiga/Sek1}=780, p<.05, n=150, v=.15$.

²⁴⁴ Statistische Kennwerte – Profit verhaltensauffällige SuS: $U_{RLp/SLp}=6343, p<.05, n=323, v=.14$.

²⁴⁵ Statistische Kennwerte – Profit leistungsschwächere SuS: $U_{A1/A3}=5494, p<.05, n=231, v=.12$.

²⁴⁶ Hinzugezogene Antwortformate: „ich stimme voll und ganz zu“, „ich stimme zu“, „ich stimme eher zu“.

²⁴⁷ Statistische Kennwerte – Mehr Entwicklungsanreize in Regelschulen: $U_{MS/Sek1}=5829.5, p<.001, n=266, v=.2$.

²⁴⁸ Statistische Kennwerte – Unterricht von SLp statt von RLP erstrebenswert: $U_{Kiga/Sek1}=1864, p<.05, n=199, U_{US/Sek1}=5538.5, p<.05, n=263, U_{MS/Sek1}=5949.5, p<.01, n=263, v=.18$.

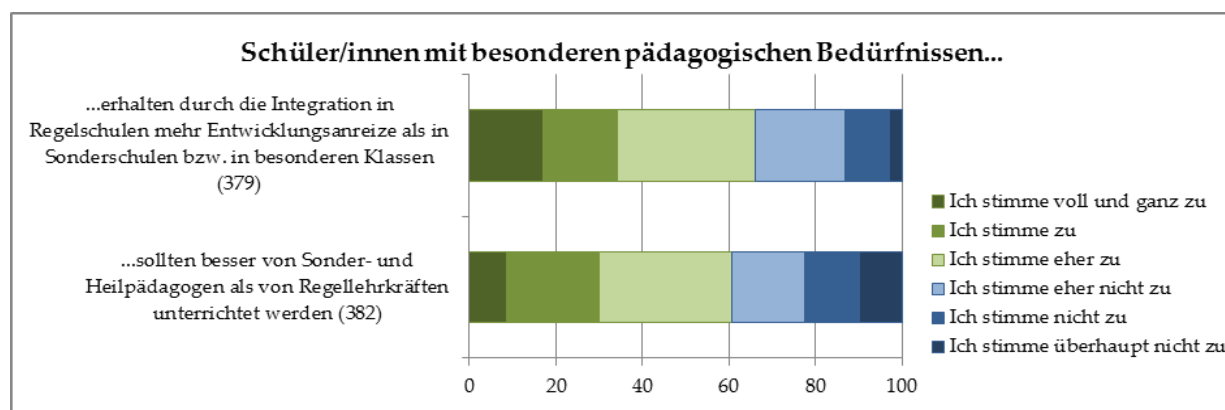


Abbildung 8.32: Urteile der Lehrpersonen (Lp) über den Profit für SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

Auf die Frage, ob die verfügbaren Förderlektionen (IF) für die SuS ausreichen, antworten die Lehrpersonen – unabhängig von Schulstufe, Funktion oder Alter – wie folgt: Für keine Lehrperson ist das IF-Kontingent zu hoch, für rund einen Drittel der Lehrpersonen ist es angemessen oder knapp ausreichend, für zwei Drittel ist es etwas oder viel zu tief (vgl. Abbildung 8.33).

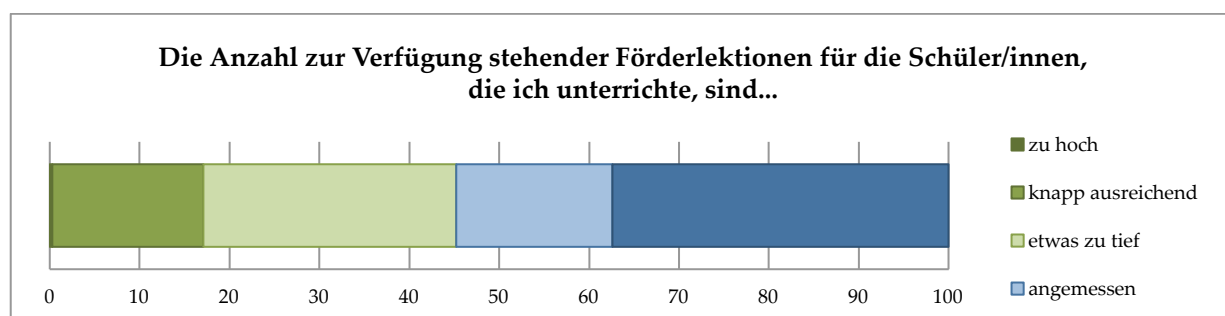


Abbildung 8.33: Urteile der Lehrpersonen über die Anzahl zur Verfügung stehender Förderlektionen; n=334, Werte in %; angemessen=links im Balken; angemessen=links im Balken.

8.4.2 Urteile der Lehrpersonen über Unterricht mit heterogenen Lerngruppen

Die meisten Lehrpersonen sehen in der integrativen Schulform eine wesentliche Herausforderung für die Unterrichtsführung (vgl. Kap. 8.4.1). Als *Erschwernis* nennen vier von fünf RLP die unterschiedlichen Leistungsstände der SuS (242/287), das unterschiedliche Sozialverhalten (234/284) oder das unterschiedliche Lernverhalten (235/285) (vgl. Abbildung 8.34). Drei von vier RLP verweisen auf die unterschiedlichen Deutschkenntnisse (215/286) oder die unterschiedlichen Motivationslagen der SuS (220/285). Die Motivationsdifferenzen werden vor allem auf der Sekundarstufe als Problem wahrgenommen²⁴⁹. Die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der SuS spielen den Lehrpersonen zufolge eine geringere Rolle (162/284), allerdings fühlen sich ältere Lehrpersonen bei der Unterrichtsgestaltung von diesem Faktor stärker tangiert als jüngere Lehrpersonen²⁵⁰.

²⁴⁹ Statistische Kennwerte – Unterschiedlich motivierte SuS: $U_{\text{Kiga/Seki}}=972.5$, $p<.01$, $n=163$, $U_{\text{US/Seki}}=3265.5$, $p<.05$, $n=201$, $U_{\text{MS/Seki}}=2533.5$, $p<.001$, $n=200$; $v=.2$.

²⁵⁰ Statistische Kennwerte – Kultureller Hintergrund SuS: $U_{\text{A1/A3}}=3480.5$, $p<.05$, $n=191$, $v=.18$.

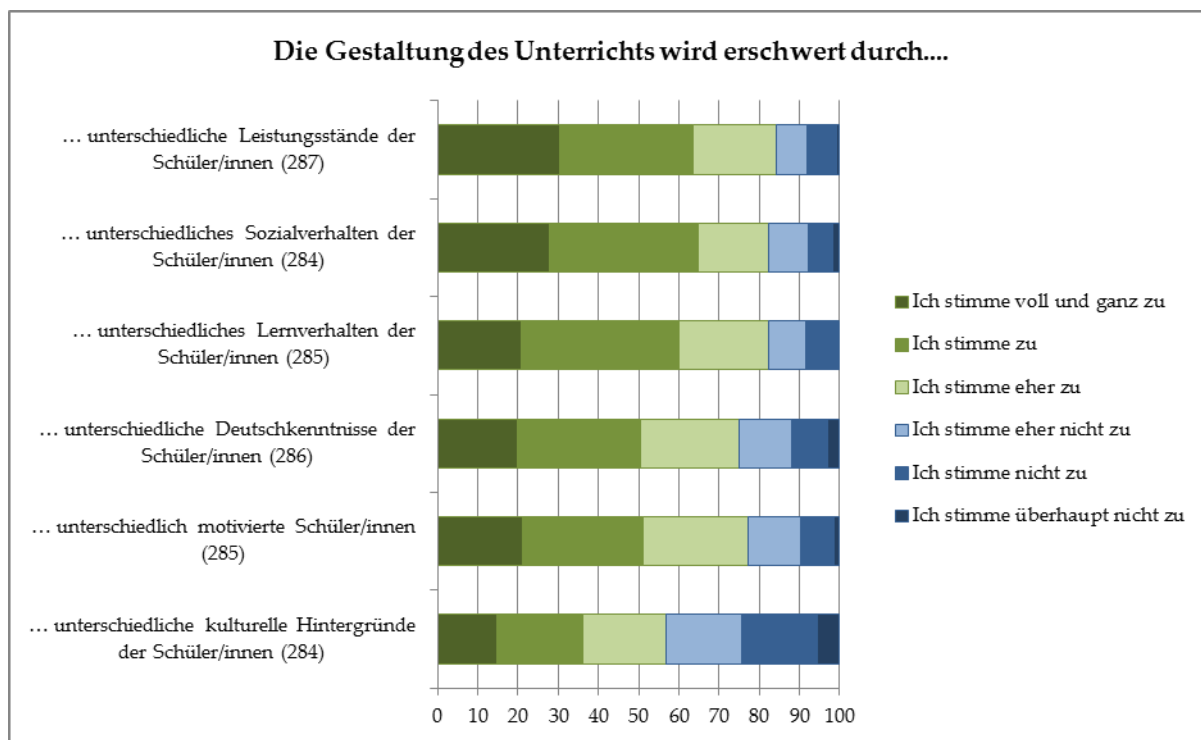


Abbildung 8.34: Aussagen der Regellehrpersonen (RLP) über Schülermerkmale, die sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirken; n=Anzahl RLP, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.

Im folgenden Abschnitt werden die Urteile der Lehrpersonen über *Veränderungen der unterrichtsbezogenen Anforderungen und Kompetenzen* im Zuge der integrativen Schulform dargestellt. Da die zur Datenerhebung verwendeten Items Veränderungen fokussieren, konnten sie nur von Lehrpersonen (n=343) beurteilt werden, welche die Praxis vor dem neuen Volksschulgesetz auch kennen. Für rund 85% dieser Lehrpersonen ist die Klassenführung seit dem neuen Volksschulgesetz anspruchsvoller geworden²⁵¹ (249/294) (vgl. Abbildung 8.35). Ebenso haben sich für drei von vier Lehrpersonen die Lehrerrolle verändert (234/299) und die Unterrichtsvorbereitungszeit erhöht (231/306). Es wird nicht nur häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammengearbeitet (221/310), sondern die Zusammenarbeit ist auch produktiver geworden (173/303). Zwei von drei Lehrpersonen nehmen sich mehr Zeit für die individuelle Förderung der SuS (199/303). Bei drei von fünf Lehrpersonen sind die Unterrichtsmethoden vielfältiger geworden (184/309). In den Bereichen Didaktik (130/303) und Förderdiagnostik (134/302) berichten rund 40% der Lehrpersonen einen Lernzuwachs. Knapp die Hälfte der Lehrpersonen geben an, dass die Unterrichtsqualität unter der integrativen Schulform leidet (145/302).

²⁵¹ Hinzugezogene Antwortformate: „Trifft voll und ganz zu“, „Trifft zu“.

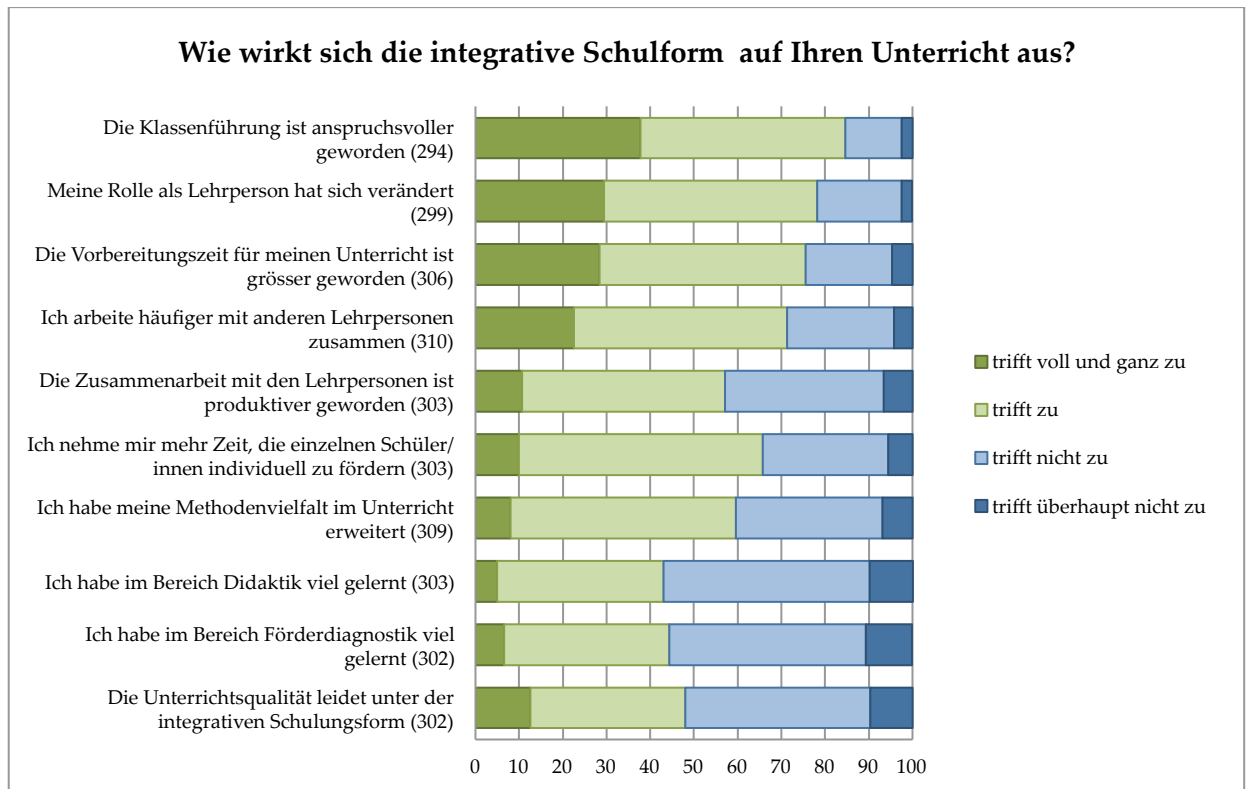


Abbildung 8.35: Aussagen der Lehrpersonen (Lp) über die Auswirkungen der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz (VSG) auf den Unterricht; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %.

Lehrpersonen der Primarstufe schreiben der integrativen Schulform teils wesentlich positivere Wirkungen zu als Lehrpersonen der Sekundarstufe. So haben sich aus ihrer Sicht Quantität und Produktivität der Zusammenarbeit deutlich erhöht, die Methodenvielfalt ist signifikant grösser geworden, der Lernzuwachs im Bereich der Förderdiagnostik ist wesentlich ausgeprägter und der Eindruck, dass die Unterrichtsqualität unter der integrativen Schulform leidet, signifikant weniger prominent (vgl. Tabelle 8.19).

Tabelle 8.19: Aussagen der RLp zu den Wirkungen der integrativen Schulform gemäss neuem VSG auf den Unterricht – statistische Kennwerte

	US-Sek		MS-Sek		v
	U	p	U	p	
Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.	2019.5	<.05	ns	ns	0.16
Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen ist produktiver geworden.	1619	<.001	1807	<.01	0.22
Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.	1859	<.01	ns	ns	0.19
Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.	1912	<.05	ns	ns	0.16
Die Unterrichtsqualität leidet unter der integrativen Schulform.	1961.5	<.05	2048.5	<.05	0.19

Anmerkungen: RLp=Regellehrperson, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe, VSG=Volksschulgesetz; U=statistischer Kennwert, p=Signifikanzniveau, v=Cramers V; ns=nicht signifikante Unterschiede; US-Sek: 158≤n≤162, MS-Sek:160≤n≤161.

SLp berichten bezüglich Zusammenarbeit der Lehrpersonen (Häufigkeit²⁵² und Produktivität²⁵³), der Methodenvielfalt²⁵⁴ sowie der Lernerträge in den Bereichen Didaktik²⁵⁵ und Förderdiagnostik²⁵⁶ von deutlich positiveren Wirkungen der integrativen Schulform als RLp.

²⁵² Statistische Kennwerte – Häufigkeit der Zusammenarbeit: $U_{RLp/SLp}=4686$, $p<.01$, $n=287$, $v=.14$.

²⁵³ Statistische Kennwerte – Produktivität der Zusammenarbeit: $U_{RLp/SLp}=4648$, $p<.05$, $n=280$, $v=.13$.

²⁵⁴ Statistische Kennwerte – Methodenvielfalt: $U_{RLp/SLp}=4893$, $p<.05$, $n=286$, $v=.13$.

Die *Ressourcen* für die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem VSG werden von den Lehrpersonen wie folgt beurteilt (vgl. Abbildung 8.36):

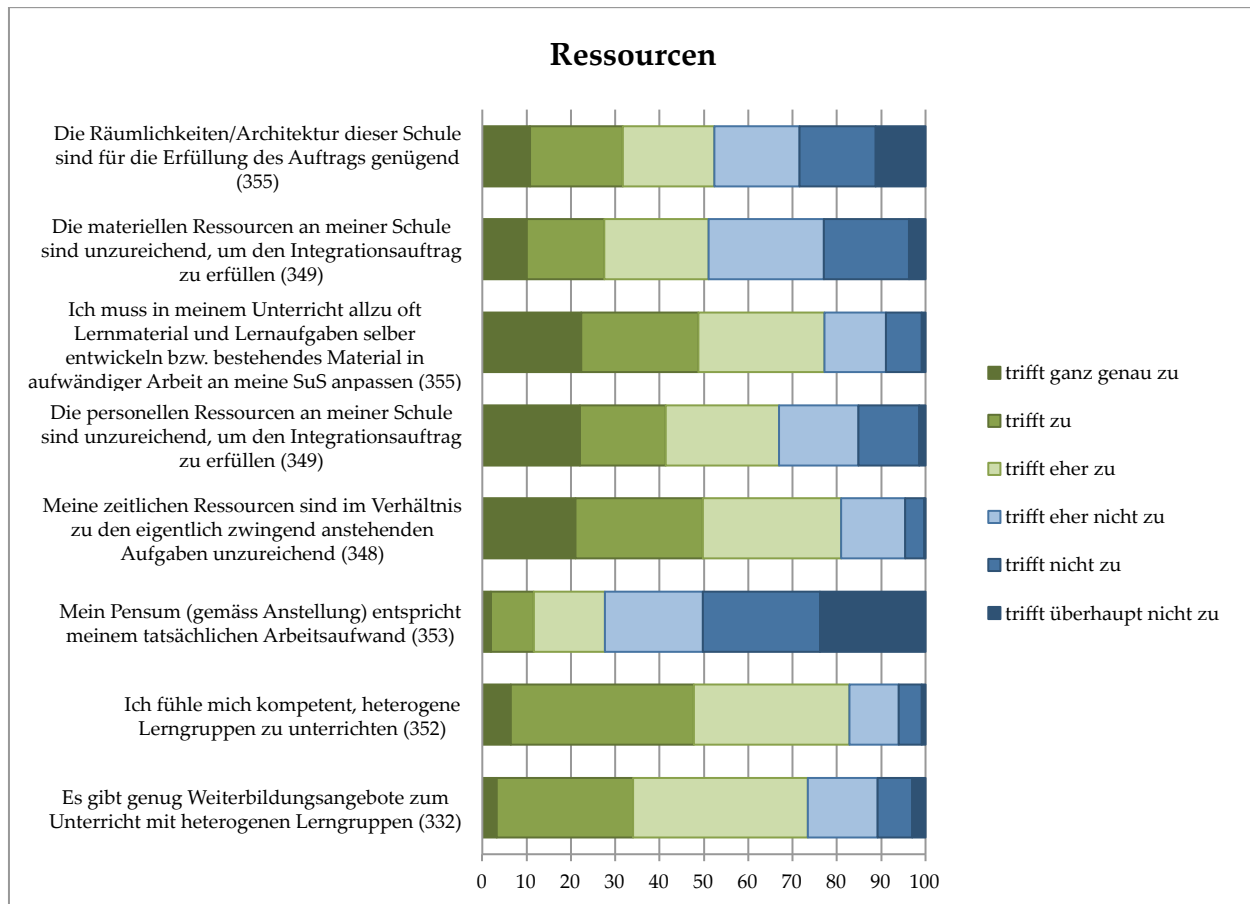


Abbildung 8.36: Aussagen Lehrpersonen zu Ressourcen; (n)=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %; trifft ganz genau zu=jeweils links im Balken .

Für rund die Hälfte der Lehrpersonen – vor allem auf der Sekundarstufe²⁵⁷ – sind die räumlichen (189/355) und die materiellen Ressourcen (178/349) unzureichend²⁵⁸, um den Integrationsauftrag zu erfüllen. Drei von vier Lehrpersonen müssen in ihrem Unterricht allzu oft Lernmaterialien und -aufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwändiger Arbeit an die SuS anpassen (274/355). Dieser Umstand wird signifikant stärker von RLP als von SLp kritisiert²⁵⁹. Die personellen (234/350) und die zeitlichen Ressourcen (282/348) zur Umsetzung des Integrationsauftrages werden von drei bzw. vier von fünf Lehrpersonen als unzureichend beurteilt. Das Pensum (gemäss Anstellung) entspricht lediglich bei 28% der Lehrpersonen dem tatsächlichen Arbeitsaufwand (98/353). Bei den SLp klaffen die Anstellungsprozente und der gefühlte reale Aufwand weniger stark auseinander

²⁵⁵ Statistische Kennwerte – Didaktik: $U_{RLp/SLp}=4369$, $p<.01$, $n=282$, $v=.16$.

²⁵⁶ Statistische Kennwerte – Förderdiagnostik: $U_{RLp/SLp}=4469.5$, $p<.01$, $n=279$, $v=.14$.

²⁵⁷ Statistische Kennwerte – unzureichende materielle Ressourcen: $U_{US/Sek1}=4666$, $p<.05$, $n=231$; $v=.1$.

²⁵⁸ Hinzugezogene Antwortformate: Trifft voll und ganz zu, Trifft zu, trifft eher zu.

²⁵⁹ Statistische Kennwerte – eigene Entwicklung bzw. Anpassung von Lernmaterialien: $U_{RLp/SLp}=5898$, $p<.01$, $n=323$; $v=.02$.

als bei den RLp²⁶⁰. Vier von fünf Lehrpersonen – vorwiegend Lehrpersonen auf der Primarstufe²⁶¹ – fühlen sich kompetent, um heterogene Lerngruppen zu unterrichten (292/352). Fast drei Viertel der Lehrpersonen sind auch der Meinung, dass es genügend Weiterbildungsangebote gibt (244/332).

8.4.3 Wirkungen von Vielfalt und Integration auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung

In diesem Unterkapitel wird die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zuge der integrativen Schulform beleuchtet. Lehrpersonen, welche angegeben haben, dass sie die Praxis vor dem neuen VSG nicht kennen, wurden aus den Auswertungen ausgeschlossen. Drei von vier Lehrpersonen fühlen sich bei der Unterrichtsentwicklung unterstützt durch ihre Schule (228/313) und knapp 70% – signifikant häufiger Primarlehrpersonen – sind der Ansicht, dass vom integrativen Unterricht weitere Impulse für die Entwicklung der betreffenden Schule ausgehen²⁶² (206/303) (vgl. Abbildung 8.37). Knapp die Hälfte der Lehrpersonen ist der Meinung, dass sich ihre Schule seit der Umsetzung der integrativen Schulform zum Guten verändert hat (132/272). Über 60% der Lehrpersonen geben an, dass die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen (z.B. Schulpsychologie) (177/285) und mit den Eltern intensiver geworden ist (201/285). Für 45% der Lehrpersonen laufen an der Schule derart viele Projekte, dass es ihnen schwerfällt, sich auf den Unterricht zu konzentrieren (146/323).

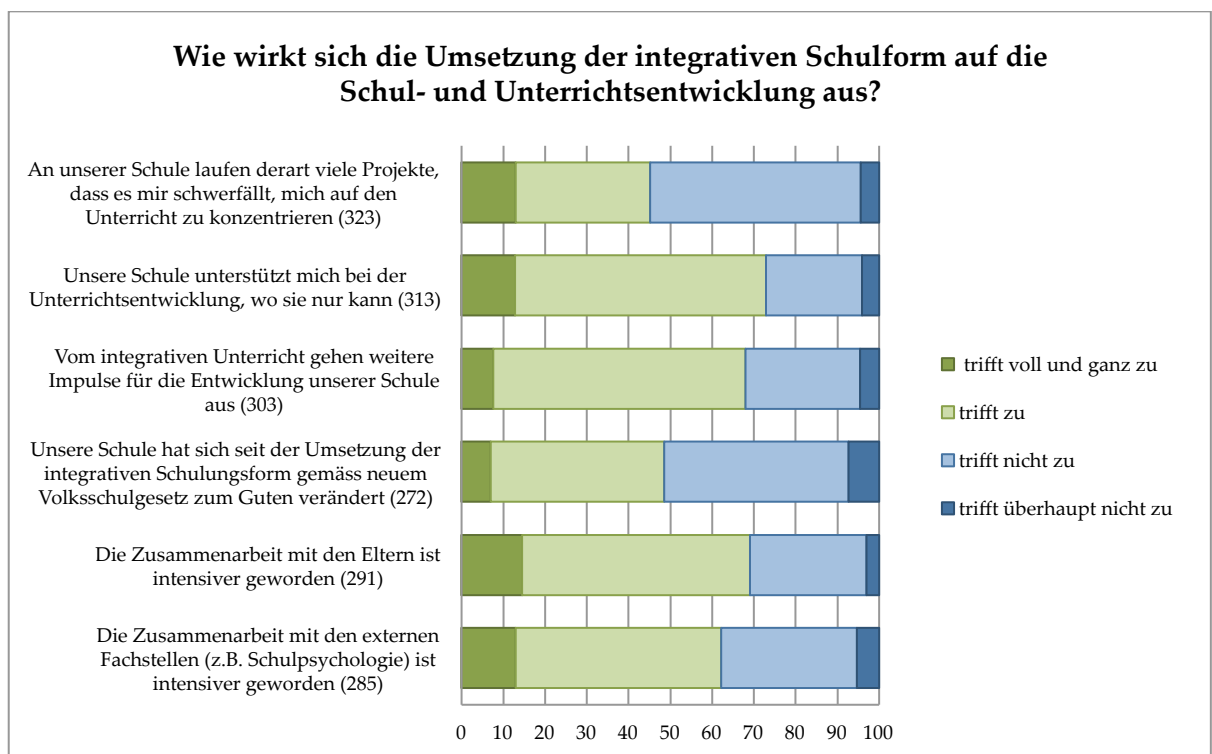


Abbildung 8.37: Aussagen Lehrpersonen über die Auswirkungen der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz (VSG) auf den Unterricht; (n)=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.

²⁶⁰ Statistische Kennwerte – Pensum vs. tatsächlicher Arbeitsaufwand: $U_{RLp/SLp}=5685$, $p<0.1$, $n=321$; $v=.01$.

²⁶¹ Statistische Kennwerte – Kompetenzgefühl für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen: $U_{Kiga/Sek1}=1627.5$, $p<.05$, $n=183$, $U_{MS/Sek1}=5235.5$, $p<.05$, $n=237$; $v=.03$.

²⁶² Statistische Kennwerte – Impulse vom integrativen Unterricht auf die Schulentwicklung: $U_{Kiga/Sek1}=528.5$, $p<.05$, $n=126$, $U_{US/Sek1}=1690.5$, $p<.001$, $n=157$, $U_{MS/Sek1}=2018.5$, $p<.01$, $n=158$; $v=.22$.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen die integrative Schulform grundsätzlich befürworten und die Umsetzung unter optimalen Voraussetzungen als machbar beurteilen. Unter den gegebenen Voraussetzungen ist die integrative Schulform für knapp die Hälfte der Lehrpersonen aber nicht realisierbar. Die integrative Schulform wird als grosse Herausforderung und als zusätzliche Belastung wahrgenommen. RLp äussern sich kritischer zur integrativen Schulform als SLp, Sekundarlehrpersonen kritischer als Primarlehrpersonen. Die Lehrpersonen sind sich einig, dass die Klassenführung wegen der heterogenen Lernstände sowie der grossen individuellen Unterschiede beim Lern- und Sozialverhalten der SuS anspruchsvoller geworden ist und die Lehrerrolle sich verändert hat. Angesichts der erweiterten Anforderungen an Klassenführung, Unterrichtsgestaltung und Förderdiagnostik klagen viele Lehrpersonen über mangelnde zeitliche und materielle Ressourcen. Ein virulentes Problem ist das Fehlen geeigneter Lehrmittel für binnendifferenzierende Unterrichtsangebote. Von der integrativen Schulform profitieren, den Urteilen der Lehrpersonen zufolge, vor allem leistungsschwache oder verhaltensauffällige SuS. Der integrativen Schulform werden von zahlreichen Lehrpersonen positive Wirkungen auf die Unterrichts- und die Schulentwicklung attestiert.

8.5 Ergebnisse der Auswertung der offenen Fragen

Am Schluss des Online-Fragebogens wurden vier offene Fragen gestellt. Sie beziehen sich auf die (1) Herausforderungen, (2) Chancen und (3) Gelingensbedingungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der integrativen Schulform sowie auf (4) gewünschte Unterstützungsleistungen durch der Bildungsdirektion:

1. Welches sind für Sie die grössten *Herausforderungen* / *Stolpersteine* bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?
2. Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten *Chancen* bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?
3. Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden *Gelingensbedingungen* für die Umsetzung einer integrativen Volksschule?
4. Welche *Unterstützungsleistungen* seitens der Bildungsdirektion wünschen Sie bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Antworten zu den vier offenen Fragen werden in den folgenden Unterkapiteln zusammenfassend dargestellt²⁶³. Die Prozentwerte geben an, welcher Anteil der Lehrpersonen (386 Teilnehmende = 100%) zu den betreffenden Aspekten (spontan) eine Aussage gemacht hat. Mit Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse sei insbesondere darauf hingewiesen, dass die Ergänzungsmenge der jeweils berichteten Prozentzahl NICHT die gegenteilige Aussage impliziert. Der Text wird mit Zitaten einzelner Lehrpersonen angereichert.

8.5.1 Herausforderungen und Stolpersteine

Die Angaben der Lehrpersonen zu Herausforderungen und Stolpersteinen bei der Umsetzung der integrativen Schulform wurden bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Daten den Kategorien Belastung, Zusammenarbeit der Lehrpersonen, Anzahl Lehrpersonen pro Klasse, individuelle Förderung und Klassenführung zugeordnet.

²⁶³ Die offenen Fragen der Online-Befragung wurden von Irene Pappa als Masterarbeit ausgewertet. Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse dieser Auswertungen zusammenfassend berichtet. Der Autorin danken wir für ihre wertvolle Mitarbeit.

Belastung. Rund zwölf Prozent der Lehrperson (45/386) berichten von Belastungen aufgrund der integrativen Schulform. Die betreffenden Lehrpersonen geben an, dass die Anforderungen an die Lehrpersonen gestiegen seien und fragen sich, ob „sie all den Ansprüchen noch genügen“ (RLp, US²⁶⁴). Die Integration von SuS habe zwar stattgefunden, jedoch hätten die Lehrpersonen nur „unzureichende Lehrerentlastung erhalten“ (RLp, OS). Die Lehrpersonen litten unter „chronischem Zeitmangel“ (RLp, MS) und hätten das Gefühl, „zu viele Aufgaben“ (RLp, OS) bewältigen zu müssen. Die Hauptverantwortung und Hauptarbeit liege nach wie vor bei der Klassenlehrperson, alles hänge an ihr. Auch sprechen die Lehrpersonen die sprachlichen und kulturellen Differenzen der SuS an. Wegen des Zeitmangels „wursteln“ (RLp, OS) alle irgendwie vor sich hin. Sie bekämen zu wenig Unterstützung von aussen, wüssten nicht recht, wie mit den verhaltensauffälligen SuS umzugehen sei und hätten keine Lehrmittel, die sich für einen binnendifferenzierenden Unterricht eignen. Speziallehrpersonen beklagen zudem, dass ihr Beruf „eintöniger“ und „belastender“ (SLp, Kiga) geworden sei, weil „sie keine eigene Klasse mehr führen und sich auf 12 verschiedene Lehrpersonen einlassen müssen, zudem dürfen sie nur noch die Fächer Mathematik und Deutsch unterrichten“ (SLp, MS). Die Lehrpersonen machen zudem darauf aufmerksam, dass nicht nur sie selbst belastet sind, sondern auch die „zu integrierenden Schüler, die masslos überfordert sind und mit ihnen das ganze Umfeld“. „Integrierte Kinder in der Regelklasse merken und spüren, dass sie viel schlechter sind als die anderen“ (SLp, MS). „Sie leiden mehr als in Sonderschulen, wo sie sich mit Kindern mit ähnlichem Leistungsniveau vergleichen können“ (SLp, MS). „Oft stehen sie beim Spielen alleine da und finden kein Kind auf dem gleichen Niveau“ (SLp, Kiga).

Zusammenarbeit der Lehrpersonen. Knapp 17 Prozent der Lehrpersonen (65/386) – vor allem SLp – berichten neben positiven Erfahrungen mit der Lehrpersonen-Zusammenarbeit über Herausforderungen. Sie sprechen über die Schwierigkeit, ein „Vertrauensverhältnis“ (RLp/SLp, US) untereinander aufzubauen oder thematisieren die oft fehlende offene Gesprächskultur. Sie bedauern des Weiteren die teils ausbleibende Produktivität und Effizienz der Zusammenarbeit, einerseits bedingt durch undefinierte Kompetenzbereiche, andererseits durch „unterschiedliche und auseinanderlaufende ‚Weltanschauungen‘ und pädagogische Grundsätze unter den Lehrpersonen“ (SLp, MS). Zudem beanspruchen die zahlreichen Absprachen mehr Zeit und Energie als zur Verfügung steht. Manchmal scheine es, dass der Fokus bzw. die Kernaufgabe ‚zu unterrichten‘ infolgedessen in den Hintergrund gerate. Noch nicht alle Beteiligte hätten den „Kulturwechsel vom Einzelkämpfer zum Teamplayer vollzogen“ (SLp, MS). Dies zeige sich beispielsweise darin, dass einige Lehrpersonen „nicht noch mehr Lehrkräfte in ihren Zimmern“ (SLp, MS) wollten. Diese Umstände erschwerten eine gelingende Teamentwicklung.

Anzahl Lehrpersonen pro Klasse. Sechs Prozent der Lehrpersonen (24/286) – vor allem RLp der Unter- und Mittelstufe – werfen auf, dass durch die integrative Schulform zu viele Fachkräfte in einer Klasse tätig sind. Vor allem sei die Einwirkung auf SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf sehr intensiv. Absprachen seien schwierig und wegen den vielen Therapien seien keine spontanen oder stufenübergreifenden Aktionen (z.B. ein spontaner Ausflug) mehr möglich. Die Lehrpersonen wünschen sich „weniger Speziallehrkräfte, welche aber dafür mehr abdecken können (z.B. eine Lehrperson für IF und DaZ). Diese Lehrperson kennt dann auch die Kinder, mich als Klassenlehrperson und die Situation in der Klasse besser“ (RLp, MS). Für andere Lehrpersonen sind mehrere Lehrkräfte pro Klasse „eine Chance für die Kinder, denn sie haben mehr Bezugspersonen, durch die sie in der gleichen Zeit besser gefördert werden“ (RLp, MS) können.

²⁶⁴ US = Unterstufe, MS = Mittelstufe, OS = Oberstufe, Kiga = Kindergarten

Individuelle Förderung. Für zwölf Prozent der Lehrpersonen (45/386) ist die Gestaltung differenzierender Unterrichtsangebote eine der grössten Herausforderungen. Es sei schwierig, „jedem Kind gerecht“ (SLp, US) zu werden. Bei der Ausarbeitung von Aufgaben für ein „angemessenes Fordern“ (RLp, OS) gehe es ja darum, möglichst alle SuS optimal zu fördern, die fortgeschrittenen wie die langsameren. Es sei sehr schwierig, Angebote zu gestalten, welche schwächeren SuS Erfolgserlebnisse vermitteln. „Kann man wirklich allen Bedürfnissen von Schülern in einer Klasse gerecht werden?“ (RLp, OS). Das Ziel, „sinnvoll“ zu differenzieren, töne zwar schön und gut, „aber immer Zusatzaufgaben bereithalten, den Überblick über 16 verschiedene Lernstände behalten“, das sei „unmöglich mit vernünftigen Zeitaufwand“ (RLp, OS). Die Unterrichtsgestaltung ist „schwierig, wenn man mehrere Schüler mit ganz anderen Lernzielen hat“ (RLp, OS). Die grosse Leistungsdifferenz zwischen den SuS könne das gemeinsame Lernen behindern. Die Vielfalt der SuS wirke überfordernd. Zu schaffen machen vor allem die „Extremfälle“ (RLp, OS).

Klassenführung. Die Klassenführung ist durch die Heterogenität der Schülerschaft und die unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts sehr anspruchsvoll geworden. Für 14 Prozent der Lehrpersonen (55/386) stellt sich die Herausforderung, den Überblick zu behalten und einen störungsarmen Unterricht zu gestalten. Durch das wiederholte kurze Separieren einzelner SuS oder Kleingruppen und die Lehrerwechsel entstehe Unruhe in der Klasse. Das „ständige Kommen und Gehen“ (RLp, US) sei mit „Arbeiten im Bienenstock“ (ebd.) vergleichbar. Es verhindere „eine schöne intime Klassenatmosphäre“ (RLp, US). Deshalb wäre es nach Ansicht mancher Lehrpersonen sinnvoller, „tatsächlich zu integrieren“ (RLp, OS) und auch Therapien „zeitweise in den Regelunterricht“ (RLp, US) einzufügen. Eine grosse Herausforderung sind verhaltensauffällige SuS, für die „die Lehrperson sehr viel Energie aufwenden muss, um sie in Schach zu halten“ (SLp, OS). Sie können den „Unterricht massiv belasten“ (RLp, OS) oder „konstruktiven Unterricht“ (SLp, OS) verunmöglichen.

8.5.2 Chancen

Die zweite offene Frage bezieht sich auf die Chancen bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes. Auffallend ist, dass neben den im vorhergehenden Unterkapitel dargestellten kritischen Aussagen auch viele Vorzüge genannt werden. Die Aussagen werden anhand der Kategorien Integration, Kompetenzerwerb, Zusammenarbeit der Lehrpersonen und Unterrichtsentwicklung strukturiert.

Integration. Acht Prozent der Lehrpersonen (31/386) geben an, dass die integrative Schulform sich positiv auf die Gesellschaft auswirke. Durch eine ‚Schule für alle‘, habe jedes Kind bzw. jeder Jugendliche das „Recht“ auf einen Platz in der „öffentlichen Schule“ (SLp, US). Damit sei der Grundstein für eine „demokratische Erziehung“ (SLp, OS) in der Schule gelegt. Die frühe Auseinandersetzung mit andersartigen Kindern oder mit Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen lasse in den Köpfen der SuS ein Bewusstsein für die Vielfalt unserer Gesellschaft entstehen und fördere damit „eine grössere Toleranz in der Gesellschaft gegenüber Schwachen und Andersartigkeit“ (RLp, US). Denn die Schule sei ein „realistischer Querschnitt einer Gesellschaft“ (SLp, US) und zeige auf, dass „Heterogenität normal ist“ (RLp/SLp, US). In einer ‚Schule für alle‘ würden SuS mit Förderbedarf weniger ausgegrenzt oder stigmatisiert. Sie seien nicht mehr „auf dem Abstellgleis, sie sind auch mit dabei, sie sind wer!“ (RLp, OS). Vor allem schwächere SuS können „ihr Selbstwertgefühl steigern, weil sie keine Sonderfälle mehr sind im Schulhaus“ (RLp, OS). Zudem erleben sie „weniger Isolation und Ghetto-Situationen“ (SLp, US), können die Schule in ihrer Umgebung besuchen und haben deshalb die Mög-

lichkeit, „Freundschaften mit Schülerinnen und Schülern aus ihrem Wohnquartier zu knüpfen“ (SLp, MS). Damit leiste die Schule einen wichtigen Beitrag an die Gesellschaft.

