

Diplomarbeit

Diploma of Advanced Studies (DAS) Business Administration (BA), Fachhochschule Graubünden

Effizienzüberlegungen zur schulischen Integration

Lukas Furrer
Feldhof 19
lukas.fuerrer@zg.ch
+41 79 101 50 63

Auftraggeber
Regierungsrat Stephan Schleiss, Bildungsdirektor Kanton Zug
stephan.schleiss@zg.ch, +41 41 728 31 83, Direktion für Bildung und Kultur, Baarerstr. 21,
6300 Zug

Betreuerin
Prof. Karin Eggert, Studiendirektorin Fachhochschule Graubünden
Karin.Eggert@fhgr.ch, +41 81 286 39 96, +41 79 759 06 21, Fachhochschule Graubünden,
Comercialstrasse 22/24, 7000 Chur

21. Juli 2022

Management Summary

Integration optimieren statt Inklusion propagieren, lautet die erste von zwölf Thesen dieser Arbeit. Effizienz, so die Überlegung, bedarf fester Setzungen. Doch gerade die grundlegendste Setzung, dass Integration zwischen überholter Separation und aufgeladener Inklusion als kluger Mittelweg entschlossen beschritten werden soll, ist in der Schweiz umstritten. Dieser Richtungsstreit ist spannend, aber ineffizient.

Weiterhin Auffangstrukturen für schwer verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler: u. a. unter dieser Bedingung unterstützte die Stadt Zug die Einführung der integrativen Schule im Kanton Zug¹. Die Verantwortlichen wussten, wovon sie sprachen, denn die Stadt hatte die integrative Schule in Oberwil auf Primarstufe pilotiert. Verwunderlich einzig, dass die Stadt Zug diese Auffangstrukturen auf Primarstufe in den folgenden zwanzig Jahre nie bereitstellte. Auch dann nicht, als sie auf der Oberstufe längst gute Erfahrungen damit gemacht hatte. Die fünfte These dieser Arbeit lautet, dass temporäre Auffangstrukturen keinen Rückfall in die Separation bedeuten, sondern ein notwendiges Ventil für Integration sind.

Die Volksschule hat in den letzten zwanzig Jahren zahlreiche Erneuerungen erfahren. Die gewichtigste ist die Integration. Also die Beschulung von Sonderschülerinnen und Sonderschülern sowie von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen in den Regelklassen. Nach zwanzig Jahren stellt sich die Frage, ob und wie die schulische Integration im Kanton Zug optimiert werden kann. Die Tatsache, dass die Ressourcen der schulischen Integration knapp sind und ein ökonomischer Umgang damit Pflicht ist, animiert zu einem betriebswirtschaftlichen Blick auf den Gegenstand. In dieser Arbeit werden daher Effizienzüberlegungen zur schulischen Integration angestellt.

Effizienzfragen in Richtung Schule und Bildung haben es schwer. Sie gelten schnell als anrüchig. Dabei sind solche Fragen für die Schulpraxis besonders interessant. Ein gutes Verhältnis von Aufwand und Ertrag ist nicht nur mit Blick auf den Bildungsfranken wichtig, sondern vor allem auch mit Blick auf die Belastung resp. Gesundheit der Lehrpersonen.

Den Macherinnen und Machern schulischer Integration ist diese Arbeit gewidmet. Drei von ihnen wurden für diese Arbeit entlang eines Leitfadens befragt. Diese Expertinneninterviews bildeten zusammen mit den Texten zu Theorie und Praxis die Grundlage für die Thesen. Diese sind nicht als besserwisserische Zurufe von der Tribüne gedacht, sondern als Impulse oder Ansatzpunkte für eine vertiefte Auseinandersetzung. Die Thesen wurden in der Hoffnung entwickelt, dass sie einen Beitrag leisten, die Arbeit der Macherinnen und Macher von Integration etwas leichter zu machen.

¹ Änderung des Schulgesetzes (Besondere Förderung), Bericht und Antrag des Regierungsrates an den Zuger Kantonsrat vom 15. April 2003, Vorlage Nr. 1114.1, S. 6.

Inhaltsverzeichnis

Management Summary	II
Abkürzungs-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
2. Unangenehme Effizienzfragen	1
3. Schulische Heilpädagogik in der Schweiz.....	3
4. Entwicklung und Lage Schulische Heilpädagogik im Kanton Zug.....	5
5. Zusammenarbeit SHP und KLP als «Passage obligé» und Schlüsselgelände der Integration	6
6. Zuger Setzungen zur Zusammenarbeit zwischen SHP und KLP	7
7. Theorie	8
8. Methode	12
9. Interviews	13
10. Fazit in Form von Thesen	23
10.1 These 1: Integration optimieren statt Inklusion propagieren.	23
10.2 These 2: Die Optimierung der Integration muss damit beginnen, dass Grundlagen überprüft, entflochten, geschärft und in einen neuen Internetauftritt überführt werden.....	24
10.3 These 3: Eine Pensenbuchhaltung erhöht die Planungssicherheit und senkt den organisatorischen Stress von Integration.....	24
10.4 These 4: Eine starre Zuteilung der SHP-Ressourcen wird der unterschiedlichen Betroffenheit der Schulhäuser und Klassen nicht gerecht.....	25
10.5 These 5: Temporäre Auffangstrukturen für Kinder und Jugendliche mit Problemverhalten sind eine Chance für die Integration.	25
10.6 These 6: Wo die Eltern nicht wollen, sollen keine SHP-Ressourcen verschwendet werden.	26
10.7 These 7: Eine Überprüfung des Umgangs mit Lernzielanpassungen macht aus Effizienzüberlegungen und aus wissenschaftlicher Perspektive Sinn.	26
10.8 These 8: Begabung bedarf guten Unterrichts, Hochbegabung bedarf verstärkter Massnahmen.	27
10.9 These 9: Mehrkosten können mittels grösserer Klassen aufgefangen werden.	27
10.10 These 10: Eine obligatorische Zusammenarbeitsvereinbarung trägt zur Rollenklärung bei, erhöht die Verbindlichkeit und hilft bei der Steuerung und Überprüfung der Integration.	28
10.11 These 11: Durch den Einsatz digitaler Instrumente können Effizienzgewinne realisiert werden.....	29
10.12 These 12: Eine behutsame Optimierung der schulischen Integration in Zusammenarbeit mit der Praxis führt zum Ziel.	29
Literaturverzeichnis	31

Abkürzungs-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

BehiG: Behindertengleichstellungsgesetz

EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

EFQM: European Foundation for Quality Management

HfH: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

ISO: International Organization for Standardization

IV: Invalidenversicherung

KLP: Klassenlehrperson, Klassenlehrpersonen

KOSO: Konzept Sonderpädagogik

KVP: Kontinuierlicher Verbesserungsprozess

NFA: Nationaler Finanzausgleich

PH: Pädagogische Hochschule

RACI: Responsible, Accountable, Consulted, Informed

SEN: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

SHP: Schulische Heilpädagogin, Schulischer Heilpädagogie, inkl. Mehrzahlformen

SSG: Schulisches Standortgespräch

Stawiko: Staatswirtschaftskommission

Abbildung 1: Modell für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016)

Tabelle 1: Interviews

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist weder Studie noch Explorativstudie. Dazu ist sowohl die theoretische als auch empirische Basis zu schwach. Die vorliegende Arbeit geht im Sinne einer Sondierung der Frage nach, ob sich die vertiefte Auseinandersetzung mit Effizienzfragen im Kontext der schulischen Integration lohnen könnte. Sodann werden Ansatzpunkte zur Diskussion gestellt, an welche Effizienzüberlegungen zur schulischen Integration anknüpfen könnten. Dazu soll die Frage der Effizienz von der Frage der grundsätzlichen Effektivität (also von der Frage, ob wir in Sachen Sonderpädagogik² das Richtige tun) zu grossen Teilen entkoppelt werden. Die Probebohrung wird also ausgehend von der Prämisse vorgenommen, dass die Ziele und Aufgaben der schulischen Integration die richtigen sind, um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob das Richtige «richtiger» gemacht bzw. optimiert werden könnte, vergleichbar einem Unternehmen, das sich in der Überzeugung, über das richtige Produkt zu verfügen, nun z. B. auf die Optimierung des Herstellungsprozesses konzentriert. Mit dem Vergleich mit einem Unternehmen ist auch der Bezug zur Betriebswirtschaft hergestellt. Während es im Grossen vielleicht die Aufgabe der Ökonomie ist, die Marktwirtschaft zu verteidigen (Zahng, 2022, S. 375), ist die Teildisziplin Betriebswirtschaft damit befasst, aus weniger mehr zu machen, basierend auf der Prämisse, dass Güter knapp sind und ein ökonomischer Umgang damit Pflicht ist. Betriebswirtschaftliche Fragen sind auch im Kontext von Schule und Bildung keine unanständigen, sondern notwendigen Fragen, denn auch da und insbesondere an den Schulen der obligatorischen Schulzeit sind Ressourcen knapp. Dazu sei einleitend auf die Situation der Praktikerinnen und Praktiker in den Schulzimmern, die keine einfache ist (Oelkers, 2018), oder auch den Fachkräftemangel an den Schulen hingewiesen, wie er regelmässig in den Medien thematisiert wird (Steinegger 2019, Fassbind 2022, Gerny & Aschwanden 2022). Ergebnis dieser Arbeit sind zwölf Thesen für die Vertiefung von Effizienzfragen in Richtung schulischer Integration im Kanton Zug. Insgesamt mag die Arbeit im Vergleich zum betriebswirtschaftlichen Anlass (DAS BA) zu pädagogisch wirken. Indes wurde der Schreiber auch aufgrund seiner Teilnahme am betriebswirtschaftlichen Ausbildungslehrgang darauf aufmerksam, dass auch in Bildung und Schule Gutes und Besseres entstehen kann, wenn vermehrt und ohne Scheuklappen nach Aufwand und Ertrag gefragt wird. Darin ist die Betriebswirtschaft geübt. Und tatsächlich ist das eine enorm wichtige Frage für die Schule.

2. Unangenehme Effizienzfragen

Obwohl immer wieder mit knappen Ressourcen konfrontiert, sind der hiesigen Schule Effizienzfragen eher unangenehm. Nach Aufwand und Ertrag von Reformvorschlägen wird wahrscheinlich zu wenig gefragt (Oelkers, 2002, S. 13). Eher geht es um die postulierte Wirkung dieses oder jenes Vorgehens und damit den (Bildungs-)Ertrag an sich. Der Zweck scheint die Mittel der kritischen Auseinandersetzung zu entziehen. Vorstellbar sind mehrere Gründe. Vorab ist festzuhalten, dass ein lebendiger Gegenstand, wie es Schule und Bildung sind (Einstein 1936, S. 2), auf einen Wettbewerb der Ideen und der Vermittlung angewiesen ist. Einen solchen Wettbewerb gibt es nur, wo auch gewisse Ineffizienzen zugelassen werden. Mit dieser Sondierungsarbeit wird also nicht der normierten Schule resp. schulischen

² Zu den Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik siehe Kronenberg, Beatrice (2016, S. 6): «Was heisst die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? Überlegungen zu einigen Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik.»

Integration nachgespürt. Der Wettbewerb ist aber nur dann funktional, wenn sich gute Ideen durchsetzen und andere, weil z. B. der Aufwand gegenüber dem Ertrag zu gross ist, wieder verschwinden. Wo es keine Kopplung zwischen Aufwand und Ertrag gibt, verpufft die Wirkung des Wettbewerbs. Bei der Beobachtung der Schweizer Bildungspolitik und Bildungswissenschaften entsteht indes nicht der Eindruck, dass diese Kopplung besonders stark ist. Den Bildungsertrag in Zusammenhang mit dem Bildungsfranken zu bringen, ist hierzulande kein breitabgestütztes Anliegen. An den Bildungskosten entbrennt in der Schweiz kein politischer Streit. Bildung, so vielleicht die Haltung, ist ein so hohes Gut, dass Effizienzfragen schnöde wirken. Gerade Schule und Bildung müssen sich dem Schema von Aufwand und Ertrag und der kapitalistischen Verwertungslogik entziehen, so vielleicht eine andere Haltung. Daneben verhindert vielleicht auch die Systemgrenze der hiesigen Bildungswissenschaften die Hinterfragung der steigenden Bildungskosten. Auf Handlungsebene wird die Methodenfreiheit der Lehrpersonen als hohes Gut gepflegt, sorgt sie doch, neben ihrer Bedeutung für den Bildungswettbewerb, auch für Autonomieerleben und damit für Befriedigung in einer Zeit, in welcher das einstmals den Berufsstand prägende Autonomieerleben zunehmend in Frage gestellt wird (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016, S. 8). Methodenfreiheit erhält in einem solchen Umfeld ganz im Wortsinn eine Freiheitsbedeutung und entzieht sich auch dadurch ein Stück weit der Kritik. Von John Hattie (2015, S. 20) kommen aber auch kritische Hinweise zur Methodenfreiheit und er hält die ständige Wiederentdeckung dessen, was beim Lernen funktioniert und was nicht, für schlicht ineffizient. Unbehagen, Systemgrenzen, politischer Burgfrieden oder heilige Methodenfreiheit hin oder her: Bildung und Schule müssen sich Effizienzfragen stellen. Auch der grosszügig ausgegebene Bildungsfranken wirkt dort am besten, wo er nicht nur effektiv, sondern auch effizient ausgegeben wird.

Der Franken ist ein gutes Stichwort, springen doch Reibungsverluste zuerst ins Auge, wo sie in Franken und Rappen gemessen werden können. Das Unternehmen, das sie aufspürt und behebt, hat Wettbewerbsvorteile. Die Verbesserungen sind nachhaltig, wenn sie die Situation des Unternehmens zum Positiven verändern und allen Anspruchsgruppen zugutekommen, also nicht nur dem Aktionariat, sondern auch den Arbeitnehmenden. Es geht also nicht nur um den Franken, sondern auch um die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Von einem ergonomisch und ablauftechnisch verbesserten Arbeitsplatz bei Ypsomed profitiert nicht nur das Unternehmen, sondern auch die Arbeiterin an diesem Arbeitsplatz. Und in der Schule? Sind Lehrerinnen und Lehrer für Effizienzfragen zu gewinnen? Auf Ebene der Lehrpersonen kann dem Wunsch nach Autonomieerleben, der Effizienz zum persönlichen Entscheid macht, vielleicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zur Seite gestellt werden. Wo Lehrerinnen und Lehrer die hochgesteckten Ziele in einem guten Verhältnis von Aufwand und Ertrag erreichen, wird Selbstwirksamkeit erlebt. In einem Berufsumfeld, das tagtäglich hohe Ansprüche erfüllen muss, ist das ein wichtiges Gefühl. Effizienz ist daher auch mit Blick auf die Gesundheit wichtig. Denn während der Bildungsfranken da und dort nämlich tatsächlich unendlich scheint (Verdoppelung der jährlichen Schweizer Bildungsausgaben von 20 auf 40 Milliarden Franken innerhalb der letzten dreissig Jahre), sind es die Ressourcen der Praktikerinnen und Praktiker in den Schulzimmern nicht. Selbstwirksamkeit wirkt gegen Stress (Oelkers, 2018, S. 12). Auch deswegen, und nicht nur mit dem Blick auf den Bildungsfranken, sind Effizienzfragen an die Schule wichtige Fragen.

