



Kurzfassung des wissenschaftlichen Berichts

**Erfolgreicher Unterricht in heterogenen
Lerngruppen auf der Volksschulstufe des
Kantons Zürich**

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

Angaben zur Kurzfassung des wissenschaftlichen Berichts

Die Langfassung des Berichts zur Studie „Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Volksschulamt) umfasst ca. 500 Seiten. Darin enthalten sind eine Darlegung des Theorie- und Forschungsstandes zu den Themen Integrative Schulung, Heterogenität und Unterrichtsgestaltung sowie eine detaillierte Ergebnisdarstellung einer empirischen Untersuchung im Kanton Zürich. Die Langfassung richtet sich an Personen, die sich ausführlich mit der Thematik auseinandersetzen wollen.

Die vorliegende Kurzfassung des Berichts enthält neben dem „Executive Summary“ die beiden Schlusskapitel (9 und 10) der Langfassung des Berichts: Im Kapitel „Synopsis“ werden die wichtigsten Aussagen aus dem aktuellen Theorie- und Forschungsstand zusammengefasst und es werden die Hauptbefunde der Studie vorgestellt. Im Kapitel „Empfehlungen“ werden sodann Folgerungen gezogen und Entwicklungsperspektiven für die integrative Volksschule aufgezeigt. Die Kurzfassung des Berichts richtet sich an Leserinnen und Leser, die sich einen raschen Überblick über die Thematik und die Studienergebnisse einschliesslich Schlussfolgerungen verschaffen möchten.

27. Juni 2013

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung des wissenschaftlichen Berichts **1**

Diese Kurzfassung enthält das Executive Summary sowie die Kapitel 9 und 10 der Langfassung des wissenschaftlichen Berichts.

Executive Summary – Zusammenfassung	1
9 Synopse	7
9.1 Theorie und Forschungsstand	7
9.2 Hauptbefunde und Problemzonen	11
9.2.1 Integrative Schulform	12
9.2.2 Unterricht und Unterrichtsentwicklung	14
9.2.3 Zusammenarbeit der Lehrpersonen	16
9.2.4 Schulen mit erfolgreichem Umgang mit Heterogenität und Integration	17
9.2.5 Problemzonen und Unterstützungsbedarf	18
10 Empfehlungen	21
10.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts	21
10.2 Empfehlungen mit Ressourcenimplikationen	25
10.3 Empfehlungen im Rahmen der Einzelschule	26
10.4 Empfehlungen zur Weiterbildung	28
10.5 Übergreifende langfristige Empfehlungen	29

Kurzfassung des wissenschaftlichen Berichts

Mit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes stimmten der Kantonsrat und die Zürcher Stimmbürger dem Prinzip der integrativen Schulform zu, mit dem Ziel, eine „Volksschule für alle“ zu gestalten. Diese Festlegung rückt das Thema „Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ auch lokal wieder in den Fokus des schulpädagogischen und didaktischen Diskurses. Die entscheidende Frage lautet: *Wie kann in heterogenen Lerngruppen erfolgreicher Unterricht gestaltet werden?* Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist nicht neu. Sie lässt sich bis in die Anfänge der institutionalisierten Bildung zurückverfolgen und hat zur Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Strategien und Praxisformen geführt. In der Langfassung des wissenschaftlichen Berichts im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Volksschulamt) wurde der Theorie- und Forschungsstand zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen in kondensierter Form und unter allgemeindidaktischer Perspektive dargestellt (Teil II). In der Langfassung wurden zudem die Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Untersuchung in der Volksschule im Kanton Zürich referiert (Teil III). Die Hauptfragestellung der Untersuchung lautete: *Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um?* Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die Unterrichtspraxis in der Umsetzungsphase zu dokumentieren sowie Erfolgsrezepte und Problemlagen zu eruieren, die Ansatzpunkte für Umsetzungshilfen seitens der Bildungsdirektion ergeben könnten. Abgebildet wird der Stand im Jahr 2010, in einer Übergangszeit fünf Jahre nach Inkrafttreten des neuen Volksschulgesetzes.

Die vorliegende Kurzfassung enthält das Executive Summary sowie die beiden Schlusskapitel 9 und 10 (Teil IV) des Original-Berichts (Langfassung). Im ersten der beiden Kapitel (Kap. 9) werden zuerst die Hauptbefunde aus dem theoretischen (II) und dem empirischen Teil (III) des Berichts aufeinander bezogen und die Problemzonen mit Bezug auf einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität herausgearbeitet. Aus dieser Synthese werden im letzten Kapitel (Kap. 10) sodann Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen und zur Anpassung der Rahmenbedingungen formuliert.

Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wurden in der vorliegenden Kurzfassung einige wenige Abbildungen aus den Hauptteilen des Originalberichts eingefügt. Die Kapitelnummerierung der Langfassung wurde beibehalten.

Ein umfassendes Literaturverzeichnis findet sich in der Langfassung des Berichts.

Executive Summary – Zusammenfassung

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

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

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

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

Die didaktische Diskussion über erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen geht dabei von einem *sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Lehren* aus und orientiert sich bei der Beschreibung der Wirkungen von Unterricht an *Angebots-Nutzungs-Modellen*. Unterricht für heterogene Lerngruppen erfordert eine Differenzierung des didaktischen Angebots als pädagogisch sinnvolle Alternative zur gleichförmigen, am Durchschnittsschüler orientierten und nur bedingt adaptiven Stoffvermittlung. Entsprechende Strategien werden in der Fachliteratur unter Bezeichnungen wie Innere Differenzierung, Offener Unterricht, Individuelle Lernförderung, Adaptiver Unterricht, Selbstgesteuertes Lernen, Altersdurchmisches Lernen oder Kompetenzorientierter Unterricht erörtert. Bei den genannten Ansätzen wird eine möglichst gute Passung zwischen dem unterrichtlichen Angebot und den Nutzungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angestrebt mit dem Ziel, individualisiertes bzw. personalisiertes Lernen zu ermöglichen. Die Differenzierungen erfolgen mit Bezug auf die Ziel- und Stoffkultur, die Lern- und Methodenkultur sowie die pädagogische Interaktions- und Unterstützungskultur des Unterrichts. Entscheidend ist, dass die unterrichtsbezogenen Differenzierungsmassnahmen nicht nur auf der Ebene der Sicht- bzw. *Oberflächenstruktur* des Unterrichts erfolgen (z.B. Lern- und Organisationsformen), sondern auch die *Tiefenstruktur* bzw. die Qualität der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einschliessen. Grundsätzlich muss auch (binnen-) differenzierter Unterricht empirisch gesicherten Gütekriterien genügen. Eine gewisse Flexibilität bei der Gliederung der Unterrichtszeit und der Bildung von Lerngruppen sowie bei der Nutzung der Unterrichtsräume wird beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen als vorteilhaft beschrieben. Da bei der integrativen Schulform das Primat der Zuordnung einer Klasse zu einer Lehrperson zu Gunsten multiprofessioneller Teams bestehend aus Regel- und Speziallehrpersonen aufge-

geben wird, müssen die Lehrpersonen Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit in pädagogischen Teams entwickeln und etablieren. Das traditionelle *Rollenbild der Lehrpersonen* wird durch diese Konzeption entscheidend erweitert: Neben den klassischen Aufgaben der Stoffvermittlung werden zunehmend Funktionen wie Diagnostizieren von Lernständen, individuelle Lernunterstützung, Lernberatung und Teamarbeit wichtig. Um die Lehrpersonen für die erweiterten Anforderungen optimal zu qualifizieren, sind *Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen* notwendig. Die vielleicht wichtigsten Kriterien für die Wirksamkeit von Weiterbildung und von Entwicklungsarbeit sind Praxisnähe und Verwertbarkeit. Eine effiziente Unterrichts- und Schulentwicklung wird häufig mit *Schulautonomie* in Verbindung gebracht.

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

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

Durch die Umsetzung der integrativen Schulform ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen häufiger und intensiver geworden. Dies trifft vor allem für die Lehrpersonen der Primarstufe zu. Die Regellehrpersonen arbeiten vorwiegend mit den IF-Lehrpersonen zusammen. Zum Teil gibt es für die Zusammenarbeit fixe Zeitgefässe. Dabei wird hauptsächlich über die Schülerinnen und Schüler gesprochen und gelegentlich auch über Inhalte und Methoden des Unterrichts. Materialaustausch wird in der Hälfte der Fallschulen als Form der Zusammenarbeit erwähnt. Bei den Regellehrpersonen erfolgt die Zusammenarbeit nicht in Form von gemeinsam gehaltenem Unterricht, sondern zeigt sich vorwiegend darin, dass einheitliche Lehrmittel gewählt, die Unterrichtsgegenstände synchronisiert oder

verbindliche Sitzungen ausserhalb des Unterrichts etabliert werden. Der Aufbau einer produktiven Kooperationskultur ist für die Lehrpersonen eine grosse und zeitaufwändige Herausforderung. Problematisch ist die Situation vor allem dann, wenn pro Klasse zu viele Lehrpersonen unterrichten. Sobald die Zusammenarbeit in den pädagogischen Teams funktioniert, wird sie im Allgemeinen positiv beurteilt. Die Lehrpersonen empfinden den unterrichtsbezogenen Austausch, die Koordination von Inhalten und die arbeitsteilige Kooperation als sehr hilfreich. Als Entlastung wird auch die kollegiale Beratung und Unterstützung bei Problemen erlebt.

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

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

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

- Um in heterogenen Klassen alle Schülerinnen und Schüler chancengerecht zu fördern, muss der Weiterentwicklung des Unterrichts die höchste Priorität eingeräumt werden. Die Leitidee, unter der diese Entwicklung bereits seit einigen Jahren in Gang gekommen ist, ist die Binnendifferenzierung und Personalisierung des Lehrens und Lernens, inklusive dazu gehörender Formen der adaptiven, vermehrt individualisierten Lernunterstützung.
- Damit optimaler als bisher auf individuelle Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten eingegangen werden kann, ist eine Erhöhung der Flexibilität bei der Bildung von Klassen und Lerngruppen erforderlich.
- Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Defiziten in Mathematik und in der Schulsprache soll ‚auf Kosten‘ anderer Fächer zusätzliche Lernzeit zugewiesen werden können.
- Die im Zeugnisreglement angelegten Spielräume für die Leistungsbeurteilung und die Notengebung sollen vermehrt genutzt und ggf. in Richtung stärker kompetenzorientierter Beurteilungs- und Berichtsformen erweitert werden.
- Die mit Bezug auf einzelne Klassen erforderlichen Unterrichtskompetenzen sollen überschaubaren Kernteams von miteinander kooperierenden Lehrpersonen übertragen werden.
- ‚Gute-Praxis-Schulen‘ mit tauglichen Lösungen im Umgang mit Heterogenität sollen entgeltliche Beratungsfunktionen für andere Schulen übertragen werden können.
- Für die integrative Volksschule braucht es die Entwicklung bzw. Zulassung von niveaudifferenzierenden Lehrmitteln.

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

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

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

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

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

9 Synopsis

9.1 Theorie und Forschungsstand

Heterogenität gehört zu den herausragenden Schlagwörtern der aktuellen pädagogischen und didaktischen Fachliteratur. Ein Thema, das seit den Anfängen der Volksschule Bildungspolitiker und Pädagogen umtreibt, hat Hochkonjunktur. Angesichts multikultureller Gesellschaften, der Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen an den Bildungsgütern und dem Wechsel von separierenden zu integrativen Schulformen stellt sich die Frage mit aller Deutlichkeit: Wie kann man in schulischen Lerngruppen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen, Entwicklungsständen, Verhaltensmustern sowie sprachlichen und kulturellen Bindungen optimal fördern? Solche Überlegungen werden nicht nur im Kanton Zürich angestellt. Auch in anderen Kantonen der Deutschschweiz, in den Nachbarländern Deutschland und Österreich sowie in vielen weiteren Ländern rund um den Globus werden Massnahmen diskutiert und Lösungen erprobt. Die didaktischen Diskussionen über erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen gehen von einem *sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Lehren* aus. Diesem zufolge ist Lernen ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess, der gemeinsam mit andern in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten mehr oder weniger selbstgesteuert stattfindet und von Lehrenden unterstützt wird. Lehrpersonen haben dabei die Aufgabe, Lernangebote zu gestalten und die Lernenden bei der Nutzung dieser Angebote möglichst adaptiv zu unterstützen. Die Lernenden sind nach diesem Verständnis für ihr eigenes Lernen, d.h. den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen mitverantwortlich. Keine Lehrperson kann ihnen diese Aufgabe abnehmen. Lehrpersonen können das Lernen von Kindern und Jugendlichen „intelligent anregen, anleiten und begleiten – nicht mehr, aber auch nicht weniger“ (Reusser, 2011a, S. 82).