Kompetenzerwerb. Dreizehn Prozent der Lehrpersonen (51/386) weisen darauf hin, dass SuS in integrativen Klassen voneinander profitieren: „Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen leben, lernen und arbeiten bis zu einem gewissen Grad zusammen“ (RLp, US). Damit können Vorurteile abgebaut werden und die SuS lernen voneinander. Fremdsprachige Kinder eignen sich die deutsche Sprache schneller an und verhaltensauffällige Kinder bewegen sich – im Gegensatz zu Kleinklassen – in einem stabilen Lernumfeld. Die integrative Schulform sei vor allem „für die schwächeren Kinder“ eine Chance, „da sie von den Ideen der anderen Kinder profitieren können“ (RLp, Kiga). Der Leistungsanreiz sei für schwächere SuS zudem grösser, denn „Kinder mit Schwierigkeiten werden positiv beeinflusst und lernen mehr als in der Kleinklasse“ (SLp, MS). Dass „alle Kinder auf ihrem Leistungsstand arbeiten“ (RLp/SLp, OS) können, wird von den Lehrpersonen begrüsst, damit bestehe auch die Gelegenheit, „eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen“ (RLp, OS). Die Förderung der Sozialkompetenz wird von knapp 12 Prozent der Lehrpersonen (45/386) besonders hervorgehoben. „Die sozialen Kompetenzen jedes Kindes werden gestärkt“ (RLp, MS). Durch das Erleben der Vielfalt, haben die SuS Gelegenheit, Toleranz, Respekt und Rücksichtnahme zu üben und zu entwickeln.

Zusammenarbeit der Lehrpersonen. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen bietet für 14 Prozent (51/386) (auch) Chancen, sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Durch das Zusammenführen der Strategien und des Wissens der verschiedenen Fachkräfte, könne die individuelle Förderung der SuS präzisiert und auch vielfältiger gestaltet werden: „Wenn die ‚Chemie‘ zwischen den Personen stimmt, kann man unglaublich viel erreichen bezüglich Verhaltensauffälligkeit, Leistungsförderung, Arbeitsverhalten und Lernstrategien“ (SLp, OS). Der Austausch und die Einblicke in die Bereiche der Regel- und der Spezialpädagogik erweiterten den „Horizont“ (RLp, US). Man profitiere vom „Knowhow“ (SLp, US) der Partnerin, könne eine „Vielfalt an Methoden“ (RLp, Kiga) kennen lernen und stehe bei der Leistungsbeurteilung nicht alleine da, weil man sich auf verschiedene Meinungen stützen könne. Die Zusammenarbeit im Team wird auch deshalb geschätzt, weil sie die Möglichkeit bietet, „gemeinsam Motivation und Visionen“ zu entwickeln und weil die „gemeinsame Verantwortung und Planung zu höherer Unterrichtsqualität führt“ (SLp, MS). Ausserdem könne die Zusammenarbeit „höchst spannend und vielseitig“ (SLp, MS) sein. Natürlich brauch(t)e es Umgewöhnungszeit, denn plötzlich war „Teamteaching möglich“. Mittlerweise sei Teamteaching aber „schon ein bisschen normal“ (SLp, OS). Bei den genannten Chancen zur Zusammenarbeit fällt auf, dass die positiven Aussagen vor allem von den SLp oder von Lehrpersonen der Kindergartenstufe stammen.

Unterrichtsentwicklung. Fünf Prozent der Lehrpersonen (21/386) sprechen die Chance der integrativen Schulform für die Unterrichtsentwicklung an. Sie sind der Auffassung, dass eine „gemeinsame Verantwortung und Planung zu höherer Unterrichtsqualität führt“ (SLp, MS) und „dass die Integration die Lehrkräfte zu einem reflektierten Unterricht zwingt“ (RLp, OS). Die Lehrpersonen haben gar keine Wahl, sie müssen ihren Unterricht umstellen, „da sie mit ihren alten Lehrmethoden nicht mehr alle Schüler und Schülerinnen ansprechen können“ (SLp, MS). Sie müssen „den Fokus auf die individuellen Begabungen und Fähigkeiten“ (RLp, Kiga) der SuS richten. Es geht nicht mehr, dass „alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen“ (RLp, Kiga). Werde der Unterricht in Richtung Binnendifferenzierung weiterentwickelt, so komme dies allen SuS zugute.

8.5.3 Gelingensbedingungen

Die Antworten auf die offene Frage nach Gelingensbedingungen der integrativen Schulform wurden den Kategorien Reformtempo, Sparmassnahmen, Teamentwicklung und Entlastung der Lehrpersonen zugeordnet.

Reformtempo. Für knapp neun Prozent der Lehrpersonen (34/386) müssen zu viele Reformen gleichzeitig bewältigt werden, so dass die Zeit für eine Konsolidierung fehlt. Die Lehrpersonen brauchen „Zeit, um Erfahrungen zu machen, zu überdenken, Formen und Lösungen zu finden“ (RLp, US). Reformen werden ihres Erachtens zu rasch umgesetzt, somit bleibe eine gezielte Überprüfungsphase, welche allfällige Anpassungen ermöglichen würde, aus. Es wäre „eine ernsthafte sinnvolle Analyse nötig“, um „machbare und intelligente Reformen in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zu entwickeln“ (RLp, OS). Im Hinblick auf eine gelingende Implementation der gesetzlichen Vorgaben sollten die Bedürfnisse der einzelnen Schulen stärker beachtet und ihnen sowie den Gemeinden mehr Autonomie gewährt werden. Es komme den Lehrpersonen teilweise vor, als ob Integration „um jeden Preis“ (RLp, OS) durchgesetzt werden solle. Für eine gelingende Umsetzung sei es unerlässlich, den Schulen Zeit zu lassen, die auftretenden Probleme aufzunehmen und darauf einzugehen. Zudem brauche es eine klare Definition des Berufsauftrags der Lehrpersonen.

Sparmassnahmen. Etwa sieben Prozent der Lehrpersonen (27/386) äussern den Eindruck, Teil einer ‚Sparübung‘ zu sein, die „auf dem Buckel der Schüler, Eltern und Lehrpersonen“ (RLp, OS) erfolgt. Integration brauche jedoch finanzielle Mittel, Integration sei keine Reform, die „kostenneutral gelingt“ (RLp/SLp, MS). Man könne „nicht Kinder mit besonderen Bedürfnissen integrieren wollen, aber keine IF-Lehrperson bezahlen wollen. Sonst kündigen noch alle Lehrer (Burnouts)“ (RLp, Kiga) oder man brauche das „gesparte Geld später mehrfach in Form von Sozialhilfe“ (RLp, US).

Teamentwicklung. Rund 14 Prozent der Lehrpersonen (51/386) weisen auf die Bedeutung der Lehrpersonenteams für die Implementation der integrativen Schulform hin. „Für eine gelingende Zusammenarbeit braucht es funktionierende Teams - auf Klassen(-), Stufen(-) und Schulebene“ (RLp, MS). Wichtig seien der Aufbau einer offenen Gesprächs- und Feedbackkultur, gegenseitige Sympathie, eine „relativ ausgewogene Verteilung der Probleme“ (RLp, MS) und Zeitgefässe für die Zusammenarbeit. Natürlich brauche es dazu auch das eigene Engagement, die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten, sowie „Toleranz“ (RLp, Kiga) und „Offenheit“ (RLp, US). Die Zusammenarbeit sei ein wesentlicher Bestandteil der Integration, was sehr bereichernd, aber ebenso belastend sein könne. Es gelte, klare Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, aber auch das Bewusstsein der Lehrpersonen zu fördern, dass eine gelingende Kooperation nur durch die Beteiligung jedes Einzelnen erreicht werde. Da verschiedene Persönlichkeiten aufeinandertreffen, brauche es zudem „eine neutrale, gute Anlaufstelle, die Unterstützung anbietet“ (RLp/SLp, Kiga).

Entlastung. Etwa zwölf Prozent (45/386) der Lehrpersonen fordern in der offenen Frage Entlastung, und zwar „Entlastung auf allen Ebenen!!!“ (RLp, OS). Sie fordern Unterstützungsleistungen sowie zeitliche Entlastung und kleinere Klassen. Diese Voraussetzungen sehen die Lehrpersonen als wichtige Gelingensbedingungen, um die integrative Schulform erfolgreich umzusetzen.

8.5.4 Gewünschte Unterstützungsleistungen

Bei der vierten offenen Frage formulierten die Lehrpersonen Wünsche hinsichtlich Unterstützung durch die Bildungsdirektion bei der Umsetzung der integrativen Schulform. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der gewünschten Unterstützungsleistungen sind unter den Rubriken Klassengrösse,

Ressourcen, Administration, Weiterbildung, Klein- und Sonderklassen, Leistungsbeurteilung oder Wertschätzung aufgeführt.

Klassengrösse. Sehr deutlich zeigt sich der Wunsch nach *kleineren Klassen*. Jede dritte Lehrperson (126/386) beklagt die hohe Anzahl SuS pro Klasse und wünscht sich eine Obergrenze von maximal 20 Lernenden, um „die Kinder besser fördern und unterstützen“ (RLp, MS) zu können. Einige Lehrpersonen nennen 18 oder sogar 15 SuS als geeignete Klassengrösse: „Bei 18 Kindern kann ich fast ohne Förderstunden die Kinder individuell betreuen“ (RLp, MS). Eine andere Idee wäre, dass „die Kinderzahl in einer Klasse aufgrund der zu integrierenden Kinder angepasst wird, so dass Klassen mit viel integrierten Kindern weniger Schüler und Schülerinnen enthalten als andere“ (RLp, US). Als Formel könnte „20 minus Anzahl integrierte Kinder“ (RLp, MS) gelten.

Ressourcen. Eine gelingende Umsetzung der integrativen Schulform hängt für 44 Prozent der Lehrpersonen (170/386) eng mit entsprechenden Ressourcen zusammen. Nach ihren Einschätzungen sind die räumlichen, finanziellen, materiellen, personellen oder zeitlichen Ressourcen derzeit ungenügend. Die Ressourcenlage ist so, als würden „wir mit dem Schlauchboot den Atlantik überqueren“ (RLp, OS). Nicht alle Lehrpersonen haben ihre Forderung nach mehr Ressourcen konkretisiert. Auf die Fälle, in denen konkrete Forderungen vorliegen, wird in der Fortsetzung genauer eingegangen: Am prominentesten ist die Forderung nach mehr *zeitlichen Ressourcen*. Sie erscheint bei rund 66% der Lehrpersonen (253/386). Viele Lehrpersonen (94/386) hoffen auf eine Reduktion der Pflichtstunden pro Woche, damit mehr Zeit für Absprachen, Sitzungen, gemeinsames Planen sowie für Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts bleibt. Zirka 20 Prozent der Lehrpersonen wünschen eine Aufstockung der Belegschaft (75/386). Einige Lehrpersonen sind der Ansicht, dass zu wenig Personal zur Verfügung steht und wünschen sich vor allem mehr (qualifizierte) Speziallehrpersonen (u.a. DaZ-Lehrpersonen, Sozialarbeiter, schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen und Pädagogen). Personelle Unterstützung in Form von Klassenhilfen, Assistentinnen/Assistenten oder Praktikantinnen/Praktikanten wäre ebenfalls hilfreich. Wären mehr *personelle Ressourcen* vorhanden, so könnten nach Meinung von sieben Prozent der Lehrpersonen auch mehr Lektionen im *Teamteaching* gehalten werden (28/386). Einige Lehrpersonen bevorzugen dabei die Konstellation einer RLp mit einer SLp, andere können sich auch eine Klassenführung durch zwei RLp vorstellen. Die Forderung von knapp 20 Prozent (75/386) der Lehrpersonen nach mehr finanziellen *Ressourcen* betrifft vorwiegend zwei Aspekte: Einerseits wünschen die Lehrpersonen einen höheren Lohn für die „Mehrarbeit“ (RLp, OS). Zum anderen fordern sie finanzielle Ressourcen für Förderlektionen, Infrastruktur, Lehrmittel etc. Ebenfalls knapp 20 Prozent der Lehrpersonen (73/386) wünschen *Schulräume*, die sich für binnendifferenzierten Unterricht und die Gestaltung von Lernlandschaften eignen. Sie sprechen von Räumen, in denen SuS individuell oder in Kleingruppen gefördert werden können, von Arbeitsnischen für unterschiedliche Tätigkeiten oder von Räumen für Gruppenarbeiten. Etwa 18 Prozent der Lehrpersonen (68/386) fordern geeignete *Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien* für Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Es brauche Lehrmittel, „die den Anforderungen der Binnendifferenziertheit und des individualisierenden Unterrichts Rechnung tragen“ (RLp, OS) und die „eine Individualisierung mit wenig Aufwand zulassen“ (RLp, OS). Die Lehrmittel sollten so konzipiert sein, dass sie „auf verschiedene Lernstände und Leistungsgruppen Rücksicht nehmen“ (RLp, US).

Administration. Über zehn Prozent der Lehrpersonen (44/386) – vor allem RLp – sprechen die langen administrativen Entscheidungswege an. Das Ausfüllen vieler Formulare, verbunden mit den langen Wartezeiten, wirke belastend. Es sollte doch beispielsweise möglich sein, innerhalb nützlicher Frist Lösungen für verhaltensauffällige SuS zu finden oder notwendige Therapieplätze zu organisieren. „Vereinfachte Abläufe, d.h. die schnelle Anpassung von Massnahmen muss möglich sein“ (RLp, US). Gäbe es Schulsekretariate, könnten diese vermehrt administrative Aufgaben übernehmen und auf

diese Weise Schulleitungen und Lehrpersonen entlasten, welche sich dann auf ihre pädagogische Arbeit konzentrieren könnten.

Weiterbildung. Jede zehnte Lehrperson (39/386) wünscht sich mehr Unterstützung in Form von Weiterbildungen, Coaching oder Supervision sowie Hilfe durch Sozialarbeit und Therapieinstitutionen. „Wir können nicht alles“ (RLp, US), heisst es. Die Weiterbildungen seien zu wenig praxisrelevant. Die Lehrpersonen wünschen sich „weniger Weiterbildungen im strukturellen Bereich, dafür mehr massgeschneiderte Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Unterrichtsqualität“ (SLp, US).

Klein- und Sonderklassen. Acht Prozent der Lehrpersonen (31/386) – vorwiegend RLp – wünschen sich die Wiedereinführung von Klein- und Sonderklassen für Kinder, „die eine Klasse und deren Lehrperson überfordern“ (RLp, OS). Im diesem Zusammenhang werden vor allem verhaltensauffällige SuS genannt. Verschiedene Lehrpersonen betonen, dass nicht alle Kinder integrierbar seien und befürworten deshalb das Sonderschulangebot. Integration solle nicht idealisiert werden. Man müsse „den Mut zurück zu Kleinklassen“ (RLp, MS) aufbringen.

Leistungsbeurteilung. Rund sechs Prozent der Lehrpersonen (23/386) thematisieren das Dilemma „Integration auf der einen Seite, starker Druck nach Leistung und Selektion auf der anderen Seite“ (SLp, US). Einerseits wollen die Lehrpersonen den Lernfortschritt der einzelnen SuS beurteilen, andererseits fühlen sie sich verpflichtet, lernzielbezogene Noten zu geben. Deshalb wünschen sie sich eine „Bewertungsform, die den Lernzuwachs und nicht den Stand im Klassenschnitt beurteilt“ (RLp, OS). Eine Möglichkeit sehen sie beispielsweise in der Ausarbeitung von Kompetenzrastern.

Wertschätzung. Rund sieben Prozent der Lehrpersonen (28/386) fühlen sich von der Bildungsdirektion zu wenig ‚getragen‘. Sie wünschen sich mehr Anerkennung in ihrem Beruf, mehr Vertrauen und massgeschneiderte Unterstützung. Es wäre schön, wenn die Bildungsdirektion auf Ideen der Lehrpersonen reagieren, ihre Stimmen wahrnehmen und ihnen grösseren Gestaltungsfreiraum gewähren würde. Die Bildungsdirektion soll „den Druck der Öffentlichkeit abfangen, der Lehrerschaft vertrauen und ihr den Rücken stärken“ (RLp, US).

8.5.5 Generelle Einstellung zur integrativen Schulform

Insgesamt, über die vier offenen Fragen hinweg, konnten schliesslich Aussagen herauskristallisiert werden, welche die *generelle Einstellung der Lehrpersonen* zur integrativen Schulform im Zuge des neuen Volksschulgesetzes aufzeigen: Grundsätzlich gibt es sowohl Befürworter als auch Skeptiker. Knapp 15 Prozent der Lehrpersonen (55/386) äussern sich klar *positiv* zur integrativen Schulform. Integration sei eigentlich ein wunderbarer Gedanke, in welchem anerkannt wird, dass das „Kerngeschäft ebenso sehr soziale und erzieherische Aufgaben umfasst wie die Schulleistungssteigerung“ (SLp, MS). Die Integration wird in diesem Zusammenhang als „Chance und Bereicherung“ (SLp, US) sowie als „Stärkung der eigenen Persönlichkeit“ (RLp, OS) gesehen. Eine eher *kritische Haltung* zeigen die Aussagen von 13 Prozent der Lehrpersonen (51/386). Häufig wird dabei geäussert, dass nicht alle Kinder integriert werden können, dafür fehlen unter anderem auch die Ressourcen. „Eine Teilintegration wäre realistisch aber nicht eine vollkommene Integration!“ (RLp, OS). Vor allem verhaltensauffällige SuS seien „nicht lohnend“ (RLp, OS) integrierbar. Einige Lehrpersonen sehen in der Integration gar keine Chancen. So fragt eine Lehrperson beispielsweise: „Ist die integrative Volksschule wirklich das, was schwache Kinder brauchen, um ihren Bedürfnissen gemäss gefördert werden zu können?“ (RLp, OS). Andere sind der Meinung, dass „gute Schülerinnen zu kurz kommen“ (RLp, MS). Zudem sei es erstrebenswert, „dass nicht nur defizitorientiert gearbeitet wird,

auch starke Kinder und stille Kinder sollen in den Genuss von IF-Stunden kommen“ (RLp, Kiga). Die RLp äussern tendenziell mehr Skepsis als SLp, ebenso die Lehrpersonen der höheren Schulstufen.

Vorwiegend Speziallehrpersonen weisen darauf hin, dass die in der eigenen Schulpraxis gemachten Erfahrungen mit integrativer Schulung für die Prägung der eigenen Haltung gegenüber diesem Thema entscheidend sind. Je nach Besonderheit der integrierten SuS gelinge die Integration mehr oder weniger. Wichtig sei, dass auch die positiven Erfahrungen weitergegeben werden, dass „Einzelfälle, die gelingen, andere neugierig machen“ (SLp, OS). Integration könne aber erst erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie „als Entlastung und nicht als Belastung erlebt wird“ (RLp, Kiga). „Wir sind genau so stark wie wir Anzahl Menschen am gleichen Strick ziehen. Wir sind alle gemeinsam für neue Unterrichtsformen und Integration verantwortlich, ein Wissen, das erst bewusst gemacht werden muss“ (SLp, OS). Die Betonung des Willens und der Akzeptanz kommt in verschiedenen Äusserungen zum Ausdruck. Nämlich, dass es Lehrpersonen braucht, „die daran glauben“ (SLp, US) und die „dahinter stehen und mit Elan arbeiten, sonst klappt es mit Sicherheit nicht“ (SLp, OS).

8.6 Zusammenfassung Online-Befragung

Die Online-Befragung konzentrierte sich auf die Bereiche: Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform, Unterricht in heterogenen Lerngruppen, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen sowie Gelingensbedingungen der integrativen Schulform und Unterstützungswünsche. Die Hauptergebnisse zu diesen Bereichen werden nachfolgend zusammengefasst:

Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform. Grundsätzlich befürworten die meisten Lehrpersonen die Idee der Integration, sowohl als wichtige Massnahme für die Weiterentwicklung der Volksschule als auch als Setting für eine lernstandbezogene Förderung aller SuS. Für knapp die Hälfte der Lehrpersonen – vor allem für Lehrpersonen auf der Sekundarstufe – ist die Umsetzung der integrativen Schulform unter den gegebenen Voraussetzungen aber nicht machbar. Als Gründe werden unzureichende räumliche, finanzielle, materielle, personelle oder zeitliche Ressourcen genannt sowie zu grosse Klassen, zu viele Lehrpersonen pro Klasse, keine griffigen Regelungen im Umgang mit massiv verhaltensauffälligen SuS oder zu langwierige Verfahren bei der Zuweisung sonderpädagogischer Massnahmen. Als weiteres Problem wird die hohe Belastung der Lehrpersonen im allgemeinen und der Klassenlehrkräfte im speziellen angeführt. Die Unterrichtsführung ist vor allem aufgrund der unterschiedlichen Leistungsstände und des unterschiedlichen Sozial- und Lernverhaltens der SuS für viele Lehrpersonen zu einer grossen Herausforderung geworden. Die Lehr-Lernkultur sowie die Lehrerrolle haben sich verändert. Eine von zwei Lehrpersonen ist der Meinung, dass die Unterrichtsqualität unter der integrativen Schulform leidet. Zudem sind nicht alle Lehrpersonen davon überzeugt, dass in heterogenen Lerngruppen alle SuS optimal gefördert werden können. Den Einschätzungen der Lehrpersonen zufolge profitieren die leistungsschwächsten SuS und diejenigen mit unzureichenden Deutschkenntnissen am meisten von der integrativen Schulform, die leistungsstarken SuS hingegen am wenigsten. Neben Skepsis und Vorbehalten gibt es auch positive Beurteilungen. Zahlreiche Lehrpersonen berichten, durch die integrative Schulform seien der Unterricht vielfältiger und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen produktiver geworden. Zudem seien wirksame Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse in Gang gekommen. Die integrative Schulform biete allgemein die Chance, Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Wenn eine Lehrperson alle SuS einer Lerngruppe erreichen möchte, bleibe ihr gar nichts Anderes übrig, als ihre bisherigen Unterrichtsmethoden im Sinne differenzierender Unterrichtsangebote anzupassen und dies komme letzten Endes allen SuS zugute. Generell stehen die Sekundarlehrpersonen der integrativen Schulform skeptischer gegenüber als die Primarlehrpersonen. Dasselbe gilt für die RLp im Vergleich zu den SLp.

Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass die Lehrpersonen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen verschiedene *Organisations- und Gruppierungsformen* kombinieren und mit unterschiedlicher Häufigkeit einsetzen. Dabei kommen sowohl klassische als auch erweiterte Lehr-Lernformen zum Zuge. Es wird in jahrgangsgebundenen sowie in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen oder abteilungsweise unterrichtet. *Kooperatives Lernen* findet üblicherweise ein paar Mal pro Monat statt. Die Unterrichtsorganisation hängt stark von der Schulstufe ab. Auf der Primarstufe wird häufiger jahrgangsübergreifend oder abteilungsweise unterrichtet als auf der Sekundarstufe. Werkstätten werden vorwiegend auf der Primarstufe eingesetzt, Lernjournale hingegen vorwiegend auf der Sekundarstufe. Der Computer wird auf der Primarstufe vor allem zum Üben oder Spielen verwendet, auf der Sekundarstufe hingegen, um Produkte herzustellen oder Informationen auszutauschen. Die *integrierte Einzel- oder Gruppenförderung* (IF) findet sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Unterrichts der Regelklasse statt, wobei IF im Klassenzimmer auf der Primarstufe häufiger ist als auf der Sekundarstufe. Beide Varianten werden von den meisten RLP positiv beurteilt, weil je nach SuS und Situation ein anderes IF-Setting angezeigt ist. Die meisten RLP differenzieren die Unterrichtsangebote im Bereich der Ziel- und Stoffkultur indem sie Menge und Anspruchsniveau der Lern- und Prüfungsaufgaben auf die individuellen Lernstände der SuS abstimmen und bei der Leistungsbeurteilung auch individuelle Fortschritte der SuS honorieren. Zudem räumen sie den SuS gewisse Wahlfreiheiten bezüglich Themen und Lernaufgaben ein. Von den Angaben der Lehrpersonen her zu schliessen, werden auf der Primarstufe die Angebote häufiger differenziert und grössere Wahlfreiheiten gewährt als auf der Sekundarstufe. Hierbei ist aber zu beachten, dass die Schülerschaft auf der Sekundarstufe, vor allem wenn Niveaunklassen geführt werden, leistungshomogener ist als auf der Primarstufe. Zudem hat es in den Sekundarklassen der vorliegenden Stichprobe weniger SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf als in den Primarklassen. Bei der *Unterstützung seitens der Lehrpersonen* zeigt sich, dass in Schülerarbeitsphasen nicht allen SuS gleichermassen unter die Arme gegriffen wird. Lehrpersonen unterstützen vor allem schwächere SuS oder solche, die Hilfe anfordern. Mit den leistungsstarken SuS, welche wahrscheinlich auch weniger Hilfe brauchen, beschäftigen sich die Lehrpersonen in den Schülerarbeitsphasen seltener. Bei der Erstellung von *Lernstanddiagnosen und Förderpläne* zeigt sich ein ähnliches Bild. Am häufigsten werden für SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf Lernstanddiagnosen und Förderpläne erstellt. Es handelt sich dabei vorwiegend um leistungsschwache und selten um hochbegabte SuS. Insgesamt sind knapp die Hälfte aller befragten Lehrpersonen an Lernstanddiagnosen und Förderplänen beteiligt. Die SLP sind stärker involviert als die RLP, weil sie üblicherweise an mehreren Klassen IF unterrichten. RLP und SLP setzen eine Vielzahl von Instrumenten oder Verfahren ein, um die Lernstände der SuS zu diagnostizieren. Verbreitet und aus der Sicht der Lehrpersonen sehr geeignet sind Beobachtungen im Unterricht sowie Gespräche mit den Erziehungsberechtigten oder mit anderen Lehrpersonen der betreffenden SuS. Bei der *Leistungsbeurteilung* spielen vor allem individuelle mündliche Rückmeldungen und Prüfungen eine wichtige Rolle. Individuelle schriftliche Rückmeldungen, die Selbstbeurteilung der SuS sowie standardisierte Test sind nicht sehr verbreitet. Die Lehrpersonen erachten alle genannten Formen der Leistungsbeurteilung als geeignet für Unterricht in heterogenen Lerngruppen.

Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Lehrpersonen. Durch die integrative Schulform ist die Anzahl Lehrpersonen pro Klasse gestiegen. Dies bedeutet, dass klare Absprachen und Rückmeldungen erforderlich sind. Die Mehrheit der Klassenlehrpersonen arbeiten gemäss eigenen Angaben rege mit anderen RLP und mit SLP zusammen. Bei der Zusammenarbeit von RLP und SLP geht es in erster Linie um den Austausch über SuS, in zweiter Linie um den Austausch von Unterrichtsmaterialien und erst danach um die Planung, Durchführung oder Reflexion von Unterricht. Auf der Primarstufe arbeiten die RLP häufiger mit den SLP zusammen als auf der Sekundarstufe. Wenn Menschen mitei-

einander kooperieren müssen, müssen Vertrauensverhältnisse geschaffen und Gesprächskulturen entwickelt werden. Dies geschehe aber nicht von alleine und nebenbei. Es brauche eine durchdachte Strategie, wie die Zusammenarbeit gefördert und erfolgreich gestaltet werden könne, und Zeit, die vielerorts sehr knapp bemessen ist. Vor allem die RLP beklagen die fehlende Zeit für den notwendigen, einzelschülerbezogenen Austausch und möchten, dass die SLp ihre Förderlektionen vermehrt in Form von Teamteaching im Regelunterricht einsetzen. Sowohl RLP als auch SLp beurteilen die Zusammenarbeit mehrheitlich positiv: Wenn die Kooperation funktioniere, könne man unglaublich viel erreichen. Durch den regen Austausch erweitere sich der Horizont der Lehrpersonen und es können sich Synergien ergeben, sowohl auf der Wissens-, Planungs-, Organisations-, Methoden- als auch auf der Verhaltensebene der Lehrpersonen. Diese kumulierte Kompetenz führe schliesslich zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität.

Gelingensbedingungen der integrativen Schulform und Unterstützungswünsche. Reformen brauchen Zeit. Ein grösseres Zeitfenster ist aus der Sicht der Lehrpersonen eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementation der integrativen Schulform. Die Lehrpersonen müssen sich und ihren Unterricht den neuen Bedingungen anpassen können. Neben dem Faktor Zeit ist den Angaben der Lehrpersonen zufolge auch eine klare Definition des neuen Berufsauftrages der Lehrpersonen eine wichtige Gelingensbedingung. Zudem sollten Lehrpersonen und Schulen bei Entscheidungen der Bildungsverantwortlichen einbezogen werden. Jede Schule hat andere Voraussetzungen und ein anderes Umfeld. Deshalb sei es auch wichtig, den Schulen bei der Umsetzung der integrativen Schulform gewisse Handlungsspielräume zu gewähren. Des Weiteren dürfe die Umsetzung keine Sparübung sei. Wenn SuS mit besonderen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf integriert werden sollen, dann brauche die Regelschule genügend Ressourcen, um diese Kinder auch zu fördern. Zudem brauche es funktionierende Teams an den Schulen. Diese müssen jedoch zuerst entwickelt und in ihrem Aufbau unterstützt werden.

Zu Handen der Bildungsdirektion werden folgende Unterstützungswünsche formuliert: Ein grosser Teil der Lehrpersonen wünscht eine Anpassung der Klassengrösse auf maximal 20 SuS, um die Kinder bzw. Jugendlichen in den heterogenen Lerngruppen besser fördern und unterstützen zu können. Viele Lehrpersonen fordern mehr Ressourcen finanzieller, räumlicher, materieller, personeller und zeitlicher Art. Des Weiteren fordern die Lehrpersonen kürzere Entscheidungswege. Therapie- oder Time-out-Plätze müssen zeitnah zugewiesen werden können. Die Lehrpersonen wünschen zudem Weiterbildungen, Coachings oder Supervisionen mit engem Praxisbezug. Ferner plädiert ein Teil der Lehrpersonen für die Wiedereinführung von Klein- und Sonderklassen für SuS, die nicht integrierbar sind. Ein zu lösendes Problem ist für die Lehrpersonen die Diskrepanz zwischen Förderorientierung einerseits und Zeugnisreglement andererseits. Während des Semesters honorieren sie Lernfortschritte, am Ende des Semesters müssen sie die SuS danach beurteilen, ob sie die Basisziele erreicht haben oder nicht. Schliesslich wünschen sich die Lehrpersonen mehr Anerkennung durch die Bildungsdirektion für die grosse Arbeit, die sie bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes leisten.

Teil IV: Synthese und Empfehlungen

Mit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes stimmten der Kantonsrat und die Zürcher Stimmbürger dem Prinzip der integrativen Schulform zu, mit dem Ziel, eine „Volksschule für alle“ zu gestalten. Diese Festlegung rückt das Thema „Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ auch lokal wieder in den Fokus des schulpädagogischen und didaktischen Diskurses. Die entscheidende Frage lautet: *Wie kann in heterogenen Lerngruppen erfolgreicher Unterricht gestaltet werden?* Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist nicht neu. Sie lässt sich bis in die Anfänge der institutionalisierten Bildung zurückverfolgen und hat zur Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Strategien und Praxisformen geführt. In Teil II des vorliegenden Berichts wurde der Theorie- und Forschungsstand zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen in kondensierter Form und unter allgemeindidaktischer Perspektive dargestellt. In Teil III des Berichts wurden die Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Untersuchung in der Volksschule im Kanton Zürich referiert. Die Hauptfragestellung der Untersuchung lautete: *Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um?* Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die Unterrichtspraxis in der Umsetzungsphase zu dokumentieren sowie Erfolgsrezepte und Problemlagen zu eruieren, die Ansatzpunkte für Umsetzungshilfen seitens der Bildungsdirektion ergeben könnten.

In diesem Teil IV des Berichts werden in zwei Kapiteln zuerst die Hauptbefunde aus dem theoretischen (II) und dem empirischen Teil (III) des Berichts aufeinander bezogen und die Problemzonen mit Bezug auf einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität herausgearbeitet. Aus dieser Synthese werden sodann Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen und zur Anpassung der Rahmenbedingungen formuliert.

9 Synopse

9.1 Theorie und Forschungsstand

Heterogenität gehört zu den herausragenden Schlagwörtern der aktuellen pädagogischen und didaktischen Fachliteratur. Ein Thema, das seit den Anfängen der Volksschule Bildungspolitikern und Pädagogen umtreibt, hat Hochkonjunktur. Angesichts multikultureller Gesellschaften, der Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen an den Bildungsgütern und dem Wechsel von separierenden zu integrativen Schulformen stellt sich die Frage mit aller Deutlichkeit: Wie kann man in schulischen Lerngruppen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen, Entwicklungsständen, Verhaltensmustern sowie sprachlichen und kulturellen Bindungen optimal fördern? Solche Überlegungen werden nicht nur im Kanton Zürich angestellt. Auch in anderen Kantonen der Deutschschweiz, in den Nachbarländern Deutschland und Österreich sowie in vielen weiteren Ländern rund um den Globus werden Massnahmen diskutiert und Lösungen erprobt. Die didaktischen Diskussionen über erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen gehen von einem *sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Lehren* aus. Diesem zufolge ist Lernen ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess, der gemeinsam mit andern in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten mehr oder weniger selbstgesteuert stattfindet und von Lehrenden unterstützt wird. Lehrpersonen haben dabei die Aufgabe, Lernangebote zu gestalten und die Lernenden bei der Nutzung dieser Angebote möglichst adaptiv zu unterstützen. Die Lernenden sind nach diesem Verständnis für ihr eigenes Lernen, d.h. den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen mitverantwortlich. Keine Lehrperson kann ihnen diese Aufgabe abnehmen. Lehrpersonen

können das Lernen von Kindern und Jugendlichen „intelligent anregen, anleiten und begleiten – nicht mehr, aber auch nicht weniger“ (Reusser, 2011a, S. 82).

Zur Beschreibung der Wirkungen von Unterricht wird heute üblicherweise ein *Angebots-Nutzungs-Modell* verwendet. Im Modell von Reusser und Pauli (2010) sind vertikal entsprechend dem Mehr-Ebenen-Charakter des Bildungssystems die drei Ebenen *System, Schule und Familie, Klasse und Schüler* dargestellt (vgl. Abb. 2.2; S. 49). Horizontal wird zwischen *Angebots- und Nutzungsqualität* unterschieden. Somit wird auf der einen Seite die „Qualität des Bildungsangebots“ auf den drei Ebenen System, Schule/Familie und Klasse/Schüler des Bildungssystems beschrieben, auf der anderen Seite die „Qualität der Angebotsnutzung“. Auf der Ebene der Klasse und der einzelnen Lernenden veranschaulicht das Modell das Zusammenwirken von Angebots- und Nutzungsfaktoren im Unterricht. „Unterricht wird ... als mehr oder weniger qualitätsvolles Angebot von Lerngelegenheiten verstanden, das von den Lernenden in mehr oder weniger qualitätsvoller Weise genutzt wird“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 17). Aus der je individuellen Nutzung des Angebots resultieren Wirkungen, die auf verschiedenen Dimensionen (u.a. kognitiv, sozial, motivational, emotional) beschrieben werden können.

Unterricht für heterogene Lerngruppen erfordert eine Differenzierung des Angebots als pädagogisch sinnvolle Alternative zur gleichförmigen am Durchschnittsschüler orientierten und nur bedingt adaptiven Stoffvermittlung. Entsprechende Strategien werden in der Literatur unter Bezeichnungen wie Innere Differenzierung, Offener Unterricht, Individuelle Lernförderung, Adaptiver Unterricht, Selbstgesteuertes Lernen, Altersdurchmisches Lernen oder Kompetenzorientierter Unterricht erörtert. Bei den genannten Ansätzen wird eine möglichst gute Passung zwischen dem unterrichtlichen Angebot und den Nutzungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angestrebt mit dem Ziel, individualisiertes bzw. personalisiertes Lernen zu ermöglichen. Dabei drängt sich aus zwei Gründen eine stärkere Öffnung des Unterrichts auf. Erstens gelingt die Binnendifferenzierung der Lehr-Lernprozesse nur dann, wenn die Grundstruktur des Unterrichts (übergreifende didaktische Organisation, Basis-Inszenierungsformen) vermehrt parallele Unterrichtsprozesse (nicht alle Schülerinnen und Schüler arbeiten zu jeder Zeit am selben Stoff und an denselben Zielen), unterschiedliche Lerntempi, Denk- und Lösungswege zulässt. Unterricht, der als Monokultur vorwiegend auf einer lehrerzentrierten bzw. geführten Stoffvermittlung aufbaut, erschwert die individuelle Förderung. Zweitens werden Schulklassen auch künftig aus rund 20 Lernenden bestehen. Deshalb verfügen die Lehrpersonen nur dann über die notwendigen Kapazitäten für die Binnendifferenzierung, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse mit fortschreitendem Alter vermehrt in Eigenverantwortung steuern (Formen des selbst regulierten Lernens).

Mit der Denkfigur des *didaktischen Dreiecks* (Lehrperson – Stoff/Gegenstand – Lernende; vgl. Abb. 4.2; S. 122) lässt sich diese Passung mit Bezug auf die drei fundamentalen Qualitätsbereiche Ziel- und Stoffkultur, Wissens- und Lernkultur sowie Beziehungs- und Unterstützungskultur wie folgt illustrieren:

- *Ziel- und Stoffkultur*: Differenzierung des inhaltlichen Angebots und der Lernaufträge (z.B. nach Anforderungsniveau, Interesse); Aufgaben/Problemstellungen aus der Lebenswelt der Lernenden, darunter vermehrt solche, die motivierend sind und deren Lösung Nachdenken und Verstehen erfordert und fördert;
- *Wissens- und Lernkultur*: Anstossen von qualitätsvollen problemorientierten, problemlösenden, verstehensbezogenen individuellen und sozialen Lernprozessen durch eine bedachte Kombination von geführten und von offenen Unterrichtsphasen; Beachtung einer produktiven Fehlerkultur; Kultivierung von Lernstrategien (z.B. durch Lerntagebücher) und Kooperationsformen (Ko-konstruktives Lernen);

- *Beziehungs- und Unterstützungskultur*: Klare Arbeitsaufträge erteilen; Beratung bei der Wahl von Aufgaben mit Berücksichtigung des aktuellen Lernstands; Coaching der Lern- und Problemlöseprozesse; wohltdosierte adaptive Unterstützung (Scaffolding - Fading); Strukturierung von Schülerzusammenarbeit; differenzierte Rückmeldungen (individuelle Bezugsnorm).

Entscheidend ist, dass die Differenzierung nicht nur auf der Ebene der lernorganisatorischen *Oberflächenstruktur* des Unterrichts erfolgt (Methoden, Sozial- und Inszenierungsformen), sondern auch die Ebene der *Tiefenstruktur* und damit die Qualität der Lern- und Interaktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler einschliesst. So entfaltet beispielsweise Wochenplanunterricht sein Potenzial nur, wenn die Lernziele, die Aufgaben und Inhalte, sowie die Lernbegleitung und Unterstützung durch die Lehrperson auf die Voraussetzungen und die Entwicklungsziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt und das Lern- und Arbeitsverhalten zur wirksamen Nutzung des differenzierten Angebots systematisch kultiviert werden. Generell gilt, dass auch (binnen-) differenzierter Unterricht Gütekriterien der Unterrichtsqualität auf der Ebene der Schülerlernprozesse genügen muss. Zu den Qualitätsmerkmalen, die für alle Formen und Methoden des Unterrichts gelten – soll dieser in fachlicher und überfachlicher Hinsicht wirksam sein – gehören (vgl. Kap. 4.2):

- Effizienz: Klarheit und Strukturiertheit
- Klassenführung
- Kognitive Aktivierung: Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für bedeutungsvolles (verständnisorientiertes, problemlösendes) Lernen
- Einbettung in als sinnvoll erlebte Aufgabenstellungen und Anknüpfen an Vorwissen
- Austausch in kooperativen Lerngemeinschaften
- Gesprächsqualität, Qualität der didaktischen Interaktion
- Unterstützendes Lernklima im Sinne von Autonomieförderung, sozialer Einbindung, Förderung von Kompetenzerleben.

In der Forschungsliteratur finden sich vielfältige Belege dafür, dass von der Qualität der Gestaltung binnendifferenzierter, auf die genannten Tiefenqualitäten des Lernens fokussierter Lehr-Lernumgebungen auch heterogene Klassen bzw. Gruppen von 20 und mehr Lernenden profitieren können. Das Orchestrieren didaktischer Arrangements für geführtes, selbstständiges sowie dialogisch-kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen stellt jedoch hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. „Es ist [für die Lehrperson] keine triviale Aufgabe, die Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen zu erkennen und deren Entwicklung zu unterstützen“, indem sie attraktive, inhaltlich bedeutsame, kognitiv und motivational anregende, auf unterschiedlichem Niveau lösbar Lernaufgaben anbietet „und die Lernenden gemäss ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen adaptiv unterstützt“ (Reusser, 2011a, S. 82). Handlungsleitenden Einfluss haben dabei auch die subjektiven Theorien der Lehrpersonen über das Lehren und Lernen sowie ihre Einstellungen zur integrativen Schulform.

