



Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau

Schlussbericht

Zürich, den 13. Mai 2002

lic. phil. Priska Sieber
(prsieber@paed.unizh.ch)

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	2
Zusammenfassung	3
1 AUSGANGSLAGE	5
1.1 Hintergrund	5
1.2 Auftrag	6
1.3 Begriffe	6
2 EVALUATIONSDESIGN.....	7
2.1 Einleitung	7
2.2 Wahl der Fallgemeinden	8
2.3 Fragestellungen	9
2.4 Untersuchungsinstrumente und Durchführung der Untersuchung	11
3 ERGEBNISSE DER FALLSTUDIEN	12
3.1 Anmerkungen zu den Einzelfällen	12
3.2 Kontext	13
3.3 Beurteilung der Schüler/innen	14
3.4 Zuweisungsprozesse in eine Einschulungs- oder Kleinklasse	17
3.5 Entscheid.....	20
3.6 Rücküberweisungen	21
3.7 Alternativen zur Einschulungs- und Kleinklasse	22
3.8 Funktionen und Stellenwert von Einschulungs- und Kleinklassen.....	24
3.9 Zusammenarbeit.....	27
3.10 Ressourcen	28
3.11 Lokale Anpassungen und Generierung eigener Projekte	30
3.12 Einrichtung und Aufhebung von Einschulungs- und Kleinklassen	32
3.13 Diskussion um Integrative Schulungsform.....	34
4 BILANZ.....	34
5 PROBLEMBEREICHE UND EMPFEHLUNGEN	37
5.1 Beurteilungssystem anpassen.....	38
5.2 Zuweisungspraxis überprüfen.....	38
5.3 Integrative Ausrichtung der Sondermassnahmen	39
5.4 Umgang mit Heterogenität fördern, Schulentwicklung initiieren.....	40
5.5 Sozial indexiertes Finanzierungsmodell.....	41
ANHANG – FALLMATRIX.....	43

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: EK-Quote der Aargauer Gemeinden in Abhängigkeit ihres Anteils fremdsprachiger Schüler/innen und eines lokal vorhandenen EK- Angebots (2000/2001).....	7
Abbildung 2: KK-Quote der Aargauer Gemeinden in Abhängigkeit ihres Anteils fremdsprachiger Schüler/innen und eines lokal vorhandenen KK- Angebots (2000/2001).....	7
Abbildung 3: Zusammenhang von Ergebnissen, Problembereichen und Empfehlungen.....	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wahl der Fallstudien.....	8
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung: Interviews der Fallstudien nach Funktion der befragten Personen	11
Tabelle 3: Fallmatrix, numerische Angaben Schuljahr 2000/2001, qualitative Erhebung Nov./Dez. 2001	44

Zusammenfassung

Ziel der Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau war es, aargauspezifische Faktoren zu eruieren, die zu den stetig anwachsenden Zuweisungsquoten in Einschulungs- und Kleinklassen führen und Massnahmen zu erarbeiten, die deren Eindämmung bewirken.

Es wurde ein qualitatives *Forschungsdesign* gewählt. Um ein Maximum an relevanten Informationen zu gewinnen, wurden mittels offener Erhebungsverfahren in ausgewählten Gemeinden Fallstudien durchgeführt. Die Wahl der Fallgemeinden wurde aufgrund statistischer Analysen getroffen, welche einen positiven Zusammenhang der Aussonderungsquoten und dem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen resp. dem Angebot an Einschulungs- und Kleinklassen einer Gemeinde ergaben. Für die Fallstudien wurden sieben Gemeinden ausgewählt, die sich entlang dieser drei Dimensionen unterscheiden. Die den Fallstudien zugrunde liegenden Fragestellungen wurden aufgrund einer explorativen Vorstudie, aus den Erkenntnissen der Literatur und aufgrund der Sichtung diverser Reglemente und Verordnungen des Kantons Aargau abgeleitet. In den sieben gewählten Gemeinden wurden verschiedene Personen mittels Leitfadeninterviews befragt. Insgesamt wurden 60 rund einstündige Einzel- und Gruppeninterviews mit total 91 Personen (Kindergärtner/innen, Primar-, Real-, Einschulungsklassen-, Kleinklassen- und Sprachheillehrkräfte, Lehrkräfte für Deutsch für Fremdsprachige, Schulpfleger/innen, Eltern und Schulpsycholog/innen) durchgeführt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und sowohl zu Einzelfällen verdichtet als auch fallvergleichend analysiert und im Hinblick auf idealtypische Muster reduziert.

Die *Ergebnisse* der Studie zeigen, dass die Schulen im Kanton Aargau durch den sich wandelnden Kontext und mangelnde Anpassungen im Bildungssystem an verschiedene Grenzen im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft stossen und mit Aussonderung reagieren. Es zeigt sich zudem, dass derzeit ganz unterschiedliche Praktiken bei der Zuweisung von Schüler/innen in eine Einschulungs- oder Kleinklasse vorherrschen. Die Unterschiede werden geprägt durch die Einstellung und Kompetenz der Lehrkraft, durch den Kontext und die Struktur der Schule, durch das lokal vorhandene Angebot an Sondermassnahmen, durch die in der Schule definierten Abläufe, durch den jeweiligen Ansatz des zugeteilten Psychologischen Schuldienstes und durch die zusätzlich mobilisierten Ressourcen. Insgesamt ist die Zuweisung von einer grossen Beliebigkeit geprägt und somit ungerecht.

Aufgrund der Studie können *fünf Problembereiche* identifiziert werden, die im Kanton Aargau zu den stetig anwachsenden Zuweisungsquoten in Einschulungsklassen und Kleinklassen führen.

Problembereich Beurteilung: Die Beurteilung, ob ein Kind in einer KK unterrichtet werden muss, hängt zu einem beträchtlichen Teil von der Notengebung der Lehrkraft ab, wobei Noten vorwiegend aufgrund am Klassendurchschnitt orientierten schriftlichen Prüfungen gesetzt werden. *Empfehlungen:* Im Bildungssystem des Kantons Aargau ist eine Anpassung des Beurteilungssystems angezeigt. Diese muss in Richtung Lernzielorientierung, Ganzheitlichkeit und Kommunikation als Zielgrössen formuliert sein und den Lehrkräften sollten entsprechende Instrumente zur Verfügung gestellt werden. Zudem muss die Zuweisung in eine Kleinklasse von den Noten entkoppelt werden.

Problembereich Zuweisungspraxis: Auch wenn formal die Schulpflege über eine Zuweisung in eine Einschulungs- oder Kleinklasse entscheidet, liegt die Hauptverantwortung der Zuweisung bei den Kindergärtner/innen resp. Lehrkräften. Gelingt es diesen, die Eltern von der Richtigkeit einer Einschulungs- resp. Kleinklassenzuweisung zu überzeugen, ist weder ein Fachstellenbericht für die Zuweisung notwendig, noch sehen die Schulpfleger einen Bedarf,

den Vorentscheid zu überprüfen. Im Falle des Bezugs einer Fachstelle ist dieser geprägt durch eine grosse Diversität der Zugänge der einzelnen Psychologischen Schuldienste. *Empfehlungen:* Die Zuweisungsstrukturen sind zu generalisieren und die Zuweisungsprozesse müssen stärker auf den Einbezug aller Beteiligten in eine Förderplanung ausgerichtet werden. Zudem muss die Arbeit der Psychologischen Schuldienste vom Kanton gesteuert werden, mittels einem differenzierten Leistungsauftrag und einem Qualitätsmanagement.

Problembereich Angebot an Sondermassnahmen: Da im Kanton Aargau ein oft nur beschränktes Angebot an Stützunterricht und Therapien besteht, jedoch in den meisten grösseren Gemeinden ein beinahe beliebig ausbaubares Angebot an Einschulungs- und Kleinklassen vorhanden ist, geschieht die Zuweisung in eine Einschulungs- oder Kleinklasse oft aufgrund fehlender Alternativen, aber auch aufgrund individueller Präferenzen. In den meisten Gemeinden fehlt insbesondere die Möglichkeit der integrierten Beschulung, obwohl wissenschaftlich erwiesen ist, dass diese v.a. bezüglich der Leistungsentwicklung grosse Vorteile aufweist. *Empfehlungen:* Von Seiten des Kantons ist zu definieren, welche sonderpädagogischen Massnahmen bezüglich des Bildungsauftrags der Schule als förderlich erachtet werden. Dabei sollte der Schwerpunkt auf integrativen Formen liegen. Insgesamt muss seitens des Kantons ein übergreifendes sonderpädagogisches Konzept erarbeitet werden. Ein notwendiger Kulturwandel in Richtung mehr Integration kann jedoch nur erreicht werden, wenn integrative Konzepte unter für die Schulen attraktiven Bedingungen eingeführt werden.

Problembereich Umgang mit Heterogenität: In den untersuchten Schulen, die dem Anstieg der Aussonderungsquoten trotz zunehmender Heterogenität der Schülerschaft Einhalt gewährleisten konnten, sind ausnahmslos Schulentwicklungsprozesse in Gang gekommen. Die Normalität im Kanton Aargau ist jedoch eher, dass die Schulen die Herausforderung des sozialen Wandels nicht annehmen konnten, im Klagen über das Umfeld verharren, in Lethargie zu verfallen drohen und/oder Überforderungssymptome zeigen und u.a. mit Aussonderung reagieren. *Empfehlungen:* Um den kompetenten Umgang mit Heterogenität zu fördern müssen Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt, Kooperationen aufgebaut und die Auseinandersetzung mit Integration gefördert werden. Dazu sind Weiterbildung, Zeitgefässe und Beratung notwendig.

Problembereich Ressourcen: Die Aussonderung in Einschulungs- und Kleinklassen ist im Kanton Aargau in hohem Masse abhängig vom Anteil fremdsprachiger Kinder in den einzelnen Schulen. Es ist unbestritten, dass durch die zunehmende Multikulturalität und Heterogenität der Schülerschaft in einem auf Homogenität ausgerichteten Bildungssystem für alle Beteiligten ernst zu nehmende Probleme entstehen. Je nach Kontext hat die Belastung(swahrnehmung) der Kindergärtner/innen und Lehrkräfte jedoch unterschiedlich stark zugenommen. Aussonderungen haben somit oft auch eine Entlastungsfunktion für die Regelklassen. *Empfehlungen:* In Zukunft sind dringend ausgleichende Massnahmen zu realisieren, die sich am Ausmass der sozialen Belastung der Schulklassen orientieren. Es muss ein sozial indexiertes Finanzierungsmodell entwickelt werden, das u.a. auch den Kindergärten ausreichend Ressourcen bereit stellt. Ein sozial indexiertes Finanzierungsmodell lässt den Schulgemeinden die Möglichkeit offen, wie sie die Sondermassnahmen organisieren wollen. Daher sollte es in Übereinstimmung mit einem sonderpädagogischen, integrativ ausgerichteten Konzept erfolgen und die lokale Schulentwicklung fördern.

Diese Problembereiche stehen nicht unabhängig voneinander. Bei der Entwicklung und Umsetzung entsprechender Massnahmen müssen deshalb die *Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Bereichen* berücksichtigt werden.

1 AUSGANGSLAGE

„Evaluation ... zielt ... auf die Bewertung von bestehenden sozialen Praktiken, die gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil sie manchen als rechtfertigungsbedürftig, ungewöhnlich, teuer, ineffizient, nicht mehr zeitgemäss usw. erscheinen.“¹

1.1 Hintergrund

Mit Regierungsratsbeschluss (RRB) 753 vom 12. April 2000 wurde das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau beauftragt, die Problematik des Wachstums bei den Klein- und Einschulungsklassen zu überprüfen und über Lösungsmöglichkeiten dem Regierungsrat bis Ende August Bericht und Antrag zu unterbreiten. Der Auftrag wurde im Zusammenhang mit der Freigabe des Kredites zur Bewilligung von 12 neuen Abteilungen für das Schuljahr 2000/01 erteilt. Die Anzahl der Einschulungs- und Kleinklassenabteilungen soll möglichst klein sein. Im Zentrum stehen daher Fragen nach den Gründen dieses Wachstum und wie es zukünftig beeinflusst werden kann.

Zur Bearbeitung dieser Aufgabe wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, bestehend aus Personen der Abteilung Volksschule und Heime des Departements Bildung, Kultur und Sport. Diese Arbeitsgruppe verfasste zu Handen des Regierungsrates einen Bericht, welcher u.a. vom statistischen Amt durchgeführte Auswertungen zur Situation der Einschulungs- und Kleinklassen enthält. Folgende Fakten wurden ermittelt:

- Die Einschulungs- und Kleinklassenquote stieg im Kanton Aargau in den letzten zehn Jahren kontinuierlich an.
- Die Einschulungs- und Kleinklassenquote variiert zwischen den einzelnen Gemeinden beträchtlich. Bei den Einschulungsklassen liegt sie zwischen 9.09 % und 0.22 % aller Schüler/innen. Bei den Kleinklassen variiert die Quote zwischen 5.78 % und 0.41 %. Diese Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 1999/2000.
- Statistisch konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem prozentualen Anteil an Schüler/innen in Einschulungs- und Kleinklassen und dem vorhandenen Angebot festgestellt werden.
- Ebenfalls konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Faktor „ungenügende Sprachkenntnisse“ und dem Anteil an Schüler/innen in Einschulungs- resp. Kleinklassen nachgewiesen werden.
- Ein Zusammenhang lässt sich vermuten zwischen der Grösse der Abteilungen und dem prozentualen Anteil an Schüler/innen in Einschulungs- und Kleinklassen.
- Der Einfluss der drei Faktoren „Angebot und Nachfrage“, „ungenügende Sprachkenntnisse“ und „Abteilungsgrösse“ zeigt sich bei den Kleinklassen in stärkerem Masse als bei Einschulungsklassen.

Die Arbeitsgruppe schlägt in ihrem Bericht zu Handen des Regierungsrates vor, eine auf dieser statistischen Auswertung aufbauende qualitative Untersuchung über die Situation an den Einschulungs- und Kleinklassen extern zu vergeben.

Mit RRB vom 1. November 2000 hat der Regierungsrat den Bericht entgegengenommen. Der Hinweis der Finanzverwaltung, die Untersuchung auch auf den Sonderschulbereich auszu-

¹ Altricher, Herbert & Buhren, Claus G. (1997). Schulen vermessen oder entwickeln? *Journal für Schulentwicklung*, 3, 4–21. (S. 9)

dehnen, wurde vom Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) unterstützt. Das BKS beantragte jedoch, zuerst die Situation an den Einschulungs- und Kleinklassen untersuchen zu lassen. Diesem Antrag wurde stattgegeben und der Auftrag wurde an den Forschungsbereich für Schulqualität und Schulentwicklung der Universität Zürich (FS&S) vergeben.

1.2 Auftrag

Die Evaluation soll nicht bereits bekannte Resultate nochmals replizieren, sondern es sollen aargauspezifische Besonderheiten herausgeschält werden. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Literatur und den Erkenntnissen der Analyse des statistischen Amtes (siehe oben) soll mittels einer qualitativen Erhebung in ausgewählten Gemeinden Faktoren eruiert werden, die zu den stetig anwachsenden Zuweisungsquoten in Einschulungsklassen und Kleinklassen im Kanton Aargau führen und Massnahmen erarbeitet werden, die zur deren Eindämmung bewirken.

1.3 Begriffe

Einschulungsklassen (EK) dienen im Kanton Aargau der Erziehung und Förderung von neu schulpflichtigen Kindern, die den Anforderungen einer 1. Primarklasse voraussichtlich noch nicht zu genügen vermögen und für die keine Schulung in einer Kleinklasse oder Sonderschule angezeigt ist.

Kleinklassen (KK) dienen im Kanton Aargau der Erziehung und Förderung von Schüler/innen, die insbesondere infolge von Lernbehinderung dem ordentlichen Unterricht nicht zu folgen vermögen und für die eine Sonderschulung nicht angezeigt ist.

Sonderklassen wird als Oberbegriff für Einschulungs- und Kleinklassen verwendet.

Sonderschulung wird im Kanton Aargau für behinderte Kinder und Jugendliche eingerichtet. Der Sprachheilunterricht gehört im Kanton Aargau ebenfalls zur Sonderschulung. Klassen der Sonderschule werden im Folgenden Sonderschulklassen genannt.

Aussonderung ist die Versetzung von Kindern aus der Regelklasse in Sonderklassen.

Integrative Schulungsform (ISF) kann im Kanton Aargau ergänzend zu oder an die Stelle von Einschulungs- und Kleinklassen treten, wenn Kinder oder Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen auf der Grundlage des Unterrichts in Regelklassen unterrichtet und gefördert werden und die Regelklassen heilpädagogisch unterstützt werden.

In der Forschung zur Zusammensetzung von Schulklassen stehen besonders vier Merkmale der Lernenden in einer Klasse im Vordergrund: die Begabung (kognitive Leistungsfähigkeit), die kulturelle Herkunft (Nationalität, Erstsprache), der sozioökonomische Hintergrund der Familie (Bildung, Beruf) und das Geschlecht². Als Oberbegriff wird hier die **soziale Zusammensetzung der Schulklasse** verwendet.

² Rüesch, Peter (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). Zürich: Orell Füssli.

2 EVALUATIONSDESIGN

„Evaluation im Schulbereich ist die systematische Sammlung, kriterienorientierte Aus- und Bewertung von ‚Daten‘ über Dokumente, Handlungen, Personen zum Zwecke weiterer Entscheidungen.“³

2.1 Einleitung

Wie die vom statistischen Amt durchgeführte Auswertung (vgl. Abschnitt 1.1) zeigt, sind die Aussonderungsquoten abhängig vom Angebot an EKs und KKs und von den Deutschkenntnissen der Schüler/innen und variieren zwischen den verschiedenen Gemeinden beträchtlich. Grafisch dargestellt präsentiert sich die Situation im Kanton Aargau wie in Abbildung 1 und Abbildung 2 dargestellt⁴.

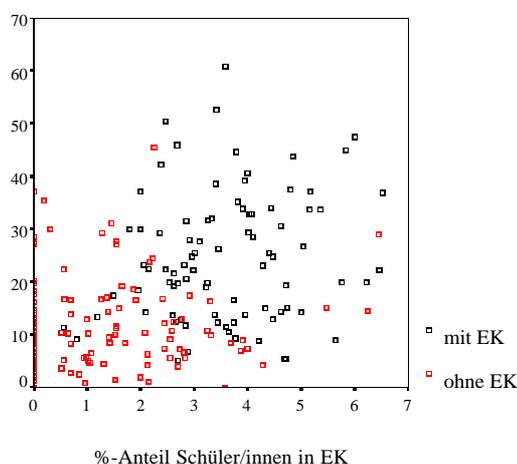


Abbildung 1: EK-Quote der Aargauer Gemeinden in Abhängigkeit ihres Anteils fremdsprachiger Schüler/innen und eines lokal vorhandenen EK-Angebots (2000/2001)

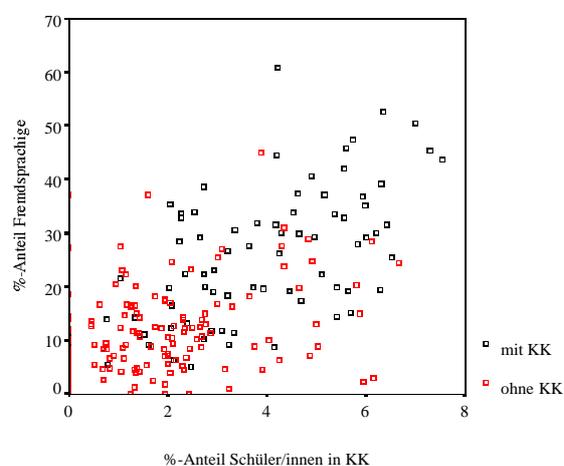


Abbildung 2: KK-Quote der Aargauer Gemeinden in Abhängigkeit ihres Anteils fremdsprachiger Schüler/innen und eines lokal vorhandenen KK-Angebots (2000/2001)

Trotz kantonal gleicher Schulpolitik sind in verschiedenen Gemeinden stark voneinander abweichende Resultate beobachtbar. Deshalb ist es angezeigt, mittels Fallstudien die in einzelnen Schulen vorherrschenden Praktiken und organisatorischen Vorkehrungen zu untersuchen. Mit offenen Erhebungsverfahren soll deshalb ein Maximum an relevanten Informationen gewonnen werden, immer im Hinblick auf Faktoren, die die Zuweisung zu Einschulungs- und Kleinklassen beeinflussen.

³ Maritzen, Norbert (1996). Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. *Pädagogik*, 1, 25–29. (S. 27)

⁴ Im Gegensatz zu den Auswertungen des statistischen Amtes wurde hier der Anteil fremdsprachiger Schüler/innen verwendet, da es sich beim Faktor „ungenügende Deutschkenntnisse“ bereits um eine subjektive Einschätzung der Lehrkräfte handelt.

2.2 Wahl der Fallgemeinden

Aufgrund der formulierten Zusammenhänge (vgl. Abschnitt 1.1 und Abschnitt 2.1) macht es Sinn, bei der Wahl der zu untersuchenden Fälle die Gemeinden nach drei Dimensionen zu unterscheiden: (1) Anteil Fremdsprachige; (2) Aussonderungsquote, (3) Vorhandensein eines EK- und/oder KK-Angebots in der Gemeinde. Die einzelnen Gemeinden wurden aufgrund des in Tabelle 1 dargestellten Rasters ausgewählt. Gemeinden mit weniger als 100 Primarschüler/innen wurden ausgeschlossen, weil diese in der Regel über mehrklassige Abteilungen verfügen und der Umgang mit Heterogenität von der Struktur her Voraussetzung ist. So wurden insgesamt 119 Gemeinden ausgeschlossen, was 51 % aller Gemeinden, 20.1 % aller Schüler/innen, 9.3 % der Einschulungs- und 12.2 % aller Kleinklassenschüler/innen entspricht. In Tabelle 1 sind verbleibenden 113 Gemeinden der insgesamt 232 des Kantons Aargau aufgelistet.