Zur Beschreibung der Wirkungen von Unterricht wird heute üblicherweise ein *Angebots-Nutzungs-Modell* verwendet. Im Modell von Reusser und Pauli (2010) sind vertikal entsprechend dem Mehr-Ebenen-Charakter des Bildungssystems die drei Ebenen *System, Schule und Familie, Klasse und Schüler* dargestellt (vgl. Abb. 2.2; S. 46 in der Langfassung). Horizontal wird zwischen *Angebots- und Nutzungsqualität* unterschieden. Somit wird auf der einen Seite die „Qualität des Bildungsangebots“ auf den drei Ebenen System, Schule/Familie und Klasse/Schüler des Bildungssystems beschrieben, auf der anderen Seite die „Qualität der Angebotsnutzung“. Auf der Ebene der Klasse und der einzelnen Lernenden veranschaulicht das Modell das Zusammenwirken von Angebots- und Nutzungsfaktoren im Unterricht. „Unterricht wird ... als mehr oder weniger qualitätsvolles Angebot von Lerngelegenheiten verstanden, das von den Lernenden in mehr oder weniger qualitätsvoller Weise genutzt wird“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 17). Aus der je individuellen Nutzung des Angebots resultieren Wirkungen, die auf verschiedenen Dimensionen (u.a. kognitiv, sozial, motivational, emotional) beschrieben werden können.

Unterricht für heterogene Lerngruppen erfordert eine Differenzierung des Angebots als pädagogisch sinnvolle Alternative zur gleichförmigen am Durchschnittsschüler orientierten und nur bedingt adaptiven Stoffvermittlung. Entsprechende Strategien werden in der Literatur unter Bezeichnungen wie Innere Differenzierung, Offener Unterricht, Individuelle Lernförderung, Adaptiver Unterricht, Selbstgesteuertes Lernen, Altersdurchmisches Lernen oder Kompetenzorientierter Unterricht erörtert. Bei den genannten Ansätzen wird eine möglichst gute Passung zwischen dem unterrichtlichen Angebot und den Nutzungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angestrebt mit dem Ziel, individualisiertes bzw. personalisiertes Lernen zu ermöglichen. Dabei drängt sich aus zwei Gründen eine stärkere Öffnung des Unterrichts auf. Erstens gelingt die Binnendifferenzierung der

Lehr-Lernprozesse nur dann, wenn die Grundstruktur des Unterrichts (übergreifende didaktische Organisation, Basis-Inszenierungsformen) vermehrt parallele Unterrichtsprozesse (nicht alle Schülerinnen und Schüler arbeiten zu jeder Zeit am selben Stoff und an denselben Zielen), unterschiedliche Lerntempi, Denk- und Lösungswege zulässt. Unterricht, der als Monokultur vorwiegend auf einer lehrerzentrierten bzw. geführten Stoffvermittlung aufbaut, erschwert die individuelle Förderung. Zweitens werden Schulklassen auch künftig aus rund 20 Lernenden bestehen. Deshalb verfügen die Lehrpersonen nur dann über die notwendigen Kapazitäten für die Binnendifferenzierung, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse mit fortschreitendem Alter vermehrt in Eigenverantwortung steuern (Formen des selbst regulierten Lernens).

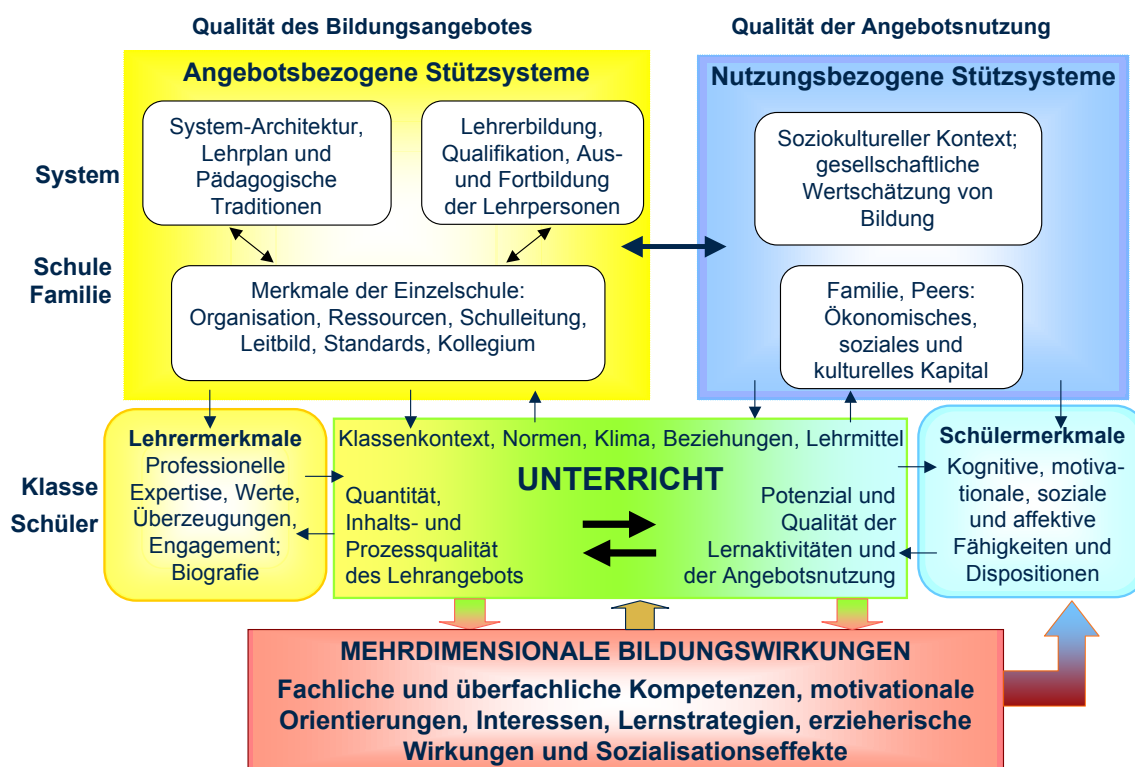


Abbildung 2.2: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)

Mit der Denkfigur des *didaktischen Dreiecks* (Lehrperson – Stoff/Gegenstand – Lernende; vgl. Abb. 4.2; S. 122 in der Langfassung) lässt sich diese Passung mit Bezug auf die drei fundamentalen Qualitätsbereiche Ziel- und Stoffkultur, Wissens- und Lernkultur sowie Beziehungs- und Unterstützungskultur wie folgt illustrieren:

- *Ziel- und Stoffkultur*: Differenzierung des inhaltlichen Angebots und der Lernaufträge (z.B. nach Anforderungsniveau, Interesse); Aufgaben/Problemstellungen aus der Lebenswelt der Lernenden, darunter vermehrt solche, die motivierend sind und deren Lösung Nachdenken und Verstehen erfordert und fördert;
- *Wissens- und Lernkultur*: Anstossen von qualitativ vollen problemorientierten, problemlösenden, verstehensbezogenen individuellen und sozialen Lernprozessen durch eine bedachte Kombination von geführten und von offenen Unterrichtsphasen; Beachtung einer produktiven Fehlerkultur; Kultivierung von Lernstrategien (z.B. durch Lerntagebücher) und Kooperationsformen (Ko-konstruktives Lernen);

- *Beziehungs- und Unterstützungskultur*: Klare Arbeitsaufträge erteilen; Beratung bei der Wahl von Aufgaben mit Berücksichtigung des aktuellen Lernstands; Coaching der Lern- und Problemlöseprozesse; wohldosierte adaptive Unterstützung (Scaffolding - Fading); Strukturierung von Schülerzusammenarbeit; differenzierte Rückmeldungen (individuelle Bezugsnorm).

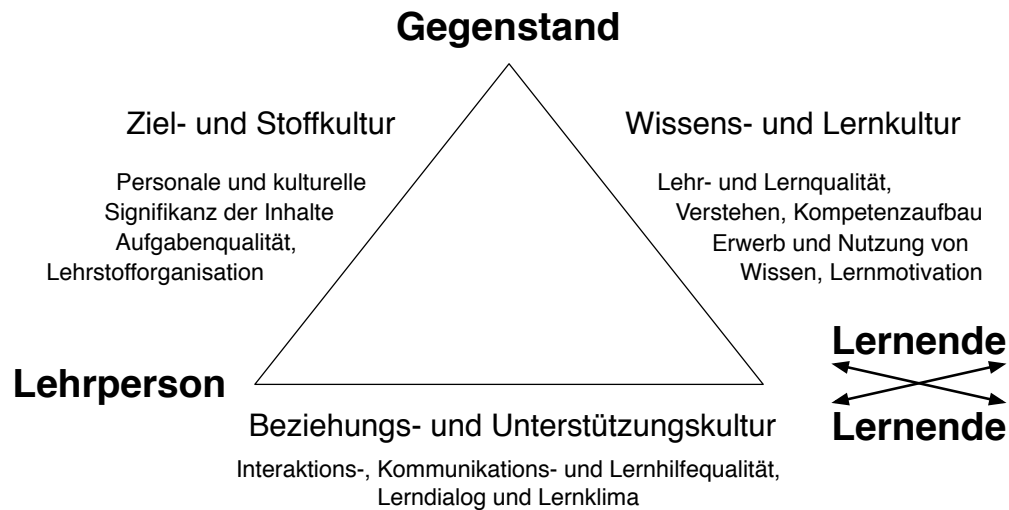


Abbildung. 4.2: Das Didaktische Dreieck (Reusser & Pauli, 2010, S. 16)

Entscheidend ist, dass die Differenzierung nicht nur auf der Ebene der lernorganisatorischen *Oberflächenstruktur* des Unterrichts erfolgt (Methoden, Sozial- und Inszenierungsformen), sondern auch die Ebene der *Tiefenstruktur* und damit die Qualität der Lern- und Interaktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler einschließt. So entfaltet beispielsweise Wochenplanunterricht sein Potenzial nur, wenn die Lernziele, die Aufgaben und Inhalte, sowie die Lernbegleitung und Unterstützung durch die Lehrperson auf die Voraussetzungen und die Entwicklungsziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt und das Lern- und Arbeitsverhalten zur wirksamen Nutzung des differenzierten Angebots systematisch kultiviert werden. Generell gilt, dass auch (binnen-) differenzierter Unterricht Gütekriterien der Unterrichtsqualität auf der Ebene der Schülerlernprozesse genügen muss. Zu den Qualitätsmerkmalen, die für alle Formen und Methoden des Unterrichts gelten – soll dieser in fachlicher und überfachlicher Hinsicht wirksam sein – gehören (vgl. Kap. 4.2 in der Langfassung):

- Effizienz: Klarheit und Strukturiertheit
- Klassenführung
- Kognitive Aktivierung: Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für bedeutungsvolles (verständnisorientiertes, problemlösendes) Lernen
- Einbettung in als sinnvoll erlebte Aufgabenstellungen und Anknüpfen an Vorwissen
- Austausch in kooperativen Lerngemeinschaften
- Gesprächsqualität, Qualität der didaktischen Interaktion
- Unterstützendes Lernklima im Sinne von Autonomieförderung, sozialer Einbindung, Förderung von Kompetenzerleben.

In der Forschungsliteratur finden sich vielfältige Belege dafür, dass von der Qualität der Gestaltung binnendifferenzierter, auf die genannten Tiefenqualitäten des Lernens fokussierter Lehr-Lernumgebungen auch heterogene Klassen bzw. Gruppen von 20 und mehr Lernenden profitieren können. Das Orchestrieren didaktischer Arrangements für geführtes, selbstständiges sowie dialogisch-kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen stellt jedoch hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. „Es ist [für die Lehrperson] keine triviale Aufgabe, die Fähigkeiten aller Kinder und

Jugendlichen zu erkennen und deren Entwicklung zu unterstützen“, indem sie attraktive, inhaltlich bedeutsame, kognitiv und motivational anregende, auf unterschiedlichem Niveau lösbare Lernaufgaben anbietet „und die Lernenden gemäss ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen adaptiv unterstützt“ (Reusser, 2011a, S. 82). Handlungsleitenden Einfluss haben dabei auch die subjektiven Theorien der Lehrpersonen über das Lehren und Lernen sowie ihre Einstellungen zur integrativen Schulform.