Mit der Einführung der integrativen Volksschule werden im Kanton Zürich Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Bedürfnissen oder besonderen Bildungsbedürfnissen vermehrt in Regelklassen unterrichtet. Da diese Schülerinnen und Schüler auch im Regelunterricht durch Speziallehrpersonen oder Therapeuten unterstützt und begleitet werden müssen, unterrichten fortan pro Klasse in der Regel mehrere Regel- und Speziallehrpersonen, die gemeinsam ein *multiprofessionelles Team bilden*. Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen bedingt neben umfassenden didaktischen und diagnostischen Kompetenzen somit auch eine wirksame Zusammenarbeit der Lehr- und Fachpersonen (Pädagogische Teams; vgl. Kap. 5.2.2 und 5.3). *Teamteaching* erweist sich dabei als wichtige Massnahme für die Optimierung der Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. Die Literatur zeigt, dass insbesondere unterrichtsbezogene (der Lernunterstützung von Schülerinnen und Schü-

lern direkt zugute kommende) Kooperation die Belastung von Lehrkräften reduziert, dass sich erfolgreiche Schulen durch ein hohes Mass an unterrichtsbezogenem Austausch auszeichnen und die Lehrpersonen eher Unterrichtsentwicklung betreiben. Lehrpersonenkooperation ist vor allem dann fruchtbar, wenn sie zur Steigerung der Unterrichtsqualität beiträgt. Kooperation soll jedenfalls zu mehr als zu einer blossen Fächer- und Aufgabenteilung unter den Lehrkräften führen, sie soll vielmehr die gemeinsame Gestaltung von Lernumgebungen bewirken und direkt der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zugute kommen. Unter Effizienzgesichtspunkten ist es angezeigt, dass sich elaborierte Formen der Kooperation zudem auf relativ konstante Kernteams beschränken, so dass Absprachen niederschwellig funktionieren und die Flexibilität für spontane Planänderungen im Dienst einer adaptiven Unterrichtsgestaltung gewährleistet bleibt. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass qualitätsvolle *Teamarbeit* nicht einfach Überzeit bedeuten kann, sondern sich im Pensum der Lehrpersonen als einberechnete Zeitgefässe niederschlagen muss. Auch auf der Schulebene ist die Lehrpersonenkooperation und ihre pensenwirksame Abgeltung ein Thema, dem sich die integrative Schule mit ihren komplexer gewordenen *Abläufen* und Koordinationsaufgaben stellen muss.

Binnendifferenzierender, schüleradaptiver Unterricht, an dem mehrere Regel- und Speziallehrkräfte mitwirken, erfordert eine erhöhte Flexibilität bei der Gliederung der Unterrichtszeit, bei der Bildung von Lerngruppen und bei der Nutzung der Unterrichtsräume. Anspruchsvolle Inszenierungsformen von Unterricht passen deshalb schlecht in das Korsett eines traditionellen Lektionen-Takts. Weiter sind Klassen- und jahrgangsübergreifende Lernszenarien angesichts der heterogenen Lernstände und -bereitschaften gleichaltriger Schülerinnen und Schüler eine unerlässliche und Spielräume öffnende Ergänzung zu jahrgangsgebundenen Settings. Lernkulturen mit differenzierten Angeboten, klassenübergreifenden Lernszenarien und hohen Anteilen an selbstgesteuertem Lernen erfordern schliesslich ebenfalls Anpassungen bei der Nutzung und Gestaltung der Unterrichtsräume.

Um die Lehrpersonen für die erweiterten Anforderungen in den Bereichen Unterricht und Teamarbeit zu qualifizieren, sind *Aus- und Weiterbildungsmassnahmen* notwendig (vgl. Kap. 5.3.3). Wie die Literatur zeigt, sind für amtierende Lehrpersonen entsprechende Fortbildungen in der Regel dann hilfreich, wenn sie mit der Umsetzung in die Praxis verbunden sind und situiert erfolgen. Neue Anforderungen an Diagnostik, Fördermassnahmen und Binnendifferenzierung sowie an die Kooperation aller Beteiligten müssen als Fortbildungsinhalte deshalb immer auch innerhalb der Schule selbst thematisiert werden. Schulexterne wie interne Fortbildungen mit guten Erfolgsaussichten knüpfen dabei am Vorwissen und an den Überzeugungen der Lehrpersonen an. Nur dann lösen sie vertieftes Nachdenken über eigene Rollenmuster und Unterrichtsroutinen aus und bieten Unterstützung bei der Arbeit an Praxisprojekten. Instrumente wie Coaching, Video, Hospitationsanlässe und Netzwerke können solche Fortbildungen dabei wirksam unterstützen und begleiten.

Die durch das neue Volksschulgesetz vorgegebenen Strukturen und Anforderungen in Bezug auf heterogene Lerngruppen und pädagogische Teams erhöhen den Innovationsdruck in den einzelnen Schulen. *Unterrichts- und Schulentwicklung* (vgl. Kap. 5) müssen vorangetrieben werden. Sollen binnendifferenzierende und förderorientierte Massnahmen nachhaltig gelingen, dürfen sie nicht auf einzelne Lehrpersonen eingeschränkt bleiben, sondern müssen auf Schulebene implementiert und von der Schulleitung systematisch unterstützt werden. Die Anforderungen an die einzelnen Lehrpersonen sind dabei hoch. Methodenpflege, Materialentwicklung, Fortbildungsaktivitäten und Kooperationsverfahren benötigen deshalb günstige räumliche, zeitliche und personelle Rahmenbedingungen. Schulinterne Planungs-, Vorbereitungs- und Umsetzungsarbeiten sind verbunden mit einer Evaluations- und Innovationskultur und brauchen zeitintensive Arbeits- und Austauschphasen sowie institutionalisierte Teambesprechungen. Die Konsolidierung einer Lern- und Förderkultur, die für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen hilfreich ist, muss in der Unterrichtsentwicklung thematisiert

und in der Schulprogrammarbeit verbindlich festgehalten werden und gemeinsame Absprachen müssen von allen mitgetragen und umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang muss wiederum kritisch angemerkt werden, dass der Zeitaufwand (z.B. für Schulprogrammarbeit, Evaluationen, Weiterbildungen) sich nur dann rechtfertigt, wenn die Wirkung bei der alltäglichen Arbeit mit den Lernenden ankommt. Die vielleicht wichtigsten Kriterien für die Wirksamkeit von Entwicklungsarbeit sind Praxisnähe und Verwertbarkeit. Eine effiziente Unterrichts- und Schulentwicklung wird häufig mit *Schulautonomie* in Verbindung gebracht. Die einzelnen Schulen brauchen neben Leitlinien ausreichende Mittel und Spielräume für die Organisation des Lernangebots wie auch für die interne Bestimmung von Inhalt und Tempo von Veränderungen. Weitere Erfolgsfaktoren sind eine hohe Identifikation mit der eigenen Schule, ein transparenter Informationsfluss und Zeitgefässe für die Schulentwicklung. Das Gelingen von Reformen bedarf eines zielorientierten Zusammenspiels sämtlicher Kräfte des Bildungssystems.

9.2 Hauptbefunde und Problemzonen

In Teil III des vorliegenden Berichts wurden die Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Untersuchung in ausgewählten Volksschulen im Kanton Zürich dargestellt. Die Schulen repräsentieren die Übergangssituation bei der Implementation des neuen Volksschulgesetzes. Je ein Drittel der einbezogenen Schulen ist bei der Umsetzung bereits sehr weit fortgeschritten, auf dem Weg dahin oder in der Startphase. Die Untersuchung besteht aus Fallstudien und einer Online-Befragung. Für die Fallstudien wurden in sechs Zürcher Schulen Interviews mit der Schulleitung sowie mit je einer Gruppe von Regel- und von Speziallehrpersonen (N = 18) geführt. Sodann wurde in den Fallschulen sowie in 13 weiteren Schulen²⁶⁵ eine Online-Umfrage mit den Lehrpersonen (N = 386) durchgeführt. Mittels dieser Erhebungen ergab sich die Möglichkeit, in einzelne Schulen hineinzublicken und deren Praxis, Einstellungen, Problemlagen etc. in Bezug auf den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes des Kantons Zürich in Erfahrung zu bringen. In der Fortsetzung werden Hauptbefunde und Problemlagen aus den Ergebnissen der beiden Datenerhebungen herauskristallisiert.

9.2.1 Integrative Schulform

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen beurteilt das neue Volksschulgesetz positiv. Besonders begrüsst werden die neuen Verbindlichkeiten, insbesondere auch mit Bezug auf die Elternmitwirkung. Die Lehrpersonen beurteilen es insgesamt sehr positiv, dass sie mit dem neuen Volksschulgesetz eine rechtliche Grundlage haben, die Erziehungsberechtigten in die Schule einzubinden. Die Zusammenarbeit mit Elternvertretungen einerseits und die Verpflichtung der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme an schulischen Veranstaltungen andererseits wirken sich nach Angaben der Lehrpersonen positiv auf die Schulqualität aus. Demnach wird regelmässig mit den Eltern zusammengearbeitet und diese werden für diverse Massnahmen, wie beispielsweise die Erstellung von Förderplänen, einbezogen. Problematisch ist das hohe Reformtempo. Schulen, die bereits vor der Einführung des neuen Volksschulgesetzes intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung betrieben haben, sind auf der vorteilhaften Seite. Sie können die Erträge dieser Vorarbeiten in den strukturellen Rahmen des neuen Volksschulgesetzes einpassen und die Reformen unter neuen Vorzeichen weiterführen.

²⁶⁵ Für die Untersuchung ausgewählt wurden insgesamt 18 Schulen (6 Fallschulen und zusätzlich 12 Schulen für die Online-Befragung). Eine weitere Schule (Schule 19) wollte sich ebenfalls an der Online-Erhebung beteiligen. Die Daten der betreffenden 5 Lehrpersonen wurden in die Auswertungen einbezogen. Es wird davon ausgegangen, dass sich dadurch das Gesamtbild nicht wesentlich verändert.

Schulen ohne solide Vorleistungen stossen dagegen an Belastungsgrenzen. Sie müssen auf zu vielen Baustellen gleichzeitig Entwicklungsarbeit leisten. Die zeitlichen Ressourcen sind sehr knapp. Die Lehrpersonen leisten massiv Überstunden und ermüden. Manche Lehrpersonen fragen sich ernsthaft, ob sie den Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes noch gewachsen sind. Strategische Entscheidungen können nicht sorgfältig vorbereitet und im Team umfassend beraten werden. Schlecht abgestützte Beschlüsse führen zu Spannungen innerhalb der Lehrerschaft und zu Kündigungen. Um die Schäden gering zu halten, stellen sich manche Schulleitungen schützend vor ihr Team. Sie verzichten auf eine fristgerechte Umsetzung der Ziele im Schulprogramm, vertagen obligatorische Weiterbildungen oder verordnen Reformpausen.

Die integrative Schulform wird grundsätzlich positiv beurteilt, bei der Umsetzung und bei den Rahmenbedingungen bestehen jedoch Vorbehalte und zeigen sich Grenzen. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen befürwortet den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes. Sie hält Integration für ein grundsätzlich wünschbares Konzept, das unter optimalen Voraussetzungen realisierbar sei. Ebenfalls für eine Mehrheit erschweren die gegebenen Voraussetzungen jedoch die Durchführbarkeit. Nur eine Minderheit der Lehrpersonen ist der Meinung, dass Integration unter den aktuellen Bedingungen möglich ist. Die Stolpersteine sind vor allem struktureller Art (z.B. knappe zeitliche, personelle und materielle Ressourcen, ungenügende Anzahl Förderlektionen), zumal sich die meisten Lehrpersonen grundsätzlich kompetent fühlen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten.

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf wird von den meisten Lehrpersonen einerseits als (eher) bereichernd für die *Regelklasse* angesehen, andererseits gibt es Befürchtungen, dass diese eine optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler verhindern könnte. Ebenso erachten die Lehrpersonen die integrative Schulform eigentlich als erstrebenswert, sehen aber zum grossen Teil wenig oder überhaupt keinen Profit für die Schülerinnen und Schüler. Der höchste Profit der integrativen Schulform wird den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern und denjenigen mit unzureichenden Deutschkenntnissen zugesprochen, der geringste Profit den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen der Primarstufe schätzen den Profit für die Schülerinnen und Schüler generell höher ein als diejenigen der Sekundarstufe. Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf wird als grosse Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung und als hohe zusätzliche Belastung für die Lehrpersonen wahrgenommen. Eine von zwei Lehrpersonen ist sogar der Meinung, dass die Unterrichtsqualität darunter leidet.

Die Beurteilung der integrativen Schulform hängt zum einen mit den Funktionen der Lehrpersonen zusammen. Die Speziallehrpersonen beurteilen den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes und dessen praktische Konsequenzen positiver als die Regellehrpersonen. Zum anderen zeigen sich in der Gruppe der Regellehrpersonen stufenspezifische Unterschiede. Die integrative Schulform wird von den Primarlehrpersonen als weniger aufwändig in der Umsetzung und als wirksamer für die Schülerinnen und Schüler beurteilt als von den Sekundarlehrpersonen. Die Primarlehrpersonen sind im Vergleich zu den Sekundarlehrpersonen stärker der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler mit integrativer Förderung in Regelklassen mehr Entwicklungsanreize erhalten als in Spezialklassen. Gleichzeitig lehnen sie die Aussage, dass Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf besser von Sonder- und Heilpädagogen unterrichtet werden sollten, deutlicher ab als die Sekundarlehrpersonen. Aus der Sicht der Sekundarlehrpersonen nimmt die Belastung für die Lehrpersonen durch die integrative Schulform zu. Die Klassenführung wird anspruchsvoller und es wird schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen. Integrative Schulung scheint in jenen Sekundarschulen gut zu funktionieren, in denen statt in Jahrgangsklassen in alters- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen unterrichtet wird. In gegliederten Sekundarschulen mit Jahrgangsklassen hingegen tragen die Lehrperso-

nen der tieferen Niveaus die Integrationslast. Die Sek-B-Klassen drohen zu verkappten Sonderklassen zu mutieren mit (teils) demotivierten Schülerinnen und Schülern, die von „billigeren“ (Regel-) Lehrpersonen geführt werden.

Die Lehrpersonen fordern mehr Zeit, um sich den neuen Bedingungen anzupassen, sowie eine klare, den neuen Aufgaben angepasste Definition des Berufsauftrages. Zudem möchten sie an Entscheidungen der Bildungsverantwortlichen beteiligt werden und beim Ansprechen von Problemlagen auf offene Ohren stossen. Jede Schule hat andere Voraussetzungen und ein anderes Umfeld. Um die integrative Schulform adaptiv verwirklichen zu können, fordern die Schulen entsprechende Handlungsspielräume. Des Weiteren bringen die Lehrpersonen deutlich zum Ausdruck, dass die Umsetzung keine Sparübung sein dürfe. Wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf integriert werden sollen, dann brauche es zwingend auch genügend Ressourcen, diese Kinder auch wirklich zu fördern. Nicht zuletzt fordern die Lehrpersonen Entlastung auf allen Ebenen.

9.2.2 Unterricht und Unterrichtsentwicklung

Neben der grossen Herausforderung – teils auch Überforderung –, welche die integrative Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz mit sich bringt, hat das neue Gesetz auf allen Ebenen des Unterrichts sichtlich viel ausgelöst und bewirkt. So hat sich der Unterricht tendenziell stärker geöffnet, die Lehrerrolle hat sich geändert, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist intensiver geworden, Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler wirken im schulischen Geschehen massgeblich mit, es wird Diagnostik und Förderplanung betrieben u.v.m. Die meisten Lehrpersonen sehen positive Wirkungen der integrativen Schulform auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundsätzlich sind sich die Lehrpersonen der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler bewusst und richten ihren Unterricht danach aus. Dies äussert sich in verschiedenen Veränderungen und didaktischen Massnahmen:

Lehr-Lernorganisation. Die meisten Schulen und Lehrpersonen haben das Repertoire an Inszenierungsformen von Unterricht erweitert und kombinieren geführten und offenen Unterricht (ELF) mit Phasen für selbstständiges und dialogisch-kooperatives Lernen. Die Gewichtung dieser Zugänge variiert stark zwischen den Schulen, den Klassen und den Lehrpersonen. Verschiedene Schulen machen gute Erfahrungen mit jahgangs- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen. Verbreitet ist innere Differenzierung in Form von Planarbeit mit individuellem Lerncoaching. Wie die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, findet Unterricht in Jahrgangsgruppen bei den meisten Lehrpersonen fast täglich statt. Abteilungsweiser Unterricht wird von drei Vierteln der Lehrpersonen mehrmals wöchentlich praktiziert. Unterricht in jahgangsgemischten Lerngruppen erfolgt bei einem Viertel der Lehrpersonen mehrmals wöchentlich. Auf der Primarstufe wird häufiger abteilungsweise oder jahgangsübergreifend unterrichtet als auf der Sekundarstufe. Aus der Sicht der Lehrpersonen bieten jahgangsdurchmischte Lerngruppen gute Voraussetzungen für Binnendifferenzierung und Integration. Häufig erfolgt die Umstellung auf jahgangsdurchmischte Klassen bzw. Lerngruppen nicht primär aus pädagogischen, sondern aus strukturellen Gründen. Die Umstellung erfordert tiefgreifende Änderungen bei der Unterrichtsgestaltung sowohl mit Bezug auf die Ziel- und Stoffkultur, die Wissens- und Lernkultur als auch die Beziehungs- und Unterstützungskultur. Die Lehrpersonen kommen nicht umhin, ihren Unterricht weiter zu entwickeln und die Angebote auf die unterschiedlichen Nutzungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abzustimmen.

Die *integrative Einzel- oder Gruppenförderung (IF)* findet in ähnlichem Ausmass innerhalb und ausserhalb des Unterrichts der Regelkasse statt. Auf der Primarstufe findet IF häufiger innerhalb des Regelunterrichts statt, auf der Sekundarstufe häufiger ausserhalb, d.h. in einem separaten Raum. Wo

und wie der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erfolgt, hängt von verschiedenen Faktoren ab: (1) von den involvierten Lehrpersonen, (2) von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, (3) von der Schulform (Ein- versus Mehrjahrgangsklasse) und (4) vom Unterrichtsthema der Klasse. Generell findet integrative Förderung (IF) häufiger innerhalb des Klassenverbands statt als ‚Deutsch als Zweitsprache‘. Im Vergleich zu Einjahrgangsklassen findet in Mehrjahrgangsklassen die integrative Förderung häufiger im Unterrichtsraum und eingebettet in den Unterricht der Regelklasse statt, bevorzugt in Phasen des offeneren Unterrichts. Die Settings für integrative Förderung werden von den Lehrpersonen variabel je nach Bedarf gewählt. Es scheint, dass die Lehrpersonen ein Gefühl für das situativ „richtige“ Setting haben und Einzel- bzw. Gruppenförderung je nach Bedarf im Klassenzimmer – innerhalb oder ausserhalb des Unterrichtsgeschehens – oder in einem separaten Raum vornehmen. Beide Varianten werden von den meisten Regellehrpersonen positiv beurteilt, weil je nach Kind und Situation ein anderes IF-Setting angezeigt ist.

Anpassung von ziel- und stoffbezogenen Anforderungen in Verbindung mit Pädagogischer Diagnostik und Förderplanung. In der integrativen Volksschule finden sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungsprofilen und pädagogischen Bedürfnissen. Eine lernstandsbezogene Förderung dieser heterogenen Schülerschaft erfordert Anpassungen bei den Zielen und den Inhalten auf der Basis von *Lernstandsdiagnosen*. Wie die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, werden Lernstände eruiert, Diagnosen gestellt und Förderpläne entwickelt, am häufigsten für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. Es handelt sich dabei vorwiegend um leistungsschwache und selten um besonders begabte Schülerinnen und Schüler. Auch für die „normal begabten“, „durchschnittlichen“ Schülerinnen und Schüler – also die Mehrheit der Kinder – werden in der Regel keine Lernstandsdiagnosen gestellt, obwohl auch sie von einer individuellen Förderung stark profitieren würden. Insgesamt sind knapp die Hälfte aller befragten Lehrpersonen an Lernstandsdiagnosen und Förderplänen beteiligt. Die Speziallehrpersonen sind dabei stärker eingebunden als die Regellehrpersonen. Die Lehrpersonen verwenden dazu verschiedene Instrumente, wobei sie Beobachtungen, Gespräche und Abklärungen als besonders geeignet beurteilen. Aus den Ergebnissen der Online-Befragung zu schliessen, werden die Unterrichtsangebote inhaltlich sehr wohl differenziert – vermehrt auf der Unterstufe – und auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Das Anspruchsniveau der Inhalte wird auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt und es werden Zusatzmaterialien für besonders leistungsstarke bzw. -schwache Schülerinnen und Schüler bereitgehalten. In den Fallstudien werden die individuellen Lernstände auch mit dem Stellwerk-Test erfasst. Im Lernetelier und/oder bei der Planarbeit erhalten die Schülerinnen und Schüler dann Lernangebote, die auf ihre Stärken-Schwächen-Profile abgestimmt sind und dazu dienen, Stärken weiter zu entwickeln und Lücken zu füllen. Dabei bestimmt die Qualität der eingereichten Aufgabenlösungen das Anspruchsniveau der Folgeaufgaben.

Ein grosses Problem bei der Gestaltung adaptiver Unterrichtsangebote sind die *Lehrmittel*. Aus der Sicht der Lehrpersonen eignen sich die vorhandenen bzw. vorgeschriebenen Lehrmittel mehrheitlich nicht oder nur bedingt für Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Die Lehrpersonen müssen häufig Unterrichtsmaterialien anpassen oder selbst entwickeln, was für sie sehr zeitaufwändig ist. Sie fordern niveaudifferenzierende Lehrmittel, die sich für leistungsstärkere wie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen eignen. Viele der vorhandenen Lehrmittel orientieren sich an durchschnittlichen oder leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und differenzieren vor allem im unteren Leistungsspektrum zu wenig. Schwache Schülerinnen und Schüler wie auch solche mit individuellen Lernzielen oder beschränkten Kenntnissen der Schulsprache sind mit Lehrmitteln ohne Niveaudifferenzierung überfordert. Dazu kommt, dass viele bestehende Lehrmittel für den Klassen-

unterricht konzipiert wurden. Sie eignen sich schlecht oder nur sehr begrenzt für eigenständiges Lernen in niveaudifferenzierenden Gruppen. Damit Lehrmittel auch in binnendifferenzierenden didaktischen Arrangements eingesetzt werden können, braucht es neben der Niveaudifferenzierung auch höhere Anteile an selbsterklärenden Problemstellungen bzw. Arbeitsanleitungen sowie die Lernstandsdiagnostik unterstützende, integrierte Lernkontrollen. Auf den Punkt gebracht: Die Lehrpersonen wünschen und brauchen niveaudifferenzierende Lehrmittel, die sich für eigenständiges Lernen eignen und förderdiagnostisch und förderdidaktisch unterstützend sind.

Didaktische Kommunikation und Lernunterstützung. Im binnendifferenzierten Unterricht kommt der individuellen Lernunterstützung eine zentrale Rolle zu. Von den Ergebnissen der Online-Befragung her zu schliessen, greifen die Lehrpersonen in den Schülerarbeitsphasen nicht allen Lernenden gleichermassen unter die Arme. Lehrpersonen unterstützen vor allem die schwächeren Schülerinnen und Schüler, oder diejenigen, die Hilfe anfordern. Mit den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, welche wahrscheinlich auch weniger Hilfe brauchen, beschäftigen sich die Lehrpersonen in den Schülerarbeitsphasen seltener. Lernberatung findet vor allem im Planunterricht und dadurch statt, dass die Lehrpersonen mit den Kindern Ziele vereinbaren, Arbeiten planen sowie Ergebnisse und Lernprozesse reflektieren.

Bei der *Leistungsbeurteilung* nutzen Lehrpersonen neben Prüfungen weitere Formen wie beispielsweise Portfolios, das Erreichen von Wochenplanzielen oder das Klassen-Cockpit. Aus ihrer Sicht eignen sich vor allem individuelle mündliche oder schriftliche Rückmeldungen, Noten oder Punktwerte aus Prüfungen zwar auch, jedoch nicht ausschliesslich. Die Mehrheit der Lehrpersonen honoriert bei der Leistungsbeurteilung die individuellen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler und bei Prüfungen werden zum Teil nach Schwierigkeitsgraden abgestufte Aufgaben angeboten. In diesem Zusammenhang monieren die Lehrpersonen *den Widerspruch zwischen förderorientierter Beurteilung im Unterricht und dem Zeugnisreglement*. Der politische Entscheid zur integrativen Schulform impliziert binnendifferenzierten Unterricht. Die Abstimmung von Zielen und Inhalten auf die Lernstände der einzelnen Schülerinnen und Schüler wirkt sich auch auf die Leistungsbeurteilung aus: Die Lehrpersonen orientieren sich an den individuellen Lernzielen und honorieren den Lernzuwachs. Zum Teil beziehen sie auch die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit ein. Diese Praxis, die für Unterricht in heterogenen Lerngruppen pädagogisch sinnvoll ist, steht im Widerspruch zum Notenreglement und zu den standardisierten Lernstandserfassungen (u.a. Klassen-Cockpit), die für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Anforderungen stellen und dieselben Massstäbe anwenden. So müssen Lehrpersonen, welche für individuelle Leistungssteigerungen der Schülerinnen und Schüler gute Beurteilungen geben, u.U. im Zeugnis ungenügende Noten setzen. Vor diesem Hintergrund wünschen sie sich sinnvolle Regelungen für die Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen.

Bilanzierend lässt sich sagen, dass in vielen Schulen mit heterogenen Lerngruppen nach Erweiterten Lehr-Lernformen (ELF) unterrichtet wird. Klassische Unterrichtsformen werden mit offeneren didaktischen Arrangements kombiniert. Verschiedene Schulen machen gute Erfahrungen mit jahrgangs- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen. Verbreitet ist innere Differenzierung in Form von Planarbeit mit individuellem Lerncoaching. Nachdem mittlerweile vielerorts strukturelle Veränderungen des Unterrichts eingeleitet wurden (Veränderung der methodischen Lernorganisation), gilt es nun, bei den Inhalten und der Qualität der Lernprozesse sowie ihrer vermehrt adaptiven Unterstützung anzusetzen. Unter anderem müssen kognitiv aktivierende Aufgaben für individuelles und kooperatives Lernen entwickelt (Aufgabenkultur), Formen der produktiven Schülerzusammenarbeit kultiviert und das Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen im binnendifferenzierten Unterricht optimiert werden. Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen betrifft neben der methodi-

schen Lehr-Lernorganisation vor allem die Inhalte und die Qualität der Lernprozesse sowie die adaptive Qualität der Unterstützungsleistungen.

9.2.3 Zusammenarbeit der Lehrpersonen

Im Zuge der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes ist die Zusammenarbeit der an einer Regelschule unterrichtenden Lehrpersonen untereinander sowie mit weiteren (in der Regel spezialisierten) Fachpersonen häufiger und intensiver geworden. Dies trifft vor allem für die Lehrpersonen der Primarstufe zu. Die Intensität der Zusammenarbeit wird von den Regellehrpersonen und den Speziallehrpersonen unterschiedlich dargestellt. Während zwei von fünf Regellehrpersonen angeben, „nie“ mit den Speziallehrpersonen unterrichtsbezogen zusammenzuarbeiten, berichten fast alle Speziallehrpersonen von intensiver Zusammenarbeit. Diese Unterschiede dürften sich zum einen damit erklären lassen, dass die meisten Speziallehrpersonen Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen fördern und folglich mit den betreffenden Lehrpersonen zusammenarbeiten. Zum andern sind es auf der Sekundarstufe üblicherweise die Klassenlehrpersonen, die mit den Speziallehrpersonen zusammenarbeiten, und nicht die anderen Fachlehrpersonen. Es gibt somit eine Gruppe von Regellehrpersonen, die mit sonderpädagogischen Massnahmen wenig oder nichts zu tun hat.

In den Fallstudien zeigt sich, dass die Regellehrpersonen vorwiegend mit den IF-Lehrpersonen zusammenarbeiten. Zum Teil gibt es für die Zusammenarbeit fixe Zeitgefässe. Es wird aber auch häufig zwischen „Tür und Angel“ und via E-Mail ausgetauscht. Dabei wird hauptsächlich über die Schülerinnen und Schüler gesprochen, gelegentlich auch über Inhalte und Methoden des Unterrichts. Materialaustausch wird in der Hälfte der Fallschulen als Form der Zusammenarbeit erwähnt. Relativ häufig wird der Unterricht gemeinsam vorbesprochen und die Vorbereitung danach aufgeteilt. Alle befragten IF-Lehrpersonen unterrichten mindestens einen Teil der Lektionen zeitgleich im selben Raum wie die Regellehrperson. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Regellehrpersonen beschränkt sich in den Fallschulen, die eben mit der Umsetzung der integrativen Schulform begonnen haben, auf den Projektunterricht. In den Fallschulen, die mit der Umsetzung bereits weiter fortgeschritten sind, kooperieren die Lehrpersonen auch im regulären Unterricht. Allerdings erfolgt die Zusammenarbeit nicht in Form von gemeinsam gehaltenem Unterricht, sondern zeigt sich vorwiegend darin, dass einheitliche Lehrmittel gewählt, die Unterrichtsgegenstände synchronisiert oder verbindliche Sitzungen ausserhalb des Unterrichts etabliert werden.

In den Fallschulen wird die Zusammenarbeit der Lehrpersonen im Allgemeinen positiv beurteilt. Die eingerichteten Kooperationsgefässe und vor allem die wöchentlichen Sitzungen der pädagogischen Teams scheinen sich zu bewähren. Die meisten Regellehrpersonen empfinden den unterrichtsbezogenen Austausch, die Koordination von Inhalten und die arbeitsteilige Zusammenarbeit als sehr hilfreich. Als Entlastung wird auch die kollegiale Beratung und Unterstützung bei Problemen erlebt. Die IF-Lehrpersonen schätzen das gemeinsame Vorbereiten der Standortgespräche und die unterrichtsbezogene Kooperation mit Regellehrpersonen, die ähnliche pädagogische Grundhaltungen und einen ähnlichen Arbeitsstil haben. Produktive Zusammenarbeit der Lehrpersonen scheint sich auch positiv auf die Schülerinnen und Schüler auszuwirken. Probleme mit Belastungsfolgen werden insbesondere auf der Organisationsebene lokalisiert. Zusammenarbeit erfordert gemeinsame Termine und viel Zeit. Besonders Lehrpersonen, die an mehreren Klassen, in mehreren Schulhäusern und/oder teilzeitlich unterrichten, können nicht beliebig viele Besprechungstermine wahrnehmen. Zu viele Kooperationspartner pro Klasse erfordern viele Absprachen. Für eine produktive Zusammenarbeit braucht es aus der Sicht der Lehrpersonen überschaubare Teams und mehr bezahlte Zeit als üblicherweise zur Verfügung steht.

Das Etablieren einer produktiven Kooperationskultur stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Es müssen stabile Arbeitsbeziehungen, Vertrauensverhältnisse und Gesprächskulturen entwickelt werden. Dies geschieht nicht von selbst und nebenbei. Schulen und ihre Lehrpersonen müssen dazu Strukturen für die Zusammenarbeit entwickeln und erproben. Die Etablierung pädagogisch ertragreicher, gleichzeitig zeitökonomischer Kooperationsstrukturen ist anstrengend und zeitaufwändig, zumal viele Lehrpersonen als vormalige Einzelkämpfer/innen sich nur langsam auf Teamarbeit einlassen.

9.2.4 Schulen mit erfolgreichem Umgang mit Heterogenität und Integration

Für die Fallstudien wurden zwei Schulen ausgewählt, die bei der Umsetzung der integrativen Schulform bereits weit fortgeschritten sind. Bei der Analyse der Daten zeigte sich, dass eine weitere Fallschule in dieselbe Kategorie fällt. Die drei Schulen repräsentieren damit einen (vorläufigen) Zielzustand, der anderen Schulen als Richtschnur dienen kann. Sie weisen zusammenfassend folgende Merkmale auf: Die bezüglich integrativer Didaktik fortgeschrittenen Schulen betreiben seit rund zehn Jahren intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie verfügen über Räumlichkeiten, die für innovativen Unterricht gebaut oder umgerüstet wurden. Die Lehrpersonen haben grosse Erfahrung, sind belastbar, tragen die Reformen mit und haben sich durch zahlreiche Weiterbildungen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen qualifiziert. Im Unterricht werden sowohl jahrgangsgebundene als auch jahrgangsdurchmischte Lerngruppen gebildet. Geführter und offener Unterricht werden kombiniert. Häufig wird mit Plänen gearbeitet, wobei die Lehrpersonen als Lernberater wirken. Die Inhalte der Pläne sind (teils) auf die individuellen Lernstände und Förderziele der Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Es werden gezielt Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler führen Lerntagebücher oder gestalten Portfolios. Es kommen verschiedene Formen der Schülerzusammenarbeit vor. Dazu gehören Lernclubs, Lernpartnerschaften sowie strukturierte Partner- und Gruppenarbeiten. Es werden Lernkontrollen, klassenübergreifende Prüfungen, Kompetenzraster und standardisierte Tests eingesetzt. Fremd- und Selbstbeurteilung werden in Gesprächen verglichen. Die Lehrpersonen geben an, die Lernstände der einzelnen Schülerinnen und Schüler relativ genau zu kennen. Die IF erfolgt sowohl integriert in den Unterricht der Bezugsklasse als auch in einem separaten Raum als Einzel- oder Gruppenunterricht. Die Lehrpersonen arbeiten in pädagogischen Teams intensiv, regelmässig und in fixen Zeitgefässen zusammen. Dabei werden der Unterricht vorbesprochen, die Vorbereitungsarbeiten aufgeteilt und schülerbezogene Informationen ausgetauscht. Als Erfolgsrezepte für Schul- und Unterrichtsreformen werden in den Interviews mit den Lehrpersonen vier Punkte genannt: (1) klare, gemeinsam erarbeitete Leitlinien, (2) Gestaltungsfreiraum bei der Umsetzung, (3) eine überlegte Personalpolitik und (4) eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern vor allem bei der Umstellung auf jahrgangsdurchmischte Lerngruppen

9.2.5 Problemzonen und Unterstützungsbedarf

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen werden nachfolgend Problemzonen genannt, auf die viele Lehrpersonen hinweisen:

Zu viele Lehrpersonen pro Klasse sind belastend und verhindern eine produktive Zusammenarbeit. Bei der integrativen Schulform unterrichten pro Klasse mehrere Lehr- und Fachpersonen. Diese müssen im Hinblick auf einen kohärenten Unterricht und eine optimale individuelle Förderung eng zusammenarbeiten. Sind zu viele Lehrpersonen involviert, resultieren Probleme: Es können keine gemeinsamen Termine gefunden werden. Vor allem den Klassenlehrpersonen und den Fachpersonen mit Förder-

pensen in mehreren Lerngruppen fehlen die zeitlichen Ressourcen. Zugleich schrumpft die unterrichtsbezogene Flexibilität der Klassenlehrpersonen: Sie sind durch Absprachen gebunden, können kaum noch im Plenum unterrichten und haben dauernd andere Lehrpersonen im Klassenzimmer. Aus der Sicht der Beteiligten wären kleine, konstante Teams ideal, in denen die einzelnen Mitglieder gleichzeitig mehrere Funktionen haben, z.B. Teamteaching, Deutsch als Zweitsprache und Begabtenförderung.

Die Lehrpersonen fordern mehr Lektionen für die integrative Förderung (IF). Die Ressourcen (Anzahl Lektionen) für die integrative Förderung sind aus der Sicht der meisten Lehrpersonen zu gering. Prekär ist die Situation vor allem dann, wenn verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, die eine enge Begleitung und Unterstützung brauchen, integriert werden sollen. Auch die Lektionen, die den IF-Lehrpersonen für Absprachen und Zusammenarbeit entschädigt werden, decken den Bedarf vor Ort bei weitem nicht. Beispielsweise kann eine IF-Lehrperson, die für die Koordination mit 14 Klassenlehrpersonen zwei bezahlte Wochenlektionen zur Verfügung hat, keine enge Zusammenarbeit leisten. Die gemeinsame Vorbereitung von Teamteaching entfällt. Viele Absprachen erfolgen zwangsläufig zwischen Tür und Angel oder via E-Mail. Für eine integrative Förderung, die den Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes entspricht, fordern die IF-Lehrpersonen mehr Lektionen, zum einen für die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, zum andern für schülerbezogenen Informationsaustausch, inhaltliche Absprachen oder Koordinationsfragen.

Die Lehrpersonen fordern zeitgerechte Unterstützung beim Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Ein grosses, ungelöstes Problem der integrativen Schulform ist aus der Sicht der Lehrpersonen der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Wenn diese den Unterricht massiv stören und zu viele personelle Ressourcen binden, muss es zum Wohl des Kindes, der Klasse und der Schule möglich sein, rasch wirksame Massnahmen einzuleiten. Die Schulen haben für solche Situationen zwar Massnahmenpläne entwickelt. Die rasche Umsetzung dieser Pläne scheitert jedoch oft an administrativen Hürden. Die Dienstwege sind umständlich, die Wartezeiten bei den Fachstellen (u.a. Schulpsychologischer Dienst) sind lang, Therapien werden oft erst mit grossen Verzögerungen bewilligt, die empfohlenen Massnahmen greifen häufig nicht und geeignete Time-Out-Angebote fehlen oder lassen sich nicht innert nützlicher Frist realisieren. Die Schulen bleiben auf den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern „sitzen“ und fühlen sich von der Bildungsdirektion im Stich gelassen.

Auf dem Stellenmarkt fehlen Lehrpersonen, die den Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes entsprechen. Die Schulleitungen weisen auf massive Probleme bei der Personalrekrutierung hin. Sie suchen Pädagogen und finden Fachwissenschaftler. Sie melden versierte Lehrpersonen für Weiterbildungen an und erhalten wegen Altersbeschränkungen Absagen. Sie planen bestandene Lehrpersonen für Unterricht in Sek-B-Klassen ein und erhalten Kündigungen. Sie schreiben zur Entlastung der IF-Lehrpersonen Praktikumsstellen aus. Es melden sich keine Studierenden. Sie setzen Senioren ein. Der Unterrichtsbetrieb gerät aus den Fugen. Die Schulleitungen verlangen, dass die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen besser auf die Erfordernisse des neuen Volksschulgesetzes abgestimmt wird.

In der integrativen Volksschule müssen alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden. In der integrativen Volksschule finden sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungsprofilen und pädagogischen Bedürfnissen. Eine lernstandsbezogene Förderung dieser heterogenen Schülerschaft ist sehr anspruchsvoll. Es braucht u.a. geeignete Regelungen, differenzierte Lehrmaterialien und kritische Reflexion der Unterrichtspraxis seitens der Lehrpersonen. In den sonderpädagogischen Konzepten der Schulen sind sowohl Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf als auch solche für Kinder mit besonderen Begabungen beschrieben. Auffallend ist, dass für letztere zwar vielfältige Angebote (u.a. Lernclub, Forschungsatelier, Prüfungsvorbereitung) aber kei-

ne differenzierten Förderpläne vorgesehen sind. Die Lehrmittel orientieren sich an den stärkeren und mittleren Schülerinnen und Schülern. Gegen unten differenzieren sie in der Regel nicht genügend. Anders verhält es sich bei der *schülerbezogenen Betreuungszeit* („Time on Children“). Die befragten Lehrpersonen richten ihre Aufmerksamkeit im Unterricht eher auf die schwächeren als auf die durchschnittlichen oder stärkeren Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen geben auch an, dass sie die schwächeren Schülerinnen und Schüler vergleichsweise stärker unterstützen. Diese profitieren nach Meinung der Lehrpersonen auch am stärksten von der integrativen Schulform. Ob dieser Eindruck stimmt, kann anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Wichtig ist jedoch, auf allen Ebenen eine Balance zu finden, damit die integrative Volksschule wirklich eine „Schule für alle“ ist.