Natürlich wäre es unredlich, sich einzig auf Effizienzfragen zu versteifen, denn auch ein geöltes Hamsterrad bleibt ein Hamsterrad. Wenn vorliegend aber doch Effizienzüberlegungen zur schulischen Integration im Kanton Zug angestellt werden, dann aus Überzeugung, dass Integration, wie sie der Zuger Gesetzgeber versteht und angelegt hat, richtig ist. Also

Integration mit Augenmass im Sinne aller Beteiligten, aber ohne Absolutheitsanspruch und ideologische Aufladung, wie er der Inklusion eigen ist³. Die Hauptlast der Arbeit im Reberg der Integration tragen dabei die Klassenlehrperson (KLP) und die schulische Heilpädagogin oder der schulische Heilpädagoge (SHP). Die Kooperation von KLP und SHP wird mit Blick auf die Integration als wichtige Voraussetzung begriffen (Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016, S. 15). Diese Prämisse schafft nun Raum, um Sondierungen in Richtung Effizienz dieser Zusammenarbeit und der Rahmenbedingungen für diese Zusammenarbeit anzustellen. Nicht mit dem Ziel, das Hamsterrad zu ölen, sondern aufgrund der Feststellung, dass das richtige Verhältnis von Aufwand und Ertrag befriedigt und gesund ist. Wo effizient (zusammen-)gearbeitet werden kann, sind aber auch grössere Pensen resp. ein höherer Beschäftigungsgrad möglich, womit ein wichtiger Beitrag gegen den Mangel beim Lehrkräfteangebot geleistet werden könnte (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018, S. 249). Ganz sicher sind Effizienzsteigerungen eine sinnvollere Massnahme gegen den Fachkräftemangel als Anpassungen resp. eine Nivellierung nach unten bei den Ausbildungsgängen z. B. zur SHP. En bref: Echte Effizienz dient nicht nur der Effektivität, sondern verbessert die Situation aller an der Schule Beteiligten.

3. Schulische Heilpädagogik in der Schweiz

SHP sind Fachpersonen für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit besonderen, sonderpädagogischen Bildungsbedürfnissen. Dies sind Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernschwächen oder auch Verhaltensauffälligkeiten. Der Ausbildungsweg zur SHP führt über ein Masterstudium, das in der Schweiz etwa von der Universität Fribourg, verschiedenen pädagogischen Hochschulen (PH) oder auch der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (HfH) angeboten wird. Es umfasst in der Regel 90 ECTS Punkte und kann bspw. an der HfH in Vollzeit (3 Semester) oder Teilzeit resp. berufsbegleitend (ab 4 Semestern) studiert werden. Für die Zulassung an HfH und PH ist pädagogische Berufserfahrung Voraussetzung, wenn auch in einem bescheidenen Umfang (rund 1 Jahr mit einem Arbeitspensum nicht kleiner als 40 %), die Universität Fribourg bietet dem Master vorgelagert einen universitären Bachelor im Bereich Sonderpädagogik an. Dort ist ein Zugang ohne pädagogische Berufserfahrung möglich.

SHP sind für den Unterricht mit Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf ausgebildet. Neben der Unterrichtstätigkeit stellen sie Diagnosen an, entwickeln Förderplanungen und pflegen die interdisziplinäre Zusammenarbeit. SHP arbeiten integrativ an Regelschulen oder separat an Sonderschulen.

Soweit dies möglich ist und dem Wohl der behinderten Kinder oder Jugendlichen dient, fördern die Kantone die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule (Art. 20 Abs. 2 Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG, vom 13. Dezember 2002). Gut zehn Jahre nach dem BehiG trat die Schweiz 2014 dem internationalen Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO-Behindertenrechtskonvention) bei,

³ Definition von Inklusion gemäss Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik: «Inklusion wird häufig als Vision verstanden, in deren Richtung die Gesellschaft sich entwickeln soll. Die Gleichwertigkeit und die Unterschiedlichkeit der Menschen finden ihren Platz, die Vielfalt ist Normalität. Schulische Inklusion meint die vollzeitige wohnortnahe Regelschulung aller Schülerinnen und Schüler. Die Schule hat sich den Kindern und Jugendlichen anzupassen. Schulische Inklusion duldet keine Sonderschulen. Selektion widerspricht der Inklusion», <https://www.szh.ch/themen/schule-und-integration/schulische-integration/antwort-2>.

in welchem sich die Vertragsstaaten zu einem integrativen Bildungssystem auf allen Ebenen verpflichten (Art. 24). Als Folge dieser Integrationsausrichtung werden heute mehr Sonderschülerinnen und -schüler nicht mehr an Sonderschulen, sondern integriert in die Regelschulen beschult. Auch bauten die Kantone und Gemeinden aufgrund dieser sonderpädagogischen Neuausrichtung die Kleinklassen (separative Sonderklassen an den Regelschulen, mit reduzierter Schülerzahl, ausgerichtet auf Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen) stark ab oder strichen sie ganz aus dem Schulangebot, um die betroffenen Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen zu integrieren. SHP der Regelschulen, welche zuvor in ihren «eigenen» Kleinklassen unterrichteten, wurden im Zuge dieser Entwicklung von (Klein-)Klassenlehrpersonen zu Fachlehrpersonen. Heute betreuen sie Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Klassen und arbeiten dadurch auch mit verschiedenen KLP zusammen. Integration ist in der Schweiz bei den Bildungsbehörden gut abgestützt und das Konzept bietet Raum für individuelle Lösungen integrativer, aber auch separativer Natur, wo die Integration an Grenzen stösst. Diese Grenze ist auch in der Schweiz umstritten. Integration kann räumlich zwischen den Polen von Inklusion (Abschaffung aller Sonderschulen) und Separation (alle Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf werden ausserhalb der Regelklassen beschult) angesiedelt werden. Integration also als Mittelweg, wie er zwischen extremen Ausprägungen mitunter gefunden werden kann. Für diesen Mittelweg, vorgespurt durch das BehiG, hatten sich die Mitglieder der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) im Zusammenhang mit dem Schweizer Beitritt zur UNO-Behindertenrechtskonvention ausgesprochen. Wenig verwunderlich daher, dass der entsprechende Art. 24 resp. diese Stelle im englischen Original «... , States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels ...» in der deutschen Übersetzung zuhanden der Schweizer Bundesversammlung mit «... gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen...» übersetzt wurde. Dass es sich dabei um einen Übersetzungsfehler handelt, wie dies in der Auseinandersetzung um Integration oder Inklusion teils angeführt wird (Lanners, 2022), darf vor dem Hintergrund der damaligen Haltung der EDK und der völlig anderen Ausprägung von Inklusion und Integration bezweifelt werden. Der Richtungsstreit kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Für die schulische Praxis resp. für die tägliche Arbeit der SHP kann festgehalten werden, dass diese nunmehr vor allem in den Regelklassen stattfindet. Mit dieser Entwicklung rückt die Zusammenarbeit zwischen SHP und KLP in den Fokus.

Zeitlich etwas nachgelagert zur inhaltlichen Integrationsdebatte wurde im Zuge der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) die Finanzierung der Sonderschulung auf eine neue Grundlage gestellt. Die eidgenössische Invalidenversicherung (IV) zog sich aus der Steuerung und Mitfinanzierung der Sonderschulung zurück. Ab 1. Januar 2008 waren die Kantone u. a. für die Sonderschulung von Kindern und Jugendlichen allein verantwortlich. Die Aufgabenentflechtung führte dazu, dass sich die kantonalen Parlamente vertieft mit der Organisation und den Angeboten der Sonderschulung befassen mussten. So auch im Kanton Zug. Sonderschulung darf dabei nicht mit den bereits erwähnten Sonderklassen der Regelschule (sogenannte Kleinklassen) verwechselt werden, die immer ein Angebot der Regelschule waren. Die fortschreitende Integration führte dazu, dass vermehrt auch Kinder aus Sonderschulen in die Regelschule integriert wurden und werden, wo sie ebenfalls durch SHP unterrichtet werden. Eine SHP an der Regelschule wird also sowohl im Rahmen der besonderen Förderung (integrierte Schülerinnen und Schüler der ehemaligen Kleinklassen der Regelschule sowie Kinder mit besonderen Begabungen) als auch im Rahmen von verstärkten Massnahmen (integrierte Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen) eingesetzt.

4. Entwicklung und Lage Schulische Heilpädagogik im Kanton Zug

Im Kanton Zug befasste sich der Kantonsrat 2003 mit der Integration von Kindern, die bis zu diesem Zeitpunkt in Kleinklassen der Regelschule beschult wurden. Unter dem Titel «Änderung des Schulgesetzes (Besondere Förderung)» (Vorlage 1114.1-11139) schlug der Regierungsrat eine Grundlage für die Realisierung einer «integrationsfähigeren Schule» (S. 2) vor, die in der Folge zur Auflösung der meisten Kleinklassen im Kanton Zug führte. Im Kantonsrat war dieser Schritt nicht unumstritten. So kritisierte zum Beispiel die staatswirtschaftliche Kommission (Stawiko) in ihrem Bericht (1114.4 – 11335) die nach ihrer Auffassung einseitig positive Darstellung der Wirkung der Integration (S. 3). Explizit erwähnte sie etwa auch die Schwierigkeiten, die sich aus der Integration verhaltensauffälliger Kinder ergeben könnten (ebd.). Zuletzt stimmte die Stawiko der Vorlage nur mit Stichentscheid des Präsidenten zu. Da der Regierungsrat 2003 in Vorwegnahme der kantonsrätlichen Bedenken gegenüber einem zu forschenden Integrationstempo den Gemeinden Entscheidungsfreiheit einräumte (Kleinklassen können bis heute geführt werden) und sich die Mehrkosten für die Integration durch die Ressourcenverlagerung aus den Kleinklassen in die Regelklassen überschaubar gestalteten, konnten die politischen Weichen in Richtung Integration gestellt werden. Konkret wurde die Integration nicht vorgeschrieben, sondern den Gemeinden erlaubt und durch den Kanton mitfinanziert.

Vier Jahre nach Inkrafttreten der Bestimmungen zur besonderen Förderung hatte sich der Kantonsrat aufgrund der oben beschriebenen neuen Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen erneut mit sonderpädagogischen Fragestellungen zu befassen. Eine Arbeit, die in den neuen Abschnitt «Sonderpädagogik» des Schulgesetzes mündete. Auch für die bisherigen Sonderschülerinnen und Sonderschüler galt nun im Grundsatz die nach Möglichkeit integrative Beschulung in Regelklassen, «solange die schulische Qualität in der Regelklasse erhalten bleibt» (§ 34^{bis} Abs. 1 des Schulgesetzes, SchulG, vom 27. September 1990, BGS 412.11). Weiter kann der politische Prozess an dieser Stelle nicht ausgerollt werden.

Heute wird das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zug von den gemeindlichen Schulen und von den Sonderschulen abgedeckt. Im Konzept Sonderpädagogik (KOSO) von 2010 findet sich eine Gesamtsicht über die sonderpädagogischen Grundlagen, Begriffe, Aufgaben und Angebote im Kanton Zug. Neben der besonderen Förderung in Zuständigkeit der SHP umfasst das verpflichtende Angebot der Gemeinden auch Logopädie und Psychomotorik-Therapie. Angebote, die in Zusammenhang mit dieser Arbeit nur insofern von Bedeutung sind, als dass nochmals zusätzliche Fachpersonen zur vorliegend thematisierten Zusammenarbeit zwischen SHP und KLP hinzugedacht werden müssen. Auch mit diesen – wie mit den Schulleitungen auch – arbeiten die SHP zusammen. Aus dem KOSO geht auch hervor, dass die SHP nicht nur die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen und Lernbehinderungen in die Regelklassen ermöglichen, sondern auch von Kindern mit besonderen Begabungen und Verhaltensauffälligkeiten (ebd., S. 10). Der vom Kanton mitfinanzierte Ressourcenansatz beläuft sich auf ein SHP-Pensum je 100 bis 110 Schülerinnen und Schülern, wobei davon ausgegangen wird, dass die Gemeinden rege über diesen Ansatz hinaus Ressourcen sprechen (Irniger, 2020, S. 42), die dann durch sie alleine getragen werden. Im Falle von integrativer oder separativer Sonderschulung teilen sich Kanton und Gemeinden die effektiven Kosten, was dazu beiträgt, dass weder Kanton noch Gemeinden einen finanziellen Vorteil von einer Ausdehnung der Sonderschulquote haben. Der Kostenteiler dürfte entscheidend zur alles in allem moderaten Zuger Sonderschulquote von rund 3 % beitragen, ohne dieser auch bildungsökonomisch interessanten Spur hier weiter folgen

zu können. Naheliegender ist auch die Vermutung, dass die Gemeinden teilweise zuerst die gemeindlichen Ressourcen erhöhen, um so die eine oder andere Sonderschulung, die immer mit sehr hohen Kosten verbunden ist, verhindern zu können. Da der Kanton sich mit einer fixen Kopfpauschale (Normpauschale) je Schülerin oder Schüler an den Schulkosten der Gemeinden beteiligt, ist er über solche Massnahmen nicht im Bild. Die tatsächliche Ressourcierung der schulischen Integration durch die Gemeinden wäre sicher eine aufschlussreiche Information im Zusammenhang mit einer Situationsanalyse der Zuger Sonderpädagogik.

