

Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich



Dr. Markus Roos
M. Sc. Esther Wandeler

Kurzbericht

30.12.2012

Externe, wissenschaftliche Evaluation der Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich
im Auftrag der Präsidentinnen- und Präsidentenkonferenz der Stadt Zürich (Kurzbericht)

© 2012, spectrum³ gmbh, baar

Zitierweise:

Roos, M. & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich*. Kurzbericht zur wissenschaftlichen Evaluation. Baar: spectrum³.

Inhalt

1	Kurzzusammenfassung.....	5
2	Einleitung	7
2.1	Ausgangslage	7
2.2	Externe Evaluation	7
2.3	Fragestellung.....	8
2.4	Aufbau des Berichts	9
2.5	Dank	9
3	Beantwortung der Fragestellungen	10
3.1	Makro-Ebene: Zürcher Stadtschulen/Projekt Förderpraxis.....	10
3.1.1	Welchen Projektwissensstand haben die Akteure vor Ort?.....	10
3.1.2	Wie wird der Umsetzungsprozess des Projekts beurteilt?.....	10
3.1.3	Inwiefern wurden die Projektziele erreicht?	11
3.1.4	Wie werden die Unterstützungsleistungen beurteilt?.....	11
3.1.5	Welche Optimierungsvorschläge haben die involvierten Akteure?	12
3.2	Meso-Ebene: Schuleinheiten	13
3.2.1	Welchen Einfluss hat/nimmt die Schulleitung auf die Förderpraxis und was bewirkt sie damit? ...	13
3.2.2	Welche Formen haben die Schulen im Umgang mit Heterogenität gefunden?	14
3.2.3	Mit welchen Akteuren arbeiten Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zusammen und wie bewährt sich diese Zusammenarbeit?	14
3.2.4	Wie bewähren sich die Schulischen Standortgespräche in der Praxis?	15
3.2.5	Wie werden an den Schulen die (Förder-) Ressourcen zugeteilt – und wer ver-antwortet die Prioritätensetzung/Zuteilung?	16
3.2.6	Inwiefern werden die anstehenden Projekte additiv entwickelt bzw. inwiefern gelingt es den Schulen eine kohärente lokale Schulentwicklung zu initiieren oder Prioritäten zu setzen?	16
3.2.7	Wie wirkt QEQS bzw. einzelne Elemente davon auf die Umsetzung des Förderkonzepts?	17
3.2.8	Wie wird mit der internen Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung umgegangen?	17
3.2.9	Wie bewährt sich die Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams?	17
3.2.10	In welchen Handlungsfeldern der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit wird wie intensiv zusammen gearbeitet?	18
3.2.11	Wie bewähren sich die spezifischen Strukturen der Pädagogischen Teams?.....	19
3.2.12	Wie gut bewährt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen HeilpädagogInnen?	20
3.2.13	Wie bewährt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen?	21
3.3	Mikro-Ebene: Unterricht.....	21
3.3.1	Welche Veränderungen lassen sich (z.B. auf Grund der Pädagogischen Teams) im Unterricht und in der Lernbegleitung festmachen?	21
3.3.2	Wie passen die Lehrpersonen ihre Methoden an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an (Adaptivität des Unterrichts)?.....	22
3.3.3	Wie verändert sich die Integrationskraft des Unterrichts?.....	22

4	Interpretation	24
4.1	Alte Muster	24
4.2	Ressourcen.....	24
4.3	Pädagogische Teams.....	24
4.4	Unterrichtsnahе Zusammenarbeit (Kernteam)	25
4.5	Interdisziplinäre Teams.....	25
4.6	Schulische Standortgespräche	25
4.7	Sek A und B	25
4.8	Disziplinprobleme	25
4.9	Anpassung des Unterrichts.....	26
4.10	Betreuung	26
5	Beurteilung der Ergebnisse	27
6	Optimierungsvorschläge	29
6.1	Makro-Ebene (Schulsystem)	29
6.2	Meso-Ebene (Schuleinheit).....	31
6.3	Mikro-Ebene (Schulklasse).....	34
7	Literatur.....	35
8	Abkürzungen	36

1 Kurzzusammenfassung

Im Rahmen der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes des Kt. Zürich wurde im Sommer 2009 in allen Schulen der Stadt Zürich eine neue Förderpraxis eingeführt. Diese sah u.a. vor, dass alle Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit in einer Regelklasse unterrichtet werden. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die *keine* Regelklasse, sondern eine Kleinklasse oder eine Sonderschule besuchten, betrug vor dieser Reform gemäss städtischer Schulstatistik ca. 9.5%, heute ca. 4.5%. Um diesen Wandel zu ermöglichen, erhielten die Schulen entsprechende Förderressourcen zugewiesen, die sie gemäss ihrem eigens dafür entwickelten Förderkonzept einsetzen konnten.

Die Einführung der neuen Förderpraxis wurde in den Jahren 2009 bis 2012 einer externen Begleitevaluation unterzogen. Das relativ komplexe Evaluationsdesign sah nach einigen Vorstudien (Experteninterviews, Dokumentenanalysen, Literaturrecherchen) in den Jahren 2009, 2010 und 2012 Fragebogenerhebungen bei verschiedenen Adressaten vor (bei Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen, Fachpersonen, Betreuungspersonen, Schülerinnen und Schülern). Bei den Schulleitungen der gut 100 Schulen der Stadt Zürich wurde die Fragebogenerhebung im Sinne einer Vollerhebung durchgeführt. Bei den Lehrpersonen sowie bei den Fachpersonen wurde eine Klumpenstichprobe gezogen, indem in einem repräsentativen (geschichteten) Zufallsverfahren 27 der 104 Schulen ausgewählt wurden. An den gleichen 27 Schulen wurde zudem eine Zufallsauswahl von Schülerinnen und Schülern samt ihren Eltern schriftlich befragt. Pro Erhebungsjahr wurden somit ca. 300 Lehrpersonen, 100 Fachpersonen, 100 Schulleitungsmitglieder, 300 Betreuungspersonen, 1'100 Schülerinnen und Schüler sowie 700 Eltern¹ per Fragebogen befragt. Ergänzend dazu wurden in den Jahren 2010 und 2012 in sechs bzw. fünf Fallstudien Schulen je vier ca. einstündige Gruppeninterviews durchgeführt. Diese Interviews mit Schulleitungen, Fachpersonen, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern wurden anschliessend einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen liessen darauf schliessen, dass die Schulleitungen mit der Umsetzung der Förderpraxis am zufriedensten waren. Betreuungs- sowie Fachpersonen lagen mit ihrer Zufriedenheit zumeist im Mittelfeld, wohingegen die Lehrpersonen mit der momentanen Situation am wenigsten zufrieden waren. Auffallend war beim zeitlichen Verlauf der Fragebogenerhebungen, dass im Jahr 2010 in vielen gemessenen Dimensionen ein Einbruch zu verzeichnen war. Auf die Erhebung 2012 hin erholten sich jedoch die meisten Messwerte wieder. Ausser bei den Betreuungspersonen sowie bei den Sekundarschülerinnen und -schülern wurde der Ausgangswert aus dem Jahr 2009 in den meisten Fällen im Jahr 2012 übertroffen.

Trotz angemessenem Informationsstand bezüglich der verschiedenen Aspekte der Förderpraxis blieb die Akzeptanz der Integration nach wie vor moderat. Verschiedene Befragte bedauerten weiterhin die Abschaffung der Klein- und Einführungsklassen, der Sprachheilkindergärten und der Sek. C. Aus den Gruppeninterviews ging hervor, dass die als grösser wahrgenommene Heterogenität in den Regelklassen, die zunehmende Anzahl verhaltensauffälliger Kinder und disziplinarisch kaum führbare Klassen eine wesentliche Ursache für diesen Wunsch nach Separation bildeten. Zusammenfassend kann weiter festgehalten werden, dass die Förderpraxis ihre Ziele insofern erreicht hat, als die Kleinklassen tatsächlich aufgelöst wurden und damit die Zahl der separativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler reduziert werden konnte. In den Interviews war ausserdem ein grosses Bemühen um die Integration aller Kinder und Jugendlicher sichtbar. Es wurde deutlich, dass die Konzepte der Integration mittlerweile zu einem grossen Teil verinnerlicht worden sind und die anfänglichen, energieraubenden Diskussionen über deren Ausgestaltung zunehmend entfielen. Während Lehrpersonen bei der Integrationskraft des Unterrichts keine Veränderung wahrnahmen, liess sich aus Sicht der Schulleitungen und Fachpersonen eine im Projektverlauf gesteigerte Integrationskraft des Unterrichts nachweisen.

Als Folge der als steigend wahrgenommenen Heterogenität resultierte eine grosse Belastung der Lehrpersonen – v.a. in den Sek-B-Klassen sowie in Klassen mit vielen verhaltensauffälligen Kindern. Zu dieser Belastung trug die teilweise als hoch beschriebene Fluktuation in den Lehrkörpern der un-

¹ Bei den Eltern entfiel die Erhebung 2010 aus Kosten-Nutzen-Überlegungen.

tersuchten Schulen auch deshalb bei, weil ständig neue Personen eingeführt werden mussten, was der Kontinuität der eingeleiteten Reformen abträglich war. Unter diesen Vorzeichen war der Wunsch nach Entlastung (z.B. durch kleinere Klassen oder mehr Förderressourcen) sehr verbreitet. Verschiedene Befragte waren der Meinung, dass die Förderpraxis mit den momentan vorhandenen Ressourcen nicht sinnvoll umsetzbar sei; sie wünschten sich mehr zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen. Auch eine der Integrativen Förderung angemessene räumliche Infrastruktur wurde von verschiedenen Seiten gefordert. Insbesondere im Hort sei der Platzmangel gross und die Kinder hätten kaum Möglichkeiten, sich zurückzuziehen und Ruhe zu finden.

Entlastung erfuhren die Lehr- und Fachpersonen durch die vielfach erwähnte, gute Unterstützung durch die Schulleitungen vor Ort. Diese strahlten durch ihre Offenheit und ihr Verständnis für schwierige Situationen eine Wertschätzung aus, die für das Schulpersonal wichtig war. Besonders unterstützend empfanden es Lehrpersonen, wenn Schulleitungen relativ schnell handelten und die Verantwortung für disziplinarische Massnahmen übernahmen. Weitere Entlastung erhielten die Lehrpersonen von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, deren Rolle sich seit Einführung der neuen Förderpraxis merklich veränderte. Zum einen wurden Fördermassnahmen zunehmend nicht mehr an einzelne Kinder, sondern an ganze Klassen gebunden, was zu einer ganzheitlicheren Unterstützung der Klassenlehrpersonen und der Lernenden führte. Zum andern übernahmen viele Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Teamteaching vermehrt für einzelne Lektionen die Rolle der Klassenlehrperson. So konnten sie mehr Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen und den Lehrpersonen die Möglichkeit geben, sich zwischendurch in die Beobachterrolle zurückzuziehen, was von diesen als Entlastung empfunden wurde. Nach wie vor fanden aber zahlreiche Förderstunden nicht im Klassenverband, sondern in separaten Förderräumen statt – wobei eher eine steigende Tendenz dieser Fördersettings ausserhalb des regulären Klassenverbands zu verzeichnen war.

Sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews stiess das Schulische Standortgespräch auf eine hohe Akzeptanz. Da jedoch der zeitliche Aufwand dafür als sehr hoch bezeichnet wurde, setzten viele Lehrpersonen ein verkürztes Verfahren ein. Insbesondere die Struktur sowie die Verbindlichkeit des Standortgesprächs (durch die Zielvereinbarung am Schluss) wurden sehr geschätzt und als Entlastung betrachtet. Allerdings sei das Ausfüllen des Formulars für viele Eltern eine Überforderung.

Die Zusammenarbeit zwischen den an der Schule arbeitenden Personen verlief grösstenteils gut. Über die Messzeitpunkte hinweg war sogar eine Steigerung in der Qualität der Zusammenarbeit beobachtbar. So wurde etwa die Arbeit in den Pädagogischen Teams inzwischen vielerorts selbstverständlich und geschätzt. Wesentliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams waren ein gutes zwischenmenschliches Klima sowie kompatible didaktische und pädagogische Überzeugungen. Die Ausgestaltung der konkreten Arbeitsweise in den Pädagogischen Teams (z.B. bezüglich Zusammensetzung, Inhalte, Sitzungsrhythmus usw.) war sehr unterschiedlich. Die meisten Pädagogischen Teams waren aber geleitet und hatten klare Strukturen (Leitung, Schriftlichkeit usw.). Fallbesprechungen wurden v.a. dann als sinnvoll bezeichnet, wenn alle beteiligten Personen die betreffenden Kinder oder Jugendlichen aus ihrem Arbeitsalltag kannten. Ansonsten wichen die Pädagogischen Teams den Fallbesprechungen oft aus und nutzten dieses Gefäss für die Organisation schulischer Anlässe. Entgegen ursprünglichen Absichten wurde das Pädagogische Team kaum dazu genutzt, vorhandene Förderressourcen umzuteilen. Für die Umteilung von Förderressourcen war oft die Autorität der Schulleitung oder des Interdisziplinären Teams unabdingbar. So verblieb die Verantwortung für die Verteilung der Förderressourcen zu einem grossen Teil bei der Schulleitung.

Auf der Ebene des Unterrichts wurde versucht, die Integration mit einer verstärkten Individualisierung zu flankieren. Dabei wurden verschiedene Methoden eingesetzt, allen voran Planarbeit, Lernateliers (dritte Sek) oder Aufgaben auf verschiedenen Niveaus. Insbesondere die Eltern nahmen im Untersuchungszeitraum eine Steigerung der Individualisierung im Unterricht wahr.

Im Hinblick auf den Umgang mit Schulentwicklungsprojekten herrschte bei den Schulen die Meinung vor, lieber weniger Projekte umzusetzen und Prioritäten zu setzen und dafür auf die Qualität bereits laufender Projekte zu achten. Auf Grund des hohen Reformtempos der letzten Jahre waren die Schulen sehr bedacht, nicht zu viele Projekte aufs Mal umzusetzen – z.B., indem mehrere Projekte miteinander kombiniert wurden. Entlastend empfanden die Beteiligten den Freiraum zur lokalen Umsetzung von Projekten. Aus Sicht von Schulleitungen gelang die Koordination von Schulentwicklungsprojekten immer besser.

2 Einleitung

Beim vorliegenden Dokument handelt es sich um eine Kurzform des Schlussberichts zur externen, wissenschaftlichen Evaluation der Einführung einer neuen Förderpraxis in den öffentlichen Schulen der Stadt Zürich. Eingeleitet wird dieser Bericht mit einer kurzen Darstellung der Ausgangslage in Kp. 2.1 und einer Übersicht über die durchgeführte externe Evaluation in Kp. 2.2 sowie die im Rahmen dieser Evaluation bearbeiteten Fragestellungen (siehe Kp. 2.3). In Kp. 2.4 wird schliesslich der Aufbau des Berichts erläutert, bevor in Kp. 2.5 jenen Personen gedankt wird, die in der einen oder anderen Form am Entstehen dieses Berichts beteiligt waren.

2.1 Ausgangslage

Im Kanton Zürich wurde im Juni 2005 ein neues Volksschulgesetz an der Urne angenommen. Dieses beinhaltet u.a. die Einführung der Integrativen Förderung. In diesem Zusammenhang wird in den Schulen der Stadt Zürich seit Schuljahr 2009/2010 auf Kleinklassen verzichtet; die freigewordenen Ressourcen wurden auf die einzelnen Schulen und Klassen umgelagert, d.h. ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Kleinklassen werden heute mit besonderer Unterstützung in den Regelklassen gefördert. Zu diesem Zweck haben die Schulen interne Förderkonzepte erarbeitet, die an allen Schulen und auf allen Stufen der Volksschule spätestens seit Schuljahr 2009/2010 umgesetzt werden und deren Etablierung bis zum Schuljahr 2011/2012 vorgesehen ist. Um die damit verbundenen neuen Anforderungen bewältigen zu können, arbeiten die Lehrpersonen verpflichtend in sog. "Pädagogischen Teams" zusammen. Sie werden dabei von den Fachpersonen des sog. "Interdisziplinären Teams" (z.B. Schulische Heilpädagoginnen, Lehrpersonen für Begabungsförderung, DaZ-Lehrpersonen, Schulpsychologen) ihrer Schule unterstützt. Die von Interdisziplinären und Pädagogischen Teams gestützte Umsetzung der Förderkonzepte führt zu einer neuen Förderpraxis, welche den Hauptgegenstand des vorliegenden Berichts bildet.

Ebenfalls ausgelöst durch das neue Volksschulgesetz laufen in der Stadt Zürich verschiedene weitere Prozesse bzw. Programme, die alle im Sinne des Qualitätsmanagements "QEQS" (Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung) umgesetzt werden, so etwa:

- Betreuung/Tagesstrukturen
- Neue Sek
- Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS)
- Schülerpartizipation
- Elternmitwirkung

2.2 Externe Evaluation

Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes wurde im Auftrag der Präsidentinnen- und Präsidentenkonferenz der Stadt Zürich durch Markus Roos, spectrum³, einer externen wissenschaftlichen Evaluation unterzogen. Diese Evaluation nahm speziell die Förderpraxis in den Fokus, berücksichtigte aber auch andere Aspekte im Zusammenhang mit der Umsetzung des Volksschulgesetzes (z.B. Schülerpartizipation, Betreuung/Tagesstrukturen). Die Evaluation zielte auf Rechenschaftslegung, Generierung von Steuerungswissen auf verschiedenen Ebenen und eine formative Begleitung der Entwicklungen. Insgesamt ging es darum ein "Gesamtbild" des Lebensraumes Schule mit besonderer Berücksichtigung der Förderpraxis zu zeichnen.