Tabelle 1: Wahl der Fallstudien⁵

	Anzahl Gemeinden (Total 119 aus 232)	Aussonderungsquote in EK oder KK			
		EK tief & KK tief	EK tief & KK hoch	EK hoch & KK tief	EK hoch & KK hoch
Anteil Fremd- sprachige tief	mit Angebot EK und KK	① 8	② 4	③ 7	④ 6
	entweder EK oder KK	11	1	12	0
	weder EK noch KK	16	1	2	0
Anteil Fremd- sprachige hoch	mit Angebot EK und KK	⑤ 1	⑥ 5	⑦ 6	⑧ 23
	entweder EK oder KK	3	2	2	2
	weder EK noch KK	0	1	0	0

Aufgrund des Evaluationsrahmens können maximal 6 Fallstudien durchgeführt werden. Interessant sind die Fälle in den Eckfeldern ①, ④, ⑤ und ⑧. Da jedoch zu erwarten ist, dass bei den Fällen in Feld ① die EK- und KK-Thematik nicht sehr zentral ist, wurden diese weggelassen. Die Fälle in den anderen 3 Feldern wurden doppelt besetzt (④, ⑤ und ⑧). Zusätzlich wird ein Fall des relativ häufigen Musters „Anteil Fremdsprachige tief, EK hoch & KK tief“ gewählt (Fall ③). Entsprechend sieht die Wahl der Gemeinden folgendermassen aus:

- 2 Fälle aus ④: Da es sich bei diesen Fällen um Gemeinden handelt, welche trotz unterdurchschnittlich hohem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen eine erwartungswidrig hohe Aussonderungsquote aufweisen, sollen sie im Folgenden als Problemfälle bezeichnet werden. Sie werden mit **Fall P1** und **Fall P2** abgekürzt.
- 2 Fälle aus ⑤: Diese beiden Fälle können bezüglich der Aussonderung als Optimalfälle bezeichnet werden. Sie haben trotz überdurchschnittlich hohem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen eine unterdurchschnittlich hohe Aussonderungsquote. Leider gibt es bei diesen Fällen nur eine Gemeinde, die sowohl ein EK- als auch ein KK-Angebot hat. Entsprechend wird eine zweite Gemeinde gewählt, die kein EK-Angebot hat. Die beiden Fälle werden im Folgenden als **Fall O1** und **Fall O2** bezeichnet.

⁵ Mit „hoch“ sind Werte über dem kantonalen Durchschnitt gemeint, mit „tief“ Werte darunter.

2 Fälle aus ③: In diesen beiden Gemeinden korreliert der Anteil fremdsprachiger Schüler/innen in hohem Masse mit der Aussonderung. Es wird also dem externen Heterogenitätsdruck nachgegeben, wie es in vielen Gemeinden zur Normalität gehört. Diese beiden Fälle werden deshalb im Folgenden als **Fall N1** und **Fall N2** bezeichnet.

1 Fall ③: Diese Gemeinden haben eine hohe Einschulungsklassen- und tiefe Kleinklassenquote trotz unterdurchschnittlichem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen. Um auch einen Fall zu haben, der über eine EK verfügt, aber über keine KK – als Gegenstück zu Fall O2 (KK- aber kein EK-Angebot) – wird hier eine Gemeinde gewählt, die über kein KK-Angebot verfügt. Er soll **Fall E** heissen.

Die Bezeichnungen Problemfälle, Normalfälle und Optimalfälle wurden aufgrund des im Auftrag formulierten Rahmens gesetzt. Inwieweit diese Wertungen zutreffen, soll anhand der Untersuchung aufgezeigt werden (vgl. Abschnitt 4).

Die Wahl der einzelnen Gemeinden aus den vier Feldern erfolgte erstens aufgrund statistischer Werte (die Gemeinden sollten über deutlich unter- resp. überdurchschnittliche Aussonderungsquoten verfügen) und zweitens sollten sie verschiedenen Bezirken angehören, damit auch unterschiedliche Praktiken Psychologischer Schuldienste in die Fallstudien einfließen können.

Inwieweit die 7 gewählten Gemeinden allerdings für die Grundgesamtheit der insgesamt 232 Gemeinden im Kanton Aargau repräsentativ sind, kann nicht abschliessend beurteilt werden.

2.3 Fragestellungen

Die Fragestellungen, die den Fallstudien zugrunde liegen, wurden aufgrund einer explorativen Vorstudie⁶, aus den Erkenntnissen in der Literatur und aufgrund der Sichtung diverser Reglemente und Verordnungen des Kantons Aargau abgeleitet. Zudem wurden Fragen im Bezug zur Einstellung zu ISF ergänzt, um weitere Aspekte zur Aussonderung zu eruieren. Folgende Leitfragen lagen den Fallstudien zu Grunde:

- **Welches sind Rahmenbedingungen bezüglich Umfeld und Schulstruktur?**
Wie lässt sich die Gemeinde charakterisieren (Bevölkerungsstruktur, Strukturwandel, politisches Klima)? Was ist das Besondere der Schülerschaft? Welche schulischen Angebote bestehen? Wie gross sind die Klassen und wie sind sie zusammengesetzt? War ein markanter Wandel zu bewältigen?
- **Wie werden Schüler/innen (mit Lernschwierigkeiten) beurteilt?**
Warum geraten Schüler/innen bezüglich einer Zuweisung in EKs und KKs ins Blickfeld? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein? Wie wird beurteilt? Wie werden die Anforderungen der abnehmenden Stufe beurteilt? Welche Kriterien werden für die Beurteilung beigezogen?

⁶ Um bei der Studie die aargauspezifischen Besonderheiten herauschälen zu können, wurden verschiedene Personen zu ihren subjektiven Thesen bezüglich der Forschungsfrage konsultiert. Dabei handelte es sich um eine explorative Phase. Es wurden folgende Personen befragt:

(a) die 6 Mitglieder der Begleitkommission (Fachpersonen des BKS des Kantons Aargau);

(b) diverse an der Aargauer Schule beteiligte (1 Elternvertreter/in, 2 Lehrpersonen, 2 Schulpfleger/innen, 4 Inspektor/innen, 2 Schulpsycholog/innen, 1 ehemalige/r Bildungspolitiker/in).

In einem problemzentrierten Leitfadenterview wurde diesen Personen die Forschungsfrage als offene Frage gestellt, der Gruppe (a) in direkter Begegnung, der Gruppe (b) in einem telefonischen Interview. Die so gewonnenen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

- **Wie gestaltet sich der Zuweisungsprozess in eine EK und eine KK?**
Wie läuft der Zuweisungsprozess ab (inkl. Stationen auf dem Weg zur Zuweisung in die EK resp. KK)? Was passiert, wenn nicht klar ist, ob eine Zuweisung sinnvoll ist? Welche Kriterien gelten? Wie wird der Entscheid getroffen? Von wem? Wer wird einbezogen? Unter Einbezug von welchen Informationen? Wie sind die Rollen der Beteiligten? Wer profitiert von der Zuweisung? Werden Rücküberweisungen geplant? Werden Alternativen geprüft? Welche? Wie werden diese beurteilt?
- **Welche Funktion und welchen Stellenwert haben EK und KK?**
Welche Erwartungen werden an die EK und KK gestellt? Welche Funktionen sollen die EK und KK erfüllen? Welche bisherigen Erfahrungen wurden mit EKs und KKs gemacht? Wie werden alternative Massnahmen beurteilt (Stützunterricht, Repetition etc.)? Was erhoffen sich die Kindergärtner/innen und Lehrpersonen von der Separation?
- **Wie funktioniert die Zusammenarbeit?**
Welche Kooperationen bestehen (zwischen Lehrpersonen, auch solchen für Spezialunterricht wie Deutsch für Fremdsprachige (DfF) und Sprachheilunterricht, mit Kindergärtner/innen, dem Psychologischen Schuldienst (PSD), mit der Schulpflege)? Wie verläuft die Kommunikation? Ist die Kommunikation institutionalisiert oder läuft sie auf informeller Basis ab? Sind die Zuständigkeiten klar geregelt? Wie wird die Qualität der Zusammenarbeit eingeschätzt?
- **Wie werden die an der Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen beurteilt?**
Wie werden die Ressourcen allgemein beurteilt (vorhandene Kompetenzen, Zeitgefässe, unterstützende Strukturen etc.)? Welche Probleme werden wahrgenommen? Was fehlt nach Meinung der Beteiligten für eine vermehrte Integration von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten?
- **Welche auf die Schülerschaft abgestimmten lokalen Anpassungen wurden getroffen?**
Wurden lokal angepasste Problemlösungen angegangen? Welche? Wie lassen sich diese im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben situieren (überwundene Hindernisse, vorhandene Freiräume)? Wer waren die Akteure? Welche Ressourcen standen zur Verfügung resp. wurden mobilisiert? Wo bestanden Hindernisse? Welches Resultat wurde erzielt?
- **Welche Aspekte beeinflussen das Einrichten neuer EKs und KKs?**
Wie läuft der Prozess ab (Stationen auf dem Weg zur Einrichtung einer EK resp. KK)? Was kann zu Unklarheiten bezüglich des Entscheids führen (finanzielle Aspekte, terminliche Vorgaben)? Welche Kriterien gelten? Wie wird der Entscheid getroffen? Von wem? Wer wird einbezogen? Unter Einbezug von welchen Informationen? Wie sind die Abläufe und die Rollen der Beteiligten? Wer profitiert von der Einrichtung? Was passiert, damit eine EK oder KK aufgehoben wird?
- **Besteht an der Schule eine Diskussion über die Einführung der Integrativen Schulungsform (ISF)?**
Wie wurde die Diskussion lanciert? Was spricht dafür, was dagegen? Wie sind die Meinungen in der Gemeinde diesbezüglich verteilt? Warum ist dieses Modell keine Option für die Gemeinde? Welches wären Voraussetzungen, damit das Modell in der Gemeinde eingeführt werden würde?

2.4 Untersuchungsinstrumente und Durchführung der Untersuchung

Um die Fragen beantworten zu können und relevante Zusammenhänge zu identifizieren, wurden offene Erhebungsverfahren gewählt und in den Gemeinden verschiedenen Personen (vgl. Tabelle 2) mittels eines Leitfadenterviews befragt. Von den Rektoraten wurde ein Fragebogen zu den Angeboten und Strukturdaten der Schule ausgefüllt. Als weitere Datengrundlage diente ein Extrakt der Schulstatistik des Statistischen Amtes Aargau.

Die Schulen der sieben ausgewählten Gemeinden haben sich bereit erklärt, an der Evaluation teilzunehmen. Im November und Dezember 2001 konnten an den Schulen die in Tabelle 2 aufgeführten Personen durch Einzel- oder Gruppeninterviews befragt werden. Die den Gemeinden zugeteilten Schulpsycholog/innen wurden in einem telefonischen Interview befragt. Die einzelnen Interviews dauerten zwischen 40 und 70 Minuten.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung: Interviews der Fallstudien nach Funktion der befragten Personen

<i>Befragte Personen</i>	<i>Anzahl Personen</i>	<i>Anzahl Interviews</i>
Kindergärtner/innen	11	7
Primarlehrkräfte	13	7
Reallehrkräfte	9	6 ^{a)}
Sprachheillehrkräfte / Lehrkräfte DfF	12	8 ^{b)}
Lehrkräfte der Einschulungsklassen	9	6 ^{c)}
Lehrkräfte der Kleinklasse	11	6 ^{d)}
Schulpfleger/innen	12	7
Eltern	8	7
Schulpsychologe/Schulpsychologin	6	6 ^{e)}
Total	91	60

- a) Im untersuchten Schulhaus O1 hat es keine Oberstufe.
- b) In O2 wurde die Sprachheillehrkraft und die Lehrkraft für DfF einzeln befragt.
- c) In O2 gibt es keine Einschulungsklasse.
- d) In E gibt es keine Kleinklasse.
- e) Eine zuständige Person konnte nicht befragt werden.

Die befragten Personen wurden in Zusammenarbeit mit den Kontaktpersonen (in der Regel der Rektor/die Rektorin) an den Schulen aufgrund vorgegebener Kriterien ausgewählt.

Die Datenerhebung verlief problemlos und mit freundlicher Unterstützung aller beteiligten Personen. Alle Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und in standardisierter Form verschriftlicht. Die schriftlichen Transkripte sind mit Hilfe des Softwarepakets ATLAS.ti inhaltsanalytisch ausgewertet worden. Dabei wurde mit einem auf den Fragestellungen basierenden Kategoriensystem gearbeitet, das im Laufe der Analysen angepasst wurde. Das Resultat dieses ersten Auswertungsschrittes bestand in einer strukturierten Beschreibung der sieben untersuchten Schulen. Einen Überblick über die sieben Gemeinden gibt die Fallmatrix (vgl. Anhang). In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die einzelnen Fälle durch fallvergleichende Analysen zusammen geführt und im Hinblick auf bestimmte idealtypische Muster reduziert (vgl. Abschnitt 3).

3 ERGEBNISSE DER FALLSTUDIEN

„Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht.“⁷

Die Ergebnisse der Fallstudien werden im Folgenden thematisch entlang der Fragestellungen (vgl. Abschnitt 2.3) dargestellt und diskutiert. Ein Überblick über die sieben untersuchten Fälle gibt die Fallmatrix (vgl. Anhang). Im Anschluss an die Ergebnisse folgt eine kurze Bilanz der Fallstudien, bei welcher die derzeit im Kanton Aargau vorherrschenden Praktiken bezüglich der Zuweisung in Einschulungs- und Kleinklassen beschrieben werden. Zum Schluss werden die aufgrund der vorliegenden Untersuchung identifizierten Problembereiche umrissen und Empfehlungen formuliert, die zur Eindämmung des Wachstums der Zuweisungsraten zu Einschulungs- und Kleinklassen führen.

Die Ausführungen werden veranschaulicht, indem an verschiedenen Stellen Zitate aus den Interviews angefügt werden. Um die Anonymität der Befragten zu wahren und soweit es das Verständnis der Ausführungen nicht beeinträchtigt, werden die Gemeinden in der Quelle des Zitates teilweise nicht aufgeführt.

3.1 Anmerkungen zu den Einzelfällen

„Die Stimmung ist eine Katastrophe. Es haben einige aufgrund der veränderten Situation gekündigt und einige sind dann glücklicherweise gleich schwanger geworden.“ (Lehrkraft, O2)

Bei der Wahl der Fälle stand im Feld ⑤ (vgl. Tabelle 1) nur eine Gemeinde zur Verfügung, welche sowohl über ein EK- als auch ein KK-Angebot verfügt. Dabei handelt es sich um eine grössere Gemeinde. Im Gegensatz zu den anderen gewählten Fällen, wo sich die Schulhäuser in unmittelbarer Nähe befinden, verfügt die Gemeinde O1 über mehrere z.T. weit auseinander liegende Schulen. Um den *Fall O1* möglichst optimal mit den anderen Fällen vergleichbar zu gestalten, wurde eines der Schulhäuser ausgewählt. Aufgrund erster Gespräche mit einem Mitglied der Schulpflege stellte sich heraus,

- dass alle Primarschulen grundsätzlich kleine Aussonderungsquoten haben,
- sich alle KK-Primar im Schulhaus mit dem geringsten Fremdsprachigenanteil befinden,
- sich in einem Schulhaus eine stark unterschichtige Klientel konzentriert, trotzdem die Aussonderungsquote nicht überdurchschnittlich hoch ist.

Da bei der Fallstudienwahl der Fremdsprachigenanteil als wichtiges Kriterium galt, wurde in O1 das Schulhaus mit einem Fremdsprachigenanteil von fast 50 % genauer untersucht und zusätzlich KK-Lehrkräfte befragt.

Während der Datenerhebung für den *Fall O2* stellte sich heraus, dass sich das Schulklima in den vorangegangenen Monaten stark verschlechtert haben muss. So erwähnen die Befragten, dass sich einerseits im Rahmen der Einführung der Schulleitung durch die Profilierungsbestrebungen einzelner Personen die Zusammenarbeit verschlechtert habe. Andererseits seien die Neuwahlen der Schulpflege ziemlich konfliktreich verlaufen und die Schulpflege verliere nun ein sehr engagiertes und kompetentes Mitglied. Beides habe sich negativ auf die Arbeit in der Schule ausgewirkt.

⁷ Bleidick, Ulrich (1995). Lernbehindertenpädagogik. In: Ulrich Bleidick u.a. (Hrsg.), *Einführung in die Behindertenpädagogik, Band 2* (S. 106–131) (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. (S. 106)

Die Befragten des *Falls N1* haben ausnahmslos auf die starken Unterschiede der Primar- und Oberstufe verwiesen. Während sich die Arbeit an der Primarschule durch Kooperation und Integration auszeichne, bestehe an der Oberstufe ein Konkurrenzdenken und eine eher starre Selektion, was u.a. in den unterschiedlichen Aussonderungsquoten dieser beiden Stufen zum Ausdruck kommt.

3.2 Kontext

„Verglichen mit dem Jahr 77, als ich hier angefangen habe, haben wir immer mehr Kinder mit immer mehr Störungen und gleichzeitig bekommen wir immer grössere Klassen, es hat immer weniger Personen, die Therapien machen, die Kinder kommen auf immer länger werdende Wartelisten. Wir haben auch immer die schwierigeren Eltern und immer mehr Anforderungen vom Stundenplan her. Man diskutiert lieber, die Schulzeit zu verkürzen und wir liefern immer mehr Kinder in die Schule, die immer weniger prestieren können [sich für die Schule eignen, Anm. ps]. Das ist etwas ganz Schlimmes. Es driftet auseinander. Wir übernehmen die Kinder immer auf einem tieferen Level, in der Sprache, Motorik und sozial. Sie sind nur kommunikativ, sie schwatzen mehr, aber das heisst nicht, dass sie den besseren Wortschatz haben.“ (Kindergärtnerin)

Die *Rahmenbedingungen* bezüglich Schulumfeld und Schülerschaft war Ausgangspunkt für die Wahl der Fälle (vgl. Abschnitt 2.2). Die Fallstudien zeigen deutlich, dass ein heterogener Kontext, d.h. ein hoher Anteil fremdsprachiger Schüler/innen, die Arbeit in der Schule in einem hohen Masse prägt.

Die *Schülerschaft* der Fälle N1, N2, O1 und O2 zeichnet sich durch eine grosse Heterogenität aus, wobei diese unterschiedliche Prägungen aufweist. Während in N1, N2 und O1 die ausländischen Schüler/innen vorwiegend tiefen sozialen Schichten angehören, sie in O1 auch einen hohen Verwahrlosungsgrad haben, ist in O2 die Durchmischung auch diesbezüglich vorhanden. In den Schulen P1, P2 und E hingegen werden die Schüler/innen von den Befragten als freundlich, aufgestellt und angenehm bezeichnet und es gibt nur wenige Ausländer/innen (in P1 etwas mehr). In P1 gehören jedoch die Schüler/innen allgemein eher einer sozial tiefen Schicht an. Entscheidend für die Wahrnehmung der Klientel scheint das *Tempo des Bevölkerungswandels* zu sein. In den Gemeinden mit starkem Bevölkerungswachstum und der in der Regel damit einhergehenden Zunahme der fremdsprachigen Kinder in der Schule werden diese eher als Störfaktor empfunden, wobei das Ausgangsniveau einen Einfluss zu spielen scheint. In P1, N1 und N2 sind die Lehrkräfte durch den Wandel stark gefordert und müssen neue Strategien zur Bewältigung der neuen Situation entwickeln. In P1 ist die Folge jedoch eher ein Verharren und ein Verurteilen des Kontexts, in N1 und z.T. in N2 versucht man in jüngster Zeit Anpassungen vorzunehmen, stösst aber immer wieder an Ressourcengrenzen (zeitlicher, personeller und finanzieller Art). „Gerade mit der Verschiedenartigkeit der Kinder an dieser Schule und den kulturellen Unterschieden, das weiss man einfach, aber etwas tun, das passiert eigentlich kaum.“ (Kindergärtnerin, N2) V.a. im Fall E wirken die fremdsprachigen Kinder als Störfaktor. „Niemand will ein neu zugezogenes fremdsprachiges Kind in seiner Klasse haben.“ (Lehrkraft, E) „Da sind immer mehr Asylantenkinder, Ausländerkinder gekommen, die praktisch kein Deutsch konnten und dann sind wir zur Lehrerin. Wir fanden das nicht in Ordnung.“ (Eltern, E) Dagegen ist in O1 und O2 der Wandel nicht so

massiv und der Fremdsprachigenanteil schon lange (in O1 seit es das Schulhaus gibt) auf einem hohen Niveau, sodass Heterogenität bereits zur Normalität geworden ist (siehe unten).

Die *Klassenzusammensetzung* ist klar vom Kontext abhängig (siehe oben). Bezüglich der *Klassengrösse* fällt bei den gewählten Gemeinden auf – wie es die statistische Auswertung erwarten lässt – dass diejenigen mit hohen Aussonderungsquoten in die KK (N1, N2, P1, P2) auch deutlich grössere Klassenbestände auf der Primarstufe aufweisen als die Gemeinden O1, O2 und E. Interessant ist jedoch, dass die Realklassen auch in den Gemeinden mit hoher Aussonderung z.T. sehr kleine Bestände haben. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Bestände von Jahr zu Jahr z.T. massiv schwanken können.