5. Zusammenarbeit SHP und KLP als «Passage obligé» und Schlüsselgelände der Integration

Ob schulische Integration gelingt oder nicht, ist von zahlreichen Faktoren abhängig. Was mit Haltungen und Überzeugungen beginnt, muss gut geführt und organisiert und letztlich in einen Ressourcenrahmen eingebettet sein, der den Ansprüchen gerecht wird. Gute Schule ist in vielerlei Hinsicht Beziehungsarbeit. Die schulische Integration führt dazu, dass sich mehr Personen absprechen müssen. Die zuvor von Lehrerinnen und Lehrern erlebte Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit im Klassenzimmer «wird durch die – oftmals abstrakt bleibenden – Forderungen nach koordinierten Aktivitäten und geteilten Zielvorstellungen zunehmend in Frage gestellt» (Kreis et al., 2016, S. 8). Regelschule, Schulpsychologie, Therapie, Sozialarbeit, Sonderschulen, Elternhaus, Schulleitungen: alle dort oder darin tätigen Akteurinnen und Akteure gab es schon vorher, doch macht nun die Integration eine neue Zusammenarbeit und eben mehr Koordination und geteilte Zielvorstellungen nötig. Nicht vergessen werden darf, dass die Entwicklung der integrativen Schule in den gleichen Zeitraum weiterer Schulentwicklungsprojekte fiel, welche die zuvor prägende Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls einschränkten: die zuvor selbstverwalteten und nun geleiteten Schulen oder generell der Trend zur verstärkten Arbeitsteilung etwa durch den Start von Frühfranzösisch und Frühenglisch, die Ausdehnung der Teilzeitarbeit oder dann auch die Abwahlmöglichkeiten von Fächern an den Lehrpersonenausbildungsstätten⁴.

Die augenfälligste Entwicklung im Zuge der Einführung der integrativen Schule war – neben den neuen Schülerinnen und Schülern notabene – das Erscheinen der SHP in den Klassenzimmern der Regelschule. Die Integration hat zu vielen neuen Berührungspunkten geführt, der (zeit)intensivste und entscheidendste entstand aber zwischen der SHP und der KLP. Die Zusammenarbeit von SHP und KLP ist daher «passage obligé» und Schlüsselgelände, damit Integration nachhaltig und im Wortsinn gelingen kann: als, wie es der Duden kompakt beschreibt «[Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem] ...». Diese Aussage kann auch so stehen gelassen werden, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass natürlich Zusammenarbeit über das Gespann SHP und KLP hinaus nötig ist, damit Integration gelingen kann. Aber der schulpsychologische Dienst kann umständlich sein, die Elternarbeit frustrierend, die Schulleitung nicht wirklich hilfreich und die Rahmenbedingungen suboptimal, doch entscheidend – als Kern und Keimzelle der Integration – ist die Zusammenarbeit von SHP und KLP. Sie ist «Passage obligé», weil kein anderer Weg zur Integration führt, und Schlüsselgelände, weil diese Zusammenarbeit Bestand haben muss, wenn Integration gelingen soll. Ob sich SHP und KLP beflügeln oder blockieren, ist wichtig für die Integration.

⁴ Mit dem vom Zuger Kantonsrat erheblich erklärten Postulat «betreffend volle Unterrichtsbefähigung der Absolventen der PH (Pädagogische Hochschule) Zug für alle Fächer (sprich: Ausbildung von Generalisten als Primarlehrer)» (Vorlage 2348.1) wurde die PH Zug 2014 verpflichtet, wieder Lehrpersonen mit voller Unterrichtsbefähigung auszubilden.

6. Zuger Setzungen zur Zusammenarbeit zwischen SHP und KLP

In den Zuger Richtlinien Besondere Förderung von 2016 werden die Grundsätze, Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten für die Besondere Förderung beschrieben. Von der Besonderen Förderung sind die verstärkten Massnahmen zu unterscheiden, womit Sonderschulung gemeint ist, die ebenfalls integrativ in den Regelklassen oder separativ an den Sonderschulen stattfinden kann. Für alle Schülerinnen und Schüler wird in der Broschüre Richtlinien Besondere Förderung nochmals festgehalten, dass sie «soweit möglich und sinnvoll, integrativ im Regelklassenunterricht geschult werden» (S. 5). Aussagen zu den Beiträgen der SHP und zur Zusammenarbeit aller an der Integration Beteiligten finden sich an mehreren Stellen: «Die SHP unterstützt die Schülerinnen und Schüler nach Bedarf im Klassen-, Gruppen- oder Einzelunterricht und berät die Lehrperson» (ebd.). «Für die Umsetzung einer integrativen Schule und zur effektiven Förderung der Schülerinnen und Schüler ist eine kooperative Kultur der Zusammenarbeit und Absprachen zwischen KLP, SHP und weiteren Fachpersonen wichtig» (S. 6). «Es liegt (...) in der Zuständigkeit der Schulleitung, allfällige spezifische Gefässe für die Koordination und die Zusammenarbeit einzurichten» (S. 7). Die Schulleitung ist es auch, die über den Einsatz der Pensen und Zeiteinheiten entscheidet (ebd.). Schwergewichtsbildung ist also möglich. Auf den Seiten 8 und 9 findet sich ein Prozessbeschrieb der Besonderen Förderung. Dort springt ins Auge, dass die Zuständigkeiten von SHP und KLP nicht trennscharf auseinandergehalten werden. Dies bestätigt war einerseits die obige These zur Bedeutung der Zusammenarbeit von SHP und KLP, andererseits leistet dies aber etwa der Glarner «Leitfaden Zusammenarbeit» (2022) besser. Doch zurück zur Zuger Broschüre: Auf den Seiten 16, 17 und 18 werden Lernzielanpassungen, Dispensation, Repetition und Notengebung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf beschrieben. Bei den Lernzielanpassungen wird zwischen vorübergehenden und überdauernden Lernzielanpassungen unterschieden. Die Lernzielanpassungen schaffen die rechtliche Voraussetzung für einen angepassten Lehrplan resp. die Förderplanung in Verantwortung der SHP. Was einfach klingt, ist in der Umsetzung komplex und aufwendig. Auf einen Blick wird das im Anhang 2 (S. 21) sichtbar, wo mittels einer Art RACI-Matrix der Versuch gemacht wird, einen Überblick über die Rollen und Zuständigkeiten zu geben. Nach der Lektüre des KOSO und der Broschüre Besondere Förderung, das sind schon rund 50 Seiten, muss man sich nun der Broschüre Orientierungshilfe für die gemeindlichen Schulen zur Umsetzung der integrativen Förderung und damit den nächsten 30 Seiten zuwenden, um das Bild zu komplettieren. Wie es der Titel vermuten lässt, ist diese Broschüre praxisnäher ausgerichtet, wobei auch hier die Ebenen Theorie, normative Aussagen, Aufgabenbeschrieb und Rahmenbedingungen vorkommen. Ein längerer Abschnitt ist dem Schulischen Standortgespräch (SSG) gewidmet. Am SSG geht es um eine gemeinsame Auslegeordnung zum Stand und zu den nächsten Schritten, wobei der Beteiligtenkreis immer die SHP, KLP und Eltern umfasst, bei Bedarf aber auf weitere Fachpersonen oder die Schulleitung ausgedehnt wird. Hinter der Formalisierung steckt durchaus ein Effizienzgedanke, da durch die halbjährliche bis jährliche Durchführung zahlreiche Einzelgespräche zusammengefasst werden sollen. Auch die vorgegebene Protokollführung hilft mit, Informationsverlust und unnötige Wiederholungen zu vermeiden. Im Grunde genommen handelt es sich beim SSG also um ein strukturiertes Elterngespräch. In Kapitel 7.7. werden die Arbeitsfelder von SHP und KLP beschrieben, wie sie die «momentan gelebte Praxis in den Gemeinden» (S. 9) abbilden. Für das Gelingen der Besonderen Förderung «sind ein gemeinsames Grundverständnis und die Klärung von Zuständigkeiten wichtig» (ebd.). Allgemein wird festgehalten, dass die SHP die Hauptverantwortung für die besondere Förderung (ebd.) und die KLP die Hauptverantwortung für

den Unterricht und die Erziehung aller Schülerinnen und Schüler der Klasse tragen (S. 10). Folgerichtig ist dann etwa die SHP für die Lernberichte⁵ der Schülerinnen und Schüler mit Lernzielanpassungen zuständig. Weniger schlüssig dünkt dann aber die Setzung, dass es für das SSG keine klare Zuständigkeit gibt und dass – im Falle einer notwendigen vertieften Abklärung von schulischen Schwierigkeiten – die KLP für die Anmeldung der Schülerinnen und Schüler beim Schulpsychologischen Dienst zuständig ist (S. 12). Was an der Broschüre weiter ins Auge springt: Während dem Thema Begabtenförderung dreieinhalb Seiten gewidmet werden, wird das Thema Verhaltensauffälligkeit auf gerade einer halben Seite abgehandelt. Vor dem Hintergrund der Belastung von Schule und Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten (Müller, 2021) wirkt diese Gewichtung als blinder Fleck oder auch ineffizient, um beim Thema zu bleiben.

7. Theorie

In diesem Kapitel geht es um betriebswirtschaftliche und bildungswissenschaftliche Sichtweisen auf die Effizienz. Effizienz wird vorliegend den Optimierungen zugerechnet, also den kleineren, auch schrittweisen Veränderungen: «Die Unternehmen müssen ihre Marktposition immer wieder neu erkämpfen, da sich die Umweltsphären laufend verändern. Dieser Umstand zwingt die Unternehmen zur Vornahme kleinerer (Optimierung) und grösserer (Erneuerung) Veränderungen. Ohne stetige Optimierungen fallen die Unternehmen im Wettbewerb zurück» (Capaul & Steingruber, 2020, S. 523). Interessant mit Blick auf die Schule ist die Feststellung Capauls, dass die Aktivitäten zur Optimierung und Erneuerung in einem Gleichgewicht stehen müssen: Ausschliesslich Optimierung führt zu Erstarrung, ausschliessliche Erneuerung zu Übermüdung (S. 525). Mit Blick auf die Volksschule in Dauererneuerung (geleitete Schulen, Fremdsprachen, neues Qualitätsmanagement, Integration, Digitalisierung, neuer Lehrplan) ist der Optimierungsansatz daher ein vielversprechender Ansatz.

Eine Gegenüberstellung betriebswirtschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Sichtweisen auf die Effizienz kann nicht geleistet werden. Stattdessen sollen einige Blickwinkel beschrieben und dann eine Antwort auf die Frage gesucht werden, wie der eine oder andere betriebswirtschaftliche resp. unternehmerische Ansatz auch für die Zusammenarbeit von SHP und KLP nutzbar gemacht werden könnte. Klar ist, dass Optimierungsfragen Unternehmerinnen und Unternehmer umtreiben, seit es Unternehmerinnen und Unternehmer gibt. Innerhalb der Betriebswirtschaft bewegen wir uns damit auf der Ebene des operativen Managements und gemäss St. Galler Management-Modell (3. Generation) in den Entwicklungsmodi Optimierung und Erneuerung (Capaul & Steingruber, S. 523). Henry Ford (1863 – 1947) erfand weder das Automobil noch das Fliessband, aber er schaffte es, durch Effizienzsteigerungen bei der Produktion, das erste Automobil herzustellen, das sich auch der amerikanische Mittelstand leisten konnte. Warum waren alle Ford T Modelle schwarz? Weil die Farbe schwarz

⁵ Auf Seite 21 der Broschüre findet sich zum Thema Lernberichte eine Aussage, die in dieser Ausschliesslichkeit ein Ineffizienzpotenzial aufweist. An dieser Stelle geht es um sogenannte DaZ-Schülerinnen und Schüler (Förderung Deutsch als Zweitsprache). Dazu steht in der Broschüre: «Gemäss § 5 des Promotionsreglements wird bei Schülerinnen und Schülern, die die deutsche Sprache ungenügend beherrschen, in den betroffenen Fächern keine Zeugnisnote erteilt. Die Erziehungsberechtigten werden im Rahmen eines Lernberichts über den Lernerfolg informiert.» Eine ungenügende Sprachbeherrschung muss indes nicht zwingend zu einer Lernzielanpassung führen. Im Schulreglement steht zu den Lernzielanpassungen eine Kann-Formulierung (§ 6 a SchulR, BGS 412.112). Die reflexartige Lernzielanpassung wäre dann falsch, sondern muss auch bei DaZ-Schülerinnen und Schülern im Einzelfall betrachtet werden. Siehe auch These 7.

schneller trocknete und so mithalf, die Produktionszeit zu verkürzen. Warum zahlte Henry Ford die besten Löhne? Um die besten Arbeiterinnen und Arbeit zu gewinnen und ineffiziente Mutationskosten zu vermeiden. Mit «Fordism» wird heute noch die Massenproduktion von günstigen Gütern in Verbindung mit guten Arbeits- und Rahmenbedingungen für die Arbeiterinnen und Arbeiter bezeichnet. In Kapitel 1 des Buchs «The Machine That Changed the World» von James P. Womack, Daniel T. Jones und Daniel Roos (1990) wird die Weiterentwicklung von der Massenproduktion zur «Schlanken Produktion», wie sie Toyota entwickelte, beschrieben: «Lean producers, on the other hand, set their sights explicitly on perfection: continually declining costs, zero defects, zero inventories, and endless product variety. Of course, no lean producer has ever reached this promised land – and perhaps none ever will, but the endless quest for perfection continues to generate surprising twists.»

Optimierungsarten gibt es verschiedene. Bei Total Quality Management wird von der Kundenzufriedenheit zurück auf Optimierungsbedarf und -massnahmen geschlossen. Der Ansatz ist total hinsichtlich des Einbezugs aller internen und externen Anspruchsgruppen, aber auch total in dem Sinne, dass Qualitätsfragen an jedes Unternehmenselement – von der Vision bis zur Dienstleistung – gerichtet werden (Capaul & Steingruber, 2020, S. 527). Beispiele dafür sind ISO und EFQM. In dieser Totalität ist der Ansatz wenig geeignet, um raschen Optimierungsmöglichkeiten nachzuspüren. Beim KVP-Ansatz geht es um die Grundeinstellung und Bereitschaft, «alle Aktivitäten in einer Organisation andauernd zu perfektionieren» (S. 527). Die Auseinandersetzung mit dieser Grundeinstellung oder auch mit Fragen zur Einstellungsveränderung von Mitarbeitenden führt auch im Schulbereich, wie die nachfolgenden Interviews noch zeigen werden, zu spannenden Fragen. Wo die positive Grundeinstellung gegenüber Integration fehlt, fehlt das Fundament für die Zusammenarbeit von SHP und KLP. Daher müssen Einstellungsfragen angesprochen und geklärt werden, bevor, um beim Bild zu bleiben, das Haus der Integration in die Höhe gezogen werden kann. KVP ist für Optimierung auch im Bereich der Schule ein vielversprechender Ansatz.