10 Empfehlungen

Nach den theoretischen und empirischen Ausführungen in den Hauptteilen dieses Berichts und ihrer Synthese im vorangehenden Kapitel ist es das Ziel dieses letzten Kapitels, Bilanz zu ziehen und aus dem Dargelegten Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen zu formulieren. Was bedeuten die Befunde für die Weiterentwicklung der integrativen Volksschule und insbesondere für die Praxis des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen im Schulsystem? Welche handlungsbezogenen Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich der in diesem Bericht als kritisch herausgestellten Punkte ziehen?

Die in fünf Bereiche gegliederten, unterschiedliche Zeithorizonte ansprechenden Empfehlungen beziehen sich einerseits auf die Unterrichts-, Klassen- und Schulebene, d.h. auf jene Bereiche, für die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Erfüllung ihrer Kernaufgaben direkt verantwortlich sind, andererseits aber auch auf die Systemebene des Bildungswesens und damit auf die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen ihre Aufgaben erfüllen. Damit Unterricht in heterogenen Lerngruppen gelingen kann, braucht es neben fachlich und pädagogisch gut ausgebildeten Lehrpersonen das produktive Wechselspiel beider Ebenen.

10.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts

Unterricht ist die Kernaufgabe von Schule und Lehrpersonen. An der Qualität professionell gestalteter Lernräume bemisst sich die Wirkungskraft von Schule und Unterricht. Die beiden ersten Schlussfolgerungen bzw. Empfehlungen beziehen sich auf die Weiterentwicklung des Unterrichts und auf die Qualität des Lehrhandelns.

***Empfehlung 1:** Unterricht als Bildungsaufgabe muss die zentrale Referenzgrösse aller Reformbemühungen darstellen, auf die sich die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die Bemühungen um die Weiterentwicklung der Schule einstellen sollten.*

Um in heterogenen Klassen der integrativen Volksschule alle Schülerinnen und Schüler chancengerecht zu fördern, steht die Weiterentwicklung des Unterrichts mit den damit verbundenen Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an vorderster Stelle. Dass es sich bei der Fokussierung auf die Unterrichtsebene nicht um eine völlige Neuausrichtung handelt, zeigen die Anstrengungen und die erzielten Fortschritte der vergangenen Jahre. In der Volksschule ist das Formenspektrum des Unterrichts deutlich breiter geworden, indem immer mehr Schulen neue Formen der Unterrichtsorganisation, des individualisierten Lernens und der Lernunterstützung eingeführt haben. Diese Entwicklungen sind nicht ohne Auswirkungen auf ein erweitertes Verständnis der Rolle von Lehrpersonen hinsichtlich Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonenkooperation geblieben. Die Volksschule hat erkannt, dass sie sich auf der Unterrichtsebene erneuern muss, will sie den Herausforderungen einer pluralistisch zusammengesetzten Schülerschaft (und Elternschaft!) gerecht werden. Diese Entwicklungen sind aber nicht abgeschlossen, sondern müssen noch verstärkt und deutlich weiter gehen. Damit sind nicht nur die einzelnen Schulen, sondern auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen herausgefordert.

Empfehlung 2: Zentral für die Weiterentwicklung von Unterricht in didaktischer Hinsicht ist eine Öffnung in der Gestaltung von Lernumgebungen in Richtung grösserer Differenzierung, was auch neue Formen einer vermehrt personalisierten und schüleradaptiven, kompetenzorientierten Lernunterstützung einschliessen muss.

An der Differenzierung des Unterrichtsangebots führt kein Weg vorbei. Das bedingt zwingend auch die Entwicklung damit verbundener erweiterter Kompetenzen der Unterrichtsplanung und -gestaltung, der pädagogischen Diagnostik und der Lernunterstützung. Die wohl anspruchsvollste Entwicklungsaufgabe der Schule auf der Unterrichtsebene besteht darin, Unterricht auf der Grundlage der sehr unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen in einer Weise zu gestalten, die es erlaubt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler immer am gleichen Stoff und den gleichen Kompetenzzielen arbeiten und auch Risikogruppen nicht zurückfallen – und dabei auch die nationalen Bildungsstandards (Grundkompetenzen) die von allen Lernenden erreicht werden sollen, nicht aus dem Blick zu verlieren. Der vorliegende Bericht zeigt, in welche Richtung die Entwicklung vermehrt parallel gestalteter, personalisierter Lernumgebungen gehen kann, welchen Anforderungen diese genügen sollten und was dies für das Aufgabenverständnis von Lehrpersonen bedeutet. Die Unterrichtsangebote müssen auf den das Kerngeschäft bestimmenden Dimensionen (Lehr-Lernkultur, Ziel- und Stoffkultur sowie Unterstützungs- und Kommunikationskultur) möglichst gut auf die Nutzungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und auf deren Kompetenzentwicklung abgestimmt werden. Dazu sind neben kognitiv-aktivierenden Lernangeboten und darauf bezogenen Formen der adaptiven Instruktion und Lernunterstützung auch strukturelle Rahmenbedingungen erforderlich, die eine individualisierte Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Unterricht ist sodann nur dann wirksam, wenn er eine hohe Qualität des individuellen Schülerlernens erreicht. Strukturelle und lernorganisatorisch-methodische Massnahmen der inneren Differenzierung (erweitertes Inszenierungs- und Formenspektrum des Unterrichts) reichen allein nicht aus bzw. entfalten ihre Wirksamkeit nur, wenn deren Potenziale auch tatsächlich die Interaktions- und Lernebene der Schülerinnen und Schüler, mithin die Tiefenqualitäten des Lernens (Anspruch an das eigene Verstehen, Problemlöseverhalten, Kultivierung von Lernstrategien, intrinsische Motivation, Gesprächsqualität, Lernreflexion usw.) erreichen. Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf die Tiefenstrukturen des Lernens und des fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs brauchen sehr viel Zeit, Weiterbildung und Unterstützung. Dies alles sollte den Schulen zugestanden werden.

Während die Verwirklichung der Empfehlungen 1 und 2 einen langfristigen Zeithorizont erfordert, handelt es sich bei den Empfehlungen 3 bis 8 um kürzerfristige Massnahmen zur Flankierung einer auf Binnendifferenzierung und Personalisierung des Lernens abzielenden Unterrichtsentwicklung.

Empfehlung 3: Die schulspezifische Flexibilität und Autonomie bei der Bildung von Klassen und Lerngruppen und bei der Organisation individueller Fördermassnahmen sollte erhöht werden.

Schule und Unterricht sind stark geprägt von festen Lerngruppen, räumlichen Strukturen und zeitlichen Vorgaben. Für binnendifferenzierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen müssen diese Rahmenbedingungen gelockert werden. Schulen brauchen Gestaltungsfreiheiten bei der Bildung von Lerngruppen, der Rhythmisierung der Unterrichtszeit und der Nutzung der Räume in den Schulanlagen. Diesbezügliche Entscheidungen tangieren den gesamten Schulbetrieb. Sie müssen auf der Ebene der Stufen- oder Schulteams getroffen werden können. Die verbindlichen strukturellen (u.a. Jahrgangsklassen, Niveaugruppen) und curricularen (u.a. Stundentafeln, jahrgangsspezifische bzw. verbindliche Lehrmittel) Vorgaben sowie die Räumlichkeiten in den Schulanlagen erschweren es den Lehrpersonen und den einzelnen Schulen, die Bildung von Lerngruppen zu flexibilisieren, d.h. neben

Stammgruppen auch klassen-, jahrgangs-, niveau- und/oder stufenübergreifende bzw. -durchmischte Lerngruppen zu bilden. Die Schulen brauchen (gesetzliche) Rahmenbedingungen mit grösseren Spielräumen zur Entwicklung schulspezifischer Lösungen, die hinsichtlich der Kombination von individueller Lernförderung, Gemeinschaftsbildung und Organisation von Schule ein Optimum bieten. Gleichzeitig braucht es Instrumente zur Sicherung der Unterrichtsqualität und der Zielerreichung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

***Empfehlung 4:** Im Dialog mit den lokalen Schulgemeinden sollten sich Schulleitungen und Lehrerkollegien für eine Verbesserung des Angebots an pädagogisch nutzbaren Lernräumen stark machen. Anzustreben ist eine Erweiterung und Flexibilisierung der Raumnutzung in Schulanlagen.*

Mit der Flexibilisierung von Lerngruppen und Zeitstrukturen entstehen neue Anforderungen an Unterrichtsräume und Schulanlagen. Neben Räumen für geführten (Fach-)Unterricht und einer Aula braucht es offene Flächen für „Lernlandschaften“ sowie Räume für unterschiedliche didaktische Arrangements und Funktionen wie Kooperatives Lernen, Beratungsgespräche, Treffpunkte und Rückzugsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, Ruhe-, Flüster- und Austauschzonen. Das heisst: Schulentwicklung im Hinblick auf erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen hat ebenfalls tiefgreifende Konsequenzen für den (Um-)Bau von Schulanlagen und für die Schularchitektur.

***Empfehlung 5:** Die Zuweisung zusätzlicher Lernzeit an Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Defiziten/sehr grossen Leistungsrückständen in Mathematik und in der Schulsprache – „auf Kosten“ anderer Fächer – sollte ermöglicht werden.*

Die Volksschule soll (möglichst) alle Schülerinnen und Schüler dahingehend qualifizieren, dass sie nach der obligatorischen Schulzeit weiterführende berufs- oder allgemeinbildende Angebote nutzen und sich dadurch in sozialer, politischer und ökonomischer Hinsicht in die Gesellschaft einfügen und diese mitgestalten können. Eine unerlässliche Voraussetzung dafür ist in unserer kognitiv anspruchsvollen Gesellschaft ein Sockelniveau an Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) in den Bereichen Mathematik und Schulsprache. Auf der Basis wiederholter Lernstandsdiagnosen als ‚Risiko-Schüler‘ identifizierte Lernende – in den PISA-Studien meist im untersten Niveau angesiedelt – sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Rückstände in zentralen Fächern wie Mathematik oder Deutsch aufzuholen, um sich das für den weiteren schulischen sowie beruflichen Werdegang notwendige Fundament anzueignen. Eine Option ist, den betreffenden Schülerinnen und Schülern – im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten – dazu mehr Zeit einzuräumen und sie im Gegenzug von individuell festzulegenden Inhalten, Fächern oder Zielen zu befreien oder diese zu reduzieren. Allerdings wäre darauf zu achten, dass solche Kompensationen nicht einfach zu Lasten weniger leistungsbezogener Fächer wie Werken, Musik oder Sport gehen dürfen.

***Empfehlung 6:** Schulen und Lehrpersonen sollen befähigt werden, die im Zeugnisreglement angelegten Freiräume für die Leistungsbeurteilung und die Notengebung optimal, d.h. auch für eine die Lernentwicklung einschliessende, kompetenzorientierte Beurteilung zu nutzen.*

Das angesprochene Dilemma zwischen individueller Bezugsnormorientierung bei der förderorientierten Leistungsbeurteilung im Unterricht und der auf Kriterien bezogenen Leistungsbeurteilung in den Schulzeugnissen kann dadurch etwas entschärft werden, dass die Lehrpersonen die bestehenden Freiräume des Zeugnisreglements kennen und nutzen lernen. Bereits heute kann dem Zeugnis ein

Lernbericht beigelegt werden. Dieser kann die Leistungen und die Lernentwicklung ergänzend zu den Noten in mehreren Fächern beschreiben. Denkbar wären (als Beilage) auch Kompetenzraster, welche den aktuellen Lernstand, die Leistungsentwicklung und die nächsten Lernziele aufzeigen. Diese Praxis – Beilagen zum Zeugnis – müsste zum Teil allgemein und insbesondere auf der Ebene der einzelnen Schulen geregelt werden. Aus- und Weiterbildung müssten die Lehrpersonen dafür sensibilisieren und mit ihnen praxistaugliche Lösungen erarbeiten. Mittelfristig und mit Blick auf den kommenden Lehrplan 21 sollten insgesamt die Form der Zeugnisse sowie die Verfahren der Notengebung in Richtung einer vermehrt kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung und Zeugnisgestaltung überdacht werden.

***Empfehlung 7:** Schulen sollte ermöglicht werden, durch Bündelung von Ressourcen, Konzentration von Aufgaben und einer zwingend erforderlichen Rollenklärung in der Zusammenarbeit die Anzahl der in einer Klasse oder Lerngruppe unterrichtenden Lehrpersonen im Dienste einer Stärkung der Lehr-Lern-Beziehungen sowie einer effizienteren Zusammenarbeit der Lehrpersonen zu begrenzen.*

Die integrative Schulform bringt es mit sich, dass pro Klasse oder Lerngruppe mehrere (manchmal zahlreiche) Lehrpersonen unterrichten und somit zusammenarbeiten und produktive Lernbeziehungen zu Schülerinnen und Schülern unterhalten müssen. Die aufzuwendende Zeit für den unterrichts- und/oder schülerbezogenen Austausch zwischen den vielen Regel- und Speziallehrpersonen einer Lerngruppe ist hoch. Sie übersteigt die vorhandenen zeitlichen Ressourcen bei weitem. Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich die Anforderung, sich auf (zu) viele Bezugspersonen einstellen zu müssen. Eine Möglichkeit, die Ressourcen für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und für die schülerbezogene Unterstützungsarbeit optimaler zu nutzen, besteht in einer Bündelung der Kompetenzen/Funktionen auf möglichst wenige Lehrpersonen pro Klasse oder Lerngruppe. So könnte beispielsweise eine Lehrperson für IF sowie für Teamteaching eingesetzt werden, oder die Funktionen Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung und Teamteaching könnten durch ein und dieselbe Lehrkraft ausgeübt werden. Darauf zu achten und mittels Evaluation zu prüfen wäre, dass eine Konzentration auf überschaubare Kernteams, die an einer Klasse unterrichten, nicht zu einer Deprofessionalisierung bezüglich kritischer Kompetenzbereiche führt. Unabdingbar erscheint dabei insbesondere eine Rollenklärung in der funktionsbezogenen Zusammenarbeit der beteiligten Regel- und Fachlehrkräfte. Insbesondere sind die Aufgaben, Kompetenzen und die Verantwortung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Regelschulen noch wenig geklärt. Ihre Funktionen und ihre Zuständigkeiten in verschiedenen schulischen Settings sind sehr unterschiedlich ausgestaltet und nicht überall klar definiert. Nebst diesbezüglichem Klärungsbedarf ergeben sich darüber hinaus Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hinsichtlich für die koordinierte Aufgabenerfüllung notweniger und wünschbarer Kompetenzprofile.

***Empfehlung 8:** Für ‚Good-Practice-Schulen‘ sollten Anreize geschaffen werden, ihr durch langjährige Unterrichtsentwicklung gewonnenes Know-How an andere Schulen, die bezüglich einer Massnahme noch am Anfang stehen, weiterzugeben.*

Durch die gestaffelte Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes gibt es Schulen, die bereits praxistaugliche Lösungen im Umgang mit Heterogenität und Integration entwickelt haben, während andere Schulen erst an entsprechenden Konzepten arbeiten. Das von den Vorreitern in der Praxis generierte Know-How könnte in die Unterrichts- und Schulentwicklung der Nachfolger eingespeist werden. Schulen, welche als *Gute-Praxis-Schulen* identifiziert werden, könnten beauftragt werden, entgeltliche Beratungsfunktionen für andere Schulen zu übernehmen. Je nach Bedarf stünden Schulen mit etab-

liertem Umgang in verschiedenen Anforderungsbereichen (z.B. Altersdurchmisches Lernen, Individuelle Förderung, Lerncoaching, Lernarchitektur) anderen Schulen beratend und unterstützend zur Seite.

Empfehlung 9: *Lehrmittel als Problem – Zulassungen prüfen, Neuentwicklungen in Betracht ziehen, Nutzungskompetenzen aufbauen.*

Ein vielfach formuliertes Problem betrifft die nur bedingt für binnen- und niveaudifferenzierten Unterricht geeigneten Pflichtlehrmittel. Es empfiehlt sich daher, über eine Neuentwicklung von Lehrmitteln nachzudenken und/oder Zulassungen von bestehenden Lehrmitteln für Unterricht in heterogenen Lerngruppen in Betracht zu ziehen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass manche Pflichtlehrmittel ‚besser‘ eingesetzt werden könnten, das mögliche Potenzial jedoch nicht bekannt ist. Mittels zielgerichtetem Aufbau der Nutzungskompetenz der Lehrpersonen und/oder der Entwicklung von ergänzenden, insbesondere aufgabenbezogen-förderdiagnostischen Lehrercommentaren könnte dem entgegengewirkt werden. Dazu gehören auch Hinweise auf Internetportale, die Unterrichtsmaterialien und Lehr-Lernhilfen für heterogene Lerngruppen – auch für selbstständiges Lernen – zur Verfügung stellen.

10.2 Empfehlungen mit Ressourcenimplikationen

Die häufigsten Rückmeldungen, die von den Lehrpersonen eingegangen sind, betreffen die *finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen* für die Umsetzung der integrativen Schulform. Bezugnehmend auf diese Anliegen folgen einige Empfehlungen für *kurz-, mittel- oder langfristige* Massnahmen.

Empfehlung 10: *Mehr personelle Ressourcen zur Verfügung stellen.*

Das Modell, wonach eine Regellehrperson eine Klasse in fast allen Fächern unterrichtet, ist überholt und auf Grund der heterogenen Lerngruppen und der dadurch entstandenen Spezialisierungsanforderungen auch nicht mehr zu empfehlen. Eine Alternative wäre der Einsatz von mehr (beispielsweise eineinhalb) Vollzeiteinheiten pro Klasse. Dadurch könnte sowohl das Kontingent an Lehrpersonen, aber auch dasjenige an verfügbaren Lektionen für die individuelle Lernförderungen vergrössert werden. Die Ergebnisse der im Rahmen des Berichts durchgeführten empirischen Untersuchung zeigen, dass eine Mehrzahl der Lehrpersonen die heute für die Erfüllung des pädagogischen Auftrags zur Verfügung stehenden Lehrpersonenressourcen als nicht ausreichend beurteilt.

Empfehlung 11: *Ressourcenzuweisungen vermehrt über ‚Pool-Lösungen‘ tätigen.*

Die personellen und finanziellen Ressourcen sollten den einzelnen Schulen anstatt als fixe Personalstellen vermehrt über ‚Pool-Lösungen‘ zugewiesen werden. Die Einzelschulen würden dadurch in die Lage versetzt, flexibler auf schulspezifische Bedürfnisse zu reagieren, und die Spielräume für Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahmen würden insgesamt erhöht. Ebenso könnte damit ein von den Schulen einer Gemeinde zu verwaltender Lektionen-Pool für Notfallmassnahmen – vor allem für Interventionen bei akuten Lern- und Verhaltensproblemen einzelner Schülerinnen und Schüler – eingerichtet werden, der es erlaubt, im Dialog zwischen Lehrpersonen und Schulleitung kurzfristig und ggf. temporär die Lehrpersonensituation in einer Klasse zu verbessern.

Empfehlung 12: *Bewilligungsverfahren beschleunigen und Therapie-Plätze schaffen.*

Nach Auffassung vieler Lehrpersonen ist das Prozedere für Therapiebewilligungen zu komplex und zu langwierig. Nach der Bewilligung folgen oft lange Wartezeiten auf einen Therapie-Platz. Für eine wirksame Umsetzung der integrativen Schulform ist es zwingend, dass die Bewilligungsverfahren kurz sind und das Angebot an Therapie- und Time-out-Plätzen gross genug ist. Zudem brauchen die einzelnen Schulen (definierte) Handlungsspielräume, um bei Therapie-Engpässen und bei massiven Beeinträchtigungen des Schulbetriebs autonom und legal temporäre Lösungen herbeiführen zu können.

Empfehlung 13: *Betreuungszeit pro Kind erhöhen – Assistenzlehrpersonen einsetzen.*

Individualisiertes Lernen in heterogenen Lerngruppen erfordert viel Zeit für eine qualitativ hochstehende, adaptive Unterstützung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler. Besonders leistungsschwache Schüler nehmen dabei Ressourcen für Lernstandsdiagnosen, die Entwicklung von Förderplänen und im Unterricht selbst in Anspruch. Für die Schülerinnen und Schüler im Mittelfeld und auch für die besonders Begabten – also die Mehrheit der Kinder – bleibt, obgleich auch sie von einer individuellen Förderung stark profitieren würden, weniger Zeit. Die Lehrpersonen können den einzelnen Lernenden nur so viel Zeit widmen, wie es ihre Aufgaben innerhalb des Anstellungsspensums zulassen. Der Einsatz von *Assistenzlehrpersonen*, beispielsweise pensionierte Lehrkräfte, weitere Senioren oder Praktikantinnen und Praktikanten aus pädagogischen Hochschulen, könnten in einzelnen Bereichen unterstützend wirken. Die Assistenzlehrkräfte könnten z.B. vordefinierte Unterrichtsaufgaben übernehmen, Aufgabenhilfe leisten oder eine engmaschigere Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten gewährleisten. Insbesondere in Zeiten knapper Ressourcen sollten rechtliche Hürden abgebaut, die Spielräume von Einzelschulen erhöht und Lösungen, die sich im Einzelfall vor Ort bewähren, in einem erweiterten Rahmen geprüft werden.

Empfehlung 14: *Der Berufsauftrag von Lehrpersonen sollte insgesamt überdacht und die Anstellungspensen sollten den neuen Gegebenheiten angepasst werden.*

Mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes erweitert sich die Rolle der Lehrpersonen massiv. Die Vorstellung einer Lehrkraft, die im geführten Unterricht die meisten curricularen Inhalte vermittelt, Leistungen beurteilt und eine Klasse alleinverantwortlich führt, greift als Umschreibung ihres Berufsauftrags und ihres Aufgabenspektrums zu kurz. Heute ist die Lehrperson aktives Mitglied eines multiprofessionellen Teams, das binnendifferenzierten Unterricht gestaltet, Lernberatung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler anbietet, eng mit den Erziehungsberechtigten zusammenarbeitet und die eigene Schule weiter entwickelt. Diese multiplen Aufgaben erfordern einen erweiterten Berufsauftrag, welcher Teamarbeit, individuelle Lernunterstützung sowie Unterrichts- und Schulentwicklung einschliesst. Dieser erweiterte Berufsauftrag muss sich in einer veränderten Struktur der Anrechnung von Arbeitszeit niederschlagen.

10.3 Empfehlungen im Rahmen der Einzelschule

Jede Schule hat ihren eigenen Charakter, ihre eigenen Rahmenbedingungen und Verfahrensweisen. Stehen Reformen an, so steht jede Schule an einem anderen Punkt und muss deshalb auf ihre Weise an die neuen Herausforderungen herangehen. Aus diesem Grund brauchen die einzelnen Schulen ein gewisses Mass an Spielraum, um die neuen Anforderungen zu adaptieren. In diesem Abschnitt wer-

den Empfehlungen hinsichtlich ‚Freiheiten‘ von Einzelschulen, jedoch auch hinsichtlich ihrer ‚Verantwortlichkeiten‘ in Bezug auf eine gelingende Umsetzung des Volksschulgesetzes formuliert.

***Empfehlung 15:** Die Handlungsspielräume der einzelnen Schulen sollten weiter erhöht werden.*

Für die Umsetzung von Reformen gibt es keine Einheitsstrategie für alle. Jede Schule hat nebst den allgemeingültigen Funktionen ihren eigenen Charakter und ihre spezifischen Gegebenheiten. Für eine erfolgreiche Umsetzung einer Konfiguration von Massnahmen, die lokal geeignet erscheinen, einen optimalen Umgang mit den dynamisch wechselnden Herausforderungen heterogener Lerngruppen zu finden und eine erforderliche Schulqualität zu gewährleisten ist es deshalb wesentlich, ‚individuelle‘ Lösungen zuzulassen und den Schulen Freiräume zu gewähren. Schulen sollen bezüglich Lerngruppen- und Klassenbildung, Klassengrösse, Personal- und Ressourceneinsatz, Reformtempo und Umsetzungsmethode (mit)entscheiden können. Die operative Steuerung der Bildungsdirektion an der Basis der Einzelschulen sollte deshalb zurückgenommen werden. Im Gegenzug sollten die Einzelschulen mittelfristig (z.B. innerhalb von 2 Jahren) ihre elaborierten Konzepte der Strategien und Massnahmen zur integrativen und förderorientierten Gestaltung von Gruppierungsformen und Lernumgebungen (Förderkonzept) als Rechenschaftslegung vorlegen.

***Empfehlung 16:** Neben der integrativen Schulung als Standard sollten weiterhin auch Formen der separativen Schulung zugelassen werden – nach klaren Kriterien.*

Die Mehrheit der Lehrpersonen begrüsst die integrative Schulform. Die meisten Lehrpersonen haben aber auch gewisse Bedenken und äussern Vorbehalte. Integrative Schulung bringt nicht nur Vorteile und eignet sich nicht für alle. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich nicht integrieren lassen und/oder zu wenig von der integrativen Förderung profitieren. In solchen Fällen leiden sowohl die Schule, der Unterricht als auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien. Man sollte den Gewinn, aber auch die Grenzen einer integrativen Schulung kennen. Manchmal ist eine separative Schulung die wirksamste Lösung. Gleichzeitig gilt jedoch: Eine mögliche Separation muss nach klaren diagnostischen Verfahren und Kriterien erfolgen und periodisch überprüft werden.

***Empfehlung 17:** Zur Prüfung der Wirksamkeit von gesamtschulischen und klassenspezifischen Förderkonzepten, Strategien und Massnahmen sollten Instrumente der Leistungsmessung eingesetzt werden.*

Binnendifferenzierter Unterricht und individualisiertes Lernen erfolgen mit Blick auf verbindliche Lernziele (demnächst: gemäss Lehrplan 21) und erfordern Massnahmen der Qualitätssicherung. Qualitätskontrollen geben einerseits Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung des Unterrichts, andererseits geben sie Auskunft über die individuellen Lernstände als Anschlusspunkte für differenzielle Fördermassnahmen. Zur Überprüfung von Lern- und Leistungsständen sollten – in Übereinstimmung mit dem HarmoS-Umsetzungsbeschluss der EDK vom 25./26. Oktober 2007 – in zentralen Fächern und Inhaltsbereichen Leistungsmessungsinstrumente eingesetzt werden. Auf der Ebene der Schule sind dies Instrumente zur individuellen Standortbestimmung, auf der Ebene von Bund und Kantonen sind dies die gemeinsamen Systemevaluationen, welche sich ihrerseits wieder durch internationale Überprüfungen (wie PISA) eichen lassen.

Mit den Instrumenten zur individuellen Standortbestimmung (wie Stellwerk, Lernpass und künftig LernLupe) können neben (über)durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern auch Risikogruppen verlässlicher identifiziert, begleitet und in ihrer Lernentwicklung verfolgt werden. Die fachlichen

Leistungstests sollten durch eine Überprüfung überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und des Schulklimas ergänzt werden.

10.4 Empfehlungen zur Weiterbildung

Zum langfristigen Gelingen der integrativen Volksschule genügt es nicht von den Schulen und Lehrpersonen innovatives Denken und die Entwicklung neuer Unterrichtsformate zu verlangen. Wie von den Schulleitungen in der im Rahmen des Berichts durchgeführten empirischen Studie gefordert, braucht es dazu auch eine Abstimmung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen auf die Erfordernisse des neuen Volksschulgesetzes. So fehlen heute auf dem Stellenmarkt genügend Lehrpersonen, die den Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes entsprechen. Herausgefordert durch die neue Situation ist damit einerseits das Curriculum der Weiterbildung: In welchen inhaltlichen Bereichen braucht es Fort- und Weiterbildungsangebote; andererseits sind es ebenfalls deren Formate: In welchen Formen lernen Lehrpersonen praxiswirksam, mit den neuen Aufgaben umzugehen? – die überdacht werden sollten. Dazu die beiden folgenden Empfehlungen.

***Empfehlung 18:** Die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss von den Themen her auf die Aufgaben eines produktiven pädagogisch-psychologischen, förderdiagnostischen und (fach)didaktischen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen abgestimmt werden.*

Die Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen, integrativ-fördernd zu unterrichten, sind hoch. Die Lehrpersonen müssen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen gewappnet sein und daher adäquat aus- und weitergebildet werden. Es braucht begleitende, praktische Weiterbildungsangebote bezüglich zentraler Probleme und Handlungsaufgaben einer integrativ-fördernden Unterrichtsgestaltung. Dieser Leistungsauftrag gilt der Pädagogischen Hochschule Zürich und in Teilen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik. Bedarf besteht unter anderem bei folgenden Themen:

- fachdidaktische Aufgabenkultur und -bearbeitung, Entwicklung schüleradaptiver Aufgaben und die Fähigkeit zu ihrer fachdidaktischen und förderdiagnostischen Analyse
- Noten- und Beurteilungsproblematik vor dem Hintergrund von Kriterien- und Kompetenzorientierung (inkl. Kommunikation an die ‚Abnehmenden‘)
- strukturelle Massnahmen und Verfahren zur Erhöhung der schülerbezogenen Unterstützungintensität (Betreuungszeit pro Kind)
- Kompetenzen/Handlungsformen des fachlichen, lernmethodischen und sozio-emotionalen Scaffolding bzw. Lerncoaching der Schülerinnen und Schüler
- Aufbau strukturierter und gleichzeitig offener personalisierter Unterrichtsarchitekturen (z.B. Planarbeitsstrukturen oder weitere Konzepte personalisierten und kooperativen Lernens)
- Kooperationsformen des Schülerlernens und andere Helfer-Systeme
- Einführung von Lerngruppen oder Klassen in selbstständiges Arbeiten (z.B. Aufbau lernmethodischer und sozialer Kompetenzen wie Gruppenarbeit, Protokolle schreiben, problemorientiert recherchieren etc.)
- binnendifferenzierte Nutzung von (bestehenden oder neuen) Lehrmitteln
- Ausgestaltung und Gelingensformen von jahrgangsdurchmischem Lernen

- Allgemein und fachdidaktisch ausgerichtete Mediennutzung (inkl. Lernportale für Schülerinnen und Schüler)
- für die Regellehrkräfte, die ebenfalls Aufgaben der integrierten Förderung leistungsschwacher Kinder übernehmen: Aufbau grundlegender Kompetenzen im Bereich Sonderpädagogik, u.a. zur sozio-emotionalen und zur Persönlichkeitsentwicklung sprach- und lernschwacher Schülerinnen und Schüler mit langsamem Arbeitstempo, grossen Leistungsrückständen und Vorwissensdefiziten
- für alle Lehrkräfte, die mit lernschwachen Schülern arbeiten (inklusive schulische Heilpädagogen): Aufbau von Kompetenzen in der Analyse von Lernschwierigkeiten aus fachlich-fachdidaktischer Sicht.

***Empfehlung 19:** Die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte auch von den Formaten her auf die Bedürfnisse einer unter Problem- und Handlungsdruck stehenden Lehrerschaft abgestimmt werden. Situierten und problemorientierten Lernformaten ist gegenüber traditionell akademischen, überwiegend theoretisch orientierten Formaten der Vorzug zu geben.*

Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zeigen sehr deutlich, dass bedeutsame Lernfortschritte und Kompetenzzuwächse in Fortbildungen vor allem dann auftreten, wenn deren Formate situiert, entwicklungsorientiert und zielgerichtet auf Praxisverwertbarkeit angelegt sind. Folgende Kriterien einer Weiterbildung, die nachweislich zu nachhaltigen Veränderungen und Lernerträgen führt, sollten erfüllt sein:

- Orientierung an Bedürfnissen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrpersonen
- Einbindung in die tägliche Berufsarbeit
- konkrete Ausrichtung an Lernprozesse der Schülerinnen und Schülern
- ko-konstruktiv und dialogisch angelegte Unterstützung, Beratung und Coaching durch externe Expertinnen und Experten
- kooperative Problemlösungen im Kollegium und in schulübergreifenden Netzwerken
- Evaluation in Bezug auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Handeln der Lehrpersonen.

10.5 Übergreifende langfristige Empfehlungen

Die drei abschliessenden Überlegungen mit Empfehlungscharakter beziehen sich auf *längerfristige* Massnahmen, welche das *Schulsystem als Ganzes* berühren.

***Empfehlung 20:** Die Einführung von Ganztagesangeboten an Schulen materiell und ideell unterstützen und ermöglichen.*

Eine erste längerfristige Strukturüberlegung betrifft die Einführung von Tagesschulen bzw. von schulbezogenen Ganztagesangeboten, in denen schulische und ausserschulische Betreuungsangebote kombiniert werden. Die ganztägige Bildung und Betreuung hat sich in verschiedenen Ländern hinsichtlich schulischer Leistungen aber auch in sozio-emotionaler Hinsicht bewährt²⁶⁶. Vor allem unterprivilegierten oder auf sich gestellten Kindern und Jugendlichen (und ihren berufstätigen Eltern)

²⁶⁶ Schüpbach, Marianne (2010). Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag

können ganztägige schulische Angebote ein optimales Umfeld bieten, sei es durch kompetente individuelle Lernunterstützung im Anschluss an den obligatorischen Unterricht oder durch betreute und anregende ausserschulische Aktivitäten. Schulen, die ganztägige Bildungs- und Unterstützungsangebote mit selber gewählten Schwerpunkten (Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Freizeitangebote, Bewegung, Spiel und Sport sowie kulturelle Angebote) eigenverantwortlich gestalten wollen, sollten durch Zuwendungen und Anreize unterstützt werden.

Empfehlung 21: *Sonder- und Regelpädagogik zusammenführen.*

Sonder- und Regelpädagogik sind seit jeher eigenständige Disziplinen. Sie haben einen anderen Theoriehintergrund, ein anderes Menschenbild, andere Ausbildungsinstitutionen und ein anderes Praxisfeld. Mit der integrativen Schulform verwischen sich diese Grenzen. Es entstehen gemeinsame Verantwortlichkeiten. Langfristig sollte über die zumindest teilweise Zusammenführung von Sonder- und Regelpädagogik in der Aus- und Weiterbildung nachgedacht werden. Dabei ist auch eine deutliche Akzentverlagerung von einer auf Lernbehinderungen fokussierten therapeutischen Sichtweise zu einem lernpsychologischen und fachdidaktischen Förderverständnis anzustreben.

Empfehlung 22: *Die Gliederung und Durchlässigkeit des Schulsystems sollte im Hinblick auf die produktive Förderung einer heterogenen Schülerschaft überprüft werden.*

Auch wenn das Ziel des integrativen Unterrichts, möglichst alle Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Lerngruppen individuell zu fördern, auf der Schul- und Unterrichtsebene gelingen kann, so muss auf Grund der Struktur des Schulsystems dennoch Selektion betrieben werden. Neben dem integrativen Gedankengut ist im Kanton Zürich nach wie vor die horizontale Gliederung des Schulsystems unterrichtsbestimmend. Die Strukturen wurden in den letzten Jahren zwar aufgebrochen (z.B. Niveaugruppen anstelle von starren Abteilungen), aber die frühe Zuweisung zu bestimmten Bildungsstufen besteht immer noch. Eine Überprüfung der Gliederung und Durchlässigkeit des Schulsystems ist deshalb längerfristig ins Auge zu fassen.

11 Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: Schulverlag.
- Ackeren, I. van (2005). Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte. Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In H. Döbert (Hrsg.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen*. (S. 15–41). Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Aeberli, C. (2003). Bildung und Wettbewerb. In K. Schedler, J. Oelkers, A. Schenker-Wicki, S. Widmer & P. Grünenfelder (Hrsg.), *Reformen und Bildung. Erneuerung aus Verantwortung. Festschrift für Ernst Buschor* (S. 11–33). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens: Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1983). Kognitive Entwicklung: Was entwickelt sich, und bei welchen Anlässen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 16, 102–118.
- Aebli, H., Staub, F. & Ruthemann, U. (1991). Textrechnungen im Mathematikunterricht: Wie und wozu? *Mathematik lehren*, 44, 12–17.
- Allemann-Ghionda, C. (2005). Die Ganztagschule in Frankreich. In *Die Ganztagschule* (S. 69–83). Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Allemann-Ghionda, C. (2008a). Für die Welt Diversität feiern - im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 18–33.
- Allemann-Ghionda, C. (2008b). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 23–44). Berlin: Frank & Timme.
- Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (2008a). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme.
- Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (2008b). Einleitung. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 7–13). Berlin: Frank & Timme.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (S. 111–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerau, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Bd. 2, S. 340–360). Graz: Leykam.
- Anders, Y., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 313–330). Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.
- Angelone, D. & Moser, U. (2011). Leistungszuwachs vom Schuleintritt bis zum Ende der Primarstufe. In U. Moser, D. Angelone, J. Hollenweger & A. Buff (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 14–30). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/ Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 226–236.
- Appius, S. & Nägeli, A. (2011). Lehrmittel - mehr als Schulbücher. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 217–229). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J. (Hrsg.). (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Corporation in the classroom: The jigsaw method*. London: Pinter & Martin, Ltd.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3–4), 157–160.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.

- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 127–146). Münster u.a.: Waxmann.
- Astleitner, H. (2009). *Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell* (Forschungsbericht). Salzburg: Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11., neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U. (1990). *Integration ist lernbar: Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: Ed. SZH.
- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Trautwein, U. (2011). "Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht": Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(1), 39–47.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, M. & Moursched, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Verfügbar unter: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf [03.06.2011].
- Barth, H. J., Heimer, A. & Pfeiffer, I. (2008). Integration durch Bildung – Best Practices aus zehn Ländern. In Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen* (S. 69–132). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bastian, J. & Hellrung, M. (2011). Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. *Pädagogik*, 63(2), 6–9.
- Baumann, R., Fessler, W. & Willmann, J. (2005). Lehrlings-, Fach- und Expertenniveau. Vom Umgang mit Standards in einem sozial belasteten Umfeld. *Friedrich-Jahresheft*, 23, 39–42.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. Einheitlichkeit und Individualisierung. *Pädagogische Führung*, 14(4), 188–192.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P. & Watermann, R. (2009). Schulstruktur und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe: Schulkomposition oder Institution, was zählt? *Die Deutsche Schule*, 101(1), 33–46.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1995). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig Lernen* (S. 15–58). St. Gallen: Fachverein für Wissenschaft und Studium.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Working Paper: Universität Bern.
- Beer, R. (2007). *Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wien u.a.: Lit.
- Beerenwinkel, A. & Parchmann, I. (2010). Ansätze zur Berücksichtigung von Lernervorstellungen in Lehrtexten und Schulbüchern zum kontextorientierten Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 62–72.
- Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (2009). Verzicht auf Klassenwiederholung und Förderung leistungsschwacher Schüler. In I. Kunze (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 279–289). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bellin, N. (2009). *Disparitäten in der Leseleistung und im Sprachverständnis zwischen Kindern mit Migrationshintergrund: Eine Analyse an Berliner Grundschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, A. (2010). *Lernen in heterogenen Gruppen. Ein ressourcenorientierter Weg zur Öffnung der Schule zur Schule für alle*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Berg, H. C. (Hrsg.). (1980). *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge*. Stuttgart: Klett.
- Berkemeyer, N., Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2010). Netzwerke. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 302–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- bifie - Bundesinstitut für Bildungsforschung, I. E. d. ö. S. (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.
- Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern. (2009). *Die Arbeit in multiprofessionellen Teams der Primarschule*. Verfügbar unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/entwicklung/schulenmitzukunft/snz_projekt/snz_entwicklungsziele/multiprof_teams_ps.pdf [28.02.2012].

- Bildungsdepartement Kanton St. Gallen. (2008). *Teamteaching im Rahmen des Unterrichts in Blockzeiten*. Verfügbar unter: http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/forschung_und_entwicklung/cv/Handreichung_Teamteaching.pdf [02.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2004). *Schulversuch Grundstufe. Rahmenkonzept (vom 15. März 2004)*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/projekte/grundstufe/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/rahmenkonzept_2004.spooler.download.1286721135538.pdf/04_rahmenkonzept_gst.pdf [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2006). *Das Volksschulgesetz in Kürze*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/projekte/umsetzung_vsg.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007a). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Audiopädagogische Angebote*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007b). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Begabungs- und Begabtenförderung*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007c). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007d). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Einschulungsklasse*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007e). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF). Umsetzung Volksschulgesetz*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007f). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Kleinklasse*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007g). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Logopädische Therapie*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007h). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Psychomotorische Therapie*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007i). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Psychotherapie*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007j). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Schulische Standortgespräche*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007k). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Von der Separation zur Integration. Umsetzung Volksschulgesetz*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007l). *Handreichung integrative und individualisierende Lernförderung*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen.html [01.03.2012].