Fazit

- *Ein sich schnell wandelnder Kontext einer Schule (hohes Bevölkerungswachstum zusammen mit einem überdurchschnittlichen Anteil fremdsprachiger Schüler/innen) überfordert die Anpassungsfähigkeit der Schulen. Es fehlen Ressourcen, um mit der neuen Heterogenität umgehen zu lernen. Schulen reagieren deshalb mit Aussonderung.*

3.3 Beurteilung der Schüler/innen

„Ich habe in der Regelklasse Spitzenschüler, schwache und mittlere Schüler und ein KK-Schüler ist von den schlechten Schülern der Schlechteste und in der KK sind alle diese schlechten Schüler zusammen.“ (Lehrkraft, E)

Die Kindergärtner/innen haben in der Regel ein hohes Bewusstsein, die Kinder genau beobachten zu müssen, um für allfällige Auffälligkeiten entsprechende Massnahmen einleiten zu können. Sie beobachten die Kinder aufmerksam, haben ein Repertoire an verschiedenen Instrumente zur Erfassung der Kinder (Beobachtungsbögen, Arbeitsblätter, spezielle Übungen, die sie zum Grossteil selber erarbeitet haben oder von einer anderen Kindergärtnerin bekommen haben) und machen einen *Schulreifetest*, bevor sie die Kinder für eine weiterführende Stufe vorschlagen. Insgesamt spielt aber die lokale Kindergruppe als *Bezugsgruppe* einen entscheidenden Faktor. „Ich kann nicht sagen, an was genau ich es dann festmache, aber ein EK-Kind fällt einfach auf. Sie sind jünger, brauchen mehr Zeit.“ (Kindergärtnerin, N1) Je nach Klientel der Schule geraten somit ganz unterschiedliche Kinder für eine Schulung in einer EK ins Blickfeld. Ausnahmslos entsteht bei einer eher homogenen Klientel und einem lokalen EK-Angebot ein mehr oder weniger ausgeprägter *Überschonungsansatz* der Kindergärtner/innen (bei geringer Befürchtung, das Kind könnte es in der Regelklasse nicht schaffen, wird die Zuweisung in eine EK vorgeschlagen). Ein ausgeprägter Überschonungsansatz besteht in den Gemeinden E und P2. Wenn Kinder durch Therapien belastet sind, noch langsam und verträumt sind oder sich noch nicht so konzentrieren können wie andere Kinder in der Gruppe, wird bereits eine EK-Zuweisung in Betracht gezogen (z.T. auch von Seiten der Eltern). Auch in P1 besteht eine Tendenz zur Überschonung, wobei hier zusätzlich die z.T. hohen Anforderungen der ersten Primarschule gegen eine Zuweisung in die Regelklasse sprechen. In diesen drei Gemeinden ist es durchaus keine Ausnahme, dass EK-Schüler/innen später in der Bezirksschule landen. In N1 und N2 geraten Kinder oft aufgrund ihres Verhaltens ins Blickfeld für eine Zuweisung in eine EK, weshalb die verspielten und noch etwas zurück gebliebenen Kinder dann eher in die Regelklasse eingeschult werden. In O1 werden nur die Kinder mit sehr grossen Rückständen in die EK eingeschult, u.a. weil man vom Integrations-

gedanken überzeugt ist und man weiss, dass in der Regelklasse die Kinder dort abgeholt werden, wo sie sind. In O2 ist die Zuweisung weniger von der Beurteilung der Kindergärtnerin als vielmehr durch das fehlende Angebot einer EK vor Ort geprägt (vgl. Abschnitt 3.4).

Die Befragten betonen allgemein sehr oft, dass noch nie ein Kind nur wegen seiner *Fremdsprachigkeit* einer EK zugewiesen wurde. Doch in Kombination mit anderen Faktoren wird Fremdsprachigkeit für viele Kinder zu einem Handicap. „Wir haben sehr viele Kinder, die aus kulturellen Hintergründen nicht in der 1. Klasse mithalten können. Mit kulturell meine ich die ganze Entwicklung, es ist eine andere Auffassung von Schule und Schulsystem, die dazu führt, dass diese Kinder viel weniger weit sind. Und die gehen auch in die EK.“ (Schulpsychologe, E) So besteht etwa in den Schulen N1 und P1 z.T. die Meinung, dass Fremdsprachige mehr Zeit brauchen, in N2 wird das Verhalten einiger Fremdsprachiger als schwierig beurteilt, in der Schule E bestehen allgemein kaum Strategien für den Umgang mit Fremdsprachigen und in P2 werden neu zugezogene Fremdsprachige grundsätzlich in die EK resp. KK eingeschult, um ihnen eine „Startchance“ zu geben. Im Gegensatz zu den Schulen O1 und O2 definieren diese Schulen ganz klare Einstiegsanforderungen, welche das Schulumfeld bereit zu stellen hat.

In keiner der untersuchten Schulen ist eine gemeinsame „Beurteilungskultur“ seitens der Regelklassenlehrkräfte auszumachen und der Unterschied bezüglich der Art der Beurteilung zwischen einzelnen Lehrkräften ist z.T. erheblich. Allgemein geraten Schüler/innen für eine Zuweisung in eine KK dann ins Blickfeld, wenn ihre *Noten* nicht mehr genügend sind. Dabei fällt auf, dass die Lehrkräfte die Noten vorwiegend aufgrund von schriftlichen Arbeiten setzen. „Die Leistungsbeurteilung mache ich entsprechend dem Lehrplan und der Promotionsordnung, also da müssen die Leistungen in den Promotionsfächern einfach stimmen. Ich mache Tests und Prüfungen, ich muss die Noten belegen können.“ (Lehrkraft, N2) „Die Noten versuche ich auf verschiedene Arten zu machen. Ich mache verschiedene Proben, verschiedene Arten abfragen, Gelerntes abfragen, dann wieder, was ist verstanden worden. Und ich sage den Kinder, dass die Note nichts anderes ist, als meine Einschätzung des Kindes, halt mit einer Zahl ausgedrückt. Ich benote vorwiegend schriftliche Sachen, doch das ist nur der eine Teil. Der andere Teil ist der Bauteil, so bei den Zeugnissen und beim Übertritt.“ (Lehrkraft, P1) Bei den meisten Lehrkräften ist der Klassendurchschnitt das entscheidende Mass. „Ich setzte die Noten, dass ein durchschnittliches Bild entsteht der Klasse, dass der Klassendurchschnitt in einem Bereich zwischen vier und fünf liegt und dann muss ich den Schüler halt in eine KK tun, wenn er auf einem Niveau eines Dreiers ist. Dann stimmt einfach etwas nicht.“ (Lehrkraft, P1) Je nach Lehrperson und v.a. *Bezugsgruppe* werden also sehr unterschiedliche Schüler/innen als potentielle KK-Kandidat/innen diagnostiziert. So meint eine KK-Lehrkraft (O1): „Es ist mir aufgefallen, dass [KK-]Schüler/innen, die aus anderen Gemeinden und Kantonen nach O1 zügelten, intelligenter sind als die O1er KK-Schüler/innen.“ Offizielle Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente für Lehrkräfte gibt es nicht, statt dessen werden von einzelnen Lehrkräften selber gestaltete verwendet. Die Eltern werden äusserst selten in die Beurteilung einbezogen, sondern über den Notenstand informiert. Die Schüler/innen werden kaum nach einer Selbstbeurteilung gefragt. Es sind also alleine die Lehrkräfte, die aufgrund ihres persönlichen Prüfungs- und Notensystems entscheiden, wer den Anforderungen der Regelklasse nicht zu genügen vermag.

Als weitere wichtige Beurteilungsaspekte gelten, ob das Kind durch seine Überforderung leidet und ganz stark auch, wie sein *Verhalten* im Klassenverband ist⁸. „Für mich spielt das Benehmen eine grosse Rolle. Ein liebes Kind ist in der Regelklasse oft tragbar, ein anderes

⁸ Was Beides wiederum stark von der Lehrperson und deren Umgang mit Heterogenität abhängig ist, vielen Lehrkräften aber nicht bewusst ist.

bringt den Stall durcheinander und senkt dadurch auch das Niveau.“ (Lehrkraft, N2) „Eine KK-Einweisung ist auch im Interesse der Klasse, dass man ein Kind, das immer hinten nach ist, das bremst und von dem her auch stört, von der Klasse wegnimmt. Es ist einerseits für das Kind, ihm den Druck wegzunehmen und um mit dem grossen Haufen die Lernziele erreichen zu können.“ (Lehrkraft, P1)

Auch *von den Schüler/innen unabhängige Faktoren* prägen die Beurteilung entscheidend mit, wobei hier die Unterschiede zwischen den Lehrkräften erheblich sind, aber auch zwischen den Schulen. *Umfeld bezogene Faktoren* werden am häufigsten in P1, E, N1 und N2 genannt. Hier scheinen die Lehrkräfte verstärkt das Umfeld als für schulische Probleme verantwortlich anzusehen, anstelle die eigenen Handlungsmöglichkeiten ins Blickfeld zu rücken. „Das Kind wird zu Hause nicht gefördert.“ (Lehrkraft, N1) „Es sind soziale Probleme, Familienprobleme, die das Kind nicht tragen kann und deshalb braucht es einen Schonraum.“ (Lehrkraft, N2) „In den letzten Jahren haben Zerstreutheit, Unkonzentriertheit, Ablenkbarkeit zugenommen. Die Kinder haben viel weniger Selbststeuerung und Durchhaltevermögen und das hat nicht viel mit der Schule zu tun.“ (Lehrkraft, N2) Auch die *Klassengrössen der Regelklassen* sind bei der Beurteilung wichtig. „Die Grösse der Regelklasse ist klar ein Argument, dass wir Grenzkinder eher in die EK tun, sonst probiert man es eher noch mit der Regelklasse. Und es kommt auch noch auf die Lehrerin an.“ (Kindergärtnerin, P1) Eine Mutter meint: „Ich behaupte, dass wenn er zu wenige Schüler gehabt hätte, dann hätte er X in der Real behalten.“ Oder: „Wir haben eine Unterstufen-Lehrerin, wenn deren Klassengrösse zunimmt, dann weist sie wahnsinnig schnell Schüler in die KK ein.“ (Lehrkraft) Aber auch die *Klassengrösse der EK und der KK* spielen eine Rolle. „Dann schauen wir zuerst, ob es in der KK noch Platz hat.“ „Wenn es da zu viele Kinder hat, dann sucht man eher nach einer andern Lösung oder wartet halt noch ein Jahr.“ (Lehrkraft, N2) Zudem ist die *Lehrkraft der EK resp. KK* und die *Klassenzusammensetzung der EK resp. KK* wichtig. Wenn die Regelklassenlehrkräfte wissen, dass die KK eine gute Lehrkraft hat und eine gewisse *Durchlässigkeit gewährleistet* ist, dann schicken sie die Kinder mit gutem Gewissen in die KK. Eine Schulpsychologin meint: „Wenn z.B. schon elf Ausländerkinder in der EK sind, dann schicke ich da kein Schweizer Kind hin, das macht da viel kleinere Fortschritte in der Sprache als in einer Regelklasse.“

Fazit

- *Die Bezugsgruppe ist das Standardmass für die Beurteilung und bewirkt, dass je nach Kontext der Gemeinde ganz andere Schüler/innen für eine Schulung in einer EK resp. KK ins Blickfeld geraten.*
- *Die Kindergärtner/innen haben eine hohe Beobachtungskompetenz und nehmen Abweichungen von einer (lokalen) Norm wahr, tendieren jedoch je nach Klientel zu einem Überschonungsansatz.*
- *Schüler/innen werden in die KK zugewiesen, v.a. wenn ihre Noten ungenügend sind. Bei der Beurteilung der Regelklassenschüler/innen stehen die Bewertungen der (schriftlichen) Prüfungen durch die Lehrkraft im Vordergrund. Lernbehindert ist somit, wer in den (schriftlichen) Prüfungen deutlich schlechter als der Klassendurchschnitt abschneidet.*
- *Bei vorhandenem EK- resp. KK-Angebot geraten grundsätzlich mehr Kinder für eine Aussonderung ins Blickfeld.*
- *Die Beurteilung wird auch geprägt von Umfeld bezogenen Faktoren, Klassengrösse, Klassenzusammensetzung, Kompetenzen der Lehrkräfte und der Durchlässigkeit der KK. Als Argumente für eine Aussonderung gelten somit nicht nur Lernschwierigkeiten der Schüler/innen, sondern auch der Schutz des Kindes, der Klasse oder der Lehrkraft.*

3.4 Zuweisungsprozesse in eine Einschulungs- oder Kleinklasse

„Ich wollte vom Schulpsychologen noch eine Bestätigung für die Mutter. Für mich war es eigentlich klar.“
(Lehrkraft, P1)

Die Zuweisungsprozesse variieren nicht nur zwischen den Gemeinden, sondern haben unterschiedliche Verläufe je nach Geschichte des Kindes und Haltung der Beteiligten. Im Folgenden sind die am häufigsten vorkommenden Prozesse in groben Schritten beschrieben und Unterschiede zwischen den Gemeinden dargestellt.

Zuweisungsprozess EK

In allen Gemeinden findet anfangs Kalenderjahr des zweiten Kindergartenjahres ein *Einschulungsabend* statt, an welchem die entsprechenden Eltern über die verschiedenen Schulungsmöglichkeiten im Anschluss an den Kindergarten informiert werden. An der Veranstaltung sind die Kindergärtner/innen, EK-Lehrkräfte, Lehrpersonen der ersten Regelklasse, meistens auch jemand der Schulpflege und des Psychologischen Schuldienstes und z.T. die KK-Lehrkräfte anwesend.

Kommt ein/e Kindergärtner/in zum Schluss, ein Kind für die EK vorzuschlagen, finden überall zuerst *Elterngespräche* statt. Die grosse Schwierigkeit bei einer Zuweisung in eine EK ist in allen Gemeinden, die Eltern von der Richtigkeit des Entscheids überzeugen zu können. Die grosse Mehrheit der Eltern kann sich nicht auf Antrieb für eine EK-Einweisung erwärmen, mit Ausnahme von Eltern in den Gemeinden E, O1, P2. Faktoren, die dazu beitragen, die diesbezüglichen Zweifel der Eltern auszuräumen, sind ein guter Ruf der EK, eine hohe Kompetenz der Kindergärtnerinnen bezüglich Gesprächsführung und ihre Fähigkeit, überzeugende Argumente anzuführen.

Falls die Eltern nach dem/den Gespräch/en nicht mit einer Zuweisung einverstanden sind, wird von den Kindergärtner/innen in allen Gemeinden in der Regel eine *Abklärung beim PSD* vorgeschlagen, dies nicht in erster Linie, um Unklarheiten bezüglich des Entscheids der Kindergärtner/innen zu beseitigen, sondern um den Eltern einen weiteren „Beweis“ für die Richtigkeit ihrer Beurteilung vorlegen zu können. In O2 hingegen werden alle Kinder, die für eine Zuweisung in die EK vorgeschlagen werden, vom PSD abgeklärt, da die EK nicht vor Ort ist und deshalb dieser Entscheid für die Eltern noch einschneidender ist, als wenn das Angebot in der Gemeinde wäre. Die *Einschulungsabklärungen* sind je nach Ansatz des PSDs unterschiedlich. In N2 und O1 kommt der Schulpsychologe/die Schulpsychologin in den Kindergarten, beobachtet das Kind während rund einer halben Stunde und – wenn keine weiteren Abklärungen notwendig sind – führt gleich im Anschluss daran ein Gespräch mit den Eltern und der Kindergärtnerin. In allen anderen Gemeinden findet die Einschulungsabklärung beim PSD statt, wozu die Kinder während zwei bis drei Sitzungen untersucht werden.

Wenn die Eltern für eine Abklärung beim PSD nicht einwilligen oder auch mit der Empfehlung des PSDs einer Zuweisung in eine EK nicht zustimmen, verfolgen die Beteiligten in den verschiedenen Gemeinden unterschiedliche Strategien. In den Gemeinden N1, P1, O1 und E nimmt die Schulpflege (und z.T. die EK-Lehrkräfte) an einem weiteren Elterngespräch teil, um Überzeugungsarbeit zu leisten. In P2 wurde eine Einschulungs-Kommission gegründet, welche die Einschulungsfälle diskutiert und ebenfalls für Elterngespräche zur Verfügung steht. Stimmen die Eltern immer noch nicht zu, fällt die Schulpflege den Entscheid (vgl. Abschnitt 3.5).

Zuweisungsprozess KK

Auch beim Zuweisungsprozess zur KK besteht *die grosse Herausforderung darin, die Eltern für eine KK-Zuweisung zu gewinnen*. Dazu werden ebenfalls ganz unterschiedliche Strategien verwendet, wobei wiederum dem PSD oft die Funktion zukommt, den Eltern gegenüber einen weiteren „Beweis“ präsentieren zu können. Der *PSD-Einbezug* hängt einerseits von den Vorgaben der Schulpflege ab, andererseits von den Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem PSD. In der Gemeinde N1 ist die PSD-Abklärung von der Schulpflege vorgeschrieben, in O1 und O2 wird der PSD in der Regel eingeschaltet, u.a. auch um Alternativen zu prüfen und Ressourcen zu entdecken. In P1 und P2 wird von einigen Lehrkräften wenn möglich die Abklärung vermieden, was insbesondere mit den schlechten Erfahrungen mit dem PSD zusammen hängt. „Für uns ist kein Verständnis vorhanden gewesen für den PSD. Wir hatten immer den Eindruck, dass er dem Wunsch der Eltern folgt und zuwenig neutral beurteilen kann, wo so ein Kind hinkommt. ... Das ist dermassen aufwändig, dass ich sagen muss, da ist die Energie falsch eingesetzt.“ (Lehrkraft, P1) „Seine Fachkompetenz genügt einfach nicht. ... Ich gehe nur dann auf ihn zu, wenn ich es nicht umgehen kann.“ (Lehrkraft, P2)

Das Besondere gegenüber dem Zuweisungsprozess in die EK besteht darin, dass ganz klar auch *mit Noten argumentiert* werden kann. „... dann sind die Gespräche so früh, dass man bis zum Zeugnis noch Zeit hat, mit den Leistungen klar zu zeigen, dass es nicht mehr mitkommt und es unangenehm ist, wenn es das Schlechteste in der Klasse ist.“ (Lehrkraft, O1) Wenn ein Kind bereits einmal repetiert hat und wieder zum zweiten Mal ins Provisorium kommt, ist es von Seiten der Schule bewiesen, dass eine Beschulung in der KK angesagt ist. Gegenüber den Eltern wird argumentiert, dass es keine andere Möglichkeit als die KK gebe. „Natürlich nimmt man immer auch Rücksicht auf die Promotionsverordnung, nicht dass man jemanden schon nach einem halben Jahr wegrationalisiert, sondern man gewährt die beiden Zeugnisse und die beiden Semester.“ (Lehrkraft, P1) Auch die Schulpflegen sehen in den ungenügenden Noten den Beweis, dass es sich um eine gerechtfertigte Zuweisung in eine KK handle. So ist es bei vielen KK-Zuweisungen der Fall, dass das Kind bereits repetiert hat, ausser wenn es sich bei der KK-Zuweisung um eine Entlastungsphase handelt (vgl. Abschnitt 3.8).

Auffallend bezüglich des Zuweisungsprozesses sind zwei Gemeinden. Erstens die Schule N2, welche durch eine *grosse Diversität der Vorgehensweisen* heraus sticht. Hier kommt es sogar vor, dass eine Zuweisung auf rein schriftlichem Weg mit den Eltern vereinbart wird. „Dann hat man die Eltern informiert, etwa ein halbes Jahr vorher. Wir haben sie eingeladen, sie sind dann nicht erschienen, dann haben wir es schriftlich gemacht und gesagt, dass wenn es sich nicht ändert, dann wird es eine KK-Zuweisung geben, keine Reaktion von Seiten der Eltern. Dann haben wir ein zweites Schreiben geschickt, und das mussten die Eltern unterschreiben.“ (Lehrkraft, N2) Zweitens die Gemeinde P2, wo die Eltern wenn nötig in einem „grossen Gespräch“ (Mutter, P2) von einer KK-Zuweisung überzeugt werden, an dem die Regelklassenlehrkraft, die Schulpflege, die KK-Lehrkraft und allfällige Zusatzlehrkräfte beteiligt sind. Hier scheinen insbesondere die langjährigen KK-Lehrkräfte starke Argumente einbringen zu können, u.a.: „Wir haben dem Vater gesagt, falls der Bub die Defizite aufarbeiten kann, dann hat er jederzeit die Möglichkeit, in die Regelklasse zurück zu gehen. Und falls er das nicht kann, dann ist er ja am richtigen Ort in der KK und bekommt dort die Chance, das Optimalste herauszuholen.“ (Lehrkraft, P2)

Die Rolle des PSD

Ob der PSD bei den Zuweisungen einbezogen wird, hängt mit den Vorgaben der Schulpflege, der Überzeugungsfähigkeit und Selbstsicherheit der Lehrkraft und den Erfahrungen mit dem

PSD zusammen (vgl. oben). Allgemein sind die Anmeldungen für Einschulungs- und Schullaufbahnabklärungen in den vergangenen Jahren bei allen PSDs angestiegen, die als Folge z.T. *Strategien der Ressourcenoptimierung* entwickelten:

- Beim PSD von N2 und O1 werden die meisten Einschulungsabklärungen in einem Kurzverfahren im Kindergarten durchgeführt. In N2 gehen zudem die Kindergärtner/innen schon vor den Elterngesprächen mit verschiedenen Unterlagen über die Kinder zum PSD, wo gemeinsam diskutiert wird, welche Einschulung sinnvoll ist und wo allenfalls eine Abklärung notwendig wäre.
- In P2 wurde u.a. auf Anregung des PSDs eine Einschulungs-Kommission gegründet, die die beratende Funktion des PSDs weitgehend ersetzen kann und die Abklärungsanmeldungen zurück gehen liessen.
- Beim PSD der Gemeinde E werden die Wartelisten für dringende Fälle kurz gehalten, indem nach der Anmeldung ein erstes telefonisches Triagegespräch geführt wird.
- In N1 und P1 beklagen sich die Kindergärtner/innen und Lehrkräfte über die enormen Wartelisten des PSDs, was den Zuweisungsprozess erschweren kann.
- In O2 ist die Arbeit mit Ausnahme einiger Engpässe noch bewältigbar.