Zu diesem Zweck wurden im Verlauf der Jahre 2009 bis 2012 verschiedene Erhebungen durchgeführt, z.B. Experteninterviews, Literatur- und Dokumentenanalysen, Fragebogenerhebungen sowie Gruppeninterviews. In die Befragungen einbezogen wurden Lehrpersonen (Klassen- und Fachlehrpersonen), Fachpersonen (für Schulische Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Begabungsförderung usw.), Schulleitungen, Eltern, Betreuungspersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Damit ergab sich ein breites und differenziertes Bild der Entwicklung der neuen Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich.

Die bisherigen Erhebungen wurden in verschiedenen Vor- und Zwischenberichten dokumentiert. Beispielsweise wurde bereits im Jahr 2009 eine umfangreiche Vorstudie zur neuen Förderpraxis der

Stadt Zürich erstellt (vgl. Roos, 2009), um Grundlagen für die konkrete Ausgestaltung der Evaluationsinstrumente zu schaffen. Gewisse Aspekte aus den bisherigen Berichten – so z.B. einige Aspekte des methodischen Vorgehens, die theoretischen Hintergründe, die Beschreibung von Skalen, oder die Projektbeschreibung – flossen 1:1 in den vorliegenden Schlussbericht ein. Somit handelt es sich beim Schlussbericht teilweise um einen Zusammenzug, eine Synthese, aus vorgängigen Berichten – angereichert durch die Ergebnisse der neuesten Erhebungen aus dem Jahr 2012. Dieses Vorgehen soll den Lesenden die Arbeit ersparen, gewisse Angaben in den früheren Berichten suchen zu müssen. Ausserdem ermöglicht diese Handhabung das Vorlegen eines in sich geschlossenen, kohärenten Schlussberichts.

2.3 Fragestellung

Die Fragestellung zur Evaluation der neuen Förderpraxis wurde von Mitarbeitenden des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich in mehreren Sitzungen erarbeitet und anschliessend den verschiedenen Systemebenen der Schule zugewiesen (vgl. Tabelle 1). Es handelt sich dabei um Fragen unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, die aus der praktischen Arbeit beim Aufbau der neuen Förderpraxis erwachsen sind.

Tabelle 1. Fragestellungen zur Evaluation "Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich".

Makro-Ebene: Zürcher Stadtschulen	
1	Welchen Projekt-Wissensstand haben die Akteure vor Ort?
2	Wie wird der Umsetzungsprozess des Projekts beurteilt, z.B. in Bezug auf Partizipation oder Ownership?
3	Inwiefern werden die Projektziele erreicht?
4	Welche Wirkungen werden der gebotenen Unterstützung zugeschrieben? Wie werden die Unterstützungsleistungen beurteilt?
5	Welche Optimierungsvorschläge haben die involvierten Akteure (z.B. Unterstützungswünsche)?
Meso-Ebene I: Schulhaus	
6	Welchen Einfluss hat/nimmt die Schulleitung auf die Förderpraxis und was bewirkt sie damit?
7	Welche Formen haben die Schulen im Umgang mit Heterogenität gefunden?
8	Mit welchen Akteuren arbeiten Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zusammen und wie bewährt sich diese Zusammenarbeit?
9	Wie bewähren sich die Schulischen Standortgespräche in der Praxis?
10	Wie werden an den Schulen die (Förder-) Ressourcen zugeteilt – und wer verantwortet die Prioritätensetzung/Zuteilung?
11	Inwiefern werden die anstehenden Projekte additiv entwickelt bzw. inwiefern gelingt es den Schulen eine kohärente lokale Schulentwicklung zu initiieren oder Prioritäten zu setzen?
12	Wie wirkt QEQS bzw. einzelne Elemente davon auf die Umsetzung des Förderkonzepts?
13	Wie wird mit der internen Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung umgegangen?
Meso-Ebene II: Zusammenarbeit auf Unterrichtsebene	
14	Wie bewährt sich die Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams?
15	In welchen Handlungsfeldern der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit wird wie intensiv zusammen gearbeitet?
16	Wie bewähren sich die spezifischen Strukturen der Pädagogischen Teams?
17	Wie gut bewährt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen bzw. Heilpädagogen?
18	Wie bewährt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen?
Mikro-Ebene: Unterricht	
19	Welche Veränderungen lassen sich (z.B. auf Grund der Pädagogischen Teams) im Unterricht und in der Lernbegleitung festmachen?
20	Wie passen die Lehrpersonen ihre Methoden an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an (Adaptivität des Unterrichts)?
21	Wie verändert sich die Integrationskraft des Unterrichts?

2.4 Aufbau des Berichts

Die vorliegende Kurzfassung des Schlussberichts zur Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich soll einen Beitrag dazu leisten, die obigen Fragestellungen zu klären. Er ist so aufgebaut, dass obige Fragen in Kapitel 3 zusammenfassend beantwortet werden. Es folgt eine Interpretation (siehe Kapitel 4) und Beurteilung (siehe Kapitel 5) der Ergebnisse, bevor abschliessend in Kapitel 6 einige Optimierungsvorschläge präsentiert werden. Im Anhang findet sich neben dem Literaturverzeichnis (siehe Kapitel 7) auch eine Übersicht über die wichtigsten Abkürzungen (siehe Kapitel 8).

2.5 Dank

Diese Evaluation wäre nicht möglich gewesen ohne den unermüdlichen Einsatz verschiedener Personen, denen ich ganz herzlich danken möchte. Es handelt sich dabei z.B. um Mitarbeitende des Schul- und Sportdepartements (SSD) sowie um Studierende der Universität Zürich, welche die Fragebogenerhebungen mit den Schulen koordiniert und die Dateneingabe vorgenommen haben, oder um Personen, welche Interviews transkribiert und die Datenauswertung unterstützt haben (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Übersicht über die Helferinnen und Helfer bei den Erhebungswellen 2009, 2010 und 2012.

Person	Aufgabe(n)
Natalie Badeja	Organisation, Vorbereitungen , Datenerhebung und Dateneingabe
Melanie Erne	Datenerhebung
Marco Gassmann	Transkription von Interviews, Unterstützung bei qualitativer Datenauswertung
Mara Gnos	Datenerhebung und Dateneingabe
Veronika Graber	Transkription von Interviews
Thomas Hodel	Transkription von Interviews
Franziska Höhner	Datenerhebung
Anna-Lea Imbach	Transkription von Interviews
Gina Ingold	Organisation, Vorbereitungen , Datenerhebung und Dateneingabe
Joel Kellenberger	Datenerhebung, Dateneingabe
Selin Kilic	Datenerhebung
Peter Marti	Unterstützung bei quantitativer Datenauswertung (2010)
Lena Maurer	Datenerhebung
Mevlana Memeti	Datenerhebung
Mirjam Mosimann	Transkription von Interviews, Unterstützung bei qualitativer Datenauswertung (2010)
Cecilia Schaltegger	Datenerhebung
Eva Schanz	Datenerhebung und Dateneingabe
Linda Scherler	Datenerhebung
Marco Schlatter	Datenerhebung und Dateneingabe
Gregor Schnyder	Vorbereitungen, Datenerhebung, Dateneingabe
Raphael Sigg	Dateneingabe
Aljmedina Sulejmani	Datenerhebung
Ralph Wahl	Datenerhebung
Esther Wandeler	Unterstützung bei qualitativer und quantitativer Datenauswertung und -dokumentation (2010/2012)
Noémie Wernli	Vorbereitungen, Datenerhebung, Dateineingabe

Der grösste Dank aber geht an alle Befragten in den Stadtzürcher Schulen, die sich für das Ausfüllen der Fragebögen und für die Interviews Zeit genommen haben. Sie haben mit ihren Antworten die Datengrundlage für diesen Schlussbericht geliefert. Danke!

Dezember 2012, Markus Roos

3 Beantwortung der Fragestellungen

Die folgende Zusammenfassung der Befunde gliedert sich entlang der Evaluationsfragestellungen (siehe Kp. 2.3). Diese Fragestellungen sind auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems angesiedelt: auf der Makro- Ebene (siehe Kp. 3.1), der Meso-Ebene (siehe Kp. 3.2) und auf der Mikro-Ebene (siehe Kp. 3.3). Da insbesondere das Datenmaterial aus den Interviews sehr breit gefächert und ausführlich beschrieben wurde, wird im Folgenden versucht, die einzelnen Fragestellungen möglichst kurz und aussagekräftig zu beantworten.

3.1 Makro-Ebene: Zürcher Stadtschulen/Projekt Förderpraxis

Auf der Makro-Ebene werden Fragen aufgegriffen und beantwortet, die sich auf die städtische Ebene beziehen. Es handelt sich dabei primär um Fragen, die auf die Steuerung und Umsetzung des Projekts "neue Förderpraxis" insgesamt zielen. So wird etwa über den Projektwissensstand (siehe Kp. 3.1.1), den Projektumsetzungsprozess (siehe Kp. 3.1.2), die Erreichung der Projektziele (siehe Kp. 3.1.3), die Unterstützungsleistungen (siehe Kp. 3.1.4) sowie die Optimierungsvorschläge der Befragten (siehe Kp. 3.1.5) berichtet.

3.1.1 Welchen Projektwissensstand haben die Akteure vor Ort?

In den verbalen Anmerkungen zu den Fragebögen zeigten sich v.a. gewisse Eltern als subjektiv wenig über die Förderpraxis informiert. Ein gewisser Optimierungsbedarf beim Informationsfluss an den Schulen zeigte sich z.B. in den Bereichen "Elternrat-Elternschaft" oder "Hort-Schule-Eltern". Unter den Betreuungspersonen war auf Grund mangelnder Information eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die anstehenden Veränderungen der Arbeitsbedingungen im Hort spürbar.

In den Interviews wurde der Informationsstand kaum diskutiert, zumal dieser kein Problem darstellte. Der Informationsstand der Befragten war in Bezug auf ihre Funktion jeweils adäquat. Lediglich gewisse Abkürzungen im Zusammenhang mit der Förderpraxis bereiteten einzelnen Lehrpersonen Mühe, weshalb sie sich ein Glossar wünschten.

Die Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen liessen darauf schliessen, dass sich v.a. die Schulleitungen rund um die Themen der neuen Förderpraxis gut informiert fühlten. Lehr- und Betreuungspersonen sowie die Eltern schätzten ihren eigenen Informationsstand als mittelmässig bis eher gut ein. Über die drei Messzeitpunkte hinweg liessen sich bei keinem der vier Akteure (Schulleitungen, Lehrpersonen, Betreuungspersonen, Eltern) signifikante Unterschiede erkennen. Am geringsten war der Informationsstand der Befragten bezüglich der Neugestaltung der Sekundarschule. Besonders gut zeigten sich die Befragten hingegen über die Elternmitwirkung informiert.

3.1.2 Wie wird der Umsetzungsprozess des Projekts beurteilt?

In den verbalen Anmerkungen zu den Fragebögen war das Reformtempo in der Erhebung 2012 im Gegensatz zu den früheren Jahren kaum mehr Thema. Während gewisse Befragte die Integration in ihren verbalen Anmerkungen im Fragebogen pauschal akzeptierten, fanden sich auch zahlreiche ablehnende Stimmen zur aktuellen Umsetzung der Integration: Die Argumente dieser Personen zielten vorab auf mangelnde Ressourcen, zu wenige ausgebildete und professionelle Fachpersonen, eine inadäquate Förderung hochbegabter Kinder, zu geringe Aufmerksamkeit für normalbegabte Kinder, Schwierigkeiten der Integration verhaltensauffälliger Kinder, die hohe Belastung der Lehrpersonen, eine sinkende Unterrichtsqualität und die vielen an der Förderung eines Kindes beteiligten Personen.

Auch aus der Auswertung der Gruppeninterviews ging eine nach wie vor ambivalente Einschätzung der Integration hervor. So gab es im Rahmen dieser Interviews Stimmen, die auf eine zunehmende Akzeptanz der Integration hindeuteten. Der Einstig in die Integration wurde zwar als teilweise mühsam beschrieben, mittlerweile habe sich aber vieles normalisiert und automatisiert. Dennoch wurde verschiedentlich die Abschaffung der Einführungsklassen, der Sprachheilkindergärten und der Sek C bedauert.

In der Auswertung der Fragebögen zeigte sich, dass die Schulleitungen der Integration aufgeschlossener gegenüber standen als die Lehrpersonen. Dieser Unterschied blieb über den Untersuchungszeit-

raum hinweg konstant: Während zwar auch die Lehrpersonen eine knapp positive Akzeptanz der Integration aufwiesen, lag die *Akzeptanz der Integration* bei den Schulleitungen deutlicher im positiven Bereich der Antwortskala. Die *Rahmenbedingungen der Integration* (z.B. geeignete Räumlichkeiten, genügend Förderressourcen) wurden ausschliesslich von den Schulleitungen beurteilt. Sie schätzten diese Rahmenbedingungen etwas weniger als mittelmässig ein.

3.1.3 Inwiefern wurden die Projektziele erreicht?

Das Hauptziel der Einführung der Integrativen Förderung und deren Etablierung wurde erreicht. Die Schulen verfügen über Konzepte zur Integrativen Förderung und arbeiten mit Pädagogischen Teams. Das Ziel, die Verantwortung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler vom Schulpersonal *gemeinsam* tragen zu lassen, wurde je nach Schule bzw. Team unterschiedlich erreicht – Schritte in die erwünschte Richtung sind jedoch vielerorts klar erkennbar.

In den schriftlichen Anmerkungen zu den Fragebögen wurde allerdings die Meinung vertreten, ohne Aufstockung der Ressourcen (finanziell, mehr Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, mehr Förderstunden, etc.) seien die Projektziele nicht erreichbar. Als kaum zielführend wurde in diesen schriftlichen Kommentaren auch die Anstellung von weniger qualifizierten Personen beispielsweise im Hort oder als Fachperson bewertet. Ebenfalls häufig thematisiert wurde der erhöhte administrative Aufwand für alle, der als hinderlich bezeichnet wurde.

Die Interviews zeigten ein differenzierteres Bild – hier wurde von einigen Erfolgen der Integration berichtet. Als zielführend wahrgenommen wurde z.B. der Umstand, dass im Rahmen des Teamteachings *alle* Kinder von der Anwesenheit der Fachpersonen profitieren konnten. Die Konzepte der Integration wurden mittlerweile verinnerlicht, was zu einem gemeinsamen Verständnis von Integration und mehr Routine führte. Die vorhandenen Mittel seien inzwischen besser bekannt, die Wege kürzer und das gegenseitige Verständnis grösser, was die Abläufe beschleunigte. Auch die Zusammenarbeit in den verschiedenen Teams wurde gestärkt und verbessert. Die Teams, Strukturen und Sitzungen wurden als handlungsfähig, lösungsorientiert und produktiv beschrieben. Eltern waren froh, ihre Kinder nicht mehr in die Therapie begleiten zu müssen. Und die Integration fremdsprachiger Kinder konnte schneller erfolgen.

Im Zusammenhang mit Misserfolgen wurde berichtet, dass gewisse Kinder trotz eingeleiteter Fördermassnahmen ihre Ziele nicht erreicht hätten. In Kombination mit der stärker wahrgenommenen Heterogenität in den Klassen und dem ausgeprägten Datenschutz, der teilweise zur "unnötigen" Wiederholung bereits vorgenommener Abklärungen zwang, führte dies zur Frustration von Lehrpersonen. Dies v.a. dann, wenn Eltern die Probleme ihres Kindes nicht anerkennen wollten.

Aus den Fragebogenerhebungen war ersichtlich, dass die Schulleitungen die Projekte "Integrative Förderung" sowie "Neugestaltung der Sek" als hoch signifikant weiter fortgeschritten einschätzten als in früheren Befragungen.

3.1.4 Wie werden die Unterstützungsleistungen beurteilt?

In den verbalen Anmerkungen zu den Fragebögen waren es v.a. die Eltern, welche sich mehr Support für die Lehrpersonen wünschten, damit diese der enormen Herausforderung der Integration besser gewachsen wären. Weiterbildungen zur Förderpraxis wurden gegenüber den Erhebungen 2009 und 2010 in den spontanen Anmerkungen im Fragebogen seltener gewünscht. Am ehesten waren es Betreuungspersonen oder neue Lehrpersonen und Schulleitungen in der Stadt Zürich, die sich eine auf ihre Situation abgestimmte Einführung in die Förderpraxis gewünscht hätten.

Bezüglich der Unterstützungsleistungen divergierten die Meinungen in den Interviews stark. Auf der einen Seite wurde argumentiert, es sei kaum Unterstützung vorhanden gewesen bzw. auf Grund des hohen Reformtempos sei kaum Zeit gewesen, sich Unterstützung zu organisieren. Andere fühlten sich von der Schulpflege, der Quartierschulleitung oder dem Schulpsychologen sehr gut unterstützt. Die Schulleitungen sahen sich teilweise auch durch externe Stellen (z.B. offene Jugendarbeit) gut unterstützt.

Eine weitere Form der Unterstützung erfolgte im Rahmen von Weiterbildungen. Als besonders hilfreich wurden Weiterbildungen bezeichnet, die praxisnah gestaltet waren, an die Struktur der jeweiligen Schule angepasst waren und sich um Inhalte der Förderpraxis drehten. Thematisch waren die berichteten Weiterbildungen auf folgende Themen ausgerichtet: kooperative Lernformen, Weiterent-

wicklung des Unterrichts, QUIMS, Differenzierung/Individualisierung, Beurteilung, Schulisches Standortgespräch sowie Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen an der Förderpraxis beteiligten Akteuren. Bisher weniger im Fokus standen Weiterbildungen zur konkreten Umsetzung der Förderpraxis im Unterricht.