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/751_1289910204702.spooler.download.1288278475344.pdf/quims_handreichung.pdf [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2009). *Rahmenkonzept Integrierte Sonderschulung für die Übergangszeit 2008 – 2010*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010a). *Bildungsplanung. Die Schulen im Kanton Zürich 2009/10*. Verfügbar unter: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1/_jcr_content/contentPar/publication_6/publicationitems/die_schulen_im_kanto_2/download.spooler.download.1292490850795.pdf/Schulen+KT+ZH_2009_2010.pdf [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010b). *Information betreffend sonderpädagogische Massnahmen gemäss VSG und VSM*. Verfügbar unter: http://www.bkz.ch/beitrag/487_PDF3_BDInfoVorgehenohne_Konzept.pdf [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010c). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0.html [01.03.2012].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010d). *Zeugnisse bei sonderpädagogischem Bedarf. Übersicht*. Verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/zeugnisse.html [01.03.2012].
- Bildungsrat des Kantons Zürich. (2008). *Reglement über die Ausstellung der Schulzeugnisse (Zeugnisreglement)*, 412.121.31.
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21, 715–730.
- Bloh, E. (2000). *Entwicklungspädagogik der Kooperation: Zur ontogenetischen und pädagogischen Dimension einer sozialen Kompetenz- und Interaktionsform*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- Blum, W. (2010). Modellierungsaufgaben im Mathematikunterricht: Herausforderung für Schüler und Lehrer. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 52(34), 42–48.
- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret*. Berlin: Cornelsen.
- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Hrsg.). (2008). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I* (4. Aufl.). Berlin: Scriptor.
- Blum, W., Schukajlow, S., Leiss, D. & Messner, R. (2009). Selbstständigkeitsorientierter Mathematikunterricht im ganzen Klassenverband? Einige Ergebnisse aus dem DISUM-Projekt. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2009 Online. Vorträge auf der 43. Tagung für Didaktik der Mathematik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 02.03. bis 06.03.2009 in Oldenburg*.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and Effort Investment. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 345–377). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bohl, T. (2010). Forschung für den Unterricht. Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In *Selbstbestimmung und Classroom-Management* (S. 15–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2011). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepten zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, 2(4), ohne Seitenzahlen.
- Bohl, T., Kansteiner-Schänzlin, K., Kleinknecht, M., Kohler, B. & Nold, A. (Hrsg.). (2010). *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 331–333). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bohnert, S. & Pürzer, C. (2007). Vielfalt wahrnehmen und Tradition aufbauen - vom Leben und Lernen einer altersgemischten Gruppe. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (3. Aufl., S. 186–199). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehen.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Boller, S. & Möller, M. (2009). Diagnose, Beratung und Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *Pädagogik*, 12, 28–31.
- Bönsch, M. *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Verfügbar unter: http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF_Dokumente/Erfolgreicheres_Lernen_Bonsch.pdf [02.03.2012].
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Bönsch, M. (2009). Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeit von Differenzierungsformen. *Pädagogik*, 61(9), 36–40.
- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung: Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Borich, G. D. (2007). *Observation Skills for Effective Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. (1989). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (3., neu bearb. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 173–194). Münster u.a.: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality changing prospects in Western Society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bräu, K. (2007). Die Beratung von Schülern im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperation und selbständiges Arbeiten von Schülern* (S. 173–195). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Von Cliques, Freunden und Außenseitern. Soziale Beziehungen in Schulklassen. In I. Behnken, G. Breidenstein, I. Michels, M. Philipp, M. v. Salisch & B. Wischer (Hrsg.), *Szenen, Gruppen, Peers* (S. 122–125). Seelze: Friedrich.
- Bremen. (2010). *Die Oberschule Bremen stellt sich vor*. Verfügbar unter: <http://bildung.bremen.de/fastmedia/13/Oberschule.pdf> [08.12.2011].
- Breuer, A. C. (2009). *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster: Waxmann.
- Brody, C. M. (1993). Kooperatives Lernen und implizite Theorien der Lehrer aus konstruktivistischer Sicht. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 105–117). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematik Lehrern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Göttingen: Hans Huber.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Wittrock, M.C. (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328–375). New York u.a.: Macmillan.
- Bruder, S., Hertel, S. & Schmitz, B. (2011). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 718–730). Münster u.a.: Waxmann.
- Brügelmann, H. (1997). Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In H. Balhorn & H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift* (S. 43–60). Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (1998). Öffnung des Unterrichts - Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In H. Brügelmann, M. Föling-Albers & S. Richter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung* (S. 8–42). Seelze: Friedrich Verlag.
- Brügelmann, H. (2010). Heterogenität in Kinderalltag und Grundschulunterricht. Zur individuellen Bedeutung von Unterschieden in den Lern- und Lebensbedingungen von SchülerInnen und zu ihrer Untersuchung, illustriert an Beispielen aus dem Projekt LISA & KO. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 99–113.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). *Freies Schreiben - wie und warum?* Verfügbar unter: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/printtrue/freieschreiben.pdf> [02.03.2012].
- Bruggmann Minnig, M. (2011). *Innere Differenzierung im Physikunterricht. Eine multimethodische Analyse von Lehr-Lern-Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln*. Unveröffentlichte Dissertation, Philosophisch-Historische Fakultät der Universität Basel, Basel.
- Brühlmann, J. (2010). Individualisierendes Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 49–55.
- Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21, 95–108.

- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (4. überarb. Aufl., Bd. 1). Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlags-Gesellschaft.
- Brüning, L. & Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung - aber wie? Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge. *Pädagogik*, 62(11), 12–15.
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2005). Warum sind die FinnInnen "Welt- und Europameister"? Vermutungen über Bedingungen hoher Schulleistungen. In H. Döbert (Hrsg.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen* (S. 157–163). Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Büchel, E. & Guhl, M. (2010). *Sprachland – Trainingsbuch*. Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale.
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert. Externe wissenschaftliche Evaluation: Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Buff, A. (2011a). Motivation und Leistung in Mathematik und Deutsch. In U. Moser, D. Angelone, J. Hollenweger & A. Buff (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 98–107). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Buff, A. (2011b). Motivation und leistungsbezogene Emotionen nach sechs Jahren Primarstufe in Mathematik und Deutsch. In U. Moser, D. Angelone, J. Hollenweger & A. Buff (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 98–107). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bühl, A. (2010). *PASW 18 Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen: eine empirische Studie zur Innovation "Schulen mit Profil" in den Primarschulen des Kantons Luzern*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (2010). *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Bundesamt für Statistik. (2011). *Bildung und Wissenschaft: Panorama*. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/01/pan.Document.118146.pdf> [02.03.2012].
- Bundesministerium für Arbeit Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2010). *UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs*. Verfügbar unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/74_9_1_Staatenbericht_CRPD_5-Okt-2010_.pdf [02.03.2012].
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUK). (2011). *Die Neue Mittelschule. Qualität im Lernen und Lehren*. Verfügbar unter: http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer2011.pdf [12.12.2011].
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur BMUK. (2008). *Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17146/bildungsentwicklung_07.pdf [19.12.2011].
- Caprez-Krompák, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Cohen, E. G. (1993). Bedingungen für kooperative Kleingruppen. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 45–53). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Collet, C. (2009). *Förderung von Problemlösekompetenzen in Verbindung mit Selbstregulation. Wirkungsanalysen von Lehrerfortbildungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combe, A. (2002). Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung. 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 29–37). Opladen: Leske u. Budrich.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching - A project of the American Educational Research Association* (3rd ed., pp. 605–629). New York, NY: Macmillan.
- Cortina, K. S., Makara, K. A. & Gruehn, S. (2010). Learning motivation around the globe. How universal is the role of teacher support? In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 195–206). Münster u.a.: Waxmann.
- Criblez, L., Stebler, R. & Nägeli, A. (2011). *Begleitung der Einführung des Englischlehrmittels Voices auf der Sekundarstufe I. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Croci, A., Imgrüth, P., Landwehr, N. & Spring, K. (1995). *ELF: Ein Projekt macht Schule: Magazin zum Thema erweiterte Lernformen*. Aargau u.a.: NW EDK.

- David Tyack & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- De Vincenti-Schwab, A. (2008). Schule vor Ort. Die Zürcher Landschulen am Ende des 18. Jahrhunderts. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft bilden die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 14–26). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Departement Bildung Kultur und Sport Kanton Aargau. (2010a). *Integrative Schulung - Teil 1. Integrierte Heilpädagogik, vormals Integrative Schulungsform (ISF)*. Verfügbar unter: http://www.ag.ch/is/shared/dokumente/pdf/handreichung_ihp.pdf [01.06.2011].
- Departement Bildung Kultur und Sport Kanton Aargau. (2010b). *Integrative Schulung - Teil 2. Unterstützende Massnahmen im Einzelfall (UME)*. Verfügbar unter: http://www.ag.ch/is/shared/dokumente/pdf/handreichung_ume.pdf [01.06.2011].
- Departement Bildung Kultur und Sport Kanton Aargau. (2010c). *Integrative Schulung - Teil 3. Begabungs- und Begabtenförderung*. Verfügbar unter: http://www.ag.ch/is/shared/dokumente/pdf/handreichung_bf.pdf [01.06.2011].
- Departement Bildung Kultur und Sport Kanton Aargau. (2011). *Regionale Spezialklassen Baden und Wohlen*. Verfügbar unter: https://http://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/volksschule_kindergarten/schulstruktur_schulorganisation/BKSVS_regionale_spezialklassen.pdf [02.03.2012].
- Departement Bildung und Kultur Kanton Solothurn. (2005). *Umsetzung Disziplinar massnahmen an der Schule*. Verfügbar unter: http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/estba/pdf/schulblatt_18_05.pdf [02.03.2012].
- Departement Bildung und Kultur Kanton Solothurn (2010). *Kompetenzen fördern, Ziele erreichen. Einführung der Speziellen Förderung im Kanton Solothurn*. Solothurn: Departement für Bildung und Kultur.
- DESI-Konsortium. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern. (2009a). *Konzept Netzwerk Luzerner Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.schulen-luzern.ch/netzwerk/pages/frames/unterlagen.html> [07.03.2010].
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern. (2009b). *Umsetzungshilfe für die Förderangebote*. Verfügbar unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/umsetzungshilfe_foerderangebote.pdf [01.06.2011].
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern. (2010a). *Begabte Kinder an unseren Volksschulen*. Verfügbar unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/infobroschuere_bgf.pdf [01.06.2011].
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern. (2010b). *Umsetzungshilfe Integrative Förderung. Kindergarten und Primarschule*. Verfügbar unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/if-kg-ps_umsetzungshilfe.pdf [01.06.2011].
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern. (2011). *Time-out-Klassen. Umsetzungshilfe*. Verfügbar unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/unterricht_organisation/uo_foerderangebote/uo_fa_time-out/timeout_umsetzungshilfe.pdf [02.03.2012].
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.
- Ditton, H. (2007). Erwartungen verdeutlichen und Ergebnisse sichern. Was wissen wir über Kompetenzorientierung? *Pädagogik (Weinheim)*, 59(9), 40–43.
- Dohmen, D. (2009). Der Nachhilfemarkt in Deutschland. Ein Überblick über den Forschungsstand. *Die deutsche Schule*, 101(1), 72–83.
- Douglas Hamman, Joelle Berthelot, Jodi Saia & Crowley, E. (2000). Teachers' Coaching of Learning and Its Relation to Students' Strategic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342–348.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drüke-Noe, C. (2010). Projektorientierung. In W. Blum, C. Drueke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret* (S. 126–134). Berlin: Cornelsen.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(3–4), 193–206.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

- Eckerth, M. & Hanke, P. (2009). Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*(1), 7–19.
- Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Eckstein, P. P. (2003). *Repetitorium Statistik deskriptive Statistik - Stochastik - induktive Statistik mit Klausuraufgaben und Lösungen* (5., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- EDK (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Perspektive*. Dossier 48A. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- educa.ch & Stiftung für hochbegabte Kinder. (2011). *Hochbegabung erkennen und fördern*. Verfügbar unter: http://sonderpaedagogik.educa.ch/sites/default/files/hochbegabung_1.pdf [30.01.2011].
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Eikenbusch, G. (2008a). Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. *Pädagogik (Weinheim)*, 60(3), 6–10.
- Eikenbusch, G. (2008b). "Wollen wir mal sehen, wie wir das am dümmsten anstellen können..." 25 Dinge, die man tun muss, damit Aufgaben nicht bei den Schülern ankommen. *Pädagogik (Weinheim)*, 60(3), 34–37.
- Eikenbusch, G. (2010). Was wissen wir über "Lernen"? Einführung in die Serie. *Pädagogik (Weinheim)*, 62(1), 41.
- Einsiedler, W. & Hardy, I. (2010). Kognitive Strukturierung im Unterricht: Einführung und Begriffsklärungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(3), 194–209.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2010a). *Rahmenkonzept 'Förderung und Integration an der Volksschule'. Ergänzende Texte*. Verfügbar unter: <http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/bildungsplanung/vernehmlassungen/rahmenkonzept-foerderung-und-integration> [01.06.2011].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2010b). *Rahmenkonzept 'Förderung und Integration an der Volksschule'. Kurzfassung*. Verfügbar unter: <http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/bildungsplanung/vernehmlassungen/rahmenkonzept-foerderung-und-integration> [01.06.2011].
- Erziehungsdirektion Kanton Bern. (2009). *Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 VSG*. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/37434/files/BE_Leitfaden_Integration_bes.Massn.pdf [02.03.2012].
- Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen* (2. Aufl.). Bern: Schulverlag blmv.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Eurydice. (2011). *Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2011/2012: Diagramme*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Fauser, P. (1996). Wozu die Schule da ist. *Neue Sammlung*, 36(1), 151–164.
- Fauser, P. (2009). Was zeichnet gute Schule aus? Einsichten aus dem Deutschen Schulpreis. *Lernende Schule*, 12(46/47), 22–26.
- Faust, G. (2006). Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 328–347.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban u. Schwarzenberg.
- Fend, H. (2004). Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 15–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (1999). Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1.
- Fickermann, D., Weishaupt, H. & Zedler, P. (Hrsg.). (1998). *Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, C. (2010). Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 52–62). Seelze: Kallmeyer.

- Fischer, C. (Hrsg.). (2012). *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann.
- Fischer, D. (2009). Lehrmittel müssen praxistauglicher werden. *Bildung Schweiz*, 5a, 6–7.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung eine Einführung* (Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 2. Aufl., Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Föh, M.-J. (2011). Lehrer beraten Schüler und Schüler beraten sich gegenseitig. Individualisierte Lernprozesse durch Beratung begleiten. *Pädagogik*, 63(2), 20–24.
- Forum Bildung (2002). *Empfehlung des Forum Bildung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does Being Friendly Help in Making Friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Fuchs, H.-W. (2005a). Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Zur Einleitung in den Band. In H. Döbert & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen* (S. 9–14). Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Fuchs, H.-W. (2005b). Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts und ihr Einfluss auf die Kompetenzentwicklung bei Lernenden. In H. Döbert (Hrsg.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen* (S. 43–62). Münster u.a.: Waxmann.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie* (2., überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2009). Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. Die Arbeit der Sets im Projekt 'Chemie im Kontext'. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 120–132). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. vollst. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Gehring, U. W. & Weins, C. (2009). *Grundkurs Statistik für Politologen und Soziologen* (5., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerdsmeyer, G. (2008). Diagnose und Feedback in Prozessen selbst gesteuerten Lernens. Von der Planungs- zur Aufgabendidaktik. *Pädagogik (Weinheim)*, 60(3), 30–33.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen. (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Verfügbar unter: <http://web.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf> [09.02.2012].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). (2008). *Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens*. Verfügbar unter: http://gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf [06.12.2011].
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goetsch, P. (2008). „Sattelfest in Mathe“ (6. Schuljahr). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Göldi, S. (2011). *Von der bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards. Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers*. Bern: hep.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 21–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, A. (2010). Individuelle Förderung mit dem Schulbuch am Beispiel des Deutschunterrichts in der Grundschule. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs. *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 164–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua* (S. 310–332). Münster: Waxmann.
- Groeben, A. von der (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Groeben, A. von der & Kaiser, I. (2011). Entwicklungsziel Individualisierung. *Pädagogik*, 12, 42–47.
- Groeben, N. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 1(1), 86–105.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517.
- Grossenbacher, S. (2010). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 162–170). Seelze: Kallmeyer.
- Gruber, H. & Stamouli, E. (2009). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 28–47). Heidelberg: Springer.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Grunder, H.-U. (2009). Einführung in das Thema. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (S. 14–23). Hohengehren: Schneider.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239–254.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen* (3., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guyer, E. (2003). Die Zürcher Volksschulreform. In E. Buschor, C. Aeberli, M. Brunschwig Graf, D. Brühlmeier, D. Budäus, H.-U. Doerig, R. Dubs, P. Eichhorn, P. Couchepin, W. Furrer, E. Guyer, B. Haering, B. Husi, K. Lüder, E. Maurer, P. Grünenfelder, U. Moser, J. Oelkers, M. Pröhl, C. Reichard, K. Schedler, A. Schenker, H.-H. Schmid, A. E. Schrafl, P. Stücheli-Herlach, A. Bergmann, H. Weder & S. Widmer (Hrsg.), *Reformen und Bildung. Erneuerung aus Verantwortung. Festschrift für Ernst Buschor* (S. 213–255). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Haag, L. (2004). Tutorielles Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Haag, L. (2010). Zu viel oder zu wenig Freiraum? Befunde zum guten Gruppenunterricht. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 163–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik*, 57(3), 13–18.
- Haeberlin, U., Eckhart, M., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In L. Ludwig (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen - Diskurse - Praktiken* (S. 55–68). Opladen: B. Budrich.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren; [Publikation im Rahmen des INTSEP-Forschungsprogrammes des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg]*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (Hrsg.). (2005). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Hage, K., Bischoff, H. & Dichanz, H. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Hagedorn, J. (2009). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung - Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 403–423). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Züricher Gymnasien: Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, 28(1), 19–34.
- Halfhide, T., Frei, M. & Zingg, C. (2001). *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hanfstengel, U. v. (1998). *Innere Konflikte bei Lehrkräften im Gruppenunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Ehrlangen-Nürnberg Ehrlangen.
- Hanke, P. (2005a). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Hanke, P. (2005b). Unterschiedlichkeiten erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern - förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In K. Bräü & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance* (S. 115–128). Münster: Lit Verlag.

- Hanke, P. (2007). Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte Befunde und Forschungsperspektiven. In K. Burk, H. d. Boer & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 309–324). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Hänze, M., Schmidt-Weigand, F. & Blum, S. (2007). Mit gestuften Lernhilfen im naturwissenschaftlichen Unterricht selbstständig lernen und arbeiten. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 197–208). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K. & Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking". *The Journal of Educational Psychology*, 98(2), 307–326.
- Harfitt, G. J. (2012). An examination of teachers' perceptoins and practice when teaching large and reduced-size classes: Do teachers really teach them in the same way? *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 132–140.
- Harmon, M., Smith, T. A., Martin, M. O., Kelly, D. L., Beaton, A. E., Mullis, I. V. S. et al. (1997). *Performance Assessment in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 397–414.
- Hartinger, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts - wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34(3), 272–288.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110–126.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–111.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u.a.: Routledge.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F. & Wernke, S. (Hrsg.). (2009). *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellrung, M. (2011). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen u.a.: Budrich.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 20(1), 45–76.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. aktualisierte Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer u.a.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Moelln, Rostock und Solingen*. München u.a.: Hanser.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Hermann, M., Heye, C. & Leuthold, H. (2005). *Soziokulturelle Unterschiede in der Schweiz. Vier Indizes zu räumlichen Disparitäten, 1990–2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Herzog, S. (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 385–394.
- Hessisches Kulturlministerium. (2006). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung. Vom 17. Mai 2006*. Verfügbar unter: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/396/3965208a-2437-a01b-e592-697ccf4e69f2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true [08.12.2011].
- Hinz, R. & Sommerfeld, D. (2004). Jahrgangsübergreifende Klassen. In R. Christiani (Hrsg.), *Schuleingangsphase: neu gestalten* (S. 165–186). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hitzler, S., Zürn, B. & Trautwein, F. (Hrsg.). (2011). *Planspiele - Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. Norderstedt: Books on Demand.

- Höffler, T. N. & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722–738.
- Horz, H. (2009). Medien. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 102–134). Berlin: Springer.
- Huber, A. A. (2004). *Kooperatives Lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit*. Leipzig: Ernst Klett Schulverlag.
- Huber, A. A., Konrad, K. & Wahl, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 5(2), 33–46.
- Huber, B. (2000). *Teamteaching: Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hübner, S., Nückler, M. & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens - Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*, 21(2), 119–137.
- Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18–29.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung - eine Videoanalyse*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hugener, I. & Krammer, K. (2010). Differenzierende Massnahmen zur Individualisierung des Unterrichts. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 91–106). Münster u.a.: Waxmann.
- Hugener, I., Krammer, K. & Pauli, C. (2008). Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmassnahmen im Mathematikunterricht. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise* (S. 47–66). Münster: Waxmann.
- im Brahm, G. (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: *Bildungsforschung*, 3(1).
- Iten, N. (2011). Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrkräften. Fallstudien zur Gestaltung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Umgang mit Heterogenität auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. *Unveröffentlichte Masterarbeit*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Jacobs, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht: Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Kovač.
- Jäger, R. S. (2009). Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 105–116). Weinheim u.a.: Beltz.
- Janz, F. (2006). *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen: eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Jenzer, C. (1998). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Bern u.a.: Lang.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule Grundlagen - Diagnose - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Joller-Graf, K. (2010). Binnendifferenziert unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer-Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 122–151). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Joller-Graf, K., Tanner, S. & Buholzer, A. (2010). Integrierte Sonderschulung aus der Sicht der Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(5), 17–23.
- Jürgens, E. (2006). *Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Jürgens, E. (2008). Was ist "guter" Unterricht? In U. Stadler-Altmann, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur - neue Leistungskultur* (S. 68–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammermann, M., Siegrist, M. & Sempert, W. (2007). *Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007)*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Kanton Basel-Landschaft. (2010). *Sonderpädagogisches Konzept für die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt*. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/37945/files/BS-BL_Sonderpaedagogisches_Konzept_def.pdf [01.06.2011].
- Kanton Luzern. (1999). *Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung*. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/177/files/LU.pdf> [02.03.2012].
- Kanton Luzern. (2011). *Verordnung über die Förderangebote der Volksschule*. Verfügbar unter: http://srl.lu.ch/frontend/versions/637/pdf_file [02.03.2012].
- Kanton Solothurn. (2010). *Regierungsratsbeschluss Nr. 2010/1639 vom 14. September 2010. Änderung der Vollzugsordnung zum Volksschulgesetz*. Verfügbar unter: http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/evkaa/Aktuell/vv_vsg_gs.pdf [01.06.2011].

- Kanton Solothurn. (2011a). *Regierungsratsbeschluss vom 1. Februar 2011*. Verfügbar unter:
http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/evkaa/Schulentwicklung/Spezielle_Foerderung/110201_rrb_schulversuch.pdf
[01.06.2011].
- Kanton Solothurn. (2011b). *Spezielle Förderung im Kindergarten und in der Volksschule. Projekthandbuch (Leitfaden) zum Schulversuch*. Verfügbar unter:
http://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/evkaa/Schulentwicklung/Spezielle_Foerderung/110315_Projekthandbuch_%ABSpezielle_F%F6rderung%BB.pdf [01.06.2011].
- Kanton Zürich. (2005). *Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005*. Verfügbar unter:
http://www.fsb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/fsb/Textdokumente/rechtliche_grundlagen/volksschulgesetz_vsg.pdf
[02.06.2011].
- Kanton Zürich. (2006). *Volksschulverordnung (VSV) des Kantons Zürich vom 28. Juni 2006*. Verfügbar unter:
http://www.fsb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/fsb/Textdokumente/rechtliche_grundlagen/volksschulverordnung_vsv.pdf [01.03.2012].
- Kanton Zürich. (2007). *Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) vom 17. Juli 2007*. Verfügbar unter:
[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/D562B34403CBDCB1C12577C3002D266C/\\$file/412.103_11.7.07_71.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/D562B34403CBDCB1C12577C3002D266C/$file/412.103_11.7.07_71.pdf)
[01.03.2012].
- Kanton Zürich. (2011). *Antrag des Regierungsrates vom 7. Dezember 2001. Lehrpersonalgesetz*. Verfügbar unter:
[http://data.rrb.zh.ch/appl/rrbzch.nsf/0/C12574C2002FAA1FC12579580057ABEC/\\$file/4861_Lehrpersonalgesetz_Neuer_Berufsauftrag.pdf?OpenElement](http://data.rrb.zh.ch/appl/rrbzch.nsf/0/C12574C2002FAA1FC12579580057ABEC/$file/4861_Lehrpersonalgesetz_Neuer_Berufsauftrag.pdf?OpenElement) [01.03.2012].
- Kappus, E.-N. (2010). Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In A. Kummer Wyss & A. Buholzer (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 63–76). Zug: Klett und Balmer.
- Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I - Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 25(3), 159–172.
- Keitel, C. (2003). Schülergesteuertes Lernen. Zum Erwerb von Partizipationsfähigkeit durch Unterricht. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & L. Sack (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen* (S. 216–222). Frankfurt am Main: Grundschriftverb.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Ziele, Konzeptionen, Akteure. Eine kritische Sichtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G. & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms. Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(4), 497–523.
- Klieme, E. (2006). Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturren. In F. Eder (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 55–70). Münster, München u.a.: Waxmann.
- Klieme, E. & al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn und Berlin: BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148–168.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 756–786). Weinheim: Beltz.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. & van Merriënboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645–660.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35–50.

- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Ratzka, N. & Lipowsky, F. (2009). Kooperatives netzgestütztes Lernen mit Unterrichtsvideos. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 40–52). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Pauli, C., Ratzka, N., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2010). Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 227–243). Münster u.a.: Waxmann.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1985). Schulisches Lernen in Interaktion mit Gleichaltrigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(3), 321–335.
- Krätzschmar, M. (2010). *Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krause, U. M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38–49). Göttingen: Hogrefe.
- Kreie, G. (2002). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (6. Aufl., S. 400–411). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtacoaching als Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeblerlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt u.a.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2010). *Statistik eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühnel, S.-M. & Krebs, D. (2007). *Statistik für die Sozialwissenschaften: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland - Diagramm*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf [2.12.2011].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2010). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 189 - März 2010*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [07.12. 2011].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2011a). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [06.12.2011].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2011b). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 30.09.2011*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf [06.12.2011].
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer. Ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 207–230). Münster u.a.: Waxmann.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule - Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Künzli, R. (2011). Der Lehrplan als Auftrag der Gesellschaft an die Schule. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 200–216). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.

- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance*. (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labudde, P. & Stebler, R. (1999). Lern- und Prüfungsaufgaben für den Physikunterricht - Erträge aus dem TIMSS-Experimentiertest. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 10(54), 23–31.
- Laging, R. (Hrsg.). (2007). *Altersgemischtes Lernen in der Schule: Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehen.
- Lähnemann, C. (2011). Freiarbeit in der Sekundarstufe I als Weg der Binnendifferenzierung - eine qualitative Studie in den Klassen 5 und 6 eines Gymnasiums. *Schulpädagogik heute*, 4.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). (2007). *Flexible Eingangsphase. Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Landesinstitut für Schulentwicklung / Baden-Württemberg, M. f. K., Jugend und Sport. (2009). *Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung*. Stuttgart: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport.
- Landwehr, N. (1998). *Schritte zum selbständigen Lernen: eine praxisorientierte Einführung in den Lernplanunterricht*. Aarau: Sauerländer.
- Lang, E., Grittnr, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, W. Waburg & L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Festschrift für Leonie Herwartz-Emden*. (1. Aufl., S. 315–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann, R. H. (2006). Zur Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für den Lernstand am Ende der Klassenstufe 4. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung* (S. 109–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leisen, J. (2010, Februar). *Kompetenzorientierung - die doppelte Aufgabe der Ausbildung*. Vortrag in Berlin am 19.02.2010.
- Leiss, D. & Blum, W. (2010). Beschreibung zentraler mathematischer Kompetenzen. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret* (S. 33–50). Berlin: Cornelsen.
- Lemaire, R. (2005, 29.05.2006). *Die Portfolio-Methode im Unterricht: Eine Möglichkeit subjektorientierter Leistungsbewertung*. Verfügbar unter: [http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/832/Themenwochen Portfolio/Portfolio-Methode und Leistung.pdf](http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/832/Themenwochen%20Portfolio/Portfolio-Methode%20und%20Leistung.pdf) [28.02.2012].
- Lepper, M. R., Drake, M. & O'Donnel-Johnson, T. M. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues* (pp. 108–144). New York: Brookline Books.
- Lersch, R. (2007a). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik (Weinheim)*, 59(12), 36–43.
- Lersch, R. (2007b). Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Die deutsche Schule*, 99(4), 434–446.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 31–59). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Leuchter, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Leutner, D. (2006). Instruktionspsychologie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 261–270). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Lietz, M., Anliker, B. & Thommen, B. (2008). Rahmenmodell zur schulischen Integration durch unterrichtsbezogene Zusammenarbeit: Anspruch und Realität. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14(4), 6–13.
- Lipowsky, F. (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung - auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126–159). Frankfurt, Main: Grundschulverband.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die deutsche Schule*, 96(4), 462–479.

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Weinheim u.a.: Beltz.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Heidelberg: Springer.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster u.a.: Waxmann.
- Lipowsky, F., Pauli, C. & Rakoczy, K. (2008). Schülerbeteiligung und Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise* (S. 67–90). Münster u.a.: Waxmann.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Reusser, K. & Klieme, E. (2007). Gleicher Unterricht - gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 125–147.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). "Kooperation fällt nicht vom Himmel" - Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Maag Merki, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. *Friedrich-Jahresheft*(23), 12–13.
- Maag Merki, K. (2009a). *Kooperation und Netzwerkbildung Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Maag Merki, K. (2009b). Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 195–198). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Maag Merki, K. (2011a). Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld unterschiedlicher Aufgaben und Anforderungen. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 47–57). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Maag Merki, K. (2011b). Schulentwicklung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 98–110). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Maag Merki, K. & Steinert, B. (2006). Die Prozessstruktur von teilautonomen Schulen und ihre Effektivität für die Herstellung optimaler Lernkontexte für schulische Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 103–121.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12*, 11–46.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*(1), 84–96.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. & Gräsel, C. (1998). *Gutachten zum BLK-Programm. Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Manz, K. (2008). Schulsystem im Wandel. In D. Tröhler (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. (S. 27–38). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Marsh, D. (Hrsg.). (2001). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union.
- Marsolek, T. (2003). Empirische Studien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht. In P. Heyer, L. Sach & U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele* (S. 67–74). Frankfurt, Main u.a.: Grundschulverband.
- Martinek, D. (2012). *Selbstbestimmung und Kontrollreduzierung in Lehr- und Lernprozessen*. Hamburg: Kovac.
- Mason, D. A. & Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307–322.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Basel: Beltz.
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1999). The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 235–256). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, H. (2003). *Unterrichtsmethoden. 2. Praxisband* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.

- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. *Friedrich-Jahresheft*(25), 66–70.
- Meyer, H. & Meyer, M. A. (2006). Frontalunterricht gestalten. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* (S. 155–177). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Meyer, T. & Kulinyak, A. (2010). Nicht für die Schule, für die Zukunft lernen wir... Unterrichtsmethodisches Instrumentarium und Anwendungsbeispiel. *Geographie und Schule*, 32(184), 29–38.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Mietzel, G. (1993). *Psychologie in Unterricht und Erziehung* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1973). *Strategien des Handels. Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Miller, S. & Toppe, S. (2009). Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 50–61). Weinheim, Basel: Beltz.
- Möller, K. (2010). Lehrmittel als Tools für die Hand der Lehrkräfte – ein Mittel zur Unterrichtsentwicklung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 97–107.
- Moosecker, J., Cassar, C., Coenen, E., Sager, A., Sager, B. & Schöngart, A. (2008). *Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser Opitz, E. (2010). Innere Differenzierung durch Lehrmittel: (Entwicklungs-)Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel von Mathematiklehrmitteln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 53–61.
- Moser Opitz, E. (2011). Integrative Schulung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 140–150). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Moser Opitz, E. & Buholzer, A. (2008). Besondere Massnahmen an Schweizer Schulen zum Umgang mit Heterogenität – Ausgewählte Ergebnisse einer Bestandesaufnahme. In F. Baier & S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 215–245). Bern: Haupt.
- Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–185). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U. & Angelone, D. (2008). *PISA 2006. Porträt des Kantons Zürich*. Zürich: KDMZ.
- Moser, U. & Angelone, D. (2011a). Fachleistungen am Ende der 6. Klasse. In U. Moser, D. Angelone, J. Hollenweger & A. Buff (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 31–49). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U. & Angelone, D. (2011b). *PISA 2009. Porträt des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation (IBE), Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Moser, U. & Bayer, N. (2010). *4 bis 8. Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarschule*. Bern: Schulverlag plus.
- Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005a). Lesekompetenzen bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 37–58). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005b). Mathematische Kompetenzen bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 77–98). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Berweger, S. & Stamm, M. (2005c). Wortschatz bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 59–77). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Buff, A., Angelone, D. & Hollenweger, J. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U. & Hollenweger, J. (2008). *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung: Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p.-Verlag.

- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.), *Familien - Erziehung - Bildung* (S. 10–22). Bern: EKFF.
- Moser, U. & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule: Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, A. (2005). Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht. *Grundschule*, 6, 8–18.
- Müller, A. (2008). *Vom Lehrer zum Lerncoach*. Verfügbar unter: <http://www.koerberstiftung.de/koerberforum/rueckblicke/berichte/2008/11022008.html> [02.03.2012].
- Müller, R., Keller, A., Kerle, U., Raggl, A. & Steiner, E. (Hrsg.). (2011). *Schule im alpinen Raum*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Müller, R. & Rösselet, S. (2009). *Zusammenfassung der Ergebnisse einer Delphi-ExpertInnenbefragung: Beurteilung der Wirksamkeit und Durchführbarkeit von Massnahmen zur Förderung der schulsprachlichen Kompetenzen und des Schulerfolgs mehrsprachiger SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: http://www.sprachlichekompetenzen.phbern.ch/fileadmin/01_sprachkompetenzen/04_Delphi/Rueckmeldung_Delphi_09-07-25_rs.pdf [30.01.2012].
- Nägeli, A. (2011). Adaptive Schulmodelle am Beispiel innovativer Kleinschulen. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggl & E. Steiner (Hrsg.), *Schule im alpinen Raum* (S. 377–415). Innsbruck: Studien Verlag.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61.
- Nelson-LeGall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking: It's role in the social acquisition and construction of knowledge. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (pp. 49–68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 243–258.
- Neveling, A. (2008). *Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Nidegger, C., Moser, U., Angelone, D., Brühwiler, C., Grazia Bucchieri, G., Abt, N. A. et al. (2010). *PISA 2009: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse*. Neuchâtel: Konsortium PISA.ch.
- Nikolova, R. (2011). *Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus. Objektive und subjektive Kontextmerkmale der Schülerzusammensetzung und deren Auswirkung auf die Mathematik- und Leseleistungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Nückles, M. (2009). Lernen durch Lehren in tutoriellen und kooperativen Lern-Arrangements. In K.-H. Arnold & J. Wichmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 229–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- O'Shea, L. J. & O'Shea, D. J. (2010). Peer-Tutoring. In P. Penelope, B. Eva & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 802–807). Oxford: Elsevier.
- Obolenski, A. (2006). Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *"Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 268–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Volume 2. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2004). Reformpädagogik. In D. Benner (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 783–806). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2008). *Individualisierung und Integration: Ein Traum?* Vortrag 3. September 2008 in der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Oelkers, J. (2010). Lehrmittel: Rückgrat des Unterrichts. *Folio: Die Zeitschrift des BCH / FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung*, 1, 18–21.
- Oelkers, J. (2011a). Eltern und Schule. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 31–46). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Oelkers, J. (2011b). Inklusion als Leitlinie des öffentlichen Bildungssystems: Vortrag auf dem Fachkongress "All inklusiv?!" am 21. September 2011 in Rostock. Rostock: Fachkongress.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Freiburg, Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.

- Pachner, A. (2009). *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch*. Münster u.a.: Waxmann.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring strategies. *Cognition and Instruction*, 1(1), 117–175.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2008). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim: Juventa.
- Paradies, L. & Linser, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies, L. & Muster-Wäbs, H. (2010). Individualisierung – Begriffsumfeld und Grundverständnis. *Journal für Schulentwicklung*, 14(3), 8–14.
- Pauli, C. (2006). "Fragend-entwickelnder Unterricht" aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In M. Baer, E. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung* (S. 192–206). Bern: h.e.p.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche - Einführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Hugener, I. & Lipowsky, F. (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(2), 127–133.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238–272.
- Pauli, C., Reusser, K. & Grob, U. (2010). Reformorientierter Mathematikunterricht in der Deutschschweiz. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität - Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 309–340). Münster u.a.: Waxmann.
- Pauli, C., Reusser, K., Waldis, M. & Grob, U. (2003). "Erweiterte Lehr- und Lernformen" im Mathematikunterricht der Deutschschweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(4), 291–320.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97–108.
- Perry, N. E. & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 821–843.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petermann, F. & Natzke, H. (2008). Aggressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 532–554.
- Petko, D. (2006). *Computer im Unterricht: Videobasierte Fallstudien als Medium praxisnaher Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/05-2/petko05-2.pdf> [28.02.2012].
- Petko, D. (2010). Neue Medien – Neue Lehrmittel? Potenziale und Herausforderungen bei der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmedien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28, 42–52.
- Petko, D. & Döbeli Honegger, B. (2011). Digitale Medien in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe, Ansätze und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(2), 155–171.
- Poglia, E., Strittmatter, A. & Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Pädagogische Kommission. (1983). *Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz. Ergebnisse einer Untersuchung durchgeführt im Rahmen des Nationalfonds-Projekts "Regionale Verschiedenheiten im Bildungswesen"*. SIPRI Ergebnisbericht. Genf: Sekretariat EDK.
- Popp, S. (1998). Bedingungen kollegialer Kooperation in der Schule: Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen. In S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule : Festschrift für Rupert Vierlinger* (S. 357–383). Innsbruck: Studien Verlag.
- Praetorius, A.-K., Greb, K., Lipowsky, F. & Gollwitzer, M. (2010). Lehrkräfte als Diagnostiker. Welche Rolle spielt die Schülerleistung bei der Einschätzung von mathematischen Selbstkonzepten? *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 121–144.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prenzel, A. (2007). Heterogenität als Chance. In K. Burk, H. d. Boer & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 66–75). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Prenzel, A. (2009). Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule* (S. 168–177). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2010). Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 7–17.
- Prenzel, M. & Baumert, J. (2008). Vertiefende Analysen zu PISA 2006. In M. Prenzel, J. Baumert, C. H. Carstensen, C. Artelt, B. Drechsel, W. Bos, T. C. Stubbe, P. Taskinen, R. Asseburg, O. Walter, M. Senkbeil, J. Wittwer, T. Ehmke, E. Klieme & B. Steinert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(Sonderheft 10) (S. 7–9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raggl, A. (2011). Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im alpinen Raum. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggl & E. Steiner (Hrsg.), *Schule im alpinen Raum* (S. 231–305). Innsbruck: Studien Verlag.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(1), 25–35.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden 2: Einführung in die Statistik* (2., erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ratzki, A. (2005). Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrung. In K. Bräü & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 37–52). Münster: Lit.
- Ratzki, A. (2009). Norwegen: Lernen in der inklusiven Schule. In *Lernen über Grenzen* (S. 109–118). Opladen u.a.: Budrich.
- Reich, K. (2003, 22.12.2004). *Portfolio*. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/portfolio.pdf> [28.02.2012].
- Reich, K. (2008a, 21.04.2008). *Freiarbeit (Freie Arbeit)*. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/freiarbeit.pdf> [28.02.2012].
- Reich, K. (2008b). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/werkstattunterricht.pdf> [02.03. 2012].
- Reich, K. (2008c). *Tagebuchmethode*. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/tagebuchmethode.pdf> [28.02.2012].
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Reisinger, C.-M. (2007). *Unterrichtsdifferenzierung*. Wien: Lit.
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: DUV-Deutscher Universitäts-Verlag.
- Reusser, K. (1995). From Cognitive Modeling to the Design of Pedagogical Tools. In S. Vosniadou, E. de Corte, R. Glaser & E. Madl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments* (pp. 81–103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reusser, K. (1999). "Und sie bewegt sich doch" - Aber man behalte die Richtung im Auge. Zum Wandel der Schule und zum neu-alten pädagogischen Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. *Die neue Schulpraxis, Themenheft 1999*, 11–15.
- Reusser, K. (2001). Co-constructivism in educational theory and practice. In N. J. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 2058–2062). Oxford: Pergamon.
- Reusser, K. (2005a). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
- Reusser, K. (2005b). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(2), 8–18.
- Reusser, K. (2008). *Lernwirksamer Unterricht – das Kerngeschäft von Lehrpersonen*. Kantonale Tagung Appenzell Ausserrhoden, Departement Bildung, Pädagogische Fachstellen, Herisau, 6. August 2008.
- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. L. Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reusser, K. (2011a). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 68–83). Zürich: Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Reusser, K. (2011b). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. & Pauli, C. (1999). *Unterrichtsqualität. Multideterminiert und multikriterial*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Zürich.