Klar *unterscheiden sich auch die Rollen und Ansätze*, welche die einzelnen PSDs verfolgen. Daran ist v.a. die Akzeptanz der und Zufriedenheit mit den PSDs bei den Lehrkräften und Eltern gekoppelt.

- Der PSD von P1 sieht seine Rolle als „neutrale Ausseninformation für die Eltern“ und verfolgt einen systemischen Ansatz. Die Lehrkräfte werden jedoch nach der Abklärung nur insofern beigezogen, dass sie vom PSD in einem Brief über die erfolgte Abklärung informiert werden und anschliessend mit dem PSD das Gespräch suchen können, falls sie dies wünschen. In P1 sind die Lehrkräfte eher unzufrieden mit dem PSD.
- Als Beratende sehen sich die PSDs von P2, E und O2 (letzterer zusätzlich als Koordinierende), wobei P2 (seit kurzem) und E einen systemischen Ansatz verfolgen und in einem Erstgespräch entscheiden, ob es zu einer Abklärung kommt, oder ob andere Interventionen sinnvoller sind. Mehr mit der Person als mit dem Ansatz hängt es zusammen, dass eine Unzufriedenheit mit dem PSD von P2 besteht.
- Als empfehlende Instanz sieht sich der PSD von N1, wobei die Lehrkräfte mit den Empfehlungen oft unzufrieden sind. „Er hatte Aussagen gemacht nach den Abklärungen, die nicht fassbar waren.“ „Ich hoffe dann, dass vom PSD ein aussagekräftiger Entscheid kommt, was nicht immer der Fall ist. Manchmal kommt ein Resultat, mit dem wir fast mehr in der Luft hängen, als wenn wir nichts machen.“ (Lehrkräfte, N1)
- Als Mediator sieht sich der PSD von O1. In seinem systemischen Ansatz sind die Lehrkräfte wichtige Personen und werden entsprechend einbezogen. Seine Empfehlungen werden von den Lehrkräften als klar beurteilt und neben der Diagnose macht dieser PSD auch Anregungen für die Lehrkräfte.

Insgesamt denken die Schulpsycholog/innen (und natürlich auch die Lehrkräfte) stark in den *vom System vorgegebenen Kategorien* (mit Schwerpunkt auf ihre persönlichen Präferenzen), d.h. als schulische Massnahmen werden in der Regel EK, Regelklasse, Repetition, KK, Sonderschule oder allenfalls noch Nachhilfeunterricht empfohlen. Nur gerade ein PSD zieht z.B. bei einem verhaltensauffälligen Kind eine Beratung der Lehrkraft oder eine Querversetzung in Betracht. Bei therapeutischen Massnahmen sind die Kategorien Logopädietherapie und Legasthenietherapie, allenfalls noch Dyskalkulietherapie, Ergotherapie, Psychomotoriktherapie, Psychotherapie, Spieltherapie oder Familientherapie, doch letztere nur beschränkt, weil das Angebot an diesen therapeutischen Massnahmen überbucht ist und z.T. Wartezeiten von zwei Jahren bestehen. „Wir können ja nur das beschreiben, was wir anbieten können. ... Das ist ein Grund, warum man eher auf die KK geht, weil wir keine ambulanten Heilpädagoginnen

haben.“ (Schulpsychologe, E) So ist dann oft KK die empfohlene Massnahme, weil hier das Angebot grundsätzlich verfügbar ist. In der Gemeinde O2 wird bemängelt, dass der PSD keine wirklich passenden Massnahmen vorschlägt. „Manchmal habe ich den Eindruck, dass sie sich sehr schnell für Legasthenietherapie entscheidet, dass sie wenige Alternativmöglichkeiten sieht. Ich habe manchmal das Gefühl, das ist nicht das Hauptproblem des Kindes, aber man macht dann mal etwas und es ist ja praktisch und das Kind ist dann integriert und die Kosten werden von der Gemeinde getragen.“ (Lehrkraft, O2)

Es scheint auch PSDs zu geben, die sich von den Lehrkräften instrumentalisieren lassen. „Jetzt läuft die Zusammenarbeit so, dass wenn ich etwas brauche, dann sage ich, was ich will und was er herausfinden muss bei diesem Test.“ (Lehrkraft)

Fazit

- *Die Zuweisung v.a. in die EK ist stark von der Überzeugungsfähigkeit der Beteiligten an der Schule abhängig, wobei dazu unterschiedliche Strategien entwickelt wurden.*
- *Der PSD wird von den Lehrkräften oft einbezogen, um den Eltern einen weiteren „Beweis“ für die Richtigkeit ihres Entscheides präsentieren zu können und nicht um verschiedene Alternativen zu prüfen. Bei Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Vorgehen des PSDs wird sein Einbezug umgangen (ausser die Schulpflege schreibt es vor, um ihren Entscheid auf verschiedenen Informationsquellen abstützen zu können).*
- *Hat ein/e Schüler/in repetiert und ist anschliessend wieder zum zweiten Mal im Provisorium, ist dies für die Beteiligten der Schule ausreichend Begründung für eine Lernbehinderung und eine Zuweisung in eine KK.*
- *Die Ansätze der verschiedenen PSDs unterscheiden sich beträchtlich. Die vorgeschlagenen Massnahmen sind von persönlichen Präferenzen geleitet und vom Angebot abhängig. Nur bei einem PSD ist die Beratungen von Lehrkräften eine mögliche Massnahme bei Schwierigkeiten der Schüler/innen.*

3.5 Entscheid

„Wir stellen den Antrag und die Schulpflege genehmigt den Antrag und wenn die Eltern einverstanden sind, dann gibt es keinen Grund, um da nicht zuzustimmen. Wir sind von der Schulpflege immer sehr gut unterstützt worden. Wenn wir irgendwas beantragen, dann stützt uns die Schulpflege in den allermeisten Fällen auch. Grad mit Promotion ist das so.“ (Lehrkraft, P2)

Der formale Entscheid wird – wie reglementarisch vorgeschrieben – ausnahmslos in allen Gemeinden von der Schulpflege gefällt, jedoch aufgrund *unterschiedlicher Beteiligung* der Schulpflege am Zuweisungsprozess und aufgrund *unterschiedlicher Informiertheit* über die verschiedenen Meinungen und beurteilten Aspekte.

In vielen Fällen wird *der Entscheid de facto von den Kindergärtner/innen resp. Lehrkräften* gefällt, indem sie sich mit den Eltern einig werden, den entsprechenden Antrag an die Schulpflege stellen und diese dem Antrag zustimmt. Insbesondere bei KK-Zuweisungen, wo die Noten als eindeutiges Kriterium für Lernbehinderung vorgebracht werden, hat die einzelne Lehrkraft die alleinige Bestimmungsmacht über die Zuweisung. Nur wenn sich die Eltern wehren (können), wird der PSD eingeschalten, womit die Schulpflege eine Drittmeinung er-

hält. Dann ist oft die entscheidende Instanz auch bei Gesprächen dabei und hört sich die Argumente der verschiedenen Seiten an, ausser in Gemeinde N2, wo sich die Schulpflege in der Regel ausschliesslich mittels verschiedener eingereichten Unterlagen informiert.

Zu einem echten Entscheid der Schulpflege kommt es somit nur, wenn sich die beteiligten Parteien nicht einig werden. Bezüglich EK ist der Entscheid in E, P2 und O2 klar für den Antrag der Eltern, in N1 und O1 in einzelnen Fällen für den Antrag der Kindergärtnerin (was aber selten ist). In P1 entscheidet die Schulpflege in der Regel für den Antrag der Kindergärtnerin, in N2 manchmal für den Antrag der Eltern und dann wieder für den Antrag der Kindergärtner/in resp. Lehrkraft, die Strategien der Schulpflege sind für die Lehrkräfte nicht ersichtlich.

Fazit

- *Der formale Entscheid wird immer von der Schulpflege gefällt, jedoch aufgrund unterschiedlicher Informiertheit. Insbesondere bei KK-Zuweisungen, wo die Noten als Definitivkriterium für Lernbehinderung vorgebracht werden, haben die Lehrkräfte de facto die alleinige Zuweisungsmacht.*

3.6 Rücküberweisungen

„Man hat es in der 3. Klasse einmal probiert und dann hat die Regelklassenlehrerin grad gesagt, er sei zuhinterst, es gehe nicht.“ (Mutter)

„Sie könnten jedes Jahr wechseln. Unsere KK-Lehrer denken aber, dass man die Kinder bis in die 5. Klasse mitzieht [in der KK, Anm. ps] und dann in die Real einschulen soll.“ (Lehrkraft, N2)

Die EK dauert für alle Kinder zwei Jahre. Nur in ganz seltenen Fällen wird ein Kind vorzeitig in die Regelklasse versetzt, auch wenn es in der EK sehr gute Fortschritte macht. In der Regel werden alle Kinder nach der zweiten EK in die zweite Regelklasse eingeschult. Ausnahmen bilden Kinder, die im Anschluss an die EK in die KK überwiesen werden. Dies kommt in den verschiedenen Gemeinden unterschiedlich häufig vor und die Prozesse laufen analog einer Einweisung in eine KK aus einer Regelklasse.

Rücküberweisungen in die Regelklasse werden bei der Zuweisung in eine KK *nur in Ausnahmefällen mitgeplant* und zwar da, wo es um Entlastungsjahre in der KK geht (vgl. Abschnitt 3.8). Grundsätzlich liegt die Kompetenz zur Beurteilung der Rücküberweisung bei der KK-Lehrkraft, die laufend überprüft, ob eine Rücküberweisung sinnvoll ist. Einige PSDs vereinbaren bei der Zuweisung in eine KK Kontrollabklärungen, was aber nur selten geschieht, da nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. Kontrollabklärungen finden v.a. dann statt, wenn es sich um eine klar deklarierte vorübergehende Massnahme handelt und/oder wenn der/die Schulpsycholog/in die KK-Lehrkraft als zu wenig kompetent für die Beurteilung der Rücküberweisung beurteilt. Letzteres trifft für keine der untersuchten Gemeinde zu.

Ein/e Schüler/in wird in die Regelklasse zurück gewiesen, wenn die Leistungen über eine gewisse Zeit gut sind „... und v.a. die Arbeitshaltung, das ist noch fast wichtiger.“ (Lehrkraft, N2) Zusätzlich werden bei der Rücküberweisung drei weitere Faktoren in Betracht gezogen: Der Unterrichtsstil der Regelklassenlehrkraft, die Klientel der Regelklasse (ob es eine schwie-

rige Schülerschaft ist) und „... dass die Klasse nicht zu gross ist. Das ist extrem wichtig. Wenn es 26 oder 27 in der Klasse hat, dann geht der KK-Schüler unter, auch wenn er strampelt wie verrückt. Sie sind halt den Schonraum gewöhnt.“ (Lehrkraft, N2) Bevor die Rücküberweisung definitiv stattfindet, wird Kontakt zur künftigen Regelklassenlehrkraft aufgenommen. In N1, N2, P1 und P2 machen die betreffenden Schüler/innen Schnupperbesuche oder -wochen, d.h. nach Rücksprache mit der Regelklassenlehrkraft werden die KK-Schüler/innen für eine gewisse Zeit in die Regelklasse versetzt, um zu prüfen, ob das Kind den Anforderungen der Regelklasse genügen kann. Falls die Regelklassenlehrkraft zur entsprechenden Beurteilung gelangt, wird ein Antrag an die Schulpflege gestellt und das Kind kann entweder sofort oder auf das nächste Semester in die Regelklasse übertreten. In O2 findet der Übergang fließend und v.a. auf inhaltlicher Ebene statt. Es werden in der KK gleiche Arbeiten gemacht wie in der Regelklasse und nach der Überweisung stützt die KK-Lehrkraft die Schüler/innen, bis sie sich sicher genug fühlen.

Kinder, die nach der EK direkt in die KK überwiesen werden, bleiben meistens bis zur Ausschulung in der KK. In der Regel wird von den KK-Lehrkräften versucht, die KK-Schüler/innen der Primarstufe in die erste Real zurückzuweisen. „In der Mittelstufe ist es nicht sinnvoll, die Kinder in die Regelklasse zurück zu geben, denn da kommen sie in die ganze Selektionsmaschinerie und gehen unter.“ (Lehrkraft, N2) Es werden kaum KK-Schüler/innen in die 5. Primarklasse zurückgewiesen. Einige KK-Lehrkräfte stellen fest: „Auch der Druck auf die Rücküberweisungen ist stärker geworden.“ (Lehrkraft, N1)

Fazit

- *Rücküberweisungen werden in der Regel nur bei Entlastungsjahren geplant.*
- *Rücküberweisungen sind nicht nur abhängig von den Kompetenzen der Schüler/innen, sondern auch von denjenigen der Regelklassenlehrkraft, der Schülerschaft in der Regelklasse und der Regelklassengrösse.*
- *Bei Rücküberweisungen sind Begleitung der Schüler/innen und Kooperationen zwischen den Lehrkräften selten.*

3.7 Alternativen zur Einschulungs- und Kleinklasse

„Oder ideal wäre ja EK plus Therapie, das wäre auch gut und das können wir auch nicht, weil wir die Therapieplätze nicht zur Verfügung haben. Und dann sage ich halt EK ohne Therapie mit Warteliste.“ (Schulpsychologe, E)

Kinder werden in der Regel bereits im Alter von drei oder vier Jahren von Kinderärzt/innen erfasst und bei vorliegenden Defiziten entsprechende Massnahmen eingeleitet, sei dies eine heilpädagogische Frühförderung, eine Ergotherapie oder Ähnliches. Dies ist entscheidend von den Früherfassungssystemen und dem Angebot an entsprechenden Massnahmen abhängig. Diese Massnahmen werden als durchwegs positiv beurteilt, denn je früher etwas aufgefangen werden kann, umso weniger kann es sich zu einer verhärteten Störung ausweiten.

Die Kinder werden in allen Gemeinden spätestens im zweiten Kindergartenjahr von der Sprachheillehrkraft in einer Reihenerfassung auf sprachliche Probleme hin untersucht und dann – falls im für die Gemeinde verfügbaren Pensum noch Stunden zu haben sind – der entsprechenden Therapie zugewiesen resp. für weitere Abklärungen vorgeschlagen. Auch die

fremdsprachigen Kinder werden systematisch erfasst und erhalten zusätzlichen Unterricht in Deutsch. In allen Gemeinden ist man sich einig, dass die von der Schule angebotenen *Zusatzmassnahmen zu einseitig auf sprachliche Aspekte ausgerichtet* sind und deshalb kaum eine Alternative zu einer Zuweisung in eine EK oder KK darstellen, im Gegenteil. In den Gemeinden N1, P2 und E gilt gar die zusätzliche Belastung der Kinder durch eine Therapie als Grund, die Kinder einer EK zuzuweisen. Manchmal sind es aber auch die Wartefristen für Therapien, welche zu einer EK-Zuweisung führen. So meint ein Schulpsychologe: „... da gehen die Wartefristen bis zu zwei Jahren. Da muss ich sagen, keine Chance in der Regelklasse, weil wir keine Therapie bieten können.“ Insgesamt sind diese *Zusatzmassnahmen eher eine Ergänzung als eine Alternative zur EK und KK*. Eine etwas spezielle Situation besteht in der Gemeinde O2. Hier hat sich der Schulpfleger mit dem entsprechenden Ressort ein grosses Wissen in Sachen Entwicklungs- und Lernprobleme und eine entsprechende Akzeptanz im Lehrer/innenkollegium erarbeitet. Er wurde über die Jahre hinweg zum Hüter der auffallenden Kinder. Wenn Probleme mit einem Kind auftauchen, wird der Schulpfleger ins Klassenzimmer geholt, um das Kind zu beobachten. Er berät die Lehrkräfte, nimmt an Elterngesprächen teil, sorgt dafür, dass eine wirklich angemessene Abklärung und eine passende Massnahme gefunden wird. „Wir versuchen schon alles daran zu setzen, dass die Kinder dann nicht einfach in die KK kommen, z.B. unser Schulpfleger, der springt von Pontius zu Pilatus und sucht passende Plätze für die Kinder.“ (Lehrkraft, O2) Der Schulpfleger arbeitet so durchschnittlich drei Halbtage pro Woche für die Schule.

Repetitionen werden als sinnvolle Massnahme angesehen, wenn ganz eindeutige Entwicklungsverzögerungen oder grössere Stofflücken bestehen, z.B. durch krankheitsbedingte Ausfälle oder andere temporäre Probleme, oder wenn man vermutet, dass mit einer Stoffrepetition die Lücken gefüllt werden können. *Repetitionen* kommen sehr häufig vor und sind klar auch (vorläufige) *Alternativen zur Zuweisung zu einer KK*. Oft lässt man die Kinder repetieren, wenn die Eltern einer Zuweisung in eine KK nicht zustimmen. „Die Repetition ist halt noch akzeptabel, doch gegen die KK-Einweisung sträuben sich die Eltern oft.“ (Schulpfleger/in, E) „Es ist meistens ein versäumtes Jahr.“ (Lehrkraft, N2) Viele Befragte meinen, dass aufgrund des Reglements die Schüler/innen zuerst repetiert haben müssen, bevor sie in eine KK zugewiesen werden können, woran sich die Betroffenen in der Regel halten. Eine Ausnahme bilden die Gemeinden P2 und z.T. auch P1, wo eine Repetition durch ein Entlastungsjahr in einer KK vermieden werden kann (vgl. Abschnitt 3.8).

Ausser in O2 scheinen Sonderschulen nur sehr selten eine Option zu sein, die die Lehrkräfte in Betracht ziehen. „Ich hatte schon Schüler, wo ich mir das überlegt habe. Doch ich konnte sie mittragen.“ (Lehrkraft, P2) Sonderschulen werden dann in Betracht gezogen, wenn die Kinder entweder ausserhalb der Schule delinquent werden oder nur bedingt bildungsfähig sind. Die Zuweisung scheidet jedoch oft am weiten Weg in die Sonderschule, wogegen sich sowohl die Eltern als auch die Schüler/innen selber wehren, sodass in der KK auch bedingt bildungsfähige Kinder „hinten drin sitzen.“

Fazit

- *Als Alternativen zur EK resp. KK stehen in den Gemeinden nur Repetition oder Sprachheiltherapien – diese oft nicht in ausreichendem Masse – zur Verfügung. Weitere unterstützende Massnahmen sind nur begrenzt verfügbar, weshalb bei Schwierigkeiten mit Schüler/innen oft eine EK- resp. KK-Zuweisung ins Blickfeld gerät.*
- *Ein Angebot an integrativen Schulungsformen fehlt und kommt deshalb als mögliche Alternative nicht in Betracht, insbesondere in den Gemeinden N1, N2, P1 und P2, wo eine ausgeprägte Homogenisierungskultur herrscht.*

3.8 Funktionen und Stellenwert von Einschulungs- und Kleinklassen

„Aber das gehört für mich auch in die KK, dass man sagt, im Moment kann es [das Kind, Anm. ps] in diesem Druck nicht beschult werden.“ (Schulpsychologe, E)

Funktion EK

Als *Besonderheit der EK* gegenüber der Regelklasse nennen die Befragten neben der (noch) kleineren Klassengrösse, dass mehr Zeit für den Stoff zur Verfügung stehe. „Wir können bei einem Thema ohne schlechtes Gewissen hängen bleiben.“ (Lehrkraft, N2) Die kleinere Gruppe ermögliche es, gezielt auf die einzelnen Entwicklungsrückstände der Kinder einzugehen. Zudem seien in der EK oft Kinder, die Mühe mit einer grossen Gruppe hätten. Beim anschliessenden Übertritt in die zweite Regelklasse hätten die meisten Kinder zudem einen Vorsprung, was ihr Selbstbewusstsein stärke, auch wenn sich ein Gleichstand mit den anderen bald wieder einpendle. Nur ganz vereinzelt und v.a. von Elternseite wird ein Nachteil der EK genannt, nämlich dass hier alle schwachen, langsamen und z.T. verhaltensauffälligen Kinder zusammen gefasst werden und deshalb gute Vorbilder für die Kinder fehlen.