Zum Ausmass sowie der Qualität von Weiterbildungen wurden Fach- und Lehrpersonen sowie Schulleitungen auch im Rahmen der Fragebogenerhebungen befragt. Die Schulleitungen zeigten sich wie bereits in den Jahren zuvor auch im Jahr 2012 mit dem *Ausmass der Weiterbildungen* für ihre Lehrpersonen gut mittelmässig zufrieden. Auch bei den Fachpersonen ergaben sich bezüglich ihrer knapp mittelmässigen Einschätzung des Ausmasses der Weiterbildungen keine signifikanten Veränderungen. Höchst signifikante Unterschiede zeichneten sich hingegen bei der ebenfalls knapp mittelmässigen Zufriedenheit der Lehrpersonen ab. Im Vergleich zu den früheren Erhebungen waren die Lehrpersonen 2012 mit dem Ausmass an Weiterbildungen hoch signifikant besser zufrieden. Mit der *Qualität der Weiterbildungen* waren die befragten Akteure moderat zufrieden. Gegenüber den zwei vorherigen Messungen waren die Lehrpersonen mit der Qualität der Weiterbildungen im Jahr 2012 allerdings hoch signifikant besser zufrieden – dem pflichteten auch die Schulleitungen bei.

3.1.5 Welche Optimierungsvorschläge haben die involvierten Akteure?

Zur Unterstützung der Förderpraxis wurden in den Anmerkungen der Fragebögen kleinere Klassen, mehr Förderstunden bzw. mehr Teamteachingstunden, Lehrmittel für einen individualisierenden Unterricht, eine bessere Infrastruktur (mehr und grössere Räume) sowie mehr und besser ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gewünscht. Weniger als früher stand der Wunsch nach einer Pensenreduktion für Lehrpersonen im Zentrum; dafür kam neu der Wunsch nach einer Wiedereinführung von Kleinklassen oder nach einem erleichterten Zugang zu Plätzen in Sonderschulen auf.

Aus den geführten Interviews ging eine Reihe von Optimierungsvorschlägen hervor, wobei hier nur solche aufgelistet werden, die mehrfach genannt wurden:

- Makro-Ebene: Schulsystem
 - klarer formulierter Lehrplan
 - verlässlichere Planung von Behördenseite (Schülerzahlen usw.)
 - stärker individualisierende Lehrmittel
 - mehr Separation
 - Wiedereinführung der Einführungsstufe
 - Wiedereinführung der Sek C
 - besonderer Status für Kinder mit sozialen Problemen
 - mehr Ressourcen
 - mehr Teamteachingstunden bzw. permanentes Teamteaching
 - mehr Förderressourcen (primär für IF, DaZ, Logopädie)
 - konstante und täglich im Schulhaus anwesende IF-Lehrperson
 - kleinere Klassengrössen
 - flexiblere Handhabung von Ressourcen
 - mehr zeitliche Entlastung für die Lehrpersonen
 - mehr finanzielle Ressourcen (im Sinne von mehr IF-Lehrpersonen)
- Meso-Ebene: Schuleinheit
 - betreute Zeit nach der Schule
 - Sekretariat
 - zentrale Stelle für Informationen über einzelne Klassen
 - einfachere Terminvereinbarungen zwischen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen
 - bessere Infrastruktur
 - Räume, die "bewegte Förderung" ermöglichen
 - bessere Abdeckung der Schulen durch Computer
 - eigene Laptops für Lehrpersonen

- Weiterbildungen
 - Unterrichtsentwicklung (auch für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen)
 - verhaltensauffällige Kinder
 - Intervention und Coaching
- Mikro-Ebene: Schulklasse
 - mehr Strukturen, Konzepte und Ressourcen für verhaltensauffällige Kinder
 - genügend niederschwellige Kurzzeitinterventionsmöglichkeiten
 - schnelleres Anmeldeverfahren bei Massnahmen (Therapien)
- Vorschläge von Schülerinnen und Schüler:
 - schülergerechte Umgestaltung des Schulhauses
 - besseres Essen in der Schule
 - bessere Atmosphäre zwischen den Klassen
 - bessere Beziehung zwischen den Kindern und der Lehrperson
 - weniger Hausaufgaben
 - längere Pausen
 - mehr gemeinsame Aktivitäten

Mögliche Optimierungen wurden auch in den Fragebögen erhoben. Die Schulleitungen, Lehr- und Fachpersonen hatten die Möglichkeit, verschiedene vorgelegte *Optimierungsvorschläge* zu bewerten. Die grössten Wünsche zur Optimierung der Förderpraxis bezogen sich auf kleinere Klassen, gefolgt von Lehrmitteln mit stärkerer Individualisierung und grösseren Kontingenten für Therapien. Der *Optimierungsvorschlag "mehr Zeit"* wurde auf verschiedenen Ebenen (z.B. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts) erfragt. Der Wunsch nach mehr Zeit in verschiedenen Bereichen lag bei allen Befragten (Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachpersonen) im oberen Bereich der Antwortskala, wobei er bei den Schulleitungen am grössten war. Über die drei Messzeitpunkte hinweg gab es bei allen drei befragten Akteuren keine signifikanten Veränderungen bezüglich ihres Wunsches nach mehr Zeit. Bei den Lehrpersonen nahm der Wunsch nach weniger gleichzeitig laufenden Projekten im Verlauf der letzten Jahre kontinuierlich ab.

3.2 Meso-Ebene: Schuleinheiten

Viele Evaluationsfragen bezogen sich auf die Meso-Ebene, also auf die Ebene der einzelnen Schuleinheiten. Dies ist insofern sinnvoll, als die Förderkonzepte, welche der neuen Förderpraxis zugrunde liegen, viele Veränderungen auf Ebene der Einzelschulen einleiteten (z.B. bezogen auf Interdisziplinäre Teams, Pädagogische Teams, Zusammenarbeit oder Schulische Standortgespräche).

3.2.1 Welchen Einfluss hat/nimmt die Schulleitung auf die Förderpraxis und was bewirkt sie damit?

In den verbalen Anmerkungen zu den Fragebögen berichteten sowohl die Lehr- und Fachpersonen als auch die Schulleitungen selbst vom Einfluss der Schulleitungen. Die befragten Akteure zeigten sich mit den Schulleitungen sehr zufrieden. Besonders unterstützend war die Offenheit und das Verständnis der Schulleitungen sowie deren Wertschätzung der Arbeit der Lehr- und Fachpersonen. Geschätzt wurde es darüber hinaus, wenn Schulleitungen die Verantwortung bei gravierenden disziplinarischen Massnahmen übernahmen, die Ressourcen optimal verteilten und der Arbeit der Lehrpersonen vertrauten.

Gemäss Erkenntnissen aus den Interviews nutzten hilfreiche Schulleitungen zur Umsetzung der Förderpraxis ihre guten Kontakte zu Dienststellen (Schulpsychologischer bzw. Schulärztlicher Dienst) und versuchten Neuerungen nur schrittweise einzuführen. Sie erläuterten die Inhalte des neuen Volksschulgesetzes hin und wieder, um den Lehrpersonen klare Linien für ihre Arbeit zu geben. Wenn Schulleitungen nahe bei ihrem Team agierten, konnten sie temporäre Überbelastungen schnell wahrnehmen und eine gute Balance von "Antreiben" und "Bremsen" finden. Geschätzt wurde es, wenn Schulleitungen dem Kollegium genügend Raum für den nötigen Austausch liess.

In den Fragebögen bewerteten die Schulleitungen den *Informationsstand* bezüglich ihrer neuen Arbeitsfelder bereits 2009 recht positiv. Dennoch war in den darauffolgenden Erhebungen jeweils ein

stetiger und signifikanter Anstieg ihres Wissensstandes erkennbar. Die *Unterstützungsleistungen der Schulleitungen* im Rahmen der Förderpraxis wurden von den Lehr- und Fachpersonen sowie von den Schulleitungen selbst bewertet. Über die Jahre hinweg zeigten sich damit alle befragten Akteure recht zufrieden, wobei die Schulleitung selbst ihre Unterstützungsleistung am positivsten bewertete. Bei den Fach- und Lehrpersonen zeigte sich 2010 ein (hoch) signifikanter zwischenzeitlicher Einbruch in der Zufriedenheit mit der Schulleitungsunterstützung der Förderpraxis, der inzwischen aber wieder wettgemacht werden konnte. Mit der *Wirkung der Schulleitung* (z.B. stärkere Individualisierung durch die Arbeit der Schulleitung) zeigten sich die Fachpersonen sowie die Schulleitungen selbst recht zufrieden. Die Lehrpersonen waren mit der Wirkung ihrer Schulleitung moderat zufrieden, wobei sich bei den Lehrpersonen im Jahr 2010 ein signifikanter Einbruch ergeben hatte, der inzwischen wieder kompensiert werden konnte.

3.2.2 Welche Formen haben die Schulen im Umgang mit Heterogenität gefunden?

Die als gestiegen wahrgenommene Heterogenität in den Klassenzimmern führte dazu, dass die Schulen verschiedene Formen im Umgang mit dieser Heterogenität erprobten. Je nach Schule (und teilweise je nach Stufe) waren diese Formen etwas separativer oder integrativer ausgestaltet. Im Kindergarten und auf der Unterstufe wurden in der Regel integrativere Formen praktiziert als in der Mittelstufe oder in der Sekundarschule – wobei auch hier Ausnahmen identifiziert werden konnten: Die Kindergartenstufe einer untersuchten Schule legte die IF- und Begabungsförderungsstunden zusammen, was jedem Kind eine Wochenlektion individuelle Förderung in einer separat geführten Kleingruppe ermöglichte. Ein anderer Ansatz sah vor, mit mehreren fremdsprachigen Kindern einer Schule eine "Halbintegrationsklasse" zu bilden (intensiver separativer DaZ-Unterricht kombiniert mit Unterricht in den übrigen Fächern im regulären Klassenverband). Dies bedeutete für die betroffenen Lehrpersonen eine grosse Entlastung im Unterrichten der Deutschstunde. Im Gegensatz dazu setzte eine untersuchte Sekundarschule einen grossen Teil ihrer Förderressourcen in den ersten Klassen ein, legte die Sek-A- und B-Klassen zusammen und unterrichtete über weite Strecken im Teamteaching. Bei solchen integrativen Formen (Unterricht aller Kinder im gleichen Schulzimmer) zeigte sich in den Interviews, dass schwächere Kinder und Jugendliche, die leichtere Aufgaben lösen durften, teilweise unzufrieden waren, weil sie gleich behandelt werden wollten wie der Rest der Klasse. Dennoch wurde von einigen Befragten ein permanentes Teamteaching an allen Klassen gefordert.

Gemäss Angaben der Fachpersonen in den Fragebögen fand gemeinsames Teamteaching im Schulzimmer in einer gut mittleren Häufigkeit statt. Bezüglich der Form der Förderung (Unterricht in separaten Schulhäusern, Räumen bzw. integriert im Klassenverband mit einzelnen Kindern, Halbklassen oder Kleingruppen) ergab sich über die drei Messzeitpunkte hinweg gemäss Angaben der Fachpersonen keine Veränderung. Den Angaben der Schülerinnen und Schüler in den Fragebögen konnte entnommen werden, dass separative Formen der Förderung in Räumen ausserhalb des regulären Klassenzimmers seit 2009 auf allen Schulstufen eher zugenommen haben.

3.2.3 Mit welchen Akteuren arbeiten Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zusammen und wie bewährt sich diese Zusammenarbeit?

Wie im Folgenden aufgezeigt werden soll, arbeiteten die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit verschiedenen Akteuren zusammen. Auf zwei intensive Kanäle der Zusammenarbeit (jene im Pädagogischen Team und jene mit der Lehrperson) wird deshalb in separaten Unterkapiteln vertiefend eingegangen (siehe Kp. 3.2.12 und Kp. 3.2.9).

Aus den Interviews ging hervor, dass die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine wichtige Funktion in den Interdisziplinären Teams übernahmen. Dennoch wurde diese Zusammenarbeit als ausbaufähig beschrieben. Bezüglich der Frequenz sowie der Anzahl an den Sitzungen der Interdisziplinären Teams teilnehmender Personen unterschieden sich die Schulstandorte teilweise. Auch die in den Interdisziplinären Teams besprochenen Inhalte waren von Standort zu Standort unterschiedlich. Am meisten genannt wurden Ressourcenverteilung, Fachinputs sowie Fallbesprechungen. Insbesondere die Fallbesprechungen bezeichneten die befragten Personen als gewinnbringend und zielführend im Umgang mit schwierigen Kindern.

Die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen arbeiteten aber auch in weiteren Zusammenhängen mit anderen Personen zusammen, so etwa im Rahmen von Supervisionen, Intervisionen, Elterngesprächen, Abklärungen und Q-Tagen. Neben vielen Chancen in der Zusammenarbeit mit diesen Fachper-

sonen (z.B. Entlastung der Lehrpersonen) wurden auch einige Schwierigkeiten aufgedeckt: Schwierigkeiten bei der Stundenplanung für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, fehlende Ausbildung sowie starke Belastung z.B. durch viele Schulische Standortgespräche, Förderpläne und Terminabsprachen. Darüber hinaus fühlten sich gewisse Heilpädagoginnen und Heilpädagogen von den Lehrpersonen nicht verstanden bzw. kontrolliert, an den Rand des Teams gedrängt oder unter Legitimationsdruck. Für die Lehrpersonen hingegen stellten teilweise auch Förderlehrpersonen ohne heilpädagogische Ausbildung eine Entlastung dar.

Die Fachpersonen, zu welchen auch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gehören, wurden in den Fragebögen sowohl nach der Intensität als auch der Qualität der Zusammenarbeit zwischen ihnen und schulinternen (z.B. Schulleitung, Pädagogische Teams) bzw. zugewandten (z.B. Eltern, Schulpsychologen) Akteuren befragt. Die *Qualität* der Zusammenarbeit mit schulinternen Akteuren schätzten die Fachpersonen über alle Messzeitpunkte hinweg als gut ein. Etwas zurückhaltender bewerteten sie die Qualität der Zusammenarbeit mit zugewandten Akteuren, wobei sich hier signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten ergaben. Zurückzuführen waren diese Unterschiede auf einen verhältnismässig markanten Anstieg der Qualität dieser Zusammenarbeit zwischen den Jahren 2010 und 2012, wobei v.a. die bessere Zusammenarbeit mit dem Schulärztlichen Dienst Treiber dieser Entwicklung war. Das Muster der *Intensität* der Zusammenarbeit glich jenem der *Qualität* - allerdings wurde die Intensität der Zusammenarbeit tiefer eingeschätzt als die Qualität der Zusammenarbeit. Die Intensität der Zusammenarbeit mit schulinternen Akteuren wurde als mittelmässig bis gut und die Qualität der Zusammenarbeit mit zugewandten Akteuren als zwar nur knapp mittelmässig – aber steigend – bewertet.

3.2.4 Wie bewähren sich die Schulischen Standortgespräche in der Praxis?

Oft wurde das Schulische Standortgespräch v.a. deshalb durchgeführt, weil es als Voraussetzung für bestimmte Fördermassnahmen dient. Die Handhabung des Schulischen Standortgesprächs unterschied sich dabei stark zwischen den Schulen sowie zwischen den einzelnen Lehrpersonen. Sehr verbreitet war eine abgekürzte Vorgehensweise, die v.a. die Seite mit der Zielvereinbarung fokussierte. Insbesondere bei unkomplizierten Fällen wurde nur ein Kurzprotokoll geführt. Immer anwesend an diesen Gesprächen waren Klassenlehrperson, Eltern und oftmals auch die Lernenden selbst. Weitere nicht immer anwesende Beteiligte waren der Schulpsychologe, Fachpersonen, Schulärzte, Dolmetscher oder Hortleitungen.

Die befragten Akteure sahen in den Schulischen Standortgesprächen mehr Vor- als Nachteile; vor diesem Hintergrund kann von einer hohen Akzeptanz gegenüber den Schulischen Standortgesprächen ausgegangen werden. Besonders wertvoll fanden die Befragten, dass das Schulische Standortgespräch eine Gesprächsstruktur vorschlägt und eine Aufgabenverteilung vorsieht. Dies führe zu einer vorher nicht vorhandenen Verbindlichkeit. Von der Struktur des Schulischen Standortgesprächs her lobten die befragten Akteure vor allem die Zielformulierung zum Schluss des Gesprächs, da diese eine zentrale Grundlage für weiterführende Abklärungen darstelle und zu einer hohen Verbindlichkeit führe. Als weitere Stärke des Konzepts des Schulischen Standortgesprächs wurde die Beachtung aller wichtigen Lebensbereiche sowie der Leitfaden an sich genannt.

Als Nachteile wurden u.a. die schwierige Terminkoordination und der grosse Arbeitsaufwand genannt. So wurde etwa befürchtet, dass auf Grund des hohen zeitlichen Aufwandes nicht alle Kinder für eine Therapie angemeldet würden, welche dies nötig hätten. Ferner wurde verschiedentlich auf Probleme mit fremdsprachigen Eltern verwiesen. Weil gewisse Eltern – nicht nur fremdsprachige – mit dem Ausfüllen des Fragebogens zum Schulischen Standortgespräch überfordert seien, wurde oftmals darauf verzichtet, diesen vorgängig abzugeben. Die meisten befragten Lernenden nahmen wegen der grossen Aufregung nicht so gern an Gesprächen mit Eltern und Lehrpersonen teil.