- Reusser, K. & Pauli, C. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 421–441.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität - Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld "Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 5–10.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 178–186). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Rhyn, H. & Moser, U. (2002). Schülerinnen und Schüler beurteilen. In H. Rhyn (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 25–35). Bern: Haupt.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36(1), 17–36.
- Röhr, M. (1995). *Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe: Entwicklung und Evaluation eines fachdidaktischen Konzepts zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülern*. Wiesbaden: DUV, Deutscher Universitäts-Verlag.
- Rolff, H.-G. (2008). Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitus & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 73–94). Münster u.a.: Waxmann.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Chur: Rüegger.
- Roos, M. (2009). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes. Vorstudie zur wissenschaftlichen Evaluation - Dokumentenanalysen und Experteninterviews*. Baar: spectrum3.
- Roos, M. & Bossard, L. (2008). *Zwischenevaluation zur Einführung von QUIMS in der Stadt Zürich*. Baar: spectrum3.
- Roos-Schüpbach, M. & Marti, P. (2011). *Zusammenfassender Bericht zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen*. Verfügbar unter:
http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/quims-wissen/jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/24_1318939959792.spooler.download.1318940070227.pdf/berechtigt_umsetzung_quims_08_2010.pdf [02.03.2012].
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 ed., pp. 376–391). New York: Macmillan.
- Rösken, B., Pepin, B. & Törner, G. (2011). Beliefs and beyond: Affect and the teaching and learning of mathematics. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 451–455.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2008). Intelligenz und Hochbegabung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 302–325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2007). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. *Friedrich-Jahresheft*(25), 90–94.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung: Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Lang.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U., Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.). (2008). *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of Inclusion on Students With and Without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren und gestalten* (S. 65–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saldern von, M. (2007). Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf. Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 42–51). Weinheim: Beltz.
- Saleh, M., Lazonder, A. W. & de Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105–119.
- Salner-Gridling, I. (2009). *Querfeldein: individuell lernen - differenziert lehren*. Wien: özeps.

- Schabmann, A. (2009). Schüler/innen mit schwer wiegenden Entwicklungsproblemen als Herausforderung an die Schule: Unterstützungssysteme bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 287–303). Graz: Leykam.
- Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010). *Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Spektrum.
- Scheuble, W., Moser, H. & Petko, D. (2007). *Computer im Unterricht - Didaktik und Methodik*. Verfügbar unter: http://guides.educa.ch/sites/default/files/didaktik_d_lang.pdf [28.02.2012].
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schilcher, B., Kircher-Kohl, M., Allgäuer, R., Bachmann, H., Bauer, T. A., Charim, I. et al. (2008). *Expertinnenkommission Zukunft der Schule. Zweiter Zwischenbericht*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf [02.03.2012].
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*. Wien: Studien-Verlag.
- Schmellentin, C., Schneider, H. & Hefti, C. (2011). *Deutsch (als Zweitsprache) im Fachunterricht - am Beispiel Lesen*. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Schmellentin_Schneider.pdf [13.02.2012].
- Schmitt, M. & Kleine, L. (2010). The Influence of Family-School Relations on Academic Success. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 2(1), 145–167.
- Schneebeli, D. (1999, 22. März). Buschor verlangt den Neubau der Volksschule. *Tages Anzeiger*, S. 19.
- Schneider, W. & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 42(2), 149–161.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189–215). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scholz, I. (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts - SESSKO*. Göttingen: Hogrefe.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. ComTrans - ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23(3–4), 237–245.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2011). Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(1), 25–39.
- Schreder, G., Brömer, B., Haza-Radlitz, B. v., Maier, A., Schüllermann, A., Steffens, G. et al. (2009). *Lehren und Lernen. Erläuterungen und Praxisbeispiele zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität*. Wiesbaden: IQ.
- Schukajlow, S. (2011). *Mathematisches Modellieren. Schwierigkeiten und Strategien von Lernenden als Bausteine einer lernprozessorientierten Didaktik der neuen Aufgabenkultur*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schukajlow, S. & Blum, W. (2011). Zum Einfluss der Klassengröße auf Modellierungskompetenz, Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen von Schülern in selbstständigkeitsorientierten Lehr-Lernformen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32(2), 133–152.
- Schumann, B. (2009). Wie inklusiv sind die Schulsysteme in den EU-MIT-Ländern? In K. Höhmann, R. Kopp, H. Schäfers & M. Demmer (Hrsg.), *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht* (S. 167–176). Opladen: Budrich.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 71–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Aarau). (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse - eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2010). *Evaluation zu den Wirkungen der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kanton Zürich. Ein Vergleich zwischen Sonderbeschulung, Einzelintegration und Integrationsklassen*. Unveröffentlichter Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Universität Fribourg.

- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung - Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*(4), 291–307.
- Seurig, S. (2006). Was sagen eigentlich die Kinder dazu? Meinungen und Theorien von Schülerinnen und Schülern zu Elementen der Neuen Eingangsphase. In N. Kastirke & S. Jennessen (Hrsg.), *Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung* (S. 253–273). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seydel, O. (2012). *Pädagogische Perspektiven für den Schulbau. Auf dem Weg zu neuen Schulbaurichtlinien*. Überlingen: Institut für Schulentwicklung.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A. et al. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21, 295–314.
- Sieland, B. & Rahm, T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster u.a.: Waxmann.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 249–264). Göttingen: Hogrefe.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161–1167.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Solzbacher, C. (2008). Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? Eine Studie zu Positionen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I und Konsequenzen für Schulentwicklungsarbeit. *Pädagogik*, 60(3), 38–42.
- Solzbacher, C. (2009). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27–42). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sommer, D., Waldmann, E. & Schulz, B. (2007). Thematische Gesprächskreise - Lerngelegenheiten auch für die jahrgangsgemischte Gruppe. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (3 ed., S. 253–262). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Specht, W. (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19(1-2), 85–95.
- Stadtfeld, P. (2011). Traditierte Lehrmittel, neue Medien, "moderner" Unterricht. Systematische Betrachtung und praktisches Modell. *Bildung und Erziehung*, 64(1), 69–84.
- Stähling, R. (2004). Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen: Ein Konzept für integrativen Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 96(1), 45–55.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stamm, M. (2003). Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell. Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs. *Die Deutsche Schule*, 95(3), 293–303.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2007). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003* (2., unveränd. Aufl.). Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster u.a.: Waxmann.
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklasse auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(55. Beiheft), 147–164.
- Statista. (2008). *Likert-Skala*. Verfügbar unter: <http://de.statista.org/statistik/lexikon/definition/82/likert-skala> [08.08.2008].
- Statistisches Amt des Kantons Zürich. (2011). *Statistisches Jahrbuch des Kantons Zürich 2011* (21. Ausgabe). Zürich: Zürcher Daten Service.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 113–141.
- Staub, F. C. (2005). Videos im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(2), 26–30.
- Stebler, R. (1999). *Eigenständiges Problemlösen. Zum Umgang mit Schwierigkeiten beim individuellen und paarweisen Lösen mathematischer Problemgeschichten*. Bern u.a.: Lang.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2000). Progressive, classical or balanced - A look at mathematical learning environments in Swiss-German lower-secondary schools. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 32(1), 1–10.

- Steffens, U., Benisch, E., Brömer, B., Diel, E., Höfer, D., Knab, J. et al. (2008). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimension und Qualitätskriterien. Stand: Oktober 2008*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Steiner, G. (1996). *Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bern u.a.: Huber.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Stern, T. (2004). Neue Wege zu einer förderlichen Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht eine neue Prüfungskultur. *Lernende Schule*, 7(28), 16–21.
- Stöckli, G. (2007). *Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, G. & Stebler, R. (2011). *Auf dem Weg zu einer neuen Schulform: Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe*. Münster u.a.: Waxmann.
- Storch, M. & Schett, J. (2009). Den Rubikon überschreiten. Lerncoaching als Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen. *Lernende Schule*, 12(45), 12–15.
- Streber, D., Haag, L. & Götz, T. (2011). Erfolgreiche Nachhilfe. Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik*, 25(3), 342–357.
- Sturny-Bossart, G. (2010). Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Behinderung. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 40–52). Zug: Klett.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 699–717). Münster u.a.: Waxmann.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Verfügbar unter: http://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Forschung_und_Entwicklung/Dokumente/nr2_unterricht_zusarbeit.pdf [03.03.2011].
- Thonhauser, J. (Hrsg.). (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Tillmann, A. (2011). Binnendifferenzierung mit neuen Medien. *Schulpädagogik heute*, 2(4), 1–11.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich-Jahresheft*, 22, 6–9.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58(3), 44–48.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269.
- Trapp, E. C. (1780). *Versuch einer Pädagogik*. Berlin: Nicolai.
- Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, S. (2010). Kooperativ lernen. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 138–150). Zug: Klett und Balmer.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 159–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Trautner, H. M. (1994). Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation. In K. A. Schneewind & Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 167–189). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Tresch, S. (2005). Soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 59–77). Oberentfelden: Sauerländer.
- Tröhler, D. (2011). Die Schule im Kontext von Erwartungen. In R. Horlacher (Hrsg.), *Schulentwicklung eine historische, theoretische und praktische Analyse* (S. 11–33). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, 156(1–2), 65–74.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer-in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Unesco. (1994, 10.08.2007). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse: angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994*. Verfügbar unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> [28.02.2012].
- UNO. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [02.03.2012].

- Unruh, T. (2011). Gesprächsregeln für eine gute Lernprozessberatung. *Pädagogik*, 63(2), 32–33.
- Urech, C. (2010). *Die heterogene Schulklasse: Fallstudien zum pädagogischen Handeln in Basisstufen*. Zürich: Rüegger.
- Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M. & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler. Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 275–288.
- US Congress. (2001). *No Child left behind Act of 2001*. Verfügbar unter: <http://www2.ed.gov/legislation/esea02/107-110.pdf> [29.08.2012]
- Vaupel, D. (2010). Wochenplanarbeit. In S. Boller & R. Lau (Hrsg.), *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II* (S. 97–108). Weinheim u.a.: Beltz.
- Veenman, S. (1995). Cognitive und noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.
- Vettiger, H. (Hrsg.). (1998). *Unterricht planen durchführen auswerten lernen*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C. & Abt, N. (2010). *Schlussbericht der formativen Evaluation. Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag.
- Vygotskij, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wäcken, M. (2010). Stationenlernen. In S. Boller & R. Lau (Hrsg.), *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II* (S. 85–96). Weinheim u.a.: Beltz.
- Wagner-Willi, M. & Widmer-Wolf, P. (2008). Integration in der neuen Schuleingangsstufe - eine qualitative Fallstudie im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14(10/08), 13–20.
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule - Offener Unterricht*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Walshaw, M. & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent re-search into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551.
- Walter, O. (2008). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wang, M. C. (1980). Adaptive Instruction: Building on Diversity. *Theory into Practice*, 19(2), 122–128.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Befunde national und international vergleichender Analysen. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watschinger, J. & Kühebacher, J. (Hrsg.). (2007). *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen - neue Räume. Ein Projekt des Pädagogischen Instituts für die Deutsche Sprachgruppe, Bozen*. Bern: h.e.p.
- Waxmann, H. C. & Connell, M. L. (2002). *A Quantitative Synthesis of Recent Research on the Effects of Teaching and Learning with Technology on Student Outcomes*. Houston: North Central Regional Educational Laboratory.
- Webb, N. M. & Farivar, A. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31(2), 369–395.
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). New York: Macmillan.
- Weidner, M. (2006). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Weinbach, R. W., Grinnell, R. M. & Godenzi, A. (2000). *Statistik für soziale Berufe* (4. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99–110.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie 1: Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1–48). Göttingen u.a.: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In M. A. Meyer, U. Rampillon, G. Otto & E. Terhard (Hrsg.), *Lernmethoden, Lehrmethoden: Wege zur Selbstständigkeit* (S. 50–52). Seelze: Friedrich.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

- Widmer, S. (2003). Die Bildungsreformen im Kanton Zürich von 1995 bis 2003. In E. Buschor & P. Grünenfelder (Hrsg.), *Reformen und Bildung - Erneuerung aus Verantwortung Festschrift für Ernst Buschor* (S. 519–549). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children With Learning Disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32.
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Winter, F. (2006). *Portfolios in der Frühpädagogik: Ein geeignetes Instrument zur Begleitung und Entwicklung der Kinder?* Verfügbar unter: http://www.portfolio-schule.de/doc/doc_download.cfm?EE4D15D7B2054785B8DE5F2AAAB3586A [28.02.2012].
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. a. M. M. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–42). Weinheim: Beltz.
- Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. TIPP (Teachers in Practice and Process), Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog* [Online-Artikel]. Verfügbar unter: <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitaet.html - Heterogenitaet> [05.07.2010].
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199–274). Hamburg: Curio.
- Wocken, H. (1991). Integration heisst auch: Arbeit im Team: Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. *Pädagogik*, 91(1), 18–22.
- Wolfisberg, C. (2008). Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In D. Tröhler (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 189–199). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung NZZ Libro.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100).
- Wyder, A. (2011). *Altersgemischte Lerngruppen als didaktisches Arrangement für den Umgang mit Heterogenität und Integration. Fallstudien zur Unterrichtspraxis und Begründungsmuster an der Volksschule des Kantons Zürich*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Xia, N. & Nataraj Kirby, S. (2009, 15.09.2009). *Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes*. Verfügbar unter: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf [27.02.2012].
- Ziegler, P. (1998). *200 Jahre Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1798 bis 1998*. Wädenswil: Stutz.
- Zimmerman, B. J. (1986). Dedication: Albert Bandura. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 306.
- ZLV. (2009). *Lehrmittel-Anforderungen, Auswahl, Praxistauglichkeit. Positionspapier Juni 2009*. Verfügbar unter: http://www.zlv.ch/dms/public/positionspapiere/Lehrmittel_090603/Lehrmittel%20090603.pdf [29.08.2012].
- Zurbrügg, W., Wolf, U. & Jundt, W. (1987). *Mathematik 5. Schuljahr*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Zürich, B. K. (2010). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Geleitete Schule*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Zutavern, M. (1995). Des einen Freud – des andern Leid?! Über die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bei der Förderung der Eigenständigkeit. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig Lernen* (S. 215–255). St. Gallen: Fachverein für Wissenschaft und Studium.
- Zwingenberger, A. (2009). *Wirksamkeit multimedialer Lernmaterialien. Kritische Bestandsaufnahme und Metaanalyse empirischer Evaluationsstudien*. Münster u.a.: Waxmann.

11.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1: Gliederung der Studie	20
Tabelle 2.1 Bildungsbeteiligung fremdsprachiger Lernender in Zürich 1999 und 2009 nach Schulstufe und Abteilung	28
Tabelle 2.2: Prävalenzraten unterschiedlicher Störungsbilder im Kindes- und Jugendalter nach Schabmann (2009)	33
Tabelle 2.3 Übersicht über die heterogene schulische Risikogruppe	37
Tabelle 2.4: Innere Differenzierung – Zusammenstellung von Unterrichtsmassnahmen	59
Tabelle 3.1: Synoptischer Kantonsvergleich I	94
Tabelle 3.2: Synoptischer Kantonsvergleich II	97
Tabelle 3.3: Synoptischer Kantonsvergleich III	102
Tabelle 4.1: Forschungsergebnisse zu eingesetzten Differenzierungsformen (Hugener & Krammer, 2010)	130
Tabelle 4.2: Qualitätsmerkmale der Beziehungs- und Unterstützungskultur (Reusser, 2009)	139
Tabelle 4.3: Methoden des Rahmenmodells des „Cognitive Apprenticeship“ (Reusser, 1995; Krammer, 2009; Huber, 2004)	141
Tabelle 4.4: Anforderungen an eine qualifizierte Lernbegleitung: INSPIRE (Lepper, Drake & O'Donnell-Johnson (1997)	143
Tabelle 4.5: Differenzierung über Gruppenzusammensetzung (Meyer, 2010; Bönsch, 1995; Knauf & Matz, 2007)	174
Tabelle 4.6: Unterrichtskonzept der Tagesschule Limmat B / Wochenstruktur S. 5 (Verfügbar als pdf unter http://www.limmatb.ch)	181
Tabelle 4.7: Lehr-/Lerngefässe als Alternative zu Unterrichtsfächern im Stundenplan (Achermann, 2005)	183
Tabelle 4.8: Pädagogische Perspektiven für den Schulhausbau; Zwölf Thesen (vgl. Seydel, 2012, S. 2-3)	185
Tabelle 6.1: Design der Studie	212
Tabelle 6.2: Die sechs Fallschulen (FS)	217
Tabelle 6.3: An der Online-Befragung beteiligte Schulen plus Rücklauf	219
Tabelle 6.4: Sprachgebrauch über die Höhe der Irrtumswahrscheinlichkeit	221
Tabelle 7.1: Steckbrief der Fallschule 1 (Schuljahr 2009/10)	226
Tabelle 7.2: Zusammenstellung der unterrichtsbezogenen Handreichungen in den Schuldokumenten der Fallschule 1	228
Tabelle 7.3: Kooperationsgefässe in der Fallschule 1	232
Tabelle 7.4: Integrative Förderung und integrierte Sonderschulung in der Fallschule 1	233
Tabelle 7.5: Steckbrief der Fallschule 2 (Schuljahr 2009/2010)	238
Tabelle 7.6: Differenzierung des Leitziels „Lehren und Lernen“ in der Fallschule 2	240
Tabelle 7.7: Kooperationsgefässe in der Fallschule 2	243

Tabelle 7.8: Integrative Förderung und integrierte Schulung in der Fallschule 2	244
Tabelle 7.9: Steckbrief der Fallschule 3 (Schuljahr 2009/2010)	250
Tabelle 7.10: Kooperationsgefässe in der Fallschule 3	257
Tabelle 7.11: Integrative Förderung und integrierte Sonderschulung in der Fallschule 3	258
Tabelle 7.12: Steckbrief der Fallschule 4 (Schuljahr 2009/10)	263
Tabelle 7.13: Kooperationsgefässe in der Fallschule 4	269
Tabelle 7.14: Steckbrief der Fallschule 5 (Schuljahr 2009/10)	274
Tabelle 7.15: Kooperationsgefässe in der Fallschule 5	280
Tabelle 7.16: Steckbrief der Fallschule 6 (Schuljahr 2009/10)	285
Tabelle 7.17: Zusammenstellung der unterrichtsbezogenen Handreichungen in den Schuldokumenten der Fallschule 6	287
Tabelle 7.18: Kooperationsgefässe in der Fallschule 6	290
Tabelle 7.19: Konzepte und Strukturen (integrative Förderung und integrierte Sonderschulung).	291
Tabelle 7.20: Gegenüberstellung – Ausgewählte Kenndaten der Fallschulen	298
Tabelle 7.21: Gegenüberstellung – Unterrichtsentwicklung	301
Tabelle 7.22: Gegenüberstellung – Unterrichtsgestaltung	303
Tabelle 7.23: Gegenüberstellung – Zusammenarbeit der Lehrpersonen	306
Tabelle 8.1: Angaben der Lehrpersonen zu den Schulstufen, auf denen sie unterrichten.	311
Tabelle 8.2: Schulstufe und Funktion der Lehrpersonen	312
Tabelle 8.3: Zuteilung der Lehrpersonen zu den Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben	312
Tabelle 8.4: Klassenlehrpersonen mit bzw. ohne neue Klasse zu Beginn des Schuljahres 2009/2010	313
Tabelle 8.5: Gruppierung der Lehrpersonen nach Alter und Schulstufe	313
Tabelle 8.6: Unterrichtserfahrung nach Funktion – insgesamt und an der jeweiligen Schule	313
Tabelle 8.7: Unterrichtserfahrung der Regellehrpersonen – gesamt und an der jeweiligen Schule nach Schulstufe	314
Tabelle 8.8: Wochenlektionen im Regelschulbereich	314
Tabelle 8.9: Wochenlektionen pro (Lehr-) Person im Spezialschulbereich	314
Tabelle 8.10: Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen	315
Tabelle 8.11: Häufigkeit von Unterricht in alters- bzw. jahrgangsdurchmischten Lerngruppen (AdL) gegliedert nach Schulstufen	317
Tabelle 8.12: Aussagen RLp zur Differenzierung des Lernangebots – statistische Kennwerte	324
Tabelle 8.13: Aussagen der RLp zur den Wahlmöglichkeiten der SuS – statistische Kennwerte	325
Tabelle 8.14: Beteiligung der Regellehrpersonen an Lernstanddiagnosen / Förderplanung in Abhängigkeit von Alter, Klassenlehrerfunktion, Anzahl Jahre Unterrichtspraxis und Anzahl Wochenlektionen – statistische Kennwerte	328
Tabelle 8.15: Diagnostik und Förderplanung bei verschiedenen SuS-Gruppen, aufgeteilt nach Funktion der Lehrperson	330

Tabelle 8.16: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zur Verwendung von ausgewählten Instrumenten – Statistische Kennwerte	332
Tabelle 8.17: Angaben RLp zum Gegenstand der Zusammenarbeit mit SLp - Statistische Kennwerte	339
Tabelle 8.18: Aussagen RLp und SLp zur Beurteilung der gegenseitigen Zusammenarbeit - statistische Kennwerte	343
Tabelle 8.19: Aussagen der RLp zu den Wirkungen der integrativen Schulform gemäss neuem VSG auf den Unterricht – statistische Kennwerte	349

11.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1: Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe	23
Abbildung 2.2: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)	46
Abbildung 2.3: Integratives Modell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 271)	72
Abbildung 2.4: Lehrplan21: Struktur und Kompetenzbereiche. Für jeden Fachbereich des Lehrplans werden die Kompetenzen beschrieben, die im Laufe der Volksschule von den Schülerinnen und Schülern erworben werden. Zu jeder Kompetenz wird der Kompetenzaufbau dargestellt. [www.lehrplan.ch/fachbereich, Zugriff am 09. 06.12]	79
Abbildung 3.1 Ausschnitt aus der Grundstruktur des deutschen Bildungswesens (Kultusministerkonferenz [KMK], 2009)	104
Abbildung 3.2 Das Bildungswesen in Österreich (Specht, 2009, S. 191)	109
Abbildung 4.1: Modell der Sekundarschule, das seit Sommer 2009 in der Stadt Zürich gilt (http://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/sekundarstufe_sek1.html) [Zugriff am 21.11.2011).	118
Abbildung 4.2: Das Didaktische Dreieck (Reusser & Pauli, 2010, S. 16)	122
Abbildung 4.3: Forschungsbasierte Qualitätsmerkmale von Unterricht (Reusser, 2011a, S. 71)	123
Abbildung 4.4: Wandel des Rollenverständnisses von Lehrpersonen und darauf bezogene Entwicklungsaufgaben (Reusser, 1999)	145
Abbildung 4.5: Ein Instructional-Design-Ansatz zur Integration von Innerer Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (unverändert übernommen aus Astleitner, 2009, S. 6).	152
Abbildung 4.6: Problemgeschichte „Giselas Velokauf“ (Zurbrügg, Wolf & Jundt, 1987)	154
Abbildung 4.7: Phasen des Gruppenpuzzles (übernommen aus Salner-Gridling, 2009, S. 89)	176
Abbildung 4.8: Gruppenbildung in mosaik-sekundarschulen	182
Abbildung 6.1: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)	211

Abbildung 8.1: Aussagen Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter Organisationsformen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.	316
Abbildung 8.2: Aussagen Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter Kooperationsformen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.	318
Abbildung 8.3: Aussagen Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter individualisierender Lehrformen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.	319
Abbildung 8.4: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung des Computers für Unterricht in heterogenen Lerngruppen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %).	320
Abbildung 8.5: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zu Häufigkeit und Eignung ausgewählter Settings für individuelle Förderung; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.	321
Abbildung 8.6: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zu inhaltlich differenzierten Angeboten in ihrem Unterricht; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	323
Abbildung 8.7: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zu Zusatzaufgaben in ihrem Unterricht; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	324
Abbildung 8.8: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zur Wahlmöglichkeiten der SuS im Unterricht; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	325
Abbildung 8.9: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) zur Unterstützung in Stillarbeitsphasen; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; trifft voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	326
Abbildung 8.10: Anteil der Lehrpersonen (%), die sich im letzten halben Jahr an Lernstanddiagnosen / individuellen Förderplänen beteiligt haben, gegliedert nach Funktion (RLp=Regellehrperson, SLp=Speziallehrperson, Beide=Lehrperson mit beiden Funktionen).	327
Abbildung 8.11: Beteiligung von Speziallehrpersonen (SLp) an Lernstanddiagnosen / Förderplänen nach Funktion (IF=integrative Förderung, Therapie=z.B. Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie, DaZ=Deutsch als Zweitsprache, Diverse SLp=Lehrpersonen, welche entweder in mehreren Bereichen tätig sind oder in einem nicht genannten (z.B. Audiopädagogin); FD+=SLp, welche Lernstanddiagnosen machen, FD-=SLp, welche keine Lernstanddiagnose machen; n=Anzahl SLp, andere Angaben in %).	327
Abbildung 8.12: Anteil der Regellehrpersonen (%) mit Beteiligung an Lernstanddiagnosen / individuellen Förderplänen im letzten halben Jahr; Sek=Sekundarstufe, MS=Mittelstufe, US=Unterstufe, KG=Kindergartenstufe.	328
Abbildung 8.13: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185) zu Personen, die im vergangenen Halbjahr an der Erstellung von Förderplänen beteiligt waren; Angaben in absoluten Zahlen, Mehrfachantworten möglich.	329

Abbildung 8.14: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zu den SuS-Gruppen, bei denen Lernstände diagnostiziert und Förderpläne entwickelt wurden. Angaben in absoluten Zahlen, Mehrfachantworten möglich.	329
Abbildung 8.15: Angaben der Lehrpersonen (RLp und SLp; n=185), die im vergangenen Halbjahr mit LSD / FP zu tun hatten, zur Anwendungshäufigkeit (Antwortformat: Ja/Nein) und zur Eignung (Likert-Skala: Sehr geeignet, eher geeignet, eher nicht geeignet, gar nicht geeignet) ausgewählter Instrumente; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.	331
Abbildung 8.16: Aussagen RLp ohne Kindergartenstufe (n=263) zum Einsatz verschiedener Formen der Leistungsbeurteilung – Häufigkeiten und Eignung; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.	333
Abbildung 8.17: Aussagen Klassenlehrpersonen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Personen aus dem Regelschulbetrieb; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	335
Abbildung 8.18: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit DaZ-Lehrpersonen und mit schulischen Heilpädagogen/innen; n=Anzahl KLp, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	335
Abbildung 8.19: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit den Therapeut/innen; n=Anzahl KLp, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	336
Abbildung 8.20: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Eltern und Sozialarbeiter/innen; n=Anzahl KLp, andere Angaben in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	336
Abbildung 8.21: Aussagen Klassenlehrpersonen (KLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit anderen Personen oder Institutionen; n=Anzahl KLp, andere Angaben in %; HSK-Lehrkräfte=Lehrpersonen im Bereich Heimatliche Sprache und Kultur; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	337
Abbildung 8.22: Angaben der Regellehrpersonen (RLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Speziallehrpersonen (SLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken .	338
Abbildung 8.23: Angaben der Regellehrpersonen (RLp) zum schülerbezogenen Austausch mit Speziallehrpersonen (SLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	338
Abbildung 8.24: Angaben der Speziallehrpersonen (SLp) zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen (RLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken .	339
Abbildung 8.25: Angaben der Speziallehrpersonen (SLp) zum schülerbezogenen Austausch mit Regellehrpersonen (RLp); Werte in %; praktisch jeden Tag=jeweils links im Balken.	340
Abbildung 8.26: Urteile der Regellehrpersonen (RLp) über die Zusammenarbeit mit Speziallehrpersonen (SLp); n=Anzahl RLp, andere Angaben in %.	341
Abbildung 8.27: Urteile der Speziallehrpersonen (SLp) über die Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen (RLp); n=Anzahl SLp, andere Angaben in %.	342

Abbildung 8.28: Angaben der Lehrpersonen (Lp) über die Wunsch- und Machbarkeit von Integration; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	344
Abbildung 8.29: Urteile der Lehrpersonen (Lp) über die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	344
Abbildung 8.30: Urteile der Lehrpersonen (Lp) über die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	345
Abbildung 8.31: Urteile der Lehrpersonen über den Profit verschiedener Schülergruppen von der integrativen Schulform: n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.	346
Abbildung 8.32: Urteile der Lehrpersonen (Lp) über den Profit für SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen; n=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	347
Abbildung 8.33: Urteile der Lehrpersonen über die Anzahl zur Verfügung stehender Förderlektionen; n=334, Werte in %; angemessen= links im Balken; angemessen=links im Balken.	347
Abbildung 8.34: Aussagen der Regellehrpersonen (RLp) über Schülermerkmale, die sich auf die Unterrichtsgestaltung auswirken; n=Anzahl RLp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken.	348
Abbildung 8.35: Aussagen der Lehrpersonen (Lp) über die Auswirkungen der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz (VSG) auf den Unterricht; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %.	349
Abbildung 8.36: Aussagen Lehrpersonen zu Ressourcen; (n)=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %; trifft ganz genau zu=jeweils links im Balken .	350
Abbildung 8.37: Aussagen Lehrpersonen über die Auswirkungen der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz (VSG) auf den Unterricht; (n)=Anzahl Lehrpersonen, andere Angaben in %.	351

Anhang

12 Interviewleitfaden Schulleitung



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen:

Interviewleitfaden Schulleitung

I Eckdaten

Fallschule _____

Schulstufe _____

Ort _____

Schulleiter/in _____

Datum _____

Interviewer _____

Interviewdauer Start: _____ Ende: _____

Strukturierter Ordner? ☐ Ja ☐ Nein

II Hintergrundinformationen

Hauptforschungsfragen

- Welches sind die Aufgaben und Dimensionen auf der pädagogisch-didaktischen Lehr-Lernebene, um mit Heterogenität umzugehen?
- Durch welche Massnahmen in den Bereichen Lehrer(weiter)bildung, Unterrichtsentwicklung, Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen (z.B. Lehrmittel), Zusammenarbeit in der Schule etc. lässt sich die Lösung der anstehenden Aufgaben langfristig sichern?

Leitfragen für das Interview

- Durch welche *schulspezifischen Informationen* müssen die Ergebnisse ergänzt werden, um die Eckdaten der jeweiligen Schule sachlich richtig und kohärent zu beschreiben? (Klärungs- und Vertiefungsfragen ausgehend aus den Ergebnissen der Dokumenten-Fallmatrix)
- Wie präsentiert sich die *aktuelle Situation hinsichtlich der Integration* von Kindern und Jugendlichen *mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklassen* der ausgewählten Schulen? (u.a. Wie viele Kinder und Jugendliche mit speziellen Bedürfnissen besuchen welche Klassen der betr. Schule? Welche Bedürfnisse haben die betr. Kinder? Wie wird die Integration in organisatorischer Hinsicht gehandhabt?)
- Wodurch wurde in den einzelnen Schulen die *Unterrichtsentwicklung* im Hinblick auf einen gelingenden Unterricht bezüglich Vielfalt und Integration angestossen, und *welche Phasen* hat die Schule auf ihrem bisherigen Weg *durchlaufen*?
- Welche *Akzeptanz* finden die *Umsetzungskonzepte* zum Umgang mit Vielfalt und zur Integration im Unterricht in den einzelnen Schulen? Wer sind die *Promotoren* und die *Kritiker* der diesbezüglichen Unterrichtsentwicklung? Welche *Argumente pro und kontra* werden vorgebracht?
- Wie wird der aktuell erreichte *Stand der Unterrichtsentwicklung* in den einzelnen Schulen beurteilt? Was hat sich *bewährt*? Wo liegen die *Probleme*? Welche *Visionen* und *Ziele* leiten das weitere Vorgehen?
- Welche *Erwartungen* hinsichtlich der Weiterentwicklung des Unterrichts in den Bereichen Umgang mit Vielfalt und Integration werden *an die Bildungsdirektion* gestellt? Welche Massnahmen (u.a. personale und materiale Ressourcen, Aus- und Weiterbildung) sind zwingend erforderlich, um den Unterricht im gewünschten Sinne wirkungsvoll zu unterstützen und zu fördern?

Dialekt

Das Interview wird in der Umgangssprache geführt und bei der Transkription in die Schriftsprache übersetzt

Vorgehen

Der Interviewer stellt die Leitfrage und lässt dem Schulleiter Zeit, sich dazu zu äussern. Er merkt sich, welche Gesichtspunkte gar nicht oder nur am Rande angesprochen wurden und fragt bei diesen Gesichtspunkten nach.

III Einleitung und Ziele des Interviews

Vorstellung zweiter Interviewer

Ich möchte mich kurz vorstellen:....

Ebenfalls möchte ich Ihnen gerne Herr/Frau _____ vorstellen. Sie/er ist/war Sekundarlehrer und wird demnächst sein/ihr Studium in Erziehungswissenschaft abschliessen und arbeitet im Projekt mit. In dieser Funktion hat sie/er beim Sichten und Analysieren der Schuldokumente mitgeholfen und wird sich deshalb auch am Gespräch beteiligen.

Kontext / Ziel der Untersuchung

Wie Sie wissen, hat das Zürcher Stimmvolk am 5. Juni 2005 das Neue Volksschulgesetz angenommen. Das Ziel einer „*Volksschule für alle*“ stellt jedoch sehr hohe Anforderungen an den Unterricht und an die Klassenführung. Deshalb hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich den Auftrag gegeben, im Rahmen einer Studie Informationen bereitzustellen, welche zu unterrichtsbezogenen Handreichungen, Empfehlungen und Instrumenten eines erfolgreichen Unterrichts mit Lerngruppen für Schulen im Kanton Zürich weiterentwickelt werden können.

Ziel des Interviews

Ziel des heutigen Interviews ist es,

- einerseits - ergänzend zur Dokumentenanalyse - *zusätzliche Informationen zu den schulspezifischen Rahmenbedingungen* bzgl. des Umgangs mit Vielfalt und Integration zu gewinnen und
- andererseits *Informationen zu den Beweggründen und bisherigen Etappen des Unterrichtsentwicklungsprozesses* in der jeweiligen Schule zu erhalten (Urteile über aktuelle Praxis im Umgang mit Vielfalt und Integration, Visionen, Problemlagen und Wünsche an die Bildungsdirektion im Hinblick auf die Weiterentwicklung etc.)

Aufbau und voraussichtliche Dauer des Interviews

Das Interview dauert etwa 2 Stunden. Es ist in fünf Teile gegliedert. Zuerst stelle ich Ihnen Fragen zu den *Grundideen und der aktuellen Praxis Ihrer Schule* betreffend Umgang mit Integration sowie *Ergänzungsfragen zu Ihrem Dossier*. Dann blicken wir kurz zurück und sprechen über den Anstoss und Phasen der *Umsetzung* des neuen Volksschulgesetzes in Ihrer Schule. Diesbezüglich interessiert uns dann v.a., wo sie im Moment im Umsetzungsprozess stehen. In einem weiteren Schritt bitten wir Sie um eine Stellungnahme, wie Sie den *Stand der Unterrichtsentwicklung in Ihrer Schule* beurteilen und welche *Zukunftsperspektiven* sie haben. Im vierten Teil interessiert uns sodann, welche *Akzeptanz das neue Volksschulgesetz in Ihrer Schule* findet. Zum Schluss möchten wir wissen, welche *Erwartungen* bezüglich Hilfestellungen zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes Sie *an die Bildungsdirektion* haben.

Datenschutz

Wir werden eine Tonbandaufnahme des Interviews machen. Anhand dieser Aufnahmen werden wir das Interview zusammenfassend verschriftlichen. Wir werden die zentralen Aspekte des Gesprächs in anonymisierter Form in einem Bericht zuhanden der Auftraggeberin festhalten. Der Bericht wird so verfasst, dass keine Rückschlüsse auf Personen möglich sind.

Ich schalte jetzt das Tonband ein.

1 Einleitungsfrage

Sie sind (Co-)Leiter/in der Primar-/Sekundarschule _____. Könnten Sie uns ein paar Hintergrundinformationen zu Ihrer Schule geben und uns sagen, wie es dazu gekommen, dass Sie die Primar-/Sekundarschule _____ leiten (an der Leitung Beteiligt sind)?

Gesichtspunkte:

- Können Sie uns ein paar Hintergrundinformationen (inkl. Besonderheiten) der Schule geben?
- Seit wann leiten Sie die Schule? ODER: Sie leiten die Schule seit _____. Wie kam es dazu?
- Warum besteht eine Co-Leitung?
- Welches sind Ihrer Meinung nach die Vor- und Nachteile einer Co-Leitung?

2 Aktuelle Praxis mit Bezug auf den Umgang mit Vielfalt und Integration

Der Gegenstand unserer Studie ist Unterricht unter den Vorzeichen von Vielfalt und Integration. In ihrem Dossier haben wir dazu Konzepte und Angaben zur Umsetzung gefunden. Könnten Sie uns zuerst die Grundideen und die aktuelle Praxis Ihrer Schule betreffend den Umgang mit Vielfalt und Integration kurz schildern. Danach möchten wir Ihnen einige Ergänzungsfragen zu Ihrem Dossier stellen.

2.1 Grundideen und aktuelle Praxis der Schule

Fangen wir mit den Grundideen und der aktuellen Praxis der Schule an:

- **Welches die Grundideen der Schule betreffend Umgang mit Vielfalt und Integration?**
- **Wie zeigt sich diese Vielfalt in Ihrer Schule?**
- **Wie zeigt sich Integration in Ihrer Schule?**

Gesichtspunkte:

- Gibt es Schüler in Ihrer Schule, welche früher in Spezialklassen unterrichtet wurden? (Umformuliert: Wie viele Schüler pro Klassen brauchen durchschnittlich integrative Fördermassnahmen?)
 - WENN JA: wie viele sind es?
 - Welche besonderen Merkmale haben die betroffenen Kinder/Jugendlichen? (Verhaltensauffällig, Leistungsschwach, Minderbegabt, Hochbegabt, körperlich behindert ...)
- Wie viele Schüler, welche auch früher (also vor dem neuen VSG) *nicht* in Spezialklassen ausgegliedert wurden, sind in Ihrer Schule vertreten? (Hochbegabte, Legastheniker etc.)
 - Welche besonderen Merkmale haben die betroffenen Kinder/Jugendlichen?
- Wie wird die Integration solcher Kinder in organisatorischer Hinsicht gehandhabt? (Formen der Integration: Einzelarbeit ausserhalb/innerhalb des Klassenzimmers / gruppenweise dito / in Regelklasse)
- **Wie sieht die Schulpraxis im Umgang mit Vielfalt und Integration aus?**
 - Was wird gemacht?
 - Was wird (noch) nicht gemacht?
 - In einer Klasse sitzen meist ganz unterschiedliche Schüler, sei es aufgrund ihrer Leistungen, Kultur, deutscher Sprachkenntnisse oder Anderes. **Wie sieht die Dynamik in Ihren Klassen aus (aufgrund der Heterogenität)?** (je nach Schule hoher Fremdsprachenanteil, schwieriges soziokulturelles Umfeld etc.)

- **Wie wird innerhalb der Schule darauf reagiert?**

(Streitschlichter, Regeln, Gewaltprävention, Mediation, SchülerInnenpartizipation, Elternkurse, sinnvolle Freizeitgestaltung...)