Wo aufgrund des hohen Erneuerungstempos Übermüdung droht, sind mit Blick auf Optimierungen kleine Schritte statt grosser Sprünge angezeigt. Das japanische Konzept Kaizen ist geeignet, dieses Anliegen aufzunehmen. Ausgehend von der Auffassung, «dass bestehende Zustände stets unvollkommen sind und zum Besseren verändert werden müssen» (S. 529), bietet sich das Konzept für kleine Schritte an. Kaizen, in einem engeren Sinn verstanden, sucht nicht nach dem grossen Wurf, sondern die schrittweise, stetige Entwicklung in Richtung Perfektion. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht geht es bei Kaizen um die Optimierung der Arbeitsschritte, um die Verschwendung jeglicher Ressourcen zu reduzieren. «Im Endeffekt zielt das Kaizen-Konzept auf die Ergreifung all derjenigen Massnahmen ab, mit deren Hilfe die Effizienz in einem Unternehmen erhöht wird» (S. 529). Noch etwas schärfer wird der Fokus beim Konzept Lean Production, wo es kurz und klar um die «Eliminierung aller überflüssigen Tätigkeiten» (ebd.) geht. Mit Blick auf die betriebswirtschaftlichen Optimierungskonzepte kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es komplexere und direktere Verfahren gibt, aber keines, das sich per se nicht auf die Schule anwenden liesse.

Wer Ratschläge für den optimierten Unterricht sucht, um nach den Ausführungen zur betriebswirtschaftlichen Optimierung gerade mit einer praktischen Idee zu beginnen, wird leicht fündig. Über 20 000 Ergebnisse liefert Amazon auf die Suche «Ratgeber für den Unterricht». Leicht macht es einem dieses Suchergebnis natürlich auch nicht, aber Ratgeberliteratur steht auch nicht im Fokus. Die bildungswissenschaftliche Recherche konzentrierte sich auf den engeren Aspekt der Kooperation und auf die Frage, ob sich aufgrund von

Forschungsergebnissen Aussagen zur Effizienzerhöhung machen lassen. Mit «Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität» haben die Herausgeberinnen Annelies Kreis, Jeanette Wick und Carmen Kosorok Labhart 2016 einen vielfältigen Einblick in den deutschsprachigen Forschungsstand vermittelt. Die Beiträge basieren grossmehrheitlich auf Referaten und Workshops, die auf einem Symposium im Nachgang zur Nationalfonds Studie «KosH – Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität» (Laufzeit Mai 2011 bis September 2014, Projektleitung Annelies Kreis) gehalten resp. durchgeführt wurden. Im Buch werden Theorie und aktuelle Studien zur Kooperation vorgestellt. Die «Kooperation in multiprofessionellen Teams (z. B. zusammengesetzt aus Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten aus Logopädie oder Psychomotorik, Schulpsychologischem Dienst, Schulleitung etc.) wird im Zusammenhang mit inklusiven Settings als wichtige Gelingensbedingung beschrieben (...), insbesondere dann, wenn für Schülerinnen und Schüler mit SEN-Förderung⁶ vorbereitet, geplant, umgesetzt und evaluiert werden soll» (Kunz, Zumwald & Luder, 2016, S. 54). Im Zentrum der Kooperation steht demnach die gemeinsam von SHP und KLP verantwortete Förderplanung. Wo ihre je verschiedenen Blickwinkel (grob verkürzt: SHP mit Fokus Entwicklung, KLP mit Fokus Lehrplan) verknüpft werden, entsteht ein gemeinsam gestalteter Unterricht, der von einem neuen Blick auf alle Kinder ausgeht. Wo diese Verknüpfung nicht stattfindet, bleiben die Blickwinkel je eigen. In einem solchen Unterricht «läuft das Projekt der Inklusion (...) Gefahr, darauf reduziert zu werden, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne «besonderen Bildungsbedarf» gemeinsam besucht wird» (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 219). Aus diesem Satz erhellt vor allem, dass die Bildungswissenschaft sehr hohe Forderungen an einen integrativen Unterricht richtet. Fragen nach Aufwand und Ertrag, also etwa zum Leistungsergebnis eines solchen oder anderen Unterrichts, scheinen sekundär. Praktischer wirken Kunz et al. (2016), die auf S. 60 Instrumente vorstellen, welche dabei helfen, die Kooperation im Kontext integrativer Förderung und Förderplanung zu strukturieren. Während keine Aussagen zu Aufwand und Ertrag der einzelnen Instrumente gemacht werden, werden die Instrumente aber nach Zielen sortiert (Klärung Förderplanung / Ressourcenzuteilung und Klärung Zusammenarbeit), wodurch sich durchaus Effizienzüberlegungen etwa zur Einführungsreihenfolge der Instrumente oder zum Instrument, das mehrere Ziele abzudecken vermag und mit Blick auf Effizienz vielleicht forciert werden sollte, anstellen lassen. Aus ihren Aussagen erhellt etwa, dass das bereits erwähnte schulische Standortgespräch (SSG) eine zentrale Rolle spielen kann, wo Förderplanung und Ressourcenzuteilung in einem strukturierten Prozess ausgehandelt werden müssen (S. 62). Bei den IT-basierten Instrumenten wird zudem Lehrer-Office erwähnt, eine Noten-, Bericht- und Beobachtungsdatenbank, die auch im Kanton Zug zum Einsatz kommt. Vogt et al. (2016) stellen ein provisorisches theoretisches Modell für die Lehrpersonenkooperation vor (Abb. 1), das den Forschungsstand übersichtlich abbildet, wobei das vorgeschlagene Modell «nur in sehr wenigen Aspekten mit quantitativen Befunden untermauert werden» kann (S. 28). Um Effizienzfragen aufzunehmen, bietet sich das Modell vielleicht als Einstieg an, weil es den (gemeinsamen) Blick auf den Gegenstand resp. die Kooperation strukturiert.

⁶ SEN: Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen.

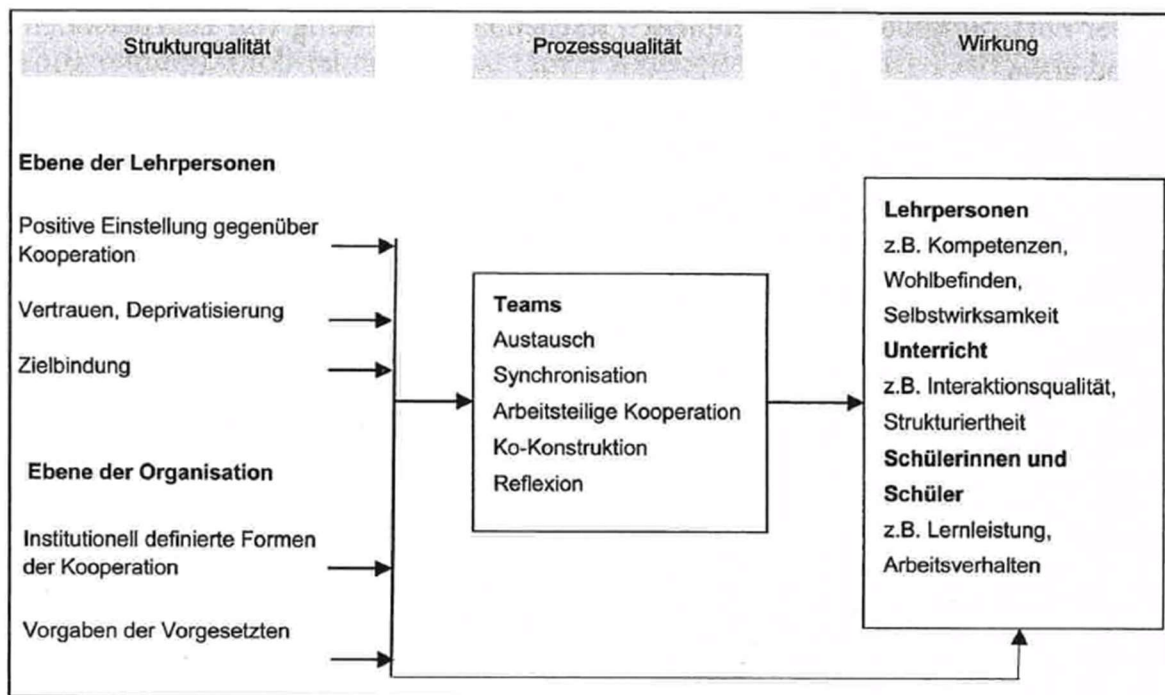


Abb. 1: Provisorisches theoretisches Modell für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016, S. 17). Zur Begriffsklärung: «Deprivatisierung» meint persönliche Öffnung und konkret bspw. gemeinsame Unterrichtsmaterialschränke von Lehrpersonen; Zielbindung meint gemeinsame Zielvorstellungen; Synchronisation ist die gemeinsame Abstimmung des Unterrichts oder auch der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler; Ko-Konstruktion meint Konstruktion des Wissens durch soziale Interaktion (gemeinsames Lernen) und einen so gestalteten Unterricht.

Als Fazitversuch zu diesem Kapitel kann vielleicht abermals die Vermutung angestellt werden, dass in der Pädagogik weniger Effizienzfragen gestellt werden. Das Interesse an der Wirksamkeit steht im Fokus und weniger die Frage, wie diese Wirksamkeit in einem optimalen Verhältnis von Aufwand und Ertrag erreicht werden kann. Hinweise auf Effizienz lassen sich finden, müssen aber etwas herausgelesen werden.

Exemplarisch, wobei diese Debatte auf ein völlig neues Feld führen würde, kann vielleicht die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung um die «gerechte» Beurteilung erwähnt werden. Anstatt sich einzugestehen, dass jede Beurteilung Grenzen hat (Oelkers, 2019), und sich folglich auf ein Modell zu einigen, wo Aufwand und Ertrag in etwa stimmen (bspw. Noten) und an diesem Modell zu arbeiten, arbeitet sich die Schulreformdiskussion seit Jahrzehnten an der Frage «Noten oder nicht?» ab. Oelkers Mahnung, dass Reformvorschläge daraufhin überprüft werden müssen, «ob sie einfach nur die Belastungen erhöhen, ohne zugleich den Effekt zu verbessern» (2002, S. 13), scheint nach wie vor nicht zu verfangen. Dabei entsteht freilich der Eindruck, dass sich die Debatte weder um Aufwand noch um Wirksamkeit, sondern bald um weltanschauliche Fragen dreht, wie die Noten-Debatte im Zürcher Kantonsrat von Anfang Juli 2022 zeigte. Wo Noten als einer solidarischen, weltoffenen und modernen Gesellschaft unwürdig bezeichnet werden (Fritzsche 2022), rückt die Effektivitätsfrage in den Hintergrund und der Effizienzfrage wird gleich der Garaus gemacht. Den Praktikerinnen und Praktikern in den Schulzimmern würden Antworten auf Effizienzfragen aber weiterhelfen, jedenfalls dann, wenn zuvor auch die Effektivitätsfragen beantwortet wurden.

Weltanschaulicher Streit ist für die Praxis ineffizient. Geführt wird er trotzdem. Auch von der Praxis.

Damit sei abschliessend zu diesem Kapitel doch noch ein Blick auf die Effektivität von Kooperation im Klassenzimmer und die Integration geworfen. Für die Praxis ist diese Betrachtung an sich irrelevant, weil die Integration und damit die Kooperation im Klassenzimmer im Kanton Zug Tatsache ist. John Hattie hat die Effekte (bei ihm Auswirkung auf das Leistungsergebnis von Unterricht) von Co-Teaching / Team Teaching und Integration auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler untersucht. Unter Co-Teaching / Team Teaching wird dabei eine Unterrichtsform verstanden «mit zwei oder mehr Lehrpersonen, die zusammen an einem Ort arbeiten, um zu unterrichten. Es gibt hierbei viele Varianten: eine lehrt, eine assistiert; Stationenlernen (Station Teaching); paralleles Lehren; abwechselndes Lehren; im Team lehren» (Hattie, 2013, S. 259). Die Effektstärke gemäss aktueller Datenlage in der Visible Learning™ Meta^X Plattform (2021) beträgt 0.19 resp. in Worten «Likely to have a small positive impact.» Wo die Kooperation gelingt, so lässt sich aus der Beschreibung an selbiger Stelle schliessen, ist der Effekt stärker: «This does not mean teachers taking turns teaching, which is why this method often fails to show an impact» (ebd.). Das ist dann allerdings ein starker qualitativer Hinweis für die Praxis.

2021 ging der Schweizer Preis für Bildungsforschung an Beatrix Eugster, Simone Balestra und Helge Liebert. Mit ihrer Arbeit «Peers with Special Needs: Effects and Policies» (2022) ermöglichen die Forschenden erstmals fundierte Aussagen über die Auswirkungen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in der Schweiz. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen beeinflussen die anderen Schüler negativ. Nicht nur im Hinblick auf die schulischen Leistungen, sondern auch deren berufliches Fortkommen und späteres Einkommen. Im Interview danach gefragt, ob man aufgrund ihrer Befunde Integration nicht grundsätzlich hinterfragen müsste, antwortete Beatrix Eugster: «Nein, im Gegenteil. Unsere Resultate zeigen auch, dass eine Durchmischung von Kindern und möglichst gleichmässige Verteilung von Schülern mit besonderem Bildungsbedarf optimal ist. Die Effekte von SEN-Kindern (...) auf die Schulleistungen ihrer Mitschüler ohne SEN sind zwar negativ, aber relativ klein. Betrachtet man den Übertritt in den Beruf, so sind die Effekte ökonomisch kaum mehr relevant. Zudem kann unsere Studie keine Aussagen zu potenziell positiven Effekten in Bereichen der sozialen Kompetenzen machen. Unsere Resultate schliessen aber nicht aus, dass in Einzelfällen eine Sonderschulung ausserhalb der Regelklasse geboten sein mag, und sowohl für das betroffene Kind als auch die Mitschüler eine Entlastung sein kann» (Eugster, 2022). Prof. Eugster ist Direktorin am Schweizerischen Institut für Empirische Wirtschaftsforschung SEW-HSG an der Universität St. Gallen. Der Schweizer Preis für Bildungsforschung 2021 ging also an eine Volkswirtschaftlerin mit Bildungsökonomie als einem ihrer Schwerpunkte. Vielleicht ist dies auch ein Anzeichen (oder ein Versuch), dass Fragen zu Aufwand und Ertrag in Schule und Bildung künftig etwas stärker in den Fokus rücken könnten.