Die Akzeptanz sowie die Gesprächsqualität des Schulischen Standortgesprächs wurden auch in den Fragebögen erhoben. Schulleitungen und Fachpersonen teilten die Einschätzung, dass den Schulischen Standortgesprächen eine eher hohe Akzeptanz zukomme. Bei den Fachpersonen war über die untersuchten Jahre hinweg sogar eine steigende Tendenz ihrer Akzeptanz des Schulischen Standortgesprächs zu verzeichnen. Bei den Lehrpersonen war die Akzeptanz des Schulischen Standortgesprächs ebenfalls vorhanden, aber leicht tiefer – mit einem inzwischen wieder mehr als wettgemachten Einbruch im Jahr 2010. Die Gesprächsqualität wurde von den Eltern als über die Jahre hinweg konstant und ausnehmend positiv bewertet.

3.2.5 Wie werden an den Schulen die (Förder-) Ressourcen zugeteilt – und wer verantwortet die Prioritätensetzung/Zuteilung?

Der Mangel an Ressourcen sowie der Wunsch nach mehr Ressourcen für eine optimale Umsetzung der Förderpraxis war eines der grossen Themen in den Interviews und in den schriftlichen Anmerkungen am Ende der Fragebögen. Gefragt wären v.a. zusätzliche Ressourcen für die Integrative Förderung oder für DaZ. Aber auch kurzfristig abrufbare und wirksame Massnahmen für einzelne verhaltensauffällige Kinder oder schwer fuhrbare Klassen wären aus Sicht der Befragten nötig. Einigen Befragten war aber auch klar, dass die Ressourcen immer begrenzt sein werden und dass die Schulen lernen müssten, mit den vorhandenen Ressourcen umzugehen.

Bei der Verteilung von Ressourcen wurden oft die tieferen (oder schwächeren) Klassen besonders berücksichtigt. Aus Sicht von Befragten sollten die Ressourcen so verteilt werden, dass sie möglichst vielen Kindern zugute kommen, dass sie die Lehrpersonen möglichst stark entlasten und dass pro Klasse möglichst wenige Personen unterrichten. Bei neuen Jahrgängen an einer Schule wurde z.T. systematisch für jedes Kind abgeklärt oder diskutiert, welche Massnahme am wirkungsvollsten wäre. Während die einen Schulen ihre Fördermassnahmen gleichmässig auf die Klassen verteilten, setzten andere Schulen auf eine Verteilung nach Bedarf. In diesen Fällen wurde der Bedarf entweder im Gespräch miteinander ausgehandelt oder von einer Fachperson festgelegt, die den Überblick über den Bedarf in den einzelnen Klasse hatte. Weil weder die Stundenpläne der Klassen noch die Einsatzmöglichkeiten der Fachpersonen sehr flexibel waren, mussten die Einteilungen aber zumeist bereits im Rahmen der Stundenplanung vorgenommen werden, was eine bedarfsgerechte Umverteilung von Förderressourcen während des Jahres erschwerte. Oft wurden deshalb einzelne Förderlektionen vorerst zurückbehalten, um sie dann bei Bedarf flexibel einsetzen zu können. Solche Vorgehensweisen führten aber dazu, dass die Verteilung der Förderressourcen in den Augen von Lehrpersonen nicht immer transparent war. Die Tatsache, dass es für Lehrpersonen teilweise zeitaufwendig und langwierig war, an Förderressourcen für einzelne Kinder zu gelangen, bewirkte, dass gewisse Lehrpersonen resignierten und auf zusätzliche Massnahmen verzichteten, zumal ihnen sowieso die Aufgabe oblag, den grössten Teil des Alltags mit den betreffenden Kindern selber zu gestalten.

Zur Verantwortung für die Ressourcenverteilung war den Interviews zu entnehmen, dass diese in der Regel von der Schulleitung übernommen wurde. Je nach Schule fielen aber wichtige Entscheide auch im Interdisziplinären Team bzw. einem Ausschuss des Interdisziplinären Teams (in Anwesenheit der Schulleitung). Kleinere Massnahmen – v.a. bei kognitiven Schwierigkeiten – wurden von den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Absprache mit der Lehrperson oft relativ autonom getroffen.

In der Fragebogenerhebung wurde die Menge der Förderressourcen von den Befragten als mittelmässig bis eher ausreichend beurteilt. Die Schulleitungen schätzten die weiteren Rahmenbedingungen der Integration (die auch Ressourcen im Sinne von Klassengrössen, Räumlichkeiten usw.) umfassend, eher leicht negativ ein, wobei sie im Verlauf der Jahre eine leichte Verbesserung wahrnahmen. Aus Sicht von Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachpersonen wären kleinere Klassen, grössere Kontingente für Therapien und zusätzliche Teamteachingstunden ganz besonders gefragt.

3.2.6 Inwiefern werden die anstehenden Projekte additiv entwickelt bzw. inwiefern gelingt es den Schulen eine kohärente lokale Schulentwicklung zu initiieren oder Prioritäten zu setzen?

Die Umsetzung bzw. Koordination von Projekten gestaltete jede Schule auf ihre eigene Art. Alle Schulen versuchten der Überforderung dahingehend zu begegnen, dass sie bei den Projekten Prioritäten setzten, dafür aber auf die Qualität bereits laufender Projekte achteten. Je nach Schule wurden Projekte aber auch verdichtet oder miteinander verbunden, damit nicht immer Neues hinzukam und möglichst vielen Anliegen mit einem einzigen Projekt gerecht werden konnte. Häufig genannt wurde diesbezüglich, dass bei der Umsetzung von Projekten nicht in jedem Projekt ein Maximum angestrebt, sondern mit Blick auf das Machbare oft "nur" ein Optimum gesucht werde. Im Rahmen der grossen Freiheiten, welche die Schulen bei der Umsetzung von Projekten hatten, wurden teilweise auch Pioniergruppen gebildet, die an ihrer Schule eine Vorreiterrolle übernahmen. Ihre Erfahrungen wurden dann dem Team weitergegeben. Wichtig war einigen Schulen eine schnelle, laufende Überprüfung eingeleiteter Massnahmen, um bei Bedarf rasche Anpassung vornehmen zu können. Um die Motivation und Identifikation der involvierten Personen zu steigern, wurden teilweise die kantonalen oder städtischen Projektbezeichnungen modifiziert bzw. mit schuleigenen Bezeichnungen ersetzt.

Motivierend wirkte es auch, wenn bisherige Erfolge anerkannt wurden, neue Projekte auf bisherigen Stärken aufbauten und so das Selbstvertrauen für den nächsten Schritt gestärkt wurde.

Trotz dieser verschiedenen Massnahmen zur Vermeidung von Überforderung fanden einige Befragte, dass eindeutig zu viele Projekte gleichzeitig umgesetzt würden. Insbesondere bei hohen selbstauferlegten Qualitätsanforderungen stieg die Belastung zusätzlich. Viele Schulen berichteten überdies von einer hohen personellen Fluktuation an ihrer Schule. Dies führte zu Schwierigkeiten, die Kontinuität laufender Projekte aufrecht zu halten. An solchen Schulen war das bestehende Personal nebst der Umsetzung laufender Projekte stark damit beschäftigt, neue Personen in diese Projekte einzuführen, was zusätzliche Energien band.

Die Koordination von Projekten wurde auch im Rahmen der Fragebogenerhebungen untersucht. Mit der *Koordination von Projekten* (z.B. nicht zu viele gleichzeitig laufende Projekte, Schaffung von Synergien) waren die befragten Personengruppen mittelmässig bis gut zufrieden, wobei sich die Schulleitungen am zufriedensten zeigten. Bei allen drei befragten Akteuren (Fach-, Lehrpersonen, Schulleitungen) waren aber zwischen den Erhebungsjahren signifikante Unterschiede ersichtlich. Die Lehrpersonen fanden die Koordination im Jahr 2010 signifikant weniger gut als in der Erhebung davor und danach. Schulleitungs- und Fachpersonen waren mit der Koordination von Schulentwicklungsprojekten im Jahr 2012 signifikant zufriedener als in den Vorjahren.

3.2.7 Wie wirkt QEQS bzw. einzelne Elemente davon auf die Umsetzung des Förderkonzepts?

QEQS wurde an einigen Schulen eher weniger prioritär behandelt, weil Projekte wie die Förderpraxis als vorrangig betrachtet wurden. Dennoch wurden Q-Elemente wie interne und externe Evaluation/ Standortbestimmung, Hospitationen, Weiterbildungen, Intervisionen, MAG/MAB sowie die Q-Tage in den Interviews verschiedentlich angesprochen. Häufiges Thema war dabei die Qualität der Förderung bzw. der Integration. Oftmals wurden z.B. die Themen der Q-Tage mit der Umsetzung der Förderpraxis verknüpft und auch bei verschiedenen Weiterbildungen stand die Integration im Zentrum. Auch die Ziele, die an Mitarbeitendengesprächen vereinbart wurden, bezogen sich verschiedentlich auf die Integration oder damit zusammenhängende Aspekte wie z.B. die Individualisierung im Unterricht.

Die Förderwirkung von Q-Elementen wurde auch in den Fragebögen erhoben. Die Schulleitungen waren über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg relativ stark davon überzeugt, dass die verschiedenen Q-Elemente (wie z.B. Hospitationen, Q-Tage usw.) Auswirkungen auf die Förderung der einzelnen Kinder hätten. Fachpersonen und Lehrpersonen hatten diesbezüglich eine etwas moderatere Einschätzung. Bei allen drei untersuchten Akteuren ergab sich im Jahr 2010 ein Einbruch in ihrer Einschätzung der Förderwirkung der untersuchten Q-Elemente. Die Schulleitungen und Fachpersonen schätzten die Förderwirkung der Q-Elemente aber im Jahr 2012 insgesamt wieder besser ein als noch im Jahr 2009 – bei den Lehrpersonen fiel diese Einschätzung im Jahr 2012 leicht tiefer aus als 2009.

3.2.8 Wie wird mit der internen Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung umgegangen?

Den Begriff "interne Evaluation" assoziierten die Befragten primär mit ihren jährlichen Q-Tagen, die sie für eine Standortbestimmung und einen Ausblick nutzten. Der Q-Tag wurde inzwischen an den meisten Schulen zu einem wichtigen Element im Jahresablauf.

Der Umgang mit der internen Evaluation wurde auch in den Fragebögen erhoben. Dabei interessierten u.a. die Regelmässigkeit interner Evaluationen, die Ausrichtung interner Evaluation auf die Förderpraxis oder die Überprüfung der Wirksamkeit früher eingeleiteter Massnahmen. Laut Angaben der befragten Akteure hatten interne Evaluationen zur Förderpraxis an den untersuchten Schulen einen gut moderaten Stellenwert. Einzig bei den Lehrpersonen ergab sich jedoch zwischen den Erhebungszeitpunkten 2010 und 2012 eine leichte Steigerung in der Einschätzung des Stellenwertes der internen Evaluation.

3.2.9 Wie bewährt sich die Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams?

Die Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams bewährte sich gemäss Aussagen in den Interviews v.a. dann, wenn Personen im Pädagogischen Team miteinander zusammen arbeiteten, die auch im (Unterrichts-) Alltag miteinander kooperierten. Der Grund dafür wurde darin gesehen, dass die Mit-

glieder solcher Pädagogischer Teams im Alltag ähnliche Probleme hatten und diese vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Verständnisses und Wissens im Pädagogischen Team zielorientiert angehen konnten. Wenn die Mitglieder Pädagogischer Teams im Alltag wenig Berührungsf lächen hatten, konnten gewisse Probleme auf Grund mangelnden Interesses oder Verständnisses kaum miteinander besprochen werden. In solchen Fällen wurden Pädagogische Teams weniger geschätzt. Dies war auf Grund des Fachlehrpersonensystems v.a. in der Sekundarschule (und teilweise auch auf der Mittelstufe) der Fall.

Wenn die Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams gut verlief, fand ein reger Austausch statt, Neueinsteiger sowie erfahrene Lehrpersonen ergänzten sich gut, Aufwand und Ertrag standen in einer guten Balance, zu einzelnen Sitzungen wurden zusätzliche Personen eingeladen und die Teammitglieder verstanden sich auch auf der persönlichen Ebene gut. Weniger gut verlief die Zusammenarbeit, wenn die Teams aus wenig kompatiblen Persönlichkeiten bestanden, stark divergierende pädagogische Haltungen im Pädagogischen Team vertreten waren, die Mitglieder kaum Zeit für Sitzungen investieren wollten oder alle relevanten Absprachen bereits bilateral stattgefunden hatten.

In den Fragebögen wurde darüber hinaus die Nützlichkeit, Effektivität und Professionalität der Zusammenarbeit in Pädagogischen Teams erfragt. Die *Zusammenarbeit* Pädagogischer Teams wurde von den Schulleitungen (mit einem Einbruch im Jahr 2010) als eher positiv eingeschätzt. Die *Nützlichkeit* der Zusammenarbeit schätzten die befragten Akteure unterschiedlich ein: Während die Schulleitungen stark von der Nützlichkeit Pädagogischer Teams überzeugt waren, zeigten sich die Fachpersonen gut und die Lehrpersonen eher mittelmässig von dieser Nützlichkeit überzeugt. Bezüglich der *Effektivität* der Zusammenarbeit war ein ähnliches Bild zu konstatieren: Die Fachpersonen schätzten die Effektivität Pädagogischer Teams im Vergleich zu den Lehrpersonen besser bzw. gut ein, wohingegen Lehrpersonen diese Effektivität eher mittelmässig einschätzten. Die *Professionalität* der Zusammenarbeit in Pädagogischen Teams wurde sowohl von den Fachpersonen als auch von den Lehrpersonen als mittelmässig bis eher positiv eingeschätzt. In allen drei Dimensionen (Nützlichkeit, Effektivität, Professionalität) ergaben sich im zeitlichen Verlauf keine Veränderungen.

3.2.10 In welchen Handlungsfeldern der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit wird wie intensiv zusammen gearbeitet?

Die Themen, an denen die Pädagogischen Teams arbeiteten, konnten meist frei gewählt werden, teilweise wurden sie jedoch von den Schulleitungen vorgegeben, z.B. wenn es sich um meinungsbildende Themen oder Aufträge im Hinblick auf die Schulentwicklung handelte.

Am häufigsten sprachen die Beteiligten der Pädagogischen Teams über besondere Anlässe der Schule oder über einzelne Schülerinnen und Schüler (Fallbesprechungen). Wenn die Pädagogischen Teams aus Personen bestanden, die auch im Alltag eng miteinander kooperierten, wurden vermehrt Fallbesprechungen durchgeführt, weil alle Beteiligten die besprochenen Kinder kannten. Setzten sich die Teams aus Personen zusammen, die im Alltag wenig Berührungspunkte hatten, besprachen sie in erster Linie besondere schulische Anlässe. In solchen Pädagogischen Teams fehlte die Motivation Fälle zu besprechen, die nicht allen Beteiligten bekannt waren. So besprachen die Lehrpersonen solcher Pädagogischer Teams ihrer Schwierigkeiten zunächst mit der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen und brachten nur die sehr schwierigen Fälle ins Pädagogische Team. Weitere Themen in den Pädagogischen Teams waren die Besprechung von Unterricht (z.B. Unterrichtsvorbereitung), Schülerbeurteilung, Selektion und Laufbahnfragen (z.B. Umstufungen), Administration und Organisation sowie Schulentwicklungsfragen (z.B. Erfüllung des Q-Gruppenziels).

Gegenüber den Interviews aus dem Jahr 2010 waren Eltern, Fördermassnahmen und Förderressourcen im Jahr 2012 kaum oder gar nicht mehr Thema in den Pädagogischen Teams. Als Grund dafür wurde genannt, dass die Pädagogischen Teams keine Förderressourcen (mehr) verteilen würden, wie dies ursprünglich vorgesehen war. Die Umverteilung vorhandener Förderressourcen lief in den allermeisten Fällen über die Schulleitung bzw. das Interdisziplinäre Team, weil nur diese Instanzen die dafür notwendige Autorität besaßen.

In den Fragebögen wurden die Lehr- und die Fachpersonen gefragt, in welchen Bereichen sie in den Pädagogischen Teams besonders intensiv zusammenarbeiteten. Die vorgelegten Themen liessen sich faktorenanalytisch in zwei Bereiche gliedern: in unterrichtsbezogene und fallbezogene Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit war aus Sicht der befragten Fach- und Lehrpersonen höchstens teilweise *unterrichtsbezogen*, wobei sie über den untersuchten Zeitraum hinweg immer unterrichtsbezogener

wurde, v.a. aus Sicht der Lehrpersonen. In Bezug auf die Intensität der *fallbezogenen* Zusammenarbeit lagen die Einschätzungen der Fachpersonen sowie der Lehrpersonen nahe beieinander und etwas oberhalb der Mitte der vorgelegten Antwortskala – diese Einschätzungen blieben über die Jahre hinweg stabil.

3.2.11 Wie bewähren sich die spezifischen Strukturen der Pädagogischen Teams?

In den Interviews wurde bezüglich der Strukturen Pädagogischer Teams über die Zeitgefässe, die Zusammensetzung, die Leitung sowie über die Schriftlichkeit gesprochen. Die Frequenz der Teamsitzungen differierte stark zwischen den einzelnen Schulen und Teams. Sie reichte von wöchentlichen Sitzungen bis hin zu Sitzungen, die nur bei Bedarf einberufen wurden (und damit häufig ausfielen). Gewisse Schulleitungen machten den Pädagogischen Teams diesbezüglich keine Vorschriften, da die Bedürfnisse sehr unterschiedlich seien. Bei nur nach Bedarf stattfindenden Sitzungen wurden die meisten Absprachen bilateral zwischen Tür und Angel getroffen. Teams mit wöchentlichem Sitzungsrythmus standen z.T. unter einem gewissen Leistungsdruck, da sie gewisse Arbeiten übernehmen und zuhänden der Schule wieder "abliefern" mussten.