In allen untersuchten Gemeinden ist die EK grundsätzlich eine *Schulfindungsklasse* (nur in P2, O1 und O2 werden ganz vereinzelt Kinder in die 1. KK eingewiesen). Die EK hat also die meisten Einschulungen in eine 1. KK substituiert. Dies wird einerseits von den Kindergärtner/innen als entlastend wahrgenommen, denn sie müssen diesen schwierigen Entscheid nicht mehr treffen. Andererseits beklagen sich einzelne KK-Lehrkräfte, dass die EK für solche Kinder ein verlorenes Jahr ist. „Ein durchschnittlicher KK-Schüler, der direkt vom Kindergarten in die KK eingeschult wurde, ist nach drei Schuljahren gleich weit, wie ein KK-Schüler, der zuerst in der EK war nach vier Schuljahren.“ (KK-Lehrkraft, O1) Insgesamt *unterscheidet sich die Klientel der EK zwischen den Gemeinden erheblich*, was klar vom Kontext abhängig ist (vgl. Abschnitt 3.2). Vor allem in den EKs in N1 und N2 sind viele verhaltensauffällige und fremdsprachige Kinder, weshalb die ursprünglich für die EK vorgesehenen Kinder eher nicht der EK zugewiesen werden. Dagegen sind v.a. in E einige Kinder, die durchaus in einer 1. Regelklasse unterrichtet werden könnten. „... hat es in einer EK sicher immer ein oder zwei Kinder oder sogar mehr, die in einer Regelklasse mitkommen könnten, wenn sie gewisse Sachen von zu Hause gelehrt bekämen.“ (Lehrkraft, E) In P2 und z.T. in E wird die EK zudem als sogenannte Startchance für neu zugezogene fremdsprachige Kinder genutzt, d.h. Kinder, die nur wenig Deutsch können, werden in die EK eingeschult.

In den untersuchten Gemeinden, in denen eine EK vor Ort ist (alle ausser O2), substituiert die EK fast sämtliche Kindergarten-Repetitionen, Repetition der 1. Regelklasse und Zuweisungen in die 1. KK (vgl. oben), welche in Gemeinden ohne EK oft vorkommen. „Wenn man eine EK in der Gemeinde hätte, wären viele Probleme beim Start nicht existent. Wir haben so viele unreife Kinder und wir kämpfen die ganze Zeit, dass man die Kinder im Kindergarten zurück stellen kann und dann müssen die Kinder die erste Klasse wiederholen. Das finde ich total daneben. Doch das ist unsere Möglichkeit, wenn ein Kind in die Schule kommt, das nicht in die Schule gehört. Wir müssen es dann nach einem halben Jahr provisorisch setzen und dann repetieren lassen. Es kommt vor, dass wir während der 1. Klasse ein Kind in die EK schicken, aber das hängt dann total vom Platz ab in der Nachbargemeinde. Die haben auch ein Limit von 13. Und dann sind unsere nicht aus der Gemeinde und wir müssen immer hintennach stehen.“ (Lehrkraft, O2) Repetitionen (v.a. des ersten Kindergarten-Jahres) kommen seit der Einführung der EK nur noch in seltenen Fällen vor, wenn z.B. ein Kind wirklich noch sehr

jung ist oder wenn eine Frühförderung für dringend nötig erachtet wird (da diese nur bei Vorschulkindern angesetzt werden kann).

Erfahrungen mit EK

In allen untersuchten Gemeinden *wird das Angebot der EK ausgesprochen geschätzt*, die EK als grossartiges Angebot beurteilt und in O2, wo die EK innerhalb der Gemeinde fehlt, stark gewünscht. Einige Erfahrungen mit den EKs unterscheiden sich zwischen den Gemeinden, sind einerseits von ihrer Klientel abhängig (vgl. oben), andererseits von den Lehrkräften, die an der EK unterrichten. Je mehr verhaltensauffällige und fremdsprachige Kinder es in der EK hat, umso stärker leidet ihr Ruf. Andererseits werden in Gemeinden, wo die Akzeptanz der Eltern hoch ist (P2 und E), bereits einzelne fremdsprachige Kinder als störend wahrgenommen und schaden dem Ruf der EK. Mit Ausnahme einer Lehrkraft, deren Unterricht sich kaum von demjenigen in einer Regelklasse unterscheidet, werden alle EK-Lehrkräfte der untersuchten Gemeinden als kompetent beurteilt.

Funktion KK

Als Vorteile der KK gegenüber der Regelklasse werden ebenfalls die kleine Gruppe genannt, sodass die Lehrkraft auf die einzelnen Bedürfnisse der Schüler/innen eingehen könne, kein Stoffdruck durch einen starren Lehrplan bestehe und die Lehrkräfte eine heilpädagogische Ausbildung hätten und dadurch besser auf die Schwierigkeiten der Schüler/innen eingehen könnten. Zum grössten Teil besteht bei den Befragten der *positive Glaube an Separation*, bei Lehrkräften z.T. auch als Selbstschutz (sie wollen nur das Beste für die Kinder) und wenn ihre Tragfähigkeit an Grenzen stösst, wirken wenigstens positive Konnotationen für die Aussonderungen entlastend. „Die Schüler/innen haben wieder Erfolgserlebnisse, bekommen nicht täglich den Hammer und können ihr Selbstbewusstsein aufbauen.“ (Lehrkraft, N2)

Zwischen den Gemeinden unterscheiden sich die KKs z.T. erheblich in ihren Funktionen.

- In N1 und N2 werden in der KK Schüler/innen unterrichtet, die – etwas verkürzt formuliert – in der Regelklasse nicht mehr mitkommen (z.T. auch aus sprachlichen Gründen), den Unterricht stören (durch ihr Verhalten oder weil sie langsam sind), schon repetiert haben und über längere Zeit ungenügende Noten schreiben.
- In P2 und P1 werden in der KK auch Schüler/innen für ein oder zwei Entlastungsjahre unterrichtet. Wenn die Schüler/innen Leistungsblockaden haben, aber eigentlich normal-schulfähig wären, werden sie für einige Zeit der KK zugewiesen, um gewisse Defizite aufzuholen und wieder Selbstvertrauen zu schöpfen, dies vorwiegend während der 5. Primarklasse, in P1 auch noch in der 1. Real, damit sie vom Stress des Übertritts resp. vom Aufstiegsdruck in die Sek entlastet sind. So schaffen es dann ehemalige KK-Schüler/innen später durchaus in die Sekundarschule oder sogar in die Bezirksschule. V.a. in P2 wird die Entlastungsmöglichkeit der KK von den sehr erfahrenen und gut integrierten KK-Lehrkräften gegenüber dem Kollegium und der Elternschaft stark vertreten, weshalb dies Möglichkeit regelmässig genutzt wird und wodurch die (Selbst-)Definitionsmöglichkeit der KK-Funktion sichtbar wird.
- In O1 werden die Schüler/innen nur in Ausnahmefällen der KK zugewiesen, nicht nur, weil die KK nicht im Schulhaus ist, sondern auch aus Überzeugung der Lehrkräfte vom integrativen Gedanken. „Wir versuchen hunderttausend Sachen, bis wir merken, es geht nicht und andere probieren vielleicht nur tausend Sachen.“ (Lehrkraft, O1) Entsprechend sind in der KK in O1 tatsächlich nur ganz schwache Schüler/innen, viele an der Grenze der Bildungsfähigkeit.

- Auch in O2 gehört der integrative Gedanke zum Alltag. Zusätzlich werden alle Kinder differenziert erfasst und erhalten passende Stützmassnahmen, sodass in der KK nur noch diejenigen Kinder sind, die eine individuelle schulische Betreuung nötig haben. In O2 vertreten die KK-Lehrkräfte im Kollegium dezidiert, dass fremdsprachige Schüler/innen nicht in die KK gehören.

Erfahrungen mit KK

Für die Lehrkräfte ist das Wissen um die Durchlässigkeit der KK ein wichtiger Faktor für die Beurteilung und z.T. für die Bereitschaft, Kinder in die KK zuzuweisen. Als Durchlässig werden die KKs in P1, O2 und v.a. in P2 beurteilt. Insgesamt hat der Grossteil der Befragten aber *gute Erfahrungen mit der KK* gemacht, was stark von den Lehrkräften der KK abhängt, die in den untersuchten Gemeinden als kompetent, meistens sogar als sehr kompetent beurteilt werden. Negative Erfahrungen äussern etwa die befragten Eltern, denen die oft vielen sozial auffälligen Kinder in der KK missfallen, wo sie gegenseitig ungünstige Verhalten lernten. Auch wird kritisiert, dass die Kinder unterfordert seien. „Wir haben gute Erfahrungen gemacht, wir haben da einfach das Problem mit 2 Schülern gehabt, die die ganze Sache zudehorspi gemacht haben und die die Anderen viel gestört haben und X musste dann auch immer anschauen, was die machen und dadurch war er auch immer abgelenkt. ... Das war in der Real schon besser. Da hat er auch Interesse gezeigt.“ (Eltern)

Fazit

- *Ein lokales EK-Angebot substituiert die meisten Repetitionen des Kindergartens und der 1. Regelklasse und die Zuweisung in die 1. KK.*
- *Der Ruf der EK ist abhängig von der Art ihrer Schülerschaft.*
- *Unter den Lehrkräften besteht – mit Ausnahme der meisten Lehrkräfte in O1 und O2 und einigen Lehrkräften aus anderen Gemeinden – ein positiver Glaube an Separation. Die Eltern hingegen sehen oft die negativen Aspekte der Aussonderung. Die Meinungen der Schulpsycholog/innen sind sehr divers.*
- *Die Funktionen der EK und v.a. der KK sind stark vom Kontext, den Einstellung der Beteiligten und der Definitionsmacht der (KK-)Lehrkräfte abhängig und variieren entsprechend stark zwischen den Gemeinden.*

3.9 Zusammenarbeit

„Bei uns ist die Zusammenarbeit nicht so gut, wenig bis gar nicht. Es gibt persönliche Gruppierungen. Wir haben Mittelstufenlehrer, die schon lange hier arbeiten und sich ab und zu treffen, aber nicht regelmässig, aber es gibt keine offiziellen Gefässe. Und es gibt einfach solche die schon lange nebeneinander unterrichten, die tauschen sich aus. Es ist noch gar nichts institutionalisiert.“ (Lehrkraft, P1)

„Früher gab es noch Treffen mit den Kindergärtnerinnen, doch jetzt nicht mehr, weil wir keine Zeit mehr haben.“ (Lehrkraft, N1)

Die Lehrkräfte

Kooperationen bezüglich der Übergänge Kindergarten-Schule oder Primar-Oberstufe sind in allen untersuchten Gemeinden *praktisch inexistent*. Zwar gibt es neuerdings in P2 eine Einschulungs-Kommission, wo die Anträge der Kindergärtner/innen gemeinsam diskutiert werden. Ansonsten finden bei den Übergängen allenfalls Besuche des Kindergartens in der Schule statt (aber erst nach dem Einschulungsentscheid) oder bilaterale Gespräche, in der Regel aber erst nach der Einschulung resp. dem Übertritt.

In allen Schulen ist eine alle ein bis zwei Wochen stattfindende Konferenz institutionalisiert, an welcher es vorwiegend um organisatorisch-administrative Fragen geht und die Rektor/innen Informationen der Schulpflegesitzung an die Lehrkräfte weiter gegeben. Eine gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung findet in allen Schulen an Schilf-Veranstaltungen statt. Darüber hinaus unterschieden sich die Schulen bezüglich ihrer Zusammenarbeit erheblich.

- In E und P1 beschränkt sich die institutionalisierte regelmässige Zusammenarbeit auf diese beiden Gefässe und allenfalls auf die Organisation von Anlässen wie Sporttag und Jugendfest.
- In N1 wurde im vergangenen Jahr eine Qualitätsdiskussion lanciert, in dessen Rahmen Gruppen von Lehrkräften zusammen ein Thema erarbeiten (vgl. unten). In N2 findet alle drei Monate ein Quartalsforum statt, in welchem sich die Lehrkräfte über die Schüler/innen austauschen. Darüber hinaus finden insbesondere an den Primarstufen der Schulen N1 und N2 regelmässig klassenübergreifende Projekte statt, die gemeinsam organisiert werden.
- In P2 und O2 wird z.T. intensiv zusammen gearbeitet, in P2 vorwiegend in Form gegenseitiger Unterrichtsunterstützung und institutionalisierten Hospitationen. In O2 werden viele stufenübergreifende Anlässe gemeinsam angegangen, oft finden Hospitationen statt und Zusatzlehrkräfte leisten Beratungsarbeit. Zur Zeit der Datenerhebung war jedoch infolge der Einführung der Schulleitung und einem nicht ganz sauber gelaufenen Wechsel der Schulpflege das Schulklima ziemlich abgekühlt (vgl. Abschnitt 3.1).
- Eine Ausnahme bildet O1. Hier arbeitet man laufend an Schulhausprojekten, wozu neben den organisatorisch-administrativen Konferenzen alle zwei Wochen eine Team-Sitzung stattfindet. Zudem haben die Lehrkräfte in O1 einmal monatlich eine fixe Präsenzzeit im Schulhaus, um den gegenseitigen Austausch zu pflegen.

Es gibt in keiner Gemeinde eine Person, die einen Überblick über die Schüler/innen mit besonderen Stütz- und Fördermassnahmen hat (allenfalls begrenzt in O2). So kommt es vor,

dass verschiedenen Personen beim gleichen Kind Abklärungen einleiten, Informationen über frühere Massnahmen per Zufall entdeckt werden oder für die Arbeit notwendige Unterlagen in einem aufwändigen Verfahren zusammen gesucht werden müssen.

Über die institutionalisierte Zusammenarbeit hinaus bestehen in allen Schulhäusern in unterschiedlichem Ausmass Kooperationen zwischen einzelnen Lehrpersonen und Gefässe, an denen die Lehrkräfte nach Bedarf teilnehmen können. So gibt es etwa in O1 und E wöchentlich ein gemeinsames Mittagessen, in E verschiedene wöchentliche Kurse „von Lehrkräften zu Lehrkräften“ oder in N2 Kegelabende.

Die Schulpflege

Die Position der Schulpflege unterscheidet sich in den Gemeinden z.T. erheblich, ist insgesamt stark von der jeweiligen personellen Besetzung abhängig und entsprechend auch schwankend. Zur Zeit der Datenerhebung wurde die Schulpflege in E als schwach empfunden (auch wenn einige Personen durchaus engagiert seien). Ausser in N2, wo die Schulpflege kaum in schulische Aktivitäten interveniert, steht die Schulpflege in allen Gemeinden zur Verfügung, wenn Probleme auftreten, ihre Stimme wichtig wird und auch, wenn die Lehrkräfte bei einem Elterngespräch eine Amtsperson beiziehen möchten. V.a. in P2 wird die Schulpflege von den Lehrkräften als sehr unterstützend wahrgenommen, in N2 ist man zufrieden, weil sich die Schulpflege kaum einmischt und in O1 und O2 gibt es je ein Mitglied der Schulpflege, das sich ausgesprochen stark für die Anliegen der Schule resp. Schüler/innen einsetzt. Die Lehrkräfte scheinen es jedoch nicht zu goutieren, wenn die (unprofessionelle) Schulpflege Vorgaben bezüglich Abläufen in der Schule festlegen, was insbesondere in N1 und P1 der Fall ist.

Fazit

- *Ausser in P2, wo es seit kurzem eine Einschulungs-Kommission gibt, gibt es bei den schulischen Übergängen keine Kooperationen.*
- *In den untersuchten Gemeinden findet eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte nur dort statt, wo es die einzelnen Lehrkräfte wünschen. Eine Ausnahme bildet O1, wo verschiedenen Gefässe zur Zusammenarbeit institutionalisiert wurden.*
- *Das Einmischen der Schulpflege wird oft nicht goutiert, ausser wenn sie sich durch Fachkompetenz und Engagement auszeichnet.*

3.10 Ressourcen

„Es bräuchte jemand, der die pädagogische Aufsicht hat, auch präventiv vorausschaut, damit wir nicht nur hinterherrennen müssen, jemand, der sich der Probleme annimmt. Jetzt wird verwaltet, man räumt auf bei den Problemen, die sich stellen, aber es ist zu wenig Kapazität da, um etwas grundsätzlich Neues anzufangen oder neue Strukturen rein zu bringen. Das liegt gar nicht drin. Das wäre eine Überforderung.“ (Lehrkraft, N2)

Ganz allgemein bezeichnen die Befragten *die Ressourcen als ausreichend, um ihre tägliche Arbeit zu bewältigen*, aber nicht mehr. „Ich kann mich auf die Umstände einstellen. Ich probiere mit dem, was ich habe, das beste zu machen.“ (Lehrkraft, N1)

In den Gemeinden N1, N2, P1, O2 und z.T. in P2 werden jedoch die *Klassen als zu gross* erachtet. In N1, O1, O2 und E wird das *Angebot an Therapiemöglichkeiten als zu gering* beurteilt und in N1, N2 und im Kindergarten von O1 wird die Infrastruktur als suboptimal bezeichnet. Die Kindergärtner/innen hingegen scheinen in den Gemeinden N2, P2 und O2 ein sehr kleines Budget zu haben und ständig um ihre Ressourcen kämpfen zu müssen.

Auffallend ist, dass die Lehrkräfte der Schulen N1, N2, P1 und O1 *ein ausserschulisches Betreuungsangebot als dringend notwendig* erachten. Gerne hätte man z.B. die Möglichkeit einer Ganztagesbetreuung, vorschulische Betreuungsangebote oder allgemein sinnvolle Freizeitbeschäftigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche, v.a. für diejenigen, deren Eltern nicht die Möglichkeit haben, dies zu inszenieren. Ausser in P1 haben in diesen Gemeinden denn auch die Lehrkräfte entsprechende Anstrengungen unternommen. In N1 und N2 wurden Vorstösse gemacht, dass zumindest Mutter-Kind-Deutsch angeboten wird und in N1 laufen Abklärungen zur Einrichtung schulischer Sozialarbeit. In O1 arbeiten die Lehrkräfte permanent an der Verbesserung der Angebote für die Schülerschaft, mittlerweile mit umfangreicher Unterstützung der Gemeinde (vgl. unten). Auffallend ist jedoch, dass die Lehrkräfte oft an ihre Grenzen stossen. Nicht nur in zeitlicher Hinsicht engagieren sich einige bis an ihre Grenzen. Auch fehlt ihnen zusätzlich oft das Knowhow und/oder die Unterstützung weiterer Akteure. Gerade in den Schulen N1, N2 und P1, die unter z.T. erschwerten Bedingungen arbeiten, fällt auf, dass sie ständig reagieren statt agieren. „Erst wenn etwas ganz Schlimmes passiert ist, gibt es in der Gemeinde Unterstützung, solange sie nicht kriminell sind und das sagen sie dann auch grad, dass wenn nichts vorgefallen sei, dann sei es ja nicht so dringend.“ (Lehrkraft, P1)

Prävention scheint auch für die PSDs ein schwieriges Thema zu sein. Ihrer Aufgabe, präventive Aufklärung zu leisten, können sie kaum nachkommen und beschränkt sich bei den meisten PSDs auf Informationsveranstaltungen über ihren Dienst. „Das ist systembedingt. Die Aufgaben, die eigentlich in unserem Leistungsauftrag stehen, die machen wir dann, wenn sie erwünscht sind und nicht aus eigenem Antrieb, weil es dann niemand finanziert.“ (Schulpsychologe) Auf Anfrage werden diese Aufgaben vom PSD selbstverständlich erfüllt, doch in der Regel wird der PSD erst beigezogen, wenn Probleme bereits manifest sind. „Prävention heisst für die meisten Schulpflegen: ‚Wir warten, bis es brennt, und dann müssen wir zahlen.‘“ Allgemein scheint bei den PSDs ein Ressourcenoptimierungsmarathon zu bestehen (vgl. oben). „Es gelangen immer mehr zusätzliche Aufgaben an uns, z.B. Themen wie Gewalt, Kinderschutz, Hochbegabung, Mobbing, wo wir auch z.T. mit ganzen Schulklassen arbeiten. Auf der anderen Seite sind die Einzelfälle gestiegen.“ (Schulpsychologe)

Fazit

- *In der Mehrheit der untersuchten Gemeinden werden die grossen Klassen und/oder ein zu kleines Therapieangebot bemängelt. Zudem ist die Ressourcensituation an den Kindergärten zwischen den Gemeinden sehr unterschiedlich.*
- *V.a. in sozial belasteten Schulen besteht ein grosses Bedürfnis nach zusätzlichen Betreuungsangeboten für Kinder und Jugendliche.*
- *Allgemein stehen kaum Ressourcen für Prävention zur Verfügung. Das Handeln der Beteiligten scheint unter dem Motto „reagieren statt agieren“ zu stehen.*

3.11 Lokale Anpassungen und Generierung eigener Projekte

„Wir können kämpfen und es passiert nichts, z.B. bei den Stundenplanveränderungen oder andere Sachen, die werden immer abgelehnt von den Behörden und immer damit begründet „es ist bis jetzt auch gegangen“ ... Es ist das Strampeln an Ort, man resigniert, nach drei Vorstössen ist man entmutigt.“ (Lehrkraft, P1)

„Wir hatten die Ideen, doch keine Finanzen, wir konnten aufdecken aber nicht handeln. Da hatten wir das Glück, dass das Projekt ins Rollen kam und wir sind nun ein Teil und werden unterstützt ... doch dann hatte die Schulpflege das Gefühl, sie könne das nicht alleine, da müsse jemand von aussen kommen. Und da mussten wir lachen, denn wir hätten alles ohne Hilfe machen müssen.“ (Lehrkraft, O1)

Je nach Kontext und damit Klientel der Schulen bedeutet Unterrichten etwas anderes. Die Fallstudien zeigen deutlich, dass Schulen in einem heterogenen, sich schnell wandelnden Kontext viel stärker unter Anpassungsdruck stehen als Schulen mit einem homogenen Kontext (vgl. Abschnitt 3.2).