8. Methode

Das methodische Instrument dieser Sondierungsarbeit lässt sich als strukturiertes Interview beschreiben. Die drei Befragungen wurden auf qualitativer Basis durchgeführt, wobei nicht die Personen im Mittelpunkt standen, sondern deren Expertise. In einer Klassifikation qualitativer Befragungsmethoden wäre das Instrument als halbstandardisiertes Leitfadenterview

zu bezeichnen. Die mündliche Befragung verlief entlang vorgegebener Fragen, wobei die Befragten ihre Antworten in eigene Worte fassen und auf diese Weise bedingt auch eigene Schwerpunkte setzen konnten. Die Befragungen der drei Schulischen Heilpädagoginnen können auch als Expertinneninterviews bezeichnet werden. Die Befragten sind Teil des Handlungsfeldes und geben als direkt involvierte Expertinnen Auskunft über ihren Tätigkeitsbereich, über ihre Aufgaben und Zuständigkeiten und gewähren Einblick in ihre auch exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände im interessierenden Forschungsbereich (Meuser & Nagel 1991, S. 442-444). Der Leitfaden selbst beginnt mit einigen Einstiegs- und Einordnungsfragen, um dann auf das Thema Integration und Zusammenarbeit SHP mit KLP zu fokussieren. Die Fragen zur Zusammenarbeit schreiten von einer allgemeinen Ebene auf die Detailebene. Auf allen Ebenen geht es darum, möglichen Ansatzpunkten auf die Spur zu kommen, die mit Blick auf eine effiziente Zusammenarbeit von SHP und KLP vertieft werden könnten. Befragt wurden die Interviewpartnerinnen während rund einer halben Stunde. Ein Gespräch fand von Angesicht zu Angesicht statt, zwei online. Die Antworten wurden nicht aufgenommen, sondern als Notizen erfasst. Bei den gewonnenen Erkenntnissen muss damit gerechnet werden, dass die Gesprächspartnerinnen nicht alle Sachverhalte vollkommen so dargestellt haben, wie sie sich in der Realität abspielen. Dieses Risiko besteht bei allen Befragungen. Vorliegend hat sich der Befragter mit der Einordnung der Befragung gegenüber den Befragten («keine empirische Studie, nicht einmal Explorativstudie, sondern Sondierungsgespräche und ehrliche Neugier») bemüht, überhaupt keine Verkrampfung aufkommen zu lassen. Freilich wussten alle Interviewpartnerinnen auch, dass Gespräche mit drei verschiedenen SHP geplant waren, was nicht gerade einer sozialen Kontrolle, aber doch einem gewissen Kontrollmechanismus gleichkommt. Für die Auswertung wurden die Notizen zu jeder Frage nebeneinandergelegt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft. Für das Fazit, wo sich das Hinschauen aus betriebswirtschaftlicher Effizienzperspektive vielleicht lohnen könnte, wurden über die Antworten hinaus auch die oben vorgestellten Grundlagen aus Theorie und Praxis beigezogen.

9. Interviews

SHP⁷	1, 30.6.2022	2, 6.7.2022	3, 7.7.2022
1. Wann und wie bist Du SHP geworden?	2018, Master SHP, Hochschule für Heilpädagogik Zürich	2015, Master SHP, Pädagogische Hochschule Luzern.	1995, Master SHP, universitärer Weg Uni Fribourg, mit dem Ziel Kleinklassenlehrerin.
2. Wie gross ist Dein Pensum?	Ungefähr 80 %	70 % SHP 10 % DaZ 10 % Assistenz Schulleitung	70 %
3. Auf welcher Schulstufe arbeitest Du?	Mittelstufe 2 (5./6. Klasse Primarstufe)	Zyklus 1 (Kindergarten bis 2. Klasse Primarstufe)	Mittelstufe 2 (5./6. Klasse Primarstufe)
4. In wie vielen Klassen?	4	3	4

⁷ Die Namen der SHP sind dem Auftraggeber bekannt. Ihnen wurde Anonymität versprochen.

5. Mit wie vielen Lehrpersonen arbeitest Du dazu zusammen?	6	5	5
6. Wie verteilen sich Deine Lektionen auf jede Klasse?	5 Lektionen / Woche (inkl. Besprechung und Administration). Plus 2+2 Lektionen in Klassen mit Kindern mit verstärkten Massnahmen (Status Sonderschule). In einer Klasse, die sehr viel zu tun gibt, ist die Besprechungsstunde doppelt bis dreifach. Könnte ich nicht mit allen Klassen.	Kindergarten: 5 / Woche 1. Klasse a: 8 1. Klasse b: 7 Dazu insgesamt eine Lektion als Besprechungsstunde.	4,5 / Woche. Dazu insgesamt 0,5 Lektionen Besprechungsstunde.
7. Wie viele Kinder haben eine Lernzielanpassung?	11	Keine. In der kommenden 2. Klasse müssen wir Anpassungen ins Auge fassen.	Keine. Da sind wir generell sehr zurückhaltend. Wir sprechen mit den Eltern und diese sind auch eher dagegen. Ungenügende Noten akzeptieren die Eltern eher als Lernzielanpassungen.
8. Wie viele davon sind integrierte Sonderschülerinnen, Sonderschüler?	2	0 (1 in Abklärung)	0
9. Gibt es Kinder mit einer Förderplanung, aber noch ohne Lernzielanpassung?	6	8	3
10. Gibt es Hochbegabte mit einer Förderplanung?	Nein	Nein (es gibt Kinder mit speziellen Begabungen, aber ohne Förderplanung).	Nein
11. Schulisches Standortgespräch: Wer macht das was? Wer löst es aus?	Das erste SSG findet vor allfälliger Lernzielanpassung statt. Gemeinsame Vorbereitung, Einladung durch die KLP. Kontakt	Ich löse es aus. Einladung und Organisation erfolgt je nachdem, die einen KLP machen das auch selber.	Das gibt es in dieser Form nur bei integrierten Sonderschülerinnen, Sonderschülern. Dann löse ich es aus.

	<p>mit SPD hat die SHP. Nach Lernzielanpassung ist zweimal pro Jahr ein SSG fällig, das zweite machen wir gleichzeitig mit dem Orientierungsgespräch [jährliches Standard-Elterngespräch – L. F.]</p>		
<p>12.Integration in Deiner täglichen Arbeit: Wenn es scheitert, an was? Wenn es gelingt, weshalb?</p>	<p>Es scheitert an der Behinderungsart Autismus, weil die Probleme im Sozialbereich nicht gelöst werden können. Dann ist generell Problemverhalten ein Problem. Absorbiert KLP und SHP stark, so dass besondere Förderung anderer Schüler auf der Strecke bleibt. Integration kann auch Spontanes in der Schule verhindern. Auch der Unterricht ausserhalb des Schulzimmers ist je nach Behinderung ein Problem.</p> <p>Gelingensfaktor ist eine gute Zusammenarbeit. Mit den Eltern, mit KLP und dem Kind.</p>	<p>Es scheitert, wenn nicht professionell zusammengearbeitet wird. A und O ist Beziehung zu Eltern. Es braucht Vertrauen und das braucht Zeit.</p> <p>Gelingensfaktor ist eine gute Zusammenarbeit, vor allem auch mit den Eltern. Das führt halt zu Mehrarbeit. Die Kinder sollen nicht übertherapiert werden. Und als Vision: Ressourcen mehrfach nutzen.</p>	<p>Schwierig ist es, wenn Eltern Probleme nicht wahrhaben wollen. Ein riesiger Fan der Integration bin ich nicht, weil Verhaltensauffälligkeit sehr viele Ressourcen absorbiert. Schwierig ist es auch, wenn die Klassenlehrperson und ich nicht vom gleichen Unterricht reden.</p> <p>Integration gelingt, weil die Kinder in die gleiche Schule gehen können. Sie gehen mit den Kindern aus dem Quartier zur Schule. Haben die gleichen Gspändli. Darum gehe ich auch nicht aus dem Schulzimmer mit den schwachen Schülerinnen und Schülern. Den SuS ist es egal, wer schwach ist. Und dann natürlich die Beziehung: die ist das A und O.</p>

			Inhaltliches vernachlässige ich am Anfang.
<p>13. Wenn man bspw. die Zuger Unterlagen zur I. liest, dann kristallisiert sich die Zusammenarbeit von SHP und KLP als Schlüsselgelände für die I. heraus. Wenn diese Zusammenarbeit nicht funktioniert, dann funktioniert die Integration nicht. Was denkst Du darüber?</p>	<p>Sehe ich genauso. SHP ist letztlich nur wenige Zeit im Schulzimmer. Daher müssen Absprachen sehr gut sein. KLP muss sich an gemeinsame Planung halten. Bsp. in Zusammenhang mit einem Test, wenn Kind in diesem Fach eine Lernzielanpassung hat und SHP während dem Test nicht anwesend sein kann. Förderpläne müssen auch eingehalten werden, wenn SHP nicht im Schulzimmer ist.</p>	<p>Klar, diese Zusammenarbeit ist sehr wichtig. Es braucht aber auch Zusammenarbeit mit Eltern und es braucht mehr als Zusammenarbeit. Die Aussage ist so etwas unvollständig.</p>	<p>Das ist klar so. Ich brauche Raum und muss meine Methoden anpassen können. Ich bin nicht der Handlanger der Klassenlehrperson. Einführungen mit der ganzen Klasse mache ich zum Beispiel sehr gerne.</p>
<p>14. Was hat man Dir über die Zusammenarbeit mit KLP gesagt in der Ausbildung? Über die Art der Zusammenarbeit?</p>	<p>Idee und Absicht ist, dass man integrativ fördert. Wir sollen uns wehren, wenn KLP Einzelförderung ausserhalb Schulzimmer wünscht. Und dass Besprechungsstunden wichtig sind.</p>	<p>Es gab ein Ausbildungsmodul zu Beratung und Gespräche. Umsetzen muss man es selber. Haltungsfragen sind sehr wichtig. Ähnliche Haltungen führen zu guter Zusammenarbeit. Ansonsten muss man gegen Windmühlen kämpfen.</p> <p>SHP nimmt Kinder nicht nur in Kämmerchen resp. aus dem Schulzimmer. Es gibt verschiedene Formen. Wann ist was</p>	<p>Das war zu meiner Zeit noch kein Thema.</p>

		sinnvoll? Alle Kinder ins Boot holen. Nicht nur mit Kindern arbeiten, die Probleme haben beim Lernen. Ist Mix von verschiedenen Formen, Methoden und situationsabhängig.	
15. Welches könnten die grössten Reibungsflächen bei der Zusammenarbeit SHP mit KLP sein?	<p>Wenn man sich gegenseitig keine Kompetenzen einräumt. Bspw., wenn SHP etwas feststellt und etwas als wichtig erachtet, aber KLP da völlig andere Meinung hat.</p> <p>Verantwortung für Klasse hat KLP. Muss selber verantworten, ob sie auf Beobachtungen und Vorschläge SHP eingeht, aber dann kann es frustrierend sein für die SHP.</p> <p>Wenn KLP Meinung SHP nicht ernst nimmt.</p> <p>Wenn KLP SHP Vorschriften macht. Solche Sachen soll es geben.</p>	<p>Unterschiedliche Haltungen gegenüber Integration.</p> <p>Ungeklärte Zuständigkeiten.</p> <p>Wie weit muss SHP Unterricht und Lektionen vorbereiten, Material beschaffen etc.? Also wer macht was? Das muss man sehr gut absprechen.</p> <p>Und dann regelmässig, zweimal im Jahr über die Zusammenarbeit reden.</p>	<p>Wenn man nicht vom Gleichen redet. Wenn man eine unterschiedliche Auffassung von Integration hat.</p>
16. Habt Ihr seitens Schulleitung eine Vorgabe zur Form der Zusammenarbeit?	<p>Ja, gab es. Der ehemalige Schulleiter war selber SHP und hatte das speziell auf dem Radar. Im Moment findet ein Wechsel auf Ebene Schulleitung statt.</p> <p>Vorgaben bis anhin:</p>	<p>Meines Wissens nicht. Ich leite das Unterrichtsteam SHP. Dort wird die Zusammenarbeit SHP mit KLP thematisiert.</p> <p>Sich für die Zusammenarbeit zu finden, ist ein aktiver Prozess.</p>	<p>Nein. Da sind wir frei. Die Methoden bespreche ich mit der KLP, wenn wir die nächsten zwei Wochen planen.</p>

	<p>Gemeinsame Planung von Ferien zu Ferien. Und zur Methode: keine «separative» Zusammenarbeit, sondern Integration leben.</p> <p>Ich habe teile viele Erfahrungen mit meinen KLP-Gspändli. Am Anfang mache ich ein grundsätzliches Gespräch, wie wir uns Zusammenarbeit vorstellen. Dann entstehen Formen. Zusammenarbeit hat auch mit Pensum KLP zu tun. Wenn eine zusätzliche Lehrperson nur 1 oder 2 Fächer gibt, dann braucht es zusätzliche Besprechungen. Schwierig ist Zusammenarbeit, wenn ich bspw. nur in einer Mathektion anwesend bin. Dann fehlt mir der Überblick über das Geschehen.</p>	<p>Der muss von beiden Seiten aktiv sein. Bei neuer Zusammenarbeit muss man sich finden. Reinkommen. Wo sind die Bedürfnisse? Wo kann ich am besten unterstützen. Unterstützung der Kinder und der Lehrperson ist wichtig. Verhaltensauffälligkeiten machen Probleme. Weil Zug keine Integrative Sonderschulung beim Verhalten hat, muss man auch dort unterstützen.</p>	
<p>17. Kannst Du die Zusammenarbeit noch näher beschreiben, vielleicht mit Blick auf die Jahresplanung, Semesterplanung, Wochenplanung?</p>	<p>Ich schaue, dass ich möglichst oft bei der Planung dabei bin. Bspw. auch bei der Planung der Schullager. Ich will mich zu Inhalten äussern und will als Pensenpartner gesehen werden. Ich will auch dabei sein, wenn neue</p>	<p>Wir arbeiten auf Stufe SHP und KLP zusammen. Wir machen eine Stufenplanungssitzung. Sommerferien bis Herbstferien. Grob: Inhalte, Zuständigkeiten, wer macht welche Förderungen? Dann sitze ich mit SHP-</p>	<p>Die grosse Planung findet in der letzten Woche der Sommerferien statt. Das ist in unserem Schulhaus so. Ich zeige, wo ich beim Runterbrechen der Lernziele helfen kann. Oder auch, wie ich</p>