Auch die Grösse Pädagogischer Team variierte stark. Teams mit einer mittleren Grösse (ca. fünf Personen) erwiesen sich dabei als vorteilhaft. Stufen- bzw. Jahrgangsteams waren für Fallbesprechungen oftmals zu gross und wurden als zu wenig unterrichtsnah bezeichnet. Für Fallbesprechungen oder zu bestimmten anderen Fragen bildeten sich deshalb in grossen Pädagogischen Teams manchmal auch Subgruppen. Da Heilpädagoginnen und Heilpädagogen z.T. nur auf Einladung oder bei sie direkt betreffenden Traktanden an den Sitzungen der Pädagogischen Teams teilnahmen, war die Zusammensetzung der Pädagogischen Teams nicht immer konstant. Auch weitere Fachpersonen (Schulpsychologe, Schularzt, Hortleitung, Betreuungspersonen, Schulsozialarbeit) konnten vielerorts bei Bedarf hinzugezogen werden. In gewissen Schulen waren die Fachpersonen aber ein fester Bestandteil eines Pädagogischen Teams – meist jenes Teams, bei welchem sie die meisten Stunden unterrichteten.

Die Leitung Pädagogischer Teams erstellte Traktandenlisten, lud zu Sitzungen ein, leitete die Sitzungen, führte Protokoll oder kümmerte sich um die Einführung neuer Lehrpersonen. Für diese Aufgaben wurden die meisten Leitungspersonen auf irgendeine Art entschädigt bzw. entlastet. vielerorts hatte die Teamleitung auch Aufgaben im Rahmen des Informationsflusses, indem sie als Sprachrohr der Schulleitung diente und umgekehrt der Schulleitung Informationen aus dem Pädagogischen Team zukommen liess. In den meisten Fällen waren die Leitungspersonen der Pädagogischen Teams klar bestimmt. In gewissen Schulen jedoch wurde eine feste Teamleitung als zusätzliche Hierarchiestufe zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung kritisiert, weshalb dort die Leitungsaufgabe von Sitzung zu Sitzung rotierte.

Zu den schriftlichen Leistungen Pädagogischer Teams gehörte unter anderem das Erstellen von Sitzungsplänen, Traktandenlisten und Sitzungseinladungen sowie das Führen von Anwesenheitskontrollen und Protokollen. Traktandenlisten wurden von den meisten Teams erstellt, um zu den Sitzungen einzuladen und den nach Bedarf teilnehmenden Fachpersonen einen Hinweis zu geben, wie vordringlich ihre Teilnahme ist.

In den Fragebögen wurden u.a. die Sitzungshäufigkeit und -dauer erfragt. Gemäss Angaben von Lehr- und Fachpersonen trafen sich die Pädagogischen Teams ca. zwei bis drei Mal pro Monat, wobei die Sitzungshäufigkeit zwischen den Erhebungsjahren signifikant abnahm. Die Sitzungsdauer betrug im Mittel 75 Minuten pro Sitzung und veränderte sich über die Messzeitpunkte hinweg nicht signifikant. Gemäss Angaben der Lehrpersonen reduzierte sich damit die gesamte monatliche Sitzungszeit im Pädagogischen Team von 194 Minuten im Jahr 2009 auf 173 Minuten im Jahr 2012; nach Angaben der Fachpersonen von 169 Minuten im Jahr 2009 auf 138 Minuten im Jahr 2012 (beide Veränderungen sind signifikant).

Weiter wurde erhoben, wie klar ausgeprägt die allgemeinen Strukturen der Zusammenarbeit in den Pädagogischen Teams waren (z.B. geeignete Zusammenarbeitsformen, feste Aufgabenverteilung) und insbesondere wie klar die Sitzungsstrukturen waren (z.B. klar definierte Sitzungsleitung, vorgängig bekannte Traktanden) erfragt. Die Lehr- und Fachpersonen nahmen die Strukturen der Zusammenarbeit im Pädagogischen Team als eher klar ausgeprägt wahr, wobei über die Jahre hinweg keine Veränderungen sichtbar wurden. Die Sitzungsstrukturen wurden von den befragten Akteuren insgesamt als (sehr) positiv bewertet. Höchste signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten

zeigten sich nur bei den Lehrpersonen, wofür ein Abfall auf hohem Niveau zwischen 2009 und 2010 verantwortlich war.

3.2.12 Wie gut bewährt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen HeilpädagogInnen?

In den Interviews wurde auch nach der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen bzw. Heilpädagogen gefragt, insbesondere nach den verschiedenen Formen und der Qualität der Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit gestaltete sich je nach Lehr- und Fachperson sehr unterschiedlich. Einige Tandems trafen sich sehr regelmässig, andere nur vereinzelt, da sie den Kontakt primär via E-Mail oder Telefon aufrecht erhielten. Bezüglich der Zusammenarbeit im Unterricht wurde sichtbar, dass gewisse Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zunehmend auch die Rolle der Klassenlehrperson übernahmen, indem sie durch die Lektionen führten und alle Kinder berieten. Durch die Übernahme einzelner Lektionen und durch gemeinsame Vorbereitungen nahmen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen vermehrt Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und versuchten damit die Lehrpersonen zu entlasten. Als problematisch in Bezug auf die Zusammenarbeit wurde beschrieben, dass bei den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ein Teil der Besprechungszeit bezahlt sei, während diese bei den Lehrpersonen zum normalen Arbeitsauftrag gehöre.

Die Qualität der Zusammenarbeit wurde als sehr personenabhängig, jedoch im Allgemeinen als "recht gut bis sehr gut" bewertet. Vor allem die Zusammenarbeit mit seriösen, professionellen und fachlich kompetenten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wurde sehr geschätzt, zumal sie über Wissen verfügten, welches jenes der Lehrpersonen ergänzte. Schwierig wurde es hingegen, wenn sich Personen nicht an gemeinsam getroffene Absprachen hielten. Ausserdem wurde die Zusammenarbeit dadurch erschwert, dass die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an vielen verschiedenen Klassen arbeiteten oder dadurch, dass die Stellenpartnerinnen bzw. -partner nicht am selben Tag anwesend waren.

Als Erfolgsfaktoren für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wurden genannt:

- guter Austausch
- regelmässige Absprachen
- eingespieltes Team
- ein für alle Beteiligte klares Förderkonzept
- klare Aufgabenverteilung
- klarer Auftrag von der Lehrperson für die Heilpädagogin/den Heilpädagogen
- gleiche pädagogische Ausrichtung
- Offenheit für die Ideen anderer
- ähnliche Arbeitsweisen

In den Fragebögen wurde die *Qualität* der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie die *Strukturierung* und *gemeinsame Ausrichtung* dieser Kooperation erhoben. Aus Sicht der Befragten war die *Qualität* der Zusammenarbeit eher hoch, wobei sich die Lehrpersonen als am kritischsten zeigten. Bei allen drei befragten Akteuren (Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachpersonen) stellte sich über die Erhebungen hinweg eine leicht steigende Tendenz ein. Besonders stark ausgeprägt war diese jedoch bei den Fachpersonen, die zwischen den Jahren 2009 und 2012 eine höchst signifikante Steigerung in der Qualität der Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen wahrnahmen.

Schulleitungen und Lehrpersonen gingen insgesamt von einer gut mittelmässigen *Strukturierung* (z.B. klar abgesprochene Aufgaben, definierter Ablauf von Besprechungen) der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Fachperson aus. Über die Messzeitpunkte hinweg waren diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zu erkennen.

Die Einschätzungen zur *gemeinsamen Ausrichtung* der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Fachperson (ähnliche Vorstellungen von gutem Unterricht) lagen bei allen Befragten einerseits sehr nahe beieinander und andererseits deutlich über der Mitte des Antwortformats. Auch hier ergaben sich im zeitlichen Verlauf aus Sicht von Lehrpersonen, Fachpersonen und Schulleitungen keine Veränderungen.

3.2.13 Wie bewährt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen?

Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen (für Handarbeit, Musik, Sport usw.) diskutierten die Befragten sowohl über die Art als auch über die Qualität dieser Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit basierte primär auf dem Austausch über das Verhalten der Klasse bzw. das Verhalten einzelner auffälliger Kinder. Wo nötig, führten Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen gemeinsam mit dem Kind ein Gespräch. Bewährt habe sich auch die Teilnahme von Fachlehrpersonen an Gesprächen mit den Eltern, um die Eltern kennenzulernen und ihnen Ratschläge zur Unterstützung ihrer Kinder mitzugeben. Zudem waren viele Fachlehrpersonen gut ins Pädagogische Team eingebunden, da sie oft viele verschiedene Klassen unterrichteten und deshalb die meisten Kinder gut kannten. Bei Fallbesprechungen konnten sie somit eine weitere Perspektive zum jeweiligen Kind einbringen, was als gewinnbringend bezeichnet wurde.

Die Qualität der Zusammenarbeit wurde unterschiedlich bewertet. Gut verlief die Zusammenarbeit, wo ...

- ähnliche Charakteren zusammenarbeiteten.
- ein eingespieltes Team vorhanden war.
- kaum Lehrpersonen mit einem geringen Pensum arbeiteten.

Weniger gut verlief die Zusammenarbeit ...

- bei hoher Fluktuation.
- wenn die Lehrpersonen wiederholt disziplinarische Reklamationen der Lehrpersonen entgegen nehmen mussten.
- Personen auf Grund eines geringen Pensums kaum anwesend waren.

In den Fragebögen schätzten die Schulleitungen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen als sehr gut und über die Messzeitpunkte hinweg konstant ein. Bei den Lehrpersonen wurde im Jahr 2012 ebenfalls eine sehr gute Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachlehrpersonen gemessen.

3.3 Mikro-Ebene: Unterricht

Natürlich zielen die soeben berichteten Veränderungen auf der Meso-Ebene des Schulsystems letztlich auf eine integrative, förderliche Gestaltung des Unterrichts – und damit auf die Mikro-Ebene. Auf dieser Ebene wurde nach Veränderungen im Unterricht (siehe Kp. 3.3.1), nach der Adaptivität des Unterrichts (siehe Kp. 3.3.2) und nach der Veränderung der Integrationskraft des Unterrichts (siehe Kp. 3.3.3) gefragt.

3.3.1 Welche Veränderungen lassen sich (z.B. auf Grund der Pädagogischen Teams) im Unterricht und in der Lernbegleitung festmachen?

Bezüglich wahrgenommener Veränderungen im Unterricht berichteten befragte Akteure beispielsweise, die Ansprüche an die Lernenden seien in den letzten Jahren gestiegen, weshalb Lehrpersonen wieder vermehrt versuchen sollten, sich auf einen einzelnen Gegenstand zu konzentrieren und bezüglich des Unterrichtstoffes klare Prioritäten zu setzen. Wo die Integrative Förderung in separaten Fördergruppen ausserhalb des Schulzimmers stattfand, beklagten sich Lehrpersonen darüber, dass durch das ständige Kommen und Gehen eine unangenehme Unruhe entstanden sei. Wenn die Förderung im Sinne von Teamteaching im gleichen Schulzimmer stattfand, wurde von einer geringeren Stigmatisierung der Kinder berichtet.

Der gestiegenen Heterogenität der Klassen wurde an den meisten Schulen mit vermehrter Individualisierung begegnet. In diesem Zusammenhang fanden v.a. Veränderungen bezüglich kooperativer Lernformen sowie bezüglich Planarbeiten statt. Laut Angaben von Befragten wurden kooperative Lernformen mancherorts grossflächiger eingesetzt als früher. Bei der ebenfalls vermehrt eingesetzten Planarbeit und bei den Lernateliers in der dritten Sek stellten sich zu Beginn gewisse Probleme hinsichtlich der Selbstständigkeit einzelner Kinder oder Jugendlicher ein. Allmählich seien sich die Schülerinnen und Schüler aber ans Arbeiten mit Plänen bzw. im Lernatelier gewohnt. Wo sich dieser

Erfolg nicht einstellte, kamen Schulen z.T. bereits wieder ab von den zuvor eingeführten individualisierenden Formen – zumindest in einzelnen Fächern. Korrespondierend damit berichteten einzelne befragte Schülerinnen und Schüler von einem hohen Anteil an Frontalunterricht und äusserten den Wunsch, selbst aktiver zu werden.

Zur Unterrichtsgestaltung wurden in den Fragebögen die Dimensionen "Lehrpersonenzentrierung", "Gleichschichtigkeit des Unterrichts", "Öffnung des Unterrichts" sowie "Individualisierung" erhoben. Die Lehrpersonenzentrierung war gemäss Angaben der Sekundarschülerinnen und -schüler mittelmässig bis recht stark ausgeprägt – zwischen den Erhebungswellen zeigten sich hier keine signifikanten Unterschiede. Das schulische Lernen erfolgte aus ihrer Sicht mindestens teilweise im Gleichschritt (z.B. gleiche Aufgaben für alle Lernenden); über die drei Messzeitpunkte hinweg war jedoch ein ganz leichter signifikanter Rückgang in der "Gleichschrittigkeit" im Unterricht erkennbar. Von einer Öffnung des Unterrichts (z.B. Projekte wie beispielsweise Lager, Theater etc.) wurde von den Sekundarschülerinnen und -schüler höchstens teilweise berichtet, wobei sich über die drei Jahre hinweg keine signifikanten Veränderungen ergaben.

In der Primarschule kann eher davon ausgegangen werden, dass die Individualisierung verstärkt wurde. Mittelstufenschülerinnen und -schüler gaben jedenfalls im Jahr 2012 weniger häufig als in den früheren Erhebungen an, alle Kinder der Klasse hätten die gleichen Lernziele. Sie arbeiteten auch häufiger als früher in Kleingruppen. Unterstufenschülerinnen und -schüler arbeiteten im Jahr 2012 häufiger als noch im Jahr 2009 zu zweit. Auch die Eltern erlebten eine recht hohe Individualisierung im Unterricht ihres Kindes. Die Differenz zwischen 2009 und 2012 fiel signifikant aus, womit von einer leicht gestiegenen elterlichen Wahrnehmung der Individualisierung ausgegangen werden kann.

3.3.2 Wie passen die Lehrpersonen ihre Methoden an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an (Adaptivität des Unterrichts)?

Um der Heterogenität ihrer Klasse zu entsprechen, suchten Lehrpersonen nach geeigneten Vorgehensweisen im Unterricht. Beispielsweise entwickelte eine Lehrperson einen Wochenplan für die "mittleren" Schülerinnen und Schüler, während die Heilpädagogin eine einfachere Variante für die schwächeren Kinder ableitete und der Lehrer für Begabtenförderung eine Anpassung für die stärkeren Kinder vornahm. Da jedes Kind in seinem Tempo und auf seinem Niveau arbeiten konnte, war diese Methode gut auf die Lernvoraussetzungen der Kinder zugeschnitten. Ähnliches wurde von den Lernateliers der dritten Sek berichtet, die ebenfalls sehr individuelle Aufgaben und Projekte umfassten, die auf die einzelnen Jugendlichen und ihre künftigen Berufe ausgerichtet waren.

Als weitere Methoden adaptiven Unterrichts wurde die Rücksichtnahme auf unterschiedliche Arbeitstempi sowie auf verschiedene Niveaus der Lernenden genannt. Teilweise wurden erweiterte Lernziele so gesetzt, dass sie nur von den begabteren Schülerinnen und Schülern erreicht werden mussten. Unterstützt wurde ein adaptiver Unterricht auch, wenn die im Teamteaching arbeitende Heilpädagogin oder der Heilpädagoge nicht nur die "IF-Kinder" unterstützte, sondern auch anderen Kindern mit punktuellm Bedarf spontan unter die Arme griff. Ausserdem wurde teilweise bei der Gestaltung und Beurteilung von Prüfungen auf die Heterogenität der Klasse Rücksicht genommen. Manchmal lösten die Kinder verschiedener Niveaus andere Prüfungen oder mussten gewisse Prüfungen erst gar nicht absolvieren.

Auch in den Fragebögen wurde die Adaptivität des Unterrichts gemessen. Aus Sicht der befragten Lehrpersonen war diese zu allen drei Messzeitpunkten recht gut gegeben. Darüber hinaus zeichnete sich einer ganz schwachen nicht signifikanten Tendenz nach eine Steigerung der Adaptivität des Unterrichts ab. Es bleibt aber nach wie vor Potenzial nach oben.

3.3.3 Wie verändert sich die Integrationskraft des Unterrichts?

Die Auswirkungen der zuvor genannten Methoden auf die Integrationskraft des Unterrichts wurden im Rahmen der Interviews oder der offenen Antworten in den Fragebögen kaum thematisiert. Vielerorts war aber ein grosses Bemühen um die Integration aller Kinder spürbar; ein vielversprechender Schritt in Richtung Integration aller Kinder wurde gemacht. Mit kooperativen und individualisierenden Lernformen bemühten sich viele Lehrpersonen um eine Erhöhung der Integrationskraft ihres Unterrichts. An didaktische und pädagogische Grenzen stiessen sie bei sehr undisziplinierten Klassen oder bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Rufe nach Wiedereinführung von Sek C-Klassen, Einführungsklassen oder Sprachheilkindergärten waren in solchen Fällen unüberhörbar.

In der Fragebogenerhebung gingen Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen insgesamt von einer gut moderaten Integrationskraft des Unterrichts aus. Über alle Messzeitpunkte hinweg betrachtet, ergaben sich in dieser Einschätzung keine signifikanten Veränderungen. Dennoch liess sich bei den Schulleitungen und Fachpersonen eine leicht positive Tendenz feststellen, welche primär auf den Zeitraum zwischen 2010 und 2012 zurückging. Aus den Antworten der befragten Jugendlichen der Sekundarstufe ging im Gegensatz dazu jedoch ein leichter Trend hin zur separativen Förderung hervor.