2.2 Umgang mit Vielfalt im Unterricht

Als nächstes möchte ich gerne etwas über den Umgang mit Vielfalt im Unterricht erfahren:

- **Wie wird der Unterricht in Ihrer Schule gestaltet, damit er der Vielfalt in den Klassen gerecht wird?**

Gesichtspunkte:

- Binnendifferenzierter / lernstandsbezogener Unterricht in der Klasse / Förderdiagnostik / erweiterte Lehr-Lern-Formen
- Klassenübergreifende Aktivitäten (z.B. Unterricht in klassenübergreifenden Lernstandsgruppen)
- Jahrgangsgemischte Klassen (ADL)
- Teamteaching
- Individuelle oder gruppenweise Förderung gewisser Kinder während des regulären Unterrichts (z.B. bei DaZ, IF, Begabtenförderung)

3 Umsetzungsprozess: Anstoss und Rückblick auf Weg Schul- und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf Umgang mit Vielfalt & Integration

Als Nächstes interessiert uns, wodurch die Entwicklung im Hinblick auf einen gelingenden Unterricht unter den Vorzeichen Vielfalt und Integration in Ihrer Schule angestossen wurde, und welche Phasen Ihre Schule auf diesem Weg bisher zurückgelegt hat.

- **Wodurch wurde die Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf einen gelingenden Unterricht mit Vielfalt und Integration *angestossen*?**
(aus eigener Initiative / aufgrund des neuen Gesetzes....)
- **Wann hat Ihre Schule mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes *angefangen*?**

- **Welche *Phasen* hat die Schule durchlaufen?**
- **Wie würden Sie ganz allgemein auf einer Skala von 1-6 der Stand der Umsetzung in Ihrer Schule bewerten?**
 - wo funktioniert die Umsetzung, wo noch nicht (US, MS, OS)?
 - Wen betrifft das günstigere/ungünstigere Gelingen (Lernschwache, Verhaltensauffällige...)?
- **Erzählen Sie mir doch im Folgenden, wo Sie heute im Umsetzungsprozess stehen. Wie sieht die Umsetzung auf der Schulebene aus?**

Gesichtspunkte

- Gibt es *organisatorische Teams* bei der Umsetzung?
(Interdisziplinäre Teams, Pädagogische Teams...)
 - Wie sind sie zusammengesetzt?
- Wie wird die *Zusammenarbeit mit und zwischen den Lehrerteams* organisiert?
 - Wie sind die Sitzungen und Kommunikationswege organisiert?
 - Wo können Schwierigkeiten auftreten?
 - Wie sieht es Ihrer Meinung nach mit dem Teamgefühl/-zusammenhalt auf einer Skala von 1-6 aus?
 - Auf was führen Sie dies zurück?
- Wie organisieren Sie die (internen/externen) *Weiterbildungen*?
 - wie viele wurden oder werden noch besucht?
 - Zu welchen Themen?
 - Wie motivieren Sie Ihre Mitarbeiter zu individuellen Weiterbildungen?
- Wie wird die *Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. die Eltern-Partizipation* organisiert?
(Elternteams, -foren, -gespräche...)
 - Wo können Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit Eltern bestehen?
- Und die *Schüler-Partizipation*?
(Schülerforen, Klassenteams...)

- Wie gestaltet sich das *Qualitätsmanagement* an Ihrer Schule?
(Q-Gruppen, Austausch/Hospitationen, Evaluationen, Mitarbeitergespräche, Supervision/Sprechstunden, Überprüfung Förderkonzept)
- Erhalten die Schulhausteams *Unterstützung von externen Fachleuten*, usw. ?
- Wie sieht die gezielte *Begleitung* der Schüler im Hinblick auf *weiterführende Schulen und/oder Berufsbildung* aus?

4 Umsetzung: Beurteilung und Zukunftsperspektiven

Könnten Sie mir als Nächstes schildern, wie Sie den Stand der Unterrichtsentwicklung in Ihrer Schule beurteilen. Was hat sich bewährt? Wo liegen die Probleme? Welche Visionen und Ziele leiten das weitere Vorgehen ihrer Schule?

- **Was hat sich *bewährt* im Umgang mit Vielfalt und Integration?**
- **Wo liegen *Probleme*** (Schulstufenspezifisch? Auf der Ebene der Schule? Auf der Ebene der einzelnen Klassen)?
- **Welche *Visionen und Ziele* leiten das weitere Vorgehen der Schule bzgl. Umgangs mit Vielfalt und Heterogenität?**
- **Bis wann möchten Sie das Ziel erreichen?**

5 Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes: Akzeptanz

Welche Akzeptanz findet die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im Bereich „Umgang mit Vielfalt und zur Integration im Unterricht“ in ihrer Schule? Wer sind die Promotoren und die Kritiker der diesbezüglichen Unterrichtsentwicklung? Welche Argumente pro und kontra werden vorgebracht?

- **Wie stehen Sie persönlich zum neuen VSG?**
- **Wo sehen Sie mit Bezug auf ihre Schule die Vorzüge, wo die Probleme?**

- **Wo sehen Sie die Grenzen einer Volksschule für alle?**
- **Wer sind (in ihrer Schule) die Promotoren?** (Vertreter welcher Schulstufen / welche Art Lehrpersonen (Regel- oder Spez.LP)...))
- **Wer sind die Kritiker (in Ihrer Schule)?** (Vertreter welcher Schulstufen / welche Art Lehrpersonen (Regel- oder Spez.LP)...))
- **Welches sind die Argumente pro/kontra der Promotoren/Kritiker?**

6 Erwartungen an die Bildungsdirektion

Welche Erwartungen hinsichtlich Unterstützung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Unterrichts in den Bereichen Umgang mit Vielfalt und Integration haben Sie an die Bildungsdirektion? Welche Massnahmen (u.a. personale und materiale Ressourcen, Aus- und Weiterbildung) sind zwingend erforderlich, um den Unterricht im gewünschten Sinne wirkungsvoll zu unterstützen und zu fördern?

- **Welche Erwartungen haben Sie an die BID hinsichtlich Weiterentwicklung des Unterrichts?**
- **Welche Massnahmen sind zwingend erforderlich, um die Umsetzung wirkungsvoll zu unterstützen und zu fördern?** (Personale & materiale Ressourcen / Aus-/Weiterbildung...)

7 Ergänzungen

- **Gibt es aus Ihrer Sicht noch wichtige Aspekte, welche im Interview noch zu wenig oder nicht besprochen wurden und Sie gerne nennen möchten?**
- **Falls Sie nach unserem Gespräch noch etwas ergänzen möchten, können Sie mir dies gerne noch. via Mail mitteilen. Auch ich würde mir erlauben, Sie nochmals zu kontaktieren, falls ich bei der Auswertung der Daten auf Lücken stossen sollte.**

8 Allgemeines / Weiteres Vorgehen

Wie Sie bereits informiert sind, werden wir Mitte Juni bis Anfang Juli die Interviews mit den Lehrkräften durchführen. Wir haben den Zeitraum dieser Interviews erstreckt. Sie müssen nicht alle innerhalb den letzten 2 Juni-Wochen erfolgen, sondern können bis Anfang Juli reichen. **Haben Sie sich bereits Überlegungen gemacht, wie Sie die Teams zusammenstellen werden?**

- **Nach welchen Kriterien haben/werden Sie die Regel- & Speziallehrpersonen für die Interviews mit den Lehrkräften ausgewählt?**
- **Wie stehen diese LP zum neuen VSG?**

Bitte vergessen Sie nicht, mir das Termineinreichungsformular bis zum Freitag vor Pfingsten einzureichen, vielen Dank.

Vielen Dank für das aufschlussreiche Gespräch, Ihr Vertrauen und Ihre Offenheit!

13 Interviewleitfaden Regellehrpersonen



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen:

Interviewleitfaden Regellehrpersonen

I Eckdaten

Fallschule _____

Schulstufe _____

Ort _____

Datum _____

Lehrpersonen ☐ Regellehrkräfte ☐ Speziallehrkräfte

Funktionen der LP LP1 _____

LP2 _____

LP3 _____

LP4 _____

Interviewer _____

Interviewdauer Start: _____ Ende: _____

II Hintergrundinformationen

Hauptforschungsfragen

- Welches sind die Aufgaben und Dimensionen auf der pädagogisch-didaktischen Lehr-Lernebene, um mit Heterogenität umzugehen?
- Durch welche Massnahmen in den Bereichen Lehrer(weiter)bildung, Unterrichtsentwicklung, Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen (z.B. Lehrmittel), Zusammenarbeit in der Schule etc. lässt sich die Lösung der anstehenden Aufgaben langfristig sichern?

Leitfragen für das Interview

- Wie *diagnostizieren* die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler? Welche Bedeutung messen sie der Lernstandsdiagnose für die Gestaltung ihres Unterrichts und die Entwicklung von individuellen Förderkonzepten bei?
- Erfolgreicher Unterricht: Wie gestalten die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte *ihren Unterricht*? Schaffen sie differenzierte Zugänge und Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten? Welche Rolle spielen dabei individuelle Leistungsrückmeldungen? Wie unterstützen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler? Wie setzen sie Formen des kooperativen Lernens ein?
- Wie wird die *Zusammenarbeit* zwischen Lehrpersonen und Speziallehrkräften im Unterricht organisiert? Welche Formen der Zusammenarbeit bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts bewähren sich? Wo zeichnen sich Probleme ab?
- Wie wirken sich die Auflagen, adaptiven Unterricht für heterogene Schülergruppen zu gestalten, auf das *Rollenverständnis, die Funktionen und die Befindlichkeit* der Lehrpersonen / Speziallehrkräfte aus?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte den Umgang mit Vielfalt und Integration in ihrer Schule? Welche Bedingungen fördern oder behindern die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte? Wo sehen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte die *Grenzen der Schule für alle*?

Dialekt

Das Interview wird in der Umgangssprache geführt und bei der Transkription in die Schriftsprache übersetzt

Vorgehen

Am Anfang lässt die Interviewerin (I) die LP einen Rating-Fragebogen ausfüllen. Sobald die LP damit fertig sind (ca. 5-10 Minuten), überträgt die I diese Einschätzungen auf ein vorbereitetes Poster und lässt dies einmal so stehen. Sodann beginnt sie mit dem Leitfadeninterview. Jedes Mal, wenn eine Frage an der Reihe ist, welche im anfänglichen FB gestellt wurde, verweist die I darauf, sieht sich die „Kreuzchen“ an und eröffnet die Frage mit den unterschiedlichen Einschätzungen und geht sodann auf die Begründungen ein.

Bei einem Gruppeninterview könnte es vorkommen, dass sich nur einzelne Personen am Gespräch beteiligen. Sollten dies der Fall sein, so soll den anderen Lehrpersonen Starthilfe gewährleistet werden, z.B. durch Fragen wie:

- Wie erleben es die anderen/Sie in ihrem Unterricht? / Erleben das die anderen/Sie auch so?

- Wie beurteilen die anderen/Sie diesen Aspekt? Würden die anderen/Sie das auch so beurteilen?

Es könnte auch umgekehrt laufen (eher wahrscheinlich), nämlich, dass die LP zu viel erzählen. Dann muss das Gespräch streng/straff geführt werden, sodass wir nach 90 Minuten an alle für uns wichtigen Informationen gelangen. **Bei der Vorbereitung des Interviews die geplante Uhrzeit zu einzelnen Leitfragen schreiben.** So lässt sich während des Interviews rasch feststellen, ob man noch im Zeitrahmen ist.

III Einleitung und Ziele des Interviews

Vorstellung Interviewer

Ich möchte mich gerne kurz vorstellen...: z.B. Ich heisse _____. Ich werde demnächst mein Studium in Erziehungswissenschaft abschliessen und arbeite im Projekt mit. In dieser Funktion freue ich mich, das Interview mit Euch führen zu können.

Kontext / Ziel der Untersuchung

Wie Sie wissen, hat das Zürcher Stimmvolk am 5. Juni 2005 das Neue Volksschulgesetz angenommen. Die Gestaltung des Unterrichts einer solchen „*Volksschule für alle*“ stellt nun aber sehr hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Deshalb hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich den Auftrag gegeben, im Rahmen einer Studie Informationen bereitzustellen, welche zu unterrichtsbezogenen Handreichungen, Empfehlungen und Instrumenten eines erfolgreichen Unterrichts mit Lerngruppen für Schulen im Kanton Zürich weiterentwickelt werden können.

Ziel des Interviews

Ziel des Interviews ist es, aus Ihrer Perspektive sowie aus der Perspektive der Speziallehrkräfte

- einerseits *Informationen über Ihre Unterrichtspraxis* zu erhalten und andererseits
- *Gelingensbedingungen sowie Probleme bzgl. der Unterrichtsgestaltung* mit heterogenen Lerngruppen zu erfahren

Aufbau und voraussichtliche Dauer des Interviews

Das Interview dauert etwa 90 Minuten und ist wie folgt aufgebaut:

- Zu Beginn des Interviews verteile ich Euch einen kurzen Fragebogen mit 7 Aussagen, welche Ihr auf einer 4-er Skala beurteilen sollt. Sodann sammle ich den Fragebogen von allen ein und trage es auf diesem A3-Poster zusammen. Wir lassen das dann einmal so stehen und gehen zum Interview über.
- Das Interview ist in fünf Teile gegliedert. Zuerst stelle ich Ihnen Fragen zu Ihrer konkreten *Unterrichtsgestaltung*. Dann gehen wir etwas spezifischer darauf ein und sprechen über die *Lernstanddiagnostik* der Schülerinnen und Schülern. In einem weiteren Schritt möchten wir gerne wissen, wie die *Zusammenarbeit zwischen Ihnen sowie Ihnen und den Speziallehrkräften* organisiert ist. Ebenso bitten wir Sie diesbezüglich um eine Stellungnahme, wie Sie die Kooperation beurteilen. Im vierten Teil interessiert uns sodann, wie sich die Auflagen des Kantons Zürich, adaptiven Unterricht zu gestalten, auf Ihr *Rollenverständnis, Funktionen und Befindlichkeiten* auswirken. Und zum Schluss möchten wir gerne wissen, wie sie den *Umgang mit Vielfalt und Integration in ihrer Schule beurteilen* bzw. *welche Bedingungen* die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte *fördern oder behindern* und *wo Sie die Grenzen einer Schule für alle* sehen.
→ Die Beurteilungen zu den Aussagen, welche Sie jetzt dann gleich ausfüllen werden, werden im Laufe des Interviews immer wieder aufgenommen und besprochen.

Datenschutz

Wir werden eine Tonbandaufnahme des Interviews machen. Anhand dieser Aufnahmen werden wir das Interview zusammenfassend verschriftlichen. Wir werden die zentralen Aspekte des Gesprächs in anonymisierter Form in einem Bericht zuhanden der Auftraggeberin festhalten. Der Bericht wird so verfasst, dass keine Rückschlüsse auf Personen möglich sind.

Ich schalte jetzt das Tonband ein.

1 Einleitungsfrage

(ca. 5')

Darf ich Sie als erstes bitten, sich kurz vorzustellen? Mich interessiert, in welcher Funktion, auf welcher Stufe, in welchem Umfang und wie lange sie bereits an dieser Schule und ganz allgemein unterrichten. Ebenso möchte ich wissen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie hier unterrichten.

Gesichtspunkte:

- Funktion/Tätigkeit an der Schule (Regel-/Spez.LP, Heilpädagoge, Kindergärtner, DaZ...)
- Auf welcher Stufe unterrichten Sie?
- Pensum (Prozent/Lektionen)
- Unterrichtserfahrung: wie lange unterrichten Sie bereits an der Schule und allgemein?
- Wie ist es dazu gekommen, dass Sie an dieser Schule unterrichten?
- Was ist die besondere Herausforderung, an dieser Schule zu unterrichten?

2 Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Aktuelle Praxis hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt und Integration

(ca. 25')

Gegenstand unserer Studie ist der Unterricht unter den Vorzeichen von Vielfalt und Integration, bzw. Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Gerne würde ich zuerst darüber reden, was Sie unter Heterogenität verstehen, und hinsichtlich welcher Dimensionen sich diese in Ihren Klassen bemerkbar macht. Sodann werde ich auf den Umgang mit dieser Heterogenität zu sprechen kommen.

2.1 Grundidee von Heterogenität

- **Was verstehen Sie unter „Heterogenität“ bzw. welche Dimensionen setzen Sie damit in Verbindung (im Kontext von Schule/Unterricht)?**

→ die LP definieren lassen / Dimensionen nennen lassen, anschliessend „unser“ Verständnis darlegen, indem die uns interessierenden Dimensionen genannt werden²⁶⁷

- **Wie zeigt sich die Heterogenität in Ihrer Klasse / Ihren Klassen?**

2.2 Unterrichtsgestaltung

Nun würde ich gerne auf die methodisch-didaktische Ebene zu sprechen kommen. Mich interessiert, wie Sie im Unterrichten/beim Unterrichten mit Heterogenität umgehen?

- **Dabei sind mir 5 Aspekte wichtig (5 Aspekte von unten aufzählen). Diese würde ich nun gerne der Reihe nach durchgehen.**
 - Welches *Lern- und Organisationsformen* setzen Sie im Unterricht hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität ein?
 - Etc.

Gesichtspunkte:

- *Lern- und Organisationsformen, Sozial- und Handlungsformen:*
(Offener Unterricht / Förderunterricht / fachbezogene individuelle Beratung / Binnendifferenzierung / kooperatives Lernen / Freiarbeit / Wochenplanarbeit / Kompetenzraster / Schüler-selbstbeurteilung/ -mitbeurteilung, Lernvorträge etc.²⁶⁸)
- *Inhalt- und Zielebene:* Differenzierung bzgl. Lernzielen evtl. basierend auf Lernstandsdiagnose (individuelle Lernaufgaben, Wahlmöglichkeiten der Schüler etc.)
- *Leistungsbeurteilung:* (individuelle und kriteriale Bezugsnorm; individuelle Leistungsrückmeldungen)
- Unterstützung der Lehrkraft bzgl. *selbstgesteuertes/eigenverantwortliches/kooperatives Lernen*
- *AdL*²⁶⁹: Bei FS1, FS3, FS6 (und FS2) (jeweils angepasst nach Organisation von AdL fragen) Frage nach AdL-Gruppe. Je nachdem:

²⁶⁷ Heterogenität in der Schule hat unterschiedliche Dimensionen: hinsichtlich, Leistung, Geschlecht, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, Entwicklungsniveaus, Sprachkompetenzen, Lernmotivationen, emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten, sozio-kulturelle Unterschiede, Alter, Behinderung...

²⁶⁸ vgl. auch Solzbacher, 2008, S. 30-31

²⁶⁹ schulspezifisch, je nachdem, ob AdL gemacht wird oder nicht

- Einige (anpassen, was oben gesagt wird) von Ihnen unterrichten in Jahrgangsklassen und andere in altersdurchmischten Lerngruppen. Aus welchen Gründen bevorzugen Sie die jeweils von Ihnen gewählte Form?

ODER

- Wie kommt AdL vor?
- Welches sind die Vor- und Nachteile von AdL?

- **Wo stellen sich Probleme bzw. wo stossen Sie auf Grenzen im Umgang mit Vielfalt und Integration im Unterricht?**

(z.B. Fehlende Lehrmittel / fehlende personelle Ressourcen / fehlende Ausbildung der LP (fühlen sich zu wenig kompetent) / Dilemma zwischen ind. Förderung & Gemeinschaftsbildung / Schüler(gruppen), die von einem solchen Unterricht profitieren & andere, die zu kurz kommen (Umgang mit verschiedenen Schülergruppen: schwach, durchschnittliche, starke Schüler) / bei Leistungsrückmeldung: Dilemma zwischen ind. Förderung und Vergabe leistungsbezogener Abschlüsse²⁷⁰.)

- **Welche Schüler bereiten Ihnen v.a. Probleme im Unterricht? Bzw. welche besonderen Merkmale haben diese Schüler?**

- **Welches sind Ihrer Meinung nach Gelingensbedingungen für einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen und für Integration? Weshalb?**
- **Welche Vision haben Sie in Bezug auf die Weiterentwicklung ihres Unterrichts hinsichtlich der Förderung aller Schüler?**

²⁷⁰ vgl. Kunze, 2008, S. 22)

3 Förderdiagnostik und Lernstanderhebung

(ca. 10')

Ein wichtiger Punkt des neuen Konzepts ist die individuelle Förderung im Unterricht. Hierfür muss man aber erst einmal die Lernstände der Schüler kennen. Deshalb möchte ich als Nächstes den Fokus auf die Lernstanddiagnostik setzen.

- **Mit welcher Palette von Fördermassnahmen (DaZ, IF etc.) arbeiten Sie an Ihrer Schule in Ihren Klassen? Und wie findet die Förderung organisatorisch statt?** (im Unterricht integriert? / Einzel- oder Gruppenförderung (innerhalb oder ausserhalb des Schulzimmers) **Wovon hängt es ab, in welcher Form die Massnahme umgesetzt wird?**
- **Erarbeiten Sie an Ihrer Schule *spezielle Förderpläne* für besonders leistungsstarke Schüler und für solche mit besonderem Förderbedarf (Ziel- und Inhaltsebene)?**
- **Wie gut kennen Sie die Lernstände und den Förderbedarf der einzelnen Schüler?**
→ **FB (2.) bzw. wie gut gelingt Ihnen die Lernstands-/Förderdiagnostik?**
- **Wie beschaffen Sie sich die entsprechenden Informationen bzw. welche Methoden und Instrumente der Diagnostik werden eingesetzt?**
(z.B. Einsatz von individuellen schriftlich fixierten Förderpläne / Einbezug der Schüler in die Gestaltung des Förderplans / Intelligenzmessungen / schulpyschologische Abklärungen etc.)
 - **Welche Methoden werden *am meisten* eingesetzt?**

4 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen²⁷¹

(ca. 25')

²⁷¹ Zu befragende Dimensionen: Organisatorisch, inhaltlich, Beurteilung

Ein Unterricht, der sich an heterogene Klassen bzw. an Schüler mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen richtet, stellt hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit des gesamten Lehrerteams. Deshalb würde ich als Nächstes gerne über die Zusammenarbeit zwischen den Regel- und den Speziallehrkräften sprechen. Dazu gehört sowohl die Zusammenarbeit unter- als auch zwischen einander. Ich werde zuerst auf verschiedene Aspekte der Lehrpersonenzusammenarbeit eingehen und Sie anschliessend um ihre persönliche Meinung darüber bitten.

4.1. Zusammenarbeitspartner und Formen der Zusammenarbeit

Zu Beginn ein organisatorischer Aspekt, sodann die konkrete Praxis:

- **Mit welchen Lehrpersonen arbeiten Sie zusammen und wie wird sie organisiert?**

Gesichtspunkte:

- Zusammenarbeit innerhalb des Regellehrerteams?
(Besteht ein fester Termin, trifft man sich bei Bedarf?)
- Zwischen den Regel- und den Speziallehrpersonen
(Gemeinsames Vorbereiten – gemeinsamer Unterricht/ gemeinsames Vorbereiten – getrennter Unterricht / separates Vorbereiten – separater Unterricht?)
- Welches sind die Partner, mit welchen Sie zusammenarbeiten?
(Intern: Stufenlehrpersonen, andere Regel- oder Spez.LP (Heilpädagogen, Logopäden, DaZ, etc.)/ Externe Zusammenarbeit (externe Dienste, Schulsozialarbeit, externe Lehrpersonen etc.) ? Z.B. bzgl. Ein-/Ausfädelung)

- **Wie sieht die Zusammenarbeit betreffend den Unterricht konkret aus?**

- Wie sieht diese Zusammenarbeit konkret aus?
 - In welcher „Phase“ des Unterrichts wird zusammengearbeitet (Planung, Durchführung, Evaluation)
 - Gegenseitiger Informationsaustausch, Austausch von Materialien?
 - Aufteilung gemeinsamer Arbeit und jeder arbeitet danach für sich?
 - Intensiver Austausch und gemeinsames Arbeiten?
 - Findet Reflexion bzw. Evaluation statt?

- Welches sind die konkreten Inhalte der Zusammenarbeit²⁷²
- Wie sieht es mit der Arbeits- bzw. Rollenverteilung aus im Unterricht?
- **Wie ist die Zusammenarbeit bisher gelaufen und wo stehen Sie jetzt?**
(Veränderungen etc.)

4.2 Beurteilung der Zusammenarbeit

- **Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit? → FB (3.)**
(betreffend Qualität und Häufigkeit)
 - Zwischen den Regellehrkräften?
 - Zwischen Regel- und Speziallehrkräfte?
 - Zusammenarbeit mit den Eltern? → FB (4.)
- **Welche Zusammenarbeitsformen bewähren sich bzw. bewähren sich nicht?
Und weshalb?**
(Bzw. Wie wichtig/hilfreich ist die Zusammenarbeit im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht)
Gesichtspunkte:
 - Auf die unterschiedlichen *Unterrichtsphasen* Bezug nehmen
(Planungs-, Durchführungs-, Evaluationsphase)
 - *Ressourcennutzung bzw. -teilung*
(Aus-, Weiterbildung des Koop.partners / Ideen- und Materialienaustausch / geteilte Verantwortung → Entlastung / frühere Erfassung von Problemen bei Schülern etc.)
- **Wo sehen Sie in Bezug auf die Zusammenarbeit Probleme bzw. welche Bedingungen müssten gewährleistet werden, damit die Zusammenarbeit erleichternd/positiv wirkt?**
(*Organisatorische Ebene:* Zeitaufwand, erschwerte Organisation, Koordination etc.
Beziehungsebene: Antipathie, Wertschätzung, Respekt, Einzelkämpfer etc.
Sachebene: didaktische Probleme, Differenzierung etc.)

²⁷² z.B. geht es um ein Thema, welches quasi in der Zusammenarbeit komplementär unterrichtet wird, oder steht der einzelne Schüler im Vordergrund themenunspezifisch

Persönlichkeitsebene: Probleme mit neuer Rolle etc.)

- WENN PROBLEME DA:
- zwischen welchen Lehrkräften?
 - Woran liegen die Probleme Ihrer Meinung nach?

5 Rollenverständnis, Ressourcen, Funktionen und Befindlichkeit der Lehrpersonen (ca.7')

Durch die kantonale Auflage, möglichst alle Kinder in einer Regelklasse adaptiv zu unterrichten, hat sich der Anspruch an die Unterrichtsgestaltung geändert, jeder Schüler soll individuell gefördert und gefordert werden. Wie wirken sich diese Auflagen auf Ihr Rollenverständnis, Ihre Funktionen und Ihre Befindlichkeit aus?

- **Hat sich Ihre Lehrerrolle verändert? Inwiefern? → FB (5.)**
WENN NEIN: Wie definieren Sie ihre Lehrerrolle?
- **Und Ihre Aufgaben/Funktionen im Unterricht?**
- **Welche Aspekte sind motivierend?**
- **Welche Aspekte sind belastend?**

6 Beurteilung des Umgangs mit Vielfalt und Integration in der Schule (ca. 8')

Zum Schluss möchte ich gerne erfahren, wie Sie persönlich zum Neuen Volksschulgesetz bzw. der Integrationsregelung stehen und wie Sie den Stand der Umsetzung beurteilen. Ebenso wo Ihrer Meinung nach die Grenzen einer „Schule für alle“ liegen?

- **Wie stehen Sie persönlich zum Neuen VSG bzgl. integrativem Unterricht?**
→ FB (1.)
- **Wo sehen Sie in Bezug auf den Unterricht Vorzüge, wo Probleme?**
- **Wie beurteilen Sie den Umgang mit Vielfalt und Integration in Ihrer Schule?**
- **Werden Sie im Umgang mit Heterogenität seitens der Schule (genug) unterstützt?**
→ FB (6.)
(→ auf Unterrichts-, Ressourcen-, Weiterbildungsebene etc.)
- **Welche Bedingungen fördern bzw. behindern die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte?**
- **Wo sehen Sie die Grenze einer „Schule für alle“? Wieso? → FB (7.)**
- **Wo sehen Sie die Chancen einer „Schule für alle“? Wieso?**

7 Ergänzungen

- **Gibt es aus Ihrer Sicht wichtige Aspekte, welche im Interview noch zu wenig oder nicht besprochen wurden und Sie gerne nennen möchten?**
- **Falls Sie nach unserem Gespräch noch etwas ergänzen möchten, können Sie mir dies gerne noch nachträglich via Mail mitteilen. Auch ich würde mir erlauben, Sie nochmals zu kontaktieren, falls ich bei der Auswertung der Daten auf Lücken stossen sollte.**

Vielen Dank für das aufschlussreiche Gespräch, Ihr Vertrauen und Ihre Offenheit!

14 Interviewleitfaden Speziallehrpersonen



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen: Interviewleitfaden Speziallehrpersonen

I Eckdaten

Fallschule _____

Schulstufe _____

Ort _____

Datum _____

Lehrpersonen ☐ Regellehrkräfte ☐ Speziallehrkräfte

Funktionen der LP LP1 _____

LP2 _____

LP3 _____

LP4 _____

Interviewer _____

Interviewdauer Start: _____ Ende: _____

II Hintergrundinformationen

Hauptforschungsfragen

- Welches sind die Aufgaben und Dimensionen auf der pädagogisch-didaktischen Lehr-Lernebene, um mit Heterogenität umzugehen?
- Durch welche Massnahmen in den Bereichen Lehrer(weiter)bildung, Unterrichtsentwicklung, Bereitstellung von personellen und materiellen Ressourcen (z.B. Lehrmittel), Zusammenarbeit in der Schule etc. lässt sich die Lösung der anstehenden Aufgaben langfristig sichern?

Leitfragen für das Interview

- Wie *diagnostizieren* die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler? Welche Bedeutung messen sie der Lernstandsdiagnose für die Gestaltung ihres Unterrichts und die Entwicklung von individuellen Förderkonzepten bei?
- Erfolgreicher Unterricht: Wie gestalten die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte *ihren Unterricht*? Schaffen sie differenzierte Zugänge und Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten? Welche Rolle spielen dabei individuelle Leistungsrückmeldungen? Wie unterstützen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler? Wie setzen sie Formen des kooperativen Lernens ein?
- Wie wird die *Zusammenarbeit* zwischen Lehrpersonen und Speziallehrkräften im Unterricht organisiert? Welche Formen der Zusammenarbeit bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts bewähren sich? Wo zeichnen sich Probleme ab?
- Wie wirken sich die Auflagen, adaptiven Unterricht für heterogene Schülergruppen zu gestalten, auf das *Rollenverständnis, die Funktionen und die Befindlichkeit* der Lehrpersonen / Speziallehrkräfte aus?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte den Umgang mit Vielfalt und Integration in ihrer Schule? Welche Bedingungen fördern oder behindern die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte? Wo sehen die Lehrpersonen / Speziallehrkräfte die *Grenzen der Schule für alle*?

Dialekt

Das Interview wird in der Umgangssprache geführt und bei der Transkription in die Schriftsprache übersetzt

Vorgehen

Am Anfang lässt die Interviewerin (I) die LP einen Rating-Fragebogen ausfüllen und gibt den zusätzlichen Auftrag, Begründungen dazu stichwortartig zu notieren. Sobald die LP damit fertig sind (ca. 5-10 Minuten), überträgt die I diese Einschätzungen auf ein vorbereitetes Poster und lässt dies einmal so stehen. Sodann beginnt sie mit dem Leitfadeninterview. Jedes Mal, wenn eine Frage an der Reihe ist, welche im anfänglichen FB gestellt wurde, verweist die I darauf, sieht sich die „Kreuzchen“ an und eröffnet die Frage mit den unterschiedlichen Einschätzungen und geht sodann auf die Begründungen ein.

Bei einem Gruppeninterview könnte es vorkommen, dass sich nur einzelne Personen am Gespräch beteiligen. Sollten dies der Fall sein, so soll den anderen Lehrpersonen Starthilfe gewährleistet werden, z.B. durch Fragen wie:

- Wie erleben es die anderen/Sie in ihrem Unterricht? / Erleben das die anderen/Sie auch so?
- Wie beurteilen die anderen/Sie diesen Aspekt? Würden die anderen/Sie das auch so beurteilen?

Es könnte auch umgekehrt laufen (eher wahrscheinlich), nämlich, dass die LP zu viel erzählen. Dann muss das Gespräch streng/straff geführt werden, sodass wir nach 90 Minuten an alle für uns wichtigen Informationen gelangen. **Bei der Vorbereitung des Interviews die geplante Uhrzeit zu einzelnen Leitfragen schreiben.** So lässt sich während des Interviews rasch feststellen, ob man noch im Zeitrahmen ist.

III Einleitung und Ziele des Interviews

Vorstellung Interviewer

Ich möchte mich gerne kurz vorstellen...: z.B. Ich heisse _____. Ich werde demnächst mein Studium in Erziehungswissenschaft abschliessen und arbeite im Projekt mit. In dieser Funktion freue ich mich, das Interview mit Euch führen zu können.

Kontext / Ziel der Untersuchung

Wie Sie wissen, hat das Zürcher Stimmvolk am 5. Juni 2005 das Neue Volksschulgesetz angenommen. Die Gestaltung des Unterrichts einer solchen „*Volksschule für alle*“ stellt nun aber sehr hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Deshalb hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich den Auftrag gegeben, im Rahmen einer Studie Informationen bereitzustellen, welche zu unterrichtsbezogenen Handreichungen, Empfehlungen und Instrumenten eines erfolgreichen Unterrichts mit Lerngruppen für Schulen im Kanton Zürich weiterentwickelt werden können.

Ziel des Interviews

Ziel des Interviews ist es, aus Ihrer Perspektive sowie aus der Perspektive der Regellehrkräfte

- einerseits *Informationen über Ihre Unterrichtspraxis* zu erhalten und andererseits
- *Gelingsbedingungen sowie Probleme bzgl. der Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Lerngruppen* zu erfahren

Aufbau und voraussichtliche Dauer des Interviews

Das Interview dauert etwa 90 Minuten und ist wie folgt aufgebaut:

- Zu Beginn des Interviews verteile ich Euch einen kurzen Fragebogen mit 7 Aussagen, welche Ihr auf einer 4-er Skala beurteilen sollt. Sodann sammle ich den Fragebogen von allen ein und trage es auf diesem A3-Poster zusammen. Wir lassen das dann einmal so stehen und gehen zum Interview über.
- Das Interview ist in fünf Teile gegliedert. Zuerst stelle ich Ihnen Fragen zu Ihrer konkreten *Unterrichtsgestaltung*. Dann gehen wir etwas spezifischer darauf ein und sprechen über die *Lernstanddiagnostik* der Schülerinnen und Schülern. In einem weiteren Schritt möchten wir gerne wissen, wie die *Zusammenarbeit zwischen Ihnen sowie Ihnen und den Speziallehrkräften* organisiert ist. Ebenso bitten wir Sie diesbezüglich um eine Stellungnahme, wie Sie die Kooperation beurteilen. Im vierten Teil interessiert uns sodann, wie sich die Auflagen des Kantons Zürich, adaptiven Unterricht zu gestalten, auf Ihr *Rollenverständnis, Funktionen und Befindlichkeiten* auswirken. Und zum Schluss möchten wir gerne wissen, wie sie den *Umgang mit Vielfalt und Integration in ihrer Schule beurteilen* bzw. *welche Bedingungen* die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte *fördern oder behindern* und *wo Sie die Grenzen einer Schule für alle* sehen.
→ Die Beurteilungen zu den Aussagen, welche Sie jetzt dann gleich ausfüllen werden, werden im Laufe des Interviews immer wieder aufgenommen und besprochen.

Datenschutz

Wir werden eine Tonbandaufnahme des Interviews machen. Anhand dieser Aufnahmen werden wir das Interview zusammenfassend verschriftlichen. Wir werden die zentralen Aspekte des Gesprächs in anonymisierter Form in einem Bericht zuhanden der Auftraggeberin festhalten. Der Bericht wird so verfasst, dass keine Rückschlüsse auf Personen möglich sind.

Ich schalte jetzt das Tonband ein.

1 Einleitungsfrage

(ca. 10')

Darf ich Sie als erstes bitten, sich kurz vorzustellen? Mich interessiert, in welcher Funktion, auf welcher Stufe, in welchem Umfang und wie lange sie bereits an dieser Schule und ganz allgemein unterrichten. Ebenso möchte ich wissen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie hier unterrichten.

Gesichtspunkte:

- Funktion/Tätigkeit an der Schule (Regel-/Spez.LP, Heilpädagoge, Kindergärtner, DaZ...)
- Auf welcher Stufe unterrichten Sie?
- Pensum (Prozent/Lektionen)
- Unterrichtserfahrung: wie lange unterrichten Sie bereits an der Schule und allgemein?
- Wie ist es dazu gekommen, dass Sie an dieser Schule unterrichten?
- Was ist die besondere Herausforderung, an dieser Schule zu unterrichten?

2 Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Aktuelle Praxis hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt und Integration

(ca. 15')

Gegenstand unserer Studie ist der Unterricht unter den Vorzeichen von Vielfalt und Integration, bzw. Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Gerne würde ich zuerst darüber reden, was Sie unter Heterogenität verstehen, und hinsichtlich welcher Dimensionen sich diese in Ihren Klassen bemerkbar macht. Sodann werde ich auf den Umgang mit dieser Heterogenität zu sprechen kommen.

2.1 Grundidee von Heterogenität

- **Was verstehen Sie unter „Heterogenität“ bzw. welche Dimensionen setzen Sie damit in Verbindung (im Kontext von Schule/Unterricht)?**

→ die LP definieren lassen / Dimensionen nennen lassen anschliessend „unser“ Verständnis darlegen, indem die uns interessierenden Dimensionen genannt werden²⁷³

- **Wie zeigt sich die Heterogenität in Ihrer Klasse / Ihren Klassen?**

2.2 Unterrichtsgestaltung

Nun würde ich gerne auf den Unterricht zu sprechen kommen. Mich interessiert, wie Sie den Unterricht mit Schülern, die spezielle Fördermassnahmen benötigen, gestalten? Hierbei möchte ich v.a. auf 2 Dimension eingehen: die Inhalts- bzw. Zielebene sowie auf die Leistungsbeurteilung

Gesichtspunkte:

- *Inhalt- und Zielebene:* Differenzierung bzgl. Lernzielen evtl. basierend auf Lernstandsdiagnose (individuelle Lernaufgaben, Wahlmöglichkeiten der Schüler etc.)
 - *Leistungsbeurteilung:* (individuelle und kriteriale Bezugsnorm; individuelle Leistungsrückmeldungen)
-
- **Welches sind Ihrer Meinung nach Gelingensbedingungen für einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen und für Integration? Weshalb?**

²⁷³ Heterogenität in der Schule hat unterschiedliche Dimensionen: hinsichtlich, Leistung, Geschlecht, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, Entwicklungsniveaus, Sprachkompetenzen, Lernmotivationen, emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten, sozio-kulturelle Unterschiede, Alter, Behinderung...

3 Förderdiagnostik und Lernstandserhebung

(ca. 10')

Ein wichtiger Punkt des neuen Konzepts ist die individuelle Förderung im Unterricht.

Hierfür muss man aber erst einmal die Lernstände der Schüler kennen. Deshalb möchte ich als Nächstes den Fokus auf die Lernstandsdiagnostik setzen.

- **Mit welcher Palette von Fördermassnahmen (DaZ, IF etc.) arbeiten Sie an Ihrer Schule in Ihren Klassen? Und wie findet die Förderung organisatorisch statt?** (im Unterricht integriert? / Einzel- oder Gruppenförderung (innerhalb oder ausserhalb des Schulzimmers) **Wovon hängt es ab, in welcher Form die Massnahme umgesetzt wird?**
- **Erarbeiten Sie an Ihrer Schule *spezielle Förderpläne* für besonders leistungsstarke Schüler und für solche mit besonderem Förderbedarf** (Ziel- und Inhaltsebene)?
- **Wie gut kennen Sie die Lernstände und den Förderbedarf der einzelnen Schüler? → FB (2.) bzw. wie gut gelingt Ihnen die Lernstands-/Förderdiagnostik?**
- **Wie beschaffen Sie sich die entsprechenden Informationen bzw. welche Methoden und Instrumente der Diagnostik werden eingesetzt?**
(z.B. Einsatz von individuellen schriftlich fixierten Förderpläne / Einbezug der Schüler in die Gestaltung des Förderplans / Intelligenzmessungen / schulpsychologische Abklärungen etc.)
 - **Welche Methoden werden *am meisten* eingesetzt?**

4 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen²⁷⁴

(ca. 30')

Ein Unterricht, der sich an heterogene Klassen bzw. an Schüler mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen richtet, stellt hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit des gesamten Lehrerteams. Deshalb würde ich als Nächstes gerne über die Zusammenarbeit zwischen den Regel- und den Speziallehrkräften sprechen. Dazu gehört sowohl die Zusammenarbeit unter- als auch zwischen einander. Ich werde zuerst auf verschiedene Aspekte der Lehrpersonenzusammenarbeit eingehen und Sie anschliessend um ihre persönliche Meinung darüber bitten.