Mit der Einführung der integrativen Volksschule werden im Kanton Zürich Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Bedürfnissen oder besonderen Bildungsbedürfnissen vermehrt in Regelklassen unterrichtet. Da diese Schülerinnen und Schüler auch im Regelunterricht durch Speziallehrpersonen oder Therapeuten unterstützt und begleitet werden müssen, unterrichten fortan pro Klasse in der Regel mehrere Regel- und Speziallehrpersonen, die gemeinsam ein *multiprofessionelles Team bilden*. Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen bedingt neben umfassenden didaktischen und diagnostischen Kompetenzen somit auch eine wirksame Zusammenarbeit der Lehr- und Fachpersonen (Pädagogische Teams; vgl. Kap. 5.2.2 und 5.3 in der Langfassung). *Teamteaching* erweist sich dabei als wichtige Massnahme für die Optimierung der Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. Die Literatur zeigt, dass insbesondere unterrichtsbezogene (der Lernunterstützung von Schülerinnen und Schülern direkt zugute kommende) Kooperation die Belastung von Lehrkräften reduziert, dass sich erfolgreiche Schulen durch ein hohes Mass an unterrichtsbezogenem Austausch auszeichnen und die Lehrpersonen eher Unterrichtsentwicklung betreiben. Lehrpersonenkooperation ist vor allem dann fruchtbar, wenn sie zur Steigerung der Unterrichtsqualität beiträgt. Kooperation soll jedenfalls zu mehr als zu einer blossen Fächer- und Aufgabenteilung unter den Lehrkräften führen, sie soll vielmehr die gemeinsame Gestaltung von Lernumgebungen bewirken und direkt der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zugute kommen. Unter Effizienzgesichtspunkten ist es angezeigt, dass sich elaborierte Formen der Kooperation zudem auf relativ konstante Kernteams beschränken, so dass Absprachen niederschwellig funktionieren und die Flexibilität für spontane Planänderungen im Dienst einer adaptiven Unterrichtsgestaltung gewährleistet bleibt. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass qualitätsvolle *Teamarbeit* nicht einfach Überzeit bedeuten kann, sondern sich im Pensum der Lehrpersonen als einberechnete Zeitgefässe niederschlagen muss. Auch auf der Schulebene ist die Lehrpersonenkooperation und ihre pensenwirksame Abgeltung ein Thema, dem sich die integrative Schule mit ihren komplexer gewordenen *Abläufen* und Koordinationsaufgaben stellen muss.

Binnendifferenzierender, schüleradaptiver Unterricht, an dem mehrere Regel- und Speziallehrkräfte mitwirken, erfordert eine erhöhte Flexibilität bei der Gliederung der Unterrichtszeit, bei der Bildung von Lerngruppen und bei der Nutzung der Unterrichtsräume. Anspruchsvolle Inszenierungsformen von Unterricht passen deshalb schlecht in das Korsett eines traditionellen Lektionen-Takts. Weiter sind Klassen- und jahrgangsübergreifende Lernszenarien angesichts der heterogenen Lernstände und -bereitschaften gleichaltriger Schülerinnen und Schüler eine unerlässliche und Spielräume öffnende Ergänzung zu jahrgangsgebundenen Settings. Lernkulturen mit differenzierten Angeboten, klassenübergreifenden Lernszenarien und hohen Anteilen an selbstgesteuertem Lernen erfordern schliesslich ebenfalls Anpassungen bei der Nutzung und Gestaltung der Unterrichtsräume.

Um die Lehrpersonen für die erweiterten Anforderungen in den Bereichen Unterricht und Teamarbeit zu qualifizieren, sind *Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen* notwendig (vgl. Kap. 5.3.3 in der Langfassung). Wie die Literatur zeigt, sind für amtierende Lehrpersonen entsprechende Fortbildungen in der Regel dann hilfreich, wenn sie mit der Umsetzung in die Praxis verbunden sind und situiert erfolgen. Neue Anforderungen an Diagnostik, Fördermassnahmen und Binnendifferenzierung sowie an die Kooperation aller Beteiligten müssen als Fortbildungsinhalte deshalb immer auch innerhalb der Schule selbst thematisiert werden. Schulexterne wie interne Fortbildungen mit guten Erfolgsaus-

sichten knüpfen dabei am Vorwissen und an den Überzeugungen der Lehrpersonen an. Nur dann lösen sie vertieftes Nachdenken über eigene Rollenmuster und Unterrichtsroutrinen aus und bieten Unterstützung bei der Arbeit an Praxisprojekten. Instrumente wie Coaching, Video, Hospitationsanlässe und Netzwerke können solche Fortbildungen dabei wirksam unterstützen und begleiten.

Die durch das neue Volksschulgesetz vorgegebenen Strukturen und Anforderungen in Bezug auf heterogene Lerngruppen und pädagogische Teams erhöhen den Innovationsdruck in den einzelnen Schulen. *Unterrichts- und Schulentwicklung* (vgl. Kap. 5 in der Langfassung) müssen vorangetrieben werden. Sollen binnendifferenzierende und förderorientierte Massnahmen nachhaltig gelingen, dürfen sie nicht auf einzelne Lehrpersonen eingeschränkt bleiben, sondern müssen auf Schulebene implementiert und von der Schulleitung systematisch unterstützt werden. Die Anforderungen an die einzelnen Lehrpersonen sind dabei hoch. Methodenpflege, Materialentwicklung, Fortbildungsaktivitäten und Kooperationsverfahren benötigen deshalb günstige räumliche, zeitliche und personelle Rahmenbedingungen. Schulinterne Planungs-, Vorbereitungs- und Umsetzungsarbeiten sind verbunden mit einer Evaluations- und Innovationskultur und brauchen zeitintensive Arbeits- und Austauschphasen sowie institutionalisierte Teambesprechungen. Die Konsolidierung einer Lern- und Förderkultur, die für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen hilfreich ist, muss in der Unterrichtsentwicklung thematisiert und in der Schulprogrammarbeit verbindlich festgehalten werden und gemeinsame Absprachen müssen von allen mitgetragen und umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang muss wiederum kritisch angemerkt werden, dass der Zeitaufwand (z.B. für Schulprogrammarbeit, Evaluationen, Weiterbildungen) sich nur dann rechtfertigt, wenn die Wirkung bei der alltäglichen Arbeit mit den Lernenden ankommt. Die vielleicht wichtigsten Kriterien für die Wirksamkeit von Entwicklungsarbeit sind Praxisnähe und Verwertbarkeit. Eine effiziente Unterrichts- und Schulentwicklung wird häufig mit *Schulautonomie* in Verbindung gebracht. Die einzelnen Schulen brauchen neben Leitlinien ausreichende Mittel und Spielräume für die Organisation des Lernangebots wie auch für die interne Bestimmung von Inhalt und Tempo von Veränderungen. Weitere Erfolgsfaktoren sind eine hohe Identifikation mit der eigenen Schule, ein transparenter Informationsfluss und Zeitgefässe für die Schulentwicklung. Das Gelingen von Reformen bedarf eines zielorientierten Zusammenspiels sämtlicher Kräfte des Bildungssystems.

9.2 Hauptbefunde und Problemzonen

In Teil III des wissenschaftlichen Berichts wurden die Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Untersuchung in ausgewählten Volksschulen im Kanton Zürich dargestellt. Die Schulen repräsentieren die Übergangssituation bei der Implementation des neuen Volksschulgesetzes. Je ein Drittel der einbezogenen Schulen ist bei der Umsetzung bereits sehr weit fortgeschritten, auf dem Weg dahin oder in der Startphase. Die Untersuchung besteht aus Fallstudien und einer Online-Befragung. Für die Fallstudien wurden in sechs Zürcher Schulen Interviews mit der Schulleitung sowie mit je einer Gruppe von Regel- und von Speziallehrpersonen (N = 18) geführt. Sodann wurde in den Fallschulen sowie in 13 weiteren Schulen¹ eine Online-Umfrage mit den Lehrpersonen (N = 386) durchgeführt. Mittels dieser Erhebungen ergab sich die Möglichkeit, in einzelne Schulen hineinzublicken und deren Praxis, Einstellungen, Problemlagen etc. in Bezug auf den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes des Kantons Zürich in Erfahrung zu bringen. In der Fortsetzung werden Hauptbefunde und Problemlagen aus den Ergebnissen der beiden Datenerhebungen herauskristallisiert.

¹ Für die Untersuchung ausgewählt wurden insgesamt 18 Schulen (6 Fallschulen und zusätzlich 12 Schulen für die Online-Befragung). Eine weitere Schule (Schule 19) wollte sich ebenfalls an der Online-Erhebung beteiligen. Die Daten der betreffenden 5 Lehrpersonen wurden in die Auswertungen einbezogen. Es wird davon ausgegangen, dass sich dadurch das Gesamtbild nicht wesentlich verändert.

9.2.1 Integrative Schulform

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen beurteilt das neue Volksschulgesetz positiv. Besonders begrüsst werden die neuen Verbindlichkeiten, insbesondere auch mit Bezug auf die Elternmitwirkung. Die Lehrpersonen beurteilen es insgesamt sehr positiv, dass sie mit dem neuen Volksschulgesetz eine rechtliche Grundlage haben, die Erziehungsberechtigten in die Schule einzubinden. Die Zusammenarbeit mit Elternvertretungen einerseits und die Verpflichtung der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme an schulischen Veranstaltungen andererseits wirken sich nach Angaben der Lehrpersonen positiv auf die Schulqualität aus. Demnach wird regelmässig mit den Eltern zusammengearbeitet und diese werden für diverse Massnahmen, wie beispielsweise die Erstellung von Förderplänen, einbezogen. Problematisch ist das hohe Reformtempo. Schulen, die bereits vor der Einführung des neuen Volksschulgesetzes intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung betrieben haben, sind auf der vorteilhaften Seite. Sie können die Erträge dieser Vorarbeiten in den strukturellen Rahmen des neuen Volksschulgesetzes einpassen und die Reformen unter neuen Vorzeichen weiterführen.

Schulen ohne solide Vorleistungen stossen dagegen an Belastungsgrenzen. Sie müssen auf zu vielen Baustellen gleichzeitig Entwicklungsarbeit leisten. Die zeitlichen Ressourcen sind sehr knapp. Die Lehrpersonen leisten massiv Überstunden und ermüden. Manche Lehrpersonen fragen sich ernsthaft, ob sie den Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes noch gewachsen sind. Strategische Entscheidungen können nicht sorgfältig vorbereitet und im Team umfassend beraten werden. Schlecht abgestützte Beschlüsse führen zu Spannungen innerhalb der Lehrerschaft und zu Kündigungen. Um die Schäden gering zu halten, stellen sich manche Schulleitungen schützend vor ihr Team. Sie verzichten auf eine fristgerechte Umsetzung der Ziele im Schulprogramm, vertagen obligatorische Weiterbildungen oder verordnen Reformpausen.

Die integrative Schulform wird grundsätzlich positiv beurteilt, bei der Umsetzung und bei den Rahmenbedingungen bestehen jedoch Vorbehalte und zeigen sich Grenzen. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen befürwortet den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes. Sie hält Integration für ein grundsätzlich wünschbares Konzept, das unter optimalen Voraussetzungen realisierbar sei. Ebenfalls für eine Mehrheit erschweren die gegebenen Voraussetzungen jedoch die Durchführbarkeit. Nur eine Minderheit der Lehrpersonen ist der Meinung, dass Integration unter den aktuellen Bedingungen möglich ist (vgl. Abb. 8.28, S. 344 in der Langfassung).

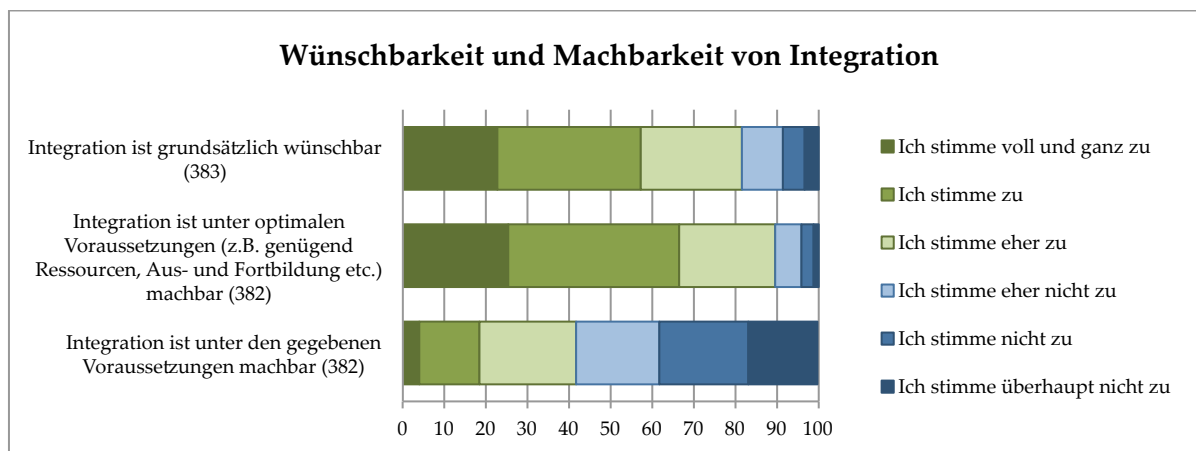


Abbildung 8.28: Angaben der Lehrpersonen (Lp) über die Wünsch- und Machbarkeit von Integration; n=Anzahl Lp, andere Angaben in %; ich stimme voll und ganz zu=jeweils links im Balken

Die Stolpersteine sind vor allem struktureller Art (z.B. knappe zeitliche, personelle und materielle Ressourcen, ungenügende Anzahl Förderlektionen), zumal sich die meisten Lehrpersonen grundsätzlich kompetent fühlen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten.