In den Jahren 2002 bis 2005 besuchten ca. 9.5% aller Stadtzürcher Schülerinnen und Schüler eine Kleinklasse oder eine Sonderschule (integrierte und separierte Sonderschule zusammen). In den Jahren 2010, 2011 und 2012 war dieser Anteil sehr stabil und betrug lediglich noch 4.5%. Vor diesem Hintergrund kann von einer grossen Integrationskraft des Unterrichts ausgegangen werden.

4 Interpretation

Im Rahmen der nun folgenden Interpretation der Ergebnisse kann nur schlaglichtartig auf einzelne ausgewählte Aspekte eingegangen werden, die bei der Evaluation der Förderpraxis in der Stadt Zürich auffielen und zu weiterführenden Gedanken anregten.

4.1 Alte Muster

Bei den verbalen Ergebnissen (Anmerkungen in den Fragebögen, Gruppeninterviews) wurde deutlich, dass die Befragten noch stark in den "alten" Kategorien dachten. Verschiedentlich war von (ehemaligen) C-Schülern, von Kleinklassenschülerinnen oder von Kindern die Rede, die "eigentlich" in eine Einführungsklasse gehören würden. Das innere Koordinatensystem der Akteure in den Schulen hat sich offenbar noch nicht wesentlich verschoben. Die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern ist noch nicht überwunden – dazu ist offenbar noch mehr Zeit erforderlich. Eine integrative bzw. inklusive Haltung wäre aber für die weitere Entwicklung der Förderpraxis bedeutsam, gerade auch für den Fall, dass sich Probleme ergeben.

4.2 Ressourcen

Eine grundlegende Absicht der neuen Förderpraxis zielte darauf, dass nicht mehr primär gefragt wird: "In welche Massnahme können wir das Kind schicken, damit diese Schwierigkeiten behoben werden?" sondern vielmehr: "Was ist in unserer Schule, unserem Unterricht, unserer Zusammenarbeit zu verändern, damit wir diesen Schwierigkeiten begegnen können?" (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007i, S. 4). Dieses Umdenken hat noch nicht bei allen involvierten Personen stattgefunden. Nach wie vor werden mancherorts Kinder und Jugendliche etikettiert, damit Einzelmassnahmen getroffen werden können (die im Einzelfall natürlich berechtigt sein können). Dies führt aber zu einem nicht unerheblichen Anteil von ressourcenintensiven Einzel- und Kleingruppenfördermassnahmen, welche die knappen Ressourcen zusätzlich binden. Wirksamer wären wohl in vielen Fällen Investitionen in eine allgemein gesteigerte Tragfähigkeit des Unterrichts (Personal- und Unterrichtsentwicklung).

4.3 Pädagogische Teams

Professionelle Lerngemeinschaften sind im Wesentlichen gekennzeichnet durch die fünf Elemente "gemeinsam geteilte Normen und Werte", "Fokus auf Schülerlernen", "Deprivatisierung", "Zusammenarbeit/Kooperation" sowie "reflektierender Dialog" (vgl. Kempfert & Rolff, 2005, S. 82ff). Vor dem Hintergrund dieser Definition gibt es zahlreiche Pädagogische Teams, die noch keine Professionellen Lerngemeinschaften sind. Zwar wurde in den Pädagogischen Teams zusammengearbeitet, aber gemeinsam geteilte Normen und Werte waren nur in gewissen Pädagogischen Teams ersichtlich. Wo im Pädagogischen Team primär Schulanlässe organisiert wurden, blieb der Fokus auf Schülerlernen oder der reflektierende Dialog auf der Strecke. Eine professionelle Arbeit in den Pädagogischen Teams im Sinne einer Professionellen Lerngemeinschaft ist hoch anspruchsvoll für alle Beteiligten: "Zweck des Pädagogischen Teams ist die kollektive Übernahme von Verantwortung für die Förderung der Kinder. Zudem haben die Beteiligten einen kontinuierlichen pädagogischen Auftrag (vgl. Hug, Bruggmann & Chanson, 2008, S. 12). Diese kollektive Übernahme von Verantwortung ist erst ansatzweise erfolgt.

In der Evaluation zeigte sich, dass die Pädagogischen Teams v.a. dann funktionieren, wenn sie eng an die Schule und Schulentwicklung angebunden sind, wenn also die Leitung der Pädagogischen Teams fest installiert ist, sich regelmässig mit der Schulleitung trifft, Aufträge ins Pädagogische Team trägt usw. Wenn die Pädagogischen Teams von der Schulleitung sich selbst überlassen bleiben, keine fixe Termine festgelegt sind und Sitzungen nur "bei Bedarf" stattfinden, dann verschiebt sich die Zusammenarbeit der Pädagogischen Teams auf einen Austausch zwischen Tür und Angel, der nicht jene Tiefe erreicht, die für Pädagogische Teams eigentlich vorgesehen wäre. Pädagogische Teams tun sich z.B. schwer damit, Ressourcen im Verlaufe des Jahres intern umzuverteilen oder strukturierte Fallbesprechungen vorzunehmen, die über das "Frustabladen" hinaus reichen. Gerade in Pädagogischen Teams ohne feste Leitung besteht die Gefahr gross, dass die Gespräche nicht lösungsorientiert ver-

laufen und unproduktiv werden. Dies wiederum gibt Mitgliedern von Pädagogischen Teams Auftrieb, die dieser Form der Zusammenarbeit kritisch gegenüber stehen.

4.4 Unterrichtsnahe Zusammenarbeit (Kernteam)

In den verbalen Daten zeigte sich immer wieder, dass es über die oft stufen- oder jahrgangsspezifisch zusammengesetzten Pädagogischen Teams hinaus noch ein weiteres Gefäss brächte: Ein "Kernteam", das sich aus jenen Personen zusammensetzt, die an der gleichen Klasse arbeiten. Die Tatsache, dass Lehrpersonen sowohl im Pädagogischen Team als auch im Kernteam zusammenarbeiten müssten, führt bei vielen Lehrpersonen zu einem zeitlichen Engpass.

4.5 Interdisziplinäre Teams

In den Interdisziplinären Teams gewisser Schulen wird sehr professionell gearbeitet. Der Austausch in diesem Multiprofessionellen Team (vgl. Herzog & Leutwyler, 2010) ist offenbar sehr fruchtbar. Dies war v.a. dann der Fall, wenn auch Schulpsychologinnen und Schulärzte mitarbeiteten. Wird das Interdisziplinäre Team aber ausschliesslich von Personen besetzt, die intern an der Schule arbeiten, droht die Gefahr, dass die Diskussion und die Zusammenarbeit verflacht, weil zu wenige Impulse und Sichtweisen von aussen ins Gespräch gebracht werden können. Das Interdisziplinäre Team könnte nämlich ein Weg sein, auf dem über Erfahrungsaustausch und Fachinputs neues Fachwissen in die Schule gelangen könnte.

4.6 Schulische Standortgespräche

Die Lehrpersonen schätzten die Struktur und Verbindlichkeit der Schulischen Standortgespräche sehr, u.a. weil Eltern mit diesem Instrument gut eingebunden werden können. Entgegen der ursprünglichen Konzeption sind die Schulischen Standortgespräche in der Praxis aber häufig nicht ergebnisoffen. Die Lehrpersonen führen die Schulischen Standortgespräche sehr zielorientiert durch, z.B. um ein Eintrittsticket für eine Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst zu erhalten oder andere bereits im Vorfeld ausgedachte Massnahmen durchzusetzen. Entsprechend wählen sie nur eine Kurzform des Schulischen Standortgesprächs.

4.7 Sek A und B

Es ist nachvollziehbar, dass leistungsschwache, aber besonders motivierte Jugendliche schwer führbarer Sek-B-Klassen in A-Klassen aufgestuft werden, selbst wenn sie die erforderlichen Leistungen nicht erbringen. Der Preis dafür besteht darin, dass sich in der Sek-B die unmotivierten, disziplinarisch schwer führbaren Jugendlichen konzentrieren und einer schichtspezifischen Selektion Vorschub geleistet wird. Vor dem Hintergrund, dass es offenbar sehr schwierig ist, gewisse Eltern davon zu überzeugen, dass ihr Kind eine Sek-B-Klasse besuchen soll und in Sek-B-Klassen grosse Disziplinprobleme überhand nehmen, kann es lohnenswert sein, die längerfristige Perspektive einer integrierten Sek A und B weiter zu denken. Systematisch durchgeführte und begleitete Pilotprojekte könnten hier wertvolle Erkenntnisse für interessierte Schulen generieren.

4.8 Disziplinprobleme

In gewissen Klassen scheinen die Disziplinprobleme gravierend zu sein – möglicherweise handelt es sich dabei um eine zentrale Ursache für die hohe Fluktuation beim Unterrichtspersonal. Aufhorchen lässt etwa der Wunsch nach einem "Aufpasser" in gewissen Klassen oder das Bedauern über den Verlust der Möglichkeit, undisziplinierten Jugendlichen von Sek-B-Klassen mit einer Abstufung ins Niveau C zu drohen. In den Sek-B-Klassen werden die Disziplinprobleme wohl dadurch verschärft, dass der Lehrplan (um eine Aufstufung in eine A-Klasse zu ermöglichen) stark an jenen der A-Klassen angelehnt ist. Um Disziplinproblemen in B-Klassen zu begegnen, müssten im Lehrplan wohl andere Akzente gesetzt werden können als in den (z.T. an der Aufnahmeprüfungs ins Gymnasium) orientierten A-Klassen.

4.9 Anpassung des Unterrichts

Wohl haben im Unterricht gewisse Veränderungen stattgefunden, welche die Förderpraxis unterstützen. Flächendeckend ist aber die Integration wohl noch nicht überall im Unterricht angekommen. Dies wäre für das Gelingen der Förderpraxis aber entscheidend. Um die Integration zu unterstützen, wären in der Gestaltung des Unterrichts einige weitere Schritte gefragt. Kooperative, individualisierende Lehr- und Lernformen, klassenübergreifende Projekte, herausfordernde Aufgabenstellungen für begabte Kinder sowie lernzielorientierte, förderorientierte Beurteilungen könnten durchaus weiter forciert werden. Kombiniert mit einem Ausbau der im Teamteaching geführten Lektionen könnte die Tragfähigkeit des Unterrichts weiter erhöht werden.

4.10 Betreuung

Die Betreuungspersonen erleben offenbar teilweise schwierige Situationen in den Horten. In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, dass heilpädagogisches Wissen für die Hortleitungen niederschwellig zugänglich wäre. Wichtig wäre es auch, dass die Leitungspersonen in den Horten mit ihren Teams fortlaufend die eigenen Handlungsspielräume ausloten und nutzen – u.a. durch eine Optimierung der Zusammenarbeit mit der Schule.

5 Beurteilung der Ergebnisse

Die Frage, ob die präsentierten Resultate zur Förderpraxis in der Stadt Zürich als gut, mittelmässig oder schlecht zu beurteilen sind, ist schwierig zu beantworten. Denn wie bereits im Vorbericht ausgeführt, fehlt ein klarer Massstab für die Beurteilung der Ergebnisse.

Bewertungsdimensionen von Evaluationen reichen vom Minimum (alle Items im Fragebogen wurden mit geringster Zustimmung beantwortet) bis zum nur theoretisch erreichbaren Maximum (alle Items wurden mit maximaler Zustimmung beantwortet). Relevanter als diese beiden Extrempunkte ist allerdings das Optimum, also jener Wert, der unter den gegebenen Rahmenbedingungen realistisch erreicht werden konnte (vgl. Widmer & De Rocchi, 2012, S. 101). Doch was ist im vorliegenden Fall das Optimum, d.h. ein realistisch erreichbarer Wert?

Quantifizierte Zielwerte wurden nur für den Anteil des gemeinsamen Teamteachings im Klassenzimmer vorgegeben: Ein Drittel der Integrativen Förderung sollte im Teamteaching erfolgen. Mit Schätzungen von 40% (Fachpersonen) bzw. 55% (Lehrpersonen und Schulleitungen) wurde diese Vorgabe klar übertroffen. Vergleichswerte aus anderen Grossstädten, die vergleichbare Programme in ähnlicher Art und Weise eingeführt haben (d.h. mit Pädagogischen Teams, Interdisziplinären Teams, Schulischen Standortgesprächen usw.), liegen nicht vor. Als vergleichender Beurteilungsmassstab bleibt der Vergleich der in der Stadt Zürich gemessenen Werte aus den Jahren 2009 bis 2012. Anhand dieser Werte lässt sich nachzeichnen, dass sich die Förderpraxis nach einer rückläufigen Bewegung im Jahr 2010 seither in den meisten Dimensionen in die erwünschte Richtung entwickelte. Die Förderpraxis ist zwar bisher nicht an ihrem Maximalziel (Inklusion) angekommen. Während der Projektlaufzeit wurden jedoch zahlreiche kleine Schritte in die vorgesehene Richtung unternommen.

Einen weiteren Anhaltspunkt zur Beurteilung der Ergebnisse kann ein Instrument bieten, das im Kanton Aargau im Zusammenhang mit der Externen Schulevaluation entwickelt wurde: Das Bildungsdepartement des Kantons Aargau hat in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz in einem theoretisch fundierten und dennoch praxisbezogenen Prozess ein "Bewertungsraaster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule" erarbeitet (vgl. Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, 2008). Für die Beurteilung der vorliegenden Ergebnisse wurde dieses Instrument nach Indikatoren abgesucht, die besonders gut mit den in der Stadt Zürich erhobenen Messwerten korrespondieren. Da die einzelnen Schulen, Schulleitungen, Fachpersonen und Lehrpersonen an sehr unterschiedlichen Orten stehen, kann es sich dabei nur um eine grobe (aber dennoch datenbasierte) Einschätzung handeln. In Tabelle 3 wurden die entsprechenden Indikatoren dieses Instruments dargestellt. In der ersten Spalte wurde die Seitenzahl des Indikators in diesem Aargauer Beurteilungsinstrument angegeben, in der zweiten der Wortlaut des Indikators und in der dritten die im Beurteilungsinstrument vorgegebene Beurteilungsstufe. Anhand der Beurteilungsstufen (1 bis 4) lässt sich einschätzen, wie weit fortgeschritten die Förderpraxis in den Stadtzürcher Schulen ist.

Ein Blick auf die Beurteilungsstufen in der rechten Spalte zeigt, dass die Beurteilungsstufen 2 (elementare Entwicklungsstufe) und 3 (fortgeschrittene Entwicklungsstufe) dominieren. Bei den Indikatoren auf Entwicklungsstufe 3 handelt es sich oft um strukturelle Aspekte, die in Zürich auf kantonaler oder städtischer Ebene vorgegeben und eingefordert wurden. Die Indikatoren auf Entwicklungsstufe 2 betreffen häufig den Unterricht. Die Excellence-Stufe (4) wurde nur in einem Fall erreicht.

Insgesamt zeigen diese Beurteilungen, dass die Schulen der Stadt Zürich im Hinblick auf die Förderpraxis bereits einiges erreicht haben. Dennoch wird auch deutlich, dass noch Entwicklungspotenzial (siehe Excellence-Stufe 4) vorhanden ist.

Tabelle 3. Indikatoren des Rasters zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule, welche mit den Ergebnissen der Stadt Zürich korrespondieren.