	Lehrpersonen eingefuxt werden.	Partnerin zusammen und schaue, wer von uns was macht. Die Feinplanung erfolgt von Woche zu Woche zusammen mit der KLP.	starken Schülern helfen kann.
18. Gibt es ein elektronisches Instrument für die Zusammenarbeit? Zum Bsp. Lehreroffice, OneNote, MiroBoard?	LehrerOffice ist wichtiges Tool für die Förderplanung (Beobachtungen, Vorfälle) und für die Erstellung der Lernberichte für Kinder mit Lernzielanpassungen.	Läuft viel über Teams mit gemeinsamen Ordnern, wo z. B. Lernstandserfassungen oder Ateliers zu Mathethemen etc. abgelegt werden. Über Lehrer-Office läuft mehr die Administration wie Lernberichte etc. Bei der Wochenplanung sind nicht alle KLP gleich unterwegs, teils analog, teils digital.	Nein, das machen wir nicht. Ich arbeite mit dem Unterrichtsbuch.
19. Gibt es bspw. anfangs Jahr ein Zeitgefäß, wo Du mit der KLP Eure Zusammenarbeit überlegt? Oder wann ist der Moment?	Am Anfang einer Zusammenarbeit rede ich mit der KLP ganz bewusst über Vorstellungen.	Das findet anfangs Jahr statt, aber auch im Rahmen der wöchentlichen Besprechungsstunden. Das sind eine halbe bis ganze Stunde pro Lehrperson. In Klassen mit Teamteaching, Pensenpartnerschaften verdoppelt sich der Aufwand.	In der letzten Woche der Sommerferien.
20. Wie reflektierst Du Deine Arbeit?	Geschieht vor allem im Unterrichtsteam SHP. Bewusst auf die Metaebene gehe ich mit den KLP zu selten.	<ul style="list-style-type: none"> - Im Unterrichtsteam SHP. Dort findet Intervision statt. - Persönliche Weiterbildung. Bspw. über 	<ul style="list-style-type: none"> - Rückmeldungen von Lehrpersonen, Austausch mit ihnen. - Mit Schulleitung im Rahmen des

		<p>verhaltensauffällige Kinder in Schule.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anhand von Rückmeldungen und Feedback, Eltern, Kinder, Lehrpersonen. - Im Rahmen des Mitarbeitendengesprächs. - Mit Fachliteratur. 	<p>Mitarbeiterdengesprächs (MAG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Austausch mit Studis PH Zug, welche das Integrationspraktikum bei mir machen. Diese stellen sich meisten etwas ganz anderes unter Integration vor. - Dann gibt es einmal im Monat das Unterrichtsteam SHP. - Viermal im Jahr gibt es ein Fachschaftstreffen SHP auf Ebene Gemeinde.
<p>21. In einer Zusammenarbeitsvereinbarung zwischen SHP und KLP könnten gemeinsam entwickelte Grundsätze für die Zusammenarbeit ver-schriftlicht werden. Was denkst Du darüber?</p>	<p>Das ist eine gute Idee.</p>	<p>Könnte Sinn machen, aber wenn Zusammenarbeit gut läuft, braucht es das nicht. Aber es gibt Situationen, wo es nicht läuft. Da macht es sicher Sinn. Zusammenarbeit ist so ein Schlagwort. Bin nicht ganz glücklich damit. Im Lehrerberuf ist Zusammenarbeit immer gefragt. Braucht eigentlich kein spezielles Papier für die Zusammenarbeit von SHP KLP, weil Zusammenarbeit in der Schule immer ähnlich ist. Es ist eine Hal-tungsfrage.</p>	<p>Das ist bei uns vorgeschrieben. Die Vereinbarung muss der Schulleitung nicht gezeigt werden, aber man muss melden, dass man die Zusammenarbeitsvereinbarung behandelt hat. Es gibt ein Formular dafür.</p>

22. Ist die Zusarb SHP KLP Gegenstand des MAG?	Ja	Ja	Ja. Die Zusammenarbeit nimmt da einen grossen Platz ein.
23. SHP-Ressourcen können gepoolt und gezielt zugeteilt werden. Macht Ihr das im Schulhaus?	Der Besprechungsaufwand unterscheidet sich von Klasse zu Klasse. Ansonsten poolen wir nicht.	Das machen wir. Wenn es Klassen gibt mit Kindern mit grossem Förderbedarf, dann gibt es da mehr SHP-Stunden.	Ja. Wir poolen im Schulhaus und ich poole im Rahmen meines Pensums.
24. Findet das in der Gemeinde statt? Weisst Du etwas?	Meines Wissens erhalten alle Primarschulhäuser gleichviele Ressourcen. Die Ressourcenzuteilung muss aber auf eine gewisse Dauer angelegt sein, damit Zusammenarbeit SHP und KLP wachsen kann. Ein allfälliger Stufenwechsel ist nicht so einfach möglich, weil es ein stufenspezifisches Know-how gibt. Pooling kann aber auch nicht das Grundproblem lösen, dass SHP zu wenig Ressourcen je Klasse hat. Gut wäre es, wenn 4 Klassen ein 100 % Pensum wären, dann könnte SHP in je 7 Lektionen dabei sein statt wie heute in 4.	Bei Spezialfällen gibt es das. Gemeinde sperrt sich noch ein wenig. Manchmal werden SHP Ressourcen gesprochen, statt auf integrierte Sonderschulung entschieden. Das kostet weniger.	Innerhalb der Gemeinde eher nicht.
25. Bist Du Teil von einem Unterrichtsteam (UT) oder in welchem Team arbeitest Du mit?	Wir haben vor zwei Jahren beschlossen, dass alle SHP im Schulhaus zusammen ein UT bilden. Wir	Im UT SHP. Dazu Mitglied der Steuergruppe und in Lehrergemeinschaft Cham	Ich bin im UT der Mittelstufe 2.

	müssten ja in mehreren UT sein. Dort wird auch viel besprochen, was uns weniger betrifft. Z. B. Aufträge / Projekte / Informationen vom Rektorat, bspw. zur Führung der Orientierungsgespräche mit den Eltern.	(gemeindlicher Ableger Gewerkschaft).	
26. Wo verlierst Du am meisten Zeit bei Deiner Arbeit?	Wenn ich ein Kind zweimal beim SPD anmelden muss (Potentialabklärungen) – und am Schluss einfach rauskommt, dass ich als SHP einfach etwas mehr üben soll mit dem Kind. Wenn Eltern klemmen und sich der SPD scheut, einen Entscheid zu fällen, dann habe ich viel Zeit verloren.	<ul style="list-style-type: none"> - Berichte schreiben, Lernberichte, Lernziele beschreiben. - Administrationsaufwand. - Terminkoordination. - Bürokratie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alles Administrative, der Bürokratie - Alle zwei Jahre kommen wieder neue Sachen. Churer Modell, jetzt Medien und Informatik, dann Q-Gruppe, ...
27. Was könnte man dagegen machen?	Immer ein wenig schlauer werden. Weniger Anmeldungen beim SPD machen. Dann hat das Kind einfach einmal schlechtere Noten. Schlechte Noten müssen nicht per se Grund für Anmeldung beim SPD sein. Und wenn Eltern dagegen sind, dass ihr Kind beim SPD abgeklärt wird, bringt es überhaupt nichts.	Nur bei Kindern, die Lernziel angepasst sind, Lernberichte etc. schreiben. Bei anderen Kindern die Lernziel-schreiberei weglassen. Übergabegespräche: mein Wissen geht weiter. Man kann immer nachfragen. Daher die Informationen mündliche weitergeben.	Administration gehört leider dazu.

10. Fazit in Form von Thesen

Wie eingangs beschrieben, hat diese Arbeit den Charakter einer Sondierung. Auch das Fazit richtet sich danach aus. Wissenschaftlich kann von Thesen gesprochen werden, die als Fazit aufgestellt werden sollen. Diese Thesen können als Ansatzpunkte oder Themen für eine Optimierung der Integration im Allgemeinen und der Zusammenarbeit von SHP und KLP im Besonderen aufgefasst werden. Die Thesen sind absteigend angeordnet, von der gesellschaftlichen Ebene über die politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen bis auf die Handlungsebene. Thesen zu Gesellschaft und Organisation mögen auf den ersten Blick wenig mit einer effizienten Zusammenarbeit von KLP und SHP zu tun haben, doch entscheidet sich auf diesen Ebenen, wie weit eine effiziente Zusammenarbeit von KLP und SHP überhaupt möglich ist resp. dazu einen Beitrag leistet, dass das Richtige richtig getan werden kann. Den Abschluss markiert eine These mit handwerklichen Überlegungen zum Einbezug der Praxis in die Optimierung.

10.1 These 1: Integration optimieren statt Inklusion propagieren.

Die Schweizer Debatte zur Sonderpädagogik dreht sich um Integration und Inklusion und damit um die Frage, ob der bisherige, integrative Weg weitergegangen oder der Weg konsequent in Richtung Inklusion und damit Aufhebung der Sonderschulen gehen muss. Eine verantwortungsvolle Antwort auf diese Frage kann nur lauten, den bisherigen Weg und damit die Integration weiterzuverfolgen. Weder den Betroffenen noch der Integration noch der Praxis ist gedient, wenn in der Schule «der Himmel auf Erden» versucht wird. Dabei muss weltanschaulich im Sinne des «Himmels auf Erden» (in einer idealen Gesellschaft gibt es keine Abweichung von der Norm und in der idealen Schule deshalb auch nicht), wissenschaftlich und praktisch diskutiert werden. Die weltanschauliche Debatte rund um Bildung und Schule darf keinesfalls unterschätzt werden, auch wenn sie an dieser Stelle nicht vertieft werden kann. Sie hat eine lange Tradition (Arendt, 1958). Aus wissenschaftlicher Sicht gibt die Mahnung Oelkers (2002) zu denken, dass Reformvorschläge für die Schule besser hinsichtlich Wirkung und Belastung geprüft werden müssen (S. 13). Dass eine solche Mahnung nötig war oder ist, stellt den Bildungswissenschaften kein gutes Zeugnis aus. John Hattie's Verdienst liegt sicher darin, dass er solche Reformvorschläge oder auch Methoden hinsichtlich ihrer Wirkung sortiert (2009). Wo die Kooperation gelingt, so lässt sich bei Hattie schliessen, ist der Effekt von Co-Teaching / Team Teaching stärker. Mit Blick auf die Integration gibt die vorgestellte Arbeit von Beatrice Eugster et al. (2022) einen starken Hinweis darauf, dass Integration das richtige Ziel ist und Grenzen hat. Sie hat nicht nur Grenzen für das System, sondern auch für die betroffenen (Mit-)Schülerinnen und (Mit-)Schüler. Aus Sicht Praxis ist anzufügen, dass die Integration schon in ihrer heutigen Form eine grosse Herausforderung für alle Beteiligten ist. Jede Entwicklung hin zu noch mehr Personen im Schulzimmer, und die konsequente Auflösung der Sonderschulen würde ganz sicher dazu führen, ist abzulehnen. Eine solche Entwicklung würde die Organisationskomplexität nochmals erhöhen sowie die ohnehin bereits eingeschränkte Autonomie der KLP noch weiter einschränken und, damit verbunden, die Attraktivität der Profession schmälern. Zielführender als Inklusion ist die Optimierung der Integration. Dazu braucht es das Bekenntnis der Politik zur Integration und die Abgrenzung von Inklusion. Dass es Optimierungspotential gibt, liegt nach zwanzig Jahren Integrationspraxis auf der Hand. Die drei Interviews geben Hinweise darauf, dass

zum Beispiel Lernzielanpassungen oder auch Förderplanungen unterschiedlich gehandhabt werden. Damit sich die Betroffenen aber auf eine Optimierung einlassen, müssen sie sicher sein, dass die grundsätzlichen politischen Setzungen verlässlich und auf Dauer angelegt sind. Im Moment sind sie umstritten.

10.2 These 2: Die Optimierung der Integration muss damit beginnen, dass Grundlagen überprüft, entflochten, geschärft und in einen neuen Internetauftritt überführt werden.

Die Zuger Grundlagen für Sonderpädagogik (Konzept Sonderpädagogik, Richtlinien Besondere Förderung sowie Richtlinien integrative Sonderschulung, Broschüre Orientierungshilfe zur Umsetzung der integrativen Förderung) bedürfen einer Überprüfung. Eine solche kann mit einer Entflechtung starten. Normative Aussagen zu Sinn und Zweck von Integration sind dem Zeitpunkt der Entstehung geschuldet und wirken aus heutiger Sicht überflüssig. Rechtliches muss in den Unterlagen nicht wiederholt werden, dafür gibt es die bereinigte Gesetzesammlung des Kantons Zug. Nur dieser Ablage- resp. Fundort bietet auch Gewähr für die Aktualität der rechtlichen Rahmenbedingungen. Die sehr offen beschriebenen Prozesse gilt es nach zwanzig Jahren Erfahrung mit der besonderen Förderung und fünfzehn Jahren Erfahrung im Umgang mit der integrierten Sonderschulung im Lichte der bisherigen Erfahrungen und «best practice» zu überprüfen. Ein solcher Praxischeck muss selbstverständlich eine Spiegelung an den rechtlichen Grundlagen umfassen, um allfälligen Fehlentwicklungen auf die Spur zu kommen. Umgekehrt muss auch eine Schärfung oder Anpassung der rechtlichen Grundlagen geprüft werden. Der Fokus muss dabei auf den Eckpfeilern der Integration (Schulisches Standortgespräch, Lernzielanpassungen, Förderplanung, Zusammenarbeit KLP / SHP (bspw. Ausgestaltung Besprechungsstunde), Mitverantwortung der Eltern, Datenschutz, Qualitätsprüfung, ...) liegen. Für die praktische Arbeit oder auch das schnelle Nachschlagen scheinen kompakte Merkblätter, wie zum Beispiel der erwähnte Glarner «Leitfaden Zusammenarbeit» (2022), zielführender. Heute müssen die Informationen zusammengesucht werden. Zweckmässig dürfte es sein, die Überprüfung der Unterlagen mit der Überführung aller Inhalte in einen Internetauftritt «Sonderpädagogik im Kanton Zug» zu verknüpfen, womit auch Redundanzen in den bestehenden Unterlagen eliminiert werden können. Eine Überprüfung der Grundlagen hat in einer Überprüfung der Grundsätze und dann der Gesetzestexte ihren Anfang zu nehmen.