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf wird von den meisten Lehrpersonen einerseits als (eher) bereichernd für die *Regelklasse* angesehen, andererseits gibt es Befürchtungen, dass diese eine optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler verhindern könnte. Ebenso erachten die Lehrpersonen die integrative Schulform eigentlich als erstrebenswert, sehen aber zum grossen Teil wenig oder überhaupt keinen Profit für die Schülerinnen und Schüler. Der höchste Profit der integrativen Schulform wird den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern und denjenigen mit unzureichenden Deutschkenntnissen zugesprochen, der geringste Profit den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen der Primarstufe schätzen den Profit für die Schülerinnen und Schüler generell höher ein als diejenigen der Sekundarstufe. Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf wird als grosse Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung und als hohe zusätzliche Belastung für die Lehrpersonen wahrgenommen. Eine von zwei Lehrpersonen ist sogar der Meinung, dass die Unterrichtsqualität darunter leidet.

Die Beurteilung der integrativen Schulform hängt zum einen mit den Funktionen der Lehrpersonen zusammen. Die Speziallehrpersonen beurteilen den Integrationsauftrag des neuen Volksschulgesetzes und dessen praktische Konsequenzen positiver als die Regellehrpersonen. Zum anderen zeigen sich in der Gruppe der Regellehrpersonen stufenspezifische Unterschiede. Die integrative Schulform wird von den Primarlehrpersonen als weniger aufwändig in der Umsetzung und als wirksamer für die Schülerinnen und Schüler beurteilt als von den Sekundarlehrpersonen. Die Primarlehrpersonen sind im Vergleich zu den Sekundarlehrpersonen stärker der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler mit integrativer Förderung in Regelklassen mehr Entwicklungsanreize erhalten als in Spezialklassen. Gleichzeitig lehnen sie die Aussage, dass Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf besser von Sonder- und Heilpädagogen unterrichtet werden sollten, deutlicher ab als die Sekundarlehrpersonen. Aus der Sicht der Sekundarlehrpersonen nimmt die Belastung für die Lehrpersonen durch die integrative Schulform zu. Die Klassenführung wird anspruchsvoller und es wird schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen. Integrative Schulung scheint in jenen Sekundarschulen gut zu funktionieren, in denen statt in Jahrgangsklassen in alters- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen unterrichtet wird. In gegliederten Sekundarschulen mit Jahrgangsklassen hingegen tragen die Lehrpersonen der tieferen Niveaus die Integrationslast. Die Sek-B-Klassen drohen zu verkappten Sonderklassen zu mutieren mit (teils) demotivierten Schülerinnen und Schülern, die von „billigeren“ (Regel-) Lehrpersonen geführt werden.

Die Lehrpersonen fordern mehr Zeit, um sich den neuen Bedingungen anzupassen, sowie eine klare, den neuen Aufgaben angepasste Definition des Berufsauftrages. Zudem möchten sie an Entscheidungen der Bildungsverantwortlichen beteiligt werden und beim Ansprechen von Problemlagen auf offene Ohren stossen. Jede Schule hat andere Voraussetzungen und ein anderes Umfeld. Um die integrative Schulform adaptiv verwirklichen zu können, fordern die Schulen entsprechende Handlungsspielräume. Des Weiteren bringen die Lehrpersonen deutlich zum Ausdruck, dass die Umsetzung keine Sparübung sein dürfe. Wenn Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf integriert werden sollen, dann brauche es zwingend auch genügend Ressourcen, diese Kinder auch wirklich zu fördern. Nicht zuletzt fordern die Lehrpersonen Entlastung auf allen Ebenen.

9.2.2 Unterricht und Unterrichtsentwicklung

Neben der grossen Herausforderung – teils auch Überforderung –, welche die integrative Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz mit sich bringt, hat das neue Gesetz auf allen Ebenen des Unterrichts sichtlich viel ausgelöst und bewirkt. So hat sich der Unterricht tendenziell stärker geöffnet, die Lehrerrolle hat sich geändert, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist intensiver geworden, Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler wirken im schulischen Geschehen massgeblich mit, es wird Diagnostik und Förderplanung betrieben u.v.m. Die meisten Lehrpersonen sehen positive Wirkungen der integrativen Schulform auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundsätzlich sind sich die Lehrpersonen der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler bewusst und richten ihren Unterricht danach aus. Dies äussert sich in verschiedenen Veränderungen und didaktischen Massnahmen:

Lehr-Lernorganisation. Die meisten Schulen und Lehrpersonen haben das Repertoire an Inszenierungsformen von Unterricht erweitert und kombinieren geführten und offenen Unterricht (ELF) mit Phasen für selbstständiges und dialogisch-kooperatives Lernen. Die Gewichtung dieser Zugänge variiert stark zwischen den Schulen, den Klassen und den Lehrpersonen. Verschiedene Schulen machen gute Erfahrungen mit jahrgangs- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen. Verbreitet ist innere Differenzierung in Form von Planarbeit mit individuellem Lerncoaching. Wie die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, findet Unterricht in Jahrganggruppen bei den meisten Lehrpersonen fast täglich statt. Abteilungsweiser Unterricht wird von drei Vierteln der Lehrpersonen mehrmals wöchentlich praktiziert. Unterricht in jahrgangsgemischten Lerngruppen erfolgt bei einem Viertel der Lehrpersonen mehrmals wöchentlich. Auf der Primarstufe wird häufiger abteilungsweise oder jahrgangsübergreifend unterrichtet als auf der Sekundarstufe. Aus der Sicht der Lehrpersonen bieten jahrgangsdurchmischte Lerngruppen gute Voraussetzungen für Binnendifferenzierung und Integration. Häufig erfolgt die Umstellung auf jahrgangsdurchmischte Klassen bzw. Lerngruppen nicht primär aus pädagogischen, sondern aus strukturellen Gründen. Die Umstellung erfordert tiefgreifende Änderungen bei der Unterrichtsgestaltung sowohl mit Bezug auf die Ziel- und Stoffkultur, die Wissens- und Lernkultur als auch die Beziehungs- und Unterstützungskultur. Die Lehrpersonen kommen nicht umhin, ihren Unterricht weiter zu entwickeln und die Angebote auf die unterschiedlichen Nutzungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abzustimmen.

Die *integrative Einzel- oder Gruppenförderung (IF)* findet in ähnlichem Ausmass innerhalb und ausserhalb des Unterrichts der Regelklasse statt. Auf der Primarstufe findet IF häufiger innerhalb des Regelunterrichts statt, auf der Sekundarstufe häufiger ausserhalb, d.h. in einem separaten Raum. Wo und wie der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erfolgt, hängt von verschiedenen Faktoren ab: (1) von den involvierten Lehrpersonen, (2) von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, (3) von der Schulform (Ein- versus Mehrjahrgangsklasse) und (4) vom Unterrichtsthema der Klasse. Generell findet integrative Förderung (IF) häufiger innerhalb des Klassenverbands statt als ‚Deutsch als Zweitsprache‘. Im Vergleich zu Einjahrgangsklassen findet in Mehrjahrgangsklassen die integrative Förderung häufiger im Unterrichtsraum und eingebettet in den Unterricht der Regelklasse statt, bevorzugt in Phasen des offeneren Unterrichts. Die Settings für integrative Förderung werden von den Lehrpersonen variabel je nach Bedarf gewählt. Es scheint, dass die Lehrpersonen ein Gefühl für das situativ „richtige“ Setting haben und Einzel- bzw. Gruppenförderung je nach Bedarf im Klassenzimmer – innerhalb oder ausserhalb des Unterrichtsgeschehens – oder in einem separaten Raum vornehmen. Beide Varianten werden von den meisten Regellehrpersonen positiv beurteilt, weil je nach Kind und Situation ein anderes IF-Setting angezeigt ist.

Anpassung von ziel- und stoffbezogenen Anforderungen in Verbindung mit Pädagogischer Diagnostik und Förderplanung. In der integrativen Volksschule finden sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungsprofilen und pädagogischen Bedürfnissen. Eine lernstandsbezogene Förderung dieser heterogenen Schülerschaft erfordert Anpassungen bei den Zielen und den Inhalten auf der Basis von *Lernstandsdiagnosen*. Wie die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, werden Lernstände eruiert, Diagnosen gestellt und Förderpläne entwickelt, am häufigsten für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. Es handelt sich dabei vorwiegend um leistungsschwache und selten um besonders begabte Schülerinnen und Schüler. Auch für die „normal begabten“, „durchschnittlichen“ Schülerinnen und Schüler – also die Mehrheit der Kinder – werden in der Regel keine Lernstandsdiagnosen gestellt, obwohl auch sie von einer individuellen Förderung stark profitieren würden. Insgesamt sind knapp die Hälfte aller befragten Lehrpersonen an Lernstandsdiagnosen und Förderplänen beteiligt. Die Speziallehrpersonen sind dabei stärker eingebunden als die Regellehrpersonen. Die Lehrpersonen verwenden dazu verschiedene Instrumente, wobei sie Beobachtungen, Gespräche und Abklärungen als besonders geeignet beurteilen. Aus den Ergebnissen der Online-Befragung zu schliessen, werden die Unterrichtsangebote inhaltlich sehr wohl differenziert – vermehrt auf der Unterstufe – und auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Das Anspruchsniveau der Inhalte wird auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt und es werden Zusatzmaterialien für besonders leistungsstarke bzw. -schwache Schülerinnen und Schüler bereitgehalten. In den Fallstudien werden die individuellen Lernstände auch mit dem Stellwerk-Test erfasst. Im Lernatelier und/oder bei der Planarbeit erhalten die Schülerinnen und Schüler dann Lernangebote, die auf ihre Stärken-Schwächen-Profile abgestimmt sind und dazu dienen, Stärken weiter zu entwickeln und Lücken zu füllen. Dabei bestimmt die Qualität der eingereichten Aufgabenlösungen das Anspruchsniveau der Folgeaufgaben.

Ein grosses Problem bei der Gestaltung adaptiver Unterrichtsangebote sind die *Lehrmittel*. Aus der Sicht der Lehrpersonen eignen sich die vorhandenen bzw. vorgeschriebenen Lehrmittel mehrheitlich nicht oder nur bedingt für Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Die Lehrpersonen müssen häufig Unterrichtsmaterialien anpassen oder selbst entwickeln, was für sie sehr zeitaufwändig ist. Sie fordern niveaudifferenzierende Lehrmittel, die sich für leistungsstärkere wie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen eignen. Viele der vorhandenen Lehrmittel orientieren sich an durchschnittlichen oder leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und differenzieren vor allem im unteren Leistungsspektrum zu wenig. Schwache Schülerinnen und Schüler wie auch solche mit individuellen Lernzielen oder beschränkten Kenntnissen der Schulsprache sind mit Lehrmitteln ohne Niveaudifferenzierung überfordert. Dazu kommt, dass viele bestehende Lehrmittel für den Klassenunterricht konzipiert wurden. Sie eignen sich schlecht oder nur sehr begrenzt für eigenständiges Lernen in niveaudifferenzierenden Gruppen. Damit Lehrmittel auch in binnendifferenzierenden didaktischen Arrangements eingesetzt werden können, braucht es neben der Niveaudifferenzierung auch höhere Anteile an selbsterklärenden Problemstellungen bzw. Arbeitsanleitungen sowie die Lernstandsdiagnostik unterstützende, integrierte Lernkontrollen. Auf den Punkt gebracht: Die Lehrpersonen wünschen und brauchen niveaudifferenzierende Lehrmittel, die sich für eigenständiges Lernen eignen und förderdiagnostisch und förderdidaktisch unterstützend sind.

Didaktische Kommunikation und Lernunterstützung. Im binnendifferenzierten Unterricht kommt der individuellen Lernunterstützung eine zentrale Rolle zu. Von den Ergebnissen der Online-Befragung her zu schliessen, greifen die Lehrpersonen in den Schülerarbeitsphasen nicht allen Lernenden gleichermaßen unter die Arme. Lehrpersonen unterstützen vor allem die schwächeren Schülerinnen und Schüler, oder diejenigen, die Hilfe anfordern. Mit den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, welche wahrscheinlich auch weniger Hilfe brauchen, beschäftigen sich die Lehrpersonen in den

Schülerarbeitsphasen seltener. Lernberatung findet vor allem im Planunterricht und dadurch statt, dass die Lehrpersonen mit den Kindern Ziele vereinbaren, Arbeiten planen sowie Ergebnisse und Lernprozesse reflektieren.