In den Gemeinden E und P2 besteht *kaum Handlungsbedarf* bezüglich lokaler Anpassungen und in E geschieht denn auch entsprechend wenig. In P2 hingegen, wo ein gestandenes, engagiertes und auch initiatives Kollegium unterrichtet, entstand trotz fehlendem Anpassungsdruck ein lokales Engagement zur Verbesserung der schulischen Situation. Die Schule hat es, auch dank dem unterstützenden Umfeld (Schulpflege und Eltern), geschafft, nicht nur zu reagieren, sondern auch zu agieren. Dazu gehört das Einrichten einer Präventionsgruppe und die Anpassung der vorhandenen Angebote an die Bedürfnisse der Beteiligten, sodass die KK als Substitut der Klassenrepetition fungieren kann oder DfF allen Kindern zu gute kommt, also auch den deutschsprachigen Kindern.

In P1 besteht ein Anpassungsdruck insofern, als einerseits der Anteil Fremdsprachiger in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat (für Aargauer Verhältnisse aber immer noch unterdurchschnittlich ist), das Bevölkerungswachstum insgesamt hoch ist und die Bevölkerung tendenziell unterschichtet wird. Insgesamt scheinen die Beteiligten in P1 jedoch stark zu verharren. Es gibt keine eigenen Projekte, klassenübergreifende Zusammenarbeiten allenfalls bei Sporttag und Jugendfest und es fehlen allgemein Strategien für die Bewältigung der sich wandelnden Situation. *Die meisten Beteiligten verharren im Klagen über das Umfeld*, das den Kindern nicht gerecht werde. Einige Einzelpersonen generieren zwar neue Ideen, wie z.B. der Einsatz von Kulturvermittler/innen bei Elterngesprächen. Gleichzeitig machen die raren innovativen Lehrkräfte aber die Erfahrung, dass Innovationen letztendlich auch von der Schulpflege nicht gestützt werden, welche ihrerseits stark vom schnellen Wachstum der Schule überrollt wurde.

In N1 und N2 besteht u.a. durch den Anteil fremdsprachiger Schüler/innen von 37 resp. 34 Prozent ein *beträchtlicher Anpassungsdruck* von aussen. In beiden Gemeinden haben die Lehrkräfte mittlerweile Anstrengungen unternommen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass. In N2 werden auf der Primarschulstufe vermehrt stufenübergreifende Projekte durchgeführt und auf der Oberstufe ist die Schule Mitglied eines regionalen Schulentwicklungsnetzwerks. Zudem gibt es in N2 Arbeitsgruppen zur Suchtprävention und im Kindergarten werden Dolmetscher/innen für die Elternarbeit beigezogen. Ein Vorstoss für Mutter-Kind-Deutsch

wurde jedoch von der Gemeinde abgelehnt. In N1 sind in den letzten Jahren verschiedenste Projekte angegangen worden. Angefangen mit einer Beteiligung an einem regionalen Schulentwicklungsnetzwerk, in dessen Rahmen viele stufenübergreifende Aktivitäten stattgefunden haben (anfänglich gegen den Willen vieler Lehrkräfte), der Gründung eines „Netzwerks Integration“ mit verschiedenen Teilprojekten (u.a. Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und Mutter-Kind-Deutsch) bis hin zur neulich gestarteten Qualitätsdiskussion, in dessen Rahmen sich die Lehrkräfte mit verschiedensten Schulfragen auseinandersetzen. Mittlerweile ist in N1 eine Diskussion über den Sinn des schon vor 10 Jahren eingeführten Integrationskindergartens⁹ entbrannt und die KK-Zahlen gehen seit Jahren zum ersten Mal wieder zurück. Deshalb hat sich im Rahmen der Qualitätsdiskussion eine Gruppe „Heilpädagogik in N1“ gebildet und sich u.a. zum Ziel gesetzt, den Leistungsauftrag der Kleinklassen zu klären und zu verdeutlichen. Allerdings bestehen in N1 ausgeprägte Unterschiede zwischen der Primar- und Oberstufe, sowohl bezüglich des Schulklimas als auch des Aussonderungsverhaltens. Während auf der Primarschulstufe die verschiedenen Projekte breit gestützt und mit einer inneren Überzeugung und einem grossen Engagement getragen werden (und immer weniger Kinder in die KK kommen), sind Anpassungen auf der Oberstufe nach wie vor eine Randerscheinung (und die KK-Zahlen sind ungebrochen hoch), was u.a. auf die Anwesenheit der Bezirksschule im Oberstufenschulhaus zurück zu führen sei, die – nicht nur in N1 – als sehr konservativ bezeichnet wird.

In O1 und O2 sind aufgrund der Klientel ebenfalls Anpassungen gefordert (Anteil Fremdsprachige in O1 von 48 %, in O2 von 34 %). Der Unterschied zu den Gemeinden N1 und N2 besteht darin, dass die Heterogenität der Schülerschaft dieser beiden Gemeinden schon seit längerem auf einem hohen Niveau ist (in O1 gar seit dem Bau der Schule vor rund 8 Jahren), in O2 die Fremdsprachigen nicht nur unterschichtig sind und der Wandel weniger rasant verlaufen ist. Beide Schulen hatten entsprechend mehr Zeit, eigene Strategien zur Bewältigung der neuen Situation zu entwickeln und nehmen mittlerweile die Heterogenität als Normalität an. Die Schüler/innen werden dort abgeholt, wo sie sind und Vielfalt gilt als Herausforderung für den täglichen Unterricht. Zudem gibt es in beiden Schulen viele Rituale, die u.a. in immer neuer Zusammensetzung der Schülerschaft gepflegt werden, sodass die Anonymität sinkt, die soziale Kontrolle steigt und die Möglichkeiten für positive Kontakte zunehmen. Dennoch unterschieden sich die beiden Schulen bezüglich ihrer Strategien zur Bewältigung der neuen Situation. In O1, wo die Schüler/innen einen hohen Verwahrlosungsgrad haben, liegt ein Augenmerk auf der Bereitstellung von Betreuungsstrukturen. Mittagstisch und Aufgabenhilfe werden schon seit längerem von ausserschulischen Organisationen bereit gestellt, wobei die Eltern einen Teil daran bezahlen müssen. Zudem arbeiten die Lehrkräfte permanent an der Weiterentwicklung der schulischen Angebote und werden in ihren Bemühungen mittlerweile von einem grossen städtischen Projekt unterstützt. Sie haben in dessen Rahmen u.a. eine professionelle Projektleitung erhalten. In der Schule O2 hingegen ist der zentrale Zugang, über einen professionellen Umgang mit Heterogenität hinaus, die Schüler/innen möglichst früh und umfassend zu erfassen und ihnen eine wirklich passende Unterstützung zu vermitteln. Leider kann die vorliegende Studie nicht zeigen, wieviele Schüler/innen letztendlich in einer Sonderschule unterrichtet werden und wieviele tatsächlich ein Stützangebot erhalten und (deshalb) integriert bleiben können. In beiden Schulen fällt auf, dass es ein Mitglied der Schulpflege gibt, das sich für die Anliegen der schwachen Schüler/innen einsetzt. In O1 engagiert sich die Person mit dem Ressort „Integration“ stark dafür, dass schulische Integrationsideen unter-

⁹ Im Integrationskindergarten werden im ersten Kindergartenjahr alle fremdsprachigen Kinder zusammen genommen und von den anderen Kindern separiert (was in allen pädagogischen Fachbeiträgen und auch von der eidgenössischen Kommission gegen Rassismus klar abgelehnt wird).

stützt werden. In O2 hat die Person mit dem Ressort „KK, Werkjahr, Logopädie, Legasthenie, PSD, Sonderschulen und Heime“ ein fundiertes Wissen über Entwicklungs- und Lernprobleme, wird von den Lehrkräften anerkannt und beigezogen und arbeitet rund drei halbe Tage pro Woche für die Schule (vgl. Abschnitt 3.7).

Fazit

- *Je nach Kontext besteht ein unterschiedlich starker Anpassungsdruck von aussen auf die Schulen, aber vom Bildungssystem her kaum Ressourcen, die geforderten Anpassungen (Schulentwicklung) vorzunehmen. Anpassungen fanden in den untersuchten Schulen nur statt, wenn der Heterogenitätsdruck über Jahrzehnte bestand und/oder externe/zusätzliche Ressourcen angezapft werden konnten. Ansonsten wird Homogenität angestrebt und Abweichungen ausgesondert.*
- *Als Erfolg versprechende Anpassungen gelten etwa stufenübergreifende Kooperationen, institutionalisierte Zusammenarbeit und das Vorhandensein einer für Integration engagierten Person.*

3.12 Einrichtung und Aufhebung von Einschulungs- und Kleinklassen

„Dann gibt man die Zahlen dem BKS ab und wartet dann einfach, was dort entschieden wird und wird dann vor Tatsachen gestellt.“ (Schulpflege, O1)

Auf Schuljahr 2001/2002 wurde in N1 eine KK aufgehoben, in P2 eine EK und eine KK aufgehoben und in P1 eine KK eingerichtet. Die Befragten sind sich bezüglich dieses Prozesses einig. „Hauptkriterium sind die *Schülerzahlen und die Pensenregelung des BKS*“ (Schulpfleger, P1) Da der Kanton die Löhne der Lehrkräfte bezahlt, hat die Einrichtung und Aufhebung auch kaum finanzielle Folgen für die Gemeinden. „Die Finanzen kommen bei den Raumfragen zum Tragen.“ (Schulpfleger, P1) Doch dieses Argument scheint höchstens in N2 eine Rolle zu spielen. „Wir haben ein Raumproblem. Wo tun wir noch eine neue KK hin?“ (Schulpflegerin, N2)

Um die potentiellen Zahlen der EK- und KK-Schüler/innen für das folgende Jahr zu erheben, werden in den einzelnen Gemeinden insbesondere für die EK laufend Prognosen gemacht. In N1 und N2 werden die Schüler/innenzahlen vom Rektorat gesammelt und der Schulpflege einen Vorschlag für mögliche Pensenaufteilungen gemacht. In den anderen Gemeinden werden die Prognosen von den Schulpflegern ausgewertet und anschliessend in der Regel mit den Lehrkräften besprochen. Auch wenn dazu z.T. sehr frühe Termine gesetzt werden und z.B. die Kindergärtner/innen bereits im Mai definitiv sagen müssen, welche Kinder in die EK eingeschult werden, haben die Beteiligten Lösungen gefunden, dies zu bewältigen. Einzig in P1 werden die langen Wartefristen des PSDs als hinderlich für das Einhalten der Termine angesehen. Ein Problem ergibt sich jedoch bei der Stundenplangestaltung. „Es gab Jahre, die waren äusserst knapp. Die Zahl der Kinder wies auf zwei Stellen hin und um alles termingerecht machen zu können, haben wir bereits die Stundenpläne gehabt, bevor die Stellen bewilligt wurden.“ (Lehrkraft, N1)

In keiner der Gemeinden gibt es Prozesse, die auf zusätzliche Aussonderung von Schüler/innen hinweisen, um allfällige Stellen zu erhalten. „Und man hat dann gemerkt, dass ein oder zwei Kinder zu wenig sind, um die Abteilung weiter zu führen.“ (Lehrkraft, P2) „Das Kind steht im Vordergrund. Es muss optimal gefördert werden können.“ (Schulpfleger, P1)

Strategisches Verhalten besteht dort, wo es darum geht, aus den vorhandenen Schüler/innenzahlen möglichst viele Ressourcen zu schöpfen. „Man will einfach möglichst viele Stunden ausschöpfen, die man bekommen kann.“ (Lehrkraft) Hier haben die Gemeinden *mit der Bewilligungspraxis des BKS unterschiedliche Erfahrungen* gemacht und dafür auch unterschiedliche Strategien resp. Begründungen gefunden. „Wir arbeiten halt nicht nur gegen innen, sondern auch gegen aussen. ... Wir haben Herrn X vom BKS mal eingeladen und seither ... haben wir keine Probleme mehr mit der Pensenbewilligung.“ (Schulpfleger) „Der Grund ist, dass wir immer gut vorbereitet haben. Wir haben auch die Zahlen immer früh eingereicht und machen gute Vorarbeiten.“ (Schulpfleger) Grundsätzlich ist man mit dem BKS zufrieden, was das Tempo der Pensenbewilligung angeht.

Dennoch ist es für die Beteiligten in den Gemeinden immer schwierig, eine Stelle abbauen zu müssen, denn man will ja gute Lehrkräfte behalten. Schwierig ist es für Lehrkräfte mit einer Vikariatsanstellung, denn oft ist die Weiterführung der Stelle lange nicht klar, weil zunächst die definitiven Schüler/innenzahlen vorliegen müssen. „Wenn man nicht fest gewählt ist, ist man immer auf dem Schleudersitz.“ (Lehrkraft, N2)

Gründe, warum die Zahlen der EK- und KK-Schüler/innen ansteigen resp. sinken und als Folge davon Klassen eingerichtet resp. aufgehoben werden müssen, werden von den meisten Befragten im Zusammenhang mit den Klassengrössen und absoluten Schüler/innenzahlen gesehen. „Die Klassengrössen sind generell gestiegen, wir kamen nahe an die 30 Kinder in der 1. Klasse und es war nicht mehr möglich, ein schwächeres Kind vernünftig zu betreuen und wir hatten fünf oder sechs, die kritisch waren und dann haben wir halt eine EK beantragt.“ (Schulpfleger, P1) „Vorher haben wir die KK-Schüler nach B geschickt und plötzlich bekam ich ein Telefon der Schulpflegerin von B, die mir mitteilte, dass sie bereits 10 Kinder von uns hätten und dass wir damit eine separate Klasse auf tun können.“ (Schulpfleger, P1) „Es besteht keine Diskussion, eine KK einzurichten. ... Es war halt immer so und die Klassen wären nicht voll. Es sind natürlich auch Grössenordnungen, die spielen müssen. ... Wir schicken sie ja erst im letzten Notfall. Wir hätten mehr KK-Schüler, wenn wir eine KK in der Gemeinde hätten.“ (Lehrkraft, E) „Allgemein sind die Schüler/innenzahlen bei uns zurück gegangen. Dann ist es allgemein so, solange sich die [Regel-]Klassen noch halten können, werden sie zuerst kleiner und nehmen dann die Kinder noch mit, das können sie ja dann leisten, wenn sie kleiner sind. Sobald dann aber eine Regelklasse zusammengelegt wird, dann gibt es eine grosse Klasse und dann wird das Bedürfnis nach KK wieder grösser.“ (Lehrkraft, P2)

Fazit

- *Für die Beteiligten in den Gemeinden ist das Einrichten- und Aufheben von EKs und KKs einzig eine Frage von Schüler/innenzahlen und der Bewilligungspraxis des BKS‘.*
- *Die Gemeinden sind unterschiedlich gut zufrieden mit den ihnen vom BKS zugeteilten Pensen. Die Grosszügigkeit des BKS‘ lässt sich durch passende Strategien beeinflussen.*

3.13 Diskussion um Integrative Schulungsform

„Integration oder KK, das ist eine absolute Glaubensfrage. Ich glaube, es geht beides. Ich glaube nicht, dass das eine besser ist und das andere schlechter.“ (Lehrkraft, E)

Die Diskussion um ISF in den verschiedenen Gemeinden ist *stark abhängig von den Einstellungen zu und den Erfahrungen mit den KK*. In N1, N2, P1 und P2 besteht zwar eine zumindest informelle Diskussion um ISF, doch – mit wenigen Ausnahmen – ist ISF für die Befragten keine denkbare Option. Dagegen wird in O1 und O2 das ISF-Modell grundsätzlich als positiv beurteilt, „weil es ja bei uns schon sehr so läuft.“ (Lehrkraft, O1) Es besteht jedoch in beiden Gemeinden *momentan kein Bedürfnis, das Modell einzuführen*, in O1 weil viele andere Projekte Vorrang haben, in O2 weil die KK-Lehrkräfte dermassen grossartig sind, dass man von einem Systemwechsel nur Verschlechterungen erwartet. Einzig in der Gemeinde E bestand eine offizielle Diskussion über die Einführung von ISF. Die Schulpflege hätte das Modell gerne eingeführt, weil sie es als echte Alternative zur ausserhalb liegenden KK ansieht, doch es scheint, dass sie ihr Anliegen nicht sehr glücklich kommuniziert hat und die Lehrkräfte nicht zur Zusammenarbeit mit einer schulischen Heilpädagogin bereit sind.

Fazit

- *ISF ist derzeit nur für diejenigen untersuchten Gemeinden eine denkbare Option, welche eine positive Einstellung zur Integration haben und diese bereits stark anstreben.*

4 BILANZ

„Erst wenn etwas ganz Schlimmes passiert ist, gibt es in der Gemeinde Unterstützung, solange sie nicht kriminell sind und das sagen sie dann auch grad, dass wenn nichts vorgefallen sei, dann sei es ja nicht so dringend.“ (Lehrkraft, P1)

Bevor die mittels der vorliegenden Untersuchung identifizierten Problembereiche beschrieben werden (vgl. Abschnitt 5), wird im Folgenden eine kurze Bilanz bezüglich der gewählten Fallstudien gezogen. Dabei geht es insbesondere um die Beschreibung der derzeit im Kanton Aargau vorherrschenden Praktiken bezüglich der Zuweisung in Einschulungs- und Kleinklassen.

Die als *Normalfall* bezeichneten Fälle N1 und N2 weisen im Zusammenhang mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil fremdsprachiger Schüler/innen eine ebenfalls überdurchschnittlich hohe Aussonderungsquoten in EKs und KKs auf¹⁰. Sowohl in N1 als auch N2 hat sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in den vergangenen Jahren stark verändert und die Heterogenität der Klassen hat zugenommen. Zur Bewältigung der dadurch neu gestellten Aufgaben wurden den Schulen jedoch kaum zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

¹⁰ Diesem Muster (je grösser der Anteil Fremdsprachige umso grösser die EK- und KK-Quote) folgen 60 der 119 in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Gemeinden des Kantons Aargau (vgl. Abschnitt 2.2).

Die Beteiligten in N1 und N2 sind sich der neuen Herausforderungen bewusst, es fehlen ihnen jedoch weitgehend die Kompetenzen, Kapazitäten und eine Unterstützung, diese anzupacken. Dennoch gibt es an beiden Schulen Kindergärtner/innen und Lehrkräfte, die mittlerweile erste Strategien zur Bewältigung der neuen Situation entwickelt haben. Insbesondere die Primarlehrkräfte der Schule N1 haben in den vergangenen Jahren einige Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt. Dadurch konnten die Kompetenzen der Lehrkräfte erweitert werden und die Kooperationen zwischen den verschiedenen Lehrkräften haben sich verbessert. Mittlerweile sind in N1 die KK-Bestände an der Primarschule rückläufig. Ansonsten reagieren die meisten Beteiligten an den Schulen N1 und N2 auf den zunehmenden Heterogenitätsdruck mit der Aussonderung von für sie schwierigen (überproportional häufig fremdsprachigen) Schüler/innen in EKs und KKs. Diese Option wird gewählt, weil

- (a) sie (im Gegensatz zu anderen Massnahmen) verfügbar ist – die EK- und KK-Pensen werden aufgrund der von den Schulen definierten und gemeldeten Schüler/innenzahlen vom Kanton bewilligt;
- (b) sie für die Regelklassenlehrkräfte eine Entlastung bewirkt;
- (c) Schüler/innen aufgrund subjektiver Kriterien der Kindergärtner/innen und Lehrkräfte und ohne Beizug einer Fachinstanz einer EK oder KK zugewiesen werden können;
- (d) die meisten Lehrkräfte einen positiven Glaube an Separation haben – sie sind davon überzeugt, dass die Kinder in einer EK- resp. KK besser gefördert werden können als in der Regelklasse;
- (e) die meisten Lehrkräfte und Schulpsycholog/innen die Ursachen für schulische Schwierigkeiten der Schüler/innen nicht der Schule zuweisen, sondern sie bei der Persönlichkeit des Kindes oder dessen Umfeld lokalisieren.

Die als *Optimalfall* bezeichneten Fälle O1 und O2 weisen trotz überdurchschnittlich hohem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen unterdurchschnittlich hohe Aussonderungsquoten in EKs und KKs auf¹¹. Sowohl in O1 als auch O2 ist die Heterogenität der Klassen schon seit längerem sehr gross und die Zusammensetzung der Schülerschaft hat sich in den vergangenen Jahren nur wenig verändert. In beiden Gemeinden hatten die Beteiligten lange Zeit, eigene Strategien bezüglich des Umgangs mit Heterogenität zu entwickeln und zu erproben. Dazu gehören stufenübergreifende und institutionalisierte Zusammenarbeit, viele gemeinsame Rituale (bei denen die Schüler/innengruppen verschieden zusammengesetzt werden), Einbezug der Eltern, Diskussion über gemeinsame integrative Leitideen, Vielfalt als permanentes Thema im Klassenzimmer und Beizug von Fachleuten. In beiden Gemeinden ist zudem ein Mitglied der Schulpflege in besonderer Weise ins Integrationsgeschehen involviert. In O1 gibt es in der Schulpflege ein Ressort „Integration“. In O2 nimmt sich ein Mitglied der Schulpflege (aus persönlichem Interesse) allen schwierigen Schüler/innen an und begleitet die Beurteilungs-, Abklärungs- und Zuweisungsprozesse. In O1 stehen zudem zusätzliche Ressourcen zur Verfügung. So gibt es private Institutionen, welche ausserschulische Betreuungsangebote (Mittagstisch) bereitstellen und die Schule ist an einem städtischen Projekt beteiligt, bei dem weitere Ressourcen bereit gestellt werden. Bei den Fällen O1 und O2 handelt es sich tatsächlich um Optimalfälle. Sie haben sich in Jahre langer Suche nach integrativen Strategien Strukturen aufbauen können, welche den Umgang mit Heterogenität fördern. Dank zusätzlichen Ressourcen und der optimalen Nutzung der Ressourcen können sie die neuen Herausforderungen anpacken und reagieren auf Heterogenität nicht mit Aussonderung.