Seite	Merkmal/Indikator	Stufe
7	Auf Schulebene gibt es ein differenziertes Konzept zur Förderung der Integration sowie zur Intervention bei entsprechenden Problemen und Schwierigkeiten. Dieses dient der Schulleitung und den Lehr- und Fachpersonen als Orientierungshilfe und wird in der Praxis konsequent umgesetzt. Verschiedene Strategien/ Massnahmen sind vorgesehen, um die Arbeit im Bereich der schulischen Integration zu unterstützen.	3
7	Die Integrations-Strategie der Schule wird von der kommunalen Aufsichtsbehörde/Schulpflege aktiv mitgetragen und unterstützt.	3
9	Die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene sowie die gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz werden von vielen Lehrpersonen als Teil der sozialen Integrationsaufgabe der Schule wahrgenommen.	2
9	Auf Schulebene gibt es institutionell festgelegte Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen (z.B. Schülerrat, Vollversammlung), in denen u.a. auch soziale Probleme regelmässig besprochen werden.	4
9	Die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene sowie die gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz gelten – neben der Förderung von Fachkompetenz – als selbstverständlicher Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages. Sie haben in der Praxis einen hohen Stellenwert.	3
9	Mitwirkungsmöglichkeiten sind auf Klassenebene institutionalisiert.	3
9	Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft. Sie gehen auch ausserhalb der Klasse fair und respektvoll miteinander um und unterstützen/helfen sich gegenseitig.	3
9	Es gibt vereinzelt klassenübergreifende Anlässe, an denen eine Durchmischung der Schülerinnen und Schüler möglich wird, um die Idee der Schule als soziale Gemeinschaft erfahrbar zu machen (z.B. Projektwochen).	2
11	Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht angemessen gefordert.	2
11	Bezüglich der Leistungsanforderungen wird auf die Lernvoraussetzungen von speziellen Schülergruppen Rücksicht genommen (z.B. bei besonders leistungsfähigen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern).	2
11	Grundsätzlich gelten für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Lernziele. In Einzelfällen, d.h. für Schülerinnen und Schüler des unteren und oberen Leistungsspektrums, werden in gewissen Fächern bzw. bei gewissen Themen die Lernziele nach unten und oben angepasst.	2
11	Im Unterricht wird überwiegend mit einheitlichen (nicht differenzierenden) Programmen gearbeitet – entlang von einheitlichen Lernzielen für alle Schülerinnen und Schüler. Phasenweise werden Formen des differenzierenden Unterrichts eingesetzt. (Beispielsweise werden für bestimmte Themen und Zeiträume unterschiedliche Lern tempi, evtl. auch Zieldifferenzierungen zugelassen. Oder für schnellere Schülerinnen und Schüler werden Zusatzaufgaben eingesetzt um Leerzeiten/Wartezeiten zu vermeiden bzw. zu reduzieren.)	2
11	Erweiterte Lernformen wie Lernplanarbeit, Werkstattunterricht oder Gruppenarbeiten werden vereinzelt zur methodischen Bereicherung des Unterrichtsalltags eingesetzt.	2
13	Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson Zeit für eine gemeinsame Problemlösung. Sie ist Teil der Intervention: Sie soll sowohl beim Lehrenden als auch beim Lernenden Verständnis für die Ursachen der Lernschwierigkeiten wecken (Lernschwierigkeiten als gemeinsame Herausforderung für Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler).	3
13	Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sie bei aktuellen Schwierigkeiten bei den Lehrpersonen auf Verständnis stossen. Der überwiegende Teil von ihnen traut sich, Probleme und Schwierigkeiten vorzubringen und bei der Lehrperson Unterstützung anzufordern und in Anspruch zu nehmen.	2
13	Auf Ebene Schule sind verbindliche Vorgaben bezüglich des Angebots und der Ausgestaltung der Lernbegleitung und der unterrichtsbezogenen Unterstützungsmassnahmen festgelegt. Die Ressourcen sind geklärt und ermöglichen eine dauerhafte Lösung.	3
17	Die Laufbahntscheide beruhen auf einer Gesamtbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, unter Einbezug der individuellen Fähigkeiten (Sozial- und Selbstkompetenz) sowie der Entwicklung der Lern- und Leistungsfähigkeit (individueller Lern- und Kompetenzzuwachs). Die zusätzlichen Beurteilungsaspekte werden systematisch auf Beobachtungen und Dokumente abgestützt und für Betroffene nachvollziehbar gemacht	3
15	Der Erfolg der Förderplanung wird im Austausch unter den beteiligten Lehrpersonen (LP/DaZ-LP/SHP) sporadisch besprochen.	2
15	Die vorgesehenen Fördermassnahmen (Stütz- und Zusatzangebote wie z.B. DaZ, Integrierte Heilpädagogik, besondere Begabung) werden in Absprache mit der Klassenlehrperson geplant und greifen wo möglich Inhalte aus dem Klassenunterricht auf.	2
15	Erziehungsberechtigte/Eltern werden differenziert über die Förderplanung und die Ansprüche bezüglich Mitarbeit informiert. Sie fühlen sich in wichtigen Fragen einbezogen und wissen, mit welchen Anliegen sie sich an welche Ansprechperson wenden können.	3
19	Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten ist institutionalisiert, d.h. es sind entsprechende Zeitgefässe und Kooperationsstrukturen festgelegt. Die Zusammenarbeit wird von der Schulleitung verbindlich eingefordert. Die Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt.	3
19	Die interne und externe Zusammenarbeit funktioniert aus Sicht der betroffenen Lehr- und Fachpersonen gut.	3
19	Die Schulleitung schafft günstige Arbeitsvoraussetzungen für eine funktionsfähige interne und externe Zusammenarbeit.	3
19	Die Erziehungsberechtigten/Eltern werden über wichtige Massnahmen und Ereignisse, die das eigene Kind betreffen, zuverlässig informiert. Die entsprechenden	2
21	Es gibt an der Schule ein differenziertes Konzept für den Umgang mit Krisen und gravierenden Schwierigkeiten, die im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen auftreten können. Dieses entspricht den Bedürfnissen der Praxis; es erweist sich in der Praxis als hilfreich und wird von den Lehrpersonen als entlastend empfunden.	3

6 Optimierungsvorschläge

Die folgenden Optimierungsvorschläge basieren auf den Erkenntnissen, die im Rahmen der externen Evaluation der Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich resultierten. Es handelt sich dabei um Anregungen, die zur Optimierung der Förderpraxis diskutiert und allenfalls umgesetzt werden könnten (teilweise wurden auch Optimierungsvorschläge früherer Berichte aufgenommen). Die einzelnen Vorschläge wurden nicht priorisiert, jedoch den einzelnen Ebenen des Schulsystems zugewiesen. Wo sich Verbindungen ergeben, wird auf das "Konzept für die koordinierte regel- und sonderpädagogische Förderung in der Volksschule der Stadt Zürich (Entwurfsversion 2 vom 20.11. 2012)" verwiesen (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012).

6.1 Makro-Ebene (Schulsystem)

Auf der Makro-Ebene ergaben sich folgende Optimierungsvorschläge, auf die im Folgenden näher ausgeführt werden:

- Weg in Richtung Inklusion langsam, aber beharrlich weiter verfolgen
- Ressourcen klären und erweitern
- Klassengrößen anpassen
- Konzeptionelle Vernetzung der laufenden und anstehenden Projekte und Programme
- Entlohnungsfragen für Fachpersonen klären
- Anstellungsfragen klären
- Datenschutzproblematik klären
- Einführung neuer Lehrpersonen und Schulleitungen planen
- Konzept für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern entwickeln
- Entwicklung im Bereich "Betreuung" im Auge behalten
- Fachliche Unterstützung gewähren
- Mediatorinnen und Mediatoren einsetzen

Weg in Richtung Inklusion langsam, aber beharrlich weiter verfolgen: Im Jahr 2009 führten die Stadtzürcher Schulen offiziell die Integration ein. Viele der seither gemachten Schritte wurden in diesem Schlussbericht dokumentiert. Obschon einerseits bereits viel erreicht wurde, bleibt andererseits der Weg hin zu einer inklusiven Schule noch lange und steinig. Die ausgelöste und im Bericht aufgezeigte Dynamik sollte nicht gebremst werden. Viele Schulen und zahlreiche einzelne Personen haben begonnen ihr Denken und Handeln umzustellen. Diesem Prozess sollte weiterhin Zeit eingeräumt werden, damit der Weg in Richtung Inklusion langsam aber beharrlich weiter verfolgt werden kann (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 9).

Ressourcen klären und erweitern: Um sich dem Ideal einer inklusiven Schule anzunähern, sollten die Förderressourcen wo immer möglich nicht an einzelne Kinder, sondern an ganze Quartiere, Schulen oder Schulklassen gebunden werden (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 5). Aus Sicht einer inklusiven Schule ist es paradox, wenn Schülerinnen oder Schüler etikettiert werden müssen, bevor Förderressourcen gesprochen werden. Auf empirischer Basis zeigte Hattie (2009) in seiner grossen Meta-Studie, dass ein Verzicht auf eine Etikettierung der Schülerinnen und Schüler ("not labeling students") stark positive Wirkungen auf die Schulleistungen hat (vgl. S. 124f). Darüber hinaus ist die Verteilung und die Menge der Förderressourcen nach wie vor diskussionswürdig, denn:

"Es ist nicht zu übersehen, dass die neuen Aufgaben von Schulen als korporativen Akteuren mehr Zeit und Mittel erfordern. Höhere Erwartungen, die nicht gestützt sind durch entsprechende personelle, zeitliche und materielle Ressourcen, münden früher oder später in Frustrationen". (Fend, 2008, S. 366)

Klassengrößen anpassen: Kleinere Klassen führen zwar nicht per se direkt zu spürbar besseren Schulleistungen (vgl. Hattie, 2009, S. 85f). Um Disziplinprobleme zu entschärfen und eine individuelle Förderung zu ermöglichen, sollten die Klassengrößen innerhalb der kantonal vorgegebenen Bandbreite gering gehalten werden, denn:

"Die grösste Untersuchung zu diesem Thema hat unter spezifischen Bedingungen einen nachweisbaren Effekt kleiner Klassen (12-17 Schülerinnen und Schüler) in der Primarschule gezeigt. Kleine Klassen erfordern ausserordentliche Investitionen in Personal und Räumlichkeiten. Dennoch sind deutliche Reduktionen der Klassengrösse eine Kernvorausset-

zung, will man einen Unterricht realisieren, der auf das Spektrum individueller Lernfähigkeiten eingeht." (Fend, 2008, S. 131).

Konzeptionelle Vernetzung der laufenden und anstehenden Projekte und Programme: Eine der Aufgaben der Schulleitungen bestand darin, die von übergeordneten Instanzen geforderten Veränderungen so miteinander zu vernetzen, dass für die Betroffenen überschaubare "Pakete" resultierten. Erfolgreichen Schulleitungen gelang es dabei mit einer einzigen Veränderung gleichzeitig die Anforderungen mehrerer Projekte abzudecken. Um den Schulleitungen diese Aufgabe zu erleichtern, könnten Arbeitsgruppen auf kantonaler oder städtischer Ebene in diesem Bereich Anregungen erarbeiten: Wie liesse sich die Förderpraxis mit "KITS für KIDS", mit "QUIMS" und mit "QEQS" usw. verbinden? Welche Anregungen könnten Schulen mit geringem, gezieltem Aufwand in mehreren Bereichen gleichzeitig weiter bringen? Natürlich sind die Situationen und Entwicklungsstände der einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. Dennoch wäre es eine Erleichterung für Schulen, wenn die einzelnen Projekte und Programme von Stadt und Kanton bereits Verbindungen und Synergien aufzeigen würden.

Entlöhnungsfragen für Fachpersonen klären: Da Fachpersonen trotz vergleichbarer oder gleicher Qualifikation je nach Schulstufe oder Einsatzbereich unterschiedlich honoriert werden, ist es für diese Personengruppe finanziell wenig attraktiv auf der Kindergartenstufe oder auf der Unterstufe der Primarschule zu arbeiten. In diesen frühen kindlichen Entwicklungsphasen werden aber viele wichtige Weichen gestellt, weshalb es wichtig wäre, dass auf diesen Stufen professionell gearbeitet wird – was entsprechend honoriert werden sollte.

Anstellungsfragen klären: Personen mit mehreren Funktionen im Unterricht (z.B. Lehrperson, DaZ-Lehrperson und IF-Lehrperson) haben nach wie vor mehrere Anstellungsverträge. Idealerweise würde jede Person über einen einzelnen Arbeitsvertrag (d.h. eine einzige Anstellung) verfügen, die mehrere Funktionen umfassen kann (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 7).

Datenschutzproblematik klären: Unter der Prämisse, dass die Schule den einzelnen Schülerinnen und Schülern gegenüber wohlgesinnt und ernsthaft an deren optimaler Förderung interessiert ist, gibt es kaum Gründe, Ergebnisse bisher erfolgter Abklärungen unter Verschluss zu halten. Nur wenn der Schule unterstellt wird, gegen die Interessen der Kinder zu arbeiten, macht ein rigider Datenschutz Sinn. In der aktuellen Situation müssen aus Datenschutzgründen bereits erfolgte Abklärungen wiederholt vorgenommen werden, was Ressourcen verschlingt, die anderweitig sinnvoller eingesetzt werden könnten. Allenfalls könnten Ergebnisse von Abklärungen an einer zentralen Stelle bei der Schulleitung oder bei der Kreisschulpflege während einer festgelegten Zeitdauer gesammelt werden. Bei nachgewiesenem Bedarf könnten berechnigte Personen – unter Wahrung der gesetzlichen Vorgaben zum Datenschutz – Einblick in diese Daten nehmen, um eine bestmögliche Förderung der Kinder sicher zu stellen (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 21).

Einführung neuer Lehrpersonen und Schulleitungen planen: Um den Einstieg von (ausserkantonalen) Lehrpersonen und Schulleitungen in die Schulen der Stadt Zürich zu erleichtern, wäre z.B. ein einwöchiger Sommerferien-Einführungskurs sinnvoll. In dieser Woche könnte das kantonale und städtische Schulsystem vorgestellt werden – ausserdem könnten die Grundideen der Förderpraxis vermittelt werden. In einem speziellen Zeitfenster könnten die einzelnen Schulkreise ihre neuen Lehrpersonen über schulkreisspezifische Besonderheiten informieren. Ausserdem könnten neue Lehrpersonen und Schulleitungen in dieser Woche auf städtischer Ebene eine Ansprechperson für allfällige Fragen erhalten. Für neue Schulleitungen, die von extern kommen, wäre es wichtig, eine strukturierte Einführung in QEQS, QUIMS und die Förderpraxis zu bekommen. Auch das Hortpersonal wünschte sich bessere Einführungen in die schulische Förderpraxis.

Konzept für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern entwickeln: Ein besonderes Problem vieler befragter Lehrpersonen waren undisziplinierte Klassen und verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler. Angesichts der Häufigkeit der entsprechenden Probleme und der damit verbundenen Belastungen für die einzelnen Lehrpersonen würde es sich lohnen, auf städtischer Ebene ein Konzept zu entwickeln, wie mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern umgegangen werden soll (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 33). Preuss-Lausitz und Textor (2006) haben bei verhaltensauffälligen Kindern empirisch gezeigt, dass es sehr viel differenzierterer Interventionen bedarf, als einen Förderlehrer in eine Klasse zu schicken und diesen einem einzelnen verhaltensauffälligen Kind zuzuordnen (vgl. Hofmann, 2007, S. 279). Das zu entwickelnde Konzept sollte deshalb eine grosse Bandbreite von möglichen Präventions- und Interventionsformen auf verschiedenen Eskalationsstufen vorsehen. Darüber hinaus könnten Lehr- und Fachpersonen mit entsprechenden Weiter-

bildungen im Bereich "Verhaltensauffälligkeiten" als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an den Schulen eingesetzt werden.

Entwicklung im Bereich "Betreuung" im Auge behalten: Bei den Tagesstrukturen handelt es sich um einen sehr dynamischen Bereich der Schule, der noch stark im Aufbau begriffen ist und nach Form und Identität sucht. Es gab bereits viele strukturelle Änderungen und weitere stehen an. Inzwischen arbeiten viele Personen in diesem Bereich, was nach Professionalisierung und einem Ausbau der Strukturen ruft. Die Mitarbeitenden in diesem Bereich sind durch die anstehenden Entwicklungen sehr verunsichert. Transparente Information und sorgfältige Entscheide wären diesen Mitarbeitenden wichtig. Ausserdem wäre es gewinnbringend für die Förderpraxis, wenn die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betreuung ausgebaut würde (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 12ff).

Fachliche Unterstützung gewähren: Durch die heterogeneren Klassen spüren die Schulen einen erhöhten Druck sich zu verändern. Huberman und Miles (1984) wiesen jedoch darauf hin, dass Druck ohne Zug (bzw. ohne Support) zu Gegendruck oder defensiven Routinen führen kann (vgl. Rolff, 2007, S. 214). Um solchen Gegendruck zu minimieren und die anspruchsvollen, im Zusammenhang mit der Förderpraxis initiierten, vielschichtigen Prozesse zu unterstützen, sollten die Schulen Unterstützung von aussen erhalten. Diese Hilfe von aussen sollte sowohl theoretisch als auch praktisch fundiert sein. Ein Konzept, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug in der Weiterbildung nutzbringend eingesetzt werden könnte, wurde an der PHZ Luzern entwickelt. Ein solches Angebot könnte in adaptierter Weise auch in der Stadt Zürich zum Einsatz gelangen:

Im Rahmen des Teilprojekts «Lehren und Lernen» von Schule mit Zukunft der Dienststelle für Volksschulbildung (DVS Luzern) legen Schulen ihre Weiterbildungsziele im Bereich der Unterrichtsentwicklung fest. Für die Umsetzung der Zielsetzungen können die Schulteams Fachtandems Unterrichtsentwicklung abrufen. Die Fachtandems bestehen aus einer erfahrenen Volksschullehrperson und einem Dozenten oder einer Dozentin der PHZ Luzern. Die Zusammensetzung der Fachtandems verdeutlicht die starke Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Weiterbildungsarbeit.

Die Steuergruppen der Schule beschreiben den Fachtandems die Ressourcen und Anliegen ihres Teams. So werden die Inhalte und Zielsetzungen der Weiterbildungsmodulen den Bedürfnissen der Schulen angepasst.

Die Fachtandems Unterrichtsentwicklung zeigen in einer ersten Veranstaltung theoretische Hintergründe auf, erläutern Praxisbeispiele und beraten die Lehrpersonen bei der Planung der Umsetzung in den eigenen Unterricht.

In der Nachfolgeveranstaltung werden Erfahrungen und Erkenntnisse ausgetauscht, Probleme und Fragen bearbeitet, Zielsetzungen überprüft und nächste Schritte festgelegt. (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern, 2011).

Mediatorinnen und Mediatoren einsetzen: Auf der Sekundarstufe I des Kantons Zug wurde in den Jahren 2000 bis 2007 die erweiterte Schülerinnen- und Schülerbeurteilung (Beurteilen und Fördern, B&F) eingeführt. Ähnlich wie die Förderpraxis zielte auch "Beurteilen und Fördern" auf die Individualisierung des Unterrichts bzw. auf individuelle Fördermassnahmen. Wie die Evaluation zeigte, war dieses Projekt erfolgreich, d.h. es erzielte messbare, erwünschte Wirkungen im Unterricht (vgl. Roos, Huber, Sandmeier, Sempert, & Schuler, 2007). Das Projekt "Beurteilen und Fördern" sah vor, dass pro Sekundarschulhaus zwei Lehrpersonen während sieben Jahren total ca. 50 Tage Weiterbildung zu Themen wie Unterrichtsqualität, individualisierende Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Projektmanagement und Erwachsenenbildung besuchten. Die Aufgabe dieser beiden Mediatoren war es, die Inhalte ihrer Weiterbildung im eigenen Unterricht umzusetzen und parallel dazu in internen Weiterbildungen ihre Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Schule zu schulen und niederschwellig zu begleiten. Ein solcher Einsatz von Mediatorinnen und Mediatoren über eine längere Zeit hinweg könnte auch in der Stadt Zürich Veränderungen im Unterricht unterstützen.