Bei der *Leistungsbeurteilung* nutzen Lehrpersonen neben Prüfungen weitere Formen wie beispielsweise Portfolios, das Erreichen von Wochenplanzielen oder das Klassen-Cockpit. Aus ihrer Sicht eignen sich vor allem individuelle mündliche oder schriftliche Rückmeldungen, Noten oder Punktwerte aus Prüfungen zwar auch, jedoch nicht ausschliesslich. Die Mehrheit der Lehrpersonen honoriert bei der Leistungsbeurteilung die individuellen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler und bei Prüfungen werden zum Teil nach Schwierigkeitsgraden abgestufte Aufgaben angeboten. In diesem Zusammenhang monieren die Lehrpersonen *den Widerspruch zwischen förderorientierter Beurteilung im Unterricht und dem Zeugnisreglement*. Der politische Entscheid zur integrativen Schulform impliziert binnendifferenzierten Unterricht. Die Abstimmung von Zielen und Inhalten auf die Lernstände der einzelnen Schülerinnen und Schüler wirkt sich auch auf die Leistungsbeurteilung aus: Die Lehrpersonen orientieren sich an den individuellen Lernzielen und honorieren den Lernzuwachs. Zum Teil beziehen sie auch die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler mit ein. Diese Praxis, die für Unterricht in heterogenen Lerngruppen pädagogisch sinnvoll ist, steht im Widerspruch zum Notenreglement und zu den standardisierten Lernstandserfassungen (u.a. Klassen-Cockpit), die für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Anforderungen stellen und dieselben Massstäbe anwenden. So müssen Lehrpersonen, welche für individuelle Leistungssteigerungen der Schülerinnen und Schüler gute Beurteilungen geben, u.U. im Zeugnis ungenügende Noten setzen. Vor diesem Hintergrund wünschen sie sich sinnvolle Regelungen für die Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen.

Bilanzierend lässt sich sagen, dass in vielen Schulen mit heterogenen Lerngruppen nach Erweiterten Lehr-Lernformen (ELF) unterrichtet wird. Klassische Unterrichtsformen werden mit offeneren didaktischen Arrangements kombiniert. Verschiedene Schulen machen gute Erfahrungen mit jahrgangs- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen. Verbreitet ist innere Differenzierung in Form von Planarbeit mit individuellem Lerncoaching. Nachdem mittlerweile vielerorts strukturelle Veränderungen des Unterrichts eingeleitet wurden (Veränderung der methodischen Lernorganisation), gilt es nun, bei den Inhalten und der Qualität der Lernprozesse sowie ihrer vermehrt adaptiven Unterstützung anzusetzen. Unter anderem müssen kognitiv aktivierende Aufgaben für individuelles und kooperatives Lernen entwickelt (Aufgabenkultur), Formen der produktiven Schülerzusammenarbeit kultiviert und das Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen im binnendifferenzierten Unterricht optimiert werden. Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen betrifft neben der methodischen Lehr-Lernorganisation vor allem die Inhalte und die Qualität der Lernprozesse sowie die adaptive Qualität der Unterstützungsleistungen.

9.2.3 Zusammenarbeit der Lehrpersonen

Im Zuge der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes ist die Zusammenarbeit der an einer Regelschule unterrichtenden Lehrpersonen untereinander sowie mit weiteren (in der Regel spezialisierten) Fachpersonen häufiger und intensiver geworden. Dies trifft vor allem für die Lehrpersonen der Primarstufe zu. Die Intensität der Zusammenarbeit wird von den Regellehrpersonen und den Speziallehrpersonen unterschiedlich dargestellt. Während zwei von fünf Regellehrpersonen angeben, „nie“ mit den Speziallehrpersonen unterrichtsbezogen zusammenzuarbeiten, berichten fast alle Speziallehrpersonen von intensiver Zusammenarbeit. Diese Unterschiede dürften sich zum einen damit erklären lassen, dass die meisten Speziallehrpersonen Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen fördern und folglich mit den betreffenden Lehrpersonen zusammenarbeiten. Zum andern

sind es auf der Sekundarstufe üblicherweise die Klassenlehrpersonen, die mit den Speziallehrpersonen zusammenarbeiten, und nicht die anderen Fachlehrpersonen. Es gibt somit eine Gruppe von Regellehrpersonen, die mit sonderpädagogischen Massnahmen wenig oder nichts zu tun hat.

In den Fallstudien zeigt sich, dass die Regellehrpersonen vorwiegend mit den IF-Lehrpersonen zusammenarbeiten. Zum Teil gibt es für die Zusammenarbeit fixe Zeitgefässe. Es wird aber auch häufig zwischen „Tür und Angel“ und via E-Mail ausgetauscht. Dabei wird hauptsächlich über die Schülerinnen und Schüler gesprochen, gelegentlich auch über Inhalte und Methoden des Unterrichts. Materialaustausch wird in der Hälfte der Fallschulen als Form der Zusammenarbeit erwähnt. Relativ häufig wird der Unterricht gemeinsam vorbesprochen und die Vorbereitung danach aufgeteilt. Alle befragten IF-Lehrpersonen unterrichten mindestens einen Teil der Lektionen zeitgleich im selben Raum wie die Regellehrperson. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der Regellehrpersonen beschränkt sich in den Fallschulen, die eben mit der Umsetzung der integrativen Schulform begonnen haben, auf den Projektunterricht. In den Fallschulen, die mit der Umsetzung bereits weiter fortgeschritten sind, kooperieren die Lehrpersonen auch im regulären Unterricht. Allerdings erfolgt die Zusammenarbeit nicht in Form von gemeinsam gehaltenem Unterricht, sondern zeigt sich vorwiegend darin, dass einheitliche Lehrmittel gewählt, die Unterrichtsgegenstände synchronisiert oder verbindliche Sitzungen ausserhalb des Unterrichts etabliert werden.

In den Fallschulen wird die Zusammenarbeit der Lehrpersonen im Allgemeinen positiv beurteilt. Die eingerichteten Kooperationsgefässe und vor allem die wöchentlichen Sitzungen der pädagogischen Teams scheinen sich zu bewähren. Die meisten Regellehrpersonen empfinden den unterrichtsbezogenen Austausch, die Koordination von Inhalten und die arbeitsteilige Zusammenarbeit als sehr hilfreich. Als Entlastung wird auch die kollegiale Beratung und Unterstützung bei Problemen erlebt. Die IF-Lehrpersonen schätzen das gemeinsame Vorbereiten der Standortgespräche und die unterrichtsbezogene Kooperation mit Regellehrpersonen, die ähnliche pädagogische Grundhaltungen und einen ähnlichen Arbeitsstil haben. Produktive Zusammenarbeit der Lehrpersonen scheint sich auch positiv auf die Schülerinnen und Schüler auszuwirken. Probleme mit Belastungsfolgen werden insbesondere auf der Organisationsebene lokalisiert. Zusammenarbeit erfordert gemeinsame Termine und viel Zeit. Besonders Lehrpersonen, die an mehreren Klassen, in mehreren Schulhäusern und/oder teilzeitlich unterrichten, können nicht beliebig viele Besprechungstermine wahrnehmen. Zu viele Kooperationspartner pro Klasse erfordern viele Absprachen. Für eine produktive Zusammenarbeit braucht es aus der Sicht der Lehrpersonen überschaubare Teams und mehr bezahlte Zeit als üblicherweise zur Verfügung steht.

Das Etablieren einer produktiven Kooperationskultur stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Es müssen stabile Arbeitsbeziehungen, Vertrauensverhältnisse und Gesprächskulturen entwickelt werden. Dies geschieht nicht von selbst und nebenbei. Schulen und ihre Lehrpersonen müssen dazu Strukturen für die Zusammenarbeit entwickeln und erproben. Die Etablierung pädagogisch ertragreicher, gleichzeitig zeitökonomischer Kooperationsstrukturen ist anstrengend und zeitaufwändig, zumal viele Lehrpersonen als vormalige Einzelkämpfer/innen sich nur langsam auf Teamarbeit einlassen.

9.2.4 Schulen mit erfolgreichem Umgang mit Heterogenität und Integration

Für die Fallstudien wurden zwei Schulen ausgewählt, die bei der Umsetzung der integrativen Schulform bereits weit fortgeschritten sind. Bei der Analyse der Daten zeigte sich, dass eine weitere Fallschule in dieselbe Kategorie fällt. Die drei Schulen repräsentieren damit einen (vorläufigen) Zielzustand, der anderen Schulen als Richtschnur dienen kann. Sie weisen zusammenfassend folgende

Merkmale auf: Die bezüglich integrativer Didaktik fortgeschrittenen Schulen betreiben seit rund zehn Jahren intensiv Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie verfügen über Räumlichkeiten, die für innovativen Unterricht gebaut oder umgerüstet wurden. Die Lehrpersonen haben grosse Erfahrung, sind belastbar, tragen die Reformen mit und haben sich durch zahlreiche Weiterbildungen für Unterricht in heterogenen Lerngruppen qualifiziert. Im Unterricht werden sowohl jahrgangsgebundene als auch jahrgangsdurchmischte Lerngruppen gebildet. Geführter und offener Unterricht werden kombiniert. Häufig wird mit Plänen gearbeitet, wobei die Lehrpersonen als Lernberater wirken. Die Inhalte der Pläne sind (teils) auf die individuellen Lernstände und Förderziele der Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Es werden gezielt Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler führen Lerntagebücher oder gestalten Portfolios. Es kommen verschiedene Formen der Schülerzusammenarbeit vor. Dazu gehören Lernclubs, Lernpartnerschaften sowie strukturierte Partner- und Gruppenarbeiten. Es werden Lernkontrollen, klassenübergreifende Prüfungen, Kompetenzraster und standardisierte Tests eingesetzt. Fremd- und Selbstbeurteilung werden in Gesprächen verglichen. Die Lehrpersonen geben an, die Lernstände der einzelnen Schülerinnen und Schüler relativ genau zu kennen. Die IF erfolgt sowohl integriert in den Unterricht der Bezugsklasse als auch in einem separaten Raum als Einzel- oder Gruppenunterricht. Die Lehrpersonen arbeiten in pädagogischen Teams intensiv, regelmässig und in fixen Zeitgefässen zusammen. Dabei werden der Unterricht vorbesprochen, die Vorbereitungsarbeiten aufgeteilt und schülerbezogene Informationen ausgetauscht. Als Erfolgsrezepte für Schul- und Unterrichtsreformen werden in den Interviews mit den Lehrpersonen vier Punkte genannt: (1) klare, gemeinsam erarbeitete Leitlinien, (2) Gestaltungsfreiraum bei der Umsetzung, (3) eine überlegte Personalpolitik und (4) eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern vor allem bei der Umstellung auf jahrgangsdurchmischte Lerngruppen

9.2.5 Problemzonen und Unterstützungsbedarf

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen werden nachfolgend Problemzonen genannt, auf die viele Lehrpersonen hinweisen:

Zu viele Lehrpersonen pro Klasse sind belastend und verhindern eine produktive Zusammenarbeit. Bei der integrativen Schulform unterrichten pro Klasse mehrere Lehr- und Fachpersonen. Diese müssen im Hinblick auf einen kohärenten Unterricht und eine optimale individuelle Förderung eng zusammenarbeiten. Sind zu viele Lehrpersonen involviert, resultieren Probleme: Es können keine gemeinsamen Termine gefunden werden. Vor allem den Klassenlehrpersonen und den Fachpersonen mit Förderpensen in mehreren Lerngruppen fehlen die zeitlichen Ressourcen. Zugleich schrumpft die unterrichtsbezogene Flexibilität der Klassenlehrpersonen: Sie sind durch Absprachen gebunden, können kaum noch im Plenum unterrichten und haben dauernd andere Lehrpersonen im Klassenzimmer. Aus der Sicht der Beteiligten wären kleine, konstante Teams ideal, in denen die einzelnen Mitglieder gleichzeitig mehrere Funktionen haben, z.B. Teamteaching, Deutsch als Zweitsprache und Begabtenförderung.

Die Lehrpersonen fordern mehr Lektionen für die integrative Förderung (IF). Die Ressourcen (Anzahl Lektionen) für die integrative Förderung sind aus der Sicht der meisten Lehrpersonen zu gering. Prekär ist die Situation vor allem dann, wenn verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, die eine enge Begleitung und Unterstützung brauchen, integriert werden sollen. Auch die Lektionen, die den IF-Lehrpersonen für Absprachen und Zusammenarbeit entschädigt werden, decken den Bedarf vor Ort bei weitem nicht. Beispielsweise kann eine IF-Lehrperson, die für die Koordination mit 14 Klassenlehrpersonen zwei bezahlte Wochenlektionen zur Verfügung hat, keine enge Zusammenarbeit leisten. Die gemeinsame Vorbereitung von Teamteaching entfällt. Viele Absprachen erfolgen zwangsläufig

zwischen Tür und Angel oder via E-Mail. Für eine integrative Förderung, die den Vorgaben des neuen Volksschulgesetzes entspricht, fordern die IF-Lehrpersonen mehr Lektionen, zum einen für die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, zum andern für schülerbezogenen Informationsaustausch, inhaltliche Absprachen oder Koordinationsfragen.