10.3 These 3: Eine Pensensbuchhaltung erhöht die Planungssicherheit und senkt den organisatorischen Stress von Integration.

Die Arbeitspensen der SHP schwanken mit der Anzahl integrierter Sonderschülerinnen und Sonderschüler. Solche Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf zusätzliche sonderpädagogische Begleitung, welche (um nicht noch mehr Schnittstellen zu schaffen) sinnvollerweise und aus Effizienzgründen von der SHP übernommen werden, die bereits für die betreffende Klasse zuständig ist. Weitere Pensenschwankungen können sich ergeben, wenn ein Rektorat oder die Schul(haus)leitung SHP-Ressourcen zwischen unterschiedlich betroffenen Klassen oder Schulhäusern unterschiedlich aufteilt. Pensenschwankungen sind für die betroffenen Fachpersonen nicht attraktiv. Kommen integrierte Sonderschülerinnen und Sonderschüler dazu oder verlassen sie die Schule, kann das organisatorischen Stress auslösen. Mittels Pensensbuchhaltung, wie sie beispielsweise an den Zuger Mittelschulen praktiziert wird, könnten solche Schwankungen aufgefangen werden. Eine SHP würde dann in einem

Jahr über, in einem anderen Jahr unter und in wieder einem anderen Jahr exakt in ihrem ausbezahlten Pensum arbeiten. In der Pensenbuchhaltung würde dazu Buch geführt. Eine solche Handhabung führte zu etwas mehr Buchhaltungsaufwand, indes bei den SHP zu mehr Planungssicherheit und auf Führungsebene zu mehr Handlungsspielraum. Da es sich bei den SHP mehrheitlich um Frauen handelt, kommt einer solchen Pensenbuchhaltung und der Zusage verlässlicher Pensen auch ein gewisser Gleichstellungsaspekt zu.

10.4 These 4: Eine starre Zuteilung der SHP-Ressourcen wird der unterschiedlichen Betroffenheit der Schulhäuser und Klassen nicht gerecht.

Aus den Interviews geht hervor, dass es vor allem die SHP sind, welche diese Ressourcenschwerpunkte innerhalb ihrer Pensen oder innerhalb des Schulhauses bilden, während schulhausübergreifende Ressourcenschwerpunkte zumindest nicht wahrgenommen werden. Eine solche Handhabung gründet vermutlich in der Tatsache, dass jede Klasse von den ihr zustehenden vier SHP-Lektionen profitiert. Wenn man sich das breite Aufgabenspektrum einer SHP vor Augen hält (Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, bei Hochbegabung und bei Problemverhalten) kann man sich auch keine Klasse vorstellen, die keinen Bedarf an diesen vier Lektionen hätte. In einer allgemeinen Mangellage entbindet diese Feststellung aber nicht von der Frage, welche Klasse u. U. auf mehr Unterstützung durch eine SHP angewiesen ist als eine andere. Sei es, weil die KLP durch Schülerinnen und Schüler mit Problemverhalten zu stark absorbiert wird, sei es, weil eine «Junglehrperson» frisch ab PH gerade eine 5./6. Klasse übernehmen muss, oder sei es, weil Lernschwierigkeiten gehäuft auftreten. Eine Verteilung der Ressourcen mit der Giesskanne wirkt ineffizient.

10.5 These 5: Temporäre Auffangstrukturen für Kinder und Jugendliche mit Problemverhalten sind eine Chance für die Integration.

Zwei der befragten SHP erwähnen die besondere Belastung durch Schülerinnen und Schüler mit Problemverhalten. Eine SHP bedauert es, dass es im Kanton Zug keine integrierte Sonderschulung für Kinder und Jugendliche mit Problemverhalten gibt. Zur integrierten Sonderschulung Problemverhalten ist anzumerken, dass damit nicht mehr Ressourcen zur Verfügung stehen würden, um Problemverhalten, wie es heute vor allem in der Regelklasse vorkommt, besser handhaben zu können. Eine integrierte Sonderschulung Problemverhalten führte eher dazu, dass tatsächlich überaus herausfordernde Kinder und Jugendliche neu zu den Regelklassen stossen würden, welchen die Schule auch mit zusätzlichen SHP-Lektionen kaum gerecht werden könnte – und den Mitschülerinnen und Mitschülern auch nicht notabene. Zielführender scheinen temporäre Auffangstrukturen (im Gegensatz zu den früheren Kleinklassen niederschwellige, zeitlich beschränkte Gruppen oder Klassen), wo Schülerinnen und Schüler mit Problemverhalten zur Ruhe kommen können. Solche Auffangstrukturen müssen in den Gesamtumgang einer Schule oder einer Gemeinde mit Integration eingebunden und pädagogisch begründet sein. Wo es im Kanton Zug solche Gefässe gibt, sind die Erfahrungen damit sehr gut. Im Zuge der Schulgesetzrevision sollen sie allen Gemeinden vorgeschrieben werden. In der Praxis braucht Integration Ventile. Auffangstrukturen können ein solches Ventil sein. Als Ventil sind sie keine Bedrohung, sondern eine Chance für die Integration. Aus wissenschaftlicher Sicht zulässig, wenn auch brisant, ist überdies die Vermutung, dass die Zunahme der externen Kinderbetreuung zu einer weiteren Belastung insbesondere der Schulen der obligatorischen Schulzeit aufgrund von Problemverhalten führen

wird. Eine Studie der Universität Zürich beleuchtet jedenfalls «mögliche ungünstige Zusammenhänge zwischen externer Kinderbetreuung und der kindlichen und späteren Entwicklung» (Eisner, 2022). In derselben Mitteilung heisst es zum Ergebnis der Studie weiter: «Nach Einschätzung der Eltern zeigten die Primarschülerinnen und Primarschüler mehr Aggressivität, ADHS-Symptome, aber auch Ängstlichkeit und Depressivität je mehr Zeit sie im Vorschulalter in einer Krippe verbrachte hatten. Die Angaben der Kinder selbst weisen teilweise in dieselbe Richtung. Laut den Lehrpersonen sind Hyperaktivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsprobleme oder aggressives Verhalten eher bei denjenigen Schülerinnen und Schülern zu beobachten, die mehr als zwei Tage pro Woche bei einer Tagesmutter verbracht oder an mindestens drei Tagen pro Woche eine Spielgruppe besucht hatten.» Der Hinweis, dass die in der Schule beobachteten Verhaltensauffälligkeiten mit der Zeit abnehmen und ab dem 13. Altersjahr weitgehend verschwinden, bedeutet für die Primarstufe jedenfalls keine Entlastung. Zu diesem Zeitpunkt ist die Primarschulzeit vorüber.

10.6 These 6: Wo die Eltern nicht wollen, sollen keine SHP-Ressourcen verschwendet werden.

Die Kinder vor ihren Eltern zu schützen, kann nur sehr bedingt eine Aufgabe der Schule sein. Fälle, in welchen Eltern nichts von einer besonderen Förderung ihrer Kinder wissen wollen und sich bspw. gegen eine Potentialabklärung beim Schulpsychologischen Dienst wehren, sollen zügig in die Hände der schulischen Sozialarbeit übergeben werden. Erst wenn diese die Eltern für eine Zusammenarbeit mit der KLP und der SHP gewinnen kann, sollen Ressourcen bspw. in eine spezielle Förderplanung im Rahmen einer Lernzielanpassung investiert werden. Andernfalls sind solche Kinder und Jugendlichen innerhalb des regulären Lehrplans bzw. ausgerichtet auf die Basisanforderungen zu unterrichten und zu beurteilen. Schülerinnen und Schüler mit Problemverhalten, deren Eltern sich nicht gemeinsam mit der Schule für eine Besserung einsetzen wollen, können in der Regelklasse nur akzeptiert werden, solange sie nicht übermässig Ressourcen binden. Falls die Probleme auch über temporäre Auffangstrukturen nicht gelöst werden können, ist der Weg Sonderschulung zu beschreiten. Insbesondere ist es zu vermeiden, dass diesbezügliche Probleme verschleppt und von Klasse zu Klasse weitergegeben werden. Die rechtlichen Grundlagen sind darauf zu überprüfen, ob die Mitverantwortung der Eltern genügend eingefordert werden kann.

10.7 These 7: Eine Überprüfung des Umgangs mit Lernzielanpassungen macht aus Effizienzüberlegungen und aus wissenschaftlicher Perspektive Sinn.

Bei den drei Sondierungsgesprächen stechen Unterschiede im Umgang mit Lernzielanpassungen heraus. Eine Überprüfung des tatsächlichen Geschehens kann vor dem Hintergrund von Effizienzüberlegungen Sinn machen, da Lernzielanpassungen eine unmittelbare Auswirkung auf die Arbeit der SHP haben. Statt einer Ausrichtung des Unterrichts auf die Basisanforderungen des Lehrplans, müssen dannzumal individuelle Förderpläne erstellt und in regelmässigen schulischen Standortgesprächen überprüft werden. Da Lernzielanpassungen im Kanton Zug zur besonderen Förderung und nicht zu den verstärkten Massnahmen (Sonderschulung) zählen, gibt es für lernzielangepasste Schülerinnen und Schüler keine zusätzlichen Ressourcen. Der Verzicht auf eine Beurteilung im Zeugnis mit Noten darf aber auch aus wissenschaftlicher Sicht nicht vorschnell erfolgen. Die Notenbefreiung kann kurzfristig entlasten, aber langfristig zu Problemen führen. Im Bericht «Sonderpädagogik in der

Schweiz» (Kronenberg, 2021) schreibt die Autorin über Lernzielanpassungen, dass diese «massive Konsequenzen auf den weiteren Verlauf des Lebens» (S. 78) der betroffenen Schülerinnen und Schüler haben können. Im Bericht wird auch aufgezeigt, dass bei ausländischen Kindern überdurchschnittlich viele Lernzielanpassungen vorgenommen werden (S. 79). Vor dem Hintergrund der Aussagen zu den Lernzielanpassungen (dort: Lehrplananpassungen) im Bericht «Sonderpädagogik in der Schweiz» ist im Kanton Zug zu prüfen, ob Lernzielanpassungen nicht generell zu den verstärkten Massnahmen (Sonderschulung) gezählt werden sollten, während für tatsächlich vorübergehende Lernschwierigkeiten (bspw. bei Zuzug aus dem Ausland) eine einfache Lösung entwickelt werden könnte. Ganz klar nicht zielführend sind Lernzielanpassungen, wo Lehrpersonen mit der Anpassung schlechte Noten im Zeugnis vermeiden oder sich in erster Linie selber entlasten wollen. Stattdessen ist daran zu erinnern, dass Lernziele mit unterschiedlichem Erfüllungsgrad erreicht werden können. Allfällige Lernfortschritte können auch in der unteren Hälfte der Notenskala aufgezeigt werden, sofern diese korrekt angewandt und nicht etwa abgeschnitten wird. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler sind ungenügende Noten oftmals das kleinere Problem als keine Noten.

10.8 These 8: Begabung bedarf guten Unterrichts, Hochbegabung bedarf verstärkter Massnahmen.

Die SHP ist keine «eierlegende Wollmilchsau». Zu diesem Eindruck muss aber kommen, wer sich in das breite Aufgabenspektrum der SHP einliest. Die SHP ist federführend für die besondere Förderung bei Lernschwierigkeiten, Problemverhalten und besonderen Begabungen zuständig. Vor dem Hintergrund der tatsächlichen SHP-Stunden, die dafür jeder Klasse pro Woche zur Verfügung stehen (in den Interviews mit den beiden SHP der Mittelstufe 2 werden fünf genannt), ist dieses Aufgabenspektrum kritisch zu überprüfen. Mit dieser Dotierung ist eine SHP in einer 5. oder 6. Klasse der Primarschule gerade einmal während 1/6 des Unterrichtspflichtpensums oder nicht einmal während einem ganzen Schultag in der Klasse anwesend. Bei der Suche nach Entlastung oder zusätzlicher Ressourcierung muss sich der Blick auch auf den Umgang mit besonderen Begabungen und Hochbegabung richten. Während besondere Begabungen mit gutem Unterricht und Individualisierung aufgefangen werden können, dafür ist die KLP ausgebildet und braucht nicht die SHP zuständig zu sein, braucht es für Hochbegabung ab einem IQ 130 verstärkte Massnahmen und damit zusätzliche Ressourcen.

10.9 These 9: Mehrkosten können mittels grösserer Klassen aufgefangen werden.

In den Thesen zu den Lernzielanpassungen und zum Umgang mit Hochbegabung wird die Forderung aufgestellt, dass gegebenenfalls mehr verstärkte Massnahmen (integrative Sonderschulung) und damit zusätzliche Ressourcen angezeigt sind. Es kann aber auch generell festgestellt werden, dass die SHP eher wenig tatsächlich in einer Klasse anwesend sind. Mit einem Ausbau der Ressourcen gingen Mehrkosten einher. Um diese aufzufangen, was bei den ohnehin schon sehr hohen Zuger Bildungskosten mehr als eine intellektuelle Taschenspielerlei sein muss, wären konkret grössere Klassen ins Auge zu fassen. Grössere Klassen haben zum einen gemäss den Untersuchungen von John Hattie (2015, S. 10) nur wenig Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Zum andern könnte mit einer Erhöhung der Präsenzzeit der SHP im Unterricht aber auch die KLP besser unterstützt werden,

sodass die Mehrbelastung, die von einer grösseren Klasse teilweise ausgeht, aufgefangen werden kann.

10.10 These 10: Eine obligatorische Zusammenarbeitsvereinbarung trägt zur Rollenklärung bei, erhöht die Verbindlichkeit und hilft bei der Steuerung und Überprüfung der Integration.