4.1. Zusammenarbeitspartner und Formen der Zusammenarbeit

Zu Beginn ein organisatorischer Aspekt, sodann die konkrete Praxis:

- **Mit welchen Lehrpersonen arbeiten Sie zusammen und wie wird sie organisiert?**

Gesichtspunkte:

- Zusammenarbeit innerhalb des Speziallehrerteams
(Besteht ein fester Termin, trifft man sich bei Bedarf?)
- Zwischen den Regel- und den Speziallehrpersonen
(Gemeinsames Vorbereiten – gemeinsamer Unterricht/ gemeinsames Vorbereiten – getrennter Unterricht / separates Vorbereiten – separater Unterricht?)
- **Welches sind die Partner, mit welchen Sie zusammenarbeiten?**
(Intern: Stufenlehrpersonen, andere Regel- oder Spez.LP (Heilpädagogen, Logopäden, DaZ, etc.)/ Externe Zusammenarbeit (externe Dienste, Schulsozialarbeit, externe Lehrpersonen etc.) ? Z.B. bzgl. Ein-/Ausfädelung)
- **Wie sieht die Zusammenarbeit betreffend den Unterricht konkret aus?**
 - Wie sieht diese Zusammenarbeit konkret aus?
 - In welcher „Phase“ des Unterrichts wird zusammengearbeitet (Planung, Durchführung, Evaluation) -> Vereinbaren von Zielen, Festlegen von Inhalten, Leistungsbeurteilung
 - Gegenseitiger Informationsaustausch, Austausch von Materialien?
 - Aufteilung gemeinsamer Arbeit und jeder arbeitet danach für sich?

²⁷⁴ Zu befragende Dimensionen: Organisatorisch, inhaltlich, Beurteilung

- Intensiver Austausch und gemeinsames Arbeiten?
 - Findet Reflexion bzw. Evaluation statt?
 - Welches sind die konkreten Inhalte der Zusammenarbeit²⁷⁵
 - Wie sieht es mit der Arbeits- bzw. Rollenverteilung aus im Unterricht?
- **Wie ist die Zusammenarbeit bisher gelaufen und wo stehen Sie jetzt?**
(Veränderungen etc.)

4.2 Beurteilung der Zusammenarbeit

- **Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit? → FB (3.)**
(betreffend Qualität und Häufigkeit)
 - Zwischen den Speziallehrkräften?
 - Zwischen Regel- und Speziallehrkräften?
 - Zusammenarbeit mit den Eltern? → FB (4.)
- **Welche Zusammenarbeitsformen bewähren sich bzw. bewähren sich nicht?**
Und weshalb?
(Bzw. Wie wichtig/hilfreich ist die Zusammenarbeit im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht)
Gesichtspunkte:
 - Auf die unterschiedlichen *Unterrichtsphasen* Bezug nehmen
(Planungs-, Durchführungs-, Evaluationsphase)
 - *Ressourcennutzung bzw. -teilung*
(Aus-, Weiterbildung des Koop.partners / Ideen- und Materialienaustausch / geteilte Verantwortung → Entlastung / frühere Erfassung von Problemen bei Schülern etc.)
- **Wo sehen Sie in Bezug auf die Zusammenarbeit Probleme bzw. welche Bedingungen müssten gewährleistet werden, damit die Zusammenarbeit erleichternd/positiv wirkt?**
(*Organisatorische Ebene:* Zeitaufwand, erschwerte Organisation, Koordination etc.)

²⁷⁵

z.B. geht es um ein Thema, welches quasi in der Zusammenarbeit komplementär unterrichtet wird, oder steht der einzelne Schüler im Vordergrund themenunspezifisch

Beziehungsebene: Antipathie, Wertschätzung, Respekt, Einzelkämpfer etc.

Sachebene: didaktische Probleme, Differenzierung etc.

Persönlichkeitsebene: Probleme mit neuer Rolle etc.)

- WENN PROBLEME DA: - zwischen welchen Lehrkräften?
 - Woran liegen die Probleme Ihrer Meinung nach?

5 **Rollenverständnis, Ressourcen, Funktionen und Befindlichkeit der Lehrpersonen** (ca.7')

Durch die kantonale Auflage, möglichst alle Kinder in einer Regelklasse adaptiv zu unterrichten, hat sich der Anspruch an die Unterrichtsgestaltung geändert, jeder Schüler soll individuell gefördert und gefordert werden. Wie wirken sich diese Auflagen auf Ihr Rollenverständnis, Ihre Funktionen und Ihre Befindlichkeit aus?

- **Hat sich Ihre Lehrerrolle verändert? Inwiefern? → FB (5.)**
WENN NEIN: Wie definieren Sie ihre Lehrerrolle?
- **Und Ihre Aufgaben/Funktionen im Unterricht?**
- **Welche Aspekte sind motivierend?**
- **Welche Aspekte sind belastend?**

6 Beurteilung des Umgangs mit Vielfalt und Integration in der Schule (ca. 8')

Zum Schluss möchte ich gerne erfahren, wie Sie persönlich zum Neuen Volksschulgesetz bzw. der Integrationsregelung stehen und wie Sie den Stand der Umsetzung beurteilen. Ebenso wo Ihrer Meinung nach die Grenzen einer „Schule für alle“ liegen?

- **Wie stehen Sie persönlich zum Neuen VSG bzgl. integrativen Unterrichts?**
→FB (1.)
- **Wo sehen Sie in Bezug auf den Unterricht Vorzüge, wo Probleme?**
- **Wie beurteilen Sie den Umgang mit Vielfalt und Integration in Ihrer Schule?**
- **Werden Sie im Umgang mit Heterogenität seitens der Schule (genug) unterstützt?** →FB (6.)
(→ auf Unterrichts-, Ressourcen-, Weiterbildungsebene etc.)
- **Welche Bedingungen fördern bzw. behindern die Umsetzung der schulspezifischen Konzepte?**
- **Wo sehen Sie die Grenze einer „Schule für alle“? Wieso?** → FB (7.)
- **Wo sehen Sie die Chancen einer „Schule für alle“? Wieso?**

7 Ergänzungen

- **Gibt es aus Ihrer Sicht wichtige Aspekte, welche im Interview noch zu wenig oder nicht besprochen wurden und Sie gerne nennen möchten?**
- **Falls Sie nach unserem Gespräch noch etwas ergänzen möchten, können Sie mir dies gerne noch nachträglich via Mail mitteilen. Auch ich würde mir erlauben, Sie nochmals zu kontaktieren, falls ich bei der Auswertung der Daten auf Lücken stossen sollte.**

Vielen Dank für das aufschlussreiche Gespräch, Ihr Vertrauen und Ihre Offenheit!

15 Kurzfragebogen an die Regel- und Speziallehrpersonen



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
1. Das neue Volksschulgesetz ist eine gute Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich kenne die Lernstände und den Förderbedarf der einzelnen Schüler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Zusammenarbeit mit den Stammlehrpersonen, Fachlehrpersonen, und Schulleitung ist in unserer Schule sehr produktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist sehr produktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Seit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes an unserer Schule hat sich meine Rolle als Lehrperson nur geringfügig verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Im Umgang mit Heterogenität und Integration unterstützt mich die Schule, wo sie nur kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die gesetzliche Forderung nach einer <i>Schule für Alle</i> stösst bei unseren Umsetzungsversuchen schnell an Grenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 Fragebogen Online-Umfrage

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

1. Einführung zur Umfrage

Liebe Lehrerinnen, Lehrer, Therapeutinnen und Therapeuten

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, an der Umfrage ‚Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich‘ teilzunehmen. Ihre Mitarbeit stellt einen wertvollen Beitrag zur Umsetzung der integrativen Volksschule gemäss neuem Volksschulgesetz dar.

Diese Online-Umfrage als Teil einer umfassenden Studie wird vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, durchgeführt und ausgewertet.

Hinweise zur Online-Umfrage:

- Im Fragebogen wird immer wieder der Begriff ‚diese Schule‘ verwendet. Unter ‚diese Schule‘ ist diejenige Schule gemeint, für welche Sie die Umfrage bearbeiten.
- Alle Angaben, die Sie hier machen, werden absolut anonym und vertraulich behandelt. Weder der Bildungsdirektion, noch den Schulleitungen, noch irgendwelchen anderen Personen oder Organisationen wird es möglich sein, Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu ziehen.
- Wir bitten Sie, sich für das Ausfüllen des Fragebogens ca. 60 Minuten Zeit zu nehmen.
- Leider ist es aus technischen Gründen nicht möglich, die Beantwortung des Fragebogens zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Für die hieraus entstehenden Unannehmlichkeiten bitten wir Sie um Entschuldigung!
- Bei technischen Problemen zum Fragebogen können Sie den Projektmitarbeiter, Herrn Mario Fux, kontaktieren. Seine Telefonnummer und Emailadresse sind schnell und einfach auf jeder Seite der Umfrage zu finden (mfux@ife.uzh.ch, +41 44 634 27 75)
- Je nach Computer und/oder Anzahl gleichzeitig ausfüllender Personen, kann das Laden einzelner Seiten etwas dauern. In diesem Falle bitten wir Sie um Geduld.

Weitere Hinweise, Hilfen und Vorgehensweisen finden Sie in der Handreichung, welche wir Ihnen als PDF mitgeschickt haben.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit!

Prof. Dr. Kurt Reusser
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

2. Geschlecht, Alter, Schulleitung, Schulstufe

Um bei späteren Auswertungen analysieren zu können, welche Personengruppen, Schulstufen etc. wie mit Heterogenität umgehen, bitten wir Sie, auf den folgenden Seiten möglichst genaue Angaben über sich und Ihre Schule zu machen. Die Angaben werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

1. Ihr Geschlecht:

☐ Weiblich

☐ Männlich

2. In welchem Jahr sind Sie geboren?

Geburtsjahr:

3. Gehören Sie der Schulleitung dieser Schule an?

☐ Ja

☐ Nein

* 4. Auf welcher Schulstufe unterrichten Sie an dieser Schule?

(Mehrfachantworten möglich)

☐ Kindergartenstufe

☐ Unterstufe (1. - 3. Klasse)

☐ Mittelstufe (4. - 6. Klasse)

☐ Sekundarstufe I

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

3. Abteilungen: Sek A, B, C (Sekundarlehrkräfte)

5. An welcher Abteilung unterrichten Sie?

(Mehrfachantworten möglich)

☐ Sek A

☐ Sek B

☐ Sek C

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

4. Filterfrage: Regel- und/oder Speziallehrkraft 1/6

Die untenstehende Frage ist eine "Filterfrage":

Je nach Antwortverhalten werden Sie zu unterschiedlichen Fragekatalogen weitergeleitet (in der Folge kommt es vor, dass die Umfragesoftware einzelne Fragen automatisch überspringt).

★ **6. Im Folgenden wird zwischen zwei Berufsbezeichnungen unterschieden:**

- Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich)

- Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)

Welche Funktion(en) üben Sie an dieser Schule aus?

☐ Regellehrkraft

☐ Speziallehrkraft

☐ Beides

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

10. Schüler/innen mit speziellem Förderbedarf (Klassenlehrkräfte...

- ★ **18. Wie viele Schüler/innen Ihrer Klasse erhalten eine spezielle Förderung, Therapie oder sind lernzielbefreit?**

Anzahl Schüler/innen:

- ★ **19. Bei wie vielen Schüler/innen Ihrer Klasse treffen die folgenden Kategorien zu?**

(Mehrfachantworten pro Schüler/in möglich; Wenn eine Kategorie auf keine Schüler/innen zutrifft: Ziffer Null eingeben.)

Schüler/innen mit
Therapie (Logopädie,
Psychomotorik,
Psychotherapie etc.):

Schüler/innen, welche
Deutsch als Zweitsprache
besuchen:

Schüler/innen, welche
mindestens in einem Fach
lernzielbefreit sind:

Schüler/innen, die ohne
integrative Schulung in
Sonderschulen
wären/wären: Integrierte
Schulung (IS)

Schüler/innen mit
integrativer Förderung
(Integrative Förderung):

Schüler/innen mit
ausgeprägter
Lernschwäche:

Schüler/innen mit
ausgeprägter
Verhaltensauffälligkeit:

Schüler/innen, welche
Angebote für besondere
Begabungen besuchen:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

6. Pensum, Aufgabengebiet (Speziallehrkräfte)

★ 9. Bitte geben Sie an, wie viele Lektionen pro Woche Sie in den folgenden Bereichen unterrichten.

(Bereiche, in denen Sie nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.)

Integrative Förderung (IF innerhalb der Regelklasse und/oder ausserhalb als Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht):	<input type="text"/>
Deutsch als Zweitsprache (DaZ):	<input type="text"/>
Therapien (z.B. Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie):	<input type="text"/>
Begabtenförderung:	<input type="text"/>
Andere:	<input type="text"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

7. Pensum, Aufgabengebiet (Lehrpersonen mit beiden Funktionen)

- ★ **10. Bitte geben Sie an, wieviele Lektionen pro Woche Sie in den folgenden Bereichen unterrichten (in Ihrer Funktion als Regellehrkraft).**

(Wenn Sie in einem Bereich nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Wochenlektionen
im Regelschulbereich:

Anzahl Wochenlektionen
im Sonderschulbereich:

- 11. Welches Fach (welche Fächer) unterrichten Sie (in Ihrer Funktion als Regellehrkraft)?**

- ☐ Sprachen (Deutsch und/oder Fremdsprachen)
- ☐ Mathematik
- ☐ Mensch und Umwelt, (Lebenskunde und Realien, Religion und Kultur)
- ☐ Gestaltung und Musik (inkl. MEZ)
- ☐ Sport
- ☐ Bildungsbereiche Kindergarten

Sonstiges (bitte angeben):

- ★ **12. Bitte geben Sie an, wie viele Lektionen pro Woche Sie in den folgenden Bereichen unterrichten (in Ihrer Funktion als Speziallehrkraft).**

(Bereiche, in denen Sie nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.)

Integrative Förderung (IF
innerhalb der Regelklasse
und/oder ausserhalb als
Einzel- bzw.

Kleingruppenunterricht):

Deutsch als Zweitsprache
(DaZ):

Therapien (z.B.
Logopädie,
Psychomotorik,
Psychotherapie):

Begabtenförderung:

Andere:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

8. Filterfrage: Klassenlehrkraft

★ 13. Sind Sie Klassenlehrkraft?

(Gemeint ist, ob Sie die Verantwortung für eine ganze Klasse tragen.)

☐ Ja

☐ Nein

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

9. Allgemeine Angaben zur Schulklasse (Klassenlehrkräfte)

14. Haben Sie mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 eine neue Klasse übernommen?

☐ Ja

☐ Nein

*** 15. Wie viele Lehrkräfte (Regel-, DaZ-, IF-Lehrkräfte, Schulische Heilpädagogik etc.) unterrichten insgesamt in Ihrer Klasse, Sie eingerechnet?**

(Wenn ausser Ihnen keine weiteren Lehrkräfte in Ihrer Klasse unterrichten: Ziffer Eins eingeben).

Anzahl Lehrkräfte:

16. Wie viele Schüler/innen sind in Ihrer Klasse?

Anzahl Schüler/innen:

*** 17. Gibt es in Ihrer Klasse Schüler/innen mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung?**

☐ Ja

☐ Nein

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

10. Schüler/innen mit speziellem Förderbedarf (Klassenlehrkräfte...

- ★ **18. Wie viele Schüler/innen Ihrer Klasse erhalten eine spezielle Förderung, Therapie oder sind lernzielbefreit?**

Anzahl Schüler/innen:

- ★ **19. Bei wie vielen Schüler/innen Ihrer Klasse treffen die folgenden Kategorien zu?**

(Mehrfachantworten pro Schüler/in möglich; Wenn eine Kategorie auf keine Schüler/innen zutrifft: Ziffer Null eingeben.)

Schüler/innen mit
Therapie (Logopädie,
Psychomotorik,
Psychotherapie etc.):

Schüler/innen, welche
Deutsch als Zweitsprache
besuchen:

Schüler/innen, welche
mindestens in einem Fach
lernzielbefreit sind:

Schüler/innen, die ohne
integrative Schulung in
Sonderschulen
wären/wären: Integrierte
Schulung (IS)

Schüler/innen mit
integrativer Förderung
(Integrative Förderung):

Schüler/innen mit
ausgeprägter
Lernschwäche:

Schüler/innen mit
ausgeprägter
Verhaltensauffälligkeit:

Schüler/innen, welche
Angebote für besondere
Begabungen besuchen:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email:
mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

11. Berufserfahrung, Pensum, Teamteaching

★ **20. Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie insgesamt?**

(Bitte auf ganze Jahre runden. Bei weniger als einem halben Jahr Unterrichtspraxis: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Jahre:

★ **21. Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie an dieser Schule?**

(Bitte auf ganze Jahre runden. Bei weniger als einem halben Jahr Unterrichtspraxis: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Jahre:

★ **22. Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt (an dieser und an weiteren Schulen)?**

(Wenn Sie gar keine Lektionen erteilen: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Wochenlektionen:

★ **23. Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt an dieser Schule?**

(Wenn Sie gar keine Lektionen erteilen: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Wochenlektionen:

★ **24. Auf wie viele Klassen an dieser Schule verteilen sich diese Lektionen?**

(Wenn Sie gar keine Lektionen erteilen: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Klassen:

★ **25. In dieser Frage interessiert das Teamteaching. Darunter wird die gleichzeitige Anwesenheit von mindestens zwei Lehrpersonen im Unterricht verstanden. Beispielsweise Lektionen, die eine IF-Lehrkraft zusammen mit einer Regellehrkraft in einer Klasse unterrichtet.**

Wie viele Wochenlektionen halten Sie an dieser Schule im Teamteaching?

(Bei unregelmässiger Häufigkeit bitte ein möglichst präzises Mittelmaß schätzen; Wenn Sie niemals im Teamteaching unterrichten: Ziffer Null eingeben.)

Anzahl Wochenlektionen:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

12. Filterfrage: Regel- und/oder Speziallehrkraft 2/6

Sie haben die untenstehende "Filterfrage" bereits einmal beantwortet. Aus technischen Gründen (Umfragesoftware) ist es nötig, dass Sie die gleiche Angabe mehrmals machen.

Sie werden im weiteren Verlauf noch 5 Mal gebeten, diese Frage zu beantworten.

Bitte beantworten Sie diese "Filterfrage" IMMER GLEICH. Wir bitten um Nachsicht und danken für Ihr Verständnis.

* 26. Welche Funktion(en) üben Sie an dieser Schule aus?

Zur Erinnerung:

- Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich)
- Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)

☐ Regellehrkraft

☐ Speziallehrkraft

☐ Beides

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

13. Persönliche Einstellung zu Vielfalt und Integration (Regellehrkrä...

Bei den Schüler/innen einer Klassen lassen sich zum Teil sehr starke Unterschiede bezüglich Merkmalen finden, welche sich auch auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken können.

27. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Die Gestaltung des Unterrichts wird erschwert durch...

	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu
...unterschiedliche Leistungsstände der Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...unterschiedliches Lernverhalten der Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...unterschiedlich motivierte Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...unterschiedliche Deutschkenntnisse der Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Unterschiede im Sozialverhalten der Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sonstige Unterschiede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nämlich:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

14. Persönliche Einstellung zu Vielfalt und Integration

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die integrative Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz. Integration meint die Umsetzung der Gesetzesvorgaben, möglichst viele Schüler/-innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (u.a. Schüler/innen der ehemaligen Sonderklassen der Regelschule) oder besonderem Bildungsbedarf (Sonderschüler/innen) in Regelklassen zu unterrichten.

28. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Ich finde...

	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu
...Integration ist grundsätzlich wünschbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Integration ist unter optimalen Voraussetzungen (z.B. Aus- , Fortbildung, genügend räumliche, materielle, personelle Ressourcen etc.) machbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

29. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Die Integration von Schüler/innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf...

	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu
...ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...überfordert unser Schulsystem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...führt zu einer deutlichen Veränderung der Lehr- Lernkultur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...verhindert eine optimale Förderung aller Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...stellt für die Lehrpersonen eine erhebliche zusätzliche Belastung dar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ist eine Bereicherung für die Regelklasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...bringt wesentliche Herausforderungen für die Unterrichtsführung mit sich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...macht es schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...erhöht die bisher schon bestehenden hohen Belastungen nur unwesentlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

30. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Schüler/innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf...

	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu
...erhalten durch die Integration in Regelschulen mehr Entwicklungsanreize als in Sonderschulen bzw. in besonderen Klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sollten besser von Sonder- und Heilpädagogen als von Regellehrkräften unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

15. Filterfrage: Regel- und/oder Speziallehrkraft 3/6

Sie haben die untenstehende "Filterfrage" nun schon zweimal beantwortet.

Sie müssen die gleiche Angabe noch 4 Mal machen (technische Gründe).

* 31. Welche Funktion(en) üben Sie an dieser Schule aus?

Zur Erinnerung:

- Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich)
- Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)

☐ Regellehrkraft

☐ Speziallehrkraft

☐ Beides

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

16. Unterrichtsformen und -methoden (Regellehrkräfte)

Im Folgenden interessiert, mit welcher Regelmässigkeit Sie die untenstehenden Unterrichtsformen und -methoden anwenden und wie Sie sie in Bezug auf ihre Eignung im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bewerten.

HINWEIS:

Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE müssen die untenstehende Frage 32 NICHT beantworten (klicken Sie direkt auf "Weiter" am Seitenende).

32. Wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) folgende Unterrichtsformen und -methoden im Unterricht eingesetzt und wie beurteilen Sie diese für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen?

	Häufigkeit der Anwendung seit den Sportferien	Eignung für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen
Klassenunterricht (Jahrgangsklassen)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Abteilungs- bzw. Halbklassenunterricht	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Unterricht auf der Grundlage von AdL (Erweiterte Jahrgangsmischung)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Kleingruppenunterricht von Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Kleingruppenunterricht von Schüler/innen mit ähnlichen Leistungsniveaus	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Unterricht in nach Schüler/inneninteresse zusammengesetzten Kleingruppen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Planarbeit (z.B. Tages-, Wochen-, Monatspläne)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Freiarbeit	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Projektunterricht	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Werkstattunterricht (z.B. Atelier, Postenarbeit)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Portfolioarbeit	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Arbeiten in Lernpartnerschaften	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Arbeit mit einem Lernjournal	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Einsatz von lernstarken Schüler/innen als Tutoren/Lernhelfer für lernschwache Schüler/innen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

17. Computereinsatz in Ihrem Unterricht (Regellehrkräfte)

HINWEIS an die Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE:

Bitte beantworten Sie AB JETZT WIEDER ALLE Fragen.

33. Wozu und wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) den Computer im Unterricht eingesetzt und wie beurteilen Sie den Einsatz für heterogene Lerngruppen?

Ich setze den Computer im Unterricht ein ...

	Häufigkeit der Anwendung seit den Sportferien	Eignung des Einsatzes für heterogene Lerngruppen
... zur Informationsbeschaffung durch die Schüler/innen (Internetrecherchen, digitale Lexika).	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
... zur Erstellung von Produkten durch die Schüler/innen (Texte, Illustrationen, Präsentationen).	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
... zum Austausch bzw. zur Kommunikation mit den und unter den Schüler/innen (Lernplattform, Chatforum).	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
... zum Üben, Experimentieren, Spielen (Lernsoftware, Multimedia).	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
... als Instrument des persönlichen Wissensmanagements für die Schüler/innen (computergestützte Lerntagebücher, Portfolios).	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

18. Filterfrage: Diagnostik und Förderplanung - generell

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Lern(stands)diagnostik und auf die Förderplanung für einzelne Schüler/innen. Gemeint ist die Erstellung von systematischen und kriterienbasierten Lern(stands)diagnosen, welche den Unterricht sowie dessen Planung bzw. die individuelle Förderung bestimmen.

★ **34. Waren Sie seit den Sportferien (d.h. seit einem halben Jahr) am Erstellen von Lernstandsdiagnosen und/oder von individuellen Förderplänen beteiligt?**

☐ Ja

☐ Nein

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

19. Filterfrage: Diagnostik und Förderplanung - ganze Klasse vs. bestimmte...

*** 35. Wurden die Lernstandsdiagnosen und/oder Förderplanungen jeweils für alle Schüler/innen einer Klasse erstellt oder nur für bestimmte Schüler/innen?**

☐ Für alle Schüler/innen

☐ Nur für bestimmte Schüler/innen

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

20. Diagnostik und Förderplanung: Schülergruppen

36. Bitte geben Sie an, bei welchen Schüler/innen Lernstandsdiagnosen und/oder Förderplanungen durchgeführt wurden.

(Mehrfachantworten möglich)

Bei Schüler/innen mit...

- ☐ ...Hochbegabung
- ☐ ...integrierter Schulung (aus Sonderschulen)
- ☐ ...Lernzielbefreiung
- ☐ ...Therapien (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie)
- ☐ ...integrativer Förderung
- ☐ ...Unterricht in Deutsch als Zweitsprache
- ☐ ...ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

21. Diagnostik und Förderplanung: Instrumente etc.

37. Treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Ich nutze bestehende standardisierte Instrumente zur Lern(stands)diagnose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne die Lernstände jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gestalte meinen Unterricht aufgrund der Lern(stands)diagnose.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erstelle individuelle Förderpläne und beziehe dabei auch ausserschulische Bereiche bzw. Ansprechpartner mit ein (z.B. Pfadi, Musik, Sportverein etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Förderpläne der Schüler/innen werden während des Schuljahres periodisch angepasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

38. Welche der folgenden Instrumente bzw. Verfahren haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) genutzt und wie beurteilen Sie deren Eignung für die Lernstandsdiagnose und Förderplanung?

	Nutzung im letzten halben Jahr	Eignung für die Lernstandsdiagnose und Förderplanung
Beobachtungsbogen zum schulischen Standortgespräch	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Schulisches Standortgespräch	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Abklärung / Beratung: Schulpsychologie	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Abklärung / Beratung: Therapiestellen (Logopädie, Psychomotorik)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Abklärung / Beratung: Medizin (Arzt, Kinder- und Jugendpsychiatrie)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Gespräche mit Speziallehrkräften	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Selbstbeurteilungen der Schüler/innen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Beobachtungen im Unterricht	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Gespräche mit Regellehrkräften	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Gespräche mit den Erziehungsberechtigten	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Kompetenzraster/Checkliste	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Prüfungen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
standardisierte/normierte Leistungstests (z.B. Klassencockpit)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Portfolios	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>

39. Wer ist an der Erstellung von Förderplänen an Ihrer Schule beteiligt?

- ☐ Regellehrkraft
- ☐ Speziallehrkraft
- ☐ Lehrer/innenteam
- ☐ Eltern
- ☐ Schüler/innen

Sonstige Person(en), nämlich:

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

22. Filterfrage: Regel- und/oder Speziallehrkraft 4/6

Sie haben die untenstehende "Filterfrage" nun schon dreimal beantwortet.

Sie müssen die gleiche Angabe noch 3 Mal machen (technische Gründe).

* 40. Welche Funktion(en) üben Sie an dieser Schule aus?

Zur Erinnerung:

- **Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich)**
- **Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)**

☐ Regellehrkraft

☐ Speziallehrkraft

☐ Beides

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

23. Innere Differenzierung (Regellehrkräfte)

HINWEIS:

Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE müssen die untenstehenden Fragen 41, 42 NICHT beantworten (klicken Sie direkt auf "Weiter" am Seitenende).

41. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
Ich plane meinen Unterricht auf die Vielfalt der Schüler/innen hin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt mir, Schüler/innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in meinem Unterricht angemessen zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gebe gezielte Zusatzaufgaben, wenn Schüler/innen etwas nicht verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für meinen Unterricht halte ich stets Zusatzmaterialien für besonders leistungsstarke Schüler/innen bereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Prüfungen biete ich mehrere (nach Fähigkeitsgruppen angepasste) Schwierigkeitsgrade von Aufgaben an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Leistungsbeurteilung honoriere ich auch die individuellen Fortschritte der Schüler/innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schnellere Schüler/innen gehen schon zum nächsten über, wenn ich mit den Langsameren noch übe oder wiederhole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stimme das Anspruchsniveau der Unterrichtsinhalte auf die individuellen Voraussetzungen/Fähigkeiten der Schüler/innen ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler/innen können bei mir eigene Themen, Aufgaben, Lesetexte etc. wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler/innen können bei mir die Sozialform beim Lernen in Arbeitsphasen selber wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler/innen können sich unterschiedlicher Lern- und	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Arbeitshilfen bedienen (z.B. Bücher, Texte, Arbeitsblätter, Werkzeuge, Hörkassetten, Experimentierbaukasten).

Die Schüler/innen erhalten von mir ihren Fähigkeiten entsprechende unterschiedliche Hausaufgaben.

ja

ja

ja

ja

ja

ja

Mein Unterricht ist so angelegt, dass auch Schüler/innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf eine gute Chance haben, die Lernziele zu erreichen.

ja

ja

ja

ja

ja

ja

Von Schüler/innen mit sehr guter Leistungsfähigkeit verlange ich deutlich mehr.

ja

ja

ja

ja

ja

ja

Ich wähle unterschiedliche Aufgaben entsprechend den Interessen und Neigungen der Schüler/innen.

ja

ja

ja

ja

ja

ja

Bei Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.

ja

ja

ja

ja

ja

ja

42. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zu?

In Stillarbeitsphasen des Unterrichts nutze ich die Zeit zur Unterstützung von...

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
...schwächeren Schüler/innen	ja	ja	ja	ja	ja	ja
...stärkeren Schüler/innen	ja	ja	ja	ja	ja	ja
...allen Schüler/innen gleichmässig	ja	ja	ja	ja	ja	ja
...Schüler/innen, die mich zu Hilfe rufen	ja	ja	ja	ja	ja	ja

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

24. Innere Differenzierung

HINWEIS an die Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE:

Bitte beantworten AUCH SIE die untenstehende Frage 43.

43. Wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h.im letzten halben Jahr) folgende Settings zur individuellen Förderung eingesetzt und wie beurteilen Sie diese?

	Häufigkeit des Einsatzes seit den Sportferien	Eignung für die individuelle Förderung
Einzelförderung integriert im Klassenunterricht	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Einzelförderung NICHT im Klassenunterricht integriert	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Gruppenförderung integriert im Klassenunterricht	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Gruppenförderung NICHT im Klassenunterricht integriert	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

25. Rückmeldung über Lernfortschritte

HINWEIS:

Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE müssen die untenstehende Frage 44 NICHT beantworten (klicken Sie direkt auf "Weiter" am Seitenende).

44. Wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) die folgenden Formen der Leistungsbeurteilung eingesetzt und wie beurteilen Sie diese?

	Häufigkeit des Einsatzes seit den Sportferien	Eignung für die Überprüfung individueller Lernstände
Noten oder Punktwerte bei Prüfungen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Punktwerte bei standardisierten Leistungstests (z.B. Klassencockpit)	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Individuelle schriftliche Rückmeldung in Form ausformulierter Kommentare	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Individuelle mündliche Rückmeldungen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Selbstbeurteilung der Schüler/innen	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>
Andere	<input type="text" value="6"/>	<input type="text" value="6"/>

Nämlich:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

26. Kooperation mit anderen Lehrpersonen und Mitarbeitenden

45. Wie oft haben Sie mit folgenden Personen seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) unterrichtsbezogen zusammengearbeitet (Unterricht, Sitzungen, Gespräche, schriftlicher Austausch, Förderplanungen etc.)?

	Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
Regellehrkräfte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassenlehrkräfte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulische/r Heilpädagoge/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamteaching-Lehrkräfte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DaZ-Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logopädie-Therapeut/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psychomotorik- Therapeut/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HSK-Lehrkräfte (Lehrpersonen im Bereich Heimatliche Sprache und Kultur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialarbeiter/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senior/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikant/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulpsychologischer Dienst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Externe Dienste/Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nämlich:

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

27. Filterfrage: Regel- und/oder Speziallehrkraft 5/6

Sie haben die untenstehende "Filterfrage" nun schon viermal beantwortet.

Sie müssen die gleiche Angabe noch 2 Mal machen (technische Gründe).

★ **46. Welche Funktion(en) üben Sie an dieser Schule aus?**

Zur Erinnerung:

- **Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich)**
- **Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)**

☐ Regellehrkraft

☐ Speziallehrkraft

☐ Beides

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfox@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

28. Gegenstand der Zusammenarbeit (Regellehrkräfte)

47. Zusammenarbeit mit anderen REGEL-Lehrkräften: Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf folgende Aspekte?

	Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vergabe von Hausaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltensprobleme von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernprobleme von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bewertung/Benotung von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

48. Zusammenarbeit mit SPEZIAL-Lehrkräften: Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf folgende Aspekte?

	Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnose der Lernstände	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderplanung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umsetzung von Förderplänen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluation und Anpassung von Fördermassnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltensprobleme von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernprobleme von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bewertung/Benotung von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erhalte von den Speziallehrkräften Rückmeldungen zu Problemen und Lernfortschritten der von ihnen betreuten Schüler/innen meiner Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

49. Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Die Zusammenarbeit mit anderen Regellehrkräften ist sehr produktiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zusammenarbeit mit den Speziallehrkräften ist sehr produktiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann schwierige Aufgaben/Situationen an die Speziallehrkräfte delegieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Speziallehrkräfte in schulischer Heilpädagogik und integrativer Förderung sind an unserer Schule nur für Schüler/innen mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde es begrüßen, wenn die Speziallehrkräfte in schulischer Heilpädagogik und integrativer Förderung ihre Aufgaben vermehrt im Regelklassenunterricht (in Form des Teamteachings) wahrnehmen würden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kompetenzen der Speziallehrkräfte könnten noch besser für die Unterrichtsentwicklung an unserer Schule genutzt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für den notwendigen, einzelschülerbezogenen Austausch und die Kooperation mit den Speziallehrkräften habe ich genügend Zeit zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

29. Gegenstand der Zusammenarbeit (Speziallehrkräfte und Lehrpersonen beid...

HINWEIS:

Lehrpersonen, die BEIDE FUNKTIONEN (Regellehr- und Speziallehrkraft) an dieser Schule ausüben, beantworten die untenstehenden Fragen 50, 51 nur aus der Perspektive Ihrer Funktion als SPEZIALLEHRKRAFT (auch wenn Sie ein grösseres Pensum als Regellehrkraft ausüben).

50. Zusammenarbeit mit REGEL-Lehrkräften: Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf folgende Aspekte?

	Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnose der Lernstände	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderplanung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umsetzung von Förderplänen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluation und Anpassung von erfolgten Fördermassnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltensprobleme von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernprobleme von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bewertung/Benotung von Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Regelkräfte und ich arbeiten am selben Unterrichtsinhalt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

51. Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Die Zusammenarbeit mit den Regellehrkräften ist sehr produktiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Regellehrkraft delegiert gewisse Aufgaben an mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin an dieser Schule nur für Schüler/innen mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde es begrüßen, wenn ich meine Aufgaben als Speziallehrkraft vermehrt im Regelklassenunterricht (in Formen des Teamteachings) wahrnehmen könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Mitarbeit bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung an der/den Schule/n, an denen ich arbeite, hat für mich hohe Priorität.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für den notwendigen, einzelschülerbezogenen Austausch mit den Regellehrkräften der von mir betreuten Schüler/innen, habe ich genügend Zeit zur Verfügung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

30. Wirkungen von Vielfalt und Integration auf die Lehrpersonen

Die integrative Schulungsform als Teil des neuen Volksschulgesetzes (VSG) hat zur Folge, dass sich Lehrpersonen mit Vielfalt und Integration befassen müssen.

52. Wie wirkt sich die integrative Schulungsform gemäss neuem VSG auf Ihren Unterricht aus?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne
Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen Schüler/innen individuell zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterrichtsqualität leidet unter der integrativen Schulungsform.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Rolle als Lehrperson hat sich verändert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

31. Wirkungen von Vielfalt und Integration auf die Schüler/innen

53. Wie stark profitieren Ihrer Ansicht nach folgende Schülergruppen von der integrativen Schulungsform?

	Überhaupt kein Profit	Wenig Profit	Deutlicher Profit	Sehr starker Profit
Die leistungsschwächsten Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die leistungsstärksten Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die "durchschnittlichen" Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die verhaltensauffälligen Schüler/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler/innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

32. Wirkungen von Vielfalt und Integration auf die Schul- und Unterrichtsentwic...

54. Wie wirkt sich die Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz (VSG) auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung aus?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne
An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.	jn	jn	jn	jn	jn
Ich finde, unsere Schule kümmert sich zu wenig um Erneuerungen und Entwicklungen.	jn	jn	jn	jn	jn
Unsere Schule unterstützt mich bei der Unterrichtsentwicklung, wo sie nur kann.	jn	jn	jn	jn	jn
Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus.	jn	jn	jn	jn	jn
Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz zum Guten verändert.	jn	jn	jn	jn	jn
Das Schulhaus ist für den Umgang mit Vielfalt und Integration sehr gut ausgestattet.	jn	jn	jn	jn	jn
Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist intensiver geworden.	jn	jn	jn	jn	jn
Die Zusammenarbeit mit den externen Fachstellen (z.B. Schulpsychologie) ist intensiver geworden.	jn	jn	jn	jn	jn

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

33. Filterfrage: Regel- und/oder Speziallehrkräfte 6/6

Sie haben die untenstehende "Filterfrage" nun schon fünfmal beantwortet.

Sie müssen die gleiche Angabe noch dieses letzte Mal machen (technische Gründe).

★ **55. Welche Funktion üben Sie an dieser Schule aus?**

Zur Erinnerung:

- **Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich)**
- **Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)**

☐ Regellehrkraft

☐ Speziallehrkraft

☐ Beides

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

34. Beurteilung Integrationsauftrag (Regellehrkräfte)

56. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
Die Klasse(n), die ich unterrichte, ist/sind zu gross für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

35. Beurteilung Integrationsauftrag (Speziallehrkräfte)

57. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
Die Zahl der Schulen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen Schüler/innen zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zahl der Regellehrpersonen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen Schüler/innen zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

36. Beurteilung Integrationsauftrag (Lehrpersonen beider Funktionen)

58. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
Die Klasse(n), die ich unterrichte, ist/sind zu gross für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
Die Zahl der Schulen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen Schüler/innen zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zahl der Regellehrpersonen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen Schüler/innen zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

37. Beurteilung Integrationsauftrag

60. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulungsform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu
Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwändiger Arbeit an meine Schüler/innen anpassen.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Die Räumlichkeiten/Architektur dieser Schule sind für die Erfüllung des Auftrags genügend.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Ich fühle mich kompetent, heterogene Lerngruppen zu unterrichten.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Es gibt genug Weiterbildungsangebote zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Mein Pensum (gemäss Anstellung) entspricht meinem tatsächlichen Arbeitsaufwand.	ja	ja	ja	ja	ja	ja

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

61. Die Anzahl zur Verfügung stehender Förderlektionen für die Schüler/innen, die ich unterrichte sind...

☐ ... viel zu tief.

☐ ... etwas zu tief.

☐ ... knapp ausreichend.

☐ ... angemessen.

☐ ... zu hoch.

62. Welches sind für Sie die grössten Herausforderungen/Stolpersteine bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulungsform des neuen Volksschulgesetzes?

	5
	6

63. Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten Chancen bei der Umsetzung der integrativen Schulungsform des neuen Volksschulgesetzes?

	5
	6

64. Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer integrativen Volksschule?

	5
	6

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen

38. Erwartungen an die Bildungsdirektion

Bitte beschreiben Sie Ihre Erwartungen an die Bildungsdirektion bzw. an die Bildungsbehörden.

65. Welche Unterstützungsleistungen seitens der Bildungsdirektion wünschen Sie bei der Umsetzung der integrativen Schulungsform des neuen Volksschulgesetzes?

Bei technischen Problemen mit der Umfrage können Sie sich an Mario Fux wenden wenden: Tel.: +41 44 634 27 75 oder Email: mfux@ife.uzh.ch

Wenn Sie jetzt auf "Fertig" klicken, werden Ihre Antworten abgeschickt.