Die Lehrpersonen fordern zeitgerechte Unterstützung beim Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Ein grosses, ungelöstes Problem der integrativen Schulform ist aus der Sicht der Lehrpersonen der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Wenn diese den Unterricht massiv stören und zu viele personelle Ressourcen binden, muss es zum Wohl des Kindes, der Klasse und der Schule möglich sein, rasch wirksame Massnahmen einzuleiten. Die Schulen haben für solche Situationen zwar Massnahmenpläne entwickelt. Die rasche Umsetzung dieser Pläne scheitert jedoch oft an administrativen Hürden. Die Dienstwege sind umständlich, die Wartezeiten bei den Fachstellen (u.a. Schulpsychologischer Dienst) sind lang, Therapien werden oft erst mit grossen Verzögerungen bewilligt, die empfohlenen Massnahmen greifen häufig nicht und geeignete Time-Out-Angebote fehlen oder lassen sich nicht innert nützlicher Frist realisieren. Die Schulen bleiben auf den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern „sitzen“ und fühlen sich von der Bildungsdirektion im Stich gelassen.

Auf dem Stellenmarkt fehlen Lehrpersonen, die den Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes entsprechen. Die Schulleitungen weisen auf massive Probleme bei der Personalrekrutierung hin. Sie suchen Pädagogen und finden Fachwissenschaftler. Sie melden versierte Lehrpersonen für Weiterbildungen an und erhalten wegen Altersbeschränkungen Absagen. Sie planen bestandene Lehrpersonen für Unterricht in Sek-B-Klassen ein und erhalten Kündigungen. Sie schreiben zur Entlastung der IF-Lehrpersonen Praktikumsstellen aus. Es melden sich keine Studierenden. Sie setzen Senioren ein. Der Unterrichtsbetrieb gerät aus den Fugen. Die Schulleitungen verlangen, dass die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen besser auf die Erfordernisse des neuen Volksschulgesetzes abgestimmt wird.

In der integrativen Volksschule müssen alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden. In der integrativen Volksschule finden sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungsprofilen und pädagogischen Bedürfnissen. Eine lernstandsbezogene Förderung dieser heterogenen Schülerschaft ist sehr anspruchsvoll. Es braucht u.a. geeignete Regelungen, differenzierte Lehrmaterialien und kritische Reflexion der Unterrichtspraxis seitens der Lehrpersonen. In den sonderpädagogischen Konzepten der Schulen sind sowohl Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf als auch solche für Kinder mit besonderen Begabungen beschrieben. Auffallend ist, dass für letztere zwar vielfältige Angebote (u.a. Lernclub, Forschungsatelier, Prüfungsvorbereitung) aber keine differenzierten Förderpläne vorgesehen sind. Die Lehrmittel orientieren sich an den stärkeren und mittleren Schülerinnen und Schülern. Gegen unten differenzieren sie in der Regel nicht genügend. Anders verhält es sich bei der *schülerbezogenen Betreuungszeit* („Time on Children“). Die befragten Lehrpersonen richten ihre Aufmerksamkeit im Unterricht eher auf die schwächeren als auf die durchschnittlichen oder stärkeren Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen geben auch an, dass sie die schwächeren Schülerinnen und Schüler vergleichsweise stärker unterstützen. Diese profitieren nach Meinung der Lehrpersonen auch am stärksten von der integrativen Schulform. Ob dieser Eindruck stimmt, kann anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Wichtig ist jedoch, auf allen Ebenen eine Balance zu finden, damit die integrative Volksschule wirklich eine „Schule für alle“ ist.

10 Empfehlungen

Nach den theoretischen und empirischen Ausführungen in den Hauptteilen des wissenschaftlichen Berichts und ihrer Synthese im vorangehenden Kapitel ist es das Ziel dieses letzten Kapitels, Bilanz zu ziehen und aus dem Dargelegten Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen zu formulieren. Was bedeuten die Befunde für die Weiterentwicklung der integrativen Volksschule und insbesondere für die Praxis des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen im Schulsystem? Welche handlungsbezogenen Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich der im Bericht als kritisch herausgestellten Punkte ziehen?

Die in fünf Bereiche gegliederten, unterschiedliche Zeithorizonte ansprechenden Empfehlungen beziehen sich einerseits auf die Unterrichts-, Klassen- und Schulebene, d.h. auf jene Bereiche, für die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Erfüllung ihrer Kernaufgaben direkt verantwortlich sind, andererseits aber auch auf die Systemebene des Bildungswesens und damit auf die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen ihre Aufgaben erfüllen. Damit Unterricht in heterogenen Lerngruppen gelingen kann, braucht es nebst fachlich und pädagogisch gut ausgebildeten Lehrpersonen das produktive Wechselspiel beider Ebenen.

10.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts

Unterricht ist die Kernaufgabe von Schule und Lehrpersonen. An der Qualität professionell gestalteter Lernräume bemisst sich die Wirkungskraft von Schule und Unterricht. Die beiden ersten Schlussfolgerungen bzw. Empfehlungen beziehen sich auf die Weiterentwicklung des Unterrichts und auf die Qualität des Lehrhandelns.

***Empfehlung 1:** Unterricht als Bildungsaufgabe muss die zentrale Referenzgrösse aller Reformbemühungen darstellen, auf die sich die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die Bemühungen um die Weiterentwicklung der Schule einstellen sollten.*

Um in heterogenen Klassen der integrativen Volksschule alle Schülerinnen und Schüler chancengerecht zu fördern, steht die Weiterentwicklung des Unterrichts mit den damit verbundenen Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an vorderster Stelle. Dass es sich bei der Fokussierung auf die Unterrichtsebene nicht um eine völlige Neuausrichtung handelt, zeigen die Anstrengungen und die erzielten Fortschritte der vergangenen Jahre. In der Volksschule ist das Formenspektrum des Unterrichts deutlich breiter geworden, indem immer mehr Schulen neue Formen der Unterrichtsorganisation, des individualisierten Lernens und der Lernunterstützung eingeführt haben. Diese Entwicklungen sind nicht ohne Auswirkungen auf ein erweitertes Verständnis der Rolle von Lehrpersonen hinsichtlich Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonenkooperation geblieben. Die Volksschule hat erkannt, dass sie sich auf der Unterrichtsebene erneuern muss, will sie den Herausforderungen einer pluralistisch zusammengesetzten Schülerschaft (und Elternschaft!) gerecht werden. Diese Entwicklungen sind aber nicht abgeschlossen, sondern müssen noch verstärkt und deutlich weiter gehen. Damit sind nicht nur die einzelnen Schulen, sondern auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen herausgefordert.

Empfehlung 2: Zentral für die Weiterentwicklung von Unterricht in didaktischer Hinsicht ist eine Öffnung in der Gestaltung von Lernumgebungen in Richtung grösserer Differenzierung, was auch neue Formen einer vermehrt personalisierten und schüleradaptiven, kompetenzorientierten Lernunterstützung einschliessen muss.

An der Differenzierung des Unterrichtsangebots führt kein Weg vorbei. Das bedingt zwingend auch die Entwicklung damit verbundener erweiterter Kompetenzen der Unterrichtsplanung und -gestaltung, der pädagogischen Diagnostik und der Lernunterstützung. Die wohl anspruchsvollste Entwicklungsaufgabe der Schule auf der Unterrichtsebene besteht darin, Unterricht auf der Grundlage der sehr unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen in einer Weise zu gestalten, die es erlaubt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler immer am gleichen Stoff und den gleichen Kompetenzziele arbeiten und auch Risikogruppen nicht zurückfallen – und dabei auch die nationalen Bildungsstandards (Grundkompetenzen) die von allen Lernenden erreicht werden sollen, nicht aus dem Blick zu verlieren. Der wissenschaftliche Bericht zeigt, in welche Richtung die Entwicklung vermehrt parallel gestalteter, personalisierter Lernumgebungen gehen kann, welchen Anforderungen diese genügen sollten und was dies für das Aufgabenverständnis von Lehrpersonen bedeutet. Die Unterrichtsangebote müssen auf den das Kerngeschäft bestimmenden Dimensionen (Lehr-Lernkultur, Ziel- und Stoffkultur sowie Unterstützungs- und Kommunikationskultur) möglichst gut auf die Nutzungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und auf deren Kompetenzentwicklung abgestimmt werden. Dazu sind neben kognitiv-aktivierenden Lernangeboten und darauf bezogenen Formen der adaptiven Instruktion und Lernunterstützung auch strukturelle Rahmenbedingungen erforderlich, die eine individualisierte Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Unterricht ist sodann nur dann wirksam, wenn er eine hohe Qualität des individuellen Schülerlernens erreicht. Strukturelle und lernorganisatorisch-methodische Massnahmen der inneren Differenzierung (erweitertes Inszenierungs- und Formenspektrum des Unterrichts) reichen allein nicht aus bzw. entfalten ihre Wirksamkeit nur, wenn deren Potenziale auch tatsächlich die Interaktions- und Lernebene der Schülerinnen und Schüler, mithin die Tiefenqualitäten des Lernens (Anspruch an das eigene Verstehen, Problemlöseverhalten, Kultivierung von Lernstrategien, intrinsische Motivation, Gesprächsqualität, Lernreflexion usw.) erreichen. Unterrichtsentwicklung mit Fokus auf die Tiefenstrukturen des Lernens und des fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs brauchen sehr viel Zeit, Weiterbildung und Unterstützung. Dies alles sollte den Schulen zugestanden werden.

Während die Verwirklichung der Empfehlungen 1 und 2 einen langfristigen Zeithorizont erfordert, handelt es sich bei den Empfehlungen 3 bis 8 um kürzerfristige Massnahmen zur Flankierung einer auf Binnendifferenzierung und Personalisierung des Lernens abzielenden Unterrichtsentwicklung.

Empfehlung 3: Die schulspezifische Flexibilität und Autonomie bei der Bildung von Klassen und Lerngruppen und bei der Organisation individueller Fördermassnahmen sollte erhöht werden.

Schule und Unterricht sind stark geprägt von festen Lerngruppen, räumlichen Strukturen und zeitlichen Vorgaben. Für binnendifferenzierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen müssen diese Rahmenbedingungen gelockert werden. Schulen brauchen Gestaltungsfreiheiten bei der Bildung von Lerngruppen, der Rhythmisierung der Unterrichtszeit und der Nutzung der Räume in den Schulanlagen. Diesbezügliche Entscheidungen tangieren den gesamten Schulbetrieb. Sie müssen auf der Ebene der Stufen- oder Schulteams getroffen werden können. Die verbindlichen strukturellen (u.a. Jahrgangsklassen, Niveaugruppen) und curricularen (u.a. Stundentafeln, jahrgangsspezifische bzw. verbindliche Lehrmittel) Vorgaben sowie die Räumlichkeiten in den Schulanlagen erschweren es den Lehrpersonen und den einzelnen Schulen, die Bildung von Lerngruppen zu flexibilisieren, d.h. neben

Stammgruppen auch klassen-, jahrgangs-, niveau- und/oder stufenübergreifende bzw. -durchmischte Lerngruppen zu bilden. Die Schulen brauchen (gesetzliche) Rahmenbedingungen mit grösseren Spielräumen zur Entwicklung schulspezifischer Lösungen, die hinsichtlich der Kombination von individueller Lernförderung, Gemeinschaftsbildung und Organisation von Schule ein Optimum bieten. Gleichzeitig braucht es Instrumente zur Sicherung der Unterrichtsqualität und der Zielerreichung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

***Empfehlung 4:** Im Dialog mit den lokalen Schulgemeinden sollten sich Schulleitungen und Lehrerkollegien für eine Verbesserung des Angebots an pädagogisch nutzbaren Lernräumen stark machen. Anzustreben ist eine Erweiterung und Flexibilisierung der Raumnutzung in Schulanlagen.*

Mit der Flexibilisierung von Lerngruppen und Zeitstrukturen entstehen neue Anforderungen an Unterrichtsräume und Schulanlagen. Neben Räumen für geführten (Fach-)Unterricht und einer Aula braucht es offene Flächen für „Lernlandschaften“ sowie Räume für unterschiedliche didaktische Arrangements und Funktionen wie Kooperatives Lernen, Beratungsgespräche, Treffpunkte und Rückzugsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, Ruhe-, Flüster- und Austauschzonen. Das heisst: Schulentwicklung im Hinblick auf erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen hat ebenfalls tiefgreifende Konsequenzen für den (Um-)Bau von Schulanlagen und für die Schularchitektur.

***Empfehlung 5:** Die Zuweisung zusätzlicher Lernzeit an Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Defiziten/sehr grossen Leistungsrückständen in Mathematik und in der Schulsprache – „auf Kosten“ anderer Fächer – sollte ermöglicht werden.*

Die Volksschule soll (möglichst) alle Schülerinnen und Schüler dahingehend qualifizieren, dass sie nach der obligatorischen Schulzeit weiterführende berufs- oder allgemeinbildende Angebote nutzen und sich dadurch in sozialer, politischer und ökonomischer Hinsicht in die Gesellschaft einfügen und diese mitgestalten können. Eine unerlässliche Voraussetzung dafür ist in unserer kognitiv anspruchsvollen Gesellschaft ein Sockelniveau an Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) in den Bereichen Mathematik und Schulsprache. Auf der Basis wiederholter Lernstandsdiagnosen als ‚Risiko-Schüler‘ identifizierte Lernende – in den PISA-Studien meist im untersten Niveau angesiedelt – sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Rückstände in zentralen Fächern wie Mathematik oder Deutsch aufzuholen, um sich das für den weiteren schulischen sowie beruflichen Werdegang notwendige Fundament anzueignen. Eine Option ist, den betreffenden Schülerinnen und Schülern – im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten – dazu mehr Zeit einzuräumen und sie im Gegenzug von individuell festzulegenden Inhalten, Fächern oder Zielen zu befreien oder diese zu reduzieren. Allerdings wäre darauf zu achten, dass solche Kompensationen nicht einfach zu Lasten weniger leistungsbezogener Fächer wie Werken, Musik oder Sport gehen dürfen.