Die als *Problemfall* bezeichneten Fälle P1 und P2 weisen trotz unterdurchschnittlich hohem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen überdurchschnittlich hohe Aussonderungsquoten in

¹¹ Diesem Muster folgen 4 der 119 in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Gemeinden des Kantons Aargau (vgl. Abschnitt 2.2).

EKs und KKs auf¹². Die beiden Fälle unterscheiden sich jedoch beträchtlich. Fall P1 entspricht weitgehend den oben diskutierten Normalfällen, wobei die meisten Beteiligten in P1 den durch den Wandel hervorgerufenen neuen Herausforderungen abwehrend gegenüber stehen und im Verurteilen des Kontexts verharren. Auch in P1 fehlt die Unterstützung (Weiterbildung, Zeitgefässe, Beratung), damit die Schule aufgrund des sich wandelnden Kontexts lokale Anpassungen generieren könnte. Die Schule reagiert deshalb mit Aussonderung (siehe oben). Dagegen ist der Fall P2 nur marginal von einer zunehmenden Heterogenität betroffen. Die Beteiligten an der Schule zeichnen sich aber durch eine hohe Innovationsfreudigkeit aus. Sie haben Kooperationsstrukturen aufgebaut, eine Präventionsgruppe gebildet und nutzen die ihnen grundsätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen (EK, KK, DfF) und passen diese ihren lokalen Bedürfnissen an. Entsprechend stellt P2 nur insofern ein Problemfall dar, als hier die vom Kanton grundsätzlich bereit gestellten Ressourcen auch beansprucht werden.

Fall E weist trotz unterdurchschnittlich hohem Anteil fremdsprachiger Schüler/innen eine überdurchschnittlich hohe Aussonderungsquoten in EKs und eine unterdurchschnittlich hohe Aussonderungsquote in KKs auf, verfügt jedoch über kein KK-Angebot¹³. Die in der Fallstudie E aufgedeckten Praktiken zeigen, dass die Zuweisungen in eine EK und KK stark vom Vorhandensein des Angebots in der Gemeinde abhängt. Fall E verdeutlicht zudem, dass die Beurteilung der Kinder aufgrund unklar definierter Begriffe vollzogen wird und die Kindergärtner/innen in einem Grossteil der Fälle alleine beurteilen, wer den Anforderungen der Regelklasse nicht zu genügen vermag. Beim fehlenden Einverständnis der Eltern mit einer Zuweisung in eine EK wird die Beurteilung der Kindergärtner/innen in der Regel vom Psychologischen Schuldienst gestützt.

Insgesamt gilt, dass im Kanton Aargau derzeit ganz unterschiedliche Praktiken bei der Zuweisung von Schüler/innen in eine EK oder KK vorherrschen. Die Unterschiede werden geprägt

- durch die Einstellung und Kompetenz der Lehrkraft,
- durch den Kontext und die Struktur der Schule,
- durch das lokal vorhandene Angebot an Sondermassnahmen,
- durch die in der Schule definierten Abläufen,
- durch den jeweiligen Ansatz des zugeteilten Psychologischen Schuldienstes und
- durch die zusätzlich mobilisierten Ressourcen.

Die derzeit im Kanton Aargau vorherrschenden Praktiken bezüglich der Zuweisung in Einschulungs- und Kleinklassen sind von einer grossen Beliebigkeit geprägt, somit ungerecht und widersprechen dem Volksschulgedanken.

¹² Diesem Muster folgen 6 der 119 in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Gemeinden des Kantons Aargau (vgl. Abschnitt 2.2).

¹³ Diesem Muster folgen 21 der 119 in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Gemeinden des Kantons Aargau (vgl. Abschnitt 2.2).

5 PROBLEMBEREICHE UND EMPFEHLUNGEN

„Indem Heterogenität im Klassenzimmer akzeptiert wird, nimmt die Komplexität der Unterrichtsaufgabe für die Lehrperson zu (Didaktikproblem). Die Zunahme an Komplexität wird, neben der Anwendung entsprechender Unterrichtsmethoden, durch eine Verteilung der Verantwortung auf mehrere Fachpersonen zu bewältigen versucht. Die Verteilung der Verantwortung ihrerseits schafft neue Anforderungen, welche die Kooperation der verschiedenen Lehrpersonen betreffen (Interaktionsproblem). Und um diesen neuen Anforderungen zu begegnen, sind wiederum Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation notwendig (Organisationsproblem).“¹⁴

Aufgrund der in Abschnitt 3 dargestellten Ergebnisse können Problembereiche identifiziert werden, die im Kanton Aargau zu den stetig anwachsenden Zuweisungsquoten in Einschulungsklassen und Kleinklassen führen.

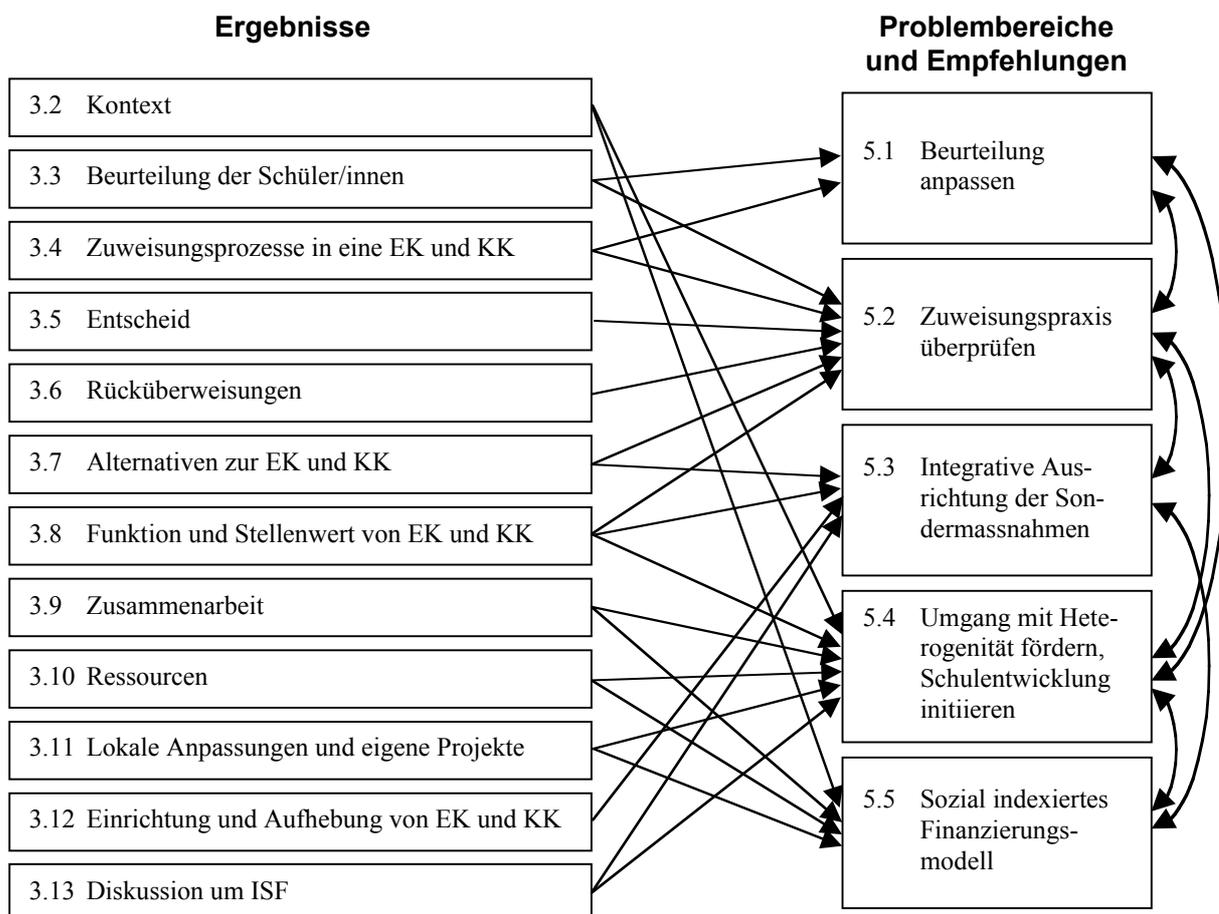


Abbildung 3: Zusammenhang von Ergebnissen, Problembereichen und Empfehlungen

¹⁴ EDK (Hrsg.) (2001). *Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen*. EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“. Bern: EDK. (S. 15)

Abbildung 3 stellt im Überblick dar, auf welchen Ergebnissen die im Folgenden umrissenen Problembereiche und Empfehlungen basieren. Dabei ist zu beachten, dass die aufgeführten Problembereiche nicht unabhängig voneinander stehen. Bei der Entwicklung entsprechender Massnahmen müssen deshalb die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Bereichen berücksichtigt werden.

5.1 Beurteilungssystem anpassen

Problembereich

Die Beurteilung, ob ein Kind dem ordentlichen Unterricht nicht zu folgen vermag (und somit als lernbehindert eingestuft wird) und deshalb in einer KK unterrichtet werden muss, hängt zu einem beträchtlichen Teil von der *Beurteilungspraxis der Lehrkräfte* ab. Zur Begründung für eine Zuweisung in eine KK werden oft ungenügende Noten angeführt. Solange vorwiegend am Klassendurchschnitt orientierte schriftliche Prüfungen als Mass für Schulerfolg gelten, wird immer ein mehr oder weniger grosser Anteil an Schüler/innen als lernbehindert definiert (und je nach Kontext ganz andere Schüler/innen). Insbesondere fremdsprachige Kinder haben so weniger Chancen auf Schulerfolg.

Empfehlungen

Im Bildungssystem des Kantons Aargau ist eine Anpassung des Beurteilungssystems angezeigt. Diese muss in Richtung Lernzielorientierung, Ganzheitlichkeit und Kommunikation als Zielgrössen formuliert sein und den Lehrkräften sollten entsprechende Instrumente zur Verfügung gestellt werden. Zudem muss die Zuweisung in eine Kleinklasse von den Noten entkoppelt werden (vgl. unten).

- *Lernzielorientierung, Ganzheitlichkeit und Kommunikation als Zielgrössen der Beurteilung*
- *Zuweisung in Kleinklassen von Noten entkoppeln*
- *Beurteilungsinstrumente für Lehrpersonen zur Verfügung stellen*

5.2 Zuweisungspraxis überprüfen

Problembereich

Auch wenn formal die Schulpflege über eine Zuweisung in eine EK- oder KK entscheidet, liegt die *Hauptverantwortung der Zuweisung bei den Kindergärtner/innen resp. Lehrkräften*. Sie ermöglichen und beurteilen, ob ein/e Schüler/in dem Unterricht in der Regelklasse nicht zu folgen vermag (vgl. oben). Gelingt es den Kindergärtner/innen resp. Lehrkräften, die Eltern von der Richtigkeit einer EK- resp. KK-Zuweisung zu überzeugen, ist weder ein Fachstellenbericht für die Zuweisung notwendig, noch sehen die Schulpflegen einen Bedarf, den Vorentscheid zu überprüfen. Die Zuweisung basiert in diesen Fällen vorwiegend auf der Sicht der Lehrkraft, die nicht in jedem Fall alle Gesichtspunkte ausgewogen beurteilen. Auffallend häufig werden die schulischen Schwierigkeiten der Kinder bei der Persönlichkeit des Kindes oder dessen Umfeld lokalisiert, anstatt die Probleme auch im schulischen Handeln zu sehen.

Im Falle eines Bezugs einer Fachstelle für die Beurteilung der Schüler/innen ist dieser geprägt durch *eine grosse Diversität der Zugänge der einzelnen Psychologischen Schuldienste*. Sie unterscheiden sich bezüglich Art und Zeitpunkt des Einbezugs der Beteiligten, der Abklärungsverfahren, der Berichterstattung und welche Art von Massnahmen bevorzugt empfohlen werden. Die Massnahme „Einschulungsklasse“ oder „Kleinklasse“ scheint allgemein von Seiten der PSD häufig empfohlen zu werden, aufgrund der Zahlen insbesondere für fremdsprachige Schüler/innen. Zudem fehlt ein systematisches Kontrolling dieser im Kanton Aargau privat, kommunal oder regional geführten Instanz.

Empfehlungen

Um die Beliebigkeit des Zuweisungsprozess zu reduzieren, sind Anpassungen in verschiedenen Bereichen anzustreben. Erstens sind die Zuweisungsprozesse stärker auf den Einbezug und die Kooperation aller Beteiligten auszurichten. Denkbar ist etwa das Einrichten einer periodisch stattfindenden Beurteilungs- und Zuweisungskonferenz, an welcher z.B. ein qualifiziertes Team von Lehrkräften, die Schulleitung, eine Vertretung des Psychologischen Schuldienstes und eine Vertretung der Schulpflege über die Beurteilungen und die verschiedenen Gesichtspunkte der vorgeschlagenen Massnahmen befinden. Wichtig ist zudem die periodische Überprüfung und allfällige Anpassung der getroffenen Massnahmen. Zweitens muss die Arbeit der PSD vom Kanton gesteuert werden. Es muss ein differenzierter Leistungsauftrag erteilt und die Tätigkeit der PSD einem strengen Qualitätsmanagement unterworfen werden. Allgemein muss die Beliebigkeit der Zuweisungsprozesse eingedämmt werden, einerseits durch eine Generalisierung der Zuweisungsstrukturen und andererseits mittels Vorgaben bezüglich des diagnostischen Systems.

- *Generalisierung der Zuweisungsstrukturen*
- *kommunikative Förderplanung unter Einbezug aller Beteiligten*
- *kantonale Steuerung der Arbeit der Psychologischen Schuldienste*

5.3 Integrative Ausrichtung der Sondermassnahmen

Problembereich

Welche Art von Massnahmen für Schüler/innen ergriffen werden, die dem ordentlichen Unterricht nicht zu folgen vermögen, hängt u.a. vom *Angebot an Massnahmen und den Einstellungen der Lehrkräfte und Schulpsycholog/innen* ab.

Im Kanton Aargau besteht für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten ein z.T. nur beschränkt verfügbares Angebot an Stützunterricht und Therapien. Im Gegensatz dazu ist an den meisten grösseren Gemeinden ein *beinahe beliebig ausbaubares Angebot an EK und KK vorhanden*¹⁵. Die Zuweisung in eine EK oder KK geschieht somit oft aufgrund fehlender Alternativen oder individueller Interessen. In den meisten Gemeinden im Kanton Aargau *fehlt insbesondere die Möglichkeit der integrierten Beschulung in tragfähigen Regelklassen mit heilpädagogischer*

¹⁵ Es müssen einzig Schüler/innen definiert werden, die dem ordentlichen Unterricht nicht zu folgen vermögen – was der Fall P2 veranschaulicht – und die entsprechenden Zahlen dem BKS eingereicht werden, wo sie von einer Einzelperson in Pensen umgerechnet werden.

Unterstützung, obwohl wissenschaftlich erwiesen ist, dass die integrative Schulung für Kinder mit Lernschwierigkeiten v.a. bezüglich der Leistungsentwicklung grosse Vorteile aufweist.¹⁶

Empfehlungen

Da jeweilige sonderpädagogische Massnahmen in der Regel genutzt werden, wenn sie vorhanden sind, ist von Seiten des Kantons zu definieren, welche sonderpädagogischen Massnahmen bezüglich des Bildungsauftrags der Schule als förderlich erachtet werden. Dabei sollte der Schwerpunkt auf integrativen Formen liegen, weil sie einerseits am leistungsförderlichsten wirken, andererseits davor bewahren, dass durch die zunehmende Delegation von Lernfragen nach aussen ein Kompetenzverlust der Regelklassen(Lehrkräfte) einher geht. Insgesamt muss seitens des Kantons ein übergreifendes sonderpädagogisches Konzept erarbeitet werden, das Frühförderung, schulische Massnahmen, Therapieangebote und ausserschulische Angebote koordiniert.

Damit integrative Schulformen erfolgreich sind, ist es notwendig, dass eine Mehrheit der beteiligten Lehrkräfte an einer Schule die Integration von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten unterstützt. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass diesbezüglich im Kanton Aargau noch viel Informationsarbeit zu leisten ist, da der positive Glaube an Separation vorherrscht. Es muss in dieser Hinsicht ein Kulturwandel in den Schulen initiiert werden. Die Unterstützung in der Lehrerschaft wird gefördert, wenn ISF unter für die Schulen attraktiven Bedingungen (kleine Klassen, genügend Ressourcen zum Aufbau der nötigen Kooperationsstrukturen) eingeführt wird.

- *erarbeiten eines kantonalen, integrativ ausgerichteten sonderpädagogischen Konzepts*
- *Kulturwandel initiieren*
- *attraktive Bedingungen für ISF-Schulen schaffen*

5.4 Umgang mit Heterogenität fördern, Schulentwicklung initiieren

Problembereich

In den untersuchten Schulen, die dem Anstieg der Aussonderungsquoten in EKs und KKs trotz zunehmender Heterogenität der Schülerschaft Einhalt gewähren konnten (O1, O2 und neulich auch N1), sind ausnahmslos (auf Eigeninitiative und mit zusätzlichen Ressourcen) Schulentwicklungsprozesse in Gang gekommen: stufenübergreifende und institutionalisierte Zusammenarbeit, Einbezug der Eltern, Diskussion über gemeinsame integrative Leitideen, Beizug von Fachleuten etc. So weist auch die pädagogische Literatur zum Wandel in Richtung sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenisierung eindeutig nach, dass *Schulentwicklung ein unabdingbarer Faktor* für die traditionell auf Homogenität ausgerichteten Schulen in einem sich verändernden Umfeld ist.¹⁷ Wird die Herausforderung nicht angenommen – was in den meisten Schulen des Kantons Aargau der Fall zu sein scheint – sondern im Klagen über das Umfeld verharrt¹⁸, drohen die Schulen in Lethargie zu verfallen und/oder Überforderungssymptome zu zeigen und u.a. mit Aussonderung zu reagieren.

¹⁶ vgl. z.B. Bless, Gérard (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.

¹⁷ EDK (Hrsg.) (2001). *Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen*. EDK-Schriftenreihe „Studien + Berichte“. Bern: EDK.

¹⁸ Dies kommt in den Fälle P1 und z.T. N2 deutlich zum Ausdruck.

Empfehlungen

Um den kompetenten Umgang mit Heterogenität zu fördern – damit Abweichungen von einer engen Norm nicht ausgesondert werden – müssen Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt, Kooperationen aufgebaut und die Auseinandersetzung mit Integration gefördert werden. Dazu sind Weiterbildung, Zeitgefässe und Beratung notwendig.

- *Kooperationen aufbauen*
- *Auseinandersetzung mit Integration fördern*
- *Weiterbildung, Zeitgefässe und Beratung bereitstellen*

5.5 Sozial indexiertes Finanzierungsmodell

Problembereich

Die Aussonderung in EKs und – noch stärker – in KKs ist im Kanton Aargau in hohem Masse abhängig vom Anteil fremdsprachiger Kinder in den einzelnen Schulen. *Je mehr fremdsprachige Kinder integriert werden müssen, umso eher werden Kinder in EKs und KKs ausgesondert*, im Kanton Aargau ausgeprägt häufig fremdsprachige Schüler/innen. Damit entfernt sich die Schule Aargau nicht nur vom Volksschulgedanken: Alle Kinder sind unabhängig ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder ihrer Religion gleichermassen zu fördern. Sie verpasst es gleichzeitig, ein beträchtliches Leistungspotential auszuschöpfen, das Fremdsprachige im Kontakt mit Deutschsprachigen besser entwickeln können.

Es ist unbestritten, dass durch die zunehmende Multikulturalität und Heterogenität der Schülerschaft in einem auf Homogenität ausgerichteten Bildungssystem¹⁹ für alle Beteiligten ernst zu nehmende Probleme entstehen. *Einzelnen Schulen und Klassen sind jedoch durch die jeweilige soziale Zusammensetzung der Schülerschaft unterschiedlich belastet* und es bestehen deshalb unterschiedliche Ausgangs- und Arbeitsbedingungen. So hat je nach Kontext die Belastung(swahrnehmung) der Lehrkräfte unterschiedlich stark zugenommen. Zuweisungen in Kleinklassen haben somit oft auch eine Entlastungsfunktion für die Regelklassen.

Sehr unterschiedlich sind auch die *Bedingungen an den Kindergärten* in den verschiedenen Gemeinden, nicht nur aufgrund der sozialen Belastung, sondern auch aufgrund der lokalen Finanzierung. Insbesondere in einem sozial heterogenen Kontext erfüllen die Kindergärten jedoch ausgesprochen wichtige Funktionen, welche aufgrund der lokal sehr unterschiedlich vorhandenen Ressourcen nicht überall geleistet werden können.