6.2 Meso-Ebene (Schuleinheit)

Auf der Meso-Ebene liessen sich folgende Optimierungsvorschläge bedenken:

- Entlastung und Unterstützung der Schulleitungen prüfen
- Qualitätsmanagement stärken
- Begleitung von schwächeren Jugendlichen im Rahmen der Berufswahl vorsehen
- Fallarbeit in den Pädagogischen Teams stärken
- Zusammensetzung Pädagogischer Teams überdenken
- Personalentwicklung stärken
- Unterrichtsentwicklung vorantreiben

- Zusammenarbeit stärken
- Einsatz der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen überdenken
- Schulentwicklungsschritte verankern
- Schulische Standortgespräche partizipativ gestalten

Entlastung und Unterstützung der Schulleitungen prüfen: Viele Schulleitungen waren nach wie vor so stark mit dem Tagesgeschäft belastet (Stellvertretungen suchen, Massnahmen für einzelne Kinder organisieren usw.), dass die Energie für eine mittel- oder längerfristige Planung fehlte. Um Massnahmen interner oder externer Evaluationen umzusetzen, um Schulprogramme zu erstellen, um interne Weiterbildungen zu planen, um Coachings oder Supervisionen für belastete Lehrpersonen oder Teams zu organisieren, um wichtige Kontakte mit dem schulischen Umfeld zu pflegen, auf die in Not-situationen wieder zurückgegriffen werden kann usw., brauchen die Schulleitungen Entlastung. Denkbar ist eine solche Entlastung durch die Einführung von Sekretariaten, v.a. wenn diese personell mit qualifizierten Personen besetzt werden, die teilweise auch Sachbearbeitungsfunktionen übernehmen können (vgl. Willenegger & Häfliger, 2012). Eine andere Form der Entlastung von Schulleitungen wäre eine breitere Abstützung der Schulleitungsfunktion auf mehrere Schultern. Dies könnte bedeuten, dass Schulleitungen vermehrt darauf hinwirken, geeignete Lehrpersonen aus dem Team entsprechende Weiterbildungen besuchen und die Schule aktiv mittragen zu lassen (Qualitätsmanagement, Computer im Unterricht, Öffentlichkeitsarbeit, Supervision, Interkulturalität usw.). So könnte sich die Schulleitung von einem kleinen, tatkräftigen und kompetenten multiprofessionellen Team unterstützen lassen (vgl. Herzog & Leutwyler, 2010). Nicht zuletzt könnten Schulleitungen auch durch Führungcoachings wirksam unterstützt werden.

Qualitätsmanagement stärken: Die untersuchten Schulen arbeiten alle mit dem Qualitätsmanagementsystem QEQS, das sie vorschriftsgemäss umsetzen. In Ansätzen wird QEQS auch mit der Förderpraxis kombiniert. In der *Kombination* von QEQS und der Förderpraxis wäre aber noch mehr Potenzial, das gewinnbringend entfaltet werden könnte (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 22) "In der Schulleitung können über Arbeitsteilung eigene Stellen für die Qualitätssicherung, insbesondere für die Selbstevaluation, eingerichtet werden. Sie können auch Lernstandserhebungen mit standardisierten und selbstentwickelten Tests durchführen" (Fend, 2008, S. 216). So würde eine datenbasierte Qualitätssicherung möglich.

Begleitung von schwächeren Jugendlichen im Rahmen der Berufswahl vorsehen: Früher hatten die "Oberstufen-Kleinklassenlehrpersonen" und Lehrpersonen von Sonderschulen viel Knowhow und Kontakte, um den schwächeren Jugendlichen bei der Stellensuche zu helfen. Dieses Knowhow (geschützte Werkstätten, Attestausbildungen, geeignete Lehrbetriebe) ist offenbar teilweise verloren gegangen und sollte nun wieder aufgebaut werden. Damit schulisch schwache Jugendliche nach der Schule eine Anschlusslösung finden, braucht es berufsberaterische Kompetenzen und entsprechende Netzwerke an den Schulen, damit dieses Wissen wieder ins System Schule zurück findet.

Fallarbeit in den Pädagogischen Teams stärken: Offensichtlich sind einige Pädagogische Teams überfordert, Fallbesprechungen oder notwendige Schritte in der Unterrichtsentwicklung selbstständig vorzunehmen. Angesichts der Komplexität der Situation ist dies auch verständlich. Während (Team-) Supervision in vielen sozialen Berufen zum gelebten Standard gehört, fristet sie im Schulbereich nach wie vor ein Schattendasein. Um die Schule wirksam in Richtung Inklusion voranzubringen, wäre sie wohl ein taugliches Mittel – v.a. unter fachlich kompetenter Leitung, z.B. durch interne Fachpersonen (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 25). Bei Fallbesprechungen sollte in den Pädagogischen Teams vermehrt exemplarisch gearbeitet werden. Die gefundenen Ideen für den Umgang mit "besonderen" Kindern könnten systematisch festgehalten werden, damit sie im Sinne eines Wissensmanagements bei späteren ähnlich gelagerten Fällen wieder zur Verfügung stehen. So könnte auch verdeutlicht werden, dass eine Mitarbeit bei einer Fallbesprechung nicht nur dann sinnvoll und möglich ist, wenn man das betreffende Kind kennt.

Zusammensetzung Pädagogischer Teams überdenken: Die Zusammensetzung des Pädagogischen Teams ist sehr entscheidend dafür, wie fruchtbar die Zusammenarbeit werden kann. Bewährt hat sich eine mittlere Grösse von Personen, die gut miteinander zusammen arbeiten können und im Alltag auch tatsächlich miteinander kooperieren.

Personalentwicklung stärken: Um die Förderpraxis so umzusetzen, wie sie ursprünglich geplant war, bedarf es einer grösseren Investition in die Personalentwicklung. Der fachgerechte und lernwirksame Einsatz individualisierender Lernformen, die Zusammenarbeit im Teamteaching und im Pädagogi-

schen Team, der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern usw. sind so anforderungsreich und komplex, dass die entsprechenden Kompetenzen nicht vollständig in der Grundausbildung aufgebaut werden können. Für eine wirkungsvolle Umsetzung der Förderpraxis braucht es begleitend zur Berufspraxis ein wirkungsvolles "training-on-the-job".

Unterrichtsentwicklung vorantreiben: Bisher weniger im Fokus standen Weiterbildungen, Coachings oder Supervisionen zur konkreten Umsetzung der Förderpraxis im Unterricht. Ein Schulleiter merkte diesbezüglich in seinem Fragebogen an:

"Als nächsten Schritt brauchen wir Unterstützung bei der Unterrichtsentwicklung. Hier sind ganz neue Formen gefragt. Viele Lehrer/innen können sich das noch nicht einmal vorstellen."

Die gemeinsame Arbeit im Schulhausteam an Unterrichtsformen, die eine wirksame Förderpraxis unterstützen, wäre ein wichtiger nächster Schritt, um die Förderpraxis breiter abzustützen. Aber auch die angedachten KoFö-Fachstellen und Fachleitungen könnten wirksame Beiträge zur Unterrichtsentwicklung leisten (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 22).

Zusammenarbeit stärken: An vielen Schulen ist die Zusammenarbeit bereits weit entwickelt. Für eine gelingende Umsetzung der Förderpraxis ist sie aber derart grundlegend, dass auch hier weitere Schritte einen Qualitätsgewinn bedeuten könnten. Von Vorteil für die Zusammenarbeit ist es, wenn die Pensen an einer Schule nicht allzu klein sind, damit die einzelnen Personen einigermaßen kontinuierlich im Schulhaus verfügbar und in die laufenden Arbeiten eingebunden sind. Ausbaubar wäre teilweise auch die Arbeitsteilung im Team. Wenn alle Beteiligten konsequent entlang ihrer Stärken eingesetzt und die vielfältigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit genutzt würden, könnte diese zu einer Entlastung für das System führen (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 18).

Einsatz der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen überdenken: In den Schulen mangelte es an ausgebildeten Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Unter diesen Vorzeichen stellt sich die Frage, wie die wenigen vorhandenen ausgebildeten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen am wirkungsvollsten eingesetzt werden können. Der wirkungsvollste Einsatz dieser Fachpersonen läge möglicherweise in der Beratung von Lehrpersonen und Schulleitungen, in der Fallführung bei komplexen Fällen, in der Durchführung kurzfristiger Time-outs (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 9) und in der Übernahme grösserer bzw. komplexerer Interventionen.

Schulentwicklungsschritte verankern: Viele Schulen haben im Zusammenhang mit der Förderpraxis verschiedene Entwicklungsschritte vorgenommen. Es wurde analysiert, konzipiert, geschult, experimentiert und umgesetzt. Die dabei entstandenen Umsetzungsvarianten sollten nun in den einzelnen Schuleinheiten genauer überprüft werden, um bewährte Varianten der Förderpraxis für die jeweilige Schule zum Standard zu erklären, z.B. indem sie im Leitbild oder im Schulprogramm verankert werden.

Schulische Standortgespräche partizipativ gestalten: Schulische Standortgespräche sollten nicht (nur) als Eintrittsticket für weiterführende Massnahmen betrachtet werden. Sie verfehlen ihren Sinn, wenn die schulischen Akteure bereits vor dem Gespräch Massnahmen festgelegt haben, die sie den Eltern am Schulischen Standortgespräch "verkaufen" wollen. Nur wenn Schulische Standortgespräche ergebnisoffen geplant werden, ist eine echte Partizipation der Eltern und Kinder möglich. Die Wahrscheinlichkeit, dass getroffene Massnahmen tatsächlich greifen, ist höher, wenn Kinder und Eltern am Schulischen Standortgespräch in die Entwicklung von Fördermassnahmen einbezogen werden. Damit auch Kinder angstfrei mitreden können, müssen sie auf diese Gespräche vorbereitet werden. Je besser Kinder auf solche Gespräche vorbereitet werden und je eher sie es sich im Unterricht gewohnt sind über ihr Lernen zu sprechen, desto eher werden sie sich am Schulischen Standortgespräch einbringen. Hier soll aber nicht vergessen werden, dass sich auch das Gefäss des "Runden Tisches" (ohne Eltern) bewährt hat. Am Runden Tisch besprechen Lehrpersonen ihre "Fälle" z.B. mit der Schulleitung, dem Schulpsychologen und der Schulsozialarbeiterin. Nach der Fallschilderung erfolgt eine Diskussion, die zu konkreten Absprachen über die einzuschlagende gemeinsame Richtung führen kann. Für die Lehrperson liegt der Gewinn darin, dass sie ihr Anliegen an einer einzigen Sitzung mit allen involvierten Fachleuten klären und die weitere Arbeit koordinieren kann.

6.3 Mikro-Ebene (Schulklasse)

Auf der Mikro-Ebene wird anschliessend auf folgende Optimierungsvorschläge näher eingegangen:

- Einführung der Lernenden in Lern- und Arbeitstechniken
- Zeitgefässe für gemeinsame Unterrichtsplanungen finden
- Mehr Teamteaching
- Nutzung elektronischer Tools

Einführung der Lernenden in Lern- und Arbeitstechniken: Ein Teil der Disziplinprobleme könnte darauf zurückgeführt werden, dass Lernende die für einen individualisierenden Unterricht erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken zu wenig beherrschen. Denn ohne entsprechende Techniken und damit einher gehende Haltungen bei den Schülerinnen und Schülern sind solche Unterrichtsformen nicht erfolgreich umsetzbar. Da solche Formen eine wichtige Grundlage eines integrativen bzw. inklusiven Unterrichts darstellen, sollte von Anfang an intensiv an diesen Voraussetzungen gearbeitet werden. Praxisnahe, stufenspezifische Konzepte und Materialien zur Arbeit im Bereich "Lern- und Arbeitstechnik" könnten den Schulen von der städtischen oder kantonalen Ebene her zur Verfügung gestellt werden.

Zeitgefässe für gemeinsame Unterrichtsplanungen finden: Absprachen unter Lehrpersonen bzw. zwischen Lehrpersonen und Heilpädagoginnen erfolgten oft in den Pausen und zwischen Tür und Angel. Da sich solche Gespräche aufs Notwendigste beschränken und an der Oberfläche bleiben müssen, stellt sich die Frage, wie Zeitgefässe für die Zusammenarbeit geschaffen werden können, die den Raum für mehr Musse bieten. So könnten sich Schulen (vermehrt) überlegen, ob ein Teil der (gemeinsamen) Unterrichtsplanung nicht z.B. in den Ferien erfolgen könnte, wo gemeinsam in Arbeitsteilung Wochenpläne usw. erstellt werden könnten. Dann wären substanzielle Teile des Unterrichts geplant und alle Beteiligten wären über die didaktischen Settings informiert. Im laufenden Schuljahr bliebe so genügend Raum und Energie, sich um pädagogische Fragen zu kümmern.

Mehr Teamteaching: Die Tatsache, dass anstelle einer einzelnen Lehrperson zwei Lehrpersonen im Schulzimmer stehen, ist für sich genommen noch nicht sonderlich lernwirksam (vgl. Hattie, 2009, S. 219). Lernwirksam wird das Teamteaching, wenn die beteiligten Personen miteinander in die Diskussion über die Gestaltung guten Unterrichts kommen, den Unterricht gemeinsam weiter entwickeln oder wenn sie die Klasse disziplinarisch so führen können, dass die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand gerichtet werden kann. Dabei muss die zweite Person (bei guter Anleitung, Betreuung und Supervision) nicht zwingend über eine heilpädagogische Zusatzausbildung verfügen (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 11ff).

Nutzung elektronischer Tools: Wahrscheinlich könnte die Arbeit und die Zusammenarbeit an den Schulen noch effizienter gestaltet werden, wenn elektronische Tools verstärkt eingesetzt würden (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 13ff). Das könnte bedeuten, dass Unterrichtsvorbereitungen, Aufgabenstellungen, Wochenpläne oder Förderplanungen usw. systematisch auf dem Schulhauscomputer gespeichert und anderen Lehrpersonen zugänglich gemacht würden. Auch von städtischer Ebene könnten taugliche, für den individualisierenden Unterricht aufbereitete "good-practice-Beispiele" elektronisch angeboten werden (vgl. Häfliger & Rennenkampff, 2012, S. 26). Über entsprechend gesicherte Cloud-Lösungen wären die Ablagen selbst von extern (z.B. vom heimischen Arbeitsplatz aus) erreichbar. Bildungsplattformen wie educanet oder moodle bieten ebenfalls zahlreiche Nutzungsmöglichkeiten an, die eine Arbeitserleichterung bringen könnten. Die Terminfindung über doodle ist mittlerweile so einfach, dass auch viele Eltern in der Lage wären, ihre freien Termine für ein Standortgespräch über diesen Weg bekannt zu geben.

Natürlich können nicht all diese vorgeschlagenen Optimierungsmassnahmen auf einmal umgesetzt werden. Es handelt sich dabei lediglich um Anregungen. Es ist aber sehr empfehlenswert, die Förderpraxis am Ende der Projektphase nicht als "eingeführt" zu betrachten, sondern als junges Pflänzlein, das weiterhin der Pflege bedarf. Diese Pflege ist wichtig für die nächste Generation, denn:

"Schule ist schliesslich ein grosses Geschenk an die heranwachsende Generation, ihre Kräfte können sie nur hier kennen lernen und nur hier werden sie in den kulturellen Gesamtzusammenhang eingeführt" (Fend, 2008, S. 310).

7 Literatur

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten - Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häfliger, M., & Rennekampff, J. (2012). *Konzept für die koordinierte regel- und sonderpädagogische Förderung in der Volksschule der Stadt Zürich*. Zürich: Schulamt, Abteilung Besondere Pädagogik.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - a Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Herzog, S., & Leutwyler, B. (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hofmann, C. (2007). Wie aus Unterrichtsstunden Therapieeinheiten werden - Zur Therapeutisierung des pädagogischen Alltags. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, S. 278-284.
- Kempfert, G., & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation - ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim: Beltz.
- Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz. (2008). *Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Bildungsdepartement des Kantons Aargau.
- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern. (2011). *Fachandems für Unterrichtsentwicklung*. Abgerufen am 07. 07 2011 von <http://www.fe.luzern.phz.ch/ish/ish-projekte/entwicklung/fachandems-fuer-unterrichtsentwicklung>
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- 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., Huber, S., Sandmeier, A., Sempert, W., & Schuler, P. (2007). *Beurteilen und Fördern auf der Sekundarstufe I des Kantons Zug*. Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Zug, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Widmer, T., & De Rocchi, T. (2012). *Evaluation: Grundlagen, Ansätze und Anwendungen*. Zürich: Rüegger.
- Willenegger, A., & Häfliger, M. (2012). *AdminU - Administrative Unterstützung für Schulleitungen*. Zürich: Schulamt der Stadt Zürich.

8 Abkürzungen

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
FaBe	Fachfrau/Fachmann Betreuung
FP	Fachperson (Schulische Heilpädagogik, DaZ, Logopädie, Begabtenförderung)
HfH	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich
ICF	International classification of functioning, disability and health
IF	Integrative Förderung
KSP	Kreisschulpflege
LB	Leitung Betreuung
LP	Lehrperson
PHZH	Pädagogische Hochschule Zürich
PK	Präsidentenkonferenz
QEQS	Qualitätsentwicklung- und Qualitätssicherung
QUIMS	Programm "Qualität in Multikulturellen Schulen"
SHP	Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
SL	Schulleitung
SSD	Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich
VSS	Vorsteher Schul- und Sportdepartement