***Empfehlung 6:** Schulen und Lehrpersonen sollen befähigt werden, die im Zeugnisreglement angelegten Freiräume für die Leistungsbeurteilung und die Notengebung optimal, d.h. auch für eine die Lernentwicklung einschliessende, kompetenzorientierte Beurteilung zu nutzen.*

Das angesprochene Dilemma zwischen individueller Bezugsnormorientierung bei der förderorientierten Leistungsbeurteilung im Unterricht und der auf Kriterien bezogenen Leistungsbeurteilung in den Schulzeugnissen kann dadurch etwas entschärft werden, dass die Lehrpersonen die bestehenden Freiräume des Zeugnisreglements kennen und nutzen lernen. Bereits heute kann dem Zeugnis ein

Lernbericht beigelegt werden. Dieser kann die Leistungen und die Lernentwicklung ergänzend zu den Noten in mehreren Fächern beschreiben. Denkbar wären (als Beilage) auch Kompetenzraster, welche den aktuellen Lernstand, die Leistungsentwicklung und die nächsten Lernziele aufzeigen. Diese Praxis – Beilagen zum Zeugnis – müsste zum Teil allgemein und insbesondere auf der Ebene der einzelnen Schulen geregelt werden. Aus- und Weiterbildung müssten die Lehrpersonen dafür sensibilisieren und mit ihnen praxistaugliche Lösungen erarbeiten. Mittelfristig und mit Blick auf den kommenden Lehrplan 21 sollten insgesamt die Form der Zeugnisse sowie die Verfahren der Notengebung in Richtung einer vermehrt kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung und Zeugnisgestaltung überdacht werden.

***Empfehlung 7:** Schulen sollte ermöglicht werden, durch Bündelung von Ressourcen, Konzentration von Aufgaben und einer zwingend erforderlichen Rollenklärung in der Zusammenarbeit die Anzahl der in einer Klasse oder Lerngruppe unterrichtenden Lehrpersonen im Dienste einer Stärkung der Lehr-Lern-Beziehungen sowie einer effizienteren Zusammenarbeit der Lehrpersonen zu begrenzen.*

Die integrative Schulform bringt es mit sich, dass pro Klasse oder Lerngruppe mehrere (manchmal zahlreiche) Lehrpersonen unterrichten und somit zusammenarbeiten und produktive Lernbeziehungen zu Schülerinnen und Schülern unterhalten müssen. Die aufzuwendende Zeit für den unterrichts- und/oder schülerbezogenen Austausch zwischen den vielen Regel- und Speziallehrpersonen einer Lerngruppe ist hoch. Sie übersteigt die vorhandenen zeitlichen Ressourcen bei weitem. Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich die Anforderung, sich auf (zu) viele Bezugspersonen einstellen zu müssen. Eine Möglichkeit, die Ressourcen für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und für die schülerbezogene Unterstützungsarbeit optimaler zu nutzen, besteht in einer Bündelung der Kompetenzen/Funktionen auf möglichst wenige Lehrpersonen pro Klasse oder Lerngruppe. So könnte beispielsweise eine Lehrperson für IF sowie für Teamteaching eingesetzt werden, oder die Funktionen Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung und Teamteaching könnten durch ein und dieselbe Lehrkraft ausgeübt werden. Darauf zu achten und mittels Evaluation zu prüfen wäre, dass eine Konzentration auf überschaubare Kernteams, die an einer Klasse unterrichten, nicht zu einer Deprofessionalisierung bezüglich kritischer Kompetenzbereiche führt. Unabdingbar erscheint dabei insbesondere eine Rollenklärung in der funktionsbezogenen Zusammenarbeit der beteiligten Regel- und Fachlehrkräfte. Insbesondere sind die Aufgaben, Kompetenzen und die Verantwortung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Regelschulen noch wenig geklärt. Ihre Funktionen und ihre Zuständigkeiten in verschiedenen schulischen Settings sind sehr unterschiedlich ausgestaltet und nicht überall klar definiert. Nebst diesbezüglichem Klärungsbedarf ergeben sich darüber hinaus Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hinsichtlich für die koordinierte Aufgabenerfüllung notweniger und wünschbarer Kompetenzprofile.

***Empfehlung 8:** Für ‚Good-Practice-Schulen‘ sollten Anreize geschaffen werden, ihr durch langjährige Unterrichtsentwicklung gewonnenes Know-How an andere Schulen, die bezüglich einer Massnahme noch am Anfang stehen, weiterzugeben.*

Durch die gestaffelte Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes gibt es Schulen, die bereits praxistaugliche Lösungen im Umgang mit Heterogenität und Integration entwickelt haben, während andere Schulen erst an entsprechenden Konzepten arbeiten. Das von den Vorreitern in der Praxis generierte Know-How könnte in die Unterrichts- und Schulentwicklung der Nachfolger eingespeist werden. Schulen, welche als *Gute-Praxis-Schulen* identifiziert werden, könnten beauftragt werden, entgeltliche Beratungsfunktionen für andere Schulen zu übernehmen. Je nach Bedarf stünden Schulen mit etab-

liertem Umgang in verschiedenen Anforderungsbereichen (z.B. Altersdurchmisches Lernen, Individuelle Förderung, Lerncoaching, Lernarchitektur) anderen Schulen beratend und unterstützend zur Seite.

Empfehlung 9: *Lehrmittel als Problem – Zulassungen prüfen, Neuentwicklungen in Betracht ziehen, Nutzungskompetenzen aufbauen.*

Ein vielfach formuliertes Problem betrifft die nur bedingt für binnen- und niveaudifferenzierten Unterricht geeigneten Pflichtlehrmittel. Es empfiehlt sich daher, über eine Neuentwicklung von Lehrmitteln nachzudenken und/oder Zulassungen von bestehenden Lehrmitteln für Unterricht in heterogenen Lerngruppen in Betracht zu ziehen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass manche Pflichtlehrmittel ‚besser‘ eingesetzt werden könnten, das mögliche Potenzial jedoch nicht bekannt ist. Mittels zielgerichtetem Aufbau der Nutzungskompetenz der Lehrpersonen und/oder der Entwicklung von ergänzenden, insbesondere aufgabenbezogen-förderdiagnostischen Lehrerkommentaren könnte dem entgegengewirkt werden. Dazu gehören auch Hinweise auf Internetportale, die Unterrichtsmaterialien und Lehr-Lernhilfen für heterogene Lerngruppen – auch für selbstständiges Lernen – zur Verfügung stellen.

10.2 Empfehlungen mit Ressourcenimplikationen

Die häufigsten Rückmeldungen, die von den Lehrpersonen eingegangen sind, betreffen die *finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen* für die Umsetzung der integrativen Schulform. Bezugnehmend auf diese Anliegen folgen einige Empfehlungen für *kurz-, mittel- oder langfristige* Massnahmen.

Empfehlung 10: *Mehr personelle Ressourcen zur Verfügung stellen.*

Das Modell, wonach eine Regellehrperson eine Klasse in fast allen Fächern unterrichtet, ist überholt und auf Grund der heterogenen Lerngruppen und der dadurch entstandenen Spezialisierungsanforderungen auch nicht mehr zu empfehlen. Eine Alternative wäre der Einsatz von mehr (beispielsweise eineinhalb) Vollzeiteinheiten pro Klasse. Dadurch könnte sowohl das Kontingent an Lehrpersonen, aber auch dasjenige an verfügbaren Lektionen für die individuelle Lernförderungen vergrössert werden. Die Ergebnisse der im Rahmen des Berichts durchgeführten empirischen Untersuchung zeigen, dass eine Mehrzahl der Lehrpersonen die heute für die Erfüllung des pädagogischen Auftrags zur Verfügung stehenden Lehrpersonenressourcen als nicht ausreichend beurteilt.

Empfehlung 11: *Ressourcenzuweisungen vermehrt über ‚Pool-Lösungen‘ tätigen.*

Die personellen und finanziellen Ressourcen sollten den einzelnen Schulen anstatt als fixe Personalstellen vermehrt über ‚Pool-Lösungen‘ zugewiesen werden. Die Einzelschulen würden dadurch in die Lage versetzt, flexibler auf schulspezifische Bedürfnisse zu reagieren, und die Spielräume für Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahmen würden insgesamt erhöht. Ebenso könnte damit ein von den Schulen einer Gemeinde zu verwaltender Lektionen-Pool für Notfallmassnahmen – vor allem für Interventionen bei akuten Lern- und Verhaltensproblemen einzelner Schülerinnen und Schüler – eingerichtet werden, der es erlaubt, im Dialog zwischen Lehrpersonen und Schulleitung kurzfristig und ggf. temporär die Lehrpersonensituation in einer Klasse zu verbessern.

Empfehlung 12: *Bewilligungsverfahren beschleunigen und Therapie-Plätze schaffen.*

Nach Auffassung vieler Lehrpersonen ist das Prozedere für Therapiebewilligungen zu komplex und zu langwierig. Nach der Bewilligung folgen oft lange Wartezeiten auf einen Therapie-Platz. Für eine wirksame Umsetzung der integrativen Schulform ist es zwingend, dass die Bewilligungsverfahren kurz sind und das Angebot an Therapie- und Time-out-Plätzen gross genug ist. Zudem brauchen die einzelnen Schulen (definierte) Handlungsspielräume, um bei Therapie-Engpässen und bei massiven Beeinträchtigungen des Schulbetriebs autonom und legal temporäre Lösungen herbeiführen zu können.

Empfehlung 13: *Betreuungszeit pro Kind erhöhen – Assistenzlehrpersonen einsetzen.*

Individualisiertes Lernen in heterogenen Lerngruppen erfordert viel Zeit für eine qualitativ hochstehende, adaptive Unterstützung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler. Besonders leistungsschwache Schüler nehmen dabei Ressourcen für Lernstandsdiagnosen, die Entwicklung von Förderplänen und im Unterricht selbst in Anspruch. Für die Schülerinnen und Schüler im Mittelfeld und auch für die besonders Begabten – also die Mehrheit der Kinder – bleibt, obgleich auch sie von einer individuellen Förderung stark profitieren würden, weniger Zeit. Die Lehrpersonen können den einzelnen Lernenden nur so viel Zeit widmen, wie es ihre Aufgaben innerhalb des Anstellungspensums zulassen. Der Einsatz von *Assistenzlehrpersonen*, beispielsweise pensionierte Lehrkräfte, weitere Senioren oder Praktikantinnen und Praktikanten aus pädagogischen Hochschulen, könnten in einzelnen Bereichen unterstützend wirken. Die Assistenzlehrkräfte könnten z.B. vordefinierte Unterrichtsaufgaben übernehmen, Aufgabenhilfe leisten oder eine engmaschigere Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten gewährleisten. Insbesondere in Zeiten knapper Ressourcen sollten rechtliche Hürden abgebaut, die Spielräume von Einzelschulen erhöht und Lösungen, die sich im Einzelfall vor Ort bewähren, in einem erweiterten Rahmen geprüft werden.

Empfehlung 14: *Der Berufsauftrag von Lehrpersonen sollte insgesamt überdacht und die Anstellungspensen sollten den neuen Gegebenheiten angepasst werden.*

Mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes erweitert sich die Rolle der Lehrpersonen massiv. Die Vorstellung einer Lehrkraft, die im geführten Unterricht die meisten curricularen Inhalte vermittelt, Leistungen beurteilt und eine Klasse alleinverantwortlich führt, greift als Umschreibung ihres Berufsauftrags und ihres Aufgabenspektrums zu kurz. Heute ist die Lehrperson aktives Mitglied eines multiprofessionellen Teams, das binnendifferenzierten Unterricht gestaltet, Lernberatung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler anbietet, eng mit den Erziehungsberechtigten zusammenarbeitet und die eigene Schule weiter entwickelt. Diese multiplen Aufgaben erfordern einen erweiterten Berufsauftrag, welcher Teamarbeit, individuelle Lernunterstützung sowie Unterrichts- und Schulentwicklung einschliesst. Dieser erweiterte Berufsauftrag muss sich in einer veränderten Struktur der Anrechnung von Arbeitszeit niederschlagen.