Empfehlungen

In Zukunft sind dringend ausgleichende Massnahmen zu realisieren, die sich am Ausmass der sozialen Belastung der Schulklassen orientieren. Solange die Staatsbeiträge an die Finanzierung des Unterrichts über die Zahl der Schüler/innen in Regelklassen und Sonderklassen geregelt ist, bestehen an einem Teil der Schulen durch die kontextuellen Bedingungen sehr grosszügige Bedingungen, während in anderen Schulen die Aufgaben stark belastend und kaum mehr in einem befriedigenden Masse bewältigbar sind. Es muss ein sozial indexiertes

¹⁹ Ein systembedingter Homogenisierungsdruck entsteht durch die Einteilung der Schüler/innen in Jahrgangsklassen und auf der Oberstufe (im Kanton Aargau bereits ab der 5. Klasse!) zusätzlich in Schulzüge mit verschiedenen Anforderungen.

Finanzierungsmodell entwickelt werden, das u.a. auch den Kindergärten ausreichend Ressourcen bereit stellt.

Ein sozial indexiertes Finanzierungsmodell lässt den Schulgemeinden die Möglichkeit offen, wie sie die Sondermassnahmen organisieren wollen. Daher sollte es in Übereinstimmung mit einem sonderpädagogischen, integrativ ausgerichteten Konzept erfolgen und die lokale Schulentwicklung fördern (siehe oben).

- *Entwicklung eines sozial indexierten Finanzierungsmodells*
- *Übereinstimmung mit integrativ ausgerichtetem sonderpädagogischen Konzept*
- *Begünstigung von lokaler Schulentwicklung*

ANHANG – FALLMATRIX

Die Fallmatrix stellt die sieben untersuchten Einzelfälle im Überblick dar. Sie kann sowohl horizontal (d.h. fallorientiert), als auch vertikal (d.h. variablenorientiert) gelesen werden.

Zu einigen der dargestellten Variablen sind ergänzende Erklärungen im Folgenden dargestellt:

- Anzahl Einwohner/innen: die absoluten Zahlen sind nur annäherungsweise angegeben, um die Anonymität der Gemeinden zu wahren.
- Der Anteil Ausländer/innen war im aargauischen Mittel 1990 bei 17 % und 2000 bei 19 %.
- Das Bevölkerungswachstum betrifft die Zunahme zwischen 1990 und 2000 und beträgt im aargauischen Mittel + 7,3 %.
- Exakte Angaben zur Beschäftigungsstruktur der einzelnen Gemeinden sind nur den Volkszählungen zu entnehmen. Die neusten verfügbaren Daten stammen jedoch aus dem Jahr 1990. Aus diesem Grund wurde die Beschäftigungsstruktur der Betriebszählung 1998 entnommen, obwohl der Primärsektor dabei nicht erfasst wurde.
- Die Finanzkraft wurde auf ganze Zahlen gerundet, um die Anonymität der Gemeinden zu wahren.
- Der Anteil fremdsprachiger Schüler/innen betrug im Schuljahr 2000/2001 im Kanton Aargau durchschnittlich 23,3 %.
- Der Anteil Schüler/innen in Einschulungsklassen betrug im Schuljahr 2000/2001 im Kanton Aargau durchschnittlich 2,8 %.
- Der Anteil Schüler/innen in Kleinklassen betrug im Schuljahr 2000/2001 im Kanton Aargau durchschnittlich 3,3 %.
- Bei den Variablen „Anteil Schüler/innen in EK / KK (davon Fremdsprachige)“ und „durchschnittliche Abteilungsgrössen“ ist zu beachten, dass diese Zahlen von Jahr zu Jahr z.T. erheblich schwanken können.

Abkürzungen

BKS	Departement Bildung, Kultur und Sport
DfF	Deutsch für Fremdsprachige (früher: Deutsch Zusatz)
EK	Einschulungsklasse
KG	Kindergarten
KK	Kleinklasse
L.	Lehrkraft/Lehrkräfte
Lega	Legasthenie
Logo	Logopädie
MS	Mittelstufe
Muki	Mutter und Kind
OS	Oberstufe
PSD	Psychologischer Schuldienst
PS	Primarschule
RS	Realschule
S.	Schüler/innen
SPfl.	Schulpflege
SS	Sekundarschule
US	Unterstufe

Tabelle 3: Fallmatrix, numerische Angaben Schuljahr 2000/2001, qualitative Erhebung Nov./Dez. 2001

(Erläuterungen siehe Text auf der vorhergehenden Seite)

Gemeinde	Anzahl Einwohner/innen Anteil Ausländer/innen - 1990 - 2000 Bevölkerungswachstum	Beschäftigungsstruktur Sekt. II Sekt. III Vollzeit	Finanzkraft	Anteil auswärtige S. in anderen Gemeinden	Anteil fremdsprachige S. - Total (Wohnort) - PS (Schulort) - RS (Schulort) - SS (Schulort)	Anteil S. in EK / KK (davon Fremdsprachige) und lokales Angebot	Anteil OS-S. in der Real - Wohnort - Schulort	durchschnittliche Abteilungsgrößen EK und KK	durchschnittliche Abteilungsgrößen Regelklassen
Fall N1	ca. 5'000 1990: 25 % 2000: 29 % + 11,9 %	51 % 49 % 74 %	12	22 % ---	T: 37 % PS: 37 % RS: 55 % SS: 25 %	EK: 6,5 % (50 %) EK ist vor Ort KK: 5,9 % (79 %) KK ist vor Ort	25 % 21 %	EK: 12,0 KK: 8,6	KG: 21,7 PS: 23,5 RS: 14,2 SS: 19,3
Fall N2	ca. 4'000 1990: 23 % 2000: 27 % + 9,3 %	39 % 61 % 77 %	17	56 % ---	T: 34 % PS: 27 % RS: 37 % SS: 20 %	EK: 5,4 % (81 %) EK ist vor Ort KK: 5,4 % (83 %) KK ist vor Ort	29 % 18 %	EK: 13,5 KK: 10,0	KG: 20,6 PS: 23,6 RS: 18,0 SS: 18,8
Fall P1	ca. 2'000 1990: 15 % 2000: 19 % + 15,3 %	40 % 60 % 82 %	12	53 % 41 %	T: 20 % PS: 17 % RS: 32 % SS: 11 %	EK: 5,8 % (44 %) EK ist vor Ort KK: 5,4 % (53 %) KK ist vor Ort	23 % 43 %	EK: 8,0 KK: 9,5	KG: 17,7 PS: 23,6 RS: 12,5 SS: 16,5
Fall P2	ca. 4'000 1990: 10 % 2000: 12 % + 7,6 %	35 % 65 % 75 %	12	19 % ---	T: 14 % PS: 14 % RS: 21 % SS: 8 %	EK: 4,6 % (22 %) EK ist vor Ort KK: 5,4 % (48 %) KK ist vor Ort	23 % 18 %	EK: 11,5 KK: 8,3	KG: 20,8 PS: 22,8 RS: 16,0 SS: 19,8
Fall O1 (gewähltes Schulhaus O1)	mehr als 7'000 1990: 20 % 2000: 20 % - 7,3 %	18 % 82 % 69 %	27	34 % ---	T: 29 % (48 %) PS: 28 % (48 %) RS: 60 % (keine) SS: 28 % (keine)	²⁰ EK: 2,4 % (52 %) EK ist vor Ort KK: 2,7 % (74 %) KK ist vor Ort	20 % 13 %	EK: 11,0 (13,0) KK: 8,5 (keine)	KG: 17,6 (16,8) PS: 19,4 (20,0) RS: 15,1 SS: 21,0
Fall O2	ca. 3'000 1990: 27 % 2000: 31 % + 5,9 %	49 % 51 % 80 %	13	9 % 32 %	T: 34 % PS: 37 % RS: 78 % SS: 21 %	EK: 0,2 % (0 %) EK ausserhalb KK: 2,0 % (73 %) KK ist vor Ort	24 % 33 %	EK: keine KK: 7,5	KG: 17,6 PS: 20,0 RS: 18,3 SS: 20,8
Fall E	ca. 2'000 1990: 11 % 2000: 12 % + 9,8 %	*48 % 52 % 71 % (*1990: 8 % im Sekt. I)	16	38 % 34 %	T: 9 % PS: 7 % RS: 26 % SS: 9 %	EK: 5,7 % (14 %) EK ist vor Ort KK: 1,7 % KK ausserhalb	23 % 37 %	EK: 10,5 KK: keine	KG: 23,0 PS: 20,0 RS: 17,7 SS: 17,8

²⁰ Für das gewählte Schulhaus O1: EK: 3,0 (69 %), EK im Schulhaus / KK: 1,6 (57 %), KK nicht im Schulhaus

Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau

Gemeinde	Schülerschaft (Aussagen der Befragten)	Beurteilung der Schüler/innen	Zuweisungsablauf	Ansatz PSD	Entscheidung	Alternativen zu EK / KK
Fall N1	grosse soziale Durchmischung, Ausländer/innen meist unterschichtig Probleme mit delinquenten Jugendlichen	eher verhaltensauffällige als verspielte Kinder in EK, oft Fremdsprachige und wegen Therapiebelastung in EK, brauen mehr Zeit Attribution der Probleme auf Umfeld	für KK werden alle abgeklärt bei Uneinigkeit, SPfI, beim Elterngespräch dabei Eltern kommen auf Schulbesuch, um zu sehen, wie schlecht es dem Kind geht	sieht sich als empfehlende Instanz lange Wartelisten L. z.T. unzufrieden mit Empfehlungen i.d.R. gemeinsames Schlussgespräch	EK: eher pro KG KK: für Vorschlag PSD (PSD stützt eher Eltern., kommuniziert Uneinigkeit)	Rep. wenn Eltern KK nicht zustimmen
Fall N2	grosse kulturelle Heterogenität, Ausländer meist unterschichtig brave Kinder, keine grösseren Probleme mit Gewalt	eher verhaltensauffällige als verspielte Kinder in EK, Benehmen und Fremdsprachigkeit als grosses Problem hohe Erwartungen der I. Klasse Attribution der Probleme auf Umfeld	SPfI. wird informiert, ist nicht involviert L. haben individuelle Strategien, z.B. auf dem rein schriftlichen Weg	EK-Abklärung im KG I. x im Jahr Besprechung der KG-Kinder beim PSD und Beratung, ob Abklärung nötig i.d.R. gemeinsames Schlussgespräch Sprechstunden in der Schule	L. erfahren keine Begründung des SPfI.-Entscheids Entscheid aufgrund von Unterlagen (ev. Rückfragen)	Rep. wenn Eltern der KK nicht zustimmen L. empfinden Zusatzunterricht als störend
Fall P1	Kinder sind ländlich, ruhig und zufrieden, allgemein einfache Bevölkerungsschicht rasanter Wandel in den vergangenen Jahren	EK: eher Überschonungsansatz z.T. hohe Erwartungen der I. Kl. Attribution der Probleme auf Umfeld	DfF-L. berät die EK-Lehrkräfte bei Uneinigkeit, SPfI. beim Elterngespräch dabei KK: Abklärungen werden möglichst vermieden	sieht sich als neutraler Informant der Eltern, systemischer Ansatz, doch L. nur auf eigenen Wunsch hin informiert lange Wartelisten L. unzufrieden mit unklaren Empfehlungen	Entscheid für Antrag L., v.a. wenn S. bereits repetiert haben	KK z.T. auch als Alternative zur Repetition (Entlastungsjahr)
Fall P2	Kinder sind, freundlich, naturverbunden, aufgeschlossen, meist wissensbegierig Kinder sind von zu Hause getragen	langsame und verträumte Kinder in die EK: Überschonungsansatz, wegen Therapiebelastung Schulreifezeit sehr relevant allg. starke Orientierung an Klassendurchschnitt in Prüfungen	EK: Einschulungs-Kommission zur Entlastung des PSD Überzeugung der Eltern durch Beizug aller Beteiligten (SPfI., KK-L., etc.) Abklärungen oft nicht nötig (v.a. beim Entlastungsjahr), werden eher vermieden	sieht sich als Berater, bei EK als Abklärer vor Abklärung Gesamtgespräch in der Schule, systemischer Ansatz (neu) Unzufriedenheit mit PSD, wird als inkompetent beurteilt	L. müssen Einverständnis der Eltern haben, sonst Antrag der Eltern	DfF: auch an CH Kinder Eltern veranlassen Nachhilfeunterricht meist selber KK auch als Alternative zur Repetition (Touristenjahr)
Fall O1 (gewähltes Schulhaus O1)	Kinder haben einen hohen Verwahrlosungsgrad, durchgehend aus sozial tiefen Schichten die meisten Eltern sind berufstätig	EK für Kinder mit sehr grossen Rückständen indiv. Anpassung der Anforderungen an die Schülerschaft auch förderorientierte Beurteilung	EK: oft keine Abklärung, Einschulungsabend wirkt sehr überzeugend für Eltern KK: fast immer PSD-Abklärung, auch um Ressourcen zu entdecken bei Uneinigkeit, SPfI. beim Elterngespräch dabei	PSD sieht sich als Mediator, systemischer Ansatz, immer Diagnose + Anregungen für die L. EK-Abklärung in KG, Sprechstunden in der Schule, i.d.R. gemeinsames Schlussgespräch, grosse Zufriedenheit der L.	EK: z.T. gegen die Eltern KK: Einigkeit mit Eltern vorausgesetzt	starke Integration der Sprachlehrlkräfte ins Team Differenzierte Aufnahme in Logo/Logo Querversetzungen möglich
Fall O2	grosse Durchmischung bezüglich allem (Schicht, Sprache, Kultur)	indiv. Anpassung der Anforderungen an die Schülerschaft frühe Wahrnehmung von Abweichungen und Einbezug von Fachleuten zur Beurteilung (Logopädin, Schulpfleger)	für EK werden alle abgeklärt, für KK meistens auch Abklärung, aber eher zur Prüfung von Alternativen, oft nicht beim PSD, Prozess durch Schulpflege begleitet Abklärung wird wenn nötig von der SPfI. durchgeführt	sieht sich als Berater + Koordinator i.d.R. gemeinsames Schlussgespräch Bericht PSD bringt L. oft nichts Neues, vorgeschlagene Empfehlungen zu eng Sprechstunden in der Schule	EK: die Eltern haben das letzte Wort KK: SPfI. von Anfang an involviert und sehr informiert	Prüfung aller Therapiemöglichkeiten, passendes Angebot wird intensiv gesucht Differenzierte Aufnahme in Logo/Lega
Fall E	Kinder sind freundlich, angenehm, aufgestellt, rücksichtsvoll wenige Ausländer, diese fallen auf	EK: Überschonungsansatz EK wegen Therapiebelastung Attribution der Probleme auf Umfeld KK: nur sehr selten, weil ausserhalb	rel. hohe Zustimmung der Eltern zur EK EK-Abklärung durch SPfI. durchgesetzt wenn Uneinigkeit, SPfI. beim Elterngespräch dabei KK-Zuweisung vom Platzangebot in der KK abhängig	sieht sich als Berater, systemischer Ansatz, telefonisches Trägersgespräch bei Anmeldung i.d.R. gemeinsames Schlussgespräch L. empfinden Empfehlungen z.T. unklar	EK und KK: die Eltern haben das letzte Wort	Aufkunden der Noten statt KK Lange Therapiewartelisten

Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau

Gemeinde	Stellenwert EK / KK	Zusammenarbeit	Position Schulpflege	Lokale Anpassungen / Generierung eigener Projekte	Ressourcen	Diskussion um ISF
Fall N1	EK-/KK-L. sind kompetent Gründung einer AG Heilpädagogik wegen sinkenden KK-Zahlen in der PS	Logo/Lega-L. bietet Sprechstunden an Qualitätsgruppen auf der PS	klare Vorgaben bezüglich Prozesse in der Schule	viele eigene Projekte: Integrationskin- dergarten, Netzwerk Integration (u.a. mit Muki-Deutsch), Mitglied regionales SE-Netzwerk, Arbeitsgruppen im Rah- men einer Qualitätsdiskussion grosse Unterschiede PS-OS bez. Klima	Zufriedenheit, v.a. über breites schu- lisches Angebot, wünschen mehr ausserschulische Betreuungsangebo- te, Spardiskussion sei mühsam grosse Klassen als Mangel, zu gerin- ges Therapieangebot	informelle Diskussion vorhanden stark diverse Meinungen
Fall N2	EK-L. sehr kompetent KK gibt, was zu Hause nicht gege- ben werden kann	v.a. bilaterale Gespräche, auch gesellige Anlässe Austausch über S. im Se- mesterforum	steht zur Verfügung, wird informiert, nimmt zur Kenntnis Infoaustausch über Fächli nur in Härtefällen dabei	im KG werden Dolmetscher beigezo- gen, nachher kaum mehr PS: einige klassenübergreifende Anläs- se; OS: Mitglied regionales SE- Netzwerk, AG Suchprävention Muki-Deutsch von Gemeinde abgelehnt	wünscht Muki-Deutsch KG zu wenig Ressourcen Räumlichkeiten ungenügend keine Kapazitäten für Neues zu grosse Klassen als Mangel	informelle Diskussion vorhanden kaum positive Meinun- gen dazu
Fall P1	EK-/KK-L. sehr kompetent EK, damit Fremdsprache mehr Zeit haben KK auch als Entlastungsjahr, Durchlässigkeit vorhanden	Dff-L. berät KG v.a. informelle Gespräche, kaum Zusammenarbeit (ausser wenige L., die sich gut verstehen)	klare Vorgaben bezüglich Prozesse in der Schule steht für Probleminterven- tionen zur Verfügung Wachstum der Schule be- reitet Schwierigkeiten	keine eigenen Projekte, kaum gemein- same Anlässe (Sporttag, Jugendfest) Einbezug von Kulturvermittler/innen für Elterngespräche SPfl. stützt Innovationen nicht	Zufriedenheit, Wunsch nach ausser- schulischen Betreuungsangeboten, Spardiskussion sei mühsam Ressourcen nur für Reaktion, nicht für Aktion grosse Klassen als Mangel	informelle Diskussion marginal vorhanden ISF bräuhche Zusam- menarbeit und wird abgelehnt
Fall P2	selbstbewusste, integrierte KK- Lehrkräfte – sehr positive Bewertung der KK EK und KK als Startchance für Neuzugeogene und KK als Touri- stenjahr, sehr hohe Durchlässigkeit	gestandenes Kollegium, intensive Zus.arbeit inhalt- licher Art, z.T. stufenüber- greifend, auch mit KG KK-L. unterstützen RK-L. Hospitalitäten auf der OS	Unterstützungsfunktion der Schule, L. fühlen sich ernst genommen arbeitet mit, wenn es die L. wünschen	kaum Anpassungsdruck vorhanden Präventionsgruppe initiatives, kommunikatives Kollegium und unterstützende Schulpflege führt zur lokalen Definition vorhandener Angebote	KG zu wenig Ressourcen, reduzierte Pensen ansonsten sehr gute Ressourcensitua- tion, v.a. in personeller Hinsicht Klassengrösse nicht optimal	kaum Diskussion vor- handen grosse Zufriedenheit mit der KK, ISF kann nicht noch besser sein
Fall O1 (gewähltes Schulhaus O1)	EK-/KK-L. sehr kompetent KK-US-Lehrkraft bemängelt Dia- gnosekompetenz der L., (es werden zu viele Kinder in der RK behalten)	intensive Zus.arbeit, insti- tutionalisierte Präsenzzeit- ten, Konferenzen + Team- sitzungen, permanente Arbeit an Projekten, Ein- bezug KG	gibt Freiraum, greift bei Problemen ein Mitglied mit Ressort Inte- gration engagiert sich stark fürs das gewählte Schulhaus	Umfangreiches schulergänzendes An- gebot (Mittagsstisch, Aufgabenhilfe), Integration in städtisches Projekt (Muki- Deutsch, prof. Projektleitung etc.) viele gemeinsame Rituale, Vielfalt als permanentes Thema im Klassenzimmer	zusammen mit städtischen Ressour- cen wird Situation als gut beurteilt KG-Räumlichkeiten zu klein Therapieangebot als mangelhaft beurteilt	ISF wurde diskutiert, wird gewünscht, mo- mentan stehen aber ande- re Projekte an
Fall O2	sehr positive Beurteilung der KK- Lehrkräfte KK-L. Lehrkräfte machen sich stark für ihre Zuweisungskriterien hohe Durchlässigkeit	intensive Zusammenarbeit, auch stufenübergreifend, viele, auch wechselnde Spontanteams Zusatzlehrkräfte als Bera- tende, offene Schulzimmer	einige engagierte, unterstüt- zende Personen, L. fühlen sich ernst genommen ein Mitglied engagiert sich stark für auffällende Kinder	Einbezug der Eltern stufenübergreifende Anlässe und Pro- jekte viele gemeinsame Rituale, Vielfalt als permanentes Thema im Klassenzimmer	KG zu wenig Ressourcen grosse Zufriedenheit, v.a. mit Räum- lichkeiten grosse Klassen als Mangel zu knappes Therapieangebot	Befürwortung des inte- grativen Gedankens, doch KK-Qualität zu gut, um Systemwechsel anzu- streben
Fall E	EK-L. werden unterschiedlich be- urteilt KK: kein Kontakt, keine Durchläs- sigkeit	kaum Zusammenarbeit PS: gemeinsame Weiter- bildungen OS: Einzelkämpfertum	L. empfinden jetzige SPfl. als schwach	PS: alle zwei Jahre Projektwoche PS: ab und zu ein Sek.-Projekt keine eigenen Projekte, selten gemein- same Anlässe (Sporttag, Weihnachts-, Schlusschluss)	allgemein sehr gute Situation, wird von allen gelobt zu knappes Therapieangebot	SPfl. wollte ISF einfüh- ren, Diskussion im L.- Team wurde erzwungen, Ergebnis war Ablehnung (v.a. weil Zusammenar- beit nötig wäre)