Am Anfang der vorliegenden Sondierungsarbeit stand die Frage, ob die Zusammenarbeit von SHP und KLP mittels einer Zusammenarbeitsvereinbarung auf ein effizientes Fundament gestellt werden kann. Tatsächlich schildert eine befragte SHP, dass an ihrer Schule Zusammenarbeitsvereinbarungen vorgeschrieben sind. Solche Zusammenarbeitsvereinbarungen können kein Kochbuch sein, wo zur Klärung jeder erdenklichen Situation rezeptartige Lösungen offeriert werden. Gleichwohl können in einer Zusammenarbeitsvereinbarung wichtige Grundsätze und Rahmenbedingungen kompakt geklärt werden. Da die Vereinbarung unterschrieben werden muss, wird sie auch bei der Schulleitung «einklagbar», wenn die Grundsätze und Rahmenbedingungen verletzt werden. Auf einer oberen Ebene kann zum Beispiel die Haltung gegenüber Integration und die Vorgabe, dass Integration grundsätzlich im Regelunterricht stattfinden muss, geklärt werden. Eine solche Regelung schliesst verschiedene Zusammenarbeitsformen nicht aus, sorgt aber dafür, dass der Grundsatz «Integration im Regelunterricht» die Denkrichtung vorgibt und Abweichungen davon Thema werden. Aussagen von zwei der befragten SHP lassen den Schluss zu, dass sich SHP teilweise noch auf der grundsätzlichen Ebene für die Integration einsetzen müssen. Hier kann in einer Zusammenarbeitsvereinbarung mittels zwei, drei Sätzen der vorgesetzten Stelle Klarheit geschaffen werden. Wo die Vereinbarung die Arbeitsebene betrifft, können KLP und SHP miteinander entwickeln und festhalten, wie sie ihre Rollen und Aufgaben klären sowie pädagogische Vorstellungen thematisieren und Zielbindung erreichen. Dafür gibt es zahlreiche Hilfsmittel (Kreis, 2018), wobei das gewählte und dessen Verwendung in einer Zusammenarbeitsvereinbarung beschrieben werden muss. Auf dieser Ebene können bspw. auch je fünf bis zehn Anliegen festgehalten werden, die KLP und SHP mit Blick auf ihre Zusammenarbeit ganz besonders wichtig sind. Zum einen hilft eine solche Zusammenstellung dabei, dass die Zusammenarbeitsvereinbarung nicht abstrakt bleibt. Eine Beschränkung auf fünf bis zehn Kernanliegen kann der Tendenz zum Kochbuch entgegenwirken, aber vor allem wäre eine begrenzte Auswahl verhältnismässig rasch erstellt und sorgte dafür, dass die Kernanliegen auf einen Blick sichtbar bleiben und ggf. verhandelt werden können. Auf der Ebene der Instrumente muss primär die Organisation der wöchentlichen Besprechungsstunde zwischen KLP und SHP geklärt werden. Dieses sehr wichtige Kooperationsinstrument bedarf nicht nur eines Zeitfensters, sondern der Strukturierung und Zielorientierung, damit es bestmöglich genutzt werden kann (Langen & Vogel, 2017, S. 14). Eine wie auch immer gelagerte Zusammenarbeitsvereinbarung muss in jedem Fall dem Prinzip der Einfachheit folgen und darf nicht mehr als zwei A4-Seiten umfassen. Weder KLP noch SHP haben Zeit, sich unnötig lange auf der Metaebene aufzuhalten. Dennoch schafft eine teilweise vorgegebene, teilweise gemeinsam erarbeitete und von beiden Seiten unterschriebene Zusammenarbeitsvereinbarung eine gute Plattform, von der aus gemeinsam gestartet, an der die Zusammenarbeit gespiegelt und zu der im Falle von Schwierigkeiten auch zurückgekehrt werden kann. Für die Führungsebene ist eine solche Zusammenarbeitsvereinbarung ein wichtiges Instrument zur Steuerung und internen Überprüfung der Integration bspw. im Rahmen der Mitarbeitenden-gespräche. Die Vereinbarung ist auch ein Instrument, das für die externe Überprüfung

beigezogen werden kann. Als Steuerungsinstrument kann die Vereinbarung auf Ebene Reglement (besondere Bestimmungen zur besonderen Förderung) und damit auf kantonaler Ebene festgehalten werden: SHP und KLP beschreiben ihre Zusammenarbeit in einer Vereinbarung. Besondere Bestimmungen erlässt die Schulleitung.

10.11 These 11: Durch den Einsatz digitaler Instrumente können Effizienzgewinne realisiert werden.

Die Interviews geben einen Hinweis darauf, dass digitale Instrumente, welche die Zusammenarbeit erleichtern, noch nicht systematisch genutzt werden. Stellvertretend sei zum Beispiel auf die Möglichkeiten von OneNote hingewiesen. Die elektronischen Notizbücher ermöglichen etwa eine rollende Planung der Besprechungsstunden, indem Traktanden oder Notizen fortlaufend eingetragen werden können. Wenn ein Geschäft bis zur wöchentlichen Besprechungsstunde warten kann, dann soll es das auch, womit bereits einiger E-Mail-Verkehr entfällt. In OneNote können aber auch Pendenzen und Verantwortlichkeiten markiert und später einfach überprüft werden. Die Anwendung von OneNote kann z. B. in einem schulhausinternen Weiterbildungskurs vermittelt werden.

10.12 These 12: Eine behutsame Optimierung der schulischen Integration in Zusammenarbeit mit der Praxis führt zum Ziel.

Die Optimierung der Integration beginnt in der Praxis, wo die Integration an der Realität kondensiert. Die Praxis ist anspruchsvoll und den vielfältigen Anforderungen stehen beschränkte Ressourcen gegenüber. Dies führt dazu, dass den Praktikerinnen und Praktikern kaum Zeit für Optimierungen oder Optimierungsanregungen bleibt, die ausserhalb ihres unmittelbaren Wirkungsbereichs liegen. Dies bedingt eine aktive Abholung der Praxis durch die Führung resp. Fachführung. Die Interviews vermitteln jedenfalls den starken Eindruck, dass die aktive Ansprache der Praxisebene ein zielführender Weg ist, um Optimierungsmöglichkeiten auf allen Ebenen auf die Spur zu kommen. Wer unter Druck arbeitet, hat ein feines Gespür für Verschwendung und «lean production». Wer Optimierungsprozesse führt, darf dabei nicht in die Falle tappen, dass er eine Gruppe von freiwilligen «Übermotivierten» zusammenstellt oder befragt, wo dann einseitig eine Haltung (bspw. gegenüber der Integration oder dem persönlichen Aufwand) oder auch schwergewichtig nur eine Schulstufe vertreten ist. Solche Gruppen mögen geeignet sein, die Erwartungen der Fachführung an eine Optimierung oder Erneuerung zu bestätigen, mit der Realität haben sie aber unter Umständen wenig zu tun. Sinnvollerweise beginnt Optimierung mit der Analyse der tatsächlichen Integrationspraxis in den Gemeinden und Schulhäusern resp. der Suche nach «best practice» mit Blick auf Effektivität und Effizienz von Integration. Bevor Massnahmen ausgerollt werden, lohnen sich Pilotversuche, die mit Freiwilligen beginnen können und mit zufällig ausgewählten Probandinnen und Probanden weitergehen müssen. Mit Blick auf die Dauererneuerung der Volksschule der letzten drei Jahrzehnte kann jedenfalls erwartet werden, dass die Praxis für Optimierungen eher zu haben ist als für Erneuerungen. Vor dem Hintergrund, dass die Integration die wohl am weitest reichende Veränderung der Volksschule überhaupt darstellt und «tief greifende Verschiebungen in den schulischen Arbeitsfeldern nach sich zieht» (Kreis et al., 2016, S. 7), drängt sie sich als Gegenstand der Optimierung und von Schulentwicklung auf. Nach

zwanzig Jahren Erfahrung mit der schulischen Integration liegt dafür gewiss genügend Erfahrungswissen vor.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1958). *Die Krise in der Erziehung*. In: Ludz, U. (Hrsg.). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954–1964* (S. 255–276, 1994, 2. Durchgesehene Auflage 2000). München: Piper.
- Averdijk, M., Ribeaud, D., Eisner, M. (2022). *External childcare and socio-behavioral development in Switzerland: Long-term relations from childhood into young adulthood*. PLOS ONE, 9 March. DOI: 10.1371/journal.pone.0263571. <https://www.news.uzh.ch/de/articles/media/2022/Externe-Familienbetreuung.html>
- Capaul, R., Steingruber, D. (2020). *Betriebswirtschaft verstehen. Das St. Galler Management-Modell* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Einstein, A. (1936). *Allgemeines über die Schule. Anrede bei Gelegenheit der 300-Jahrfeier der University of the State of New York*. Albert Einstein Archives. The Hebrew University of Jerusalem.
- Eisner, M. (2022), zitiert in: *Entwicklungspsychologie. Häufige externe Betreuung kann das kindliche Verhalten beeinflussen*. Medienmitteilung der Universität Zürich UZH vom 10. März 2022. <https://www.news.uzh.ch/de/articles/media/2022/Externe-Familienbetreuung.html>
- Eugster, B., Balestra S., Liebert, H. (2022). *Peers with Special Needs: Effects and Policies*. In: *The Review of Economics and Statistics* (2022) 104 (3) (S. 602–618). <https://direct.mit.edu/rest/article-abstract/104/3/602/97728/Peers-with-Special-Needs-Effects-and-Policies>
- Eugster, B. (2022). *Preisgekrönt: Studie zur Wirkung der Integration*. Interview in www.schulinfolzug.ch. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/schule/integration-preisgekroente-studie-mit-brisanz>
- Fassbind, T. (2022, 9. Juni). *Mangel an Lehrpersonen in Zürich. Lehrkräfte ohne Ausbildung bekommen Soforthilfe*. Tages Anzeiger. <https://www.tagesanzeiger.ch/lehrkraefte-ohne-ausbildung-bekommen-soforthilfe-868318568699>
- Fritzsche, D. (2022, 4. Juli). Kommentar. *Schule ohne Noten? Klassenkampf hat im Klassenzimmer nichts verloren*. Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/meinung/schule-ohne-noten-kein-klassenkampf-im-klassenzimmer-ld.1691978>
- Gerny, D., Aschwanden, E. (2022, 10. Juni). *Die Kantone buhlen um Lehrpersonen: Hunderte von Stellen sind offen – obwohl der Job so beliebt ist wie noch nie*. Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/schweiz/die-kantone-buhlen-um-lehrpersonen-hunderte-von-stellen-sind-offen-obwohl-der-job-so-beliebt-ist-wie-noch-nie-ld.1687842>
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf
- Hattie, J. (2015). *What doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*. London: Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PoliticsofDistraction.pdf>

- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Irniger, C. (2020): *Effektivität und Effizienz als Messgrößen des sonderpädagogischen Angebots am Beispiel des Kantons Zug*. Masterarbeit Studiengang Sonderpädagogik Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Kantonsratsvorlagen: Die erwähnten politischen Geschäfte des Zuger Kantonsrats sind unter www.zg.ch/kr bei den Kantonsratsvorlagen mit den angegebenen Vorlagennummern auffindbar.
- Konzept Sonderpädagogik KOSO* (2010). Zug: Direktion für Bildung und Kultur.
<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/konzept-sonderpaedagogik-koso>
- Kreis, A. (2018). Zusammenarbeiten – KLP und SHP. Interview in www.schulinfozug.ch.
<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/zusammenarbeiten-klp-und-shp>
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster und New York: Waxmann.
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern: SBFI und EDK. <https://edudoc.ch/record/221116>
- Kronenberg, B. (2016). *Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? Überlegungen zu einigen Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik*. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 22, 5 – 6 / 2016 (S. 6–14).
http://www.szh.ch/bausteine.net/f/50632/Kronenberg_160506.pdf
- Kunz, A., Zumwald, B., Luder R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–31). Münster und New York: Waxmann.
- Langen, R., Vogel, D. (2017). *Kooperation im Kontext integrativer Förderung. Schillernde Leitbildfloskel oder Entwicklungsprogramm?* In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 23, 5 – 6 / 2017 (S. 12–17).
- Lanners, R. (2022). *Halb leer oder halb voll: Inklusive Bildung aus Sicht der UNO*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
<https://www.edk.ch/de/die-edk/blog/220503>
- Leitfaden Zusammenarbeit* (2022). Glarus: Bildung und Kultur. Volksschule.
<https://www.gl.ch/public/upload/assets/41894/Leitfaden%20Zusammenarbeit.pdf?fp=1654607323787>

- Meuser, M., Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews. Vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, P. (2021). *Problemverhalten ist ein Problem*. Beitrag für www.schulinfozug.ch. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/umgang-mit-problemverhalten?searchterm=problemverhalten>
- Oelkers, J. (2019). Sind Noten in der Schule notwendig? Beitrag für www.schulinfozug.ch. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/beurteilen-und-foerdern-notwendige-noten>
- Oelkers, J. (2018). Stress für Mitarbeitende der Schule. Vortrag im Schulhaus Feld Zürich am 8. März 2018. https://www.uzh.ch/cmsssl/ife/dam/jcr:bfff24c-dab7-40c3-b347-dde826d13fea/Zuerich_Stress.pdf
- Oelkers, J. (2002). Leistungen und Noten: Probleme der Schülerbeurteilung. Vortrag anlässlich der Fortbildungstagung des Gymnasiums Hofwil im coop-Zentrum Muttenz am 11. Februar 2002. <https://edudoc.ch/record/29498?ln=de>
- Orientierungshilfe für die gemeindlichen Schulen zur Umsetzung der integrativen Förderung*. Aufgabenbeschrieb und Ergänzungen zu den Richtlinien besondere Förderung (2013). Zug: Direktion für Bildung und Kultur. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/sonderpaedagogik-in-den-gemeindlichen-schulen>
- Richtlinien Besondere Förderung* (2016, 2. Auflage). Zug: Direktion für Bildung und Kultur. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/sonderpaedagogik-in-den-gemeindlichen-schulen/richtlinien-besondere-foerderung>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Steinegger, F. (2019, 14. Juni). *Es hat zu wenig Heilpädagogen*. Bote der Urschweiz, S. 11. https://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/allgemeines_pressespiegel/2019/bote-cas-eif-heilpaedagogen-14.6.2019.pdf
- Sturm, T., Wagner-Willi, M. (2016): Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–31). Münster und New York: Waxmann.
- Visible Learning™ MetaX Plattform (2021). *Co- / team teaching*. <https://www.visiblelearning-metax.com/influences/view/co~team-teaching>
- Vogt, F., Kunz Heim D., Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–31). Münster und New York: Waxmann.

Womack, J. P., Jones, D. T., Roos, D. (1990). *The machine that changed the world: based on the Massachusetts Institute of Technology 5-million dollar 5-year study on the future of the automobile*. New York: Rawson Associates. Sample text for Library of Congress control number 89063284 (loc.gov). <http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy0641/89063284-s.html>

Zahng, W. (2022). Marktwirtschaft und allgemeiner Wohlstand. In: R. Zitelmann, *Die 10 Irrtümer der Antikapitalisten. Zur Kritik der Kapitalismuskritik* (S. 375– 398). München: FB.