10.3 Empfehlungen im Rahmen der Einzelschule

Jede Schule hat ihren eigenen Charakter, ihre eigenen Rahmenbedingungen und Verfahrensweisen. Stehen Reformen an, so steht jede Schule an einem anderen Punkt und muss deshalb auf ihre Weise an die neuen Herausforderungen herangehen. Aus diesem Grund brauchen die einzelnen Schulen ein gewisses Mass an Spielraum, um die neuen Anforderungen zu adaptieren. In diesem Abschnitt wer-

den Empfehlungen hinsichtlich ‚Freiheiten‘ von Einzelschulen, jedoch auch hinsichtlich ihrer ‚Verantwortlichkeiten‘ in Bezug auf eine gelingende Umsetzung des Volksschulgesetzes formuliert.

Empfehlung 15: Die Handlungsspielräume der einzelnen Schulen sollten weiter erhöht werden.

Für die Umsetzung von Reformen gibt es keine Einheitsstrategie für alle. Jede Schule hat nebst den allgemeingültigen Funktionen ihren eigenen Charakter und ihre spezifischen Gegebenheiten. Für eine erfolgreiche Umsetzung einer Konfiguration von Massnahmen, die lokal geeignet erscheinen, einen optimalen Umgang mit den dynamisch wechselnden Herausforderungen heterogener Lerngruppen zu finden und eine erforderliche Schulqualität zu gewährleisten ist es deshalb wesentlich, ‚individuelle‘ Lösungen zuzulassen und den Schulen Freiräume zu gewähren. Schulen sollen bezüglich Lerngruppen- und Klassenbildung, Klassengrösse, Personal- und Ressourceneinsatz, Reformtempo und Umsetzungsmethode (mit)entscheiden können. Die operative Steuerung der Bildungsdirektion an der Basis der Einzelschulen sollte deshalb zurückgenommen werden. Im Gegenzug sollten die Einzelschulen mittelfristig (z.B. innerhalb von 2 Jahren) ihre elaborierten Konzepte der Strategien und Massnahmen zur integrativen und förderorientierten Gestaltung von Gruppierungsformen und Lernumgebungen (Förderkonzept) als Rechenschaftslegung vorlegen.

Empfehlung 16: Neben der integrativen Schulung als Standard sollten weiterhin auch Formen der separativen Schulung zugelassen werden – nach klaren Kriterien.

Die Mehrheit der Lehrpersonen begrüsst die integrative Schulform. Die meisten Lehrpersonen haben aber auch gewisse Bedenken und äussern Vorbehalte. Integrative Schulung bringt nicht nur Vorteile und eignet sich nicht für alle. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich nicht integrieren lassen und/oder zu wenig von der integrativen Förderung profitieren. In solchen Fällen leiden sowohl die Schule, der Unterricht als auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien. Man sollte den Gewinn, aber auch die Grenzen einer integrativen Schulung kennen. Manchmal ist eine separative Schulung die wirksamste Lösung. Gleichzeitig gilt jedoch: Eine mögliche Separation muss nach klaren diagnostischen Verfahren und Kriterien erfolgen und periodisch überprüft werden.

Empfehlung 17: Zur Prüfung der Wirksamkeit von gesamtschulischen und klassenspezifischen Förderkonzepten, Strategien und Massnahmen sollten Instrumente der Leistungsmessung eingesetzt werden.

Binnendifferenzierter Unterricht und individualisiertes Lernen erfolgen mit Blick auf verbindliche Lernziele (demnächst: gemäss Lehrplan 21) und erfordern Massnahmen der Qualitätssicherung. Qualitätskontrollen geben einerseits Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung des Unterrichts, andererseits geben sie Auskunft über die individuellen Lernstände als Anschlusspunkte für differenzielle Fördermassnahmen. Zur Überprüfung von Lern- und Leistungsständen sollten – in Übereinstimmung mit dem HarmoS-Umsetzungsbeschluss der EDK vom 25./26. Oktober 2007 – in zentralen Fächern und Inhaltsbereichen Leistungsmessungsinstrumente eingesetzt werden. Auf der Ebene der Schule sind dies Instrumente zur individuellen Standortbestimmung, auf der Ebene von Bund und Kantonen sind dies die gemeinsamen Systemevaluationen, welche sich ihrerseits wieder durch internationale Überprüfungen (wie PISA) eichen lassen.

Mit den Instrumenten zur individuellen Standortbestimmung (wie Stellwerk, Lernpass und künftig LernLupe) können neben (über)durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern auch Risikogruppen verlässlicher identifiziert, begleitet und in ihrer Lernentwicklung verfolgt werden. Die fachlichen

Leistungstests sollten durch eine Überprüfung überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und des Schulklimas ergänzt werden.

10.4 Empfehlungen zur Weiterbildung

Zum langfristigen Gelingen der integrativen Volksschule genügt es nicht von den Schulen und Lehrpersonen innovatives Denken und die Entwicklung neuer Unterrichtsformate zu verlangen. Wie von den Schulleitungen in der im Rahmen des Berichts durchgeführten empirischen Studie gefordert, braucht es dazu auch eine Abstimmung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen auf die Erfordernisse des neuen Volksschulgesetzes. So fehlen heute auf dem Stellenmarkt genügend Lehrpersonen, die den Anforderungen des neuen Volksschulgesetzes entsprechen. Herausgefordert durch die neue Situation ist damit einerseits das Curriculum der Weiterbildung: In welchen inhaltlichen Bereichen braucht es Fort- und Weiterbildungsangebote; andererseits sind es ebenfalls deren Formate: In welchen Formen lernen Lehrpersonen praxiswirksam, mit den neuen Aufgaben umzugehen? – die überdacht werden sollten. Dazu die beiden folgenden Empfehlungen.

***Empfehlung 18:** Die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss von den Themen her auf die Aufgaben eines produktiven pädagogisch-psychologischen, förderdiagnostischen und (fach)didaktischen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen abgestimmt werden.*

Die Kompetenzanforderungen an die Lehrpersonen, integrativ-fördernd zu unterrichten, sind hoch. Die Lehrpersonen müssen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen gewappnet sein und daher adäquat aus- und weitergebildet werden. Es braucht begleitende, praktische *Weiterbildungsangebote* bezüglich zentraler Probleme und Handlungsaufgaben einer integrativ-fördernden Unterrichtsgestaltung. Dieser Leistungsauftrag gilt der Pädagogischen Hochschule Zürich und in Teilen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik. Bedarf besteht unter anderem bei folgenden Themen:

- fachdidaktische Aufgabenkultur und -bearbeitung, Entwicklung schüleradaptiver Aufgaben und die Fähigkeit zu ihrer fachdidaktischen und förderdiagnostischen Analyse
- Noten- und Beurteilungsproblematik vor dem Hintergrund von Kriterien- und Kompetenzorientierung (inkl. Kommunikation an die ‚Abnehmenden‘)
- strukturelle Massnahmen und Verfahren zur Erhöhung der schülerbezogenen Unterstützungintensität (Betreuungszeit pro Kind)
- Kompetenzen/Handlungsformen des fachlichen, lernmethodischen und sozio-emotionalen Scaffolding bzw. Lerncoaching der Schülerinnen und Schüler
- Aufbau strukturierter und gleichzeitig offener personalisierter Unterrichtsarchitekturen (z.B. Planarbeitsstrukturen oder weitere Konzepte personalisierten und kooperativen Lernens)
- Kooperationsformen des Schülerlernens und andere Helfer-Systeme
- Einführung von Lerngruppen oder Klassen in selbstständiges Arbeiten (z.B. Aufbau lernmethodischer und sozialer Kompetenzen wie Gruppenarbeit, Protokolle schreiben, problemorientiert recherchieren etc.)
- binnendifferenzierte Nutzung von (bestehenden oder neuen) Lehrmitteln
- Ausgestaltung und Gelingensformen von jahrgangsdurchmischem Lernen

- Allgemein und fachdidaktisch ausgerichtete Mediennutzung (inkl. Lernportale für Schülerinnen und Schüler)
- für die Regellehrkräfte, die ebenfalls Aufgaben der integrierten Förderung leistungsschwacher Kinder übernehmen: Aufbau grundlegender Kompetenzen im Bereich Sonderpädagogik, u.a. zur sozio-emotionalen und zur Persönlichkeitsentwicklung sprach- und lernschwacher Schülerinnen und Schüler mit langsamem Arbeitstempo, grossen Leistungsrückständen und Vorwissensdefiziten
- für alle Lehrkräfte, die mit lernschwachen Schülern arbeiten (inklusive schulische Heilpädagogen): Aufbau von Kompetenzen in der Analyse von Lernschwierigkeiten aus fachlich-fachdidaktischer Sicht.

***Empfehlung 19:** Die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte auch von den Formaten her auf die Bedürfnisse einer unter Problem- und Handlungsdruck stehenden Lehrerschaft abgestimmt werden. Situiereten und problemorientierten Lernformaten ist gegenüber traditionell akademischen, überwiegend theoretisch orientierten Formaten der Vorzug zu geben.*

Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zeigen sehr deutlich, dass bedeutsame Lernfortschritte und Kompetenzzuwächse in Fortbildungen vor allem dann auftreten, wenn deren Formate situiert, entwicklungsorientiert und zielgerichtet auf Praxisverwertbarkeit angelegt sind. Folgende Kriterien einer Weiterbildung, die nachweislich zu nachhaltigen Veränderungen und Lernerträgen führt, sollten erfüllt sein:

- Orientierung an Bedürfnissen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrpersonen
- Einbindung in die tägliche Berufsarbeit
- konkrete Ausrichtung an Lernprozesse der Schülerinnen und Schülern
- ko-konstruktiv und dialogisch angelegte Unterstützung, Beratung und Coaching durch externe Expertinnen und Experten
- kooperative Problemlösungen im Kollegium und in schulübergreifenden Netzwerken
- Evaluation in Bezug auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Handeln der Lehrpersonen.

10.5 Übergreifende langfristige Empfehlungen

Die drei abschliessenden Überlegungen mit Empfehlungscharakter beziehen sich auf *längerfristige* Massnahmen, welche das *Schulsystem als Ganzes* berühren.

***Empfehlung 20:** Die Einführung von Ganztagesangeboten an Schulen materiell und ideell unterstützen und ermöglichen.*

Eine erste längerfristige Strukturüberlegung betrifft die Einführung von Tagesschulen bzw. von schulbezogenen Ganztagesangeboten, in denen schulische und ausserschulische Betreuungsangebote kombiniert werden. Die ganztägige Bildung und Betreuung hat sich in verschiedenen Ländern hinsichtlich schulischer Leistungen aber auch in sozio-emotionaler Hinsicht bewährt². Vor allem unterprivilegierten oder auf sich gestellten Kindern und Jugendlichen (und ihren berufstätigen Eltern)

² Schüpbach, Marianne (2010). Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag

können ganztägige schulische Angebote ein optimales Umfeld bieten, sei es durch kompetente individuelle Lernunterstützung im Anschluss an den obligatorischen Unterricht oder durch betreute und anregende ausserschulische Aktivitäten. Schulen, die ganztägige Bildungs- und Unterstützungsangebote mit selber gewählten Schwerpunkten (Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Freizeitangebote, Bewegung, Spiel und Sport sowie kulturelle Angebote) eigenverantwortlich gestalten wollen, sollten durch Zuwendungen und Anreize unterstützt werden.

Empfehlung 21: *Sonder- und Regelpädagogik zusammenführen.*

Sonder- und Regelpädagogik sind seit jeher eigenständige Disziplinen. Sie haben einen anderen Theoriehintergrund, ein anderes Menschenbild, andere Ausbildungsinstitutionen und ein anderes Praxisfeld. Mit der integrativen Schulform verwischen sich diese Grenzen. Es entstehen gemeinsame Verantwortlichkeiten. Langfristig sollte über die zumindest teilweise Zusammenführung von Sonder- und Regelpädagogik in der Aus- und Weiterbildung nachgedacht werden. Dabei ist auch eine deutliche Akzentverlagerung von einer auf Lernbehinderungen fokussierten therapeutischen Sichtweise zu einem lernpsychologischen und fachdidaktischen Förderverständnis anzustreben.

Empfehlung 22: *Die Gliederung und Durchlässigkeit des Schulsystems sollte im Hinblick auf die produktive Förderung einer heterogenen Schülerschaft überprüft werden.*

Auch wenn das Ziel des integrativen Unterrichts, möglichst alle Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Lerngruppen individuell zu fördern, auf der Schul- und Unterrichtsebene gelingen kann, so muss auf Grund der Struktur des Schulsystems dennoch Selektion betrieben werden. Neben dem integrativen Gedankengut ist im Kanton Zürich nach wie vor die horizontale Gliederung des Schulsystems unterrichtsbestimmend. Die Strukturen wurden in den letzten Jahren zwar aufgebrochen (z.B. Niveaugruppen anstelle von starren Abteilungen), aber die frühe Zuweisung zu bestimmten Bildungsstufen besteht immer noch. Eine Überprüfung der Gliederung und Durchlässigkeit des Schulsystems ist deshalb längerfristig ins Auge zu fassen.